ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ЗАБОЛОТСЬКА Ольга Олександрівна

УДК 371.134:811.111.161.2:159.923 (043)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

ХЕРСОН – 2007

ЗМІСТ

Вступ ……4

Розділ І Теоретичні засади дослідження індивідуальності майбутніх учителів …… 21

1.1 Індивідуальність як науково-педагогічна проблема ……..21

1.2 Психологічні передумови формування індивідуальності студента…....40

1.3 Індивідуальність як професійна якість педагога……..55

Висновки з першого розділу……74

Розділ ІІ Концептуальні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників …… ……..……76

2.1 Філософсько-методологічне підґрунтя процесу формування індивідуальності студента…….. ……...76

2.2 Наукові підходи до розв'язання проблеми індивідуальності …….99

2.3 Механізми регуляції діяльності у формуванні індивідуальності студента ……113

2.4 Студентський колектив - формувальний фактор професійно орієнтованої індивідуальності майбутніх учителів...…….128

Висновки з другого розділу…….....148

Розділ ІІІ Культура мовлення як індивідуально-професійна якість майбутнього вчителя-словесника ……151

3.1 Лінгвістичні аспекти мовленнєвої культури особистості……..…151

3.2 Україномовна культура майбутнього вчителя-словесника: зміст, критерії сформованості……..173

3.3 Індивідуально-психологічні якості студентів як передумова успішності засвоєння іноземної мови …….....192

Висновки з третього розділу…….....220

Розділ IV Діагностика сформованості індивідуальності студента у педагогічній практиці вищої школи……224
4.1. Структура і зміст поняття «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника»……..224
4.2. Стан сформованості індивідуальності майбутнього фахівця на етапі навчання у вищій педагогічній школі..…….240
Висновки з четвертого розділу ……. 282

Розділ V Експериментальна методика формування індивідуальності в майбутніх учителів-словесників …….……...286
5.1. Експериментальна методика формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників……286
5.2. Предметно-змістова професійна підготовка майбутніх учителів-словесників на когнітивно-збагачувальному та репродуктивно- діяльнісних етапах експерименту……...299
5.2.2. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у процесі творчої діяльності ……..329
5.2.3. Інтерактивні форми вдосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників……353
5.3. Динаміка рівнів сформованості індивідуальності майбутніх фахівців: порівняльна характеристика…….373
Висновки з п’ятого розділу……..... …394

Загальні висновки……..400
Додатки……406
Список використаних джерел……514

ВСТУП

Актуальність дослідження. Модернізація системи освіти, як зазначено в національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, спрямовується на забезпечення розвитку і соціалізації дітей і молоді, виховання особистості, здатної орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до життя і праці в суспільстві. Водночас держава визначає одну з найважливіших умов модернізації освіти – підготовку і професійне вдосконалення педагогічних кадрів, яка набуває особливого статусу з упровадженням Болонського процесу в навчальні програми освітніх закладів України. Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів-словесників закладено в законах України «Про вищу освіту» і Державній програмі «Вчитель», відображено у змісті державної політики про мовну освіту, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної політики. У сучасних умовах життя висуває високі вимоги до кожної людини будь-якого віку, статусу, професії. Учитель, разом із родиною, несуть основну відповідальність за те, щоб кожна дитина посіла гідне місце в житті, щоб у неї сформувався внутрішній психічний світ, здатний допомогти у розв'язанні і соціальних, і особистих проблем. Виключної важливості у зв'язку з цим набуває проблема розвитку людини не тільки як особистості, а й як її індивідуальності.

Освітня сфера другої половини XX ст. характеризується активною розробкою концептуальних засад, теорій, технологій, в яких кожна дитина, кожен учень і студент стали центром уваги.

З аксіологічного підходу, людина, з усіма притаманними їй властивостями й особливостями є найвищою цінністю в суспільстві. У зв'язку з цим розгортається ідея гуманізації освіти. Щоправда підкреслимо, що початковий рівень гуманізації ще повністю не забезпечує особистісне й професійне зростання та здійснення самореалізації; оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистого щастя; створення

умов для саморозвитку творчої індивідуальності людини та розкриття її духовних потенцій. Одна з причин в тому, що сучасні освітні процеси не встигають за стрімкою динамікою змін у суспільстві. Суспільство "швидкого" розвитку потребує "нових" людей, інноваційної системи освіти, здатної відповісти на виклик прискореного розвитку всіх сфер суспільного буття.

Нині практично всі розвинуті країни світу усвідомили необхідність реформування систем освіти для того, щоб той, хто навчається, реально став центральною фігурою навчального процесу. Суспільство інформаційних технологій, або, як його називають, постіндустріальне, на відміну від індустріального суспільства кінця XIX - середини XX ст., більшою мірою зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, швидко адаптуватися до умов життя, що постійно змінюються. Відтак сучасне інформаційне суспільство ставить перед усіма типами навчальних закладів і насамперед перед вищою педагогічною школою завдання з підготовки випускників, здатних:

- гнучко адаптуватись у життєвих ситуаціях, самостійно здобуваючи необхідні знання, уміло застосовувати їх на практиці для розв’язання різноманітних проблем, щоб упродовж усього життя мати змогу знайти в ньому своє місце;
- самостійно критично мислити, визначати проблеми реальної дійсності та розв'язати їх, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де та в який спосіб здобуті знання можуть бути застосовані на практиці; бути здатними генерувати нові ідеї;
- компетентно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні для розв’язання визначеної проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези проблем, узагальнювати, зіставляти з аналогічними або альтернативними варіантами, встановлювати статистичні закономірності, доходити аргументованих висновків, застосовувати їх для виявлення й розв’язання нових проблем);

- бути комунікабельними, контактними в соціальних групах, уміти працювати колективно в різних галузях, у непередбачуваних ситуаціях, запобігаючи або вміло виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, підвищення свого культурного рівня.

Ще недавно розв’язати ці завдання не уявлялося можливим через відсутність реальних умов для їх виконання за традиційного підходу до освіти, стереотипного погляду на учня (студента) тільки як на особистість, як на об'єкт педагогічних впливів. Сьогодні можна з упевненістю констатувати, що в науці склався самостійний напрям, що включає філософський, психологічний, педагогічний, акмеологічний, андрагогічний та інші підходи до проблеми індивідуальності людини, її розвитку й формування.

У філософії, психології й педагогіці індивідуальність розглядається по-різному: у філософському й педагогічному знанні домінує розуміння індивідуальності як особливості, неповторності, унікальності людини. Індивідуальність розглядають філософи (Г. Гак, Л. Зеленов, М. Каган, І. Кон, Д. Лоуренс, Н. Михайловський, І. Резвицький, В. Тугаринов, Ю. Хабермас та ін.) і педагоги (О. Абдулліна, Є. Бондаревська, В. Ільїн, О. Пєхота, В. Сластьонін та ін.) як "індивідуально-утворювальну ознаку", "істотну рису особистості". Відзначається злиття понять "особистість" та "індивідуальність". Водночас ряд психологів і педагогів (Б. Ананьєв, О. Гребенюк, В. Мерлін, В. Печенков, С. Рубінштейн, В. Русалов та ін.) займають протилежну позицію в розумінні індивідуальності. Більшість психологів визначають індивідуальність як психічний світ людини, як те, що відрізняє людину від тваринного й соціального світу. Це інтегральна характеристика психічних властивостей, станів і якостей людини, що відбиває їх єдність. У психологічних дослідженнях (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Л. Божович, В. Мерлін, Б. Ломов, С. Рубінштейн) представлено сутність індивідуальності як інтегральної характеристики людини, показано співвідношення понять «індивід» – «особистість» – «індивідуальність». Якщо особистісні якості породжуються соціальним світом,

залежать від нього, то індивідуальні якості відображають психічний світ людини й складають певні його сфери. Сфера – це галузь психіки з певними властивостями: когнітивними, мотиваційними, афективними тощо. Тому індивідуальність визначається основними її сферами: інтелектуальною, мотиваційною, емоційною, вольовою, предметно-практичною, саморегуляційною й екзистенційною (О. Гребенюк). Індивідуальність відноситься не до особистості, а до людини й розуміється як його психічний світ. Розроблені концепції акмеології: категорії і закономірності, умови та способи вдосконалення людини (А. Бодалєв, Н. Вишнякова, Ю. Гагін, Н. Кузьміна, та ін.) засвідчують, що проблема індивідуальності людини як професіонала становить одну з серйозних проблем людинознавства. Заслуговує увагу той факт, що у процесі розв'язання акмеологічних проблем учені вперше виділяють індивідуальність людини поряд з індивідним і особистісним аспектом його існування.

Близькою до акмеології є педагогіка творчого саморозвитку (В. Андрєєв), що формується у зв'язку з бурхливими інноваційними процесами в освіті, які висувають підвищені вимоги до вчителя та майбутнього педагога. Характерною рисою педагогіки творчого саморозвитку є її прагнення викликати в учнів і студентів, що готуються стати вчителями, потребу в саморозвитку креативності як професійно значущої якості індивідуальності й особистості педагога-дослідника.

Новий погляд на розвиток властивостей і якостей психіки й особистості вчителя складається завдяки положенням андрагогіки (П. Джарвіс, М. Ноулс, Р. Сміт), науки про навчання дорослої людини. Творці цієї науки виходили з принципових розходжень між дорослою і недорослою людиною взагалі й у процесі навчання, зокрема. Ученими встановлені особливості дорослого, який навчається, особливості процесу навчання дорослих, основні закономірності діяльності у процесі навчання тих, хто навчається. Тому складовою частиною андрагогіки є технологія навчання дорослих. Акцент робиться на життєвому досвіді дорослої людини, що детермінує її позицію в процесі навчання й вияв

нею сфер індивідуальності (насамперед таких, як екзистенційна сфера та сфера саморегуляції), розвиток і становлення індивідуальності як цілісності.

Безсумнівний вклад у розв'язання проблеми формування індивідуальності людини вносить соціоніка (А. Аугустинавічуте) - наука про моделі стійких типів особистостей і закономірності відносин між ними. Одним із напрямів наукових пошуків у цій галузі знань є з'ясування специфічних природних переваг щодо певних форм діяльності людини. Для учителя професійною формою діяльності є педагогічне спілкування, тому, з погляду соціоніки, знання сильних і слабких боків індивідуальності й особистості важливе для ефективного самоврядування і керування іншими людьми в педагогічних ситуаціях, для саморозвитку таких індивідуальних властивостей психіки, що допомагають учителеві взаємодіяти з учнями, колегами і т. ін.

Отже, сучасний розвиток наук про людину складає як відоме класичне знання про її індивідуальність, так і незвичайне, яке поки ще не стало надбанням кожного практичного працівника системи освіти, але досить перспективне уявлення про особливості дорослої людини та її професійне становлення в умовах підготовки у вищому навчальному закладі. Є всі підстави вважати, що нові погляди на розвиток людини дозволять окреслити нові теоретичні позиції у розв'язанні проблеми формування індивідуальності студента.

Процес освіти у ВНЗ – це період розвитку таких властивостей і якостей психіки й особистості студента, що визначають його подальший життєвий і професійний шлях. За нашими даними, сучасний процес навчання у ВНЗ багато в чому ще не забезпечує розвитку індивідуальності. Навчання у ВНЗ не має розвивального характеру, воно ще не спрямоване на розвиток індивідуальності студента як цілісного психічного явища. Об'єктивними факторами, що стримують процес реформування в аспекті розвитку індивідуальності, є такі:

- категорія «індивідуальність майбутнього вчителя» не набула свого наукового статусу (незважаючи на те, що у психології поняття

індивідуальності існує, сутність індивідуальності вивчена, хоча й трактується по-різному);

- немає поки ще наукового уявлення про шляхи та способи формування індивідуальності студента як цілісності, хоча в науці склалися певні передумови для теоретичних основ розвитку такої індивідуальності;
- у документах про вищу школу розвиткові індивідуальності студента не приділяють належної уваги.

Водночас це не означає, що ВНЗ не розвиває індивідуальність студента - майбутнього фахівця. Дедалі ширше використовуються новітні технології (інформаційна, проектна, проблемна тощо), в широкому розумінні призначені для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і підвищення ефективності їхньої загальнонаукової та професійної підготовки. Реалізація розвивальних можливостей застосовуваних технологій навчання сприяє також і психічному розвитку студентів. Однак цей розвиток має поки що стихійний і багато в чому однобічний характер.

Аналіз практичної роботи у ВНЗ свідчить, що впливу на сферу саморегуляції, екзистенційну сферу не приділяється спеціальної уваги і в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-словесників (українська й іноземна мови). Такий вплив ще не став одним із завдань підготовки викладача ВНЗ. У результаті професійна підготовка виявляється недостатньо досконалою, бо студент не може виявити необхідні для своєї педагогічної діяльності психічні властивості та якості у виробничих ситуаціях, а його індивідуальність характеризується дисгармонійністю сфер.

Необхідність створення пропонованої методичної системи зумовлена такими чинниками:

- потребами суспільства в підготовці вчителів-словесників з високим рівнем професійної компетентності в умовах реформування загальноосвітньої школи;

- суперечностями між соціально зумовленими вимогами до особистісних властивостей і якостей випускників та відсутністю цільової спрямованості на розвиток індивідуальності в людині в процесі навчання у ВНЗ;
- між об'єктивною вимогою формування цілісної індивідуальності студента й домінувальним орієнтиром на абстрактного середнього студента, стихійно сформульованими підходами до формування окремих сфер індивідуальності та їх складників;
- протиріччя між необхідністю формувати індивідуальність студента й відсутністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад такого формування у процесі професійної підготовки.

Наявність означених суперечностей й зумовило вибір теми дослідження: «**Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці**».

Мета дослідження - науково обґрунтувати концепцію, розробити й експериментально апробувати модель та методику формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників, визначити педагогічні умови їх реалізації у процесі ступеневої підготовки фахівців.

Завдання дослідження:

1. Висвітлити теоретико-методологічні орієнтири та розробити концептуальні положення формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників.
2. Розкрити педагогічну сутність і зміст понять: «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника» та «мовна особистість учителя-словесника», «індивідуальність учителя», «творча індивідуальність».
3. Визначити критерії, показники, охарактеризувати рівні сформованості індивідуальності майбутніх учителів української й англійської мов.
4. Розробити структурно-процесуальну модель формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників.
5. Виявити, науково обґрунтувати та експериментально апробувати педагогічні умови та методику формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-словесників.

Предмет дослідження – формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Концепція дослідження. В основу концепції покладено ідею пізнання особистістю педагогічної дійсності та самопізнання й самореалізації в ній. Суть концепції полягає в тому, що формування індивідуальності є процесом збагачення особистості професійно значущими якостями та властивостями, набутим педагогічним досвідом та вироблення на цій основі якісно нового суспільно й особистісно значущого знання. Ця ідея ґрунтується на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до примноження культурних цінностей суспільства та реалізації при цьому власного духовно-творчого потенціалу (І.Бех, Н.Бібік, А.Богуш, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Кузьміна, О.Пєхота, М.Пентилюк, О.Савченко, В.Сластьонін, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська). Проблема становлення учителя-словесника у процесі професійної підготовки, його позиційне входження у професію учителя розглядається нами в контексті гуманістично, аксіологічно, андрогогічно (С.Хаджирадієва) та акмеологічно (З. Сіверс, Г. Данилова) орієнтованих систем вищої освіти.

Пріоритетними передумовами формування індивідуальності є збагачення саморозвитку всіх сфер психіки студента, можливості самопроектування ним власного життя як процесу безперервного професійного самозростання і творчої самореалізації, динамізму самостійного розширення структури професійно значущих знань.

Активізація процесу професійного становлення майбутнього вчителя-словесника передбачає: психологізацію професійної підготовки студента, що дозволить забезпечити вплив на психічні сфери студента, формування цілісної індивідуальності (становлення індивідуальності у процесі професійної підготовки буде більш ефективним і гармонійним, чим більшим буде опертя на самоактуалізацію внутрішніх сил студента, тим більше стимулюватиметься

функціонування екзистенційної та регулятивної сфер, з метою активізації усіх потенцій людини та її прагнення до саморозвитку), розвиток індивідуальності студента на основі спеціальних ситуацій, що дозволяють йому опанувати певну позицію, у якій поряд з інтелектуальною, мотиваційною та предметно-практичною сферами активніше функціонуватимуть екзистенційна, регулятивна й емоційна сфери індивідуальності; зміни позицій студента (той, кого навчають, – хто навчається, – хто навчає) під час професійної підготовки, структурування взаємодії викладача й студента визначається єдиною професійною основою двох суб'єктів педагогічної діяльності – викладача й майбутньої діяльності студента: цілевизначення – цілездійснення – цілестверджения.

Провідна ідея авторської концепції полягає у розробці педагогічної системи формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників як складного, діалектичного і динамічного процесу, що здійснюється в площині взаємодії особистості (суб'єктивного) й професії (об'єктивного). Організаційна база системи формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників охоплює навчально-пізнавальну (навчальні дисципліни педагогічного та філологічного циклів), практичну (педагогічна практика) та професійну складові навчально-виховного процесу вищого закладу освіти у професійній підготовці. Формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника здійснюється шляхом збагачення індивідуальності професійно значущими якостями та властивостями, зміни позицій і змін, що відбуваються всередині кожної позиції протягом навчання у вищих закладах освіти, в його психічних станах.

Показниками вищого рівня сформованості індивідуальності майбутнього вчителя-словесника виступає її діяльнісно-творчий характер.

Загальна гіпотеза дослідження: досягнення результативності процесу формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника видається за можливе, якщо процес професійно-педагогічної підготовки набуває цілісності та особистісної зорієнтованості, відбуваються прогресивні зміни в духовному

розвитку студента, зрушення в інтелектуальній, мотиваційній, вольовій, предметно-практичній, екзистенційній, емоційній та сфері саморегуляції.

Загальна гіпотеза конкретизована **частковими гіпотезами**: на основному етапі професійної підготовки формування індивідуальності студента досягне якісно нового рівня, збагатиться новим досвідом, властивостями та якостями, якщо реалізувати сукупність таких педагогічних умов:

• забезпечити теоретико-методологічне підґрунтя процесу професійної підготовки через інтеграцію соціально-гуманітарних, природничонаукових та дисциплін професійно-практичної підготовки, що зумовить цілісний розвиток особистості майбутнього вчителя-словесника, а істотним чинником розвитку стане його суб'єктна позиція у процесі фахово-мовленнєвого самовдосконалення;

• відбудеться усвідомлення майбутніми вчителями-словесниками на рівні переконань необхідності прояву своєї професійної індивідуальності у процесі педагогічної практики;

• методика формування цілісної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника включатиме таксономію цілей цього процесу, програму її реалізації, систему педагогічних засобів його оптимізації, моделювання спеціальних ситуацій для прояву індивідуального стилю діяльності та індивідуальних рис особистості кожного студента, моніторинг якості та результатів розвитку.

Методологічну базу дослідження становлять: цілісний, системний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, культурологічний підходи та сучасні теорії педагогічної діяльності щодо пізнання й проектування процесів і явищ в освіті (Ю. Бабанський, М. Данилов, В. Ільїн, Н. Кузьміна, Ю. Конаржевський, Б. Ломов, С. Рубінштейн, В.Садовський), філософські положення про діалектичне співвідношення одиничного, загального й особливого, про індивіда, індивідуальність і особистість (Г.Гак, Л.Зеленов, М.Каган, І.Кон, М.Михайловський, І.Резвицький, В.Тугаринов та ін.), гуманістична парадигма освіти (Ш. Амонашвілі, В.Сухомлинський, Є. Бондаревська, І. Зимняя,

М. Нікандров, М.Рожков, К. Роджерс, В.Сластьонін), творчо-діяльнісна сутність особистості, діалектичний взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість явищ педагогічної реальності, принципи історизму, системного аналізу, безперервності освіти, активної життєдіяльності особистості як провідного засобу її суб'єктивного розвитку; методологічними орієнтирами стали ідеї гуманізації, гуманітаризації національної системи навчання й виховання.

Теоретичними засадами дослідження виступили: психологічні теорії розвитку особистості (А. Адлер, К. Абульханова-Славська, Л.Анциферова, Г. Олпорт, С.Рубінштейн, Л.Виготський, Б.Ломов, Б.Теплов, Е.Фромм, Е.Ериксон, К.Юнг); теорія діяльності (О.Леонтьєв,, В.Шадриков, Д.Ельконін), психологія і педагогіка індивідуальності людини (Б.Ананьєв, Ю.Гагін, Л.Меншикова, В. Мерлін, Ю. Орлов, О. Пєхота, І.Резвицький, В.Русалов); положення про суть і механізми розвитку сфер індивідуальності – інтелектуальної (О.Лук, О. Пономарьов, А.Смирнов, О. Тихомиров, М.Холодна), мотиваційної (Л. Божович, В. Ільїн, Є. Ільїн, М. Матюхіна, А.Маслоу, В. Мерлін, С. Рубіншейн, Х. Хекхаузен, Ю. Шаров, В. Ядов, П.Якобсон та ін.), емоційної (Г. Бреслав, В. Вундт, Б. Додонов, К. Ізард, К.Левін, М. Полані, П. Симонов, Л. Фестингер, П.Якобсон), вольової (Л.Божович, В.Вілюнас, Є.Ільїн, Г. Никифоров, В. Ойгензихт, В. Селіванов), предметно-практичної (Е.Голубєва, А. Маркова, В. Крутецький, Є. Мілерян, Л.Подимова, Л. Спірін, Н.Тализіна, Б.Теплов), сфери саморегуляції (Л.Виготський, О. Конопкін, Ю. Миславський, В. Моросанова, Г. Никифоров), екзистенційної сфери (Л. Кольберг, П. Вайнцвайг, А. Маслоу, К. Роджерс, А.Руткевич, Ж.- П. Сартр, Ю. Тихонравов, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фромм,); психолого-педагогічні концепції формування індивідуальності людини (Г.Акопов, О. Гребенюк, Ю. Орлов), положення андрагогіки, соціоніки, акмеології (Г. Данилова, З. Сіверс, С. Хаджирадієва); педагогіка й психологія творчого саморозвитку (В. Андрєєв, Н. Вишнякова, П. Джарвіс, Н. Кичук,

Л.Кондрашова, Н. Кузьміна, М. Ноулс, Р. Сміт), сучасні концепції вищої педагогічної освіти (О.Бодалєв, Б. Гершунський, Г. Корнетов, В.Сластьонін).

Методи дослідження: 1) *теоретичні*: системний аналіз об'єкта та предмета дослідження: поєднання історичного й логічного методів у дослідженні з проблем та їх вирішенні; виокремлення підсистем складних об'єктів і їх системний аналіз, цілісні, інтегральні підходи до дослідження педагогічних явищ, моделювання з використанням імовірнісного та діяльнісного підходів; 2) *емпіричні методи*: діагностичні (бесіди, тести, анкети); обсерваційні (психолого-педагогічні спостереження: пряме і опосередковане); прогностичні (експертні оцінки); експериментальні (педагогічний експеримент: констатувальний, формувальний), які були застосовані для педагогічного оцінювання рівня сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників, експериментального обґрунтування актуальності та доцільності обраної проблеми, перевірки ефективності пропонованої системи роботи з формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників; 3) *статистичні*: кількісна та якісна обробка результатів дослідження з метою отримання найдостовірніших результатів щодо рівнів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників.

Експериментальна база дослідження: дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі інституту іноземних мов та інституту журналістики Херсонського державного університету і Миколаївського державного університету ім. В. Сухомлинського.

Наукова новизна дослідження: Вперше досліджено:

- *на теоретичному рівні*: комплексно вивчено проблему формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника; побудовано структурно-процесуальну модель формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників на основі системно-цілісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, культурологічного підходів та сучасних теорій педагогічної діяльності, професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ; розроблено й обґрунтовано педагогічну категорію «індивідуальність майбутнього вчителя-

словесника», визначено її сутність, структуру і функції; виявлено та описано фактори, закономірності й умови розвитку індивідуальності майбутнього вчителя-словесника і на цій основі розроблено концепцію, що репрезентує позиційно-ситуативний підхід до формування індивідуальності студента; розроблено методику формування індивідуальності студента в процесі професійної підготовки;

- *на організаційно-педагогічному рівні*: визначено та уточнено психолого-педагогічні засади формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника: охарактеризовано вимоги, цілісні властивості й функції процесу професійної підготовки, обґрунтовано його цілі, завдання й етапи; розроблено методику формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника на етапах ступеневої освіти (бакалавр – спеціаліст – магістр); удосконалено методику використання в навчально-виховному процесі ВНЗ потенціалу педагогічної практики, самостійної роботи студентів, інтерактивних методів і форм навчання;

- *уточнено* педагогічні характеристики понять «індивідуальність студента», «індивідуальність учителя», «творча індивідуальність студента», «творча індивідуальність учителя», критерії вимірювання індивідуальності майбутнього вчителя-словесника;

- *на методичному рівні*: розроблено навчально-методичний супровід системи формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників;

- *подальшого розвитку* набула методика формування професійно значущих складових сфер індивідуальності студента, характер об'єктивних зв'язків між новоутвореннями сфер індивідуальності й проектованою професійною підготовкою.

Теоретична значущість дослідження полягає в обґрунтуванні інтегративних зв’язків педагогічної і соціально-педагогічної складових змісту підготовки, взаємозв’язків теорії і практики в оволодінні майбутніми вчителями-словесниками змістовою і процесуальною сутністю педагогічної діяльності та формування у них цілісного знання про людину як об’єкта і

суб'єкта соціалізації, теоретичному узагальнені й систематизації наукових підходів до змісту і структури професійно-педагогічної діяльності і підготовки до її здійснення, окресленні концептуальних підходів до вивчення феномена індивідуальність у ході підготовки майбутніх учителів-словесників до їхньої професійної діяльності.

Удосконалено змістові характеристики понятійно-категоріального апарату дослідження, визначено сутність понять «індивідуальність студента», «спеціальна ситуація», «позиція студента» як педагогічних категорій, принципу розвитку індивідуальності як андрагогічного принципу, опису позиційно-ситуативного підходу до формування індивідуальності й моделей формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника, діяльності викладача ВНЗ і студента у плані розвитку індивідуальності.

Практична цінність дослідження полягає у розробці методики формування індивідуальності, до якої входять номенклатура цілей, змістові та процесуальні засоби професійної підготовки, що дозволяє керувати формуванням і розвитком окремих сфер цілісної індивідуальності студента в процесі теоретичної і практичної професійної підготовки; використанні в ході підготовки інтерактивних методів і форм навчання, що забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів. Розроблено та впроваджено у практику підготовки у ВНЗ учителів-словесників спецкурси «Педагогічна культура і творчість», «Основи наукової комунікації англійською мовою», «Практикум з англійської мови», «Практикум з української мови», оновлено зміст курсу «Шкільний курс методики викладання англійської мови», доповнено програму педагогічної практики. Основні положення, результати і висновки проведеного дослідження можуть бути використані при проведенні занять у педагогічних ВНЗ, інститутах післядипломної освіти; для розробки нормативних і варіативних педагогічних курсів, а також для наукових досліджень.

Достовірність результатів дослідження забезпечується: комплексним підходом до розв'язання поставлених завдань; ґрунтовною підготовкою і

проведенням експерименту із застосуванням методів, адекватних предмету і завданням дослідження; якісними й кількісними даними дослідного навчання; апробацією розробленої системи у практиці роботи вищих навчальних закладів.

Особистий внесок автора. Ідеї та думки, що належать співавторам публікації «Навчально-методичний посібник для магістрантів спеціальності «Англійська мова і література» (V–VI курси)», не використовувались у матеріалах дисертації. Особистий внесок дисертанта в роботі у співавторстві полягає у самостійній розробці спецкурсу «Основи наукової комунікації англійською мовою», лекційних, семінарських занять, індивідуальної та самостійної роботи з цього курсу.

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дослідження доповідалися на *Міжнародних конференціях:* з питань методики викладання іноземних мов, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Скалкіна В.Л. (Одеса, 2002), "Стратегії та методи навчання мов для спеціальних цілей" (Київ, 2003), «Актуальні проблеми особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу в системі безперервної освіти» (Кременець, 2004), «Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у контексті громадянського суспільства» (Львів, 2005), «Ценностные приоритеты образования XXI века: ориентиры и направления современного образования» (Луганськ – Москва, 2005), «Інтеграція гендерного підходу в сучасну науку і освіту: результати та перспективи» (Одеса, 2005), «Формування професійної компетентності вчителя в умовах Європейської інтеграції» (Київ - Житомир, 2005), „Акмеологія – наука 21 століття" (Київ, 2005), „Література – Театр – Суспільство" (Херсон, 2005), «Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів у контексті Болонського процесу» (Чернівці, 2005), «Міжкультурна лінгвістика та формування іншомовної комунікативної компетенції» (Київ, 2006), «Інформаційні технології в наукових дослідженнях і навчальному процесі» (Луганськ, 2006); «Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму» (Київ, 2007); *всеукраїнських конференціях:* "Актуальні проблеми теорії та практики навчання іноземних мов та літератури" (Херсон,

2002), ”Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи” (Херсон, 2003), “Стратегія управління у закладах освіти з інформаційними технологіями” (Херсон, 2003), “Формирование ценностных ориентаций младших школьников в европейском контексте” (Херсон, 2004), “Теорія і практика мовленнєвої діяльності в середній і вищій школі: стан і перспективи” (Херсон, 2004), “ Єдність особистісного та соціального факторів у виховному процесі навчального закладу” (Полтава, 2004), “Духовний розвиток особистості: стан та виховання у вищому закладі освіти” (Луганськ, 2004), “Професіоналізм педагога” (Ялта, 2004), “Профільне навчання: історія, теорія, практика” (Вінниця, 20004), „Гуманізація взаємин вчителя з учнями - необхідна умова особистісно орієнтованої освіти” (Житомир, 2004), „Перспективні педагогічні технології в системі безперервної освіти” (Київ, 2004), «Иновационные технологии в образовании» (Алушта, 2005), «Історико-педагогічні дослідження: методологія, періодизація, методика» (Херсон, 2005); *методологічному семінарі* АПН України “Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства” (Київ, 2003), II Ірпінських *міжнародних читаннях* “Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти” (Ірпінь, 2004); *Всеукраїнських педагогічних читаннях:* “Василь Сухомлинський і сучасність: особистість у навколишньому середовищі” (Миколаїв, 2004), “Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: проблеми свободи і відповідальності у вихованні особистості» (Полтава, 2005), “Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: культурологічні виміри шкільної й педагогічної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2006), “Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховання громадянина” (Слов’янськ 2007).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснювалося за такими напрямами: систематичне проведення методологічних семінарів, тренінгів, лекцій з проблем підготовки майбутніх учителів-словесників для учителів загальноосвітніх шкіл Херсонської області; розробка й апробація авторських курсів «Педагогічна культура і творчість», «Основи наукової

комунікації англійською мовою», «Практикум з англійської мови», «Практикум з української мови» у навчальному процесі Херсонського державного університету (акт № 07-12/42 від 16.01.2007), Прикарпатського національного університеті ім. Василя Стефаника (акт № 01-08-952 від 25.12.06), Вінницькому державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського (акт № 10/03/06 від 16.01.2007), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (акт № 02-1/154 від 27.04.07), Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського (акт № 01/370 від 08.05.07), Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (акт № 430 / а від 09.03.07), Севастопольського міського гуманітарного університету (акт № від 05.04.07), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт 1 -7 / 605 від 28.08.2007), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (акт від 2.04.07).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 52 публікаціях: 3 монографіях, 2 навчально-методичних посібники, 36 статей надруковано у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України; 5 статей у наукових збірках і періодичних виданнях; 6 статей у матеріалах та тезах науково-практичних конференцій.

Кандидатська дисертація з теми: «Методика обучения устной экспрессивной английской речи на основе специально препарированных информационных текстов в старших классах гимназий, лицеев и школ с углубленным изучением английского языка» була захищена у 1994 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, 5 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (393 назв) і 7 додатків. Загальний обсяг дисертації становить – 405 сторінок, до якого входять 1 рисунок, 8 діаграм, 2 схеми, 19 таблиць, що займають 5 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

1.1. Індивідуальність як науково-педагогічна проблема

Термін «індивідуальність» – латинсько-грецького походження (латинське individum - окремий, особливий є перекладом з давньогрецької мови терміна atomos - неподільний). Індивідуальність – феномен, вивчення якого має найглибші традиції в історії філософії.

Проблема індивідуальності людини вже у вченнях стоїків та епікурейців пов'язується з ідеєю окремості індивіда, його самістю й самоцінністю, а в мислителів епохи Відродження й Нового часу – з індивідуальною самосвідомістю, волею, автономією людини. Це особлива форма буття людини, в межах якої вона живе й діє як автономна, унікальна й неповторна біосоціальна система, зберігаючи цілісність і тотожність сама собі, в умовах безперервних внутрішніх і зовнішніх змін (Б. Ломов, В. Мерлін, І. Резвицький, В. Русалов). Це форма вираження цілісної, інтеграційної системи, що водночас є унікальною, одиничною і має індивідуальність форми.

Індивідуальністю людини цікавилися ще античні мислителі, однак як самостійна проблема, вона виникає лише в XVII ст. Як зазначає В. Дилетей, проблема індивідуальності виявляється і „стає доступною для наукового обговорення, починаючи з XVIII ст."[273]. Саме тоді поняття індивідуальності відмежовується від поняття людини й набуває самостійного наукового значення. Дослідження індивідуальності в науці, по суті, було започатковано ще в епоху Відродження, коли чітко виявилися самобутність і унікальність

окремої людини. Так, питання індивідуальності порушувались у працях Спінози, Лейбніца, Канта, Гегеля, Фейєрбаха.

Помітний внесок у розвиток ідей щодо індивідуальності зробили філософи й соціологи, серед яких слід назвати Г.Сковороду, К. Ушинського, А.Макаренка, М.Михайловського. У соціологічній концепції М.Михайловського теорія боротьби за індивідуальність посідає одне з найважливіших місць. Однак у цілому проблема індивідуальності не набула широкого обговорення як у філософії, так і в інших науках.

Нині ця проблема стає актуальною в різних галузях знань. До неї частіше звертаються не тільки філософи, а й психологи, педагоги, естети та багато інших діячів наук. Для теорії індивідуальності першочергового значення набуває глибокий всебічний розгляд самого поняття «індивідуальність» у контексті одиничного.

Момент одиничності, на думку Канта, є необхідною ознакою індивідуальності. Однак індивідуальність не визначається тільки одиничністю, що є її загальною основою. Вона невідривна від неповторності, що органічно поєднана з індивідуальністю, є її невід'ємною ознакою [273].

Сам термін „індивідуальність" означає „єдність різноманітного" (різне в одному), неподільність. Тому окремі властивості можуть адекватно розумітися не самі собі, а лише як вияви індивідуальності, цілісної системи, особливої форми буття людини в довкіллі, в суспільстві. Головною особливістю індивідуальної форми буття людини є те, що вона уможливлює її незалежність. Сутність індивідуальності пов'язана саме з самобутністю людини, зі здатністю бути самою собою, самостійним суб'єктом діяльності. У перекладі з французької мови «індивідуальність» означає самобутність, суверенність людини.

Освіта індивідуальності забезпечує підтримку ідентичності й відомої тотожності людини самій собі, дає можливість зберігати свою цілісність, стійкість в умовах безперервно змінюваного зовнішнього світу. Вона робить людину не тільки самостійною, а й справді неповторним суб'єктом [274, с. 47].

Індивідуальність виявляється в усьому: як у зовнішньому вигляді, так і у внутрішніх властивостях людини. Але найголовнішим є внутрішній світ людини, її зміст і спрямованість. У внутрішньому світі особистості відбуваються різноманітні процеси, пов'язані з відображенням зовнішніх впливів, засвоєнням соціальних настанов і цінностей, із виробленням програм майбутньої діяльності. Сутність напруженості, продуктивності роботи і є показником духовного багатства нашої індивідуальності.

Індивідуальність по-різному виявляється в предметному світі, органічній природі й людському суспільстві. Відповідно існують різні її форми: предметна, біологічна й людська (соціальна). Загальними ознаками індивідуальності є: відокремленість, цілісність, самобутність, неповторність, активність. Предметній індивідуальності властиві відокремленість, якісна неозначеність, цілісність й неповторність буття.

Біологічна індивідуальність має більш розвинені ознаки і є вищою формою порівняно з предметною. Вона виступає як саморегулювальна система, що зберігає свою цілісність і якісну означеність завдяки пануванню над власними частинами і властивостями. Її самобутність виявляється в біологічній активності, спрямованій на підтримку динамічної рівноваги в умовах зовнішнього середовища.

Людська індивідуальність має свої ознаки, механізми функціонування й удосконалення. Це складна самодіяльна система, життєдіяльність якої регулюється внутрішніми критеріями, зокрема творчою активністю людини, спрямованою на перетворення природи й суспільства, що докорінно відрізняє її від біологічної індивідуальності. До найважливіших ознак людської індивідуальності належать: цілісність, неповторність, автономність, наявність внутрішнього Я, творчість. Індивідуальність людини може характеризуватися різними рисами, але її сутнісне визначення полягає в тому, що вона відображає самобутність конкретного індивіда.

Це інтегральне поняття, що виражає особливу форму буття індивідів, у межах якої вони мають внутрішню цілісність і відносну самостійність, що дає

їм можливість активно і своєрідно виявляти себе в довкіллі на основі розкриття своїх задатків і здібностей відповідно до суспільних потреб. Як індивідуальність людина є автономним і неповторним суб'єктом свідомості й діяльності, здатним до самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення в умовах суспільства [274].

Учені розглядають індивідуальність у двох формах: як інтегральну індивідуальність і метаіндивідуальність. Визначена С. Рубінштейном проблема цілісної чи інтегральної індивідуальності набула подальшого розвитку у працях Б. Ананьєва. Він зазначав, що індивідуальність людини можна зрозуміти лише за умови "повного набору характеристик людини" [279]. Цей набір охоплює загально соматичні (конституціональні), нейродинамічні та функціонально-геометричні властивості організму (первинні властивості людини як індивіда); вторинні властивості людини як індивіда (органічні потреби, задатки й темперамент); особистісну сукупність властивостей, що включає соціальні та психофізіологічні властивості людини (характер, соціальні ролі, настанови, ціннісні орієнтації, інтелект, психомоторні, вегетативні й біохімічні функції); властивості людини як суб'єкта діяльності, що характеризують її як творця праці, пізнання й спілкування (працездатність, загальна активність і спеціальні здібності, обдарованість і талановитість).

Б. Ананьєв розрізняє у структурі індивідуальності людину й індивід, особистість і суб'єкт діяльності. У науках про Людину відокремився і чітко визначився новий перспективний напрям під назвою "інтегральна індивідуальність"[216]. Для В. Мерліна структура інтегральної індивідуальності є синтезом властивостей організму (біохімічних, морфологічних, нейродинамічних), властивостей індивідуума (психодинамічних) і особливостей психічних процесів, властивостей особистості й метаіндивідуальності.

Учений розглядає метаіндивідуальність як неповторне взаємне поєднання біохімічних, соматичних, нейродинамічних, психодинамічних, особистісних, соціально-психологічних властивостей людини як суб'єкта життєдіяльності.

Навколо кожної людини в конкретній соціальній групі створюється особлива психологічна атмосфера, що виявляється, з одного боку, в суб'єктивній оцінці індивідуальності групою, а з іншого – в тому впливові, який індивідуальність справляє на свідомість і діяльність навколишнього оточення, зокрема, й на індивідуальність групи.

Метаіндивідуальність – "психологічна характеристика ставлення людей до цієї конкретної індивідуальності" [216]. При цьому вона виявляється: в аналітичній формі (оцінки, судження, характеристики) та синтетичній (індивідуально-особистісні статуси: емоційно-особистісні, соціометричні, ціннісно-орієнтаційні, референтометричні). Метаіндивідуальність створюється приписуванням індивідуальності тих чи інших властивостей людьми, які її оточують.

Отже, метаіндивідуальність детермінована, з одного боку, специфічними особливостями контактної соціальної групи й конкретної соціальної ситуації, до яких вона входить, а з іншого – інтраіндивідуальними властивостями. Тим самим метаіндивідуальні властивості набувають подвійного смислу: вони належать індивідуальності й водночас людському оточенню; приписуються індивідуальності, але ідеально представлені не в її свідомості, а у свідомості інших [216].

Проблема індивідуальності у психології визначена давно. Уже Теофаст звертався до розгляду індивідуальних особливостей психіки людини з приводу опису її характеру. Вчення про темперамент, як зазначає відомий російський психолог А. Лазурський, тривалий час було єдиною спробою розібратися в індивідуальних особливостях психічного життя людини. Значний внесок у вивчення цього питання зробив Б. Мясищев.

У філософському вченні не склалося єдиного розуміння індивідуальності й існує досить багато тлумачень цього поняття. Індивідуальність – це й неповторна своєрідність особистості, і сукупність якостей, що відрізняють одного індивіда від інших. У найзагальнішому плані вона характеризується одиничністю в її якісних відмінностях, що протиставляється типовому як

загальному. До найважливіших ознак людської індивідуальності філософи відносять цілісність, відособленість, відмежованість людини від інших людей, суспільства, неповторність, унікальність, наявність внутрішньої автономії, волі, власного "Я", активно-творчий характер діяльності.

Психологічні дослідження сутності індивідуальності представлено у працях Б. Ананьєва, В. Мерліна, Л. Божович, С. Рубінштейна, В. Русалова, Д.Фельдштейна й ін.

С. Рубінштейн підкреслює, що «людина є індивідуальністю через наявність у неї особливих, одиничних, неповторних властивостей; людина є особистістю, позаяк вона свідомо визначає своє ставлення до навколишнього» [279, с.312].

У цьому співвідношенні особистості й індивідуальності С. Рубінштейн приписує ознаки індивідуальності не особистості як такій, а людині, що включає не лише особистісну характеристику, а й ті особливості, які відрізняють одну людини від подібних їй за особливостями організму [279].

Надалі у філософії й психології саме з терміном «індивідуальність» стали пов'язувати розвиненість, цілісність як якості особистості. І. Бех, зокрема, пише: «У змісті феномена індивідуальність фіксується насамперед як факт неповторності, автономності, суверенності індивіда, усвідомлення себе самостійним. Психологічною основою унікальності індивіда є те, що він суб'єкт психічної діяльності. Уявлення ж про індивіда як суб'єкта психічної діяльності неодмінно передбачає якість індивідуальності, індивідуального способу життя, регуляції й організації психічної діяльності» [46,с. 13].

Е. Ільєнков також наголошує, що «справжня індивідуальність – особистість тому й виявляється не в манірності, а в умінні робити те, що вміють всі інші, але краще за всіх, засвідчуючи всім новий еталон роботи. Вона народжується завжди на передньому плані розвитку загальної культури...» [139, с. 56]. Будь-яка індивідуальність характеризується своєю специфічністю, неповторністю та цілеспрямованістю, що дуже важливо. За фактом неповторності не повинен втрачатися суспільний, моральний зміст індивідуальної діяльності. Індивідуальна неповторність має суспільну цінність лише тоді, коли вона

спрямована на загальні цілі, на служіння загальним інтересам. Людська індивідуальність відрізняється від інших її форм активно-творчим характером діяльності. Творчість – невід'ємна ознака людської індивідуальності, у проблемі індивідуальності прихований її справжній зміст.

Б. Ананьєв розробив цілісний підхід до людської індивідуальності, у відповідності до чого, структура індивідуальності є багаторівневою і багатофункціональною. Початком ієрархічного ряду є первинні властивості індивіда, що включають певні властивості організму. На порядок вище стоять вторинні властивості індивіда: темперамент, органічні потреби, задатки. Сукупність "індивідних" властивостей становить природну основу індивідуальності. На наступному рівні людина розглядається як особистість. Індивідуальність нерозривно пов'язана з особистістю: особистісні, соціальні якості людини становлять сутнісний бік індивідуальності. Саме через особистісні властивості індивідуальність уплетена в суспільні відносини. Складовими особистісної підсистеми є статус особистості в суспільстві, соціальні ролі особистості залежно від цілей і цінностей особистості, відносини особистості та її світогляд, характер і схильності. Нарешті, людина у працях Б.Ананьєва представлена і як суб'єкт діяльності. Вона не народжується індивідуальністю, а стає нею у процесі діяльності, за допомогою якої опановує свою природну й соціальну сутність, виділяється з навколишнього середовища (тваринного й соціального світів), пізнає себе як самостійну й неповторну істоту. Структура суб'єктної підсистеми складається з певних властивостей індивіда й властивостей особистості залежно від призначення діяльності. Основою індивідуальності є гармонія властивостей індивіда, особистостей і суб'єкта діяльності [13, с. 209-211].

У спеціальній теорії індивідуальності людини, розробленій В. Русаловим, автор, спираючись на концепцію функціональної системи П. Анохіна, висуває чотири положення, що пояснюють закономірності народження, становлення й розвитку таких типів індивідуально-психологічних відмінностей, які формуються в результаті дії індивідуально-стійких біологічних факторів

розвитку людини. До біологічних факторів він відносить сукупність природжених, у тому числі й соціально-групових програм поведінки, що виробилися в процесі еволюції тваринного світу, включаючи людину [280, с. 3-10].

Перше положення розглянутої теорії містить твердження, що «внутрішнє», на яке діє «зовнішнє», виступає не тільки «умовою», а й структурою програм, факторів і причин індивідуальної поведінки. Як бачимо, В. Русалов виходить із того, що людина народжується з певною генетично закріпленою зародковою ієрархією потреб, сенсомоторними й інтелектуальними можливостями, емоційними перевагами тощо. Отже, процес її соціалізації започатковується не з «нуля», а з певної індивідуально-урізноманітненої «величини». «Індивідуальна поведінка людини тому й індивідуальна, - зауважує вчений, - що вона тотожна сама собі, причому тотожність індивідуальної поведінки самій собі зумовлена не стільки структурно й функціонально, скільки генетично» [280, с. 5]. Автор виокремлює три рівні онтогенетичного розвитку вроджених програм індивідуальної поведінки людини.

Друге положення розкриває погляд ученого на те, як відбувається розвиток індивідуальної поведінки: «...завдяки принципу «системного узагальнення», задана споконвічно й первинно організована система індивідуально-біологічних властивостей людини, що спочатку однозначно виявляється в поведінці, зі споконвічною ієрархією потреб, загальним планом і способом дій, включаючись у всілякі види діяльності й спілкування - від смоктальної й хапальної поведінки до складніших видів гри, навчання, праці й інші, поступово починає трансформуватися, перебудовуватися, реорганізовуватись, утворюючи незалежно від змісту самої діяльності узагальнену, якісно нову індивідуально-стійку систему інваріантних властивостей, але вже не біологічних, а психобіологічних або формальних властивостей індивідуальної поведінки» [280, с. 6].

Наступне, третє положення теорії індивідуальності містить уявлення про три класи формальних властивостей індивідуальної поведінки. У психології

вони відомі як біологічні параметри (швидкість, пластичність, витривалість тощо); емоційні особливості; різноманітні переваги.

Четверте положення розкриває зв'язок темпераменту з розвитком індивідуальної поведінки людини. Автор висловлює припущення про те, що темперамент слід розглядати як необхідний компонент для «більш організованих» структур особистості, зокрема, інтелекту й характеру.

Коротко тут подана спеціальна теорія індивідуальності свідчить про те, що процес формування індивідуальності слід розглядати як єдиний процес біологічних і соціальних детермінант. Дослідження зв'язку біологічної основи індивідуальності (конституціональних властивостей організму) із психічними рисами дозволяє виявити загальні об'єктивні закономірності, що мають високу статистичну надійність. На практиці ці закономірності можуть ураховуватися в організації професійного навчання, адекватного психологічного клімату й спілкування в колективах, хоча для точних рекомендацій факти психотілесної відповідності вимагають змістового додаткового аналізу. Ці й інші дослідження індивідуальності мають величезний практичний смисл: за правильного розуміння типів індивідуальності вони можуть стати засобами усвідомлення, осмислення людиною власної індивідуальності, її самовизначення і продуктивних змін.

Серед індивідуальних особливостей, що визначають поділ людей за професійним принципом, В. Печенков виділяє зовнішні і внутрішні. До зовнішніх він відносить відмінності за статтю й віком, фізичною силою, іншими словами, конституціональні відмінності. До внутрішніх належать інтелектуальні й емоційні особливості, моральні настанови, риси характеру, темперамент тощо. Для різних галузей діяльності різні види особливостей мають різну значущість, але, крім того, поділ за професіями не завжди подібний до простого розмежування процесу виробництва на операції, як на конвеєрі. Насамперед поділ праці є наслідком того, що історично сформовані галузі освоєння природи вимагають застосування різних і найчастіше суперечливих

способів освоєння, а також принципово різних типів мислення, сприйняття, поведінки, що не можуть бути поєднані в одній людині [103, с.74].

Ще одним фактором обмеження універсальності розвитку здібностей людини є те, що одна людина, хоч б у неї було не одне життя, не в змозі засвоїти всю суму нагромаджених людством знань і навичок.

Як бачимо, психологи розмежовують поняття "індивідуальність" і "особистість", "індивідуальні" та "особистісні" якості; виділяють структуру індивідуальності, її підсистеми. При цьому вчені не зводять індивідуальність тільки до індивідної (біологічної) або особистісної (соціальної) неповторності людини. Вони пропонують ширше розуміння індивідуальності як психічного світу кожної людини. В основі визначення цього поняття різні дослідники вбачають різне підґрунтя. Так, Б. Ананьєв уважав індивідуальність вищим рівнем розвитку особистості, В. Мерлін - інтегративною здатністю особистості, С. Рубінштейн визначає її через вибірковість внутрішнього щодо зовнішнього, як здатність першого перетворювати в різних видах друге. Словники із психології трактують індивідуальність людини з позиції її соціально значущих відмінностей від інших людей, як своєрідність психіки й особистості індивіда. Однак виділення цих особливостей, що в сукупності утворюють індивідуальність, ускладнює практичне розв’язання питання, яке стосується змістового боку проблеми: чим індивідуальність цієї людини відрізняється від індивідуальності іншої? Ураховуючи думку Ю. Косолапова, можна припустити, що коли індивідуальність є особливим особистості, то її діяльність теж має бути особливою [103, с. 23]. Отже, зміст індивідуальності виявляється насамперед у факті власного вибору життєвої альтернативи, у впливі особистості на довкілля і себе, у ступені самовираження. Взаємозв'язок цих компонентів характеризує соціальну зрілість людини, виявляється в її вчинках.

У дослідженні Л. Дорфмана [120], присвяченому проблемі відносин індивідуальності й суспільства, виокремлюються два модуси буття індивідуальності. По-перше, індивідуальність включена в соціальну систему й тому відтворює в собі певним чином властивості, ознаки, риси, притаманні

саме соціальній системі (чи її окремим фрагментам). По-друге, індивідуальність є самостійною системою, із властивими саме їй іманентними законами, що не зводяться до законів соціуму. Подвійний характер якісної визначеності індивідуальності зумовлює подвійний характер її взаємодій із суспільством. Як частина соціальної системи, індивідуальність прилучається до соціуму за логікою існування самого соціуму. Як самостійна система, вона прилучається й перетворює соціум відповідно до іманентних законів її існування. Іншими словами, індивідуальні властивості людини зумовлені суспільними відносинами не безпосередньо, а опосередковано через її внутрішній світ. Опосередкований характер зв'язку індивідуальності із зовнішнім світом призводить до того, що в умовах одного й того самого соціального середовища може бути розмаїття індивідуальностей, які відрізняються ступенем, рівнем розвитку.

Особливе місце в психології займає питання щодо типів або типології індивідуальностей. Ще в 1920 році А. Лазурський запропонував генетичну "класифікацію особистостей", що містить чіткі принципи поділу індивідуальних типів і груп людей, а також критерії, та оцінки рівнів їхнього особистісного розвитку. У запропонованих критеріях поєднуються ознаки розвитку пізнавальної і мотиваційної сфер людини, їх багатоплановості й визначеності. Першим критерієм є загальна кількість і ступінь розмаїтості її психічних виявів, тобто перехід від "невиразності" основних питань до їх широти й диференційованості; другим - інтенсивність цих виявів, ступінь розвитку відповідних здатностей; третім - ступінь їх усвідомленості, тенденції до свідомого визначення свого ставлення до навколишнього світу й орієнтації в ньому. Четвертий, підсумковий критерій полягає в координації всіх (чи більшості) окремих психічних якостей, що утворюють індивідуальність людини, їх концентрацію в напрямі певного, але широкого і всебічного виду діяльності.

Очевидно, що опертям для виділення різних рівнів розвитку особистості є саме свідома активність людини, інтеграція її різноманітних індивідуальних

рис. Тоді самі ці рівні - нижчий, середній і вищий - визначаються як різні способи існування, відносин індивідуальності людини з навколишнім середовищем. Так, на нижчому рівні розвитку людина повністю підпорядкована зовнішнім обставинам. Більше того, не визначившись в інтересах і вчинках, вона не в силах повноцінно реалізувати власні задатки для достатнього й стійкого пристосування до середовища. Навпаки, люди середнього рівня пристосовані адекватно. У "союзі" із середовищем вони знайдуть у ньому гідне місце, що відповідає схильностям, задаткам і здібностям, які продовжують розвиватися. Нарешті, на вищому рівні розвитку відносини знову змінюються. Високообдаровані люди, зайняті інтенсивною й плідною творчою діяльністю, не обмежуються пристосуванням до середовища, а прагнуть до його конструктивної зміни.

Проте приналежність до певного психічного рівня є в цій класифікації центральною, але не єдиною характеристикою індивідуальностей. Крім цього, вони поділяються за перевагою психічних функцій, емоцій, мислення, волі. Такими є афективні, розумові, діяльні й інші особливі типи, що задаються поєднанням названих функцій та існують при цьому самостійно, як, наприклад, типи мрійників (одночасна перевага емоційного й інтелектуального) або афектно-діяльних.

На розмаїтість виявів індивідуальності людини в різних ситуаціях і розмаїтість індивідуальних виявів різними індивідами в одній і тій самій ситуації звертають увагу багато сучасних дослідників (І. Бех, І.Богданова). Так, В. Пєтухов, розуміє під індивідуальністю людини сукупність психічних особливостей, що, як єдине ціле, відрізняє її від іншої, і зазначає, що виділення закономірностей поєднання індивідуальних рис конкретних людей має в теоретичній психології різні стратегії й результати. З одного боку, індивідуальністю людини можна вважати саме сукупність її психічних властивостей і якостей як окремих елементів, що становлять певний клас. Результатом класифікації індивідуальностей буде поєднання різних наборів індивідуальних рис, згідно із законами статистики, спостережуваних в емпірії з

тією чи іншою частотою. З іншого боку, індивідуальність визначається як тип - цілісна структура, усередині якої кожна конкретна властивість й якість людини дістають закономірне пояснення. У результаті побудови типології виділяються якісно своєрідні типи індивідуальностей, співвіднесені між собою й принципово відмінні один від одного.

Індивід не може стати особистістю, не засвоївши своєї соціальної сутності, а особистість не може стати індивідуальністю, не відокремившись від інших людей, від суспільства, не маючи власної самостійності. Послідовність понять "індивід - особистість - індивідуальність" відбиває, таким чином, об'єктивну закономірність розвитку людини, виражає різні рівні її взаємозв'язку із суспільством. Властивості людини як індивіда, особистості, суб'єкта, взяті у своєму внутрішньому взаємозв'язку й цілісності, утворюють індивідуальність як закриту, замкнену систему. На відміну від індивідуальності, людський індивід (як організм) і особистість (як соціальна характеристика людини) становлять відкриті, незамкнуті системи, властивості й функції яких прямо, безпосередньо зумовлені впливом зовнішнього середовища (природи й суспільства). На основі взаємодії властивостей індивіда, особистості, суб'єкта створюється внутрішній контур регулювання діяльності й поведінки людини, виникає індивідуальність як внутрішньо замкнена система. Утворення індивідуальності забезпечує відносну незалежність поведінки людини від впливів середовища, робить її самостійною сутністю, з основними принципами своєї життєдіяльності [276].

Індивідуальність функціонує завдяки різним механізмам, які у своїй сукупності й забезпечують їй найбільш доцільну й стійку поведінку в різних ситуаціях. Стосовно людської індивідуальності загальну функцію регулювання виконує наше внутрішнє "Я", як програмувальний і керівний центр індивідуальної діяльності людини. Підтримуючи її індивідуальну цілісність, її тотожність самій собі, "Я" зумовлює активний характер діяльності людини, її загальний морально-психічний стан, психологічну надійність людини. "Я" виступає і як фактор, що організовує психологічний захист людини,

підтримуючи нормальне функціонування її психіки в різних конфліктних ситуаціях. Як ознаки людської індивідуальності психологи виокремлюють цілісність, автономність від зовнішнього світу, відносну закритість, саморегульованість, наявність внутрішнього "Я", самостійність, активний характер діяльності.

Аналіз підходів до розгляду сутності індивідуальності показує, що у філософському знанні домінувальне становище посідає розуміння індивідуальності як особливості, неповторності, унікальності людини. Індивідуальність розглядається ученими як «особистісно-утворювальна ознака», «істотна риса особистості" [275]. Спостерігається злиття понять "особистість" й "індивідуальність". Водночас ряд психологів дотримуються протилежної позиції в розумінні індивідуальності. Вони відносять її не до особистості, а до людини й розуміють як її психічний світ. Проблема індивідуальності у психології ще далека від свого повного розв'язання. Напевно, саме цим частково можна й пояснити те, що в педагогіці поняття «індивідуальність» досі не має наукового статусу [276].

Останнім часом у зв'язку з новою парадигмою гуманізації освіти до індивідуальності звертається багато вчених, уважаючи, що саме це поняття відповідає змісту гуманізації, всій спрямованості життя нашого суспільства (І.Бех, І. Богданова, Н. Кичук, А. Ліненко, О.Пєхота, М.Пентилюк, О. Цокур) . З'явилися нові галузі наукових знань, пов'язані з вивченням людини не тільки як представника суспільства, а й як індивідуальності. Це акмеологія, соціоніка, андрагогіка, аксіологія і т. ін. Аксіологія розглядає індивідуальність людини як вищу цінність. Акмеологія вивчає закономірності розвитку дорослої людини у процесі навчання, професійної діяльності тощо (О. Бодалєв, Н. Вишнякова, Ю.Гагін, Н. Кузьміна, Г. Данилова, О. Дубасенюк, О. Гура, В. Гладкова, З.Сіверс та ін.). У ній індивідуальність визначається як «вершина розвитку людини і як індивіда, і як особистості, і як суб'єкта діяльності» [4, с. 55]. Індивідуальність - це унікальний, цілісний, справжній стан сутності людини, наділеної системою не амбівалентних властивостей і якостей (моральна

значущість і безумовна цінність для співтовариства людей, здатність до творчого розв'язання загальнолюдських проблем, бачення перспектив розвитку людини як космопланетарного феномена, сформованість внутрішньої картини здоров'я, креасофічність, самодостатність, ґречність тощо). Індивідуальність, на думку Ю. Гагіна, може бути визначена також як самоактуалізована людина, одухотворений індивід, конкретна особистість. «Акмеологічне розуміння індивідуальності можливе на основі розгляду її здійсненності як єдності процесів становлення й реалізації узагальненого потенціалу людини» [4, с. 56].

Характерно, що акмеологія розглядає поняття «індивідуальність» і «особистість» не як тотожні, а як змістово протилежне. Ось що з цього приводу пише Ю. Гагін: «Особистість не є верхньою іпостассю людини: є вищий вимір, у якому людина не тільки «виноситься за межі самого індивідуального об'єкта, але й переміщується за межі його актуальних зв'язків з іншими індивідами, за межі наявної спільної діяльності з ними» [4, с. 67]. Цей вимір людини є індивідуальністю, у якій усі висхідні лінії суспільних відносин замикаються на «акме» людини як унікальності й дійсності» [4, с. 63]. Аналогічний погляд на сутність індивідуальності ми зустрічаємо в Н. Вишнякової, яка в рамках креативної акмеології відзначає соціальність у самоактуалізованої особистості, що виявляється у готовності взаємодіяти з людьми, й індивідуальність, що виражається у спрямованості особистості на загальнолюдські інтереси.

У межах креативної акмеології розглядається як одна з провідних категорій «творча індивідуальність» [4], що включає варіативність і унікальність особистості. Творчий профіль особистості виявляється: а) у креативності, винахідливості, оригінальності, нестереотипності, інтелектуальній ініціативі, спритності, творчій уяві, продуктивному мисленні, асоціативному сприйнятті, інтуїції, емпатії, культурі почуттів і натхненні; б) в інтегративно-особистісних особливостях, психолого-педагогічному таланті, обдарованості, інтелектуальній ініціативі, самостійності, самокритичності, кмітливості, комунікативних здатностях, імпровізаційних творчих особливостях, динамізмі.

Ядром творчої індивідуальності як категорії креативності є продуктивна самосвідомість, що передбачає:

- усвідомлення неповторності особистості в порівнянні себе з іншими;
- сукупність креативних виявів і уявлень про себе, що мають складну структуру;
- цілісність і гармонійність, внутрішню єдність індивидуально-креативних особливостей;
- динамічність і безперервність процесу саморозвитку особистості й становлення її як творця;
- створення своєї індивідуальності з метою нестереотипного вираження й вияву себе;
- самоствердження особистості й усвідомлення власної значущості в особистісному й соціальному аспектах.

Внутрішніми суперечностями процесу розвитку творчої індивідуальності у професійній діяльності є, з одного боку, соціалізація особистості, тобто успадкування соціального досвіду й професіоналізму, з іншого - індивідуалізація, тобто розвиток її неповторності й унікальності (Н.Кичук). Розвиток в особистості індивідуального прямо пропорційний удосконалюванню в ній творця. Чим більше в особистості індивідуального й неповторного, тим вона досконаліша [4] .

У педагогічної валеології у процесі розгляду сутності здоров'я людини, способів і шляхів його збереження в різних умовах (навчальний процес, професійна діяльність і т. ін.) учені виходять із того, що кожна людина – це індивідуальність. Цінним тут є положення про те, що людина повинна дбати про збереження психічного здоров'я, яке забезпечує розвиток індивідуальності. Нездорова психіка (особливо емоційна сфера) веде до деградації індивідуальності. У дослідженні Ю. Орлова виокремлено поняття, що образно та яскраво характеризують індивідуальність, – саногенне й патогенне мислення. Цим поняттям призначено відбивати не стільки розумові процеси, скільки їх взаємозв'язок з позитивними й негативними емоціями, здатністю людини до

самоаналізу, рефлексії й іншими психічними властивостями, станами, процесами. Саногенне й патогенне мислення – це швидше спосіб життя, який людина створює для себе сама, і в цьому виявляється її індивідуальність [245] .

Проблема індивідуальності виходить на перший план і у В.Сухомлинського. Людська індивідуальність – це неповторний світ думок, почуттів, волі, характеру переживань. Вона розкривається й набуває свого розвитку через діяльність, від неї залежить повнота духовного життя людини, її щастя. Вивчати дитину, пізнавати її індивідуальні особливості, проникати в духовний світ – означає бачити взаємодію дитини зі світом, з предметами, явищами, з людьми, із силами природи [302].

Але у вихованні індивідуальність реалізується тільки за допомогою вихователя для переходу у формат «само». Тому важливою стає проблема особистості педагога. Так складається педагогічна антропологія Василя Сухомлинського, у центрі якої розв'язується проблема виховання індивідуальної сутності дитини, самотворчості вихованця, здатності до самоосвіти, самовиховання, тобто реальний розвиток індивідуальності людини за активного впливу педагога в умовах виховного гуманістичного середовища. Основа педагогічної антропології Василя Олександровича - виховання індивідуальності, що повністю реалізує свої задатки. Як тоді, так і нині ідеї В.Сухомлинського втілюються в особистісно орієнтованому підході, в розробках гуманістичних моделей освіти [302].

Початок педагогічному аспекту дослідження проблеми індивідуальності і її формування в молоді покладено в концепції педагогіки індивідуальності, розробленій О.Гребенюком. Він виходить із розуміння сутності індивідуальності як людського в людині, її сутнісних сил, як її внутрішнього психічного світу, як сукупності семи сфер - інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, вольової, предметно-практичної, екзистенційної і сфери саморегуляції [103]. Індивідуальність учня повинна становити вищу цінність в освіті, а формування індивідуальності - одну з цілей навчання і виховання. Концепція розкриває ті напрями, з яких можливі наукові дослідження

(принципи розвитку індивідуальності учня, педагогічні засоби формування окремих сфер й індивідуальності як цілісності тощо). Позиція вченого в розгляді сутності індивідуальності та її формування виявляється в таких положеннях:

- людина виступає і як об'єкт соціалізації (Дж. Балан Тайн, Э.Мак - Нейл, Дж. і Е. Перрі, Т. Парсонс та ін.), і як її суб'єкт (Д. Гойлен, Дж. Мід, У.І. Томас, А.Петровський й ін.);
- індивідуальність людини становить вищу цінність;
- цілі соціалізації досягаються розвитком природних задатків у різних сферах людини (інтелектуальній, мотиваційній, емоційній тощо), передбачається зміна цих сфер відповідно до ідеалів суспільства. Звідси випливає, що перше розв’язує завдання розвитку, вдосконалення психічних якостей, основних сфер людини – її індивідуальності, друге – виховання особистості;
- розвиток і виховання впливають на один і той самий суб’єкт (індивіда) з однією й тією самою метою – повної реалізації його в суспільстві. Однак розвиток стосується того, що вже властиве індивідові, а виховання – того, чого в нього немає, але що закладене в суспільній моралі, в моральних нормах і якостях людей. Виховання немовби облямовує розвиток, надає якостям індивіда морального вектора. У своїй єдності розвиток і виховання становлять сутність формування особистості. Тому виховання можна визначити як скеровування розвитку індивідуальності, всіх її основних сфер на основі інтеграції індивідуального й соціального. "Розвинена цілісна індивідуальність сама забезпечує гармонію особистого й суспільного, особистого й індивідуального, духовного й матеріального. У цьому випадку людина справді може реалізувати себе, сама вибрати ту чи іншу ідеологію або релігію, сама здійснити свою людську природу" [256, с. 18].

Такий підхід відбиває розуміння індивідуальності як педагогічної категорії, що дозволяє в рамках педагогічних систем, у рамках педагогічної діяльності й професійної компетентності педагога порушувати питання про чітке співвідношення понять «індивідуальність школяра», «індивідуальність

учителя», «індивідуальність студента» і відповідних їм понять «особистість школяра», «особистість учителя», «особистість студента»; про принципову можливість розвивати індивідуальність й особистість в єдиному процесі соціалізації. Становлення індивідуальності не може відбуватися поза соціальними впливами. Завдяки їм психіка людини функціонує, і залежно від впливів розвиваються ті або інші властивості та якості психіки. Водночас поява психічних новоутворень набуває соціального забарвлення, оскільки діяльність, спілкування, поведінка людини визначаються соціальними умовами життя.

Підсумовуючи розгляд питання про сутність індивідуальності, слід зазначити, що вона стала предметом вивчення не тільки філософії, психології, соціології, фізіології, а й нових наукових галузей знання про людину (валеологія, аксіологія, акмеологія, андрагогіка і т. ін.). Завдяки цьому розширилися можливості для вивчення сутності індивідуальності людини, а зміст поняття «індивідуальність» збагатився додатковими уявленнями про ознаки, особливості, рівні тощо. Численні трактування індивідуальності характеризуються розмаїтістю як за суттю явища, так і за словесним вираженням, формою. Водночас у науковій сфері яскраво проявилася тенденція до розуміння індивідуальності як самостійного феномена, що характеризує психічний світ людини, який перебуває в діалектичній єдності з її особистісною характеристикою і розвиток якого зумовлений природними властивостями людського організму та соціалізацією. Індивідуальність людини як її психічна сутність (на відміну від соціальної сутності) є замкненою складною системою з якісним і кількісним виявом психічних властивостей, процесів, станів, що зумовлюють один одного. Вона виявляється в його діяльності, спілкуванні, поведінці. У цьому її загальність. Як система індивідуальність в умовах соціалізації постійно змінюється, її динамічний характер виявляється у своєрідності діяльності, спілкування, поведінки кожної конкретної людини. У цьому її особливість.

Ми виокремлюємо індивідуальність як сплав психічних сфер людини (інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної, предметно-практичної,

саморегуляційної й екзистенційної), що вирізняють людину з тваринного та соціального світу.

Індивідуальність – цілісність, єдність гармонійно розвинених сфер та їх складових, незалежність від інших і бажання зберегти свою неповторність, своєрідність своїх поглядів і переконань, своєрідний вияв у різних видах діяльності.

Розглянуті погляди, підходи, наукові позиції щодо індивідуальності людини дозволяють далі викласти наше розуміння індивідуальності студента.

1.2. Психологічні передумови формування індивідуальності студента

У науці, про що йшлося в попередньому параграфі, склалися певні передумови для розгляду індивідуальності студента як категорії, для розробки відповідної моделі, з'ясування механізму становлення й розвитку індивідуальності студента – майбутнього викладача.

Індивідуальність студента як педагогічна категорія є різновидом поняття «індивідуальність людини». Мета будь-якої педагогічної системи, в тому числі й вищої школи, повинна полягати не тільки у формуванні особистісних властивостей й якостей, зумовлених рівнем розвитку суспільства, але й індивідуальності людини, що детермінує її соціалізацію. Поняття «індивідуальність студента» повинно зайняти своє належне місце в низці інших педагогічних категорій, у теорії й практиці вищої освіти.

Студентський вік (18 – 25 років) – особливий період у житті людини передусім тому, що “за загальним смислом і основними закономірностями вік від 18 до 25 років становить насамперед початкову ланку в ланцюзі дозрілих вікових категорій, ніж кінцеву в ланцюзі періодів дитячого розвитку” [131].

У соціально-психологічному аспекті студентство порівняно з іншими групами населення відрізняється найвищим рівнем освіти, найактивнішим

споживанням культури та високим рівнем пізнавальної мотивації. Водночас студентство – соціальна спільнота, яка характеризується найвищою соціальною активністю та досить гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Урахування цієї особливості лежить в основі ставлення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування. Для соціально-психологічної характеристики студентства важливим є те, що цей етап розвитку життя людини пов'язаний з формуванням відносної економічної самостійності.

У юнацькі роки вдосконалюється психічна організація індивіда, набувають свого всебічного розвитку сприйняття, пам'ять, воля, мислення. Сприйняття стає глибшим, виявляється розуміння сутності як предметів довкілля, так і особистості інших людей. Суттєвого значення на цьому етапі набуває словесно-логічна пам'ять, значно зростає продуктивність запам'ятовування. Саме в цей період настає інтелектуальна зрілість. Розумова діяльність характеризується своєю глибиною, самостійністю, характером мотивації. Продовжує змінюватись і вдосконалюватися воля, розвиваються сміливість, наполегливість, ініціатива. Значно зростає самовладання, здатність володіти собою у різних ситуаціях. Психофізичне дозрівання індивіда живить природну базу завершення процесу становлення індивідуальності в юнацькі роки. Однак головна роль тут належить соціалізації, розвитку особистісних властивостей індивіда.

З погляду соціалізації, індивідуальність студента зумовлена становищем у суспільстві, обов'язками та функціями людини, яка перебуває у вищому навчальному закладі. Це становище тимчасове, але воно характеризується своїми певними ознаками, до яких належать, наприклад, такі: участь у навчальному процесі (навчальна діяльність на лекціях, семінарах, під час педагогічної практики тощо), у суспільній діяльності тощо. Індивідуальність студента знаходить своє вираження у своєрідному вияві (за рахунок різного рівня розвитку психічних сфер) у навчальних та інших ситуаціях. Особливо яскраво у процесі навчання виявляються індивідуальні особливості

інтелектуальної, предметно-практичної й мотиваційної сфер психіки – студенти мають різні навчально-пізнавальні здібності, мотиваційні стани.

Розглянемо коротко деякі особливості мотиваційної сфери, що охоплює систему цілей, потреб і мотивів (О. Гребенюк, В. Ільїн та ін.). На думку самих студентів, цілями їхньої вищої освіти є здобуття певної суми знань, умінь і навичок, реалізація свого права на безтурботні студентські роки, одержання диплома й відстрочки від армії. Для дівчат альтернативою навчанню є початок трудової діяльності, до чого психологічно готова далеко не кожна випускниця школи. Незважаючи на більшу дисциплінованість дівчат, їхню посидючість і старанність, а також необтяженість військовим обов'язком, досить суперечливим залишається твердження про те, що в них більше бажання вчитися. Навчання уявляється дівчині як більш звичною, так і більш легшою альтернативою роботі [103, с. 64-67].

Мотиви вибору професії певною мірою впливають на навчальну діяльність у вищому навчальному закладі, але адаптаційний період супроводиться серйозними змінами в мотиваційній сфері. Динаміка й мінливість навчальної мотивації пов'язані з багатьма причинами. Це й неправильна вихідна мотивація професії та, як наслідок, її менша привабливість, навчання у групі з аморфною мотиваційною структурою, де немає виражених мотивів ні до навчальної, ні до професійної діяльності й де спостерігається найгірша успішність. І високий ступінь дезадаптованості – важка перебудова сформованого стереотипу навчальної діяльності, пристосування до нових умов навчання, побуту, що викликає зниження оцінок і негативні емоції через побоювання неуспіху [103, с. 131-135].

Як і кожна молода людина, студент схильний до веселощів, бадьорого настрою, оптимізму під час навчальних занять. Якщо викладач не звертає уваги, то студенти можуть давитися сміхом над своїми проблемами, чи адекватно весело реагувати на відповідні ситуації під час заняття. Всі ці явища – є здоровою реакцією, проблема лише в тому, як навчити студента керувати своїми емоціями, настроєм, почуттями.

Болючим питанням для системи навчання у ВНЗ є питання про негативні стани студентів. Вище вже йшлося про те, що очікування неуспіху супроводжується такими психічними станами, як тривожність, стрес, депресія, хвилювання, занепокоєння, сором'язливість.

Дослідження ірландських учених показали, що з 10 ірландських студентів шестеро страждають сором'язливістю. У США, Японії, Німеччині, де проводилися аналогічні дослідження, студенти значно впевненіші в собі. На думку психологів, сором'язливість, хвилювання, негативні переживання, що супроводжуються зовнішніми показниками (почервоніння, відведення погляду від співрозмовника, тремтіння голосу чи рук тощо.) не такі уже й незначні, особливо для майбутнього вчителя. Значна інтелектуальна й емоційна напруга, що доходить у період залікових та екзаменаційних сесій до меж можливостей, веде до розвитку нервово-психічних захворювань. Частота розладів психічного здоров'я серед студентів у різних закладах вищої освіти в регіонах коливається від 7 до 40% [103, с. 65-68].

Важливість уміння керувати своїми емоційними станами важко переоцінити для людини будь-якого віку і професії. Наводимо опис експерименту, що показав значення гумору у вияві емоційної сфери [104]. Американські вчені з університету штату Нью-Йорк поділили студентів (перед іспитом) на три групи: до першої увійшли студенти, які хвилюються, до другої - з меншими ознаками хвилювання, до третьої – тих, котрі не бояться іспиту. Студенти першої групи одержали екзаменаційні білети з питаннями в гумористичній формі. Другій групі запропонували білети, де лише половина питань була складена з гумором, а третя група одержала питання, сформульовані звичайною, сухою теоретичною мовою. У результаті майже всі студенти першої й другої груп успішно впоралися із іспитом, тоді як більшість студентів третьої групи «провалилися». Учені дійшли висновку, що гумор – єдині ліки, що допомагають успішно справлятися з негативними емоційними станами. Водночас відомо, що сучасні способи розвитку емоційної сфери включають гумор лише як один із можливих компонентів у системі засобів.

У низці психологічних досліджень (І. Пацявічус, І. Переверзєва, Л. Рабинович, О. Саннікова та ін.) вивчено емоційність студентів. Виявилося, що суб'єкти, у яких переважають почуття радості, демонструють більшу впевненість у своїх силах порівняно з тими, хто частіше переживає емоцію суму. Водночас активність і результативність останніх були вищими оскільки негативні емоції породжують активність, спрямовану на пошук нової інформації, на вдосконалювання саморегуляції. До того ж таким індивідам властивий високий контроль за емоційною експресією.

Відомо, що, породжуючись діяльністю, емоції не тільки стають її невід'ємним компонентом, а й починають активно виконувати функції регуляції діяльності (О. Леонтьєв, А. Маркова, А. Орлов та ін.). Відображаючи співвідношення між мотиваційним боком діяльності й реальними досягненнями та можливостями людини, емоційні процеси відіграють важливу роль у навчальній діяльності студентів. Негативні емоції, поєднуючись із невизначеністю мотивації, знижують ступінь сформованості механізмів саморегуляції, посилюють дезадаптацію й навіть приводять часом до так званого зриву адаптації.

За даними обстежень студентів молодших і старших курсів (С. Гапонова, М. Лапкін, Н. Яковлєва), їхні психічні стани характеризуються наявністю збудження у першокурсників на відміну від старшокурсників. У студентів із загальним високим рівнем негативних емоційних переживань здебільшого спостерігається низький (нижчий від нормативного) рівень мотивації досягнення успіху в навчальній діяльності, що саме по собі є сигналом неблагополуччя й наявності негативного емоційного тла - очікування неуспіху. Оскільки психічні стани впливають на узгоджену діяльність психічних процесів (сприйняття, уваги, мислення, пам'яті), позитивні адаптаційні зміни на старших курсах і відповідно підсилювальний вплив позитивних спонукальних переживань призводять до підвищення загальної успішності студентів-старшокурсників, у свою чергу підтримуючи очікування успіху в навчанні.

У студентській групі людина засвоює відповідні цінності, включається в систему конкретних соціальних зв'язків, а також реалізує свої суттєві можливості. Цей процес завжди пов'язаний із подоланням суперечностей, що здебільшого знаходять своє вираження у внутрішньоособистісних конфліктах. Аналіз структури ціннісних орієнтацій дозволяє дати більш визначену оцінку орієнтації людини на ті чи інші змістові сторони свого життя. Тому вважаємо за потрібне передусім вивчати особистісні цінності студентів та виявляти ті їхні особливості, які є передумовами виникнення внутрішньоособистісних конфліктів. Так, Г. Костюк виділяє як основну суперечність у розвитку особистості невідповідність між потребами і можливостями, засобами їх задоволення: "Однією з основних внутрішніх суперечностей, які по-своєму проявляються на різних етапах розвитку особистості, – зазначає учений – є розбіжність між виникаючими в неї новими потребами, прагненнями і досягнутим рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення" [164, с. 144].

Внутрішні суперечності і внутрішньоособистісні конфлікти в розвитку особистості не випадково розглядаються у зв'язку з потребами й засобами їх задоволення. Суперечливі тенденції, що стикаються у процесі розвитку особистості, відбуваються не між будь-якою потребою взагалі й можливим засобом її задоволення, а саме між новою потребою і наявними, досягнутими засобами. Коли можливості вже не відповідають новим потребам, для їх задоволення потрібна актуалізація нових засобів, оскільки наявні виявляються вже недостатніми порівняно з виниклими потребами. Тому суперечність, що розв’язується між новими потребами і старими можливостями, стає джерелом розвитку особистості [103, с.186]. Слушною є така думка Г. Костюка: "У розвитку особистості суперечності виникають спочатку як зовнішні суперечності між організмом і середовищем і стають потім внутрішніми" [164, с. 188].

Однак це не означає, що внутрішні суперечності розвитку конкретної особистості є прямим наслідком відображення зовнішніх суперечностей

соціального середовища. Єдність зовнішнього й внутрішнього проявляється в тому, що, з одного боку, зовнішнє (соціальне середовище) визначає внутрішнє. Зовнішня детермінація, як стверджує Є. Шорохова, стає специфічно внутрішньою, вона не тільки не перешкоджає прояву активності людини, а й становить єдино можливу основу цієї активності. З іншого боку, це зовнішнє, за С. Рубінштейном, не автоматично визначає внутрішнє, а всі впливи зовнішніх причин на особистість заломлюються тільки через внутрішні умови самої особистості [279]. Зовнішні суперечності соціального середовища, що впливають на особистість безпосередньо, не відразу стають внутрішніми суперечностями самої особистості, а заломлюються через внутрішні умови самої особистості, через її особистісний досвід. Тому одні й ті самі суперечності і внутрішньоособистісні конфлікти нерідко по-різному усвідомлюються й переживаються людьми, неоднаково впливають на їхнє життя [279, с. 188].

Значним внеском у розуміння природи особистості та її внутрішніх конфліктів стала теорія діяльності О. Леонтьєва [188]. Учений докладно розглядає проблеми полімотивованості поведінки й діяльності людини. Внутрішньоособистісні конфлікти, що проявляються в суперечливій, конфліктній мотивації, він пов'язує із становленням особистості. На його думку, з формуванням нових значущих відносин, цінностей і мотивів людини розширюється межа полімотивованості поведінки й діяльності суб'єкта.

В. Столін, розвиваючи ідеї О. Леонтьєва, вважає, що одні і ті ж самі за змістом дії людини, включені в різні життєві відносини, завжди мають різний особистісний смисл: позитивний щодо одного мотиву і негативний – стосовно іншого. На його думку, будь-яка, пов'язана з двома мотивами дія людини, що служить кроком у напрямі до одного з них і водночас віддаляє від іншого, матиме конфліктний смисл [103, с.107]. Такі дії В. Столін називає вчинком. Це і є внутрішньоособистісний конфлікт у сфері мотиваційно-ціннісних тенденцій. Але, на думку В. Романця, не кожна дія отримує статус вчинкової [101, 289]. Вчинок – це спосіб особистісного існування у світі [103, с.384]. Як окрема

модель свідомої дії особистості, вчинок дає змогу безпосередньо розв'язати суперечність, що склалась, утвердити власне "Я" у способі обрання нової життєвої чи, зокрема, поведінкової тенденції існування [103, с.288]. В. Столін виділяє два типи внутрішньоособистісних конфліктів – конфліктний смисл вчинку і конфліктний смисл "Я", що відображаються в мотиваційно-ціннісних орієнтаціях та у ставленні до себе.

Істотним доповненням до концептуального апарату теорії діяльності та розуміння критичних ситуацій є введена Ф. Василюком категорія переживання, котру він розглядає не як емоційні процеси, а як форму діяльності, спрямовану на відновлення душевної рівноваги, втраченої осмисленості існування, спричинених життєвою ситуацією (стресом, фрустрацією, конфліктом, кризою). На думку Ф. Василюка, онтологічним полем конфлікту є внутрішній світ особистості, але тільки наявності в індивіда складного внутрішнього світу й актуалізації цієї складності, тобто, перехрещуваності суперечливих життєвих відносин суб'єкта. З цього приводу О. Донченко і Т. Титаренко вважають, що внутрішня система цінностей забезпечує індивідуальну свободу, передбачає альтернативні способи реагування, а отже, створює передумови для виникнення внутрішньоособистісних конфліктів. Як самостійне явище, такий конфлікт виникає не в результаті напруженої життєвої ситуації, а як неможливість розв’язати суперечності життєвих відносин, адже основна потреба свідомості – узгодженість внутрішнього світу людини [120].

Розвиваючи думку О. Леонтьєва про своєрідні "вузли", які поєднують різні види діяльності в цілісні особистісні структури, Н. Фролова вважає, що цими вузлами є ціннісні утворення [188, с.34]. Вони становлять ядро особистості, її основу, яка забезпечує цілісність індивідуального розвитку. Н. Непомнящая стверджує, що цілісність є не просто одним із компонентів психологічної структури особистості, а центральним, бо вона характеризує найбільш значущу для суб'єкта сферу дійсності, через яку він виділяє зміст уявлення про своє "Я" та визначає особливості інших компонентів психологічної структури особистості, особливості психічного розвитку [122, с.30]. Через призму

цінностей відображаються в мотиві потреби та інтереси особистості. Отже, "простором існування особистості є духовність (ціннісні смисли), а способом здійснення особистості є авторський вчинок" [122, с.13].

Ми приєднуємося до думки психологів, що внутрішньоособистісний конфлікт може виникати лише тоді, коли в індивіда з'являється власний внутрішній світ, власна система цінностей, тобто, в процесі становлення людини як особистості [122, с.77].

Таку саму думку висловлює А. Айламазьян: "Особистість проявляється там, де людина вступає в активне ставлення до своїх вроджених і набутих властивостей, до своїх бажань і спонукань, до своїх ситуативних мотивів і починає співвідносити їх з ширшим контекстом, стає перед завданням вибору, необхідністю подолання того чи іншого спонукання в ім'я інших цінностей, інших мотивів людини [122, с.123]. Ідеться про внутрішньоособистісний конфлікт. У дослідженні ми дотримуємося думки Ф. Василюка, що "ніяких позаціннісних, суто "горизонтальних", "буриданових" конфліктів у людини не буває. Конфлікт завжди ставить людину перед ієрархією цінностей, постійно вимагає ціннісного вибору" [108]. Тобто внутрішньоособистісний – це передусім ціннісний конфлікт. Звідси випливає, що вчинок як вираження внутрішньоособистісного конфлікту є способом особистісного існування у світі. У процесі свого життя людина переживає різноманітні внутрішньоособистісні конфлікти. Але внутрішня цілісність є головною життєвою необхідністю свідомості, і єдиний принцип, здатний узгоджувати різноспрямовані життєві відносини – це принцип цінності [122, с.92].

Існування органічного зв'язку між ставленням особистості до Себе як до певної цінності – та до об'єктивних цінностей – Природи, Культури, Інших людей – є важливим для розуміння процесу формування "образу - Я". "Образ Я" – це та цінність, у світлі якої особистість сприймає та оцінює все інше [122, с.105]. Отже, відмінності в розвитку внутрішньоособистісного конфлікту визначаються відмінностями тих критеріїв самооцінки, якими людина визначає цінність об'єктів своєї діяльності [122, с.100-101].

Вивчаючи особливості "образу Я" як одного із аспектів цілісності, слід ураховувати, що його зміст є складним і включає в себе уявлення про те, яким би я хотів бути – "Я - ідеальне"; який я є – " Я - реальне"; яким бачать мене навколишні – "Я - соціальне" або "Я - відображуване".

Зміст складових образу "Я" та їх взаємовідносини є різними на різних рівнях розвитку індивіда, а також у різних типах цілісності. Зміна "Я - концепції" незмінно призводить до зміни цінностей особистості, що, відповідно, надалі впливає на " Я - концепцію". Наявність самосвідомості забезпечує неперервний процес порівняння, зіставлення особистісних проявів із зовнішніми зразками, стереотипами, вимогами, цінностями, що формує реальну основу для появи внутрішньоособистісних конфліктів [122, с.102]. Саме неузгодженість Я - концепції та реальної поведінки породжує внутрішньоособистісний конфлікт. Він знаходить своє вираження в зіткненні "Я - реального" та "Я - ідеального". Словник практичного психолога тлумачить цей конфлікт як "відображення суперечностей реального і психічного, світу зовнішнього і внутрішнього [122, с.238]. Конфлікт протікає не тільки в полі співвідношень мотивів і цінностей, а й у діалозі із зовнішнім світом. Тому він "...порушує реальність повсякденного світу як упорядковану реальність, вимагає нової систематизації дійсності, яка має враховувати зміни, що відбулися" [122, с.17].

Розглядаючи детермінованість внутрішніх суперечностей і особливостями соціального середовища, Л. Буєва виділяє в ньому такі два рівні аналізу: макросередовище, представлення широкого суспільного середовища; мікросередовище, що включає найближче оточення людини [122].

На думку Л. Буєвої, ці рівні уможливлюють виявлення не лише загальних внутрішніх суперечностей, властивих суспільному середовищу, а й специфічних суперечностей мікросередовища, що зумовлюють появу внутрішньоособистісних конфліктів.

Одним із перших у вітчизняній психології причини внутрішньоособистісних конфліктів вивчав В. М’ясищев. На його думку, часто-

густо такі конфлікти виникають у результаті зіткнення потреб особистості й можливостей їх задоволення [231]. Чим вищими є претензії особистості, значущими та недосяжними цінності, тим імовірнішою є поява внутрішньоособистісних конфліктів. Конкретизація деяких особливостей цих конфліктів, проведена Т. Мішиною, показала, що в ролі незадоволених потреб, які спричиняють внутрішньоособистісний конфлікт, є:

- потреба адекватної соціальної оцінки (трудової діяльності й особистих досягнень);

- любовно-еротична потреба;

- потреба дружного спілкування;

- потреба самовираженості й самоствердження та деякі ін. [122, с.158].

Тому особливо актуальним є вивчення потребнісно-мотиваційної сфери студента, урахування його прагнень і бажань для створення максимально сприятливих умов для розвитку його здібностей, можливостей та інтересів. Спрямувати студента й сам навчальний процес до діяльності особистості дозволяє суб'єктно-діяльнісний підхід, за якого «мотивація – особистість – діяльність» розглядається як діалектична тріада. Успіхи і невдачі студентів з позитивною і негативною мотивацією будуть різними. Т. Левченко переконливо доводить, що суб'єкт завдяки своїй позитивній мотивації учіння легше включається в навчальні ситуації; швидше адаптується до нових методів навчання, домагається співвідношення витрачених зусиль і здобутого результату; одержує задоволення від учіння, від чого його мотивація посилюється. А суб'єкт з негативною мотивацією часто-густо ухиляється від занять, працює повільно, не здатний до тривалої напруги, не доводить до завершення визначені цілі, завдання, пригнічений, безініціативний, швидко втрачає інтерес до матеріалу.

Вивчення мотивації учіння студентів пов'язане з виявленням її реального рівня та перспективи розвитку; формування потреб і мотивів учіння слід розуміти як психолого-педагогічні умови для спонукання студента до навчально-пізнавальної діяльності. Загальний шлях формування мотивації

учіння полягає в тому, щоб сприяти перетворенню широких спонукань студента-першокурсника у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою, з домінуванням та переважанням дієвих, усвідомлених потреб, мотивів і цілей навчання.

Формування нових навчальних цілей, що відповідають вимогам навчання, лежить в основі переходу навчальної мотивації з рівня «знаної» на рівень реальнодієвої, а досягнення певних результатів веде до перебудови ставлення до майбутньої професії. Тому невипадково рівень мотивації навчальної діяльності студентів-старшокурсників значно вищий порівняно з першокурсниками. У процесі навчання його соціальними проблемними ситуаціями, реалізації продуктивного мислення, обміну результатами праці, узгодження інтересів, взаємодії й спілкування пізнавальні мотиви народжують професійні. Єдність зазначених мотивів поступово забезпечує таку перебудову мотиваційної сфери, яка надає стійкості позитивним мотиваціям [103]. Інтелектуальна сфера майбутніх учителів завдяки високим вимогам витримує в умовах навчально-пізнавальної діяльності набагато більші навантаження, ніж старших школярів. Тому від студента вимагається добре розвинений комплекс пізнавальних здібностей – цілевизначення, аналіз навчального завдання, вибір способу розв'язання тощо. Зрозуміло, не кожен має такі здібності. Спеціальні дослідження психологів (Н. Пейсахов та ін.) визначили розмаїття інтелектуальної діяльності студентів, де виділяється така характерна ознака, як інтелектуальна ініціативність. Залежно від пізнавальної потреби і здібностей студента його пізнавальна діяльність відбувається на тому чи іншому рівні інтелектуальної активності.

У теорії педагогіки й психології робиться спроба використати для характеристики інтелектуальної сфери студента поняття «навченість» [285], що охоплює, як відомо, комплекс якостей, а саме: гнучкість, самостійність, оперативність, мобільність тощо. Для майбутнього вчителя як представника гуманітарної професії, крім досить високої навченості, вартує уваги яскраво виражений вербальний тип інтелекту, що означає володіння мовою, багатим

словниковим запасом, уміннями точно співвідносити конкретні й абстрактні поняття, високорозвиненим абстрактним мисленням.

Сфера саморегуляції студента вивчена значно гірше, ніж, наприклад, мотиваційна, інтелектуальна. Проте деякі дані (О. Конопкін, В. Моросанова, Г.Пригін та ін.) дають певне уявлення про особливості вияву цієї сфери в навчальній діяльності. Так, на основі виділених трьох індивідуально-типових стилів саморегуляції (автономний, оперативний й стійкий) установлено стильові особливості саморегуляції у студентів з різною акцентуацією характеру в ситуаціях навчальної підготовки. При цьому характеристика кожного стилю включала опис «сильного» боку – високорозвинені регуляторні особливості, що сприяють успіху навчання, – і «слабкого» – недостатньо розвинених особливостей, а також компенсаторні можливості «слабкого» боку за рахунок «сильного». Учені зазначають, що жоден із виділених стилів не є найкращим з погляду успішності навчальної діяльності. Однак знання студентом власних регуляторних особливостей (і викладачем теж) дозволить визначити необхідність і напрям корегування сфери саморегуляції.

До екзистенційної сфери людини входять як основні компоненти рефлексивні процеси, здатність оцінювати свої можливості, усвідомлювати себе індивідуальністю, що дозволяє виробити свої цінності й смисли та скласти свою «Я - концепцію». За результатами вивчення ціннісних орієнтації сучасних студентів соціально економічні ціннісні орієнтації опинилися під впливом ринкових відносин, що знайшло вираження в намірах значної частини майбутніх учителів зайнятися комерційною, підприємницькою діяльністю. Водночас зберігаються дореформені позиції студентства щодо освіти як однієї із найважливіших життєвих цінностей. Що ж стосується цінностей у галузі освіти, то привертає увагу «потреба у збереженні власної індивідуальності» (прагнення до незалежності від інших і бажання зберегти неповторність, своєрідність власної особистості, своїх поглядів і переконань). Вона посідає друге місце. Потреба в досягненнях є найбільш значущою цінністю для першокурсників, надалі вона має тенденцію до певного зниження. Загалом

ціннісні орієнтації студентів відповідають соціально-економічним перетворенням у нашій країні й не залишаються незмінними – вони підлягають переоцінці залежно від умов навчання, соціальних факторів і вікових особливостей студентів. Так, за даними опитування (Н. Рукавишникова, Є.Заверткіна), 79% студентів – випускників цінністю назвали збереження власної індивідуальності, а 74% першокурсників – саморозвиток. При цьому, якщо до четвертого курсу «саморозвиток» як цінність збереглась у 48% студентів, то «збереження власної індивідуальності» залишилось у 79% випускників. Характерно, що й за іншими даними майбутні вчителі ставлять на п'яте місце з 18 запропонованих для ранжування таку цінність, як «індивідуальність самовираження» – 34,6% респондентів [104, с.70-72]. За даними нашого дослідження, бажання розвинути в себе необхідні для професії якості, сфери індивідуальності властиве більшості студентів, які пройшли першу педагогічну практику в школі, і це бажання ставлять на перше місце 87% респондентів.

Характеризуючи екзистенційну сферу студентів, слід зазначити, що наведені дані про цінності відбивають оцінювальний компонент Я - концепції, що не завжди може відповідати справжнім прагненням студента, а нерідко висвітлювати вплив соціальних норм і уявлень про те чи інше питання. Як показав наш дослід, більшість студентів, що заявляють про бажання реалізувати себе, про значущість для них власної індивідуальності, у навчальній діяльності виявляються не в змозі здійснити свої уявлення про себе, реалізувати поведінкову Я-концепцію (особливо це характерно для студентів 1, 2, 3 курсів). Ми пояснюємо це недостатнім розвитком необхідних здібностей і відсутністю відповідних умінь (самоаналіз і самооцінка, вміння рефлексувати, порівнювати свій досвід та потенціал із досвідом і потенціалом інших людей тощо). Тому доречно нагадати думку про те, що особистість народжується у процесі розв’язання екзистенційного завдання освоєння й оволодіння складністю власного буття [231, с.4]. Ось чому для успішної соціалізації треба розвивати в людині екзистенційну сферу, тобто здатність до відчуття,

усвідомлення себе в певній якості, в тій чи іншій ролі – ролі дорослого, батька, професіонала, дружини тощо. Усвідомлення (на основі самоаналізу, рефлексії) своєї нової ролі – психічне – веде до появи відповідальності – особистісне (соціалізація вимагає не тільки наявності почуттів відповідальності, самостійності, а й їх актуалізації в різних ситуаціях, що веде до набуття соціального досвіду). У цілому індивідуальність сучасного студента характеризується поєднанням інтелектуального запасу, спрощенням схем мислення, недостатньою розвиненістю емоційно-почуттєвої та інших сфер [103].

Науковий підхід до індивідуальності студента передбачає розгляд не лише розмаїтості індивідуальних виявів людської психіки в тих чи інших ситуаціях. Індивідуальність – це цілісність, єдність гармонійно розвинених сфер та їх складових. З цього погляду навряд чи варто говорити про те, що кожен студент – це високорозвинена індивідуальність. Щоб стати такою, слід розвинути в собі всі сфери психіки. Для кожного студента мета розвитку індивідуальності може виглядати по-своєму, адже все залежить від того, з яким розвитком психіки він був зарахований до вищого навчального закладу. Одним у мотиваційній сфері варто розвивати прагнення до самоосвіти, іншим – мотиви досягнення; в інтелектуальній сфері може бути потреба розвивати професійно важливі якості мислення або опановувати способи навчальної діяльності тощо.

Зрозуміло, що становлення індивідуальності – тривалий процес, у якому можна виокремити кілька етапів. Для кожної людини тривалість і кількість етапів – є своїми. На кожному етапі індивідуальність можна представити за допомогою сукупності ознак і ступеня їх вираження – у вигляді рівнів розвитку індивідуальності.

З огляду на те, що індивідуальність людини визначається системою науково вивірених характеристик, можна сказати, що як поняття індивідуальність єдина. У реальних ситуаціях вона може виражатися своєрідно, оскільки компоненти психіки можуть бути представлені в кожній людині ексклюзивно. Водночас студента відрізняє від будь-якої іншої молодої людини

розвинена пізнавальна сфера, наявність пізнавальних потреб, здібностей до пізнавальної діяльності, позиція суб'єкта в пізнавальних ситуаціях. Це найхарактерніші ознаки індивідуальності студента як людини, що оволодіває науковими і професійними знаннями. Якщо йдеться про індивідуальність людини як про ідеальний ступінь розвитку всіх сфер її психіки, то слід зазначити, що в цьому випадку психіка повинна характеризуватися творчим виявом, тобто людині повинні бути властиві творче мислення, творчий підхід до справи, творче ставлення тощо [269].

Для студента творчість є важливою рисою професійної діяльності. Тому розвиток індивідуальності повинен передбачати розвиток відповідних характеристик психіки і насамперед креативності мислення (інтелектуальна сфера), інтелектуальної потреби, прагнення до оригінального, незвичайного (мотиваційна сфера), усвідомлення своєї волі й незалежності від навколишнього впливу (екзистенційна сфера) [269]. Творча індивідуальність студента знаходить своє вираження у нестандартних способах навчальної діяльності, в оригінальних прийомах оформлення своїх робіт, незалежній поведінці в навчальних ситуаціях, у схильності до пошукової, дослідницької діяльності, до вільного вибору завдань і способів діяльності, до ініціативи, до висловлення власних пропозицій, задумів тощо.

Розгляд понять «індивідуальність студента» і «творча індивідуальність студента» неможливий без звернення до їхньої майбутньої професійної діяльності. Саме через професійну діяльність і ті вимоги до виконавця, які вона висуває, можна осягнути особливості індивідуальності майбутнього вчителя. Тому звернемося до понять «індивідуальність учителя», «творча індивідуальність учителя».

1.3. Індивідуальність як професійна якість педагога

Індивідуальність педагога як професіонала в педагогіці до недавна розглядалась із традиційних позицій – як вищий ступінь розвитку особистості педагога. При цьому його характеризували за двома напрямами: 1) професійно значущі (або важливі) особистісні властивості та якості, 2) індивідуальний стиль діяльності. Професійно важливі якості – продуктивність, надійність тощо – є передумовою професійної діяльності і умовою її професійного розвитку (А. Маркова) [211].

Проблему професійно значущих властивостей і якостей педагога досліджувало ряд вчених Ш. Амонашвілі, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, А.Маркова, Л. Портнов та ін., які запропонували різні підходи до виділення таких характеристик (понад 70 професійних якостей), класифікацій. Нині до загальновизнаних належать любов до дітей, емоційність, емпатія, соціальна зрілість і т. ін. Аналіз сформованих у педагогіці поглядів на професійно значущі якості вчителя показав, що здебільшого вони відбивають соціальний аспект педагогічної діяльності, особистісний бік учителя. Такі властивості, котрі характеризують учителя як індивідуальність, вияв його психічного світу у професійній діяльності, в науковій літературі спеціально не виділялися й були представлені досить узагальнено поряд з особистісними характеристиками (Ф. Гоноболін, Л. Уманський та ін.). При всьому розмаїтті видів професійної діяльності вчені називають низку особистісних якостей, що є професійно важливими практично для будь-якого виду професійної діяльності. Це відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка, емоційна стійкість. Зазначені характеристики мають пряме відношення й до педагогічної діяльності [320].

Роль самооцінки у професійній діяльності є надзвичайно важливою. Загальна успішність діяльності негативно корелює з неадекватністю самооцінки та її нестійкістю. Для фахівців-початківців на успішність діяльності більше впливає емоційно-ціннісна складова самооцінки. Із зростанням професіоналізму удосконалюються вміння професіонала на основі минулого досвіду оцінити свої можливості. Роль емоційного компонента при цьому

знижується й актуалізується лише в екстремальних умовах [9]. Неадекватність самооцінки зменшує надійність роботи в нестандартних умовах, у складній обстановці, знижує стійкість до стресу. Аналогічно впливає і нестійка самооцінка. Причому вони діють і за умови високого рівня професіоналізму [9].

Неадекватно завищена самооцінка породжує схильність до ризику. Емоційна стійкість як «здатність зберігати оптимальні показники діяльності» також багато в чому залежить від особливостей самооцінки [9]. Неадекватна самооцінка продукує зниження емоційної стійкості. Але тут важливо враховувати здатність до емоційних переживань. Це треба мати на увазі в низці професій: педагог, актор, що вимагають високої емоційності й водночас емоційної стійкості. Професійна діяльність накладає певний відбиток на переживання емоцій різної модальності й експресивності людини. Учителі різного рівня професійної діяльності характеризуються й неоднаковою емоційною експресивністю: найвищий показник експресивності властивий учителям із середнім рівнем (вони ще не навчилися повною мірою керувати своєю експресивністю), учитель-майстер схиляється до оптимальної, педагогічно доцільної емоційності, вчителям низького рівня діяльності властивий низький рівень емоційності.

Особливості індивідуальності значно впливають на основні етапи процесу саморегуляції діяльності – прийняття цілей, відповідність і коригування програми дій, що відповідають цій діяльності.

У другій половині XX ст. складається тенденція спиратися не на набір особистісних якостей фахівця, а на опис цілісної індивідуальності, що охоплює мотиви, ціннісні орієнтації тощо. Однією з поширених є структурна концепція, що характеризується схематичним описом психологічних типів професіонала у зв'язку з типами професійної діяльності.

Прихильники «теорії індивідуальності» у професійній психології Л. Тайлер і Д. Сьюпер уважають, що людина неусвідомлено прагне мати професію, вимоги якої передбачають роль, що відповідає її уявленням про себе.

Професійна перевага й тип кар'єри, в їхньому трактуванні, є способом розв’язати питання «хто я» або спробою реалізувати чи підтвердити наявну «Я - концепцію»[103].

Останнім часом, у зв'язку з посиленням інтересу до проблеми індивідуальності людини психологічний аспект професійно значущих властивостей і якостей учителя опинивсь у центрі уваги вчених. У педагогіці й психології з’явилося чимало уявлень про них, що склалися на основі концепцій особистості педагога (О. Бодалєв, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А.Маркова, А. Мудрик, В. Сластьонін та ін.). Склад професійно значущих характеристик особистості (практично всі вчені розробляють це питання щодо особистості вчителя) є досить великим. Він включає поряд з кількома десятками соціальних характеристик кілька десятків психологічних. Серед останніх загальновизнаними є педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, педагогічна самосвідомість, педагогічна уява, педагогічна самооцінка, педагогічна спостережливість, педагогічне прогнозування, толерантність, емпатія тощо (А. Маркова) [211]. Актуальність зазначених властивостей зумовлена тим, що високий рівень мовленнєвого й інтелектуального розвитку дозволяє педагогові вловити й адекватно передати першооснови наукової теорії.

Емоційна зрілість, багата експресія, емпатія дозволяють захопити студентів науковою ідеєю, переконати в її практичній доцільності, спонукати до експериментування. Тому розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя є особливим завданням вищої школи. Мислення педагога має бути конвергентним, послідовно-логічним, гнучким та оригінальним. Досить розвинене педагогічне мислення гарантує розвиток педагогічного прогнозування, самоаналізу й інших професійно значущих якостей. У низці спеціальних наукових праць розглядається сутність окремих якостей: педагогічного мислення [181], педагогічної спостережливості [219], педагогічного прогнозування [115; 129], педагогічної рефлексії [49; 89].

Дослідники не тільки розглядають важливі для педагога психічні якості, а й розробляють підходи до їх формування й розвитку.

Професійно значущі властивості та якості індивідуальності вчителя виділяють у науці й у зв'язку з поняттями «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «професійна компетентність», «професійна позиція» тощо. Так, доведено, що педагог досягає професіоналізму, якщо в нього розвинені здатність до самоврядування, сміливість, рішучість, уміння ризикувати; самоповага й прихильність до оточуючих; упевненість у собі через усвідомлення своїх слабкостей; реалістичність, адекватність самооцінки; спілкування з людьми, які в нього вірять і будять ентузіазм; сильна воля, уміння концентрувати енергію на головному напрямі; вміння зосередитися на діяльності й меті; високий рівень саморегуляції як виконання наміченого; розумова активність і пластичність як уміння перебудовувати свою поведінку в змінюваних умовах; самолюбство як рушійна сила особистості й спосіб співвіднесення себе із соціальним світом. Крім цього, для високого рівня професіонала характерними є конкретна й висока мета, що генерує додаткову енергію; готовність до самопожертви; організованість і точність, раціональна самодисципліна; настанова на успіх, уміння йти до кінця; натхненність; перехід на вищий рівень порівняння – порівняння себе із самим собою за принципом «Я» і «Я» [103].

З викладеного вище випливає, що індивідуальність викладача як професіонала відрізняється від індивідуальності іншого фахівця комплексом здібностей і вмінь, характерних для всіх сфер — інтелектуальної, вольової, мотиваційної тощо. Професіоналізм передбачає наявність комплексу потенційно високих здібностей: академічних, дослідницьких, творчих, пізнавальних, соціальних (головним чином управлінських) та емоційних [103].

У психології здібності розглядаються як складне явище. Це й індивідуально-психологічні особливості, що забезпечують легкість і швидкість набуття знань, умінь і навичок, і лише такі індивідуально-психологічні особливості, що стосуються успішності виконання відповідної діяльності, й

особлива чутливість людини до сприйняття довкілля й відповідна, адекватна реакція на нього (С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.). Останнім часом здібності у психології розглядаються як особлива психологічна властивість функціональної системи, що виражається на певному рівні її продуктивності, який характеризується точністю, надійністю, швидкістю функціонування (В.Дружинін, В. Шадриков). Вивчення й розвиток професійних здібностей є однією з цілей професійної освіти й однією з проблем педагогіки і психології вищої школи.

До складових професіоналізму належать також креативність, активність як здатність до дії й експериментування з предметним середовищем, енергетичний потенціал людини (пов'язаний із такими емоціями, як любов і гнів, що «запускають» механізми діяльності), мотивація досягнення й прагнення до самовдосконалення. Психологи довели, що потреба в досягненнях, рівень прагнень і самооцінка індивіда підлягають управлінню через такий важіль, як поєднання санкції за невдачу й нагороди за успіх. Дослідження Ю. Орлова [245, 246] показали, що коли емоційне значення заохочення за успіх є емоційно сильнішим, ніж покарання за невдачу, то поступово формується й посилюється прагнення до успіху. Якщо ж покарання за невдачу емоційно більш значуще, ніж заохочення за успіх, то поступово формується прагнення уникати невдачі, прагнення до самовдосконалення – це природне, властиве людині від природи прагнення.

Індивідуальність професіонала характеризують не тільки властивості та якості. Сам факт їх присутності у психіці людини ще не все розкриває в її індивідуальності. Важливим критерієм індивідуальності є індивідуальний стиль діяльності. В акмеології він становить сукупність своєрідних особистісних виявів майстра, в діяльності якого тісно пов'язані між собою *фундаментальні знання і практичний досвід* роботи, що включає способи й форми психолого-педагогічної взаємодії. *Стиль є поєднання індивідуального й типового,* тобто того, що властиве майстрові як представникові певного соціуму. Типове – це якісь загальні риси, притаманні багатьом, творчо працюючим майстрам, що є

частиною індивідуального. Типове й індивідуальне взаємно зумовлюють одне одного і впливають одне на одне. У психології індивідуальний стиль розглядається як стійке поєднання мотиву діяльності, що виражається в переважній орієнтації вчителя на окремі аспекти навчально-виховного процесу, і цілей, що виявляються в характері планування педагогічної діяльності. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності відбиває характерну рису індивідуальності самого педагога.

Індивідуальність у професійній діяльності, на думку А. Маркової, – це найпізніші новоутворення у професійній сфері людини, взаємодія розвитку особистості й суб'єкта професійної діяльності. «Індивідуальність складається у результаті унікального індивідуально неповторного поєднання обставин життя людини, у яких вона реалізує й розвиває свої можливості й здібності» [209, с.43]. Особистісно орієнтована освіта висуває підвищені вимоги до таких якостей педагога, як усвідомлення змісту своєї професії, вибір цінностей і цілей, особиста відповідальність за дітей, гуманістична педагогічна позиція, творча побудова освітньо-виховного процесу, якість власних педагогічних «здобутків» і т. ін. [103]. У сучасних умовах індивідуальний стиль діяльності вчителя потребує визначення додаткових критеріїв. Творчо й гуманістично орієнтована індивідуальність може випереджати вимоги професії й бачити перспективи її розвитку, бути здатною до внутрішньої соціальної відповідальності, індивідуального самостійного вибору [211].

Дані емпіричних досліджень, проведених Д. Райном, а потім П. Соломоном, А. Комбсом, Г. Клаусом, Н. Кузьміною, свідчать про існування двох типів викладачів: тип X і тип Y. Тип X – орієнтується на розвиток особистості студента, спираючись на емоційні й соціальні фактори; додержує гнучкої програми, не замикається на змісті досліджуваного предмета; йому властиві невимушена манера викладання, індивідуальний підхід, дружний тон.

Тип Y – зацікавлений переважно в розумовому розвитку студента; суворо дотримується змісту досліджуваного предмета; працює за послідовною, докладно розробленою програмою; ставить високі вимоги до студентів,

прискіпливо перевіряє засвоєний матеріал; тримається відчужено, підхід до студентів суто професійний [176].

У працях зарубіжних учених в галузі педагогічного спілкування студент виступає лише як пасивний об'єкт своєрідної "педагогічної технології". Щодо педагога, то тут, як і в працях вітчизняних учених, виділяються різні стилі спілкування (поведінки). У вітчизняній, як і в зарубіжній психолого-педагогічній літературі, є багато даних про те, як педагог повинен спілкуватися зі студентами, якими бувають різні стилі такого спілкування. Погано, коли у викладача взагалі немає диференційованих настанов, і поведінка педагога у спілкуванні зі студентами не індивідуалізовані. Небезпечними є невиправдані негативні настанови, але так само небажані й не реалістичні позитивні. Викладач має бути реалістом і повинен бути гнучким у своїх оцінках, настановах, спілкуванні і взаємодії, що випливають із них. Кожна людина як особистість спілкується типовими для неї засобами і способами, що становлять її індивідуальний стиль. С. Смирнов визначає індивідуальний стиль спілкування як сукупність стійких і характерних для цієї особистості прийомів та методів організації спілкування, що визначаються рисами особистості й характеру. Зазначимо, що кожний конкретний викладач не може однозначно бути віднесеним до якогось одного з означених типів. Навіть за явного домінування одного зі стилів один і той самий викладач у різних педагогічних ситуаціях зі студентами або під час взаємодії з іншими викладачами може демонструвати елементи різних стилів. Цей факт є запорукою більших можливостей для роботи над своїм стилем, особливо коли йдеться про молодого викладача.

Поведінкова активність викладача у спілкуванні зі студентами, тобто його основний і стійкий стиль, має чітко визначений індивідуальний характер і не збігається повністю з жодним із описаних вище. Завдання щодо вироблення свого власного індивідуального стилю не тільки в педагогічному спілкуванні, а й в усіх інших видах педагогічної діяльності є одним з найважливіших для будь-якого педагога. «Оптимальний індивідуальний стиль, – пише С. Смирнов,

– це такий стиль, що дозволяє максимально повно використати сильні аспекти викладача й, по можливості, компенсувати слабкі – його темперамент, характер, здібності й особистість в цілому» [104, с. 356].

З 80-90-х років XX ст. питання індивідуальних особливостей педагогічної майстерності переважно вивчаються у зв'язку з дослідженнями стилів, а потім – стилів індивідуальності, причому нерідко саме в межах вивчення останніх. Це великою мірою стосується й розробок, присвячених виокремленню основних видів діяльності викладача щодо подання навчальної інформації. Щоб однаково успішно виконувати свою роботу, викладачі з різними стилями індивідуальності, по-перше, повинні усвідомлювати свій індивідуальний стиль, знати його особливості й уявляти, як вони можуть вплинути на результати сприйняття інформації та її інтерпретації, а також розуміти, як це позначається на навчальній діяльності студентів. По-друге, вчитель повинен бажати й уміти використовувати свій стиль індивідуальності, щоб оптимально організовувати й вибудовувати свою педагогічну діяльність; по-третє, усвідомлювати, що його стиль може не збігатися зі стильовими особливостями студентів і призвести до погіршення сприйняття інформації студентами та сприяти виникненню когнітивного дисонансу.

З'явилися дослідження (Г. Берулава, Н. Фролова, С. Печерська, Т. Решетова та ін.), де проблема передавання й сприйняття інформації досліджувалася в аспекті аналізу стильових особливостей викладача і студентів. Зокрема, підтверджена гіпотеза про те, яким важливим середовищним фактором, що впливає на розвиток студентів, є стиль індивідуальності педагога.

Творча індивідуальність педагога характеризується тим, що через індивідуальні особливості розвитку (науковий склад мислення, творче ставлення до справи, прагнення до самореалізації тощо) його професійна діяльність відрізняється від діяльності колег пошуками нових оригінальних підходів і засобів. Яскравими представниками творчих індивідуальностей серед педагогів є учителі-новатори. Творча індивідуальність учителя була предметом

спеціального вивчення у низці досліджень (Н. Борисенко, Н. Мажар, Н.Постилюк та ін.) (Див. Рис.1).

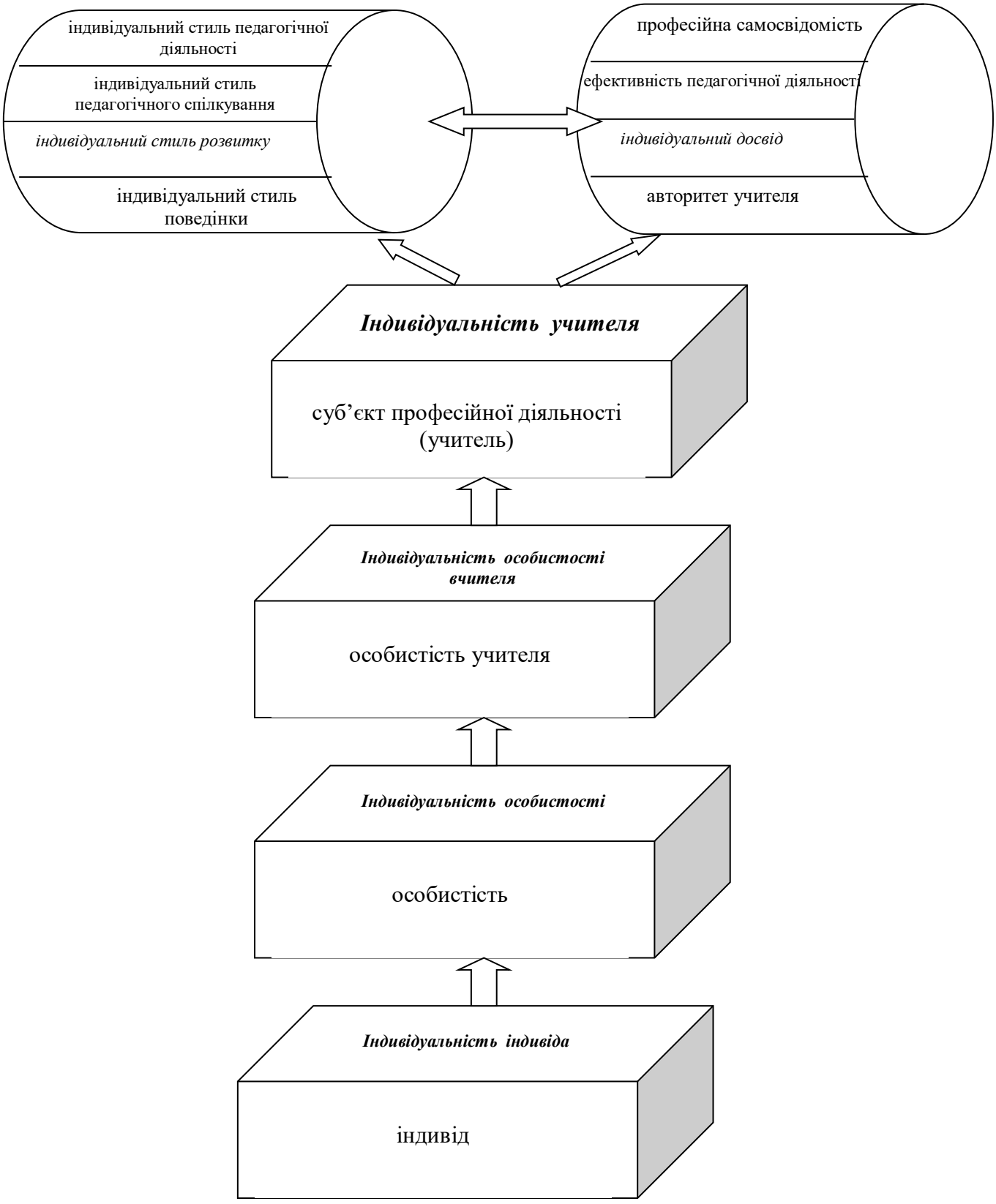


Рис. 1 Схема вияву індивідуальності вчителя

Творча індивідуальність є предметом креативної акмеології й розглядається в ній як вища характеристика професійної творчості (Н.Вишнякова). Вона є інтегральною креативно-особистісною категорією, що включає: інтелектуально-творчу ініціативу; інтелектуальні здібності, широту й глибину знань; чутливість до суперечностей, схильність до творчого сумніву, здатність відчувати внутрішню, творчу боротьбу; інформаційний голод, відчуття новизни, незвичайне в проблемі, професіоналізм, спрагу пізнання.

Психолого-педагогічні умови розвитку й удосконалення творчої індивідуальності фахівця виявляються у становленні професійної позиції; відчутті суперечностей, оригінальності й доцільності їх розв'язання; імпровізаційності й творчості процесу самоактуалізації. Креативність є умовою творчого саморозвитку особистості, істотним резервом її самоактуалізації. Вона зумовлюється сприйнятливістю, чутливістю до проблем, відкритістю до нових ідей і схильністю руйнувати чи змінювати усталені стереотипи для одержання нетривіальних, несподіваних і незвичайних розв'язань життєвих проблем. Дослідження креативності в галузі акмеології дозволили виявити оптимальні форми організації й управління творчим процесом з метою самоосвіти, саморозвитку й самовиховання творчої індивідуальності: моделювання творчого процесу в інноваційній практиці (саме у творчій діяльності розвивається креативний потенціал особистості). Складність при цьому полягає у кращій організації й регулюванні співтворчої діяльності, у якій і формуються не лише свідомі, а й підсвідомі компоненти творчої індивідуальності особистості [4].

Найважливішим показником виявлення творчої індивідуальності в людини є автономність творчості. Це, з одного боку, опертя на себе (а не на «правила, на вимоги ззовні») у діях, з іншого – як супротив «підказкам», спробам змусити діяти на противагу ідеям, цінностям особистості. Водночас автономність є основною умовою спрямованості на народження ідей, пошук шляхів розв'язання проблеми. Людину можна охарактеризувати як творчу

індивідуальність тим більше, чим повніше вона постає як самостійний суб'єкт діяльності, котрий сам, виходячи із внутрішньої мотивації, визначає цілі, відшукує засоби, оцінює результат. Тому творча індивідуальність може розглядатись і як одиничне, і як особливе в особистості, узяте як з боку їхнього внутрішнього змісту, так і з боку зовнішніх виявів. Індивідуальність – це феномен, якому властива цілісність у культурно-історичному, духовному, всесвітньому вимірах. Вона є творцем світу людини, культури в цілому.

Щодо внутрішнього змісту творча індивідуальність виявляється як унікальність, одиничність даної людини і як рівень розвиненості особистості до ступеня цілісності, що продукує активність, зумовлену своєрідним внутрішнім світом, властивим тільки цій особистості особливим баченням довкілля. І в цьому сенсі можна говорити про рівень вираження характеристик творчої індивідуальності кожної людини.

Зовнішньо творча індивідуальність виявляється як оригінальність, несхожість на інших людей, незвичайність у всіх виявах рис, якостей особистості (від фізіологічних до духовних), як своєрідність поведінки, спілкування, будь-яких дій людини, як орієнтація на внесення нового в цілі, засоби, результати діяльності, де особистість реалізує свої потенціали. І тому, коли термін «творча індивідуальність» використовується для характеристик людини в певних видах діяльності (наприклад, педагогічної), то завжди йдеться про тих людей, які значно відрізняються від простих виконавців запропонованих дій, виокремлюються своєю самостійністю, оригінальністю, творчою продуктивністю. Тут можна не лише порівнювати суб'єктів діяльності за ознаками наявності й відсутності «творчого потенціалу», а й виявляти в них різні рівні наявності цих якостей.

Аналізуючи філософські та психологічні уявлення про індивідуальність, у т.ч. творчу індивідуальність, можна структурувати такі основні властивості особистості, які свідчать про наявність творчої індивідуальності.

1. Сильне «Я» (сутність індивідуальності) пояснюється як самість особистості й безпосередньо пов'язана з нею цілісність, що розкриваються

через наявність цінностей, переконань та ідей, які особистість виробила самостійно і які є її внутрішнім стрижнем, її окремість і віддаленість, якісна визначеність і основа самобудівництва (самодостатність); наявність волі як якості, що становить цілісний суб'єкт як у життєдіяльності в цілому, так і стосовно себе, і забезпечує життєву творчість і самотворчість, самоактуалізацію й самореалізацію; воля поєднується з цілеспрямованістю в реалізації своїх ідей і досягненні бажаних результатів; наявність свободи й відповідальності як вияв волі, показник автономності особистості, її готовності відповідати за всі свої дії перед собою; духовність як «лад», стан внутрішнього світу, здатність обґрунтовувати всі вияви активності етичними й естетичними характеристиками, характеристиками добра, милосердя, краси, переживати позитивні почуття прекрасного й піднесеного, натхнення, наповненість життєвих смислів, зафіксованих у цінностях, «масштабність», «обсяг поля» індивідуального буття; яскраво виражене прагнення до самоактуалізації й самореалізації, що й є основною рушійною силою активності й передумовою задоволеності діяльністю.

2. Позитивна «Я-концепція» (основний фактор існування індивідуальності) як самосвідомість розкривається через «Я-образ» – «саморозуміння» знання (і відчуття) своєї універсальності й неповторності, що виокремлює людину серед інших, віра у власні сили (на відміну від знань про загальні риси й характеристики, які поєднують суб'єкта з іншими людьми – результат соціалізації); «Я- відношення», що існує як у загальному прийнятті або неприйнятті себе (за або проти), так і в диференційованих відносинах: самоповага, самоінтерес, самосимпатія тощо.

3. Активне ставлення (основна умова існування індивідуальності) до світу й діяльності, пояснюється, як обшир інтересів за загального ставлення до світу: відчуття причетності до всіх явищ і подій світу, культури, близьких ситуацій, що характеризується як багатство зв'язків людини; високий рівень творчої мотивації, що виявляється в постійному прагненні вдосконалювати навколишню дійсність; самовизначення як визначення тієї частини дійсності й

виду діяльності, у якому людина вільна, здатна, повинна виявляти активність і реалізувати своє «Я» відповідно до «Я-концепції»; рівень і цілісність цілевизначення в діяльності (наявність духовних компонентів в обґрунтуванні рішень; масштабність завдань, що ставить перед собою особистість; наявність внутрішньої логіки і структурованості цілей).

У педагогіці творча індивідуальність учителя характеризується як динамічне явище, складна відкрита система, життєва програма особистості. Сучасний творчий учитель не просто реалізує себе, сенс свого життя, вибираючи між репродуктивним способом педагогічної діяльності і творчістю, він якісно перетворює себе, знімає свої психологічні бар'єри, переосмислює свої професійні очікування, шукає можливості для розвитку професійно значущих якостей, виробляє свою педагогічну концепцію [221, с.49].

Загалом для творчої діяльності вчителя характерні, по-перше, інноваційна спрямованість, по-друге, спрямованість на розвиток себе як індивідуальності у процесі творчої діяльності. Творчий учитель усвідомлює, що без самовдосконалення, саморозвитку індивідуальності неможливими є ріст і досягнення успіху у професійній діяльності. Тому оволодіння новітніми технологіями, розробка власних технологій – ціннісних орієнтацій немислимі без саморозвитку професійно важливих якостей як цілей життєдіяльності. Саме ці два напрями можна розглядати найважливішими критеріями творчої індивідуальності педагога. Творча індивідуальність учителя формується й розвивається завдяки саморозвитку його професійно значущих компонентів.

До професійно значущих компонентів психічних сфер належать такі:

інтелектуальна сфера – педагогічне мислення (здатність аналізувати педагогічні факти, явища, процеси, системи; виявляти креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення в педагогічних ситуаціях), педагогічна ерудиція, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічні пильність і слух, педагогічне передбачення, педагогічна спостережливість, педагогічна уява, педагогічне прогнозування, педагогічна

творчість, саногенне мислення (здатність спрямовувати свої міркування щодо професійних дій, помилок, прорахунків в оптимістичне русло);

мотиваційна сфера – мотивація професійної діяльності (прагнення опанувати новітні технології, бажання вивчити передовий досвід, націленість на досягнення високого рівня педагогічної майстерності, мотиви досягнення успіху в професійній діяльності, бажання спілкуватися з учнями і їхніми батьками, прагнення мати визнання серед своїх колег у педагогічному колективі тощо);

вольова сфера – терпіння й володіння собою у педагогічному спілкуванні, наполегливість у педагогічній діяльності, в досягненні педагогічних цілей, цілей самоактуалізації, саморозвитку;

емоційна сфера – емпатія (співпереживання), співчуття, радість, відкритість, толерантність, уміння керувати своїми почуттями, відносинами, настроєм, уміння спрямовувати емоційну атмосферу в педагогічній системі;

предметно-практична сфера – педагогічні здібності, педагогічні вміння, професійна етична поведінка;

екзистенційна сфера – рефлексивні процеси, усвідомлене ставлення до себе як до індивідуальності й особистості, свобода у виявленні себе як індивідуальності у професійній діяльності, прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійна робота над собою, упевненість у виборі професії, власна професійна позиція (концепція, ідея);

сфера **саморегуляції** – педагогічна рефлексія, самоаналіз і самооцінка професійної діяльності й себе як педагога, вміння співвідносити свою діяльність, свій індивідуальний стиль спілкування із соціальним професійним досвідом, уміння визначати власні достоїнства й недоліки як у власному розвитку індивідуальності й особистості, так і в професійній діяльності й поведінці, уміння визначати резерви свого подальшого професійного росту, уміння регулювати свою педагогічну діяльність і ставлення до неї.

Творча індивідуальність студента – це не те саме, що творча індивідуальність учителя. Студент здійснює навчально-професійну діяльність.

Його творчу індивідуальність можна простежити за кількома напрямами: по-перше, у процесі оволодіння загальнонауковими предметами (прагне зайняти позицію суб'єкта пізнання, що знаходить своє вираження, наприклад, у прагненні самостійно знайти зв'язки між тим, чого навчається, з майбутньою професією); по-друге, у процесі професійної теоретичної та практичної підготовки (прагне визначити власну позицію, змоделювати себе як учителя, при цьому не прив’язується до теоретичних шаблонів, а створює свою модель). Теоретичні та методичні дисципліни для такого студента є лише відправною точкою, опорою, первісною базою. Він прагне до своїх власних способів засвоєння та узагальнення матеріалу з дисциплін, розробки творчих завдань та впровадження в навчальний процес свого стилю діяльності.

Індивідуальність майбутнього вчителя може виявитись у його творчій спрямованості в різних сферах діяльності. При цьому **предметно-практична сфера** характеризуватиметься нетиповою для оточуючих поведінкою (здатність швидко орієнтуватися в новій інформації, приймати нестандартні рішення тощо), непередбачуваністю думок, дій і вчинків, дослідницькими вміннями й навичками, здібностями їх застосовувати у педагогічній діяльності;

екзистенційна сфера – усвідомленням себе як творчої індивідуальності, свого місця в суспільній, навчальній і професійній діяльності, розумінням свого творчого потенціалу у сфері вищої освіти й майбутній педагогічній діяльності; вільною, незалежною позицією в навчальній та навчально-дослідницькій діяльності; прагненням до самоактуалізації в галузі наукової педагогічної діяльності;

сфера саморегуляції – здатністю рефлексувати у творчому процесі, керувати своїми думками, свідомо спрямовуючи хід своїх міркувань у потрібне русло, прагненням до джерел асоціацій, що забезпечують припущення, осяяння тощо, самостійним створенням умов для власної творчої активності, моделюванням дослідницької діяльності.

Розглянуті різновиди індивідуальності майбутнього вчителя дають можливість уявити цілі формування індивідуальності щодо кожної сфери.

Саморозвиток індивідуальності студента є для нього однією з цілей своєї професійної підготовки. Тільки вчитель, який володіє високим рівнем розвитку індивідуальності, всіх сфер психіки, здатний розуміти важливість формування й розвитку індивідуальності своїх учнів, організувати й успішно здійснити цей процес. Це вихідна позиція як для студента, так і для викладача вищого навчального закладу.

Індивідуальність майбутнього вчителя як мета має певну структуру (що дозволяє її диференціювати) і зв'язки між її складовими (що робить її цілісною). Як відомо, будь-яка сукупність елементів стає цілісною системою в результаті процесу інтеграції (М. Кондаків, А. Урсул). «Під інтеграцією в найбільш загальному смислі розуміється процес становлення цілісності ... Утворення зв'язків, потім істотних взаємо залежностей і, нарешті, поява якісно нових інтегративних властивостей ...– усе це ні що інше, як щаблі послідовного становлення цілісності», – стверджує Б. Ахлібінський [29, с.51]. Цілісність явища становить певна його досконаліть, високий рівень розвитку (Н.Абрамова, В. Афанасьєв, Е. Юдин). «Цілісність – це певна якісна повнота, внутрішня єдність розглянутого явища...» [29, с.39]. Вона поєднує субстратний («всебічність») і структурний («гармонійність») аспекти особистості [29]. Із цих методологічних позицій цілісність індивідуальності майбутнього педагога уявляється як гармонійність розвитку всіх сфер, характеризується високим ступенем узгодженості всіх психічних властивостей і якостей, їх взаємозбагаченням й активним виявом у різних видах діяльності (навчальної, навчально-професійної, суспільно-побутової тощо).

Розглядаючи індивідуальність студента як цілісний суб'єкт діяльності, треба ввести у сферу дослідження й саму професійну діяльність. Це зумовлено тим, що «цілісність особистості виявляється насамперед у тому, що особистість може усвідомити, визначити (вибрати з безлічі своїх потенцій) певні можливості, максимально їх виявити, перетворити потенційні особливості у форми реальної діяльності» [29, 66].

Цілісність індивідуальності є відносною. Це не механічне поєднання психічних властивостей, процесів, станів людини в певних ситуаціях. Цілісність виявляється у взаємному їх впливові на розвиток і функціонування людини. Притаманне багатьом студентам (особливо молодших курсів) невміння визначити своє місце в навчальній діяльності, адекватно оцінити свої навчальні можливості, накреслити перспективи свого розвитку робить їх, незважаючи на хороші пізнавальні здібності, невпевненими, несамостійними, боязкими. Індивідуальність таких студентів є дисгармонійною, не цілісною. І навпаки, студент із цілісною індивідуальністю вміє аналізувати власні потенції, вибирати види діяльності відповідно до своїх потреб, самостійно приймати рішення, займатися саморозвитком тощо.

Поняття "індивідуальність майбутнього вчителя" виконує низку функцій щодо педагогічної практики, задовольняючи тим самим її потреби: описову, пояснювальну, прогностичну і т. ін. Описова функція полягає в тому, що дає змогу індивідуальності майбутнього вчителя однаково тлумачити педагогічні явища, виокремити їх чітку цілевизначальну спрямованість.

Пояснювальна функція розкриває генезис формування індивідуальності майбутнього вчителя – від окремих сфер психіки, властивостей і якостей до становлення цілісної індивідуальності. Вона дозволяє розглядати формування індивідуальності як невід'ємну частину загальнішої системи – процесу професійної підготовки. Орієнтація на формування цілісної індивідуальності сприяє перетворенню сформованої практики, подоланню суперечностей і недоліків у професійній підготовці студентів.

Прогностична функція реалізується за рахунок формулювання нормативних вказівок щодо вдосконалення номенклатури цілей. Ця функція виконується завдяки інтеграції навчальної діяльності студента й педагогічної діяльності викладача – трансформації психологічних, акмеологічних, педагогічних, андрагогічних положень у вимоги й правила принципу розвитку індивідуальності і розробки технології формування індивідуальності майбутнього вчителя.

Методологічна функція розглянутої категорії виявляється в тому, що вона орієнтує на системний підхід до дослідження самого явища – формування цілісної індивідуальності майбутнього вчителя до дослідження суті процесу професійної підготовки, у якому невід'ємним компонентом є формування індивідуальності як цілісності. Наведені вище функції тісно переплітаються з перетворювальною функцією, пов'язаною з проектуванням і реалізацією в індивідуальності студента новоутворень, що відповідають новим видам діяльності, новим позиціям і життєвим ролям студента, їх змінам у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника.

Отже, на основі теоретичних засад дослідження категорії індивідуальності у філософії, педагогіці, психології, акмеології, соціоніки, аксіології, валеології та інших наук, психологічних передумов формування індивідуальності, професійних якостей педагога, було виокремлено авторські поняття:

Індивідуальність студента – цілісність, єдність гармонійно розвинених сфер та їх складових, незалежність від інших і бажання зберегти свою неповторність, своєрідність своїх поглядів і переконань, своєрідний вияв у навчальних та професійних ситуаціях.

Творча індивідуальність студента – вираження своєї неповторності у нестандартних способах навчальної діяльності, в оригінальних прийомах здійснення пошукової, дослідницької діяльності, незалежній поведінці в навчальних ситуаціях, висловлення власних пропозицій, задумів.

Індивідуальність учителя – індивід, особистість з високорозвиненою педагогічною майстерністю, компетентністю, професійною позицією, саморегуляцією, креативністю, наявністю професійних здібностей, індивідуальним стилем діяльності та спілкування.

Творча індивідуальність учителя – складна, відкрита система, що реалізується за умови якісного перетворення себе, самовдосконалення, саморозвитку професійно значущих якостей, розробки своєї педагогічної концепції.

Індивідуальність майбутнього вчителя-словесника – особистість з вербальним типом інтелекту, розвиненим абстрактним мисленням, чуттям мови, високою культурою професійного мовлення, мовленнєвими здібностями, компетенцією та мовною свідомістю.

Висновки з першого розділу

У гуманітарній науці склався самостійний напрям, що включає філософський, психологічний, педагогічний, акмеологічний, андрагогічний та інші підходи до проблеми індивідуальності людини, її становлення та розвитку. Сучасні дослідники звертаючись до ідей про людину як індивіда, індивідуальності та особистості, актуалізують нові підходи до виховання, розвитку та саморозвитку людини в системі освіти, зокрема й професійного.

У філософії, психології й педагогіці індивідуальність розглядається по-різному: у філософському й педагогічному знанні домінує розуміння індивідуальності як особливої неповторності, унікальності людини. Індивідуальність розглядається філософами і педагогами як "індивідуально-утворююча ознака", "істотна риса особистості". У дисертації індивідуальність трактується як поєднання психічних сфер людини (інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної, предметно-практичної, само регуляційної й екзистенційної), що відрізняють її від тваринного та соціального світу.

Сучасний розвиток наук про людину становить відоме класичне знання про її індивідуальність, так і незвичайне, яке поки що не стало надбанням кожного практичного працівника системи освіти, але є досить перспективним уявленням про особливості дорослої людини та її професійне становлення в умовах підготовки у вищому навчальному закладі.

Актуальність дослідження проблеми індивідуальності підтверджується тим, що в науковій літературі не розглядалося поняття „індивідуальність студента” з погляду його змісту, суті розуміння його цілісності. Поняття „індивідуальність студента”, як педагогічна категорія, відображає цільову спрямованість процесу професійної підготовки. Сутність індивідуальності студента полягає в характеристиці психічних сфер (мотиваційної,

інтелектуальної, предметно-практичної, емоційної, вольової, екзистенційної та сфери саморегуляції), що містить поряд з віковими особливостями розвитку психіки людини ранньої дорослості комплекс властивостей і якостей студента та комплекс професійно значущих властивостей і якостей учителя, зумовлених навчальною й педагогічною діяльністю.

У розділі було визначено науковий обіг понять: «індивідуальність студента», «творча індивідуальність студента», «індивідуальність вчителя», «творча індивідуальність вчителя», «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника».

Індивідуальність майбутнього вчителя відрізняється від будь-якої іншої індивідуальності властивостями та якостями суб'єкта навчальної і професійної діяльності водночас, формуванням професійно важливих властивостей і якостей. Творча індивідуальність студента знаходить своє вираження в нестандартних способах навчальної діяльності, оригінальних прийомах оформлення своїх робіт, у незалежній поведінці в навчальних ситуаціях, у схильності до пошукової, дослідницької діяльності, вільного вибору завдань і способів діяльності, до ініціативи, висловлення власних пропозицій, задумів.

Поняття "індивідуальність майбутнього вчителя" виконує низку функцій щодо педагогічної практики, задовольняючи тим самим її потреби: описову, пояснювальну, прогностичну тощо.

Розгляд теоретичних засад дослідження індивідуальності дало філософсько-методологічне підґрунтя для розробки концепції формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Основні положення розділу висвітлено у таких наукових публікаціях, як:

1. Заболотська О.О. Воля в становлении индивидуальности студента: Монография. - Херсон: Айлант, 2005. – 240 с.
2. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів іноземних мов: Монографія.- Херсон: Айлант, 2006. – 244 с.

3. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: Монографія.- Херсон: Айлант, 2006. – 304 с.

4. Заболотська О.О. Історико-педагогічний аспект розвитку індивідуальності // Педагогічні науки: Зб наук. пр. – Вип. 40. - Херсон: ХДУ. 2005. - С. 72 – 77.

РОЗДІЛ ІІ
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ - СЛОВЕСНИКІВ

2.1. Філософсько-методологічне підґрунтя процесу формування індивідуальності студента

Процес формування та розвитку студента – це тривалий процес, що починається не з нуля й не закінчується на момент одержання диплома. Сутність людини полягає в постійному розвитку її як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності. Сенс формування індивідуальності студента в тому, щоб не тільки забезпечити розвиток сфер його психіки, сформувати палітру професійно значущих рис і якостей психіки й особистості, а й надати процесу самовдосконалення сутності всього його подальшого життя, прищепити професійно й життєво важливу спрямованість свого існування на подальший прогрес. Такий погляд на формування індивідуальності студента як на мету навчання вимагає якісної перебудови його професійної підготовки, психологізації процесу навчання, посилення його розвивальної функції.

Індивідуальність студента як наукова категорія становить сплав, єдність сфер психіки – інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної, предметно-практичної, екзистенційної та сфери саморегуляції – із притаманними віковими особливостями розвитку. Вона характеризується розвитком професійно значущих компонентів психічних сфер, що відрізняють її від індивідуальності будь-якого іншого суб'єкта. Сфери психіки можуть розвиватися лише в такій діяльності, яка активізує психічні функції. Ідеться про вплив не на пізнавальні процеси – це характерно для традиційного підходу до навчання. Для майбутнього вчителя важливими є впливи передусім на сфери – екзистенційну, регулятивну, емоційну.

Професійна підготовка як цілеспрямований процес має забезпечувати розвиток індивідуальності студента, якщо цілі орієнтуватимуться не тільки на формування професійних знань і вмінь, а й на розвиток професійно значущих рис і якостей психіки студента. Це можливе за таких умов:

- знання викладачем сутності індивідуальності студента;
- знання властивостей і функцій у професійній підготовці;
- урахування основних закономірностей розвитку індивідуальності у процесі професійної підготовки;
- уведення в процес професійної підготовки спеціальних ситуацій, що реалізують закономірності розвитку індивідуальності та її динаміку;
- достатнього рівня розвитку особистісного та індивідуального компонентів професійної компетентності викладача вищого навчального закладу.

Спільним у характеристиці життєвих позицій є уявлення людини про себе, свою екзистенційну сферу (здатність до самосвідомості, самооцінки, порівняння та ідентифікацію себе з іншими людьми тощо). Загальною характеристикою життєвої позиції постає цілісна «Я – концепція», котра має низку виявів, зумовлених відповідними сферами діяльності – професійного, соціального, сімейного, подружнього, побутового тощо.

У навчальній діяльності прийнято виділяти дві основні позиції – об'єкта й суб'єкта діяльності. Вчені (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, Б. Ломов та ін.) пов'язували позицію суб'єкта діяльності з індивідуальністю людини. Такий підхід характерний для андрагогіки, де позиція дорослого суб'єкта зумовлюється різновидами його досвіду діяльності, поведінки, спілкування, рівнем розвитку сфер психіки, основних складових індивідуальності.

У контексті формування індивідуальності студента важливо співвіднести відомі позиції з нововиявленими властивостями та якостями, дозволить використовувати їх у процесі формування індивідуальності – як стратегічні цілі, а в діагностиці – як критерії розвитку індивідуальності студента.

Звернемо увагу на три основні позиції, в яких студент перебуває упродовж навчання у вищому навчальному закладі: 1) той, кого навчають; 2) той, хто навчається; 3) той, хто навчає.

У позиції «кого навчають», студент постає людиною несамостійною в навчальній і професійній діяльності, у котрої ще не розвинені уявлення про свої можливості, слабко виражені мотиви поступу в навчанні й професійній діяльності, не розвинені здатності до самоаналізу, рефлексивні процеси, відсутній образ-Я (Я-студент, Я-учитель, Я-людина, Я-громадянин тощо), відсутня чи перебуває у зародковому стані система освітніх та професійних цінностей. Студент, який слабко володіє цілевизначенням, не прагне до вибору змісту і способів діяльності, до прийняття власних рішень, хоча в нього достатньою мірою можуть бути розвинені пізнавальні здатності (увага, пам’ять, мисленнєва діяльність тощо). Переважає патогенне мислення, схильність до негативних емоційних станів у стресових ситуаціях; нерозвиненість екзистенційної, саморегуляційної, емоційної сфер, заважає продуктивно здійснювати самооцінку, створювати уявлення про себе як студента й учителя-початківця, обирати свої шляхи саморозвитку, приймати рішення в певних ситуаціях. У цей час важливо підтримувати пізнавальні, професійні мотиви та мотиви досягнення мети, ціннісні орієнтації (хоча це й не означає, що вони обов’язково пов’язані з майбутньою професійною діяльністю).

Позиція студента «хто навчається» поки ще не збігається з професійною психолого-педагогічною позицією вчителя за ступенем виявлення професійно значущих рис і якостей педагога. Тут важлива спрямованість студента на оволодіння педагогічною майстерністю, на саморозвиток професійно важливих компонентів власної індивідуальності. Набувають поступового розвитку екзистенційна, регулятивна й емоційна сфери, так необхідні у професійній діяльності. Початкові уявлення про себе як учителя, мають прогресувати, але йому обов'язково притаманне прагнення в перших виявах педагогічної діяльності, випробуваннях себе в різних професійних ситуаціях й умовах, щоб зрозуміти, чи правильно обрана професія, чи дає вона впевненість у собі, чи

відбиває покликання і домагання. За прогресуючих екзистенційної, регулятивної й емоційної сфер студент прагне до уточнення своєї Я-концепції в різних професійних ситуаціях. Цінність педагогічної практики для нього полягає в тому, щоб порівняти ідеальний образ Я-вчитель і реальний, визначити резерви самоактуалізації.

Процес професійної підготовки за своєю природою може ставити студентів водночас і в позицію того, кого навчають, і в позицію такого, хто навчається - усе залежить від розвитку сфер індивідуальності й тих вимог, що ставляться завданнями професійної підготовки. У характеристиках індивідуальності студентів простежується така тенденція: якщо в перші два роки вони схильні до позиції того, кого навчають, то надалі в них можуть за певних умов виявлятися ознаки позиції того, хто навчається. Завдання вищого навчального закладу й полягає в тому, щоб забезпечити становлення позиції того, хто навчається якнайшвидше (що сприятиме скороченню терміну адаптації, розвитку недостатньо сформованих сфер індивідуальності, становленню цілісної індивідуальності).

Формування позицій тісно пов'язане з розвитком індивідуальності студента й, навпаки, формування індивідуальності сприяє становленню більш високої позиції, зміні однієї позиції на іншу. Діалектика зазначених характеристик майбутнього вчителя дозволяє передбачити, що в розв’язанні проблеми формування індивідуальності студента можливим є використання психологічних механізмів становлення позицій: прагнення до позитивних переживань від задоволення потреб у визнанні, успіху, досягненні тощо.

Для розвитку екзистенційної сфери, сфери саморегуляції та емоційної сфери мають певне значення висунуті К. Роджерсом три принципи: а) кожна особистість має безумовну цінність і заслуговує поваги до себе; б) кожна особистість здатна бути відповідальною за себе; в) кожна особистість має право обирати цінності та цілі, здійснювати самостійні рішення [277].

Формування ціннісно-смислового ставлення до професійної діяльності можливе у проблемно-діяльнісній ситуації, у ситуаціях з протиріччями і

конфліктом цінностей. Це, у свою чергу вимагає формування особливого типу рефлексії, пов'язаної зі здатністю роздумувати над тим, що ти робиш.

Н. Клюєва зазначає, що спроби зрозуміти ситуацію через здійснювані в ній дії, зумовлюють її зміни, і змінюють її розуміння та здійснюваних у ній дій. Постійна перебудова ситуації є "рефлексивним діалогом" між педагогом і ситуацією невизначеності [103]. Розуміння, що формується при цьому, є наслідком не стільки теорії, а скільки самої діяльності. Розвиток професіонала передбачає не лише усвідомлення ним власних можливостей, а й включення у "внутрішню роботу" із набутими знаннями та переживаннями, що врешті решт започатковує зовнішню активність.

Становлення позиції того, кого навчають, відбувалось у школі, тому важливо в перший рік навчання у вищій школі створювати ситуації, що забезпечують перехід на позицію того, хто навчається. Такі ситуації орієнтують студентів на виявлення самостійності в навчальній діяльності. Досвід показує, що далеко не кожен студент першого та другого років навчання легко справляється із завданням визначити для себе цілі своєї діяльності на конкретному занятті, визначити способи та прийоми їх досягнення тощо. Тому одним із професійних завдань викладача вищого навчального закладу освіти стає формування навчальної діяльності студента. Саме ситуації, призначені для розв’язання цього завдання, сприятимуть становленню позиції студента, хто навчається, замість позиції студента, якого навчають.

Становлення позиції того, хто навчає (учителя), відбувається в процесі навчально-професійної діяльності студентів. Ситуації, призначені для переходу на цю позицію, орієнтують педагогів на виявлення самостійності в педагогічній діяльності як професійній. Однак для того, щоб у майбутнього педагога виникло бажання виявити професійну самостійність, він повинен відчути в собі сили, потенції, впевненість у своїх можливостях, підтримці. У нього мають бути сформовані властивості та якості екзистенційної сфери (поряд із психолого-педагогічними та методичними знаннями й уміннями). Це стає

можливим за певних умов, у спеціальних ситуаціях, що активізують саме екзистенційну, регулятивну, та емоційну сфери.

Категорія «ситуація» широко використовується у психології. Л. Виготський виділяв соціальну ситуацію розвитку дитини [92]. П. Гальперін запропонував три типи навчальних ситуацій за критерієм типів орієнтування. Д.Толлінгерова розробила таксономію навчальних ситуацій на основі навчальних завдань. У педагогіці та психології навчання й виховання основна увага приділялася та приділяється проблемним (Т. Ільницька, Т. Кудрявцев, А.Матюшкін, М. Махмутов та ін.) і конфліктним ситуаціям (М. Рибакова та ін.). До навчальних ситуацій звертаються Н. Алексєєв, Т. Машарова, В. Сєриков та ін., вбачаючи в них резерв для удосконалення взаємодії вчителя й учнів, посилення розвивального впливу навчання на дитину. Висловлюються різні ідеї, пов'язані із ситуаціями: стимулювання за допомогою ситуації успіху (Ш.Амонашвілі, В. Сухомлинський); ситуативної домінанти в організації навчальної діяльності (Т. Машарова); поєднання в навчальній ситуації життєво значущого завдання, діалогу і гри (В. Сєріков); створення ситуації навчання, у якій би учням певною мірою дозволялося взаємодіяти з важливими для них особисто проблемами, що вони хотіли б розв’язати (К. Роджерс); самостійного проектування учителем ситуацій навчання на основі типу психічного розвитку учнів, особистісних можливостей і особливостей педагога, психологічно адекватного уявлення для того, хто вчиться, специфіки предмета (Н. Алексєєв); формування суб'єктного досвіду (І. Якиманська) і т. ін. У нашому дослідженні висувається ідея формування індивідуальності студента на основі спеціальних ситуацій, що дозволяють студентові зайняти визначену позицію, де він виявляє рівень розвитку екзистенційної, регулятивної, емоційної сфер у поєднанні з іншими сферами індивідуальності.

Зміст поняття «ситуація» включає сукупність обставин зовнішнього світу, внутрішнього стану людини та події, що на цьому тлі актуалізуються [146, с.28]. В. Сєріков уважає створення особистісно орієнтованих ситуацій (навчальних, пізнавальних, життєвих) головною умовою виявлення школярем

своїх особистісних функцій. Це такі ситуації, що потребують виявлення особистісних функцій, коли потрібно шукати сенс, подумати про себе [282].

Водночас, оскільки в процесі професійної підготовки треба розвивати професійно значущі якості психіки й особистості в єдності, викладач повинен забезпечувати психологічну основу цього процесу, створювати ситуації, в яких відбувалися б рефлексивні, регулятивні процеси. Порівнюючи співвідношення діяльності викладача з навчально-професійною діяльністю студентів, слід відзначити, що в першому випадку викладач формує у студентів навчальну діяльність (і на її основі індивідуальність студента), а в другому - навчально-професійну (педагогічну) діяльність та індивідуальність на її основі. Тут педагогічна діяльність є метою і предметом навчальної діяльності студента.

У теорії вищої освіти категорія «ситуація» висвітлена в низці праць із проблем навчальної діяльності студентів. Спеціальна увага соціальній ситуації розвитку особистості студента приділяється тому, що остання «слугує становленню та здійсненню особливого типу випереджального управління навчально-професійною діяльністю — саморегульованого смислу – і цілевизначення» [103, с.106]. Ці процеси як вищі рівні самоорганізації особистості становлять основу розвитку здібностей особистості.

У концепції формування навчальної діяльності студентів виокремлюються поняття навчальної ситуації або ситуації спільної навчальної діяльності. Це організована система змінних навчального процесу, психологічним ядром якого є взаємодії, відносини та спілкування викладача зі студентами та студентів один з одним. Змінними такої ситуації є: організований та операціоналізований зміст навчального процесу; процедури, що організовують засвоєння навчального змісту й узагальнених способів навчальної діяльності; система навчальних взаємодій і стосунків між викладачем і студентами та самими студентами; динаміка взаємозв'язку всіх зазначених змінних [103, с. 106].

На думку Ю. Кулюткіна, саме педагогічна ситуація, характеризує співвідношення умов, специфічних для взаємодії учителя й учнів, з цілями

навчання, виховання та розвитку. Смисл будь-якої ситуації у педагогічному процесі можна зрозуміти й пояснити тільки через її відношення в цілому до навчально-виховної роботи. Будь-яка конкретна ситуація має передісторію та свою перспективу розвитку, включається визначеним елементом, частиною в загальний контекст роботи вчителя. Будь-яка ситуація, вважає Ю.Кулюткін, необов'язково містить той чи інший ступінь проблемності, а зняття цієї проблемності (неузгодженості) є не що інше, як розв'язання учителем певного педагогічного завдання, що виникає в тій чи іншій ситуації, і є метою, заданою у визначених умовах [178, с.15].

Важливим положенням у розглянутому підході до педагогічних ситуацій є те, що сукупність різних педагогічних завдань утворює ієрархічно організовану систему. До неї входять насамперед найзагальніші завдання, які визначають стратегію діяльності вчителя і пов'язані з ними конструктивні завдання щодо реалізації стратегії діяльності вчителя. Усі ці завдання, що мають різний рівень узагальненості, належать тим більше до одного рівня в тому розумінні, що розв'язуються не в якійсь одній окремо взятій ситуації, а протягом усієї навчально-виховної роботи вчителя. Як показує аналіз наукових поглядів на сутність навчальної та педагогічної ситуації, це явище стає предметом пильної уваги й дослідження у зв'язку з великими резервами психологічного впливу на учасників ситуації. Розглянутий тут позиційно-ситуативний підхід до формування індивідуальності студента у процесі професійної підготовки полягає в тому, що розвиток індивідуальності студента є можливим за переходу з однієї позиції на іншу в умовах спеціально створюваних ситуацій. Підхід, що спирається на поняття «ситуація», знаходить останнім часом дедалі ширше застосування як у теорії (розробляються концепції та технології, що включають як один з компонентів ситуацію), так і у практиці навчання. Як зазначалося вище, звернення до ситуації як педагогічного засобу виражає тенденцію гуманістичної освіти до реалізації психологічних закономірностей, що забезпечують суть гуманістичної спрямованості навчання. Тому, як справедливо зауважує В. Сєріков, уявлення

про суть педагогічної діяльності й образ педагога зазнають певних змін. На його думку, орієнтація освіти на розвиток особистості, передбачає особливий тип педагогічної діяльності. Її суть у тому, що педагог має справу зі специфічним видом досвіду, який необхідно передати вихованцеві, – з досвідом *особистісної самоорганізації* та зі специфічним педагогічним засобом формування цього виду досвіду — *особистісно орієнтованою педагогічною ситуацією»* [282, 237].

Взаємний обмін досвідом між викладачем і студентом необхідний тому, що педагогічна діяльність, індивідуальність і особистість педагога як предмети вивчення настільки складні та різноманітні, що цей обмін виступає додатковим джерелом засвоєння важливої інформації. Він розширює можливості навчального процесу щодо збагачення професійної компетентності майбутнього вчителя. Особливістю досвіду є те, що він передає ознаки, елементи, специфіку педагогічної діяльності, властивості та якості психіки й особистості педагога, які той виявляє в різних педагогічних ситуаціях. Діяльність викладача вищого навчального закладу та майбутня професійна діяльність студента єдині майже за всіма характеристиками – за цільовою спрямованістю, структурною та функціональною організацією, використовуваними принципами та засобами тощо.

Головним в обміні досвідом у студентів має бути уявлення про важливість специфічних для професії вчителя властивостей і якостей психіки й особистості, здатності рефлексувати, виробляти уявлення про себе як про майбутнього вчителя, уміння характеризувати свою навчальну та професійну позицію. Реалізація цього аспекту обміну досвідом також можлива завдяки спільності обраної студентами професії вчителя та професії викладача вищого навчального закладу. Так, надання студентові можливості виявити себе в оцінці й аналізі педагогічної діяльності чи аналізі й оцінці педагога відіграє вирішальну роль у розвитку екзистенційної сфери (незважаючи на те, що студентові може не вистачати знань і вмінь здійснювати аналіз та оцінку). Усвідомлення майбутнім учителем своїх бажань, з одного боку, і своїх

реальних можливостей задовольнити свої бажання - з іншого, виконує роль механізму розвитку самосвідомості, самооцінки, прагнення до самовдосконалення, самоактуалізації. У цьому процесі важливо, щоб викладач зумів забезпечити сприятливу для взаємодії емоційну атмосферу (на основі принципів гуманістичної психології), допоміг їм побачити позитивне навіть у тому випадку, коли майбутній учитель не реалізував свої прагнення.

Особливість спеціальних педагогічних ситуацій, що вирішуються майбутнім учителем-словесником у процесі професійної підготовки, ми вбачаємо в тому, що переданий студентам досвід (на відміну від школярів, з якими відбувається обмін соціальним досвідом у широкому розумінні цього слова) містить не тільки психолого-педагогічні знання й уміння, а й виявлення викладачем (і студентом) професійно значущих властивостей і якостей психіки й особистості. Спрямованість на виявлення сфер індивідуальності й особистості виражає головну суть взаємодії, спілкування, що не тільки важливо з погляду соціалізації, а й потрібно для становлення навчальної та професійної позицій майбутнього вчителя. Такий погляд на процес професійної підготовки майбутнього вчителя висуває нові вимоги до викладача вищого навчального закладу, що відбивають такі особливості його індивідуальності й особистості: суб’єктність викладача в педагогічній діяльності, спрямованість на самореалізацію, пов'язану зі створенням власної авторської концепції професійної підготовки майбутнього вчителя; спрямованість на інтеграцію соціального досвіду у взаємодії зі студентами, на зміщення акцентів зі змістової («знаннєвої») основи на професійно ціннісну; на формування індивідуальності майбутнього вчителя в поєднані з особистісними характеристиками людини; на самовдосконалення, досягнення вершин свого росту в професійній діяльності, розвиток власної індивідуальності.

Позиційно-ситуативний підхід до формування індивідуальності майбутнього вчителя посилює психолого-педагогічне підґрунтя процесу професійної підготовки, що виявляється в активізації усіх психічних процесів, властивих людині, а не тільки пізнавальних, як це має місце у традиційному

процесі навчання. Реалізація позиційно-ситуативного підходу вимагає додаткових регулятивних знань, необхідних викладачеві вищого начального закладу. Діяльність викладача щодо формування індивідуальності студента спрямовується та регулюється принципами, що відбивають закономірності розвитку психічних властивостей і якостей, новотворів, які виникають під впливом професійної підготовки.

Діяльність студента спрямована на оволодіння цілевизначенням, вибором та здійсненням дій тощо. Навчальна діяльність певною мірою тотожна педагогічній діяльності викладача, котрий також здійснює цілевизначення, дії, аналіз досягнутих результатів і т. ін.

Викладач не тільки формує навчальну (навчально-професійну) діяльність студента, а й тим самим впливає на мотиваційну, інтелектуальну та предметно-практичну сфери як основні і традиційно необхідні в процесі навчання. Йому важливо забезпечити вплив і на інші сфери індивідуальності, що є професійно значущими для майбутнього вчителя, – екзистенційну, саморегуляції, емоційну. Тому принцип ізоморфізму орієнтує викладача на організацію таких психічних процесів у студентів, що можуть забезпечити самопізнання, самосвідомість, самооцінку як майбутніх учителів.

Принцип інтеграції відіграє особливу роль у розвитку індивідуальності як цілісності. Насамперед саме він визначає погляд на розвиток індивідуальності студента щодо єдності всіх її складових (професійного мислення, мотивації, педагогічної рефлексії й інших професійно значущих властивостей і якостей).

Водночас інтеграція – це вираження закономірності педагогічного процесу: чим більше зв'язків включатиме педагогічний процес, чим він буде цілісніший, тим розвиток індивідуальності буде ефективнішим. У професійній підготовці студентів значення мають такі групи зв'язків: між дисциплінами психолого-педагогічного та методичного циклів; навчальною та професійною діяльністю студентів; навчальною, навчально-дослідницькою та науково-дослідною діяльністю майбутніх учителів; навчальною та науково-дослідною

діяльністю студентів і викладачів; усіма видами аудиторних і поза аудиторних занять, усіма видами практик.

Принцип інтеграції орієнтує викладача на встановлення зазначених зв'язків, оскільки це сприяє ефективнішому формуванню та розвитку видів діяльності й суб'єкта цих діяльностей — студента. Обмін досвідом, зіставлення досвіду старшого та молодшого поколінь, його аналіз, оцінка, прогнозування на основі професійної діяльності – саме на це звертає спеціальну увагу викладач у процесі професійної підготовки, саме це забезпечує інтеграцію навчальної діяльності студента та професійної діяльності викладача і на цій основі розвиток цілісної індивідуальності майбутнього вчителя.

Принцип інтеграції орієнтує на реалізацію закономірного зв'язку, зумовленого природженою здатністю людини синтезувати в психіці процеси, властивості та якості, що вона виявляє в діяльності, спілкуванні, поведінці, а також складові соціального досвіду інших особистостей.

Принцип саморозвитку індивідуальності ґрунтується на віковій особливості розвитку психіки студента. Як доросла людина, він прагне виявляти самостійність у багатьох життєвих і навчальних ситуаціях. Акмеологія й андрагогіка довели закономірність впливу самостійності на процес удосконалення людини. Найважливішою закономірністю виховання, на думку акмеологів, є залежність творчого самовиховання як особливої сфери психологічної реальності від сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів соціального життя особистості. Існує взаємозв'язок між соціальним замовленням суспільства у сфері духовного розвитку особистості, що відображається в об'єктивній меті виховного процесу, і психологічною реальністю, що відбиває суб'єктивні успіхи в самовиховному процесі. Вони позитивно впливають на якість спільного творчого результату та формування ціннісних орієнтацій особистості у самовихованні. Тому принцип саморозвитку природно посідає чільне місце в комплексі принципів розвитку індивідуальності майбутнього вчителя. Цей принцип орієнтує викладача на дії щодо забезпечення самостійної продуктивної діяльності студента. Його

реалізація можлива за умови створення спеціальних ситуацій, завдань і задач, пропонованих на заняттях. Їх відмінність від традиційно використовуваних у навчальному процесі педагогічних закладів вищої освіти в тому, що завдання та задачі утворюють визначені блоки - психологічний, методичний і науково-дослідницький.

До першого блоку належать завдання, виконання яких передбачає використання студентами в будь-яких ситуаціях знань психології (загальної, вікової, педагогічної), а також завдання на саморозвиток індивідуальності. Перша група включає такі завдання: визначити та порівняти індивідуальні стилі діяльності різних учителів у ході перегляду відеозаписів уроків; запропонувати свої варіанти дій під час обговорення діяльності вчителя на уроці або свого колеги; дібрати завдання для індивідуальної роботи учнів з різними навчальними можливостями; проаналізувати урок із погляду урахування вікових особливостей учнів; дібрати педагогічні засоби для керування на уроці мотиваційними станами учнів, для розвитку інтелектуальних умінь, процесів пам'яті тощо; під час аналізу вчинку учня назвати й обґрунтувати передбачувані мотиви його поведінки; назвати різні передбачувані суб'єктивні причини оцінювання вчителем результатів і дій учнів (стосовно конкретної навчальної ситуації), здійснити психологічну самодіагностику тощо. До другої групи входять завдання на саморозвиток педагогічного мислення та його якостей, педагогічної рефлексії, емоційної сфери і т. ін.

Другий блок охоплює завдання на застосування знань дидактики і методик викладання, наприклад: розробити конспект уроку на одну тему в кількох варіантах з урахуванням різних навчальних можливостей учнів або на основі різних навчальних програм; продумати вибір і використання на уроці різних методів навчання під час вивчення однієї і тієї ж нової теми; розробити різні засоби контролю знань і вмінь з предмета; обґрунтувати визначені цілі уроку.

До третього блоку належать завдання, пов'язані з розв’язанням навчальних (або наукових) проблем, а саме: визначити ефективність різних поєднань наочності зі словом учителя у своєму досвіді під час шкільної практики; перевірити вплив проблемних питань на активність і самостійність дітей, з'ясувати ставлення дітей до різних видів діяльності на уроці, розробити свій варіант дидактичної гри та перевірити її ефективність; пізнати та проаналізувати свій настрій і його впливи на діяльність на уроці тощо.

Особливістю наведених блоків завдань є психологічний аналіз їх виконання, що дозволяє студентам здійснити рефлексію, самоаналіз, самооцінку й тим самим включитись у процес самому керувати розвитком індивідуальності, формувати професійно значущі компоненти індивідуальності.

Принцип альтернативи випливає із закономірного зв'язку між потребами та мотиваційними станами людини і їх задоволенням: діяльність, спрямована на задоволення власної потреби, виконується ефективніше, з великим бажанням і старанням, що призводить до активізації інтелектуальної, емоційної, предметно-практичної, екзистенційної, вольової і регулятивної сфер, тобто до розвитку цілісної індивідуальності. Правило принципу звучить таким чином: забезпечити студентові можливість вибору змісту, форми, виду, способу діяльності та часу її виконання. Значення попереднього й даного принципів полягає в тому, що вони дають можливість побічно керувати навчальною і навчально-професійною діяльністю студента й на цій основі формувати його індивідуальність.

Розв’язання зазначених суперечностей уможливлюється за дотримання певних вимог, умов і правил реалізації принципів розвитку індивідуальності з принципами індивідуалізації навчання, що доповнюють один одного. Їх взаємозв'язок можна виразити тим, що сфери, властивості і якості психіки студента повинні формуватися з урахуванням рівнів їхнього розвитку, відповідно до принципів варіативності, саморозвитку, альтернативи.

Принципи розвитку індивідуальності пов'язані також із принципами забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності майбутніх учителів,

професійної спрямованості, проблемності, що відбивають той або інший аспект розв'язання проблеми формування індивідуальності студента. Їх регулятивна функція обмежується забезпеченням змістової та процесуальної основ професійної підготовки студентів, а також впливом на пізнавальні процеси студентів, що не відповідають повною мірою меті формування цілісної індивідуальності студента. У зв'язку з цим варто звернути увагу на принцип педагогічного прогнозування, пов'язаний з плануванням різних видів діяльності студентів. Передбачення результатів педагогічних досліджень описував Б.Гершунський. На його думку, «педагогічне прогнозування – це не спонтанний процес передбачення майбутнього на основі простої екстраполяції, а спеціально організований комплекс наукових досліджень, спрямованих на здобуття достовірної випереджувальної інформації про розвиток відповідних педагогічних об'єктів з метою оптимізації змісту, методів, засобів і організаційних форм навчально-виховної діяльності» [98]. Завдання педагогіки, пов'язані з передбаченням, прогнозуванням, вимагають застосування спеціальних прогностичних методів. Наукове передбачення, передбачення майбутнього – це випереджаюче віддзеркалення дійсності, це пізнавальна діяльність, спрямована на визначення, опис тих чи інших явищ педагогічної системи, психічних станів учнів і вчителів, які відсутні чи невідомі на момент їх існування, але можуть виникнути або бути вивчені й відкриті в майбутньому [98]. Б. Гершунський пропонує класифікацію методів наукового прогнозування, яка містить методи експертних оцінок, методи екстраполяції тенденцій, моделювання, метод публікації прогнозування.

У педагогіці планування діяльності передбачається проектування можливих педагогічних ситуацій і пов'язаних з ними педагогічних завдань вірогідності та їх можливих рішень. У розробленій Л. Спіріним технології розв'язання педагогічних завдань, вони розподіляються таким чином: завдання етапу педагогічної діагностики, педагогічного цілевизначення, педагогічного планування (прогнозування) майбутньої роботи, практичного здійснення

розробленого плану, завдання аналізу результатів виконаної роботи [104, с.136].

Особливий інтерес викликають розроблені автором ситуації педагогічної допомоги: допомога в ситуації довірчого контакту, підтримки, розгубленості, успіху, агресії, емоційного вибуху тощо. Самі педагогічні ситуації не можуть здійснюватися без прогнозування очікуваних результатів діяльності. На думку Л. Спіріна, педагогічне передбачення — «вид науково-методичної діяльності, що розкриває риси й особливості навчально-виховних процесів майбутнього, а також очікуваних від них наслідків, які вказують не тільки на образ майбутнього, а й також на шлях і умови здійснення передбачення» [104, с.149].

В. Загвязинський називає серед найважливіших функцій передбачення спонукальну, пізнавальну, керівну. Розглядаючи педагогічну діяльність як цілеспрямовану та мотивовану систему дій і операцій, що передбачають досягнення заздалегідь запланованого результату, він виокремлює разом із відомими етапами діяльності (аналіз початкового стану і т. ін.) і самостійний етап прогнозування [104, с.160].

Неабиякий інтерес викликає прогнозування результатів формування індивідуальності студентів у процесі професійної підготовки, а також діяльності, що приводить до досягнення цілей.

Важливість розмаїття цілей для однієї і тієї самої людини пояснює аксіологічний підхід, згідно з яким індивідуальність як вища цінність повинна розвиватися цілісно. З погляду професійної акмеології, вплив навчально-професійної діяльності на розвиток індивідуальності студента повинен передбачати ієрархію цінностей і потребу змінювати й удосконалювати як самі знання, так і їх практичне перетворення [104].

Значна відмінність сучасних підходів до педагогічної освіти від традиційного способу полягає у зміні ціннісних орієнтацій, у настанові на рефлексивне, творче засвоєння нових знань, продуктивне їх упровадження та творче використання у процесі самоактуалізації. Індивідуальність студента виявляється своєрідною у процесі професійної підготовки, тому мету

формування її, по-перше, неможливо визначити без знання його індивідуальних особливостей, по-друге, в умовах ВНЗ це може зробити тільки сам студент (за допомогою набору рівневих характеристик сфер, властивостей, якостей, станів).

Щодо мети діяльності викладача у формуванні індивідуальності студента, то на першому етапі, основні цілі діяльності викладача полягають у формуванні у студентів навчальної діяльності в єдності всіх її компонентів; розуміння значущості навчальної діяльності для успішності майбутньої професійної діяльності, для саморозвитку своєї індивідуальності; ціннісних орієнтирів у навчальній діяльності (формування екзистенційної, емоційної та регулятивної сфер); адекватного розуміння своїх навчальних можливостей, прагнення до їх саморозвитку, прогнозування й моделювання саморозвитку, створення своєї «Я - концепції», прагнення до позиції суб'єкта навчальної діяльності. На другому етапі, мета діяльності викладача спрямовується на визначення професійно значущих компонентів сфер.

Виходячи з розуміння індивідуальності як інтегральної характеристики психічних сфер, уявлення про цілі формування й розвиток індивідуальності складається у двох напрямах:

диференційоване – цілі розвитку окремих сфер, компонентів психічних сфер, цілі вдосконалення психічних процесів (забезпечення взаємозв'язків, переведення на вищий рівень функціонування);

інтегроване – розвиток психічних і соціальних компонентів в єдності, взаємозв'язку.

Так, ***цілі розвитку інтелектуальної сфери*** студента передусім мають бути спрямовані на зміну властивостей мислення, що дозволять йому успішно виконувати вимоги, які ставляться до педагогічної діяльності: сформувати здатність бачити різні способи розв’язання педагогічних завдань (гнучкість мислення); навчити визначати спільне і відмінне в різних способах розв’язання педагогічних завдань; розвинути здатність швидко ухвалювати (вибирати) рішення в конкретних педагогічних ситуаціях (оперативність мислення);

застосовувати відомі способи педагогічної діяльності в різних конкретних ситуаціях (мобільність мислення); убачати зв'язки між педагогічними ситуаціями, між педагогічними засобами й умовами, цілями та результатами (системність мислення); уносити щось своє, відмінне від відомого вирішення педагогічних завдань (креативність мислення); розвинути здібність до пояснення педагогічних явищ, аналізу педагогічних фактів у зв'язку з конкретними педагогічними ситуаціями, обґрунтуванню своїх рішень і дій (усвідомленість мислення). Що стосується уваги, уяви, пам'яті, спостережливості, цілі розвитку повинні орієнтувати на такі їх особливості, що зумовлені визначеною діяльністю (здатність бачити весь клас, помічати реакції всіх учнів, їхній настрій, ставлення тощо).

Мотиваційна сфера включає різноманітні цілі, мотиви, потреби. Важливе місце в мотиваційній сфері студента повинні зайняти спонуки, що пов'язані з його професією. Практика показує, що у студентів мотивація навчально-професійної діяльності здебільшого відрізняється від мотивації навчальної діяльності передусім за рахунок сталого бажання перевірити себе в ролі вчителя, зайняти його позицію. Якщо в навчальній діяльності у студентів переважають потреби в оволодінні знаннями, мотиви досягнення успіху в навчанні, пізнавальний інтерес, прагнення виконати необхідні завдання тощо, то у професійній діяльності, представленій лише епізодичними ситуаціями (під час розв’язання ділових педагогічних завдань, проведення лабораторних робіт), мотивацію характеризують в основному спонуки, пов'язані з уявною професійною поведінкою (бажання спілкуватися з дітьми, привернути увагу дітей до себе, прагнення передати знання дітям, тощо).

Формування мотивації студента-майбутнього вчителя-словесника передбачає формування мотивації навчальної і професійної діяльності в єдності, у взаємозв'язку. Це означає, що збагачення мотивації навчання (поява нових пізнавальних потреб, мотивів), розвиток властивостей мотивації навчання в умовах психолого-педагогічної підготовки є неможливими без зв'язку навчальних завдань і дій щодо їх розв'язання з професійними

завданнями та способами професійної діяльності. З іншого боку, професійні ситуації за певних умов загострюють суперечності між знаннями й уміннями, що є у студентів, і тими, що необхідні для успішного розв'язання педагогічних завдань, унаслідок чого виникає потреба в здобуті додаткових знань, оволодінні новими вміннями. А це сприяє розвитку навчальної мотивації.

Розвиток і саморозвиток вольової сфери студента відбуваються найчастіше завдяки таким компонентам у мотиваційній сфері, як цілі й мотиви досягнення. Якщо ці компоненти з'являються в результаті зовнішніх дій чи внутрішніх спонук, то вольова сфера студента вдосконалюється. Проте в умовах навчально-професійної діяльності, коли студент намагається реалізувати свої професійні здібності, нерідко виникає ситуація, що призводить до втрати впевненості в собі, самовладання, бажання продовжувати діяльність. Неготовність і небажання подолати труднощі характерні для майбутніх учителів здебільшого тому, що вони не ознайомлені своєчасно з типовими труднощами професійної діяльності і способами їх подолання. У ***вольовій сфері*** ставляться такі цілі: формувати терпіння, самовладання, витримки у процесі професійної діяльності (у спілкуванні з учнями, їхніми батьками і т. ін.); прагнення до розвитку вольових якостей; готовність долати труднощі у професійній діяльності.

Емоційно-почуттєва сфера студента потребує розвитку у зв'язку з негативними станами, що виникають у більшості студентів під час педагогічної практики, в уявних професійних ситуаціях, які створюються на заняттях у ВНЗ. Майбутньому вчителеві важливо володіти власними емоціями в педагогічних ситуаціях, розвивати в себе професійно значущі відчуття, формувати емоційну сферу в дітей. Тому цілі ***діяльності викладача з розвитку емоційно-почуттєвої сфери мають*** бути такими:

- формувати у студентів адекватну самооцінку;
- розвивати вміння долати страх, хвилювання, занепокоєння, тривогу, сприяти розвитку саногенного мислення;
- розвивати здатність виявляти емоційність у педагогічному спілкуванні;

- створювати сприятливу емоційно-почуттєву атмосферу.

Особливість студентського віку характеризується виявленням професійних здібностей й умінь, спектр яких настільки широкий для фахівців будь-якого профілю, що неможливо розвивати без значної пролонгованості в часі спеціально створюваними ситуаціями. Студента поступово вводять спеціально створюваними ситуаціями у світ професійних знань і умінь, власне його професійно-практичної сфери.

Основні ***цілі викладача з формування наочно-практичної сфери***:

- формування педагогічних умінь і навичок;
- розвиток дослідницьких здібностей в педагогічній діяльності;
- створення умов для становлення особистісного стилю педагогічного спілкування, педагогічної діяльності.

Сфера саморегуляції характеризується можливістю людини керувати своїми вчинками, діями, думками, бажаннями, відчуттями, а також уміннями проектувати й коректувати свою діяльність. У професійній діяльності вчителя важливою є здатність до рефлексії, яка і створює основу для управління собою. ***Цілі діяльності викладача з формування сфери саморегуляції***: розвивати здатність відчувати власні внутрішні стани у зв'язку з конкретними педагогічними ситуаціями; формувати у студентів самоаналіз своєї діяльності, своєї індивідуальності й особистості; регулювати свій настрій, відношення; прогнозувати й моделювати діяльність із саморозвитку.

Екзистенційна сфера відповідає за самосвідомість людини, за ту позицію, яку вона життєво стверджує. ***Основні цілі діяльності викладача з формування цієї сфери є такими***: навчити студентів самоаналізу й самооцінки себе як індивідуальності та як майбутнього вчителя; сприяти утворенню «Я-концепції» загальної, навчальної і професійної; створювати можливості для виявлення свободи й незалежності в навчальних і навчально-професійних ситуаціях; формувати у студентів професійно важливі ціннісні орієнтації (гуманне ставлення до дітей, індивідуальність і особистість дитини як метадіяльності учителя, професійну компетентність вчителя, турботу про

здоров'я дітей і своє власне, професійну «Я-концепцію», саморозвиток і самовдосконалення і т. ін.).

Цілі саморозвитку індивідуальності для першого етапу, (у процесі формування навчальної діяльності) можуть бути такими:

- навчитися визначати наявність і стан навчальних умінь у себе (вибирати цілі діяльності із запропонованих, самостійно формулювати свої цілі тощо); визначати цілі своєї діяльності; аналізувати навчальні ситуації; вирішувати навчальні проблеми; висловлювати припущення, гіпотези, аргументувати їх; узагальнювати і доходити висновків; контролювати свої дії й результати; оцінювати результати навчальної діяльності; формувати в себе вольові якості в навчальній діяльності; управляти своїми емоційними станами; аналізувати й контролювати свої психічні стани у процесі навчальної діяльності; усвідомити й структурувати свою «Я - концепцію».

Цілі *саморозвитку* індивідуальності ***для другого етапу*** (у процесі формування навчально-професійної діяльності):

- прагнути до саморозвитку індивідуальності й особистості в єдності; навчитися адекватно оцінювати власні переваги недоліки в готовності здійснювати професійну педагогічну діяльність; розробити тактику, програму самовдосконалення; визначити сприятливі і негативні чинники власного розвитку; визначити власну позицію в навчально-професійній діяльності й виробити «Я - концепцію»; досягти вільного володіння педагогічною рефлексією, педагогічним спостереженням, педагогічним мисленням; розвинути в себе педагогічне прогнозування, уяву, моделювання й інші професійно значущі якості.

Наведені тут цілі саморозвитку індивідуальності студента мають узагальнений і вірогідний характер, із суто індивідуальними виявами, залежно від рівня розвитку психічних властивостей і якостей та умов його навчання.

У низці дисертаційних досліджень цілі формування індивідуальності студента диференціюються залежно від розв'язуваної автором проблеми. Так, Г.Даниленкова структурує номенклатуру можливих цілей лекційного заняття: у

мотиваційній сфері майбутніх учителів важливо започаткувати потребу в оволодінні навчальною діяльністю, прагнення удосконалювати способи та прийоми конспектування лекцій, бажання розвинути в себе процеси рефлексій, прагнення до визначення цілей своєї діяльності, ставлення до навчальної діяльності як об'єкта своєї майбутньої професійної діяльності; в інтелектуальній сфері студентів важливо розвинути розумові дії, сформувати прийоми переробки і фіксування лекційного матеріалу, розвинути гнучкість, мобільність, усвідомленість мислення як професійно значущої якості; в емоційно-почуттєвій сфері майбутніх учителів важливо забезпечити формування самооцінки результатів навчальної діяльності, її окремих компонентів; у наочно-практичній сфері важливо розвинути творчі здібності в галузі педагогічної теорії та практики; в екзистенційній сфері важливо виробляти ціннісні орієнтації, пов'язані з обраною професією вчителя (передавання соціального й індивідуального досвіду, формування різних видів діяльності, розвиток індивідуальності студента і т. ін.); у сфері саморегуляції необхідно виробляти незалежність поглядів, думок, підходів тощо [103, 287].

С. Шпильова розробила номенклатуру цілей формування у студентів таких компонентів сфер індивідуальності, що є важливими в реалізації інтегрованого навчання в шкільній освіті, це зокрема, забезпечити у студентів уявлення і знання про суть, значення, форми, рівні, напрями, умови здійснення педагогічних інтеграційних процесів; ознайомити їх з принципами побудови і характерними особливостями альтернативних інтегрованих курсів; ознайомити з принципами конструювання, критеріями й аналізом інтегрованого уроку; сформувати цілісне уявлення про взаємозалежність усіх компонентів процесу навчання у школі; формувати вміння визначати та формулювати цілі інтегрованого навчання; робити аналіз інтегрованого уроку; бачити та самостійно встановлювати взаємозв'язки між усіма навчальними предметами шкільної програми, а також зв'язки внутрішньо наочного й міжпредметного характеру; формувати вміння самостійного творчого пошуку засобів конструювання інтегрованого змісту [103, с. 291].

Аналіз дисертаційних досліджень, пов'язаних з проблемою формування індивідуальності студентів, засвідчив, що диференціація цілей - нескінченний процес, зумовлений спрямованістю викладання на спеціалізацію підготовки студентів та її варіативність, а також цілою низкою інших чинників Держстандарту вищої освіти, зокрема регіональні особливості професійної підготовки, види занять тощо. Це підтверджує характер вірогідності цілевизначення як компонента діяльності викладача та навчальної діяльності студента. Ця обставина висуває вимогу до викладачів ВНЗ, що базується на вмінні відповідно до умов роботи визначати необхідний набір цілей формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Цілевизначення у процесі формування індивідуальності студента є безперечним і важливим. Система цілей включає цілі викладача й студента, цілі формування й розвитку індивідуальності та процесу професійної підготовки, з передбаченнями саморозвитку індивідуальності та особистості студента.

Отже, теоретичними позиціями формування індивідуальності студента виступили:

- формування і розвиток професійно значущих рис і якостей усіх сфер психіки студента – інтелектуальної, вольової, мотиваційної, предметно-практичної, емоційно-почуттєвої, екзистенційної та сфери саморегуляції;

- збагачення процесу професійної підготовки спеціальними ситуаціями, що відбивають специфіку розвитку індивідуальності;

- поетапний перехід студента на різні позиції (той, кого навчають – той, хто навчається – той, хто навчає) у процесі професійної підготовки;

- здійснення принципів ізоморфізму, інтеграції, альтернативи, саморозвитку, розвитку індивідуальності в діяльності викладача під час професійної підготовки студентів;

- цілевизначення у діяльності викладача і студента.

2. 2. Наукові підходи до розв’язання проблеми індивідуальності студентів

Нова гуманістична парадигма освіти відчутно вплинула на творчі пошуки викладачів вищих навчальних закладів. У збірниках тез доповідей різних конференцій, нарад і семінарів із проблем професійної підготовки майбутніх учителів, у наукових статтях міститься величезна кількість конкретних пропозицій щодо нової організації навчально-виховного процесу. Відзначається, зокрема, що необхідно створювати умови, у яких особистість майбутнього вчителя буде, не вдаючись до шаблонів і стереотипів, сприймати й оцінювати інших людей, керуючись настановою точно «схопити» індивідуальну своєрідність людини.

Індивідуально-творчий (індивідуально-орієнтований) підхід, на думку вчених (Н.Кичук, Н.Постилюк), виступає технологічним принципом гуманізації професійної підготовки вчителя [103]. Він дозволяє розглядати загальний і професійний розвиток особистості майбутнього вчителя з погляду діалектики загального й окремого в особистості. Гуманістичний смисл полягає в розвитку індивідуально багатої, самобутньої особистості, у злитті суспільного й особистісного. Суспільство зацікавлене в розвитку індивідуальності, як у своїх цілях, так і в цілях самої особистості. Основне призначення індивідуально-творчого підходу полягає у створенні умов, що "запускають" внутрішні механізми саморозвитку та самореалізації особистості вчителя, виявлення й розвитку його творчих можливостей, власних педагогічних поглядів, своєрідної технології діяльності [103]. Такий підхід дозволяє задіяти механізм загального та професійного саморозвитку майбутнього вчителя, а тому пов'язаний із вивченням і розвитком безпосередньої мотивації навчально-професійної діяльності студентів, навчанням їх організації саморуху до кінцевого результату. Водночас саморозвиток особистості залежить від рівня індивідуалізації та творчої спрямованості освітнього процесу. Ця висхідна позиція становить основу індивідуально-творчого підходу. Він припускає безпосередню мотивацію навчальної й інших видів діяльності організації

саморуху до кінцевого результату. Це дає можливість студентові відчути радість від самосвідомості власного росту та розвитку. Найважливіший показник розвитку творчої індивідуальності – орієнтація на творчість у праці, прагнення до самостійного творчого вирішення навчальних і професійних завдань. Умови розвитку творчої мотивації студентів в навчально-професійній діяльності є предметом багатьох спеціальних досліджень. Аналіз наукових праць (Н. Бакшаєва, О. Вербицький та ін.) показує, що важливими засобами формування мотивації у вищих навчальних закладах є проблемність у навчанні, використання інтерактивних методів, групові форми навчання, інформаційні технології, спільна творча діяльність. Якщо в організації навчально-професійної діяльності студентів переважає самодіяльність і воля вибору, то така діяльність сприяє розвитку моральної самосвідомості, адекватної самооцінки, рефлексії, самоаналізу, творчої уяви [103, с.282]. Реалізація індивідуально-творчого підходу припускає, на думку Є. Шиянова, І. Котової, насамперед формування у студентів ідеального педагогічного образу власного «Я»: яким я повинен стати, щоб бути педагогом-майстром, педагогом-творцем. Це, у свою чергу, пов'язано з перебудовою мотиваційної сфери майбутнього вчителя, перетворенням належного в бажане, у потребу особистості. Результатом такого перетворення є усвідомлення «особистісного смислу» професійних знань і вмінь [103, с.283]. Ці самі автори розглядають індивідуально-творчий підхід стосовно загального розвитку особистості – в особистісному плані, вони не відмежовують, сутність індивідуальності від сутності особистості. Тому, з погляду індивідуальності, індивідуально-творчий підхід не розкриває психологічних аспектів розвитку майбутнього вчителя.

Особистісно орієнтована освіта, на думку В. Сєрикова, — передбачає цілі, зміст, методи, форми, взаємини вчителів і учнів та інші, що забезпечують розвиток особистісних компонентів психічного світу дитини, створюють умови для вияву особистісних функцій учня: цінностей, мотивів, настанов, переваг тощо. Є. Бондаревська розглядає сутність особистісно орієнтованої освіти в чотирьох аспектах: 1) ціннісна освіта як умова становлення людини,

знаходження нею себе, свого образу: неповторної індивідуальності, духовності, творчого начала; 2) позиція вчителя в педагогічному процесі – гуманна, що забезпечує розвиток людини в людині, механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання тощо; 3) функції освіти — гуманітарна, культуроформувальна, функція соціалізації; 4) зміст освіти – спрямованість на задоволення екзистенційних потреб людини (потреб буття, особистісного вибору, вибору світогляду, дій, учинків, позиції тощо). По суті, особистісно-орієнтована освіта вибудовується на взаєморозумінні її учасників, свободі та співробітництві.

Дослідники по-різному підходять до реалізації гуманістичної парадигми освіти та пропонують різні моделі особистісно орієнтованої освіти: культурологічна (Є. Бондаревська), антропологічна (Л. Рахлевська), людиноконцентруюча (К. Роджерс), психолого-дидактична, на принципі суб'єктивності (І. Якиманська), позиційно-дидактична (В. Сєриков), проективна особистісно орієнтованого навчання (М. Алексєєв), ситуативної домінанти в навчальній діяльності (Т. Машарова), рефлексивно-ціннісного підходу (Н.В. Клюєва) та ін.

Культурологічна особистісно-орієнтована освіта, епіцентром якої є людина, пізнає та творить культуру шляхом діалогічного спілкування, обміну смислами, створює «доробки» індивідуальної та колективної творчості. Ця освіта забезпечує індивідуально-смисловий розвиток учнів, підтримує індивідуальність і неповторність кожної дитячої особистості, спираючись на її здатність до самозмін й культурного саморозвитку. Стосовно учня вона виконує такі культурні функції: допомагає знайти цінності та сенс життя; здійснює його розвиток як людини культури та цілісної особистості; підтримує його індивідуальність і творчу самобутність.

Особистісно орієнтоване навчання, на думку І. Якиманської, припускає: виявлення особливостей учня як суб'єкта; визнання його суб'єктивного досвіду як самобутності та самоцінності; побудову педагогічних впливів з максимальною опорою на цей досвід; постійне узгодження в ході навчання

двох видів досвіду – суспільного й індивідуального; розкриття індивідуальної своєрідності одержання знань через аналіз власної навчальної діяльності. Крім того, підкреслюється необхідність розвитку емоційної сфери студента [344, с.143]. Не байдужість до емоційних виявів учня, до його почуттів і одночасно здатність співчувати йому — ці властивості відразу не приходять, необхідні постійні вправи, здатні збудити найтонші й точні емоційні відгуки. Викладачі розробляють свої варіанти педагогічних технологій, яким властиві як загальні риси, так і особливі.

По-перше, загальною є психологічна основа навчальної діяльності студента, що розкриває або враховує механізми розвитку психічних і особистісних властивостей і якостей. Прагнення авторів використовувати закономірності розвитку індивідуальності й особистості майбутнього вчителя усе більше відчуваються у педагогічних технологіях і їх обґрунтуваннях. Якщо в умовах традиційної освіти викладачі, як учені, спиралися здебільшого на закономірності зовнішнього порядку та приводили у відповідність цілі, зміст, методи й форми навчання, то нині акцент робиться на психологічному аспекті організації педагогічного процесу, що й повинно забезпечити в цьому процесі суб'єктну позицію студента, його самореалізацію, саморегуляцію, саморозвиток, само актуалізацію тощо. Технології починають упевнено набувати чітко вираженого розвивального характеру. Створення нових перспективних технологій освіти вимагає дослідження такої важливої проблеми, як визначення психопедагогічних принципів реалізації гуманітарних цінностей освіти [193, с.85-86].

По-друге, загальною виявилася спрямованість технологій на формування професійно значущих якостей учителя (уміння бачити зміст навчальної діяльності в межах широкого освітнього поля, здатність до самопроектування педагогічного процесу, оволодіння новими технологіями навчання залежно від запитів і потреб особистості, готовність до проведення психолого-педагогічних досліджень, педагогічні вміння тощо). Питання про професійно значущі якості вчителя є одним із дискусійних. На сьогоднішній день щодо цієї проблеми

існує досить багато різних думок і підходів до виділення якостей і їх класифікації. Неоднозначність вирішення цієї проблеми відбивається й на технологіях, де можна зустріти спрямованість на формування то однієї групи, то іншої групи властивостей і якостей (хоч автори можуть при цьому мати на увазі, власне кажучи, ті самі параметри людини). Проте підхід до створення технологій, з погляду психологічної й особистісної готовності майбутнього вчителя як її критерію, варто визнати як загальний. Сучасні тенденції в освіті стимулюють максимально задіяти індивідуальний потенціал кожного студента у процесі його професійного навчання, а отже – зробити навчання особистісно орієнтованим з метою створення реальних умов для саморозвитку майбутнього фахівця.

По-третє, загальним для створюваних технологій є напрям, що ґрунтується на психології взаємодії. Дослідники відзначають необхідність побудови нової структури взаємодії викладача і студентів на заняттях, в основі якої — процес спільного пошуку, ділового співробітництва, творчого взаємовпливу та взаємодопомоги. Необхідною умовою такого міжособистісного спілкування є врахування інтересів і потреб внутрішнього світу майбутнього вчителя, його власна активність, підвищення суб'єктної ролі, максимальної індивідуалізації навчання [104, с.206]. По-четверте, усі технології особистісно-орієнтованого підходу в освіті поєднує інтеграція окремих аспектів, компонентів, педагогічних засобів, висловлених в інших концепціях і технологіях. На цій основі вже з'явилися їх класифікації: технології, спрямовані на розвиток найважливіших якостей особистості (формування пізнавальних інтересів студентів, розвитку творчості тощо); технології організації індивідуальної, фронтальної, спільної навчальної діяльності і т. ін.

Є. Бондаревська пропонує виділяти три основні групи педагогічних технологій: смисло-пошукові, особистісно-розвивальні та технології педагогічної підтримки. На її думку, педагогічним технологіям властиві такі характерні риси: співробітництво, діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку дитини, надання йому

необхідного простору, волі для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту та способів навчання й поведінки, співтворчість учителя й учнів. Цим вимогам, на її думку, властива універсальність, вони можуть бути віднесені до будь-якої технології. Будь-яка педагогічна технологія може стати особистісно орієнтованою, якщо буде відповідати зазначеним вимогам.

Інтеграція технологій, а також синтез підходів у розробці технологій – закономірне явище, що виражає спрямованість авторів на створення універсального варіанта. Ф. Савіна зауважила у зв'язку з цим: «Інтеграція технологій на основі інтегруючого фактора ефективніше інших шляхів, що в основному переслідують формальне (зовнішнє), непроникале приєднання: на одному занятті діалог, на іншому – гра, на третьому – фрагмент тренінгу» [104, с.89]. Вона відзначала, що цінною під час навчання студентів є технологія як проект процесів, у якому заплановані завдання, гра, діалог та інші інтерактивні методи. Це цілісна, системна технологія, орієнтована на особистість.

Нарешті, по-п'яте, загальним у концепціях і технологіях є нерозмежування індивідуальності й особистості як понять, у силу чого особистісно орієнтований і індивідуально-творчий підходи практично нічим не відрізняються у технологіях, що їх представляють. Автори (за рідкісним винятком) використовують терміни «індивідуальність» і «особистість» у традиційному для педагогічної теорії розумінні: індивідуальність є особистісною характеристикою, що виражає її унікальність, самобутність, неповторність. Ми вважаємо, що таке розуміння цих понять не дозволяє побачити з достатньою визначеністю, яким чином у технологіях враховуються психологічні й соціальні фактори, яким є механізм взаємодії цих факторів, які з них повинні висуватися вперед, а які випливати за ними, яка їх діалектика тощо.

Безумовно, процес становлення майбутнього вчителя – цілісний процес, у якому відбувається розвиток індивідуальності в єдності з розвитком особистості. Однак та обставина, що нині пріоритетним є розвиток людини, її людського потенціалу, означає, на наш погляд, визнання індивідуальності (психічного світу) провідним внутрішнім фактором соціалізації.

Як бачимо, дослідження особистості, індивідуальності людини як системи, що постійно розвивається, вимагає необхідності застосування процесуально-динамічного підходу, тобто виявлення фаз і етапів періоду юності, протягом яких відбуваються новотвори психіки, зміни в індивідуальності людини.

У процесі розвитку індивідуальність, особистість формуються, набувають визначеної форми. Ця форма становить цілісну систему психічних і соціальних властивостей, що дозволяє громадському життю людини функціонувати не тільки в колективній, а й індивідуальній формі. Важливим для розуміння закономірностей розвитку індивідуальності є вироблене у психології положення про новоутворення, що характеризують процес розвитку та його результати. Положення про новоутворення у процесі розвитку індивіда дозволяє визначити підхід до розгляду новоутворень в індивідуальності людини визначеного віку та статусу.

Значний внесок у вирішення проблеми формування та розвитку індивідуальності зроблено такими новими галузями знань, як андрагогіка, акмеологія, аксіологія, соціоніка. У 1970 р. Малколм Шеппард Ноулс видав фундаментальну працю з андрагогіки "Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки", у якій він виклав нове розуміння ролі людини у своїй життєдіяльності. На погляд андрагогіки, дорослі, які навчаються, глибоко потребують самостійності (хоча в деяких ситуаціях вони й можуть бути тимчасово залежні від кого-небудь) й повинні відігравати провідну роль у процесі своєї освіти. Завдання викладача полягає лише в тому, щоб заохочувати та підтримувати розвиток дорослого, який навчається, до самоврядування, надавати йому допомогу у визначенні параметрів навчання й пошуку інформації. Основною характеристикою процесу навчання стає процес самостійного пошуку знань, формування умінь, навичок і якостей. Основні положення андрогогіки такі:

- Тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі свого навчання (тому він не той, кого навчають).
- Дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, самостійності, до

самоврядування й усвідомлює себе таким.

- Дорослий володіє життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, що може бути використано як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег.

- Доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми та досягнення конкретної мети.

- Дорослий розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань і якостей.

- Навчальна діяльність того, хто навчається, значно детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, що або обмежують його, або сприяють процесу навчання.

- Процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає, на всіх його етапах: діагностики, планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції [156].

Наведені вище положення андрагогіки дозволяють по-новому подивитися на організацію процесу навчання у вищому навчальному закладі, на позицію студента та викладача. З одного боку, прагнення змінити професійну підготовку майбутніх фахівців (як тенденція сучасної вищої освіти) спрямоване на задоволення нових соціальних і особистих потреб, що знаходить своє вираження у визначені нових цілей освіти, у розробці нових технологій навчання. З іншого боку, реформування процесу навчання не може не враховувати закономірності зовнішнього та внутрішнього порядку.

Андрагогіка вивчає та формулює основні закономірності діяльності тих, хто навчається, у процесі навчання, і тому обґрунтовує ті особливості, що властиві технології навчання дорослих. Такого роду особливості виражені в основних андрагогічних принципах навчання, що становлять фундамент теорії навчання дорослих: пріоритет самостійного навчання; принцип кооперативної діяльності; принцип опори на життєвий досвід того, хто навчається; індивідуалізація навчання; системність навчання; контекстність навчання (термін А. Вербицького); принцип актуалізації результатів навчання; принцип

елективності навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип рефлективності [156].

Близькою до андрагогіки наукою, що вивчає закономірності розвитку дорослої людини, є акмеологія. Акмеологія, що виникла в 1928 році як вікова психологія зрілості або дорослості (Н. Рибников), пізніше стала диференціюватися на креативну, професійну, прикладну й інші види. Акмеологія — наука про досягнення вершин ("акме" у перекладі з грецького означає «вершина»).

Теорія акмеології (О. Бодалєв, Н. Вишнякова, Ю. Гагін, Н. Кузьміна, Г.Данилова, З. Сіверс та ін.) – одна з відносно молодих теорій, але вже нині у ній визначились основні елементи у вигляді категорій, цілей, принципів та інших положень, що розкривають її зміст. Так, системоутворювальними факторами розвитку в теорії акмеології розглядаються еталони або ідеали "akme", рушійною силою – смислоутворення, потреби в самореалізації. Основні акмеологічні принципи такі: необхідність вивчення людини у процесі її розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта праці й індивідуальності (Б.Ананьєв); необхідність одночасного вивчення двох рівноцінних з акмеологічної точки зору об'єктів – людини й діяльності. В акмеології не можна вивчати діяльність у відриві від людини, якої її виконує, і людину поза її діяльністю [4].

Сформована на базі загальної акмеології, педагогічна акмеологія в основному вивчає проблеми вдосконалювання педагогічної майстерності, становлення педагога як професіонала, розвитку педагогічної компетентності. На наш погляд, інтерес становлять виявлені вченими акмеологічні умови досягнення професіоналізму: наявність системних якостей, що відповідають можливості професійного росту й розвитку; індивідуальна ресурсність людини; відповідність об'єктові керування, динамічність, тобто уміння своєчасно враховувати й передбачати зміни, що відбуваються у сфері відповідальності людини; репутація надійного елемента системи з добре організованим зворотним зв'язком [4].

Цінність акмеології для вирішення проблеми розвитку індивідуальності зумовлена тим, що індивідуальність у ній розглядається як вища сутність людини [4], це є один із предметів акмеології, на який спрямовані наукові пошуки в цій галузі. Підкреслюючи індивідуальність, представники акмеології відмежовують її від особистості, вважають, що особистість й індивідуальність є «верхніми модусами суб'єктної реальності людини» [4].

Ю. Гагін відзначає, що акмеїзм формування особистості виявляється у прагненні злитись із соціально привабливою роллю у владі над іншими та визнанні при цьому суспільних норм. Акмеїзм становлення індивідуальності – у ствердженні своєї Віри і своєї Творчості, у волі до влади над собою, у безупинному русі до справжності й досконалості. Вершиною життя кожної людини повинен стати такий ступінь його розвитку, на якому він є справді вільним, – це і є вищий рівень індивідуальності. Рух до «акме» повинен стати основним сенсом життя людини. Інакше кажучи, сенс життя – у розвитку людського потенціалу, в постійному самовдосконаленні, у становленні індивідуальності [4].

Закономірності професійної зрілості дорослої особистості на всіх етапах її професійного становлення вивчає професійна акмеологія (О. Бодалєв, Н.Вишнякова, Ю. Гагін, Н. Кузьміна, Г. Данилова, З. Сіверс та ін.). Предметом професійної акмеології є процеси професійного становлення, саморегуляції і самоактуалізації особистості у професійній сфері діяльності на різних вікових етапах онтогенезу особистісної зрілості фахівця: від професійного самовизначення, одержання професійної освіти до самоактуалізації в самостійній професійній діяльності й розвитку творчої індивідуальності. Цінність професійної акмеології для вирішення проблеми формування індивідуальності майбутнього вчителя в тому, що в ній сконцентровані всі питання, пов'язані з розвитком людини як професіонала. Акмеологія, спираючись на психологічні дослідження (О. Леонтьєв, Д. Ельконін), вважає, що основним фактором домінуючих змін у психіці та свідомості людини є провідна діяльність. Рання дорослість (17 — 25 років) виявляється в оволодінні

роллю дорослої людини. Кожен юнак або дівчина опановують цю роль у визначених соціальних умовах. Для студента дорослість пов'язана, по-перше, з новим соціальним статусом, коли він вступає до вищого навчального закладу, а потім із залученням до професійного світу, до самостійної педагогічної діяльності, коли він проходить шкільну практику. Вивчення закономірностей розвитку дорослої людини дозволило акмеологам оцінити сучасну вищу освіту. По-перше, метою освіти здебільшого є повідомлення відомої, соціально апробованої й однакової для всіх суми знань; по-друге, вона не завжди сприяє розвиткові талантів, творчої індивідуальності.

Акмеологічний підхід знаходить широке застосування в педагогічних дослідженнях останніх років, особливо у зв'язку з вивченням інноваційної діяльності вчителя, «що дозволяє осмислити закономірності розвитку особистості педагога в період його розквіту, співвіднести індивідуальне та творче начало, стимулювати рефлексивне виконання дій» [4, с.59], а також у зв'язку з розробкою проблем підвищення кваліфікації вчителя.

Свій внесок у розуміння сутності індивідуальності людини, розвиток індивідуальності в сучасних умовах вносить педагогічна валеологія. Це новий напрям у науці, що з'явився на межі валеології (науки про збереження здоров'я) і педагогіки. Педагогічна валеологія як самостійний напрям у науці представлена рядом досліджень (Ю. Варшам, І. Глинянова, Г. Зайцев, В.Колбанов, П. Лейко, С. Лянче, В. Петленко, О. Семенов, Н. Смирнов, В.Соломін, Л. Татарникова, В. Чимаров, C. Andersen, Kurt Donsback, Glun Patricia, Eller Ruth Crout та ін.). Стосовно до навчальних систем педагогічну валеологію прийнято розглядати як систему, що формує здоровий спосіб життя індивіда й потребу дотримуватись його в подальшому житті (Л. Татарикова) [104]. Здоров'я людини, що розуміється як фізичне, психічне й соціальне благополуччя, визнано однією з вищих людських цінностей, а його збереження найважливішим та найскладнішим завданням. Педагогічна валеологія виходить з того, що кожна людина – це унікальна істота, яка володіє самоцінністю. Життєдіяльність людини багато в чому (50%) зумовлена станом її здоров'я.

Одним із сприятливих факторів здоров'я людини визнане формування індивідуальності вчителя й учня. Відповідно до концепції педагогіки індивідуальності (О. Гребенюк, Т. Гребенюк) здоров'я людини зумовлене розвитком у нього семи сфер психіки (інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної, екзистенційної, предметно-практичної та сфери саморегуляції) в єдності зі сферами особистості (моральною, естетичною, етичною, правовою тощо). Розвинена індивідуальність – це людина зі сформованими інтелектуальними, мотиваційними, вольовими, емоційними, регулятивними, фізичними якостями, людина, вільна у виборі й діях. У цьому підході відбито насамперед валеологічний смисл, а саме: щоб зберегти фізичне, моральне, психічне здоров'я, необхідно розвивати індивідуальність в єдності з особистісними властивостями людини. Людина, яка володіє валеологічною культурою, це передусім індивідуальність, що реалізує й розвиває свої сутнісні сили [103].

Діяльність учителя повинна спрямовуватися на створення умов, що відповідають розвитку конкретної дитини на основі валеологічних знань і сприятливої самоосвіти, саморозвитку й самоактуалізації індивіда. Водночас рівень валеологічної культури вчителів, студентів, школярів і їхніх батьків настільки низький, що проблема валеологічної освіти стає однією з найважливіших суспільних проблем [103].

У руслі педагогічної валеології ведуться активні пошуки підходів до збереження здоров'я людини в будь-яких умовах її існування, розробляються концепції, принципи, технології валеологічної діяльності педагога, способи діагностики здоров'я тощо. Усе це свідчить про те, що валеологічний аспект формування індивідуальності в педагогічному процесі становить самостійну складну проблему, що вимагає спеціальних досліджень. У зв'язку з цим набуває важливості (Ю.Орлов, Т. Васильєва та ін.), розвиток саногенного й патогенного мислення.

У розроблених і перевірених практикою положеннях, способах регулювання своїх психічних станів і т. ін., запропонованих ученими,

валеологічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів дозволяє більш ефективно формувати їх індивідуальність і готувати до реалізації професійних умінь у своїй майбутній професійній діяльності.

Джерела становлення усіх сучасних поглядів на людину, на індивідуальність і її розвиток, гуманізацію освітніх процесів лежать у педагогічних поглядах класиків педагогіки минулого і теперішнього (Ш.Амонашвілі, С. Гончаренко, О. Захаренко, І. Зязюн, П. Блонський, П.Каптерев, А. Макаренко, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, К. Ушинський). Так, К. Ушинський в основу роботи вчителя поставив антропологічний принцип, що передбачає визнання цілісності людини, органічної єдності в ньому духовної та тілесної природи [323].

Певну цінність для розуміння сутності індивідуальності людини, для вирішення проблеми формування індивідуальності в педагогічному процесі складають ідеї вальдорфської педагогіки (необхідність виявлення й розвитку людських здібностей і соціальних якостей особистості тих, кого навчають, оптимальний режим інтелектуальних, емоційних і фізичних навантажень, абсолютна самовіддача людської волі людському вільному буттю тощо). Завдання вальдорфської педагогіки – не торкаючись власного "Я" учня, сприяти формуванню його тіла й душі таким чином, щоб індивідуальність (дух) коли-небудь змогла стати його повноправним господарем. Не менш важливою ідеєю, реалізованою вальдорфської педагогікою, є гуманне ставлення до дітей. Ідея врахування вікових змін у навчанні й вихованні дітей у вальдорфській педагогіці прямо випливає з антропософського погляду на сутність людини й закони її розвитку [171]. Вальдорфська педагогіка намагається пізнати внутрішні особливості та закономірності розвитку особистості в її загальних рисах і стосовно до кожної конкретної дитини. Тому її вважають духовно-науковою екологією дитинства. Вальдорфська школа великою мірою вибудовується на особистості самого вчителя, від якого вимагається, крім широкої професійної підготовки, що виходить за межі знань на рівні педагогічного інституту або університету, велика практична віддача. Як

свідчить досвід, робота учителя за вальдорфською педагогікою виробляє в людині внутрішню волю, волю до дії та відповідальність за свої рішення [171, с.111].

Узагальнюючи дослідний матеріал цього підрозділу, треба відзначити, що у сучасних умовах виникла потреба і водночас назріли об'єктивні можливості для дослідження проблеми – формування індивідуальності студента у процесі професійної підготовки з орієнтацією на індивідуальність як цінність і мету педагогічного процесу. Загальнонаукові принципи системності, цілісності, інтеграції, психологічні принципи особистісно-діяльнісного підходу, єдності свідомості й діяльності, психологічні закономірності розвитку людини уможливили цілісний підхід до процесу професійної підготовки студента, взаємозв'язок навчальної та професійної діяльності, в розвиткові індивідуальності студента як цілісності.

Реалізація концепції гуманізації освіти зумовила нові підходи в теорії і практиці вищої педагогічної освіти, що знайшли відображення в таких постулатах:

– індивідуальність студента, її формування і розвиток в єдності з особистістю стали однією з найважливіших цілей педагогічної освіти;

– проблема формування індивідуальності студента визнана у вітчизняній науці як актуальна, одна з найскладніших проблем, що вимагає спеціальних досліджень комплексу аспектів (методологічних, соціальних, педагогічних, дидактичних, методичних, психологічних тощо) і залучення нових наукових галузей знання, предметом яких є індивідуальність людини (акмеологія, андрагогіка, валеологія, соціоніка і т. ін.);

– у практиці підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі змінилось уявлення про студента лише як носія знань, умінь і соціальних вимог на суб'єкта навчальної діяльності, здатного до неперервного саморозвитку та самоактуалізації.

2.3. Механізми регуляції діяльності у формуванні індивідуальності студента

У практиці підготовки майбутнього вчителя чітко вимальовується ставлення до студента як суб'єкта навчальної діяльності, здатного до саморозвитку та самоактуалізації. Наукове пояснення зв'язку позиції студента з рівнем розвитку його індивідуальності міститься в концепціях, що відбивають регуляторну функцію психічної діяльності (К. Абульханова-Славська, А.Карпов, О. Коноплін), що полягає в такому: індивідуальність студента, її формування й розвиток в єдності з особистістю становлять цілісну індивідуальність, яка формується у діяльності (Ю. Миславський, В.Моросанова, С. Рубінштейн та ін.).

У студентському віці молода людина проживає кілька ролей, перебуває у кількох позиціях, що змінюють її погляди на себе, своє оточення, свою діяльність, змінюють її саму, сприяють за певних умов розвитку її індивідуальності й особистості в єдності. Нова роль, нова позиція зумовлюється вимогами до студентів вищого навчального закладу, які залежать від процесу навчання, від інших студентів і т. ін. Перша нова позиція у студентському житті складається в результаті того, що молода людина стає студентом, здобуває новий статус. Далі поступово відбувається оволодіння новими позиціями. Якщо зміна позицій сприяє становленню індивідуальності студента, то, отже, вона виступає його джерелом, рушійною силою розвитку у студентському віці. Новими для нього є навчальні ситуації, що вимагають порівняно зі школою виявлення більш високих пізнавальних здібностей, навчально-пізнавальної самостійності тощо. В умовах традиційного навчання виникає величезне навантаження на інтелектуальну сферу студента, а також на емоційну (у період екзаменаційних сесій) і т. ін. Із опанування студентами секретів навчальної діяльності в закладі вищої освіти поступово складається нова позиція суб'єктів цієї діяльності, що вимагає від них напруги не лише інтелектуальної сфери, а й

екзистенційної сфери в цілому та сфери саморегуляції (здатності визначати свій вибір у навчанні, тобто ставити перед собою власні цілі в пізнанні, знаходити свої варіанти досягнення цих цілей і т. ін.). Оволодіння цією та іншими новими позиціями уможливлює через подолання протиріч набування різновидів власного досвіду. Важливо забезпечити студенту перехід від однієї позиції, з якою він розпочав учіння у вищому навчальному закладі (позиції учня, тобто того, кого навчають), до іншої — позиції того, хто самонавчається.

У дослідженнях (Г. Дубчак, А. Линенко) вивчені кризи професійного розвитку особистості майбутнього вчителя. Перша криза пов'язана з виникненням нової для студента ситуації розвитку, що відрізняється від шкільної. Період його найбільш ймовірної появи — кінець 1 курсу — 2 курс. Криза супроводжується різким зниженням показників професійної ідентичності (задоволеність результатами навчальної діяльності з обраної професії, професійна самооцінка) і навчальної продуктивності (академічна успішність, експертна оцінка знань). Основні новоутворення, що виникають у результаті подолання кризи: різке зростання показників професійної ідентичності, навчальної продуктивності; перетворення шкільної форми навчальної діяльності в академічну, найбільш адекватну змісту навчання у ВНЗ, перетворення структури інтелекту відповідно до нового змісту освітніх завдань, розв'язуваних під час навчання у вищому навчальному закладі.

Друга криза пов'язана з виникненням реальної ситуації професійного розвитку. Найбільш ймовірний період її вияву — 4 курс (у ході педагогічної практики). Криза починається з усвідомлення того, що сформовані предметні знання не можуть бути безпосередньо реалізовані в ході навчального процесу без відповідного методичного аранжування. Криза супроводжується зниженням навчальної продуктивності, однак показники професійної ідентичності не зменшуються. Основні новотвори, що виникають у результаті кризи: підвищення навчальної продуктивності, перетворення академічної форми навчальної діяльності в начально-професійну, котра сприяє надалі формуванню професійно-педагогічної форми діяльності, друге перетворення структури

інтелекту відповідно до виникнення освітніх завдань нового типу.

Криза, що складається в реальній професійній ситуації, зумовлена не лише усвідомленням методичних утруднень у студентів. Невідповідність виникає за рахунок того, що навіть за відмінної підготовленості з вивченого предмета й методичного його аранжування у студентів виникає так званий психологічний бар'єр, коли вони не можуть установити з учнями взаєморозуміння, не можуть реалізувати свої психологічні знання й уміння, комунікативні й організаторські здібності. Саме такі утруднення свідчать про слабкий розвиток у студентів таких професійно важливих властивостей, як педагогічна рефлексія, педагогічна уява тощо. Тому до новоутворень цього етапу розвитку варто віднести названі й інші властивості та якості індивідуальності. У цьому зв’язку зазначимо, що Ю. Поваренков дійшов низки важливих висновків. Розглянемо їх.

Кризи професійного розвитку є відображенням загальної нерівномірності професійного становлення особистості на різних етапах трудового шляху, вони не залежать від хронологічного віку індивіда, а визначаються фазою, періодом або стадією професійного розвитку. В основі виникнення професійних криз - цілий комплекс факторів: а) зміна соціальної ситуації професійного розвитку; б) загострення протиріч професійних вимог до людини і її можливостей або потреб для їхньої реалізації; в) відсутність готових засобів для вирішення труднощів. Необхідною умовою ефективного вирішення професійних криз є усвідомлення індивідом конкретних ситуацій професійного розвитку, своїх можливостей і їх відповідності професійним вимогам. Динаміка перебігу кризи професійного розвитку характеризується визначеною етапністю [285].

Професійна діяльність у цілому, кризові ситуації, що складаються в ній, задають напрям розвитку особистості. Психологічний механізм цього процесу залежить від подолання почуття незадоволеності позитивним мотиваційним станом (зацікавленості в успіху, досягненнях і т. ін.). Закономірні зв'язки між емоційно-почуттєвою та мотиваційною сферами «спрацюють» за певних умов, за визначеної організації навчально-професійної діяльності студента,

спрямованої на зміну ролей студента. Спочатку, коли студент є тим, кого навчають, його діяльність носить репродуктивний характер (він виконує вимоги викладача); коли студент стає тим, хто самонавчається, він сам визначає зміст, характер, рівень складності своєї діяльності, він сам регулює власну пізнавальну діяльність і т. ін. І, нарешті, позиція того, хто навчає, відповідає ролі вчителя, коли студент-майбутній учитель здійснює не навчально-пізнавальну діяльність, а педагогічну як навчально-професійну діяльність. В умовах навчання у ВНЗ зміна ролей (позицій) не означає різкого переходу – це поступовий процес, часом суперечливий (зручніше бути тим, кого ведуть, ніж ведучим), тривалість якого в кожного студента різна.

Акмеологічний підхід до людини ґрунтується на тому, що головним у розвитку індивідуальності є самоактуалізація: якщо вона здійснюється людиною, то це означає її зростання, просування до своєї вершини. У дослідженнях, присвячених самоактуалізації (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К.Роджерс, Е. Шостром та ін.), під самоактуалізацією розуміють механізм і процес розвитку особистості, постійний, що не має кінця, процес розвитку здібностей, це "робота заради того, щоб робити добро те, що ти хочеш робити" [383, с.48]. Це навчання співналагоджується зі своєю власною внутрішньою природою, коли виникають моменти підвищеного пізнавання та інтенсивного інтересу, ці моменти А. Маслоу називає самоактуалізуючими. Актуалізуватися – означає ставати реальним, існувати фактично, а не тільки в потенційності. Самоактуалізацію А. Маслоу пов'язує з розвитком здатності "кращого життєвого вибору" (ми вчимося вірити своїм судженням та інстинктам і діяти відповідно до них), а також із чесністю та прийняттям відповідальності за свої дії – це істотні моменти самоактуалізації. Значення цього процесу в тому, що в людини розвивається комплекс любові, внутрішньої волі та прагнення конструктивно використовувати власну енергію. Питання про волю людини, про її незалежність у поведінці, діяльності, спілкуванні в даний час становить актуальну проблему вищої педагогічної освіти [388].

А. Маслоу розглядає психологічне зростання як послідовне задоволення

все більш "високих" потреб. Рух до самоактуалізації не може розпочатися, поки індивідуум не звільниться від домінування нижчих потреб, таких, як потреби в безпеці або повазі. Устремління до більш високих цілей саме по собі вказує на психологічне здоров'я. Учений зауважує, що більш високі потреби від природи пов'язані з великим задоволенням, підкреслює, що ріст здійснюється за допомогою роботи самоактуалізації. Самоактуалізація передбачає тривалість, постійне залучення до роботи зростання та розвитку здібностей до максимально можливого, а не задоволення меншим через лінь або недостатня впевненість у собі. Самоактуалізація містить вибір гідних творчих завдань [212].

До основних параметрів самоактуалізації Е. Шостром відніс такі її складові: ціннісні орієнтації, гнучкість, сензитивність і спонтанність поведінки, самоповагу, схильність до гармонійного сприйняття довкілля, синергію, контактність, міжособистісну чутливість і емпатію, прагнення до набуття знань про довкілля, що виражається в пізнавальній потребі, і творча спрямованість, реалізована в креативності [103].

Згідно з акмеологією особистість самоактуалізується на основі позитивних творчих досягнень і особистого досвіду. Дотично до педагогічної системи «поряд з різними видами навчальної та професійної діяльності індивідом реалізується професійна активність іншого характеру. Вона спрямована на самотворення особистості, оцінку й переоцінку її можливостей, визначення стратегій, сценаріїв і перспектив її професійного розвитку. Саме ця внутрішня духовна робота особистості забезпечує, у кінцевому результаті, її розвиток, формування професійно-орієнтованих новотворів і професійної активності" [104, с. 193]. З огляду індивідуальності людини та її розвитку, визначальну роль відіграє сфера саморегуляції, котра й виконує функцію вибору або ухвалення рішення, розробки індивідуальної стратегії і тактики, корекції тощо.

Виділяють і соціально-психологічні фактори досягнення професіоналізму: фактори управління, фактори спільної діяльності, факти внутрішньо групових відносин, факти професійної діяльності, факти навчання професії, фактори соціального середовища.

В андрагогіці виділені особливості організації навчання дорослих людей, у яких відзначаються такі фактори, що позитивно впливають на позицію того, хто навчається: а) прагнення дорослого до самостійності, самореалізації і самоврядування; б) наявність життєвого досвіду (сімейного, побутового, соціального тощо) як джерела пізнання; в) прагнення до вирішення важливих для себе проблем; г) спрямованість на невідкладне застосування отриманих знань або сформованих якостей [193].

Як бачимо, теорія самоактуалізації чітко корелює з цими даними, а, отже, може скласти серйозне підґрунтя для розгляду проблеми формування індивідуальності майбутніх учителів.

Представники професійної креативної акмеології (О.Бодалєв, Н.Вишнякова, Ю. Гагін, А. Дергач, Є. Климов, Н. Кузьміна, Г. Данилова, О.Дубасенюк, В. Гладкова, О. Гура, З. Сіверс та ін.) виділяють акмеологічні фактори як об'єктивні причини, що зумовлюють саморух індивідуальності до вершин професійної діяльності, тобто до високих досягнень (Н. Кузьміна, А.Реан), і акмеологічні умови як обставини, від яких залежить досягнення високого професіоналізму діяльності. У психолого-акмеологічних дослідженнях як значущі акмеологічні умови виділялися задатки, загальні та спеціальні (у тому числі й професійні) здатності, умови сімейного виховання, виховання в початкових, середніх і старших класах, освіта у професійному навчальному закладі, те, що відноситься до так званого передстартового періоду професіоналізму. Акмеологічні умови поділяються на внутрішні і зовнішні. Спектр внутрішніх умов представлений як уродженими, так і набутими властивостями особистості. До числа зовнішніх умов досягнення високої професійної майстерності відносять загальну сприятливу ситуацію соціального розвитку [4].

Розглянуті механізми розвитку індивідуальності й особистості в практиці ВНЗ дотепер системно не враховувались і не реалізовувались як спеціальні напрями в організації педагогічного процесу. В умовах традиційного підходу студент залишався на позиції того, кого навчають, практично всі роки навчання

у вищому навчальному закладі (навіть під час педагогічної практики у школі позиція студента залишалася здебільшого залежною від указівок і вимог викладачів і вчителів, ніж вільною та самостійною).

У руслі започаткованого дослідження проблеми професійної індивідуальності виділяємо позиції студента в процесі фахової підготовки:

– позиція того, кого навчають, (характеризується ретельністю, несамостійністю, затисненістю) – відповідає дисгармонійному, нецілісному розвитку індивідуальності;

– позиція того, хто навчається (відрізняється самостійністю, волею у навчальній діяльності) — відповідає цілісній індивідуальності;

– позиція того, хто навчає (це ще не професійна позиція, але вона вже формується) — відповідає індивідуальності, у якій розвиваються професійно значущі властивості та якості.

Означені позиції студента характеризують онтогенетичний ракурс розвитку індивідуальності в процесі професійної підготовки. Цей процес відбувається завдяки спеціальним ситуаціям.

Усі спеціальні навчальні ситуації будуються на основі виділення в навчальній діяльності її основних компонентів (навчальні цілі, навчальні дії, самоконтроль і самооцінка результатів навчальної діяльності). Усі спеціальні професійні (уявлювані) ситуації ґрунтуються на типових ситуаціях для педагогічного процесу в школі (поводження і реакція дітей, ведення уроку, розробка уроку і т. ін.), на професійних педагогічних діях, необхідних для вирішення типових шкільних ситуацій, нарешті, на типових психологічних характеристиках учителя.

Головним у створенні спеціальних ситуацій є побудова навчальної діяльності студентів у прямій відповідності з діяльністю педагога. Практичні завдання, що виникають у таких ситуаціях, містять або педагогічну діяльність (або її компоненти), або індивідуальність (або особистість) педагога.

Головна мета спеціальних ситуацій – забезпечити розвиток професійно значущих властивостей і якостей психіки студента. Ця має низку складових:

сприяти вдосконаленню педагогічної спостережливості; розвитку педагогічного мислення, домогтися вияву емпатії, забезпечити розвиток педагогічної рефлексії тощо. Залежно від мети виокремлюються кілька видів спеціальних ситуацій: рефлексивні ситуації, «інтелектуальні» ситуації та «екзистенційні» ситуації. Головною особливістю вирішення спеціальних ситуацій є інтеграція досвіду викладача та студента у прогнозуванні своєї поведінки, відносини, дії у зв'язку з різними виявами суб'єктів навчальної діяльності. На основі обміну уявленнями, думками, гіпотезами, перевіреними способами і т. ін. відбувається збагачення найважливіших для майбутнього педагога сфер його індивідуальності. Для викладача вищого навчального закладу такі ситуації є джерелом додаткових знань про різноманіття індивідуальних виявів студентами своїх психічних станів, позицій, а також можливістю удосконалювати свою професійну майстерність [130].

Навчальні спеціальні ситуації виконують декілька функцій. Так, інформаційна функція передбачає демонстрацію та передавання соціального досвіду. Особливість цієї функції в тому, що змістом досвіду, що передається, виступає професійна діяльність педагога (викладача вищого навчального закладу, колишнього шкільного вчителя, знайомого вчителя, персонажу фільму, героя книги тощо) і його професійно значущі властивості та якості. Інша функція спеціальних ситуацій полягає в інтеграції навчальної діяльності студентів, професійній діяльності викладача вищого навчального закладу та майбутньої професійної діяльності студентів [146]. Виконання другої функції неможливе без виконання першої. Це можна пояснити в такий спосіб. У процесі вирішення спеціальної ситуації студенти залучаються до пошуку відповідей на поставлені запитання. Сам процес пошуку включає навчальні дії (аналіз проблеми, вибір способу її вирішення й ін.), але спрямований цей пошук на професійну діяльність, про яку у студентів склалося поки ще недостатньо точне уявлення. Звернення до свого життєвого досвіду (навчання у школі та вищому навчальному закладі, інші джерела інформації) допомагає успішно справитися з пошуком і знайти свої варіанти відповідей, у яких даються приклади

педагогічних дій або виявів професійних властивостей і якостей. Викладач для забезпечення успішного виконання студентами пошуку відповіді не тільки рекомендує їм звернутися до свого життєвого досвіду, а й аналізує свою педагогічну діяльність, показуючи тим самим можливий приклад реалізації професійних знань або властивостей і якостей [146].

Наступна функція спеціальних ситуацій — функція атракції, ставлення учасників навчальної ситуації один до одного. Справді, як показує наш педагогічний досвід, студенти стають помітно розкутішими, активнішими, коли викладач забезпечує залучення до їх професії, дозволяє аналізувати його власну діяльність. Психологічна атмосфера сприяє більшій відвертості, зняттю бар'єрів (сором'язливості, страху тощо), виявленню самодіяльності й волі, якщо викладач діє на основі принципів гуманістичної психології (Е. Берн, К. Роджерс та ін.). У цьому ми вбачаємо реалізацію розвивальної функції спеціальних ситуацій. Як новоутворення у спеціальних ситуаціях з'являються якісні зміни в екзистенційній сфері (вимальовується позиція «сьогодення» учителя), в емоційній сфері (оцінка власних можливостей знайти вирішення завдання), в інтелектуальній сфері (креативність мислення), у предметно-практичній (здатності самопізнання і т. ін.) тощо [146].

Важливою функцією спеціальних ситуацій є прогностична функція, зумовлена тим, що студенти співвідносять свій досвід з майбутньою педагогічною діяльністю через аналіз дій викладача і своїх власних. У свідомості студента відкладаються не конкретні дії, необхідні для вирішення ситуації, а принципова можливість перебування варіанта «виходу з неї» [146].

Нарешті, шоста функція спеціальних ситуацій зумовлює підвищення ефективності засвоєння теоретичних положень, понять і т. ін., що уявляються студентам абстрактними й тому незрозумілими. Ситуації пов'язують теорію з професією, з життєвим досвідом студента, дозволяють побачити конкретне втілення досліджуваного матеріалу в практиці й тим самим допомагають краще осмислити та засвоїти теорію [146].

Педагогічна ситуація як системний об'єкт характеризується низкою ознак:

цілісність – фрагментарність, конкретність – дифузність, стійкість – динамічність, організованість – невизначеність, унікальність – типовість [146, с. 138 – 139]. Ці ознаки цілком застосовні до спеціальних ситуацій – ситуації повинні бути цілісними (такими, що характеризуються єдністю цілей, поставлених викладачем перед собою, засобів їх досягнення й очікуваних результатів), вирізняють конкретністю, організованістю, типовістю. Важливою характеристикою спеціальної ситуації є її динамічність – саме вона вказує на вплив ситуації, реалізацію її функцій у процесі теоретичної підготовки. Названі ознаки мають відношення не тільки до ситуацій у цілому, а й до учасників, зокрема до викладача вищого навчального закладу, який реалізує стихійно виниклу ситуацію у процесі навчання або спеціально створює її. Викладач, як це випливає з характеристик ситуації, повинен мати відповідні вміння: створювати ситуацію, орієнтуючись на типові явища та події, професійно значущі для майбутніх педагогів; враховувати фактори, що впливають на розвиток (динаміку) ситуації; надавати чіткість своїм діям у єдності з діями студентів у процесі вирішення ситуації тощо.

Педагогічний процес у цілому, а не тільки у ситуаціях, з яких він складається, для студента в ході професійної підготовки, уявляється подвійним, що складається немовби із двох пластів: 1) власне навчального, в ньому студент націлений на оволодіння навчальною діяльністю й конкретними знаннями й уміннями з предметів; 2) навчально-професійного, зумовленого змістом досліджуваних курсів. Взаємозв'язок цих домінант, з одного боку, немовби полегшує розуміння потреби, усвідомлення важливості вивчення психолого-педагогічних, методичних дисциплін, забезпечує саморегуляцію навчальної діяльності студентів, розвиток професійної (а не тільки навчальної) мотивації й інших властивостей і якостей, що мають важливе професійне значення. З іншого боку, студенти не можуть осмислити відразу цю подвійність, уявити себе одночасно в позиції того, хто навчається, і того, хто навчає (учителя).

Спеціальні ситуації (особливо рефлексивні й екзистенційні) повинні сприяти поступовому єднанню цих позицій. Відомо, що рефлексивні процеси є

фактором усвідомлення людиною змісту своїх дій. В умовах рефлексивних ситуацій студент починає осмислювати значення для себе навчальної діяльності, узятої в єдності з педагогічною як майбутньою професійною діяльністю. Критерієм єднання слугує уміння студента співвідносити, пов'язувати власні способи й уміння вчитись, уміння здійснювати саморозвиток з майбутньою професійною діяльністю щодо формування навчальної діяльності й індивідуальності школярів. «Те, як я зараз дію в навчанні, відіб'ється на тому, як я буду вчити цього самого своїх учнів» [104].

Створення спеціальних ситуацій необхідно проектувати, планувати, послуговуючись можливостями змісту професійної освіти, знанням типових ситуацій і проблем школи і ВНЗ, знанням професійно значущих властивостей і якостей педагога, рівнів розвитку індивідуальності студентів. У процесі теоретичної підготовки спеціальні ситуації, що сприяють розвитку індивідуальності студента, можуть бути реалізовані в різних формах навчання, зокрема в навчальному співробітництві.

У фундаментальних працях А. Журавльова, В. Ляудис, В. Рубцова, Г.Цукерман та ін. всебічно розглядається психологічна сутність навчального співробітництва, механізми його впливу на розвиток психологічної складової особистості людини, засоби й умови його організації. При цьому навчальне співробітництво як поняття використовується нарівні з поняттям – «спільна навчальна діяльність». Під спільною навчальною діяльністю розуміється особливий тип соціально організованих взаємодій і взаємин між учителем і учнями, що забезпечує перебудову всіх компонентів структури індивідуальної пізнавальної діяльності з об'єктом засвоєння за рахунок створення спільності змістів, цілей, способів досягнення результату та формування саморегуляції індивідуальної діяльності за допомогою змінюваних форм співробітництва між усіма учасниками процесу навчання [104].

Спільна навчальна діяльність мотивує перехід суб'єкта від прагматичного до пізнавального ставлення до світу, до становлення усвідомленої саморегуляції в досвіді суб'єкта пізнавальної діяльності. Дослідники

(О.Матюшкін та ін.) відзначають, що активне включення студента у спільну діяльність започатковане зі значними труднощами [214]. Включення у спільну діяльність починається з визначення й усвідомлення власної мети діяльності. Мета діяльності є тією основою, що започатковує розвиток пізнавальна та практичні дії людини. Поки цілі діяльності є для людини зовнішніми (чужими), вона не включена в неї як суб'єкт і особистість. Включення в теоретичну діяльність здебільшого опосередковане діяльністю іншої людини, інших людей. Ці специфічні особливості включення людини в діяльність визначаються типами міжособистісного спілкування та взаємодії. Включення у спільну діяльність відбувається у вигляді допомоги іншій людині, керівництва іншими, "змагання", конфлікту (дискусії) [214].

Метою спільної навчальної діяльності викладача і студентів є побудова механізмів саморегуляції навчання, опанованої предметної діяльності й самих актів взаємодій, відносин і спілкування. ЇЇ предметом є узагальнені й усвідомлені способи діяльності навчання та норми взаємодії і спілкування. Продуктом – самостійне висування студентами нових цілей навчання і цілей, пов'язаних зі змістом досвідної діяльності, а також регуляції особистісних позицій у партнерстві. У різних навчальних ситуаціях може виникати від трьох до семи форм співробітництва: 1) включення в діяльність; 2) розділена дія; 3) імітована дія; 4) підтримана дія; 5) саморегульована дія; 6) самоспонукальна дія; 7) самоорганізучі дії.

У дослідженнях спільної навчальної діяльності (І. Котова, В. Ляудис, Є.Шиянов та ін.) та педагогічної взаємодії (М. Демидова, І. Зязюн, Л.Кондрашової, З. Курлянд, О. Савченко, Р. Хмелюк, Т. Яценко) доведено, що ситуація навчального співробітництва впливає на сферу саморегуляції, якщо форми співробітництва постійно змінюються, їх динаміка «забезпечує послідовне становлення психічних новотворів не тільки на рівні інтеріоризації, а й рефлексії, що стають надбанням особистості, предметом її самоврядування» [104, с. 271].

Співробітництво як процес характеризується такими умовами: зразкова

рівність сил і позицій, а також наявність загальних взаємодоповнювальних інтересів. З одного боку, передбачається співробітництво студентів і викладачів, з іншого боку, студентів між собою. Саме такий зв'язок допоможе сформувати у студента вміння співробітничати, викликане відповідними внутрішніми стимуляціями [337].

Навчальне співробітництво студентів – це діяльність, розпочата не заради найшвидшого виконання групою студентів якого-небудь завдання та стимулювання їхньої активності, ініціативи, самостійності тощо, а заради колективного навчання самої навчальної діяльності та інтенсивного розвитку сфер психіки.

Зміст навчального співробітництва – в саморозвитку здібностей виконувати всі необхідні й визначені ситуацією компоненти навчальної діяльності. На відміну від групової роботи, де кожен член групи виконує частину завдань згідно зі своїми інтересами, можливостями (вносить у загальну справу щось, що він уже вміє робити), навчальне співробітництво спрямоване насамперед на вироблення в кожного студента тих умінь, дій, що ще відсутні чи недостатньо розвинені в його досвіді. На другому, більш високому рівні навчальне співробітництво спрямоване на реалізацію наявних, сформованих дій. Зрозуміло, формування навчальної діяльності й індивідуальності студента не може бути відірваним від змісту професійної підготовки, це не абстракція, а цілком конкретна діяльність.

Функції навчального співробітництва (комунікативна, пізнавальна, регулятивна, розвивальна і т. ін.), здійснюваного в системі «студент-студент», полягає в тому, щоб сприяти розвитку не тільки предметно-практичної сфери індивідуальності (здібностей, умінь, навичок тощо), а й індивідуальності в цілому. Воно відбувається в діалоговому режимі, коли захищається власний продукт діяльності, оцінюється чужий. Одні студенти пропонують результати індивідуальної діяльності (свої варіанти цілей, проблем, планів тощо), інші критично їх сприймають (людині здебільшого властива опозиція), висловлюють згоду чи незгоду. Тому й виникає критичне обговорення, контрдокази,

заперечення. Якщо є конструктивні пропозиції замість того, що пропонується, то потрібно довести, що ця пропозиція більш правильна, ефективна, раціональна тощо.

Діалогова позиція майбутнього вчителя не виникає спонтанно, для її становлення потрібен певний життєвий досвід. І в цьому провідну роль відіграють уміння вести діалог. Запитання основним інструментом як зовнішнього, так і внутрішнього діалогу. Не вміючи ставити запитання іншим, людина не готова задавати запитання й самій собі. Не вміючи оцінити іншого, людина не зуміє дати адекватну оцінку й собі. У діалозі студент поперемінно переходить із позиції суб'єкта (коли критикує й оцінює інших), до позиції об'єкта (коли обговорюють його результат). В останньому випадку студент є не тільки об'єктом, а й суб'єктом, оскільки прагне активно відстоювати свій продукт діяльності, добирає у свій захист аргументи, обґрунтування тощо. Як відзначають фахівці [212, с.228-231], орієнтація на діалог розвиває у студентів гнучкість, критичність, терпимість до співрозмовника, «волю духовного просування» (С. Гессен) у просторі майбутньої професії. У майбутніх учителів розвивається переконання, що лише в діалозі з іншою людиною розкривається учень, реалізуються його потенційні можливості, формується особистість і індивідуальність.

Для навчального співробітництва характерним є те, що студенти навчають один одного тільки на етапі обговорення, на етапі оцінки. Саме тут вони побічно, мимоволі допомагають один одному, саме тут індивідуальна діяльність кожного інтегрується у спільну діяльність. Навчальне співробітництво в системі «студент-студент» щільно пов'язане з груповою роботою. У вищій педагогічній освіті групова робота студентів посідає належне місце. Насамперед, необхідно відзначити тяжіння студентів молодших курсів до спільного виконання різних завдань, що пояснюється, недостатньо розвиненою екзистенційною сферою, зокрема відсутністю впевненості в собі й відчуттям незалежності, прагненням до успіху за рахунок сприяння іншого. Вивчення можливостей групової роботи в умовах професійної підготовки

студентів дозволило встановити, що дослідники (Л. Бурлака, Т. Васильєва, В.Дьяченко, Х. Лийметс, Т. Ніколаєва, І. Чередов та ін.) пов'язують застосування групових форм навчання у вищому навчальному закладі насамперед з реалізацією тих достоїнств групової форми, що властиві їй в умовах шкільного навчання, а саме: підвищення активності студентів у навчально-пізнавальній і дослідницькій діяльності; підвищення ефективності засвоєння знань і вмінь з предмета; розвиток умінь співпрацювати, розвиток комунікативних умінь. З огляду професійно значущих елементів підготовки, вчені відзначають вплив групових форм роботи на розвиток таких якостей мислення, як гнучкість, критичність, оперативність, креативність, на розвиток рефлексивних процесів і т. ін. Аналіз можливостей теоретичної психолого-педагогічної підготовки засвідчив, що групова робота, по-перше, реально реалізується практично на кожному занятті (і не тільки семінарсько-практичному). По-друге, у процесі групової роботи студенти схильні до суб'єктної позиції, що сприяє активізації всіх сфер індивідуальності. Отже, групова робота містить значні можливості для розвитку цілісної індивідуальності й особистості студента.

Теоретична професійна підготовка майбутнього вчителя, забезпечує психологічну основу педагогічного процесу, що містить:

– *мету* – вплив на всі сфери індивідуальності (насамперед на сфери емоційну, екзистенційну, саморегуляції);

– *засоби* – створення спеціальних ситуацій, що реалізують закономірності розвитку зазначених сфер у формі діалогу, навчального співробітництва, розробки проектів тощо;

– *механізми розвитку*— інтеграцію навчальної діяльності студента та педагогічної діяльності викладача, навчальної і професійної діяльності студента, соціального досвіду студента та професійного досвіду викладача.

Підводячи підсумки розгляду питання про механізми регуляції діяльності у формуванні індивідуальності студента, варто виокремити їх складові:

- інтеграцію навчальної діяльності студента та професійної, педагогічної

діяльності викладача, соціального досвіду студента та професійного досвіду викладача;

- подолання криз професійного розвитку студента;

- здійснення студентом самоактуалізації, самореалізації, самоврядування, спрямованості на застосування отриманих знань або сформованих якостей;

- позиційно-ситуативний підхід;

- спільна навчальна діяльність, навчальне співробітництво.

2.4. Студентський колектив – формувальний фактор професійно орієнтованої індивідуальності майбутніх учителів

Вивчаючи студентський колектив як умову формування професійно орієнтованої індивідуальності майбутнього вчителя ряд дослідників (О.Киричук, А. Колденков, А. Лутошкін, Т. Осипова, Л. Уманський) визначили, що групова форма підготовки забезпечує найбільш сприятливі умови для формування особистості як професіонала. У малій групі полегшується моделювання тестових педагогічних ситуацій, проектування способів їх вирішення. Саме в групі відбувається випробовування себе як майбутнього вчителя. Групова робота дозволяє використовувати спеціально сплановані конфліктні ситуації, які активізують формування та діагностування комунікативних і організаторських умінь. Виступаючи перед іншими студентами групи, кожен має можливість навчитися керувати своїми емоційно-почуттєвими станами, організовувати, реалізувати, аналізувати будь-яку справу, позбуватися страху перед аудиторією, набути певних педагогічних навичок і вмінь.

Саме в групі, у процесі спілкування з іншими студентами, найбільш повно виявляються не лише особистісні, а й суто професійні здібності. В академічній групі студент переконується у своїх комунікативних, організаторських

здібностях, уможливлює оцінку себе як особистості, визначає себе в ролі майбутнього вчителя. Тут студенти позбавляються страху перед аудиторією, стати більш впевненими; водночас вони вчаться спілкуватися, виробляють уміння правильно оперувати своєю думкою й відстоювати її, сперечатися, вислуховувати думки інших. Студенти набувають умінь співпрацювати разом, довіряти один одному, нести відповідальність за результати виконання певної справи. Усе це, безперечно, сприяє не лише формуванню професійних умінь і навичок, а й розвитку індивідуальності.

Доброзичливий психологічний клімат у студентській групі уможливлює більш повне розкриття індивідуальності майбутнього вчителя як творчої особистості. Якщо студенти не бояться постати перед товаришами в незвичному образі, використовувати під час виконання творчого завдання міміку й жести, вони набувають навичок театральності, вміння грати, відчувати партнера й аудиторію, що значно поліпшує роботу з дітьми і сприяє розкриттю їх індивідуальності; вчаться привертати увагу, зацікавлювати, створювати необхідні позитивні емоції та почуття в аудиторії учнів.

Водночас, працюючи у колективі товаришів, студенти мають можливість навчитися стримувати свої негативні емоції: дратливість, злість, гнів, недоброзичливість, кепський настрій тощо. Усе це є важливими чинниками, необхідними в педагогічній діяльності. Колективна діяльність групи сприяє не тільки розвитку професійної педагогічної сталенності, але й розвитку індивідуальності майбутнього вчителя. Під впливом колективу індивідуальність має можливість коригувати свої негативні і розвивати позитивні риси. Високі вимоги студентського колективу сприяють самовизначенню кожного студента стосовно майбутньої професії, розвитку його самосвідомості, прагненню формувати свою індивідуальність.

Чим вищий рівень розвитку групи, в яку інтегровано студента, чим більш зрілі особистості входять до її складу й об'єднані спільною діяльністю, тим дорослішою відчуває себе конкретна людина, тим виразніше, зріліше в неї почуття дорослості [245]. Діяльність учителя щодо виховання школярів буде

продуктивною лише в тому випадку, коли в межах вищого навчального закладу майбутній учитель одержить достатньо ефективну психолого-педагогічну підготовку. Педагогу необхідно усвідомлювати, на якому рівні розвитку знаходяться його пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, логіка і т. ін.), як найпродуктивніше послуговуватися самоосвітою, саморозвитком, для досягнення творчого результату.

Розвиток професійних якостей у період навчання у вищому педагогічному закладі неодмінно впливає на формування й розвиток індивідуальності студентів. У колективі цей процес відбувається найбільш ефективно. Колектив студентської академічної групи є важливішим чинником формування професійно орієнтованої індивідуальності майбутнього вчителя.

Набуття людиною достатнього життєтворчого потенціалу, який би забезпечив успішне досягнення нею вищих духовних цілей і гуманістичних сенсів її буття, безпосередньо пов'язане зі способом привласнення суспільних норм. Свою життєстверджвальну функцію студент може сповна реалізувати, якщо ці норми будуть внутрішньо сприйнятими ним, стануть невід'ємною частиною уявлення про самого себе. Саме це є складовою саморозвитку і самовиховання людини як індивідуальності, що, у свою чергу, є основною метою виховання як суспільного явища. Не останню роль у цьому відіграє особистісно орієнтоване виховання та самовиховання.

Слід зазначити, що в системі професійної підготовки вчителів у ВНЗ України помітна істотна недооцінка ролі академічної групи в навчальному процесі, у формуванні професійно-педагогічної спрямованості та професійної сталенності індивідуальності майбутнього вчителя.

Один з аспектів процесу підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі є умови життєдіяльності громадянського середовища, в якому студенти, існують і реалізують себе як особистості, опановуючи знання, набуваючи навики практичної діяльності, розвиваючи свої професійні та педагогічні якості.

Процес навчання лише тоді стає гуманним, коли педагог разом з усіма

студентами створить таке навчальне середовище, в якому кожен може максимально реалізувати своє "Я", свою «Я – концепцію», свою індивідуальність.

Педагогічний колектив в цілому і кожен педагог повинен створити для студентської групи необхідне середовище для найкращого вияву своєї індивідуальності, її творчого потенціалу кожним студентом. У свою чергу, це сприятиме набуванню такого психічного стану, який закріплює силу колективу, уможливлює протистояння негативному впливу і залежить, з одного боку, від психічної стійкості індивідів, з іншого, – від рівня згуртованості колективу, його цілеспрямованості. Природно, що обидві умови психічної стійкості студентського колективу з'являються не самі по собі, а досягаються цілеспрямованою виховною роботою [253].

Студент не може нормально розвиватися без спілкування з колегами по навчанню, бо його громадська робота, різноманітна інша діяльність здійснюється безпосередньо в колективі вищого навчального закладу. І якщо це середовище несприятливе для професійного розвитку студента, то він витрачає багато сил або на пристосування до цього середовища, або на боротьбу з ним. І, навпаки, у сприятливому середовищі створюються умови для найповнішого розвитку творчих можливостей студента, його індивідуальності.

Уже на першому курсі перед студентами виникають складні нові завдання, які вимагають чіткої організації навчального процесу, вироблення навичок самостійної роботи з навчальною і науковою літературою, підтримки з боку колективу в подоланні труднощів.

Соціальна спрямованість колективу групи виявляється в єдності соціально обумовлених потреб, інтересів, цілей і завдань; внутрішньому прийнятті суспільно значущих цілей і завдань всіма або більшістю членів колективу; наявності колективних перспектив і зобов'язань, що передбачають діяльність на користь суспільства; наявності загальних справ, в яких беруть участь всі члени групи; ставленні членів групи до обраної спеціальності як до покликання; у розвитку як офіційних, так і неофіційних міжособистісних відносин [245].

Під офіційними взаємовідносинами ми розуміємо: відповідність органів керівництва і координування цілей, завдань колективу групи; виборність і підзвітність, перевірку виконання; наявність розроблених вимог до інформаційних процесів у колективі (об'єктивність, повнота, своєчасність, всебічність інформації); наявність єдиних вимог до поведінки всіх членів колективу; наявність системи традицій. Відповідно, до неофіційних взаємовідносин можна віднести: інформованість членів колективу один про одного, взаєморозуміння, взаємну симпатію, доброзичливість, допомогу і вимогливість, самостійність та ініціативу, оптимістичний настрій, високу ефективність виховного впливу колективу на особистість, відповідність неофіційної спільної думки колективу офіційному, задоволеність всіх членів колективу офіційними лідерами колективного життя й діяльності [245].

У процесі активної колективної діяльності майбутні вчителі набувають уміння швидко й правильно приймати рішення, планувати цілі, засоби, хід і результати колективної діяльності, узгоджувати дії учасників колективної діяльності. Внаслідок цього всі члени колективу отримують задоволення від результату навчальної та громадської діяльності.

Слід звернути увагу й на таку обставину. Академічна група – складне структурне утворення, що об'єднує, здебільшого, декілька мікрогруп, в основі яких приятельські, дружні відносини. Ці мікрогрупи мають вельми ефективний вплив на своїх членів. Це означає, що груповий соціальний контроль здійснюється фактично не академічною групою як єдиним колективом, а її структурними утвореннями, між якими встановлюються складні, суперечливі стосунки.

«Приятельські» стосунки, що виникають на основі симпатій та прихильностей, не можна вважати колективними, бо останні, у студентському середовищі, базуються на успішності, дисципліні тощо, тоді як у мікрогрупах такі взаємини відсутні. Тому соціальний контроль, здійснюваний мікрогрупами, зазвичай не поширюється на ці види діяльності і відносин, що й викликає розрізненість, неузгодженість у діяльності та поведінці академічної

групи як колективу.

Важливу роль у згуртуванні колективу при формуванні індивідуальності студента відіграє особистісно орієнтована взаємодія. Основою особистісно орієнтованої взаємодії, на думку В. Малиновської, є спілкування-діалог, сутність якого полягає у духовній єдності, взаємній довірі, відвертості, доброзичливості. Водночас А. Шибаєва визначає діалог у структурі міжособистісних відносин як суперечливу єдність тотожності та відмінностей у стосунках суб’єктів. Автор акцентує увагу на тому, що умовою для виникнення та протікання діалогу є визнання один одного гідними співрозмовниками, повага "самості" особистості іншого, відсутність прагнення під час спілкування з іншими формувати їхню поведінку, керувати нею, контролювати тощо.

Для того, щоб взаємодія між членами студентської групи мала особистісно орієнтований характер, необхідно, щоб стосунки між студентами були суб'єкт-суб'єктними.

Т. Осипова [245] відзначає, що за таких умов у членів групи виникає відповідальність за себе, за інших та за результати загальної справи.

Л. Меньшикова [215] вважає, що реалізація особистісно орієнтованої взаємодії зумовлюється настановами, започаткованими відкритими взаєминами, емпатичними слуханнями, самототожністю тощо. Уміння налагоджувати особистісні стосунки з іншими є неодмінною складовою формування професійної індивідуальності майбутнього вчителя.

З огляду на означене, можна стверджувати, що позитивна особистісно орієнтована взаємодія між членами студентської групи сприятиме формуванню професійно орієнтованої індивідуальності майбутніх учителів.

Оскільки процес формування професійних умінь і навичок найбільш успішно відбувається в педагогічно згуртованому колективі, слід особливу увагу приділити цілеспрямованому процесу формування колективу в студентській академічній групі.

Етапи розвитку студентського колективу в групі, дослідили А. Лутошкін і Л. Уманський [202]. За основу вони брали ділові стосунки,

виокремлюючи офіційні, що визначаються дорученнями; неофіційні ділові; психологічну єдність у діях колективу. На підставі цього структуровано етапи: 1) номінальна група, тобто наявна формально; 2) група-асоціація (спільна мета, офіційна структура, діяльність кожного індивідуальна); 3) група кооперація (спільна мета, єдність дій, психологічна сумісність не існує); 4) колектив.

Під час навчання у вищому навчальному закладі формування колективу й індивідуальності розпочинається з вивчення стану розвитку стосунків у групі та проектування подальшої педагогічної діяльності. Тут важливим постає вибір відповідних форм виховного впливу колективу на індивідуальність. Існують такі основні форми виховного впливу на індивідуальність.

1. В умовах авторитарних взаємин (викладач – навчальна група – студент) група стає засобом впливу на кожного студента, використовуваного викладачем. У таких умовах колектив ще не сформувався.

2. Група самостійно вирішує педагогічні проблеми, звертаючись до викладача за консультаціями і порадами. У цьому варіанті маємо колектив із власною системою самоврядування. Вона може змінюватися, лідерами можуть бути особи для виконання окремих справ. Тут кожний студент, кожний мікроколектив і сам викладач – рівноправні вихователі.

Роль колективу у формуванні індивідуальності характеризується вмілим використанням принципів: перспективних ліній, паралельної дії, гуманістичних колективістських відносин, творчих справ, індивідуалізації з метою забезпечення розвитку всіх. Треба прагнути до того, щоб процес формування колективу групи був осмислений кожним студентом. Основою згуртованості колективу академічної групи є навчальна, професійна та суспільно-корисна діяльність та доброзичлива атмосфера. На базі Південноукраїнського педагогічного університету Т. Осиповою проводилося експериментальне дослідження реальної атмосфери, яка склалась у студентській групі [245]. Зацікавившись результатами проведеного експерименту, ми також вважали необхідним з’ясувати психологічний клімат у студентському колективі, за методиками щодо визначення рівнів розвитку студентської групи у

психологічному, емоційному та професійному зрізі щодо формування професійно орієнтованої індивідуальності майбутнього вчителя. І отримали такі результати.

Загалом атмосферу в групі на високому рівні оцінили 47 % респондентів як в експериментальній, так і в контрольній групах, на середньому рівні – 42 % студентів ЕГ і 41 % – КГ, на низькому рівні – 11 % ЕГ і 12% КГ.

Так, для студентів, які визначили атмосферу в групі на високому рівні, значущими критеріями, що високо оцінені респондентами як контрольної, так і експериментальної груп був *інтерес* (ЕГ -71 %, КГ – 68 %), *продуктивність* (ЕГ – 59 %, КГ – 55 %); *співпраця* (ЕГ – 53 %, КГ – 49 %); *дружелюбність* (ЕГ – 47 %, КГ – 46 %), згода (47 % – в ЕГ і КГ); *задоволеність* (ЕГ – 47 %, КГ – 51 %), *взаємна підтримка* (ЕГ – 47 %, КГ – 49 %); для студентів незначними виявилися такі показники, як *захопленість* (по 30 % в ЕГ і КГ), *успішність* (ЕГ – 30 %, КГ – 31 %).

Студентами, які визначили атмосферу в групі на середньому рівні, було виокремлено такі показники, як-от: *успішність* (ЕГ – 64 %, КГ -62 %), *дружелюбність* (ЕГ – 53 %, КГ – 51 %), *теплота* (52 % в ЕГ і КГ); *захопленість* (ЕГ – 58 %, КГ – 60 %), *задоволеність* (ЕГ – 41 %, КГ – 40 %); друге місце на цьому рівні посідали *згода* (ЕГ – 35 %, КГ – 33 %), *взаємна підтримка* (по 35 % в ЕГ і КГ), *інтерес* (ЕГ – 29 %, КГ – 27 %) і найменша увага надавала *співпраці* (23 % ЕГ і 34 % КГ*), продуктивності* (24 % ЕГ і 30 % КГ). На наш погляд, у студентів цих груп переважає значущість емоційного фактора, тобто брак емоційної підтримки у групі призвів до недостатньої оцінки співпраці, а також до того, що й продуктивність праці не була значущою.

Серед студентів, що визначили атмосферу в групі на низькому рівні, було виділено такі показники, як *співпраця* (ЕГ – 24 %, КГ – 27 %), *згода* (ЕГ – 18 %, КГ – 20 %). *взаємна підтримка* (ЕГ – 18 %, КГ – 16 %), *продуктивність* (ЕГ – 17 %, КГ – 15 %); на другому місці: *задоволеність* ЕГ – 12 %, КГ – 9 %), *теплота* (ЕГ – 12 %, КГ – 13 %); найменше – *успішність* (ЕГ -6 %, КГ – 7 %),

дружелюбність (ЕГ – 0 °/о, КГ – 3 °о) та *інтерес* (ЕГ – 0%, КГ – 5 %). Ми вважаємо, що ці студенти мають низьку самооцінку, вони не впевнені у своїх силах і згодні працювати з будь-ким, не зважаючи на емоційні стосунки.

Для з'ясування психологічного клімату групи на емоційному рівні, який відображає взаємовідносини, що склалися в колективі, характер ділової співпраці, ставлення до значущих явищ життя, ми скористалися картою-схемою Л. Лутошкіна [203]. При цьому ми зазначили, що на низькому рівні оцінили клімат групи ті студенти, які обрали негативні показники (від -3 до -1), до середнього рівня відносяться ті показники, що оцінені нейтрально (показник дорівнює 0) і до високого рівня ми віднесли ту групу студентів, яка оцінила клімат у групі позитивними показниками (від -1 до +3). Результати отриманих даних подано у таблиці 2.1.

Як видно з таблиці, загалом позитивну оцінку психологічному клімату в колективі дали 64 % респондентів ЕГ і 62 % – КГ, нейтральну оцінку – 16 % ЕГ і 17 % – КГ, негативну – 20 % студентів ЕГ і 18 % – КГ.

Серед показників, які відзначали студенти як позитивні, на високому рівні як у контрольній, так і в експериментальній групах найбільше виділяються такі: "Переважає бадьорий життєрадісний настрій" – 94 % ЕГ і 89 % КГ, "У членів колективу проявляється почуття гордості за свій колектив, якщо його відзначають керівники" – 89 % ЕГ і 73 % КГ. Переважають доброзичливість у взаємовідносинах, взаємні симпатії – 78 % ЕГ і 79 % КГ. У складні для колективу хвилини відбувається емоційне єднання за принципом "один за всіх, усі за одного"- 72 % ЕГ і 72 % КГ.

Як показало дослідження, одним з основних факторів, що впливають на формування професійної зацікавленості, є товариське спілкування, причому в умовах вищого навчального закладу значення цього фактора зростає, оскільки стають слабкішими дії інших факторів (шкільні вчителя, сім'я тощо).

Багатство, краса, емоційна глибина, духовна повнота, професійна насиченість спілкування є тією сферою життя колективу, в якій відбувається самопізнання й самовиховання. Людське спілкування – це надзвичайно широке,

багатогранне задоволення потреби людини в людині. Завдання виховання колективу – зробити це спілкування таким, щоб воно облагороджувало особистість, відточувало її моральну красу, щоб від спілкування з товаришами людина відчувала радість, непереборне прагнення бути разом з людьми.

Таблиця 2.1.

"Психологічний клімат у студентській академічній групі (за самооцінними судженнями респондентів *у %*"

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Переважає бадьорий життєрадісний настрій	94	89	6	7	-	4
Переважають доброзичливість у взаємовідносинах, взаємні симпатії	78	79	-	8	22	13
У відносинах між групуваннями всередині колективу наявні взаємні прихильність і розуміння	67	61	22	23	17	16
Членам колективу подобається бути разом, брати участь у спільних справах, разом проводити вільний час	67	61	28	34	6	5
Успіхи або невдачі окремих членів колективу викликають співчуття, участь всіх членів колективу	50	53	22	21	28	27

Продовж. табл.. 2.1.

Переважають схвалення і підтримка, докори і критика висловлюються з добрими спонуканнями	67	66	11	13	22	21
Члени колективу з повагою ставляться до іншої думки	61	60	17	18	22	22
У складні для колективу хвилини відбуваються емоційне поєднання за принципом "один за всіх, усі за одного"	72	72	17	19	11	9
Досягнення або невдачі колективу переживаються усіма як свої власні	61	63	17	15	28	22
Колектив з участю і доброзичливо ставиться до нових членів, прагне допомогти їм освоїтися	44	41	22	26	33	33
Колектив активний, повний енергії	61	60	33	35	6	5
Колектив швидко відгукується, якщо потрібно зробити корисну справу	44	42	22	25	33	33

Продовж. табл.. 2.1.

У колективі існує справедливе ставлення до всіх членів, тут підтримують слабких, виступають на їхній захист	50	54	11	16	39	30
У членів колективу виявляється почуття гордості за свій колектив, якщо його відзначають керівники	89	73	-	12	11	15
Загалом	64	62	16	17	20	18

Під ***спілкуванням*** ми розуміємо складний, багатоплановий процес становлення і розвитку контактів між людьми, що народжуються потребами у спільній діяльності і містять у собі обсяг інформації, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини. Коли студенти вступають у спілкування, вони виражають у ньому ставлення один до одного. Ми вважаємо, що однією із функцій спілкування у процесі діяльності є координація і регулювання спільних дій, під час яких створюються взаємовідносини, відбувається безпосередній контакт, упродовж якого здійснюється той чи інший вплив один на одного. Спілкування, детерміноване умовами, характером професійно - орієнтованої діяльності, призводить до встановлення системи ділових зв'язків. Особистий контакт між членами колективу викликає відповідні стосунки між ними.

Безперечно, одним з найважливіших засобів життя колективу студентів (особливо педагогічних закладів) є творчість. Творчу діяльність у колективі слід вибудовувати в умовах взаємної довіри, взаємодопомоги, дружніх стосунків, турботи про розвиток усіх. Основні етапи у розвитку творчої індивідуальності і творчого колективу визначаються: 1) потребами й

інтересами, 2) здібностями, 3) культурою діяльності і гуманністю взаємин, 4) характером самостійно виконуваних творчих робіт, 5) якостями особистості, що притаманні індивіду, або більшості членів колективу.

Для формування творчої професійно орієнтованої індивідуальності майбутнього вчителя в умовах студентського колективу особливу роль, безперечно, відіграє інтелектуальна єдність, можливість групи вирішувати розумові, творчі завдання, її інтелектуальна атмосфера. Але сама по собі навчально-пізнавальна діяльність досить індивідуалізована і не сприяє формуванню колективу. Потрібні спеціально організовані групові форми навчального процесу, які несуть у собі системотвірний компонент для формування колективу.

Для того, щоб студент (майбутній учитель) добре почувався в колективі і мав можливість за його допомогою розвивати свою індивідуальність, свої професійно орієнтовані якості, йому необхідно навчитися співпрацювати з колективом.

Стосунки товариського співробітництва формуються у спільній діяльності. Кожний член колективу переживає почуття своєї причетності до спільних справ, інтересів і турбот, опановує необхідні форми громадської поведінки. Щоденно і неперервно формуються не тільки уявлення і звички, виникають і розвиваються високі моральні почуття, нагромаджується моральний досвід майбутніх учителів. Зі зміцненням колективу формується громадська думка, смак, естетика праці і побуту. Індивідуальність, з колективістськими якостями, намагається діяти в інтересах колективу, поважає громадську думку, надає допомогу членам колективу в досягненні наміченого, не ставить свої інтереси вище інтересів своїх товаришів. Колектив, у свою чергу, створює можливості для задоволення інтересів індивідуальності майбутнього вчителя, для розвитку її професійних здібностей.

Групове навчання має потужний особистісно формувальний потенціал. В умовах групової форми навчання спілкування студентів стає найважливішим елементом навчального процесу, різко збільшуються інтенсивність і тривалість

контактів студентів між собою, урізноманітнюються варіанти взаємодії і відповідних способів спілкування, за рахунок чого зростає творча активність майбутніх учителів, формується їхня професійна педагогічна усталеність. Групова форма також сприяє виявленню кожним учасником навчання своїх творчих можливостей, адже ставить їх перед необхідністю творчого співробітництва.

Беручи участь у процесі становлення і розвитку професійно орієнтованої індивідуальності майбутнього вчителя, академічна група може і повинна поряд з традиційними формами боротьби за успішність і дисципліну вирішувати цілий комплекс питань, що адекватно відображають складність і багатогранність цього процесу. В умовах колективу студентської групи майбутні вчителі мають можливість найбільш повно розкрити свої колективістські якості, розвинути організаторські й комунікативні здібності, набути важливого досвіду щодо формування дитячого колективу, що безумовно має важливе значення для їхньої подальшої професійної діяльності.

Основним завданням для учителя є самоосвіта та самовиховання, розвиток уваги й уважності до людей і навколишнього середовища для того, щоб розуміти і враховувати все, що відомо про життя і про людей, зберігаючи при цьому віру в них. Моральна спрямованість світогляду ставить учителя в рівне становище з учнем, тим самим заохочуючи його до самовиховання й самовдосконалення.

Самовиховання - усвідомлена діяльність особистості, спрямована на формування й удосконалення своїх позитивних якостей і усунення негативних.

Для педагога робота над собою – необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму. Це цілеспрямований процес, «він є продовженням професійного виховання, коли майбутній учитель з об’єкта виховного впливу перетворюється на суб’єкт організації власної життєдіяльності: самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою» [245, с.40].

Складовими формування професійно орієнтованої індивідуальності

майбутнього вчителя є розвиненість на достатньому рівні професійних якостей (педагогічна діяльність, самоосвіта, професійне самоусвідомлення, професійна спрямованість, педагогічна майстерність, педагогічне мислення, відповідальність, професійна усталеність, ціннісне ставлення до майбутньої професії) та індивідуальних якостей (спрямованість на професію вчителя, любов до дітей, організаторські схильності, комунікативні схильності, соціальні якості, самооцінка, самовиховання, саморозвиток, емоційно-вольові якості) студента вищого навчального педагогічного закладу.

Показники результатів після діагностування студентів за наявності в них професійної усталеності, здебільшого знаходяться на низькому рівні (від 1 до 2 балів з найвищим 5). Найнижчим є такий показник, як "Знання і вміння вчителя" – 1,6 і в ЕК і в КГ; інші показники отримали оцінки: "Нормальна втомлюваність" – 1,8 ЕГ і 1,7 КГ; "Уміння приймати правильні рішення у нестандартній ситуації" – 1,8 ЕГ і КГ; "Відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми" – 1,9 ЕГ і 2,0 КГ; "Швидкість реакції на поведінку дитячого колективу й окремих вихованців" 1,9 ЕГ і 1,8 КГ; "Властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя" – 1,9 ЕГ і 1,7 КГ. Найвищим балом оцінили студенти "Упевненість у собі як учителі" – 2,0 ЕГ і 2,1 КГ; "Задоволеність діяльністю" – 2,0 ЕГ і 2,1 КГ; "Володіння своїм голосом, мімікою, жестами", "Наявність вольових якостей" – 2,1 ЕГ і 2,0 КГ.

Рівень сформованості професійної усталеності вчителя в обох групах досить низький. Ми можемо пояснити це тим, що за три роки навчання у вищому педагогічному навчальному закладі майбутні вчителі ще не мали змоги виявити свої педагогічні схильності та здібності на практиці і не могли адекватно їх оцінити.

Свою професійну усталеність студенти оцінили на досить низькому рівні – 47 % ЕГ і 48 % КГ; 41 % студентів ЕГ і 38 % КГ означили рівень своєї професійної усталеності як середній; 12 % респондентів ЕГ і 14 % КГ оцінили свою професійну усталеність на високому рівні.

На низькому рівні найвищий показник мали такі складові професійної

усталеності: "Знання і вміння учителя" – 78 % ЕГ і 76 % КГ, "Упевненість у собі як учителі" – 62 % ЕГ і 61 % КГ, "Задоволеність діяльністю" – 61 % ЕГ і 58 % КГ, "Швидкість реакції на поведінку дитячого колективу й окремих вихованців" – 57 % ЕГ і 56 % КГ, "Наявність вольових якостей" – 57 % ЕГ і 52 % КГ, "Відсутність емоційної напруги, страху перед дітьми" – 46 % ЕГ і 43 % КГ, "Володіння своїм голосом, мімікою, жестами" – по 44 % КГ. Найменший показник мають такі складові: "Властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя" – 22% і 28% КГ, "Нормальна втомлюваність" – 22% ЕГ і 26% КГ. На середньому рівні найбільше студентами були означені такі показники: "Властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя" – 59% ЕГ і 52% КГ, "Уміння приймати правильні рішення у нестандартній ситуації" – по 55 % в обох групах, "Нормальна втомлюваність" – 53% ЕГ і 50% КГ, "Упевненість у собі як учителі" – по 38 % в обох групах, "Відсутність емоційної напруги, страху перед дітьми" – 38% ЕГ і 39% КГ; "Швидкість реакції на поведінку дитячого колективу й окремих вихованців" – 35% ЕГ і 34% КГ, "Задоволеність діяльністю" – 31% ЕГ і 33 % КГ, "Володіння своїм голосом, мімікою, жестами" – 31% ЕГ і 30 % КГ. Найменше виділені "Наявність вольових якостей" – 22% ЕГ і 25% КГ, "Знання і вміння учителя" – 22% ЕГ і 21% КГ. На високому рівні студентами було оцінено: "Володіння своїм голосом, мімікою, жестами" – 25% ЕГ і 26% КГ, "Нормальна втомлюваність" – 25% ЕГ і 24% КГ, "Наявність вольових якостей" – 21% ЕГ і 23% КГ, "Властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя" – по 20% ЕГ і КГ, "Відсутність емоційної напруги, страху перед дітьми" – 16% ЕГ і 18% КГ. Найнижчі результати одержали: "Швидкість реакції на поведінку дитячого колективу й окремих вихованців", "Задоволеність діяльністю" – 8% ЕГ і 9% КГ, "Уміння приймати правильні рішення у нестандартній ситуації" – 6% ЕГ і 7% КГ. Жодний зі студентів експериментальної групи не визначив на високому рівні такі показники: "Упевненість у собі як учителі" (у КГ – 1%), "Знання і вміння вчителя" (у КГ – 3%).

Ці дані, свідчать про те, що студенти обох груп не впевнені у своїх силах як учителі, але поки що не розчаруванні майбутньою професією. Вони прагнули не завищувати оцінки своїх якостей, намагались об'єктивно оцінити свої здібності, які, на їхній погляд, є важливими для учителя, вихователя дитячого колективу. Але студентам важко було «оцінити правильність свого ставлення до професії учителя через те, що вони не мали до цього часу змоги застосувати свої знання і вміння на практиці».

Якщо врахувати проведення досліджень у студентських групах 4 курсу, які провчилися три роки разом, то, аналізуючи дані – бачимо, що одержані показники у досліджуваних групах знаходяться на досить низькому рівні. Більшість студентів, які брали участь у проведенні експерименту, відносить свою групу до середнього та низького рівнів розвитку колективу групи.

На високому рівні найбільше відзначено "рівень організаторських схильностей" і «клімат групи» – 64 % ЕГ і 60 % КГ, "індекс Сішора" – 50 % ЕГ і 48 % КГ, "атмосфера в групі" – по 47 % ЕГ і КГ, "рівень комунікативних схильностей" – 42 % ЕГ і 39 % КГ. Найнижчі результати мав "рівень професійної сталенності" – 12 % ЕГ і 14 % КГ.

На середньому рівні розвитку групи за результатами проведених методик виявилися: "індекс Сішора" – 50 % ЕГ і 52 % КГ, "атмосфера в групі" – 42 % ЕГ і 41 % КГ, "рівень професійної усталеності" -41 % ЕГ і 38 % КГ, клімат групи" – 16 % ЕГ і 17 % КГ. Найнижчий і результат мали "рівень організаторських схильностей" – 12 % ЕГ і 16 % КГ і ' "рівень комунікативних схильностей" – 6 % ЕГ і 12 % КГ.

На низькому рівні розвитку групи студентами було визначено: "рівень комунікативних схильностей" – 12 % ЕГ і 16 % КГ, "рівень професійної усталеності" – 47 % ЕГ і 48 % КГ, "Рівень організаторських схильностей" – по 24 % ЕГ і КГ, "клімат групи" – 20 % ЕГ і 18 % КГ, "атмосфера в групі" – 11 % ЕГ і 12 % КГ, і жоден зі студентів обох груп не визначив на низькому рівні згуртованість групи ("індекс Сішора").

Як бачимо, показники розвитку академічних груп знаходяться не на

високому рівні, переважає емоційний склад взаємовідносин між членами груп. Студенти не заперечують ролі колективу і взаємовідносин між членами колективу у розвитку індивідуальних якостей, також вважають, що колектив допомагає формувати їх професійні якості. Дещо завищеною виявилася самооцінка рівня розвитку індивідуальних якостей (комунікативні та організаторські схильності), а самооцінка професійних якостей у студентів була на низькому рівні. В цих групах необхідно проводити спеціально організовану роботу з розвитку як індивідуальних, так і професійних якостей майбутніх учителів для формування професійно орієнтованої індивідуальності майбутнього вчителя.

Основними чинниками формування професійно орієнтованої індивідуальності майбутнього вчителя виступають професійно орієнтоване виховання і наявність колективу студентської групи. Становлення професійно орієнтованої індивідуальності майбутнього вчителя найбільш ефективно відбувається в умовах спільної діяльності, зокрема у студентському колективі (академічній групі), із застосуванням ігрових форм навчання. Формування не професійних якостей майбутніх учителів безперечно значно впливає на розвиток і вдосконалення власне особистісних якостей студента.

Однією з важливих властивостей колективу є його згуртованість. Згуртований колектив спроможний легше справлятися з труднощами, разом працювати, створювати найбільш сприятливі умови для розвитку в ньому індивідуальності кожного його члена. Відносини товариського співробітництва формуються у спільній діяльності. Кожен член колективу переживає почуття своєї причетності до спільних справ, інтересів і турбот, опановує необхідні форми громадянської поведінки. Так, щоденно формуються не тільки уявлення і звички, а й виникають і розвиваються високі моральні почуття, набувається моральний досвід.

Узагальнюючи положення розглянутої проблеми, слід відзначити, що формування професійно орієнтованої індивідуальності вчителя – процес дуже складний, чинники якого взаємопов'язані, взаємозалежні. Процес підготовки у

вищому навчальному закладі відбувається у громадському середовищі, в якому студенти – майбутні вчителі – існують і реалізують себе як індивідуальність. Засвоєння знань, надбання навичок практичної діяльності допомагають студенту розвити в собі властивості, які мають неперехідне значення для професії учителя.

За час навчання у вищому навчальному закладі сфера спілкування, пізнання та діяльності у студентів значно розширюється. Студент прагне знайти себе, визначити своє місце в житті відповідно до своїх нахилів, здібностей, інтересів. Виконання студентом важливої для нього соціальної ролі істотно впливає на його ціннісні орієнтування, мотиви діяльності, системи відношення до світу. Під час спілкування студенти виробляють навички майбутньої поведінки в колективі, вміння працювати з людьми, розуміти їхню психологію, засвоювати той чи інший стиль керівництва.

Формування професійно орієнтованої індивідуальності майбутнього вчителя відбувається за умови:

– розвитку професійної усталеності студентів, що включає: впевненість у собі як учителі; відсутність емоційної напруги, страху перед дітьми; уміння регулювати свій емоційний стан; наявність вольових якостей; швидкість реакції на поведінку класу та окремих учнів; уміння приймати правильні рішення у непередбачуваній ситуації; знання і вміння учителя; задоволеність своєю діяльністю; нормальна втомлюваність;

– насиченості навчального процесу ігровою педагогічно спрямованою діяльністю (колективні творчі справи, ділові ігри, рольові ігри, імітаційні ігри, організаційно-діяльнісні ігри, ігровий тренінг, вирішування педагогічних ситуацій тощо);

– особистісно орієнтованої взаємодії між студентами студентської групи (спілкування – діалог, суб’єкт – суб’єктні стосунки між членами групи, міжособистісні стосунки членів колективу поза групою, вплив громадської думки колективу групи).

Висновки з другого розділу

У сучасних умовах набуває значущості формування індивідуальності студента в процесі професійної підготовки, методологічним підґрунтям якого є: гуманітарна парадигма освіти, що орієнтує на індивідуальність людини як цінність і мету педагогічного процесу; системність, цілісність, інтеграція, психологічних принципів особистісно-діяльнісного підходу; єдність свідомості й діяльності, психологічних закономірностей розвитку людини про цілісність індивідуальності студента, цілісний підхід до процесу його професійної підготовки; взаємозв'язок навчальної і професійної діяльності.

Розвитку індивідуальності й особистості в практиці навчання студентів досі не враховувавсь і не реалізовувався як спеціальний і специфічний напрям організації педагогічного процесу. В умовах традиційного підходу студент залишався на позиції того, кого навчають, практично всі роки навчання у вищому навчальному закладі (навіть, під час педагогічної практики у школі його позиція залишалася здебільшого залежною від указівок і вимог викладачів і вчителів).

Позиційно-ситуативний підхід до формування індивідуальності студента у процесі професійної підготовки полягає в тому, що розвиток індивідуальності є можливим у разі переходу з однієї позиції на іншу в умовах спеціально створюваних ситуацій і має властивість посилювати психологічну основу процесу професійної підготовки, що виявляється в активізації усіх психічних процесів, властивих людині, а не лише пізнавальних, як у традиційному процесі навчання.

Основою у створенні спеціальних ситуацій є побудова навчальної діяльності студентів у прямій відповідності з діяльністю педагога – навчальне співробітництво. Практичні завдання, що виникають у таких ситуаціях, містять педагогічну діяльність (її компоненти) та індивідуальність (особистість).

Функції навчального співробітництва (комунікативна, пізнавальна, регулятивна, розвивальна і т. ін.), здійснюваного в системі «студент-студент»,

полягають у тому, щоб сприяти розвитку не тільки предметно-практичної сфери (здібностей, умінь, навичок тощо), а й індивідуальності в цілому.

Навчальне співробітництво в системі «студент-студент» тісно пов'язане з груповою роботою. Є підстави стверджувати, що саме групова робота (зокрема, метод проектів) ефективно сприяють новотворам у мотиваційній сфері студента (якісні й кількісні зміни в мотивації досягнення й афіліації); у предметно-практичній (розвиток навчальної діяльності, формування педагогічних здібностей і педагогічних умінь), в екзистенційній (формування самосвідомості), у сфері саморегуляції (формування рефлексії й уміння керувати своїми почуттями й відносинами у процесі взаємодії).

Один з основних засобів формування професійно орієнтованої індивідуальності майбутнього вчителя – є діяльність колективу студентської групи. Основними видами такої діяльності у вищому навчальному закладі є навчальна, трудова, пізнавальна, спортивна, науково-дослідницька, поза-навчальна, виховна тощо.

Індивідуальність студента характеризується розвитком професійно значущих компонентів психічних сфер, що є характерною особливістю індивідуальності. Професійна підготовка як цілеспрямований процес забезпечуватиме розвиток індивідуальності студента, якщо цілі орієнтуватимуть не лише на формування професійних знань і вмінь, а й на розвиток професійно значущих рис та якостей психіки студента. Організація такої підготовки вибудовується на принципах розвитку сфер індивідуальності, професійно значущих новоутворень: ізоморфізму, інтеграції, саморозвитку, індивідуальності, альтернативи. Ці принципи спрямовують діяльність викладача на створення особливо сприятливого психологічного клімату під час спілкування його зі студентами.

Основний зміст розділу викладено у таких публікаціях:

1. Заболотська О.О. Формування позитивної “Я – концепції” як фактора формування індивідуальності особистості // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. - Вип. 37. – Херсон: ХДУ, 2004. – С. 165 – 169.

2. Заболотська О.О. Конструирование специальных ситуаций в процессе формирования индивидуальности студента // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. наук. пр. Сер. Пед і психол. – Вип. 6 - Ч. І . – Ялта: РВВ, 2004. – С. 209 – 214.

3. Заболотська О.О. Формування інтелектуальної, мотиваційної та емоційної сфер індивідуальності студентів у профільному навчанні іноземних мов // Наукові записки. Сер. Пед. і психол. – Вип. 12. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2005. – С. 20 – 22.

4. Заболотська О.О. Проблема індивідуальності в педагогічній антропології В. О. Сухомлинського // Зб. наук. Праць. Сер. «Педагогічні науки» - Полтавського державного педагогічного університету. – Вип. 5(44). – Полтава: ПДПУ, 2005. – С. 306 – 312.

5. Заболотська О.О. Проблема формування індивідуальності студентів в сучасній науці // Південний архів: Зб наук. пр. – Вип. 25. – Херсон: ХДУ, 2005. – С. 40 – 44.

6. Заболотська О.О. Навчальні ситуації співробітництва студентів і викладачів у процесі формування індивідуальності майбутніх фахівців //Педагогічні науки: Зб. наук. пр. - Вип. 38. – Херсон: ХДУ, 2005. – С. 270 – 274.

7. Заболотська О.О. Принципи розвитку індивідуальності майбутнього викладача іноземних мов // Педагогіка і психологія. – Київ: Вид-во «Педагогічна преса», 2005. - №3 (48).- С. 61 – 71.

22. Заболотська О.О. Психологічні механізми регуляції спільної діяльності викладача і студента при формуванні індивідуальності майбутнього фахівця // Особистісні освітні потреби в системі післядипломної освіти: Наук.-метод. Зб. / За ред. М.М.Заброцького. – Київ –Житомир: ЖОІППО, 2005. – С. 82– 88.

8. Заболотська О.О. Проблема розвитку індивідуальності студента // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук.-метод. журнал. - Вип. 3-4. – Київ, 2005. – С. 25 – 35.

9. Заболотська О.О. Позиційно-ситуативний підхід до формування професійно важливих компонентів індивідуальності майбутніх вчителів іноземних мов //

Сучасні інформаційні технології та іноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вип. 8. – Київ – Вінниця: ІПППО АПНУ, 2005. – С. 286 – 290.

10. Заболотська О.О. Принципи професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов // Молодь і ринок. – Дрогобич: Дрогобицький державний університет, 2005. - №3(13), 2005. – С. 106 – 109.

11. Заболотська О.О. Акмеологічна концепція формування індивідуальності студента // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. - Вип. 39. – Херсон: ХДУ, 2005. – С. 233 – 236.

12. Заболотська О.О. Концепція розвитку індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов // Вісник Львівського університету. Сер. педагогічна. - Вип. 20. – Львів: ЛНУ, 2005. – С. 33 -39.

РОЗДІЛ ІІІ
КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК ІНДИВІДУАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

3.1. Лінгвістичні аспекти мовленнєвої культури особистості

Поняття загальної культури мови і мовлення виявляється, у першу чергу, в царині професійних якостей кожної людини, і вчителя-словесника зокрема. Культуру мовлення, ми розуміємо як уміння логічно, ясно, зрозуміло, доречно, виразно, різноманітно висловлювати свою думку у процесі спілкування. У словнику лінгвістичних термінів подається лише термін "мова" без розподілу на поняття "мова" і "мовлення": "Мова – найважливіший засіб спілкування людей і вираження їх думок, здійснюваний у звуковій, словесній формі. Людська мова становить систему матеріальних одиниць: звуків, слів і словосполучень, які служать виразниками відповідних значень...Мова – суспільне явище" [241, с. 37]. Проте це поняття виокремлено, обґрунтовано і набуло статусу повноправного лінгвістичного терміна у більш сучасних словниках: словник української мови в 11 томах [293], українська радянська енциклопедія [318], словник лінгвістичних термінів, – звідки можемо визначити, що мова – це сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих правил, їх комбінування у процесі вираження думок, а також це знакова система, що є засобом комунікації та формування думки. Мовлення ж – це мовленнєва діяльність, функціонування мови у процесах вираження й обміну думок, конкретна форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності; іншими словами – це практичне користування мовою у конкретних ситуаціях із наперед визначеною метою, це діяльність за допомогою мови, особлива психічна діяльність [255].

Проблема співвідношення мови і мовлення має свою історію: з часів лінгвіста Ф. де Соссюра, психологів Г. Штейнталя та В. Вундта між психологією і лінгвістикою створилось історичне розмежування предмета дослідження; психологія вивчає процеси мовлення і лише на такому рівні розглядає мову, на якому її онтологія проявляється в цих процесах; лінгвістика вивчає мову як систему, трактуючи її в матеріальному аспекті (система мовленнєвих навичок) або в ідеальному, але не цікавлячись реалізацією цієї системи.

Мовлення розглядається як спосіб формування і формулювання думок засобами мови, що виступає як інструмент, знаряддя, засіб процесів формування та формулювання думки. Цей спосіб може істотно видозмінюватися (залежно від комунікативної мети); він існує в різних формах мовлення (внутрішньому чи зовнішньому; писемному чи усному). Є. Тарасов підкреслює, що мовлення як спосіб формування і формулювання думки, як суб'єкт форми відображення засобами мови, соціально відпрацьованої знакової системи, – це "єдність соціального і неповторно індивідуального, що реалізується як у процесі формування і формулювання своєї думки (говоріння), так і в процесі формування і формулювання чужої думки (слухання)" [241, с.72-73].

Цю функцію підкреслював і Л. Виготський, вказуючи, що "мовлення є насамперед засобом соціального спілкування, засобом висловлювання і розуміння" [91, с. 11]. Вирішення питання про співвідношення мови і мовлення зводиться до положення про те, що формування та формулювання думки – це процес, а отже, і мовлення як спосіб формування та формулювання думки реалізує процесуальний бік мислення, тоді як мова у філогенезі фіксує її результативний аспект. Пізнання мови на різних рівнях (фонетичному, словотвірному, лексичному, граматичному) є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення.

Загально визнаною у спеціальній літературі є думка про тісний діалектичний зв'язок між мовою і мовленням. Власне, це дві форми

існування одного суспільного явища, що співвідносяться між собою як загальне (мова) і конкретне (мовлення). Мова живе в мовленні, без нього вона не може здійснювати свою комунікативну функцію. Мовлення, а відтак, мовленнєва комунікативна діяльність неможливі без мови, її словникового складу, фонетичних законів, правил граматики. Це – конкретне вираження. Реалізація мовної системи індивідом, що охоплює аудіювання (слухання та сприймання), говоріння (в т.ч. внутрішнє мовлення), читання (вголос і про себе), письмо (текстове і орфографічне оформлення).

Звернемося до понять "культура мови" і "культура мовлення". Якщо йдеться про наукову дисципліну, завданням якої є удосконалення літературної мови як засобу культури, про зіставлення різних жанрів і форм висловлювань, про мовне життя суспільства і тенденції його розвитку, тобто про те, що в поширених дефініціях називають об'єктивно-історичним аспектом, – тоді є підстави вживати термін *"культура мови"*. Феномен *культура мовлення* вживається якщо йдеться про нормативно-регулювальний аспект, пов'язаний зі встановленням правил користування мовними засобами, зорієнтований на носіїв мови, на суб'єктів комунікативного процесу, мовлення яких потрібно привести у відповідність з об'єктивно наявними нормами.

Культура мови –- це володіння нормами літературної мови, вміння користуватися її виражальними засобами в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту мовлення. Вона передбачає смислову точність, багатство і різноманітність словника, логічну послідовність, чіткість, художню виразність тощо. Культура мови має теоретичний і практичний аспекти; *теоретичний* - передбачає ознайомлення з мовними нормами, що розрізняються на рівні вимови, наголошування, словотворення, морфології, синтаксису, лексики, стилістики, орфографії та пунктуації, а *практичний* –- власну мовну майстерність [74].

Нормативне мовлення передбачає дотримання таких основних аспектів: відповідність системі мови, її законам; наявність семантико-стилістичних

можливостей увиразнення, уточнення контексту; недопущення стилістичного і стильового дисонансу; недопущення змішування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики. Володіти мовою – означає знати і поважати, чітко і зрозуміло висловлюватися, а це постійно спонукає учителів-словесників підвищувати рівень культури свого мовлення.

Потенційний зміст терміна *"культура мовлення"* не визначився одразу, а пройшов певні етапи наукового осмислення. Розглядаються такі концепції культури мовлення: вчення про правильність мовлення (О. Ахманова, Ю. Бєльчиков, В. Веселитський); теорія комунікативної доцільності (В.Костомаров, О. Леонтьєв); концепція про два рівні культури мовлення – оволодіння нормами літературної мови і досягнення мовленнєвої майстерності (Л. Скворцов); концепція про зв'язок мовлення з іншими факторами комунікативного процесу і зумовлені ним позитивні якості висловлювань (Б.Головін). Д. Ганич і І. Олійник вживають термін "культура мови" у двох значеннях – як відповідність висловлювань певним вимогам і нормам і як розділ мовознавчої науки, що встановлює ці вимоги та норми на основі мовного життя суспільства (об'єктивно-історичний аспект) і водночас визначає правила користування мовою (нормативно-регулювальний аспект). Цим самим терміном послуговуються І. Білодід, С. Єрмоленко. Л.Струганець визначає «культуру мови» як: "1) сукупність комунікативних якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання; 2) культивування (удосконалення) літературної мови й індивідуального мовлення, виявлення тенденцій мовного розвитку, реальне втілення у мовленнєвій практиці норм літературної мови, відповідна мовна політика в державі; 3) самостійна лінгвістична дисципліна, яка вивчає стан мовного життя соціуму в певну епоху, а також рівень лінгвістичної компетенції мовних особистостей" [241, с. 37].

Культура мовлення у складі теорії мови розглядається як удосконалена літературна форма вираження й передавання думок [50]. Теоретичні основи культури мови і мовлення розробляли вчені О. Ахманова, Н. Бабич, І. Білодід,

Л. Булаховський, В. Виноградов, Б. Головін, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, М.Ілляш, А. Коваль, В. Костомаров, М. Пилинський, О. Потебня, І. Синиця, М.Сулима, Л. Щерба та інші.

У науковій літературі вживаються два поняття: “культура мови” і “культура мовлення”. Однак на сучасному етапі розвитку науки про культуру мови термінові “культура мовлення” віддають перевагу як лінгвісти, так і методисти (Н. Бабич, О. Біляєв, М. Вашуленко, Б. Головін, І. Голуб, С.Єрмоленко, В. Капінос, А. Коваль, Т. Ладиженська, Т. Панько, М. Пентилюк, О. Пономарів та ін.). О. Біляєв і Н. Бабич, надаючи перевагу поняттю “культура мовлення”, вважають, що “культура мови” і “культура мовлення” співвідносні між собою як мова і мовлення, як загальне і конкретне. В.Виноградов зазначає, що “наука про культуру мови і культуру мовлення являє собою теоретична і практична дисципліни” [80, с. 3 - 9]. Чітко розмежовує ці два поняття і М.Пентилюк, доводячи, що культура мови – це “наука, що вивчає нормативність мови, її відповідність тим вимогам, що ставляться перед мовою в суспільстві”, а культура мовлення – це “досконале володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності людини” [255, с. 4].

Більшість російських учених мають розходження у термінологічних визначеннях поняття “культура мовлення”, визначаючи його як: вчення про правильність мовлення (О. Ахманова, Ю. Бєльчиков, В. Веселитський); теорію “гарного мовлення” (Б. Головін); концепцію володіння нормами літературної мови, а потім – мовленнєвою майстерністю, тобто культурою мовлення (Л. Скворцов); як лінгвістичну дисципліну, що орієнтує на якісний характер мовлення (Д. Розенталь, М. Теленкова) тощо. Однак усі ці теорії зорієнтовані на функціональний аспект мови і виходять з розуміння мови як суспільного явища, що нерозривно пов’язане з мовленнєвою діяльністю.

Спираючись на дослідження учених у галузі культури мови і мовлення з огляду на наше дослідження, доходимо висновку, що культура мови – це самостійна лінгвістична дисципліна, яка вивчає стан і статус норм сучасної

літературної мови та рівень лінгвістичної компетенції її носіїв. Культура мовлення – це досконале володіння мовою, її нормами, вміння правильно, точно й виразно передати свої думки, послуговуючись усіма засобами мови.

Уживання терміна "культура мовлення" зумовлене й тією ситуацією, яка склалася в Україні у сфері функціонування мови в різних регіонах країни, та різних ділянках суспільного життя. Культура мовлення громадян, у тому числі вчителів-філологів нашої держави в незадовільному стані, причиною чого є вплив діалектного, російськомовного середовища, низький рівень шкільної та мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів у ВНЗ.

Для учителів основним знаряддям праці є як усне мовлення (вживається на уроках і після них, під час лекцій, бесід, виступів, спілкування з батьками тощо), так і писемне (складання планів до уроків, ведення шкільної документації, оформлення характеристик учнів, протоколів, листування тощо) мовлення. Мовлення – це найефективніший засіб педагогічного впливу на учня, засіб передавання знань, досвіду, виховання. Тому у сфері професійного спілкування учителя будь-якої спеціальності мовлення є професійним педагогічним мовленням. Воно має відповідати таким критеріям: мовному (нормативність, правильність) та мовно-змістовному (точність, логічність, ясність, доступність, доречність, чистота, виразність, багатство, різноманітність, естетичність).

Сучасній українській літературній мові властива тісна взаємодія зазначених характеристик з функціонально-стилістичними нормами, а тому в кожному основному стилі певна характеристика виявляє себе своєрідно як у якісному, так і кількісному відношеннях.

Розглядаючи професійне мовлення учителя як процес, що є підсистемою в «системі його професійно-педагогічного спілкування», відзначимо його специфіку. Оскільки, як уже зазначалося, мовлення – це процес говоріння, тобто користування мовою (як знаковою системою) конкретною особистістю, то професійне мовлення учителя – це процес, спрямований на оптимальне вирішення як конкретних педагогічних завдань, так і на досягнення мети навчання і виховання особистості учня в цілому. Таке визначення може

ґрунтуватися на дослідженнях О. Леонтьєва, який зазначав, що проблема виховання правильного і красивого мовлення має два аспекти: "з одного боку, слід відпрацювати мовленнєві навички, мовленнєві автоматизми, необхідні для будь-якого мовлення, незалежно від його призначення та способу побудови; з іншого – формувати мовленнєві вміння, тобто саме ті, що роблять мовлення відповідним цій меті, придатним для вирішення певного завдання" [188, с.75].

Дослідження цієї проблеми дозволяють із певністю вважати необхідними знання, здібності та вміння студента-випускника вести спілкування в усіх ланках освітньо-виховної діяльності. Стратегічною метою при цьому є формування і розвиток не окремих комунікативних якостей, а цілісної культури професійного мовлення як важливої риси педагога-фахівця, як обов'язкової умови успішного розвитку, освіченості нового покоління [242].

В. Грехньов, досліджуючи проблему культури педагогічного спілкування, розглядає його як "вид духовного виробництва, до змісту якого входять як передавання (ретрансляція) знань, умінь, навичок на основі, безумовно, творчого, продуктивного їх піднесення, так і творення постійно нового – формування всебічно розвиненої і гармонійної особистості, його виховання" [105, с.162]. Розвиваючи це питання, звернемося до дослідження Д. Рибсаєвої, яка розглядає культуру педагогічного спілкування не лише як професійно значущу якість особистості вчителя, а й як умову, за якої професійне середовище впливає на формування особистості майбутнього вчителя, особливо на його комунікативну спрямованість [50].

Тому *культура професійного мовлення педагога* може розглядатись як сплав специфічних рис, комплекс яких яскраво висвітлює ту висоту, на яку піднявся учитель у спілкуванні з учнями, колегами, батьками.

Формування культури професійного мовлення педагога – одна з нагальних педагогічних, філологічних та соціальних проблем. Процес формування мовленнєвої культури майбутнього вчителя-словесника відбувається шляхом поступового оволодіння ступенями культури мови:

- *перший* (елементарний) ступінь літературно-мовної правильності передбачає засвоєння мовцями теоретичних знань з мовної нормативності з метою удосконалення орфоепічних, орфографічних, граматичних навичок;

- *другий (*ступінь мовної варіативності) – це оволодіння на основі знань і навичок з мовної нормативності вміннями й навичками варіативного висловлювання думки залежно від стилю мовлення та ситуації спілкування, відбір таких мовних засобів, які допомагають найбільш точно, ясно, доступно та доцільно з погляду стилістики висловити думку;

- *третій* (ступінь мовно-мовленнєвої майстерності) – це професійний рівень, бездоганне володіння учителем всіма засобами літературної мови, розвинене "чуття мови", оволодіння ораторським мистецтвом, майстерне поєднання мовних та позамовних засобів комунікації [241].

Отже, правильність мовлення як перший ступінь у процесі оволодіння літературною мовою вимагає категоричної оцінки різних варіантів (правильно-неправильно, нормативно-ненормативно), а як вищі ступені вимагає оцінки: краще, гірше, точніше, доцільніше тощо. Але досягнення вищих ступенів мовленнєвої культури можливе лише за умови володіння нормами літературної мови, тобто серед основних вимог до мовлення "універсальною є лише перша вимога правильності" [80, с.72], а інші залежать від різноманітних факторів: мети мовлення, адресата, ситуації тощо.

Безперечно, майбутній учитель своє спілкування має ґрунтувати на ефективності та оптимальності мовлення. Тому варто звернути увагу на критерії визначення ефективності культури спілкування: доцільність (придатність обраних засобів для досягнення очікуваного результату); надійність (ступінь вірогідності отримання необхідного ефекту); продуктивність (отримання максимальної користі, найбільш повного використання ситуації взаємодії); економічність (відповідність витрати часу, сил, засобів цінності кінцевого результату); безпечність (мінімальність ризику несподіваних негативних наслідків) [241].

Отже, доходимо висновку, що професійне педагогічне спілкування передбачає насамперед високий рівень розвитку культури мовлення педагога, яке є "дзеркалом духовної культури людини" [241], могутнім засобом формування особистості.

Поняття "культура професійного мовлення учителя" – це якість володіння нормами літературної мови, а також уміння використовувати її багатство та виражальні засоби в умовах професійно-педагогічного спілкування відповідно до мети й змісту мовлення, що визначаються сучасним освітньо-виховним ідеалом. З огляду на це формування у майбутніх учителів культури професійного мовлення має стати однією з найістотніших складових їхньої професіограми та вияву їхньої індивідуальності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях професійна освіта розглядається як сфера й організаційно-педагогічна форма освітньо-виховної діяльності, спрямованої на опанування особистістю будь-якої професії, підвищення кваліфікаційного рівня спеціаліста. Для формування особистості учителя важливе значення має спілкування. Недоліки організації і самого процесу педагогічного спілкування можуть викликати психологічний бар'єр між учителем і учнем, низький рівень передавання і, відповідно, засвоєння знань.

З метою підвищення якості й ефективності сучасної шкільної та вищої освіти великого значення маємо надавати культурі професійного та ділового спілкування як вияву індивідуальності майбутнього вчителя. Розвиток високого рівня культури мовлення педагога може ґрунтуватися на таких аспектах, як інтелект особистості, підготовленість до психолого-педагогічної діяльності, мовленнєва діяльність, мовленнєва особистість, мовленнєва здібність, мовленнєва компетенція, мовна свідомість, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності та лінгвістична компетенція. Метою процесу формування спеціаліста має бути *педагогічна готовність до професійної діяльності,* яка передбачає формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників. А тому необхідно знати і враховувати (моделювати) особливості

того виду діяльності, до якого здійснюється підготовка, зберігати і підтримувати націленість на майбутню професію, що вимагає впливу на сфери індивідуальності спеціаліста, озброєння його системою знань та досвідом успішних практичних дій.

Питанням педагогічної підготовки майбутніх учителів присвячені дослідження Є. Барбіної, І. Зязюна, Ф. Гоноболіна, А. Линенко, З. Курлянд, Н.Кузьміної, Г. Нагоргої, В. Сластьоніна, Ю.Синиці, Р. Хмелюк, О.Щербакова, О. Цокур, Г. Яворської та інших. Вони показують, що діяльність учителя складається з певних елементів, які взаємопов'язані і утворюють свого роду структуру, систему та послідовність. Педагогічна діяльність може бути успішною лише в тому випадку, якщо структура особистості вчителя співвідносна зі структурою його діяльності. Загальновизнано, що основні галузі педагогічної діяльності вимагають спеціальних умінь: організаційних, комунікативних, конструктивних, гностичних.

У педагогічній структурі діяльності вчителя чільне місце належить комунікативному компоненту – встановленню таких взаємовідносин з учнями, які б відповідали ефективному вирішенню педагогічних завдань. Якщо вчитель надає своєму професійному мовленню відповідного значення, то в процесі його спілкування з учнем (учнями) відбуваються позитивні зміни щодо: а) змісту діяльності спілкування; б) характеру і співвідношення мотивів; в) особливостей контролю за результатами спілкування, підвищення рівня мовленнєвого самоконтролю; г) використання засобів мовленнєвого спілкування.

Педагогічна діяльність переважно здійснюється засобом мовлення. Тому якості мовлення вчителя мають відповідати основним вимогам щодо їхніх комунікативних умінь, особливо у вчителя-словесника.

В. Сухомлинський у багатьох роботах звертав увагу на роль мовлення учителя, зокрема: "Кожне слово учителя, яке звучить у стінах школи, має бути продуманим, мудрим, цілеспрямованим..., щоб ціна слова постійно

зростала. Хай кожне слово, промовлене в школі, дає плід, а не лишається пустоцвітом" [302, с. 40].

У діяльності вчителя-словесника мовлення виконує особливо важливі функції. За допомогою цього педагогічного засобу учні набувають знань, думок, переконань, переймаються певними почуттями. Під впливом слів учителя у дітей виникають психічні процеси і стани, формуються якості особистості, розвивається вміння висловлювати свої думки та знання в усній та письмовій формах, у них формується культура мовлення.

Мовлення, з яким нерозривно пов'язане мислення людини, виконує такі основні функції: воно є засобом спілкування з іншими людьми і формою мислення, оскільки кожен з нас мислить словами. "Труднощі розв'язання питання про співвідношення мислення і мови, мислення і мовлення, – вказує С.Рубінштейн, – пов'язані значною мірою з тим, що при постановці його в одних випадках маємо на увазі мислення як процес, як діяльність, в інших – думка як продукт цієї діяльності; в одних випадках маємо на увазі мову, в інших – мовлення" [279].

На значення інтелектуально-мовленнєвих компонентів у діяльності взагалі та в професійній, зокрема, вказують такі дослідники, як Б. Баєв, С.Бизов, Ф. Гоноболін, Д. Ніколенко, П. Парібок, К. Шенькова, Л.Проколієнко, І.Синиця, Ш.Смірнов, І. Страхов, О. Щербаков та інші.

Розуміння мовлення як певного виду діяльності, тобто *мовленнєвої діяльності,* вперше було подано Л. Виготським і розроблено в працях із психолінгвістики (І. Зимняя, О. Леонтьєв). Мовлення., мовленнєва діяльність є вищою психічною функцією людини, вона має складну психологічну структуру та багаторівневу церебральну організацію. Мовленнєва діяльність вивчається різними суміжними науками – лінгвістикою та психолінгвістикою, психологією та нейропсихологією. Проте, як показує аналіз наукових праць із цих галузей знань, у поняття "мовленнєва діяльність" подекуди вкладається різний зміст, тому воно видається неоднозначним, що свідчить про багатоаспектність цього явища. Одним із найбільш оптимальних можна

назвати визначення, запропоноване І.Зимньою: "мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мотивований (як і будь-яка довільна дія), предметний (змістовий) процес продукування та сприймання сформульованої засобом мови думки, інформації, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування" [130, с.121]. Зазначена інформація транслюється та сприймається в звукових (усна форма мовлення) та графічних (писемна форма мовлення) знаках, що зберігаються в нашій свідомості. Як бачимо, поняття "мова", "мовлення", мовленнєва діяльність" різні за значенням, але перебувають у певних зв'язках і взаємодії.

У лінгводидактиці мовленнєва діяльність визначається як "сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи письмовій формах" [255, с. 38].

Отже, аналіз понять мова, мовлення, мовленнєва діяльність засвідчує, що мова і мовлення є двома складовими частинами, двома ланками мовленнєвої діяльності. Вони входять до структури мовленнєвої діяльності як внутрішні засоби (мова) та способи (мовлення) її реалізації.

Змістовий бік мовленнєвої діяльності становить обмін інформацією, а формальний – користування лексикою і граматикою під час такого обміну. За законами діалектики зміст і форма взаємопов'язані, а тому можемо стверджувати, що основною метою мовно-мовленнєвої освіти має бути навчання вільного спілкування рідною (або другою) мовою, яка містить у собі навчання мови як засобу спілкування і пізнання. Зазначене вище дає підґрунтя для виділення лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності**.**

Опанування мови дає можливість входження в культуру іншого народу. Входження в культуру іншого народу уможливлює процес збагачення духовного світу людини. Виключна роль опанування мови пов’язана з необхідністю ретельного вивчення світу носіїв мови, їх культури, способу життя,

національного характеру, менталітету, оскільки реальне мовлення у значній мірі визначається знанням соціального й культурного життя. Як зазначає Ж.Войнова, урахування власного досвіду студентів, опертя на національну культуру тих, хто навчається, сприяє глибшому й усвідомленому засвоєнню інформації, що, у свою чергу, приводить до акультурації, до розвитку та виховання особистості на рубежі культур [83, с. 47].

Соціокультурна освіта тоді стає «ефективною, коли вона здійснюється за принципом розвиненого кола культур, що вивчаються, з орієнтацією на діалог культур як філософську освіту та стиль життя особистості» [83, с. 48]. Існують різні погляди щодо розуміння поняття «діалог культур». Подекуди діалог культур розуміють як пристосування тих, кого навчають, до культурних цінностей народу - носія мови. Але пристосування до цінностей носіїв мови автоматично не перетворює цей процес у діалог культур, позаяк ті, хто опановують мову, володіють цінностями рідної культури. В іншому випадку, акцентується на формуванні вмінь презентувати рідну культуру засобами іноземної мови. Опанування іноземної мови та її культури становить дуже складний процес, який не може бути зведений лише до формування в особистості стереотипів поведінки. Він передбачає порівняльне комунікативно-орієнтоване вивчення іноземної мови і культури в комплексі з поглибленням знань рідної мови і культури, зокрема «суттєві особливості мови та культури виокремлюються у зіставленні, у порівняльному вивченні мов та їх культур» [83, с.47]. Студенти мовних факультетів ВНЗ повинні бути підготовлені до ролі суб'єктів діалогу культур або особистостей, які визнають рівність різних культур і народів, опановують етику міжкультурного спілкування і здатні до сумісної діяльності, до співпраці. Як зазначає С.Тер – Мінасова «значна кількість людей несе в собі продукт своєї культури навіть тоді, коли вони розуміють, що поведінка представників інших культур визначається їхньою іншою культурою. І тільки тоді, коли людина стикається з іншим світосприйняттям, вона може побачити різницю або конфлікт культур» [83, с.49]. Головна мета соціокультурної освіти засобами іноземної мови – формування та поглиблення уяви не тільки про специфічну різницю культур, а

й про їх загальні риси. Тому, соціокультурна освіта майбутніх учителів іноземних мов повинна бути спрямована водночас на розвиток їхньої самосвідомості як культурно-історичних суб'єктів, так і суб'єктів діалогу культур. Культурологічний матеріал рідної мови і культури студенти повинні представляти засобами іноземної мови з метою визначення орієнтирів у зіставленні культур, що вивчаються, створення індивідуальних проектів на країнознавчу тематику, розвитку вмінь систематизації та інтерпретації фактів культури. На заняттях доречно використовувати такі форми роботи, як: презентація повідомлення, участь у дискусії, розробка вправ на засвоєння лексики, оригінальний переклад тексту, доклад за індивідуально-розробленою темою, методична розробка теми, уроку з використанням одиниць різних рівнів (слово, словосполучення діалогічне та монологічне мовлення) на матеріалі ігор, ідіом, приказок, прислів'їв, віршів та інших творів фольклору, розробка індивідуального проекту. Входження в діалог культур відбувається за двома етапами: перший етап – етап набуття соціокультурних знань і ситуативного тренування; другий етап – етап ситуативного вживання соціокультурних знань.

На першому етапі студенти отримують соціокультурну інформацію і відбувається тренування дій студентів у вживанні соціокультурних знань. На другому етапі студенти самостійно вживають набуті соціокультурні знання при створенні власних діалогів / монологів, у груповій бесіді, у співбесіді з носіями мови.

Соціокультурна інформація для входження у діалог культур відбирається за такими критеріями: 1) соціокультурна цінність матеріалу (ознайомлення студентів із культурознавчою інформацією, що містить відомості про реалії та особливості життя носіїв мови); 2) загальновідомість інформації у середовищі носіїв мови (відбір одиниць соціокультурного характеру, якими володіють носії мови на цей момент); 3) тематичність (спрямованість на формування у студентів культурних цінностей) [130].

Навчання спілкування між людьми різних націй уможливлюється завдяки розумінню та врахуванню соціокультурного фактора, зокрема національних,

специфічних особливостей різних компонентів культур-комунікантів. До останніх, на думку вчених (Г. Антипова, О. Донських, І. Морковіна, Ю.Сорокіна), можна віднести: 1) традиції, звичаї, обряди; 2) побутову культуру, що пов'язана з традиціями; 3) повсякденна поведінка (представників деяких культур); 4) «національні картини світу», що відображають специфіку сприйняття довкілля, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культур; 5) художню культуру, яка відображує культурні традиції того, чи іншого етносу.

Формування у студентів соціокультурної компетенції сприяє входженню у міжкультурний діалог, опанування ціннісними орієнтирами іншого народу, збагаченню духовності, формуванню індивідуальності та професіоналізму. Отже, йдеться про формування мовленнєвої особистості – поняття, яке досить часто зустрічається в сучасних наукових дослідженнях з філології, психології, психолінгвістики, лінгводидактики.

Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з позиції її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, але й тим, як вона може її використовувати. Саме в мовленнєвій особистості відбивається її індивідуальність [247].

Мовна особистість – це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила) чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом [247].

При формуванні мовленнєвої культури майбутніх учителів-словесників необхідно враховувати психологічні закономірності мовленнєвої діяльності. Засвоюючи рідну мову, людина «привласнює» засоби пізнання дійсності. У цьому процесі задовольняються й формуються специфічні пізнавальні, комунікативні, соціальні та інші потреби. Відповідно МД уключає в себе загальні засоби пізнання, а також мовні здібності й мову як систему(соціальну норму), які виявляються у мовленні і є актом індивіда, який реалізує його здібності у відповідних соціальних умовах. Такий підхід дає можливість

виділити, по-перше, не глобальну МД колективу, а МД індивіда, що буде характеризувати його як індивідуальність; по-друге, розглядати мову й мовлення як засоби й способи формування й формулювання думки, що виступає предметом діяльності; по-третє, мова й мовлення – тісно взаємопов’язані інструменти МД; по-четверте, мовлення як спосіб формування й формулювання власної (говоріння, письмо) і чужої думки (слухання, читання) «включається» в усі види МД; по-п’яте під час формування культури мовлення студентів мовна система як засіб поряд з МД в цілому виступають як окремі об‘єкти навчання [241].

Розглядаючи психологічний бік МД, звернемо увагу на проголошене І.Будуеном де Куртене положення про необхідність розрізняти несвідоме і свідоме регулювання мовних процесів. Ця проблема в мові розглядалась ученими в різних аспектах. Перший з них пов'язаний із загальною уявою про структуру мови, мислення. Другий – стосується проблем свідомого регулювання «мовного життя». І. Будуен де Куртене зазначав, що «мова не є замкнутий у собі організм…, вона є знаряддям і діяльністю. Якщо мова невіддільна від людини й постійно супроводжує її, то людина повинна оволодіти нею повніше, ставши залежнішою від свого свідомого втручання» [241, с.67]. Будь яке висловлювання складається з кількох рівнів мети, мовленнєвої інтенції, внутрішньої програми, планування висловлювання у конкретній формі, утворення висловлювання у словесній формі.

У запропонованому дослідженні українська мова розглядається в системі навчально-мовленнєвої діяльності. Заняття з формування знань, умінь і навичок культури мовлення становлять одну з форм організації навчальної діяльності як цілеспрямованого процесу використання мови з метою передавання й засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері мовних понять, планування своїх дій чи бажання з метою встановлення комунікації, тобто здійснення МД [50].

МД реалізується у таких видах взаємодії людей під час вербального спілкування як слухання, говоріння, читання, письмо. Усі вони мають чимало

спільного між собою й одночасно відрізняються один від одного за багатьма параметрами: а) характером вербального (мовленнєвого) спілкування; б) роллю МД у вербальному спілкуванні; в) спрямованістю МД на приймання і продукування повідомлення; г) зв'язком зі способами формування й формулювання думки; д) характером зовнішньої враженості; е) характером зворотного зв'язку.

За характером вербального спілкування МД диференціюється на види, що реалізують усне (говоріння, слухання) і письмове (читання, письмо) спілкування. Перший вид формується у людини внаслідок генетичної готовності чи спадкової діяльності в онтогенезі як способи реалізації її спілкування з іншими людьми. Читання і письмо – більш складні види МД, які вимагають цілеспрямованого навчання оволодіння ними.

За роллю, що виконує МД під час спілкування, її види диференціюються на ініціальні (говоріння, письмо) і реактивні (слухання, читання). Говоріння і письмо стимулюють слухання й читання і водночас слухання й читання є умовою говоріння (письма). При цьому вони внутрішньо менш активні, ніж процес говоріння (письма) [50].

За спрямуванням мовленнєвих дій на приймання і видачу повідомлення види МД визначаються як рецептивні та продуктивні. За допомогою рецептивних дій (слухання, читання) мовець здійснює приймання й обробку повідомлення, а за допомогою продуктивних видів (говоріння, письмо) – здійснює продукування повідомлення. У рецептивних видах МД функціонують слухові й зорові аналізатори, у продуктивних – мовленнєво-слухо-рухові. Відповідно рецептивні види визначаються особливостями слухового й зорового сприймання, тоді як продуктивні види зумовлюються виробленням складної схеми породження висловлювання.

Різні види МД передбачають різні способи формування й формулювання думки чи різні форми мовлення: зовнішню усну і письмову і внутрішню, що виявляється у характері й зв'язку між мовленням і мисленням. Якщо думання безпосередньо відбиває формування думки у форму внутрішнього мовлення, то

говоріння є вираженням зовнішнього способу формування й формулювання думки в усній формі. Письмо служить меті фіксації письмового, а іноді й усного формування і формулювання думки. Кожний із видів МД передують один одному. Внутрішній спосіб формування і формулювання думки, як і зовнішній, включається суб'єктом діяльності в різні види МД. Усі види МД взаємодіють між собою і мають велике значення у формуванні культури мовлення.

Готовність до мовленнєвих дій дуже важлива, і людина психічно формується водночас із формуванням цієї готовності [50, с. 61]. Готовність суб'єкта до використання мови у своїй діяльності можна назвати *мовленнєвою* (мовною) *здібністю.* О. Леонтьєв визначив мовленнєву здібність як сукупність психологічних та фізіологічних властивостей, що забезпечують засвоєння, творення і адекватне сприйняття мовних знаків членами мовного колективу [188].

Ґрунтуючись на психологічній концепції О. Леонтьєва, Г. Богін розробив параметричну полікомпонентну модель мовленнєвої здібності, її параметрами є найважливіші аспекти мови (фонетика, лексика, граматика), основні види мовленнєвої діяльності (слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо) та рівні готовності до мовленнєвої діяльності. Виділяються такі рівні розвитку мовленнєвої здібності: *рівень правильності* – дотримання певного мінімуму правил; *рівень швидкості* – обґрунтований розподіл мовленнєвої дії в часі; *рівень насиченості* – багатство словника і граматичних форм, які виходять за межі мінімуму засобів, необхідних для досягнення першого рівня; *рівень адекватного вибору* – вибір мовних форм на основі адекватності висловлювання програмі повідомлення та ситуації спілкування, це найважливіший фактор – прагматично-стилістичний; рівень адекватного синтезу цілого тексту – вміння правильно вибрати засіб зв'язку речень у ньому [188].

Реальний носій мови з добре розвиненою мовленнєвою здібністю володіє більшістю мовних компонентів вищих рівнів. Володіння кожним рівнем

передбачає і володіння всіма попередніми [188]. Практичний розвиток мови передбачає розвиток усіх мовних і мовленнєвих здібностей, що виступають у двох різних планах – інтуїтивного чуття і свідомого розмірковування. Мовні здібності на раціонально-логічному рівні виявляються у володінні мовою у формі свідомих умінь, тоді як на інтуїтивно-чуттєвому – у формі чуттєвого переживання (чуття мови), яке виникає й розвивається в процесі самого мовлення, зокрема свідомого володіння мовою, її лексичним складом та граматичною будовою. Існують мовці як з високим рівнем чуття мови, так і з низьким, але, на думку М. Жинкіна, спираючись лише на «чуття» не можна досконало оволодіти мовою. Ідеальним у розвитку культури мовлення студентів є вміле поєднання «чуття мови» із засвоєнням самої мови, що є першим етапом в удосконаленні мовленнєвих умінь і навичок. Цей ступінь можна назвати елементарним, бо він передбачає оволодіння елементами мовної і мовленнєвої культури, який розвиває здібності правильно, відповідно до норм літературної мови говорити й писати [128].

Таким чином напрошується висновок, що мовленнєва здібність щільно пов'язана з мовною та мовленнєвою компетенціями, які, у свою чергу, безпосередньо залежать від професійної компетенції і є індивідуальним виявом учителя-словесника.

Мовленнєва компетенція учителя – поняття полікомпонентне. Воно ґрунтується на мовній компетенції, включає в себе систему мовленнєвих умінь: уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні і письмові монологічні та діалогічні висловлювання різних типів.

Мовленнєва компетенція передбачає володіння мовцем багатством мовних засобів, нормами мовлення, стильовим і жанровим розмаїттям, формами мовлення (усною та письмовою). Мовленнєва компетенція забезпечує мовця можливістю безпомилково застосовувати мовний матеріал, відповідно до теми і мети висловлювання, стиль і жанр, лінгвістичні засоби і т. ін.[255].

Мовленнєва компетенція кожної особистості виявляється у виробленні та вдосконаленні вмінь користуватись усною і писемною літературною мовою,

багатством її виражальних засобів залежно від мети і завдань висловлювання; адресата і ситуації мовлення. Основою мовної і мовленнєвої компетенцій є усвідомлення основної функції мови комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток, на формування індивідуальності.

Розглянемо ще один компонент розвитку культури мовлення майбутнього педагога – мовну свідомість. Поняття "мовна свідомість" входить до концептуального апарату різних наук – філософії, психології, психолінгвістики та лінгвістики, воно становить істотний інтерес і для лінгводидактики. У лінгвістичних та психолінгвістичних дослідженнях поняття "мовна свідомість" використовується у характеристиці процесу усвідомлення носієм мовної правильності або, навпаки, помилкового мовлення під час ідентифікації належності до певної мовної спільноти. Синонімом цього терміна часто виступає поняття "чуття мови". Наявні різні погляди щодо сутності поняття "мовна свідомість". Німецький лінгвіст А. Гауер узагальнив ці дослідження. Він відносить мовну свідомість до передсвідомості й ототожнює її з "володінням мовою", під яким розуміє уміння носія мови використовувати її з метою спілкування, розуміти вимовлене за допомогою мови. Практично автор ототожнює мовну свідомість з мовленнєвими здібностями [80].

Проблема мовної свідомості, психологічний зміст цього поняття, функції механізму, що забезпечують правильність мовлення, є однією з проблем, вирішення яких тісно пов'язане із загальними уявленнями про механізми утворення і сприйняття мовлення.

Під чуттям мови або мовною свідомістю у лінгвістиці розуміють "інтуїтивну реакцію на форму висловлювання з боку особи, для якої ця мова є рідною, як критерій правильності мовлення" [80]. З погляду психології, у визначенні поняття треба виходити з тієї функції, яку відповідне явище виконує в мовленнєвій діяльності. Чуття мови є компонентом внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання, зокрема, його контролювального механізму. За своїм генезисом дії, за відчуттям (чуття мови) мовна свідомість є продуктом сформованої

розумової діяльності, "коли ситуація не розпізнається, а впізнається, дія викликається пусковим сигналом і програмою з фактичним виконанням та результатами" [80].

Отже, на нашу думку, можна таким чином запропонувати визначити це поняття: мовна свідомість є одним із видів повсякденної свідомості – це засіб формування, збереження та переробки мовних знаків і значень, які вона виражає, правил поєднання і застосування, ставлення до них людини. Мовна свідомість як механізм управління мовленнєво-мисленнєвою діяльністю, є обов'язковою умовою існування й розвитку всіх інших форм свідомості.

Виокремлюють такі функції свідомості: основні – інформаційна та орієнтаційна, і найзагальніша – відображальна. Мовній свідомості притаманні функції, що діють на основі специфічних функцій відображальна, оцінна, регулятивно-керувальна, інтерпретаційна, селективно-орієнтаційна.

Отже, первинною і визначальною функцією мови є комунікативна, що забезпечує керування поведінкою (своєю і чужою). Крім того, лінгвісти виділяють й інші суттєві функції мови: когнітивну (пізнавальну, де мова вважається знаряддям пізнання і відображення об'єктивної дійсності), емотивну (функцію вираження почуттів, емоцій, суб'єктивної оцінки), метамовну (вміння описувати саму себе), та вторинні, які пов'язані з основними компонентами акту мовлення (говоріння, слухання, предмет мовлення) і основними поняттями теорії інформації (канал зв'язку, код повідомлення): експресивна (підкреслене виявлення почуттів), апелятивна (конотативна; функція звернення до адресата, спонукання його до сприйняття мовлення), референційна (денотативна, яка служить для вираження співвіднесення мовної одиниці з предметом чи явищем, указує на предмет безвідносно до його природних чи відмінних рис), фатична (контактовстановлювальна, яка має на меті звернути на себе увагу слухача, підготувати до сприйняття інформації), металінгвістична (зв'язок змістового боку мови з мисленням і суспільним життям мовців) та поетична [50].

Виділені вище психологічні функції мовної свідомості становлять організовану систему, де розкриваються функції самої мови. Відображальна діяльність мовної свідомості сприяє вияву всіх функцій мови. Оцінна діяльність мовної свідомості найбільш необхідна при здійсненні емоційної функції, для правильного передавання експресії, правильної конотації та виконання етичної функцій. Регулятивно-керувальна функція мовної свідомості розкривається найбільше при виконанні мовою комунікативної та когнітивної функцій. Оріентаційно-селективна діяльність спрямована на забезпечення акту комунікації, на вирішення мовною свідомістю когнітивних та метамовних завдань. Інтерпретаційна функція необхідна в безпосередньому акті комунікації, у метамовній діяльності.

Відтак, можемо дійти висновку, що мовна свідомість вимагає не повноти відображення дійсності, а цілеспрямованого набору таких засобів спілкування, які в певних суспільно складних умовах "надають визначену характеристику об'єктам і тим забезпечують бажане їх розуміння та відповідну поведінку" [80].

Щоб визначитись із сутністю поняття **лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності** та розкрити його зміст, здійснимо аналіз понять “володіння та оволодіння мовою" на різних рівнях та етапах його засвоєння. У психології (Л. Виготський, О. Леонтьєв) виділяються два рівні оволодіння мовою – рівень практичного та свідомого оволодіння мовленнєвою (мовною) діяльністю. Володіння мовою на практичному рівні полягає в умінні створювати і розуміти висловлювання; створювати нові комунікативні одиниці, не вигадуючи їх, а утворюючи за певними правилами, закладеними в системі мови [91].

Практичний рівень мовлення характеризується тим, що індивід, використовуючи різноманітні структурні одиниці мови, не усвідомлює ні ці одиниці, ні закономірності їх поєднання, а створює системи функціональних мовних узагальнень (фонематичних, морфологічних, синтаксичних). Саме

оволодіння цими узагальненнями визначає мовну компетенцію, без якої володіння мовленням буде неможливим. Викладене нами дозволяє розглядати лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності як певне коло мовних знань, мовну компетенцію, що формується у процесі оволодіння мовою і без якої володіння нею неможливе.

Лінгвістична компетентність – необхідна база для мовленнєвої діяльності вчителя-словесника. Вона формується як продукт діяльності, спрямованої не на здобуття знань про мову, а на оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування у процесі накладання свого мовлення на зразки. Ці знання мають характер практичних узагальнень і є основою чуття мови, яке керує процесами розуміння мовлення та його появи [241].

Узагальнюючи викладений матеріал дослідження лінгвістичних аспектів мовленнєвої культури ми дійшли висновку, що індивідуально-професійними якостями майбутнього вчителя-словесника виступають: точність, логічність, ясність, доступність, доречність, чистота, виразність, багатство, різноманітність, естетичність мовлення, володіння нормами та засобами літературної мови, розвинене «чуття» мови, ораторське мистецтво, майстерне поєднання мовних та позамовних засобів комунікації, мовленнєві здібності, мовленнєва компетенція, мовна свідомість та лінгвістична компетентність.

3.2. Україномовна культура майбутнього вчителя-словесника: зміст, критерії сформованості

Виходячи з мети започаткованого дослідження – формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників української та іноземної мов, виникає необхідність розглянути специфіку засвоєння кожної з цих у процесі навчання у ВНЗ та з’ясувати характерні мовленнєві прояви мовленнєво-професійної індивідуальності майбутнього вчителя як рідної (української) мови.

Проблема засвоєння української мови у ВНЗ досліджувалася рядом учених (Н. Босак, О. Бугайчук, Ж. Горіна, Л. Орехова, Т. Окуневич, Г. Онкович, М.Пентилюк, Л. Паламар та ін.).

Будь-яка мова є неоднорідним явищем, вона є сукупністю численних варіантів, кожний з яких відповідає особливостям певної комунікативної ситуації [50]. Класифікацію цих варіантів проводять на основі різних ознак. Для української мови характерним є поряд із традиційним визначенням функціональних стилів мови та мовлення увага до колоритів мови (офіційний, урочисто-піднесений, інтимно-ласковий, ліричний, фамільярний, гумористичний, сатиричний і т. ін.).

У будь-якій педагогічній діяльності основним її учасником є учитель. Невіддільною ознакою сучасного вчителя, необхідною умовою його всебічного розвитку, соціально-культурної орієнтації виступає культура мови. Тому саме вчитель повинен бути взірцем мовленнєвої культури, оскільки через його мовну компетенцію формується механізм і саморозвиток мовної особистості кожного учня. Розглядаючи названу проблему, слід розкрити такі важливі лінгвістичні поняття як “культура мови” і “культура мовлення”.

Мовленнєва компетенція майбутнього вчителя української мови виявляється в: а) усвідомленні ролі і значення культури мовлення в майбутній фаховій діяльності; б) удосконаленні вмінь користуватися усіма виражальними засобами мови з урахуванням умов і завдань комунікації; в) зростанні інтересу до своїх можливостей щодо самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації.

Таким чином, основною ознакою підготовки майбутнього вчителя-словесника є дотримання норм сучасної української літературної мови. Однак висока культура мовлення включає не тільки знання й володіння нормами літературної мови, а й уміння знайти точні засоби для висловлювання думки, враховуючи ситуацію спілкування. Отже, в аспекті нашого дослідження варто виділити два головні показники культури мовлення – правильність і комунікативну доцільність.

Правильність мовлення пов’язана з дотриманням норм літературної мови на усіх її рівнях: фонетичному, лексичному, граматичному, словотворчому, стилістичному. Проблеми мовної норми висвітлювалися в дослідженнях Н.Бабич, І. Білодіда, М. Жовтобрюха, А. Коваль, М. Пилинського, М. Пентилюк, В. Русанівського та ін. Питання норми виникає тоді, коли з’являється можливість вибору тієї чи іншої мовної або мовленнєвої одиниці з числа варіантів, що мають одне і те саме значення, а “там, де немає можливості вибору, не існує проблеми норми” [80, с. 17] .

У наукових розвідках зустрічаємо різні варіанти визначення норми. Нам імпонує думка Б. Головіна, який подає коротке, узагальнюючого характеру визначення норми: “Норма – це якість мовної структури, що функціонує, яка створюється колективом, що її використовує завдяки постійно діючим потребам у взаєморозумінні” [100].

Закладаючи соціальний аспект цього поняття, С. Ожегов слідом за О.Пєшковським визначає норму як “сукупність найбільш придатних (правильних, переважаючих) для обслуговування суспільства засобів мови”, які є результатом “відбору мовних елементів з наявних, які утворилися знову чи були добуті з пасивного запасу минулого в процесі соціальної, у широкому розумінні, оцінки цих елементів” [240, с. 259-260]. У цьому визначенні закладені найважливіші елементи сучасного уявлення про норму: динамізм, соціальна зумовленість, історичність, варіативність. Визначаючи нормативність мовного факту необхідно враховувати такі передумови, як: а) відповідність явища мовній структурі; б) масове й регулярне відтворення цього факту в процесі комунікації; в) суспільне схвалення мовного факту як нормативного.

Ураховуючи думки науковців про норми літературної мови в аспекті нашого дослідження, за основу беремо визначення, подане М. Пилинським: “Норма літературної мови – це реальний, історично зумовлений і порівняно стабільний мовний факт, що відповідає системі і нормі мови і становить … найкращий варіант відібраний суспільством на певному етапі його розвитку із

співвідносних фактів загальнонародної (національної) мови в процесі спілкування" [260, с. 94].

Відтак, нормативним є мовлення: 1) що відповідає системі мови і не суперечить її законам; 2) в якому доречно обґрунтовані норми інших стилів; 3) в якому не допускається змішування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики [33]. Тому найпершим завданням, що входить у коло підготовки майбутнього вчителя української мови, є дотримання норм на всіх рівнях мовної системи, що забезпечує певний стандарт мовлення, необхідний для успішного здійснення комунікації.

Норма – явище суспільне, і тому на неї можуть впливати зміни в розвитку суспільства, в психології носія мови – народу і суб'єктивні фактори. Тому у формуванні культури мовлення студентів, дотримання ними норм літературної мови важливе місце посідають критерії нормативності, врахування яких є важливим в усвідомленні сутності норми. Якість їх тісно пов'язана з критерієм взірця, тобто мовою творів письменників, які беруться за визнаний зразок; об'єктивністю, безпомилковістю статистичного критерію; урахуванням суто мовних і позамовних (культурно-історичних) чинників розвитку літературної мови, тобто приналежності її до чітко окресленої території; національним критерієм, за яким забезпечується чистота рідної мови, виявляються випадки неправильного вживання слів, дається оцінка мовленню; критерієм соціальної оцінки, який пов'язаний з приналежністю мовця до певної соціальної групи, з варіюванням норм, що зумовлено певними діями на мову соціального колективу мовців тощо. Отже, щоб говорити і писати правильно, необхідно не тільки знати норми літературної мови, а й враховувати критерії нормативності.

Таким чином, норма – це загальноприйнятий звичай вимовляти, змінювати записувати слово. Б. Головін пропонує розрізняти такі структурно-мовні типи норм: 1) орфоепічні (норми вимови), що регулюють вибір акустичних варіантів фонеми або фонем, що чергуються; 2) акцентологічні (норми наголошування) – регулюють правильний вибір варіантів розташування і переміщення наголошеного складу серед ненаголошених; 3) норми словотворення –

регулюють вибір морфем, їх розташування і сполучення у складі нового слова; 4) морфологічні, що регулюють правильний вибір форми слова та їх варіантів і 5) синтаксичні норми, які регулюють правильний вибір варіантів побудови словосполучень і речень, разом становлять граматичні норми, які діють як в усному, так і в писемному мовленні; 6) лексичні – регулюють вибір слова відповідно до стилю, змісту і мети висловлювання; 7) стилістичні – норми вибору мовних одиниць з урахуванням їх стилістичного забарвлення [100, с.70-71].

Досліджуючи нормативність мови та культуру мовлення майбутніх учителів-словесників, варто приділити увагу питанню підготовки майбутнього вчителя-словесника, що тісно пов'язане з поняттям "діяльність". Проблема діяльності в сучасній науковій літературі порушується багатьма вченими (Б.Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Ітельсон, О. Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.). Так, діяльність, на думку О. Леонтьєва, це система, що має свою будову, свої внутрішні закони, свій розвиток [188, с.82].

Усяка діяльність має мету – те до чого прагне людина, дії – чинники, за допомогою яких здійснюється діяльність, операційний апарат, який забезпечує виконання певних дій. Ефективність діяльності забезпечується умовами, обставинами, за яких вона здійснюється, знаннями, уміннями й навичками. Отже, кожна педагогічна діяльність, що пропонується студентам, майбутнім словесникам, повинна мати чітко визначену мету, завдання, мати предмет вивчення. Викладач повинен озброїти студентів певними діями, операціями. Звідси, всяка діяльність повинна бути керованою. Керування діяльністю здійснюється за принципом "зворотного зв'язку " (П. Анохін, Н. Бернштейн), що допоможе студентам зіставити мету та результати, коригувати свою діяльність відповідно до умов, за яких вона протікає [50].

Навчаючись у вищій школі, студенти насамперед, мають справу з навчальною діяльністю. Вона розглядалась ученими (Б. Баєв, В. Давидов, Д.Ельконін, Г. Костюк та ін.) як специфічна діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння інформацією, яку подає викладач. Складовими навчальної

діяльності виступають навчальна задача (Д. Ельконін), навчальна ситуація (В.Давидов), у процесі яких студент-майбутній словесник засвоює узагальнені способи розв'язання пізнавальних завдань. При цьому, як наголошує Д.Ельконін, необхідно орієнтувати студентів на правильне застосування дій, які вони засвоїли, що стає можливим лише у певній ситуації. Навчальна ситуація стимулює студентів до навчання (виконання певних дій). Спосіб дій становить операційний бік навчання, визначає характер діяльності [344].

Навчальна діяльність неможлива без мови і мовлення. Тому на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки навчання та діяльність розглядаються у руслі мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Л.Щерба та ін.). О. Леонтьєв визначає мовленнєву діяльність як процес використання людської мови з метою передавання і засвоєння суспільно-історичного досвіду або встановлення комунікацій, або планування своїх дій [188, с. 188].

Мовленнєва діяльність має таку саму структуру як будь-яка інша діяльність. Вона характеризується цілеспрямованістю (мета, мотив), структурованістю (операцій, дій, умінь і навичок), плановістю. О. Шахнарович зазначав, що процес породження висловлювання проходить певні етапи: мотив, мовленнєва інтенція (відчуття мовленнєвого завдання), внутрішнє програвання мовленнєвих дій, реалізація внутрішньої програми, планування висловлювання у конкретній формі, втілення висловлювання у словесну форму. Мовленнєва діяльність обслуговує навчальну діяльність і відповідно стимулює її [242].

У системі мовленнєвої діяльності науковці виділяють дві основні спіралі: "спіраль продукування" і "спіраль сприйняття". Є. Сидоров, розглядаючи мовлення як діяльнісну систему, виділяє таку структуру мовленнєвого процесу: 1) первинна комунікативна діяльність відправника повідомлення; 2) текст як продукт первинної діяльності; 3) вторинна комунікативна діяльність адресата мовлення. Водночас кожний із компонентів цієї структури не є неподільним, а є сукупністю послідовних мисленнєво-мовленнєвих дій та операцій, спрямованих на досягнення певної мети [188, с. 35-36].

Отже, структура мовленнєвого процесу дозволяє розглядати названі компоненти з погляду їх функціонування у системі мовленнєвої комунікації.

Оскільки мовленнєва діяльність може здійснюватися як в усній, так і в письмовій формах, а усне спілкування може бути прямим, безпосереднім й опосередкованим, з активним та пасивним зворотним зв'язком, то "в загальній функціональній культурі мовлення виділяють … культуру усного сприйняття і культуру письмового сприйняття, культуру усного продукування і культуру письмового продукування, культуру взаємодії тих, хто спілкується" [74, с. 17].

У дослідженні ми насамперед звертаємо увагу на культуру усного сприйняття інформації та культуру взаємодії мовців, які спілкуються. Таке обмеження зумовлене передусім процесом живого, безпосереднього спілкування учителя з учнями, а саме тут, на наш погляд, найбільш яскраво виявляється загальна культура вчителя-словесника та його мовленнєва культура й індивідуальність зокрема, яка є основою якісної професійної підготовки майбутніх словесників.

Тому упродовж навчання у ВНЗ у центрі уваги повинні бути якості професійного мовлення студентів-філологічних факультетів, над удосконаленням яких необхідно постійно працювати як викладачам, так і самим студентам. Професійне мовлення – це спілкування викладача зі студентами, учителя з учнями на занятті (уроці), поза ним (у процесах навчання і виховання), яке має певні педагогічні функції, мовленнєве оформлення і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату [317, с.3]

Проблема професійного мовлення – це насамперед проблема культури професійного мовлення учителя, який є домінуючим суб'єктом у структурі педагогічної системи. Розвиток високоякісного професійного мовлення – це одне з першорядних завдань, адже у шкільній освіті вчитель рідної мови бере активну участь у розвитку мовлення школярів [100].

Професійне мовлення учителя української мови і літератури формується під впливом професійно-мовленнєвої діяльності – спеціалізованого

використання педагогом мовлення у процесі соціально-психологічної взаємодії з учнями для розв'язання завдань освітнього характеру [100]. Думка про вирішальну роль мовленнєвого компонента у структурі професійної діяльності педагога підкреслюється у низці досліджень психолого-педагогічного характеру, зокрема у працях Н. Бабич, О. Біляєва, А. Богуш, Н. Бондаренко, М.Васильєвої, З. Зайцевої, О. Леонтьєва, М. Львова, Г. Рогової та ін. Значна увага вчених приділяється аналізу окремих аспектів мовленнєвої діяльності вчителя. Досліджувалися зокрема, питання ролі та необхідності розвитку інтелектуально-мовленнєвого компонента педагогічної діяльності (В.Артемов, О. Бизов, Ф. Гоноблін, П. Парибок, Л. Проколієнко, І. Синиця), культури мовлення учителя (О. Біляєв, М. Васильєва, Л. Мацько, В. Сластьонін), функцій мовлення у педагогічному процесі (Н. Головань), підготовки до мовленнєвої професійної діяльності (М. Васильєва, О. Гоголь, В. Пасинок, Л.Савенкова), мовленнєвих якостей учителя (Ф. Гоноблін, Т. Котик, П. Парибок та ін.).

Професійна мовленнєва діяльність є структурним утворенням, оскільки її реалізація відбувається за певними стадіями. О. Леонтьєв, досліджуючи феномен мовленнєвої діяльності, виділяв у ньому такі етапи: мотивацію і первинне орієнтування, що породжують мовленнєву інтенцію, внутрішню програму мовленнєвої дії і реалізацію цієї програми [189]. О. Гоголь виділяє в мовленнєвій діяльності педагога певні компоненти, які в цілому співвідносні з компонентами педагогічної діяльності, це зокрема, цільовий, мотиваційний, змістовий, операційний і контрольно-корекційний компоненти [100].

Н. Кузьміна, розмірковуючи над особливостями професійно-мовленнєвої діяльності вчителя, звертає увагу на те, що вона повинна бути предметом спеціального проектування, організації та аналізу. Вчена обґрунтовує свої погляди такими положеннями: мовленнєва взаємодія проектується цілісно від першої зустрічі до прощання, причому краще виходити з кінцями, з того, що бажаємо одержати «на виході»; необхідно приділяти увагу техніці та технологіям взаємостосунків, виробляти індивідуальний стиль мовлення; аналіз

результатів мовленнєвої діяльності повинен сприяти педагогу в пошуку шляхів самовдосконалення, оскільки його праця є взірцем для інших [177].

Якщо розглядати професійну діяльність учителя-словесника з позицій педагогічного менеджменту, можна дійти висновку, що її предметом є навчально-мовленнєва діяльність учня, продуктом праці виступає інформація, знаряддям – слово, мова, мовлення, а результатом – ступінь мовної та мовленнєвої компетенцій учнів. Отже, інформаційний і вербальний компоненти є провідними в реалізації учителем-словесником професійно-мовленнєвого компонента діяльності. Розвинуті мовленнєві здібності вчителя ми розглядаємо як фактор, необхідний для виконання ним професійно-мовленнєвих функцій.

В. Кан-Калик уважав мовленнєві здібності «органічним компонентом комунікативних здібностей учителя, важливою ланкою його комунікативної культури в цілому» [145]. На думку Б. Ілька, компоненти мовленнєвих здібностей учителя охоплюють: 1) відмінну вербальну пам'ять; 2) правильний відбір мовних засобів; 3) вміння орієнтувати мовлення на співрозмовника; 4) високий рівень мовленнєвої антиципації [242]. Означену класифікацію вважаємо цілком влучною, оскільки у ній в узагальненому і лаконічному вигляді представлені основні вимоги до мовленнєвих якостей педагога [242].

Не всяке мовлення педагога можна назвати педагогічним. Д. Ніколенко під педагогічним розумів лише таке мовлення, що характеризується конкретністю, чіткістю і ясністю думок, їх логічним ходом, дохідливістю, переконливістю, впливовістю, здатністю викликати в учнів відповідні почуття [242]. Мова вчителя, на думку дослідника, повинна поєднувати в собі суворість логіки вченого, дохідливість популяризатора, образність і надійність письменника [242]. Своє бачення якостей педагогічного мовлення пропонує ціла низка учених-педагогів. Зупинимося на деяких з них. Широкий діапазон мовленнєвих якостей, необхідних учителю, знаходимо в класифікації, запропонованій Ф.Гонобліним [100]. З-поміж таких якостей учений виділяє: 1) якості, що забезпечують правильність мовлення (бездоганність з погляду лексики, фонетики, вимови, наголосу, правильної побудови фраз); 2) якості, що

обумовлюють дієвість мовлення як засобу навчання і викладання. Це змістовність мовлення (ясність, простота, доступність викладу), стрункa система викладу, послідовність у підвищенні складності; 3) спрямованість мовлення (у ній враховується ступінь сприйняття слухачем того, що говориться); 4) емоційність мовлення; 5) вольові якості мовлення (велика сила переконання і навіювання). В. Сластьонін убачає у професійній виразності мовлення учителя фактор, що визначає його педагогічну майстерність [289]. Учений зауважує, що смислова сила фрази вчителя залежить насамперед від лексики [289]. Досягнути оптимальності педагогічного мовлення можна, на думку О. Гоголь, на різних рівнях: композиційно-логічному, фразеологічному, лексичному, інтелектуальному та ін [242]. Відтак, можна детермінувати якості, яким повинна відповідати мовленнєва діяльність педагога: нормативність, змістовність, виразність, дохідливість, упорядкованість [105]. До них можна додати вмотивованість (О. Леонтьєв, Г. Рогова), спрямованість на співрозмовника (Г. Рогова), швидкість мовленнєвих реакцій (М. Львов), переконливість і впливовість (О. Бондаренко, З. Зайцева, Г. Рогова) та деякі інші.

Вчителю, на наш погляд, необхідно враховувати у своїй професійно-мовленнєвій діяльності знання і вміння трьох рівнів: сутності професійно-мовленнєвої діяльності (її структури, функцій, стилів, моделей і правил спілкування); психолого-педагогічних умов організації взаємодії у педагогічному спілкуванні (роль учителя як організатора спілкування, ініціативність учителя, перцептивні вміння педагога, роль педагогічної уяви); технології організації педагогічного спілкування, широке використання усіх видів педагогічних висловлювань, свідомий вибір позиції у бесіді, вибір моделі спілкування, організація зворотного зв’язку, дотримання і навчання правил поведінки в бесіді і т. ін). У власне мовленнєву компетенцію учителя доцільно, на думку Л. Орехової, включити такі складники: практичне володіння багатим лексико-граматичним мовним матеріалом; опанування нормативних вимог

щодо користування мовою, засвоєння техніки мовлення (технології голосоведіння, добору відповідного стилю, темпу, тембру, тону і т. ін) [105].

Важливого значення для здійснення професійно-мовленнєвої діяльності набуває пошук і формування учителем індивідуального стилю спілкування і мовлення. В. Кан-Калик наголошує на систематичності роботи в означеному напряму і пропонує розроблену ним систему формування індивідуального стилю спілкування. До неї учений включив: 1) вивчення педагогом індивідуальних особливостей; 2) визначення недоліків в особистісному спілкуванні (подолання сором'язливості, негативного у стилі спілкування); 3) оволодіння елементами педагогічного спілкування на основі індивідуальних особливостей; 4) оволодіння технологією педагогічного спілкування відповідно до сформованого стилю спілкування; 5) реальна педагогічна діяльність – закріплення індивідуального стилю спілкування [145].

Індивідуальний стиль спілкування може охоплювати такі риси, як доброзичливість / недоброзичливість, зацікавленість / байдужість, заохочення /утиснення ініціативи учнів, відкритість / закритість (у вираженні почуттів), активність / пасивність (постійно активізує спілкування), гнучкість / жорсткість (вміє / не вміє побачити і попередити конфлікт), диференційованість у спілкуванні / відсутність диференційованості у спілкуванні. Мета педагога, який працює над формуванням індивідуального стилю спілкування (ширше – вдосконаленням професійно-мовленнєвого аспекту своєї діяльності), усвідомити позитивні / негативні риси і працювати над їх розвитком / усуненням.

Основними джерелами вдосконалення педагогічного мовлення учені вважають наслідування, навчання і самостійну роботу над собою. Традиційна вузівська підготовка майбутніх учителів у ВНЗ до здійснення професійно-мовленнєвої діяльності сьогодні вимагає переосмислення. Майбутній учитель-словесник вивчає чималу кількість предметів психолого-педагогічного і мовознавчого циклів, які, на перший погляд, повинні були б сформувати у студента мовну і мовленнєву компетенції, виробити в нього перцептивні

вміння, організаторські навички. Однак практика переконує, що викладене вище є швидше бажаним, ніж реальним. Студенти-практиканти і вчителі-початківці відчувають значні труднощі в реалізації професійно-мовленнєвої діяльності, бо часто не усвідомлюють поліфункціонального призначення педагогічного мовлення. Вони зосереджують увагу на передавання знань, нерідко при цьому здійснюють її репродуктивним шляхом. Монологічність, книжність, синтаксична складність, лексико-граматична невиразність мовлення, що концентрується виключно на виконання інформаційної функції, не дає можливості реалізуватися мотиваційній, впливовій, фасилітативній функціям. Інша проблема – неготовність молодих освітян знаходити шляхи практичної реалізації тих теоретичних знань, які були засвоєні у педагогічному закладі.

Один з можливих шляхів удосконалення професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів криється в організації навчання активними методами, збільшенні можливостей студентів навчитися застосовувати свої комунікативні знання на практиці.

Інша низка проблем професійно-мовленнєвої діяльності молодих учителів пов’язана з неадекватною саморегуляцією у процесі педагогічного спілкування і невміння застосовувати мовлення для здійснення регуляції й оцінки навчально-пізнавальної діяльності школярів. Мовлення учителя є основним знаряддям його оцінної діяльності, оскільки вербальні засоби заохочення чи засудження або стримування є найбільш впливовими на організацію навчальної діяльності учня, розвиток його освіченості, формування його особистості. Вміле використання вербальних засобів оцінки дозволяє педагогу виконувати мотиваційну і стимулювальну функції особистості учня.

Специфіка професійно-мовленнєвої діяльності вчителя-словесника – формування мовленнєвої особистості учня, його мовної і мовленнєвої компетенцій. Мовлення учителя-словесника виконує інформативну функцію, а в результаті його діяльності в учня формується культура мовлення, вміння будувати мовлення відповідно до ситуативних обставин чи спеціальних умов.

Система мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя-словесника має також за мету підвищення ефективності педагогічного впливу на учнів. Звідси виникає проблема врахування мовленнєвого впливу як важливого лінгводидактичного засобу.

Під мовленнєвим впливом у психолінгвістиці розуміють "людське спілкування, взяте в певному аспекті, а також одночасно галузь дослідження процесів впливу людей один на одного під час спілкування" [50, с.5]. У будь-якому спілкуванні комуніканти прагнуть досягти певної мети, яка в результаті веде до регуляції діяльності співрозмовників. Особливої актуальності це положення набуває у професійному спілкуванні словесника з учнями, коли вчитель усвідомлює, яким чином він впливає на думки і почуття своїх вихованців. Звідси діяльність суб'єкта мовленнєвого впливу спрямована на вирішення таких завдань: 1) оптимізації спілкування; 2) здійснення власне впливу; 3) спонукання об'єкта впливу до мовленнєвої діяльності.

Отже, ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника залежить від дотримання таких вимог:

- підпорядкування мовленнєвого акту конкретній меті спілкування;
- ретельна підготовка мовленнєвого акту;
- забезпечення зворотного зв'язку у процесі спілкування;
- врахування особливостей адресата мовлення;
- корекція мовленнєвих дій адресата;
- врахування якостей мовлення під час мовленнєвого акту.

У процесі розгляду культури професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника звернемо особливу увагу на комунікативні якості мовлення, які є яскравим показником рівня професійної компетентності і майстерності кожного студента.

Вивчивши і проаналізувавши спеціальну літературу з питань культури мови і культури мовлення, ми помітили, що вчені (Н. Бабич, О. Біляєв, А.Васильєва, Б. Головін, М. Ілляш, А. Коваль, Т. Ладиженська, Д. Розенталь, Г.Сагач, М. Пентилюк та ін..) виділяють різну кількість комунікативних

якостей мовлення (від 5 до 13). З огляду на наше дослідження, з усієї сукупності характеристик мовлення виділяємо ті якості, сформованість яких є необхідною умовою його дієвості. Серед них основними, без яких неможливо досягти високого рівня сформованості культури професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника, є: правильність, точність, логічність, ясність, чистота, виразність, доречність, емоційність, достатність та образність.

Враховуючи основні завдання дослідження, комунікативні якості мовлення розглядаємо із врахуванням вимог певного стилю мовлення, що дасть змогу надати навчальній роботі над удосконаленням професійного мовлення майбутніх учителів-словесників конкретності й цілеспрямованості, сприяти формуванню мовленнєвої особистості кожного студента. Удосконалюючи навички свідомого володіння мовою, здатності користуватися нею у будь-якій ситуації, ми сприятимемо формуванню мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців.

Мовленнєва компетенція – це поняття інтегральне, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовної і мовленнєвої діяльності [298]. До основних умінь, що складають основу мовленнєвої компетенції майбутнього вчителя рідної мови належить:

- уміння вести діалог у різних життєвих ситуаціях, дотримуючись вимог етикету;
- уміння створювати усні монологічні висловлювання, висловлювати своє ставлення до питань, що обговорюються, давати певні роз’яснення з фаху тощо;
- уміння сприймати на слух інформацію (діалог, монолог), що передбачає зосередження уваги на основних аспектах висловлювання; використання різних прийомів фіксації почутого з метою подальшого їх відтворення;
- уміння створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів;
- уміння користуватися усіма видами читання.

Професійне мовлення – це спілкування певної групи людей, лексика яких спирається на професіоналізмі з певного фаху. Професіоналізмами вважаться слова, словосполучення або звороти, властиві певній групі людей, об'єднаних спільною діяльністю. Вони виконують важливу номінативно-комунікативну функцію, оскільки точно називають предмети, явища, процеси. Значна частина професіоналізмів із часом стає термінами, які покликані визначати поняття певної галузі науки, культури тощо. Звідси випливає, що найважливіша ознака професійного мовлення студента-словесника є точність, що значної мірою залежить від глибини знань та їх ерудиції, як фахівців.

Учені (Б. Головін, Б. Мучник, А. Соколов) розглядають точність у двох планах: пізнавальному і комунікативному. Б.Мучник стверджує, що "думка автора є точною, якщо вона відповідає відображувальному фрагментові позамовної дійсності, якщо вона становить собою те, що повинно бути сказане в цій ситуації для адекватного відображення. Фрагмент тексту точний, якщо він "притертий" до думки автора, якщо він не великий і не малий, а підігнаний до думки "за зростанням", так, що за його формою можна людині і незнайомій із задумом, досить адекватно відновити думку, що передавалася " [230].

Комунікативна точність полягає у доборі лексичних засобів, які найбільш точно передають думку автора. Аналіз сучасних текстів дозволяє дійти висновку про те, що недотримання або порушення точності висловлювання думки може призвести до непорозуміння між фахівцями певної галузі, та неправильного тлумачення змісту тексту або висловлювання. Найчастіше порушення відбуваються, коли автор невдало використовує мовні засоби української мови – синоніми, омоніми, антоніми, пароніми, багатозначні слова тощо. Відтак, точність висловлювання залежить від культури мовлення майбутнього фахівця, загального стану культури країни, соціальних умов її розвитку.

До екстралінгвістичних чинників точності належить взаємодія культур різного рівня розвитку. Якщо інтелектуальний продукт розвиненої нації передати мовою народу, що перебуває на нижчому рівні розвитку, точності

висловлювання досягти важко, а подекуди просто неможливо – через відсутність слів на позначення складних понять [73]. У науковій сфері це відчувається досить гостро, причому проблеми виникають не лише на рівні термінів, а й на рівні побудови висловлювань. Точності висловлювання перешкоджає також і двомовність, на що неодноразово звертали увагу мовознавці (Р. Будагов, Л. Булаховський, О. Потебня). Так, Л. Булаховський відзначив наявність схрещення різних сфер мислення і говоріння, внаслідок чого багатозначність ряду слів в одній мові може призвести до створення подібних рядів у другій. При цьому двомовні і одномовні особи можуть не зрозуміти одна одну, оскільки одномовні носії не мають зазначених рядів, не можуть правильно оцінити специфічне слововживання двомовного автора, такі явища можуть призвести до порушення норм літературної мови на всіх її рівнях: фонетичному, лексичному, словотвірному, граматичному [73] .

В умовах білінгвізму (українська-англійська мови) такі порушення мають місце на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях, що призводить до інтерференцій.

Теоретичні і практичні питання інтерференції розглядались ученими в аспекті взаємодії мов в умовах білінгвізму (В. Авронін, А. Богуш, О. Бугайчук, Є. Верещагін, Ю. Жлуктенко, М. Михайлов, А. Супрун, М. Успенський, Е.Хауген, М. Шанський).

Чітке й точне визначення інтерференції як явища залежить від того, яка наука намагається його дати: лінгвістика, лінгводидактика, психолінгвістика чи психологія. Вихідним положенням є те, що інтерференція – це явище, що виникає при взаємодії двох мов. Лінгвісти вбачають корені інтерференції у самому механізмі мови. Є.Єршова розглядає інтерференцію на рівні мови і мовлення. А. Супрун уважає інтерференцією несвідоме використання елементів однієї мови при розумінні, а також при побудові текстів іншою мовою.

Є. Верещагін, М. Успенський та М. Шанський трактують це явище як негативний вплив однієї мови на мовлення індивіда іншою мовою, де мовець сприймає, усвідомлює й реалізує ті ознаки, що існують у рідній мові. За

відповідних умов інтерференція може охоплювати найрізноманітніші компоненти мови і виявляється в тому випадку, якщо мова, якою володіє білінгв, має певний ступінь схожості та розрізнення. Саме в суспільстві криється можливість ототожнення явищ і понять рідної мови з явищами і поняттями другої. Інтерференція може спостерігатися на лексичному, фонетичному, граматичному рівнях, у словотворчій системі, в основі неї лежать факти використання носіями мови моделей другої. Звідси інтерференція – «це відхилення від норм, що виникають у мовленні білінгва під час реалізації ним однієї з мов, якими він володіє» [260, с.22].

Передумовою виникнення відхилень є те, що мовець, послуговуючись рідною мовою, певним чином використовує елементи другої мови. Так, в англійському мовленні з'являються такі явища української мови як: 1) надмірне пом'якшення звуків; 2) неправильна вимова слів (за нормами рідної мови); 3) уникнення закону відкритого слога; 4) неправильна побудова речень і словосполучень; 5) уникнення морфологічних норм відміннекових закінчень; 6) вплив рідної мови при перекладі словосполучень і речень.

Прагнення мовців до точності висловлювання думки – один з найголовніших чинників культури професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника. Р. Будагов підкреслює, що вдосконалення мовлення полягає не у збільшенні словникового запасу мовців, а насамперед у здатності лексики точно відображати думку [72].

У процесі спілкування майбутні-словесники повинні вміти не тільки точно передавати свої думки відповідно до предмета мовлення, а й будувати свої висловлювання у чіткій, логічній послідовності. Логічність мовлення має багато спільного з точністю. Як і точність, логічність по-різному виявляється у типах мовлення. За твердженням М. Пентилюк, логічним називаємо таке мовлення, яке забезпечує смислові зв'язки між словами і реченнями в тексті [255].

Н.Бабич зазначає, що логічне мовлення формується на основі: 1) навичок логічного мислення, спрямованого на нагромадження нових знань, і

передавання цих знань співрозмовнику; 2) знання мовних засобів, якими можна оформити думку; 3) володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, за наявності якої не виникне суперечностей у межах цілого тексту [33].

Логічність – поняття як загальномовне (стосується усіх мов, хоч у кожній з них має свої засоби реалізації, стосується конкретної мови), так і індивідуально-мовленнєве, що залежить від способу мислення, рівня знань, життєвого досвіду студента. Отже, логічність виявляється у точності вживання слів, словосполучень, правильності побудови речень, тексту. Основою логічності професійного мовлення є логічне мислення, що спирається на закони зв'язного мовлення. Спираючись на логічність, визначають доступність, дієвість, доречність мовлення.

Серед якостей професійного мовлення студентів особливе місце посідає доречність, як ознака мовлення, що організовує його точність, логічність і вимагає добору мовних засобів, що відповідають меті й умовам спілкування [50]. Таким чином, доречність мовлення враховує ситуацію спілкування, склад слухачів (читачів), естетичні завдання.

Водночас професійне мовлення майбутнього вчителя-словесника не може бути бідним, безбарвним. Бідність лексики, як і багатослів'я, не прикрашає професійне мовлення. Повнота думки досягається не кількістю слів, а їх смисловою наповненістю. Тому мовлення майбутнього вчителя повинно бути гнучким, динамічним, яскравим, виваженим багатим і доречним.

Багатство мови може бути джерелом засобів кожного стилю, але тільки за умови доречності тієї чи іншої мовної одиниці, яка підпорядкована змістові, формі експресивності висловлювання і виконує комунікативну роль. Окрім стильової, існує контекстуальна і ситуаційна доречність у фаховому мовленні єдність змісту і форми, однорідність експресивно-стильової тональності зобов'язує контролювати словесно-виражальні та структурно-інтонаційні мовні та екстралінгвістичні засоби виразності. Контекстуальна доречність об'єднує писемне мовлення у надфразні єдності, які в усному професійному мовленні

відзначаються меньшими паузами на межі речень, тіснішим інтонаційним зв'язком фраз, інтонаційним підсиленням смислових повторень. Контекстуальною доречністю визначається і порядок слів у реченні. У свою чергу, ситуаційна доречність організує професійне мовлення відповідно до ситуації спілкування. Вона передбачає форму спілкування, форму звертання тощо. Від професійної ситуації залежить і лексичне наповнення тексту, і застосування в ньому мовних і немовних (екстралінгвістичних, візуальних) засобів спілкування.

Висока культура професійного мовлення студента немислима без дотримання норм мовленнєвого етикету: вміння уважно слухати, не перебивати, тактовно включатись у розмову, доступно і зрозуміло висловлювати свої думки, говорити коректно, з повагою, використовуючи слова ввічливості.

Для досягнення мати у процесі спілкування варто звернути уваги на тих, хто оточує, на свою манеру спілкування, дотримуючись правил: спілкуючись, тримайся скромно і впевнено; подбай про атмосферу вільного і рівноправного обміну думками. Таким чином, найголовнішими вимогами культури професійного етикету мають бути: ввічливість, чемність, уважність, стриманість, без яких не може відбуватися будь-яке спілкування. Ураховуючи основні характеристики комунікативних якостей мовлення, студент як особистість, повинен дбати про культуру професійного мовлення, що забезпечить повне й ефективне здійснення намірів, урахування різноманітних чинників процесу спілкування.

Отже, професійне мовлення майбутнього вчителя-словесника має відзначатися точністю, логічністю, об'єктивністю, насиченістю інформацією. Студенти повинні досконало оволодіти нормами сучасної літературної мови, усіма стилями мовлення. Професійна освіта в Україні перебуває нині на новому етапі становлення. Цей складний процес пов'язаний з реформуванням вищої та середньої школи. Тому студенти-майбутні вчителі мають бути здатними успішно працювати в нових умовах, бути спеціалістами високого

класу, майстрами своєї справи, духовно багатою, творчою особистістю. Формування такої особистості дедалі більше пов’язують з культурою професійного спілкування. Тому точне, логічне, правильне, доречне мовлення, вміння не лише словом, а й його змістом, естетичної цінністю вплинути на співрозмовника повинні бути внутрішньою потребою сучасного студента – майбутнього вчителя-словесника, яскравим виявом його індивідуальності та індивідуального стилю діяльності.

3.3. Індивідуально-психологічні якості студентів як передумова успішності засвоєння іноземної мови

Формування професійно-мовленнєвої індивідуальності вчителя іноземних мов виокремлюється такими чинниками: 1) специфіка предмета «іноземна мова»; 2) мотивацією учіння; 3) психологічними типами володіння іноземною мовою; 4) індивідуально-психологічними особливостями студентів.

У зв'язку з проблемою запропонованого дослідження розглянемо особливості навчальної дисципліни "іноземна мова", що можуть сприяти формуванню індивідуального стилю діяльності студентів, розвитку різних сфер їхньої індивідуальності. Насамперед охарактеризуємо "іноземну мову" як навчальний предмет, оскільки йому властива низка особливостей.

Специфікою іноземної мови як навчального предмета є його яскраво виражений комунікативний характер. Іноземна мова слугує засобом спілкування, засобом приймання і передавання інформації про довкілля, саме таким він і розглядається як у процесі його вивчення, так й у процесі навчання іноземної мови. Комунікативний підхід, спрямований на розвиток у тих, кого навчають, уміння практично користуватися досліджуваною мовою, співвідносити її одиниці, форми й структурні організації з виконуваними ними комунікативними функціями. В основі комунікативно-орієнтованого підходу в

навчанні іноземної мови лежить стимулювання мовленнєво-мисленнєвої активності студентів.

Наступною особливістю "іноземної мови" як навчальної дисципліни є те, що мова виступає і засобом, і метою навчання. Студент засвоює найбільш легкі мовні засоби, що до певного моменту виступають метою навчання, а потім використовує їх для засвоєння більш складних мовних засобів, тобто є уже засобом навчання.

Особливістю цього предмета є також його "безпредметність", тобто неможливо вивчити "всю" мову, навчальний матеріал обмежується певним регістром (наприклад, англійська мова для спеціальних цілей, ділова мова – розмовна та писемна тощо).

Наступною особливістю цієї навчальної дисципліни є риса, що найбільш чітко розкрита в роботах Л. Щерби. Учений підкреслює неоднорідність мови, що знаходить своє вираження у різних аспектах мовних явищ (мова й мовлення, говоріння й розуміння) [171].

Ще однією особливістю є також співвідношення знань і вмінь під час вивчення цього предмета. Успішність оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності на початковому етапі, багато в чому залежить від обґрунтованості системи мотиваційного забезпечення, що дозволить спрямовувати мотиви тих, кого навчають, протягом усього курсу навчання іноземної мови.

У сфері мовного розвитку студентський вік характеризується становленням функції перспективної саморегуляції та узагальнювальної функції, остання пов’язана з виробленням нових значень. До речі, в цьому віці писемне мовлення може випереджати розвиток усного. У творах юнаків відзначається вдосконалення самостійності розміркувань, збільшення кількості мікротем, їх мовна та смислова наповненість. Удосконалюється морфологія, синтаксис та стилістика мови, цільність, контекстність письмового висловлювання. У цілому мова стає більш літературною, багатою на нові слова. Високий обсяг висловлювання, велика питома вага значущих слів у тексті вказують на зростання культури мовлення.

У цей період відбувається поступове вдосконалення рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Помітно збільшується роль комунікативної настанови при слуханні. Вона сприяє об'ємнішому збереженню предметного плану тексту. Учні цього віку при переказі почутого намагаються відтворювати причинно-наслідкові зв'язки.

Засвоєння іншомовної лексики, формування та розширення потенційного словника проходить на якісно новому рівні через вироблення загальних способів орієнтування у смисловій структурі слова. Це дає можливість самостійно орієнтуватись у тексті, здогадуватися про значення незнайомих слів на основі аналізу їх форми і контекстних зв'язків з іншими словами. При засвоєнні та повторенні граматики студенти вміють порівнювати граматичні явища між собою, заходити відповідні аналоги в рідній мові, уточнювати сферу вживання та систематизувати їх на функціональній основі.

На сучасному етапі досліджується широке коло питань, що розкривають розвивальний потенціал іноземної мови як у середній, так і у вищій школах. Науковий пошук спрямований на те, щоб знайти способи стимулювання мовленнєво-мисленнєвої активності тих, кого навчають, розробити мовленнєво-мисленнєві завдання, які активізують їхню комунікативно-пізнавальну діяльність і сприяють розвитку не тільки мовлення, а й інтелекту. Звертається увага на розвиток мислення учнів і студентів на заняттях з іноземної мови (І.Бім, О. Бігіч, І. Гізатуліна, Н. Дерунова, М. Давидова, Б. Десятников, І.Єрастов, Л. Громова, М. Калиновська, Н. Кисилевська, Р. Мартинова, Є.Пассов, В. Серебрякова, Н. Скляренко, Т. Тамбовкіна, Г. Чернова, О.Холодіна та ін.), розвитку якостей розуму (Т. Гарбер, Н. Гізатуліна та ін.). Досліджуються функції іноземної мови у процесі формування фахівця (О. Горбуненко, Н.Пустовалова, О. Сафроненко та ін.), навчальні завдання, що допомагають організувати творчу діяльність студентів (А. Границька, В. Заботкіна, С.Калініна, В. Цетлін та ін.), досвід застосування теорії поетапного формування розумових дій (О. Кабанова, Н. Нечаєв, Г. Резницька) у процесі навчання іноземної мови.

У психолого – педагогічній науці існують різні підходи до проблеми розвитку мовленнєвих навичок тих, кого навчають, засобами іноземної мови. Але в цілому вчені дійшли висновку, що оволодіння іноземною мовою розвиває мислення, пам'ять, мовленнєву здатність, удосконалює слухові, зорові й моторні відчуття, поліпшує мовленнєве прогнозування, підвищує довільне володіння узагальненими прийомами мовленнєвої діяльності з опертям на аналіз і синтез, порівняння й узагальнення. У роботі І. Бім зазначені вище психічні функції здійснюються з опорою на мовлення. Автор висуває єдине завдання розвитку мислення й інших психічних функцій тих, кого навчають, на заняттях із іноземної мови й у самостійній роботі [52]. Дослідженнями І.Єрастова доведено, що оволодіння мовленнєвою діяльністю регулюється не тільки навичками й уміннями, а й мисленням. Він уважає, що розумові процеси можна формувати, якщо спрямовувати мовленнєву діяльність на вирішення інтелектуальних завдань й організовувати її відповідно до предметно-значеннєвого змісту даних завдань [52].

В інших дослідженнях виявляється зв'язок між комунікативною функцією мислення й механізмом мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Є. Пассов дійшов висновку, що у процесі здійснення комунікативної функції мислення активізується відповідний механізм мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Він розгортається за таким спрямуванням:

- орієнтації, оцінки ситуації й власної вербальної й невербальної поведінки;
- цілевизначення й утримання на провідному комунікативному завданні;
- прогнозування реакції співрозмовника й змісту власного висловлювання;
- селекції фактів, думок, уявлень;
- конструювання змістовного фактору висловлення;
- саморегуляції тактики висловлювання.

Вони забезпечують побудову змістового відтворення мовлення й спрацьовують лише за умови ефективного функціонування механізмів сприйняття, мислення, пам'яті. Вони обслуговують інтелектуальну сферу

говоріння та стимулюють її. Під час вивчення іноземних мов їх не можна витісняти на другий план. Ніяке активне говоріння не забезпечує їх розвиток, тоді як активне мислення стимулює мовленнєві процеси [131].

Отже, оволодіння іноземною мовою й розвиток інтелектуальної сфери становить онтологічно єдиний процес, і завдання навчати іншомовного мовлення як засобу спілкування залишається неповним без завдання навчати іноземної мови і як засобу розумової діяльності – пошуку відповідей і рішень, визначення понять, формулювання суджень, умовисновків, узагальнень, тобто послідовності інтелектуальних актів. Цілями розвитку інтелектуальної сфери студентів засобами іноземної мови є такі: розвиток мовленнєво-мисленнєвої діяльності, загальних методів мислення, мовленнєво-мисленнєвих навичок, пізнавальних умінь і процесів, умінь учитися, активізація механізмів самостійної інтелектуальної діяльності.

Проаналізуємо цілі розвитку мотиваційної сфери у процесі формування навчальної діяльності під час вивчення іноземної мови. Специфічні для вивчення іноземної мови мотиви розглядаються в роботах М. Алексанян, О.Бігіч, Н. Дерунової, Л. Каткової, Г. Китайгородської, Р. Мартинової, І.Московської, С. Ніколаєвої, Н. Скляренко, Н. Симонової. Ученими зроблено висновок про те, що на формування мотивів у процесі навчання іноземної мови впливають особливості цього навчального предмета, зокрема його комунікативний характер. Аналіз робіт, присвячених цій проблемі, дозволив виділити мотиви, характерні для вивчення іноземної мови:

- комунікативний мотив (зумовлений потребою у спілкуванні);
- лінгво-пізнавальний мотив (зумовлений бажанням опанувати лінгвістичний код, додаткову професійно значущу інформацію);
- країнознавчий мотив (потреба ознайомлення із соціокультурним контекстом);
- процесуальний мотив (позитивне ставлення до окремих видів роботи).

Специфічні для вивчення іноземної мови мотиви розглядаються в дослідженні Н. Симонової. Автор виділяє чотири мотиваційні орієнтації під час

засвоєння іноземної мови: на процес, результат, оцінку викладача й на "уникнення неприємностей". У результаті експериментального дослідження вірогідно встановлений позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій з успішністю студентів [170].

Враховуючи результати досліджень останніх років (О. Гребенюк, Є.Лушникова, І. Московська, Ю. Орлов), ми вважаємо, що під час вивчення іноземних мов особливої значущості набувають такі складові мотиваційної сфери, як пізнавальна, інтелектуальна потреба, потреба в досягненні успіху та спілкуванні. Пізнавальна потреба в цьому випадку пов'язана з професійними мотивами, тому що за допомогою іноземної мови студенти розширюють свої професійні знання й кругозір. Потреба в одержанні нових знань за фахом стає мотивом мовленнєвої діяльності тоді, коли ті, кого навчають, усвідомлюють, що іноземна мова є засобом одержання з іноземної літератури особистісно значущої, професійно цінної інформації. Практичне використання цієї інформації у процесі виконання мовленнєвої діяльності викликає почуття задоволення пізнавальної потреби й позитивно впливає на ставлення тих, кого навчають, до іноземної мови.

Інтелектуальна потреба як складова мотиваційної сфери студента також може бути реалізована засобами іноземної мови. Мова становить систему, побудовану в результаті високого рівня абстрагування. Усе розмаїття іншомовної мовленнєвої практики втілено в обмеженому наборі абстрактних правил. Вони потрібні для практичного оволодіння іноземною мовою, але самі по собі ще не забезпечують досягнення певної мети. Необхідно формувати конкретні мовленнєві уявлення – мовні моделі, які служать орієнтирами для тих, кого навчають. Тому для успішної мовленнєвої діяльності студенти повинні навчитися самостійно думати, міркувати й виводити такі орієнтири-правила мовленнєвої діяльності. У такий спосіб може бути реалізована інтелектуальна потреба.

Від мотивації багато в чому залежить формування і виявлення професійно-мовленнєвої індивідуальності вчителя. Проаналізуємо специфіку мотивації.

Мотивація досягнення є визначальною під час вивчення іноземних мов, оскільки стимулює навчальну діяльність тих, кого навчають, сприяє реалізації закону "іррадації успіху". Руйнування цього мотиву в початковій стадії навчання приводить до невіри в можливість засвоїти мову, до закріплення негативного ставлення до цього предмета. Тому роль викладача під час формування мотивації досягнення полягає в тому, щоб допомогти кожному, хто навчається, перебороти психологічний бар'єр перед нерідною мовою, допомогти студентам у прагненні успішно оволодіти іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Мотивація спілкування пов'язана з основною особливістю "іноземної мови" як навчального предмета, що носить яскраво виражений комунікативний характер. У процесі формування мотивації спілкування необхідним є визначення системи соціальних ролей і забезпечення функціонально-цільового фактора спілкування. Довірчі міжособистісні стосунки формуються у ситуації кооперації й співробітництва, полегшують процес засвоєння необхідних знань, допомагають уникнути стресу й подолати бар'єр у спілкуванні. Оволодіння нормами мовленнєвої поведінки, тобто соціалізація тих, хто навчається, у ситуаціях, що складають міжособистісні параметри спілкування, є досить тривалим процесом. Водночас, оскільки оволодіння іноземною мовою можна розглядати як організований процес соціалізації, то важливо визнати, що час, відведений на оволодіння чинними програмами вищих навчальних закладів, виявляється достатнім строком для того, щоб навчитись орієнтуватись у необхідних для професійної діяльності ситуаціях спілкування й опанувати всі адекватні цій ситуації мовні засоби.

Перейдемо до визначення цілей розвитку емоційної сфери у процесі навчання іноземної мови. Дослідження з дидактики й методики навчання іноземної мови, особливо технології інтенсивного навчання (А. Границька, М.Давидова, Г. Китайгородська, Р. Мартинова та ін.), переконливо доводять важливість урахування емоційних компонентів. Спільна діяльність у малій групі повинна сприяти створенню атмосфери доброзичливості та

взаємодопомоги, уважного ставлення до партнерів і розвитку здатності правильно сприймати інших, адекватно оцінювати себе й результати своєї діяльності, знижувати рівень тривожності.

До номенклатури цілей процесу навчання іноземної мови необхідно ввести цілі розвитку емоційної сфери: створювати належні умови для задоволення потреб у пізнанні, спілкуванні, досягненні й інших потребах, що покладаються в основу мотивації навчання студента засобами іноземної мови, надавати допомогу тим, кого навчають, у розкритті їхніх внутрішніх потенцій у русі шляхом самореалізації, стимулювати вироблення індивідуального стилю поведінки й життєдіяльності, формувати в індивіда здатність до цілевизначення й досягнення визначених цілей, виробляти вміння одержувати від цього емоційне задоволення, формувати адекватну самооцінку й домагатися зниження рівня тривожності студентів на практичних заняттях.

Цілі навчання, як ми вже відзначали, припускають формування у тих, кого навчають, нових знань і способів дії. На думку В. Беспалко, ці цілі необхідно конкретизувати за рівнями засвоєння знань і вмінь залежно від того, який спосіб навчальної діяльності вони можуть інформаційно забезпечити:

- рівень одержання (дізнавання) інформації;
- рівень відтворення інформації (сприйняття, осмислення й запам'ятовування);
- рівень застосування знань у подібній ситуації (за взірцем);
- рівень здійснення діяльності на основі самостійно побудованої програми [45, с.55].

Відповідно до цих рівнів засвоєння розроблялися проміжні цілі навчання основних видів мовленнєвої діяльності.

На початковому етапі навчання формується комунікативне ядро майбутнього володіння спілкуванням досліджуваною мовою – вихідний набір фраз й уміння їх використовувати в певних ситуаціях. Передбачається формування мовленнєвих здібностей тих, кого навчають, у ситуаціях, максимально наближених до професійного спілкування. Цей етап можна умовно назвати першим концентром, у результаті цього етапу студенти

одержують можливість оперувати більшою кількістю комунікативних блоків у межах своєї спеціальності.

Під час читання іноземної літератури за фахом заохоченням активності може виступати інтелектуальна й пізнавальна потреби. Тому в навчанні читання іноземною мовою насамперед необхідна чітка професійна спрямованість текстового матеріалу. Вона припускає не тільки відповідність змісту тексту специфіці вищого навчального закладу й факультету, а й тематичний зв'язок іноземних текстів із "базовим" профільним предметом у системі навчальних планів загальної професійної підготовки фахівця.

За такої профорієнтації навчальних текстів іноземною мовою враховується відповідність змісту тексту професійній компетенції студента на кожному етапі навчання, що забезпечує можливість практичного використання інформації у навчальній і дослідницькій роботі, а це, у свою чергу, є умовою, необхідною для мотивації читання іноземною мовою.

Навчальний матеріал на кожному з етапів навчання читання не може розглядатись ізольовано, він повинен бути послідовно вибудуваний у системі тематичних циклів, що презентують профілюючий предмет спеціальності як складний об'єкт, що розкривається послідовно перед тими, кого навчають, протягом усього курсу навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі. Така організація навчального текстового матеріалу створює умови для "безперервної" мотивації й для формування стійкого інтересу тих, кого навчають, до читання іноземної літератури за фахом з метою розширення своїх професійних знань.

Для переходу від навичок репродукції мовних висловлювань і їх активної продукції до ситуативного варіювання необхідний проміжний етап первісного осмислення набутого мовленнєвого досвіду та повна його систематизація. Великий обсяг матеріалу, засвоєний на першому етапі, забезпечує високий рівень аналітичної діяльності тих, кого навчають, і розвиток здатності переносити ці аналітичні здібності на новий мовний матеріал. Можна сказати, що для ефективності свого спілкування той, кого навчають, повинен займатись

аналізом засвоєного ним мовного матеріалу, у чому йому надає допомогу викладач. Цей етап викликає почуття задоволення потреби в аналізі, що відповідає очікуванням студентів.

Наступний етап становить новий синтез, тобто формування творчих умінь, продукцію й ситуативне варіювання мовленнєвих висловлювань в ускладнених умовах і на новому матеріалі. Умовно ми називаємо цей етап професійно-орієнтаційним, він призначається для формування у студентів навичок і вмінь сприймати інформацію з оригінальних джерел, а також для підготовки до розуміння лекцій іноземною мовою. Під час навчання читати активізуються вміння, пов'язані з осмисленням і власне інтерпретацією змісту тексту. Це така група вмінь:

- узагальнювати, синтезувати окремі факти, установлювати ієрархію, поєднувати у значеннєві частини в результаті встановлення зв'язку між ними – за формальними мовними ознаками й на основі логіки викладу. У вирішенні цих завдань особливу роль відіграє прогнозування на значеннєвому рівні, тому що читаючий повинен передбачати продовження й можливе завершення кожної частини;

- виводити судження, доходити висновку на основі фактів тексту, встановлювати задум тексту, що словесно в ньому не виражений, передбачувати можливий розвиток викладеного;

- оцінювати викладені факти змісту в цілому, характер реалізації авторського задуму;

- інтерпретувати – розуміти підтекст (імпліцитне значення тексту).

Прикінцевий етап навчання іноземної мови в аспекті формування навчальної діяльності студентів головним чином зводиться до рефлексії над мовним досвідом тих, кого навчають. Ця рефлексія, що має усвідомлений характер, виникає як наслідок виконання завдань, які ставляться перед тими, кого навчають, на кожному етапі навчання. Заключний етап передбачає формування творчих умінь, породження й ситуативне варіювання мовленнєвих висловлювань в ускладнених умовах і на новому матеріалі [171].

Студенти на цьому етапі повинні опанувати основні мовні засоби й одержати знання за фахом. Рецептивні види мовленнєвої діяльності набувають професійної функції. Вивчаючи іноземну мову, студенти опановують теоретичні знання. Удосконалення мовних умінь і навичок відбувається на основі нагромадження мовного матеріалу, а також збільшення розмаїтості ситуацій, відпрацьовування яких відбувається на основі професійно-орієнтованої комунікації [171].

Оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності дозволяє у розглянутий період перейти на шлях інтенсивної практики. Змістом розвивальної мети навчання є досягнення такого рівня мовленнєвої компетенції, що дозволить використати мовні знаки як знаряддя мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Це означає, що ті, кого навчають, мають уявлення про діяльнісну мету свого мовлення, усвідомлюють комунікативний зміст мовленнєвої діяльності, творчо оволодівають прийомами інтелектуальної діяльності. До них відносяться: аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення, порівняння, виявлення аналогій, логічний аналіз і евристика. Кінцевими цілями розвивального навчання є формування мовних здібностей, тобто психічних функцій іншомовного кодування понять і структур, диференціація мовних кодів, виявлення мовних закономірностей, виведення мовних правил, виконання мовних правил, мовленнєво-моторна й мовленнєво-слухова сприйнятливість, рухливість і рефлексія тих, кого навчають [171].

Успішне оволодіння іноземною мовою припускає прогресивні зміни в характері оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю за певний відрізок часу. Така зміна виявляється в нагромадженні іншомовних засобів й у розвитку мовленнєвих механізмів для спілкування іноземною мовою, у зменшенні кількості помилок у говорінні й письмі іноземною мовою, в удосконалюванні змістової і мовної характеристик видів мовленнєвої діяльності, таких, як читання, аудіювання, письмо, говоріння і т. ін. [131]. Вивчення факторів, що сприяють успішному оволодінню іноземною мовою, є актуальною проблемою, розробка якої здійснюється з різних теоретичних позицій як вітчизняними, так і

зарубіжними дослідниками. Це зумовлено гострою соціальною необхідністю поліпшити оволодіння іноземними мовами.

Серед самостійних факторів успішності засвоєння іноземної мови вивчаються такі: знання й уміння у галузі другої мови, які здобуваються в аудиторії, і знання та вміння у галузі другої мови, які здобуваються поза аудиторією, тобто практично не пов'язані зі здібностями (Р. Гарднер); лінгвістичні здібності й мотивація (Р. Гарднер і В. Ламберт); рівень володіння рідною мовою (Керролл, Сепон, П. Пімслер) та ін.

Серед факторів, запропонованих П. Пімслером, Л. Мозбергом і А.Моррисоном. що мають відношення до успішності засвоєння іноземної мови, називають такі: а) загальний інтелект; б) вербальна здатність; в) звукорозрізнювальна здатність; г) порядок вивчення мов і білінгвізм; д) навчальні навички; е) мотивація й відношення; є) особистісний фактор. Ці фактори впливають безпосередньо на формування професійно-мовленнєвої індивідуальності.

Вищезгадані автори підкреслюють, що із семи зазначених факторів найменш вивченим є особистісний фактор, тобто індивідуально-психологічні особистісні якості тих, кого навчають. Нечисленні дослідження, що є в цій галузі, носять або теоретичний характер, або не підтверджені репрезентативними вибірками досліджуваних. Так, широко відомі дослідження Є. Ніди засновані виключно на теоретичних припущеннях про зв'язок успішності засвоєння іноземної мови з мотивом особливого роду, пов'язаним із бажанням спілкуватись, обмінюватись ідеями та враженнями. Дослідження А.Моррисона присвячене вивченню рівня досягнень у навчальній діяльності залежно від особливостей комунікативних якостей, виявило зв'язок таких особистісних якостей, як замкнутість, нетовариськість, серйозність із низькими досягненнями у вивченні іноземної мови [249].

Є також дослідження, результати яких заперечують наявність зв'язку між деякими особистісними якостями й успішністю оволодіння іноземною мовою. Так, Д. Споерлом була спростована гіпотеза про зв'язок успішності й тенденції

до підпорядкування, покірності, слухняності. Прагнення дотримуватися інструкції, як виявилося, не зумовлює успішності засвоєння іноземної мови [249] . Цей самий факт був підтверджений у дослідженні Н. Дункеля, що вивчав зв'язок між успішністю засвоєння іноземної мови й такою особистісною якістю, як обов'язковість[249] .

У вітчизняній психології навчання іноземних мов проблема успішності оволодіння іноземною мовою активно вивчається в межах теорії мовленнєвої діяльності [131]. Відповідно до цього підходу, головною метою у вивченні іноземної мови є формування мовленнєвої діяльності досліджуваною мовою, при цьому стверджується, що мова засвоюється не стільки в мовленнєвих вправах, скільки в мовленнєвій практиці, тобто у процесі комунікації. Цей процес зумовлений багатьма об'єктивними й суб'єктивними факторами, що відбито в наведеній вище класифікації факторів успішності засвоєння іноземної мови І. Зимньої. Дослідники називають у числі цих факторів:

а) підготовленість студентів (знання, навички й уміння, набуті до моменту навчання);

б) мотиваційні фактори, пов'язані із зацікавленістю студентів в успішному оволодінні іноземною мовою;

в) індивідуальні розходження (сукупність здібностей, характерологічних та інших якостей, що впливають на успішність засвоєння іноземної мови);

г) соціально-психологічний фактор (згуртованість колективу).

Зовсім нечисленними є роботи в галузі вивчення мотиваційного фактора, а також індивідуально-психологічних особистісних якостей у їх зв'язку з успішністю засвоєння іноземної мови й іншомовними здібностями. Частково питання про вплив особистісних якостей тих, кого навчають, на успішність засвоєння іноземної мови порушувалось у роботах В. Сибірякової, Р. Фульги, Н. Симонової та ін.

Опитування викладачів і студентів мовного вищого навчального закладу, проведене у Московському державному педагогічному інституті іноземних мов ім. М. Тереза, показало, що вони відводять впливу особистісних якостей

першорядне місце серед якостей, необхідних для успішного засвоєння іноземної мови. У дослідженні, проведеному Н. Вітт і М. Каспаровою, взяли участь 125 викладачів і 200 студентів. Викладачі в 72% випадків назвали найважливішими для успішного засвоєння іноземної мови особистісні якості, що дозволяють тим, кого навчають, організувати свою навчальну поведінку. До числа таких якостей була віднесена працьовитість, завзятість, сумлінність, інтерес до мови, почуття обов'язку тощо. Лише в 15,6% усіх відповідей викладачів були відзначені якості вищих пізнавальних процесів (якості пам'яті, мислення, уяви, уваги тощо). Аналогічна тенденція була виявлена й у відповідях студентів на запитання: "Які якості студента Ви вважаєте найціннішими для успішного вивчення іноземної мови?" [248, с.121]. Однак кількісний аналіз показав деяку зміну акцентів: так, особистісним якостям перевага була віддана в 44,5%, якостям вищих психічних процесів – у 40,5% природним даним – у 15% випадків.

Відповіді викладачів, що ставлять головною метою своєї роботи досягнення високого результату навчання, відбивають узагальнений підсумок їхнього досвіду: вони одностайно стверджують, що здібності того, кого навчають, не визначають успішність засвоєння ним іноземної мови, якщо вони не підкріплені відповідними особистісними якостями (працьовитістю, наполегливістю тощо). Студент більше цінує ті якості, які визначають легкість засвоєння іноземної мови, тобто здібності, тому що через недостатній життєвий і професійний досвід не надає такого великого значення факторам, що стимулюють психічні можливості людини й організовують його на подолання труднощів" [248, с.124].

Проблема здібностей відноситься до числа фундаментальних проблем загальної й педагогічної психології. Теоретична й практична розробка проблеми здібностей була здійснена в роботах таких видатних психологів, як Б.Ананьєв, Л. Венгер, О. Ковальов, В. Крутецький, О. Леонтьєв, Н. Лейтес, В.М'ясищев, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, В. Шадриков та ін. Основні лінії вивчення проблеми здібностей визначають методологічні

положення про прижиттєве формування вищих психічних функцій (Л.Виготський, О. Леонтьєв), а також про єдність свідомості й діяльності (С.Рубінштейн).

Визначаючи здібності, Б. Теплов укладав у це поняття три ознаки. По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої. По-друге, здібностями називають не будь-які індивідуально-психологічні особливості, а лише ті, які мають відношення до успішності виконання діяльності. По-третє, здібності не зводяться до знань і вмінь, вироблених у людини [312].

Одним із різновидів спеціальних навчальних здібностей є іншомовні здібності, зумовлені як "здібності до використання різних систем символічних форм, що здійснюють функцію засобів спілкування з метою формування, формулювання й передачі думок, почуттів і волевиявлень" [248, с.137] .

У зарубіжній літературі іншомовні здібності вивчали такі автори, як К.Купер, Р. Гарднер і В. Ламберт, П. Пімслер, Л. Мозберг, А. Моррисон та ін. Вивчення проблеми іншомовних здібностей здійснюється в контексті більш широкої тематики, пов'язаної з вивченням природи білінгвізму (двомовності або багатомовності), проблеми, суміжної для мовознавства та психології. Відповідно до вчення відомого лінгвіста Л. Щерби, білінгвізм становить володіння двома (або більше) мовами й регулярне переключення з однієї на іншу залежно від ситуації спілкування. Психологічні аспекти проблеми білінгвізму вивчали такі відомі лінгвісти, як Г. Колшанський, М. Михайлов, Л.Щерба та ін.

Багато праць, присвячених проблемі білінгвізму, є й у зарубіжній літературі. Здібності до багатомовності вивчали такі дослідники, як Ж.Ронжа, Павлович, В. Леопольд, Фолль, Мейє, Совожо, Ламберт, Штерн, Фрекен, Ревеш, Х'юс, Вейс та ін. Дослідники передусім приділяють увагу вивченню якості вербального мислення, досліджуючи темп і рухливість асоціацій (Ю.Самарін, А. Яцикевичус), узагальнення, виявлення мовного правила (С.Фолль, Д. Керрол, С. Сепон, К. Купер, Р. Гарднер, І. Зимняя) і т. ін.

Дослідженню особливостей функціонування розумових процесів у контексті вивчення проблеми навченості, що визначає успішність, швидкість набуття знань і оволодіння прийомами, присвячені експериментальні дослідження С.Петрової, Г. Сабурової, А. Алибіної, В. Сибірякової, Н. Новикової, Т.Решетникової та ін.

Не менша роль приділяється дослідженням вербальної пам'яті. Вивченню продуктивності вербальної пам'яті присвячені роботи С. Фолль, Ю. Самарина, Н. Магіна, М. Гохлернера й Г. Єйгера, І. Синиці й Б. Ільюка, Д. Керрола й П.Пімслера, А. Алибіної та ін. У зв'язку з вивченням іншомовних здібностей ретельно досліджений обсяг оперативної пам'яті (І. Зимняя, С. Толкачова, Ю.Веденяпін) й ін.

Істотна роль у структурі психічних процесів, що є провідними компонентами іншомовних здібностей, приділяється відчуттю й сприйняттю, зокрема слуховій і артикуляторній чутливості (А. Яцикевичус, Д. Керрол, П.Пімслер та ін.), імітаційним здібностям (М. Гохлернер, Г. Єйгер, І. Синиця, Б.Ільюк та ін.).

У дослідженні іншомовних здібностей вирізняється також і другий напрям. До числа робіт цього напряму можна віднести дослідження В. Нечюнаса, котрий на основі досвіду викладання іноземної мови, вивчення літератури й експериментального дослідження виділяє такі компоненти іншомовних здібностей: I) схильність до мов; 2) слухова диференціальна чутливість; 3) продуктивність вербальної пам'яті; 4) рухливість вербальних асоціацій; 5) здатність помітити мовну закономірність.

Особистісний фактор уходить також до набору компонентів іншомовних здібностей, запропонований А. Яцикевічусом: а) перцептивні компоненти; б) мнемічні компоненти; в) розумові компоненти; г) емоційні компоненти; д) вольові компоненти; е) практичні компоненти (компоненти, пов'язані з розвитком автоматизованих способів мовленнєвої діяльності, мовленнєвих навичок і вмінь).

Продовжуючи аналіз робіт авторів, що досліджують іншомовні здібності в

їх зв'язку з особистісними якостями тих, кого навчають, слід зазначити також роботи, у яких ставиться питання про зв'язок іншомовних здібностей і комунікативних якостей особистості. Дослідники виходять із положення про те, що засвоєння іншомовної мовленнєвої діяльності у процесі комунікації вимагає певного рівня розвитку комунікативних якостей. У психології проблема впливу комунікативних якостей на навченість іноземною мовою (співвідноситься зі здібностями до іноземної мови), була порушена в дослідженні В. Сибірякової, яка показала, що в молодшому шкільному віці існує тісний зв'язок між мовленнєвою активністю, яка виявляється в характері товариськості, і високою навченістю іноземної мови [249].

Досить активно досліджується питання про зв'язок комунікативних якостей особистості з іншомовними здібностями зарубіжними вченими, такими, як У. Ламберт, Д. Причардт, А. Моррисон, К. Вернет, Г. Дункель та ін. І тут ми бачимо вияви індивідуальності студентів.

Для одних студентів характерна необхідність теоретичного осмислювання мовних особливостей англійської мови, а для інших – цілком достатньо одного лише практичного тренування в іншомовній діяльності. У різному співвідношенні виявляються також володіння лексикою і володіння граматикою. Чимало зустрічається і таких студентів, які займають за всіма цими показниками середнє, проміжне положення, за яким названі вище крайності нібито урівноважуються.

У результаті аналізу і порівняльного зіставлення індивідуальних характеристик студентів чітко виступили два основних психологічних типи володіння іноземною мовою, з яких один може бути названий інтуїтивно-чуттєвим, а інший – раціонально-логічним.

Інтуїтивно-чуттєвий тип володіння англійською мовою характеризується такими особливостями. Людина, яка належить до цього типу, опановує мову переважно практичним шляхом, не відчуваючи особливого нестатку в набутті теоретичних знань, що вважаються нею зовсім не обов’язковим для успішного оволодіння англійською мовою. Швидко опановує

мову як тільки починає користуватися нею. Володіючи мовою, не відчуває обмежень ні у граматичному аналізі тексту, ні в його перекладі рідною мовою. Легко і вільно міркує англійською мовою. При користуванні мовою зосереджується майже винятково на значеннєвому змісті мови. Володіє англійською мовою не тільки рецептивно, але і продуктивно. Дуже любить користуватись іноземною мовою. Найбільш важким уважає оволодіння фонетикою і правилами читання. При засвоєнні мови шкільним шляхом відчуває переломний момент. При переході від одної мови на іншу не тільки відчуває, що мислення стає іншим, а й усвідомлює його зміну. Вважає, що думки передаються при перекладі не зовсім точно. Використовує англійську мову у своїх сновидіннях. Значеннєвий бік нових іншомовних слів, словосполучень і фразеологічних зворотів швидко схоплює на основі здогадки і ніяких особливих прийомів, для того, щоб запам’ятати їх, не вживає. Вважає все зрозумілим для себе в системі англійської мови. Часто вставляє у свою рідну мову слова і вирази, характерні для англійської мови. Так само часто переключається з рідної мови на англійську мимоволі, помилково починаючи розмовляти з тими, хто цієї мови не знає. Відразу відчуває помилки, що допускаються іншими у процесі мовлення, хоча не завжди у змозі їх довести. При перекладі з однієї мови на іншу відчуває труднощі в пошуку мовних засобів. При перекладі зазвичай не звертається до двомовного словника, але якщо буде потрібно, то воліє користуватись іншомовним тлумачним словником. Заперечує значеннєву еквівалентність окремих слів і виразів, типових для різних мов, і визначає неможливість їх точного перекладу. Перекладає з однаковими зусиллями як з англійської мови на рідну, так і з рідної на англійську. Вважає, що будь-які постатейні словники, а також звичайні перекладні (двомовні) словники шкідливі, тому що в них даються лише переклади, а справжня семантика не розкривається. Віддає перевагу дослівним перекладам, оскільки вони дозволяють відчути своєрідність іншомовного мислення. Вважає, що для того щоб не забувати англійську мову, потрібно постійно і систематично користуватися нею як засобом спілкування.

Раціонально логічний тип володіння іноземною мовою характеризується наявністю протилежних особливостей. Людина, яка відноситься до цього типу, при засвоєнні мови має потребу у набутті теоретичних мовних знань і вважає, що успішне оволодіння іноземною мовою без цих знань неможливе. Опановує англійську мову повільно і з превеликим напруженням, після багатьох років її вивчення. Володіючи англійською мовою, відчуває подекуди труднощі як у граматичному розборі текстів, так і у їх перекладі рідною мовою. Думає іноземною мовою рідко і з великим внутрішнім напруженням. Користуючись іноземною мовою, зосереджується не тільки на значеннєвому боці мови, а й на її мовних особливостях. Володіє мовою переважно рецептивно. Практичне користування мовою ніякого особливого задоволення не дає. Найбільш важким уважає оволодіння лексикою, а подекуди і граматикою англійської мови.

При переході від однієї мови на іншу не відчуває ніяких змін у своєму мисленні. Заперечує неможливість перекладу окремих слів і виразів і вважає, що переклад досить точно передає думку. У своїх сновидіннях іноземною мовою не користується. Значеннєвий бік нових слів і зворотів з іноземної мови усвідомлює за допомогою перекладу, а з метою запам’ятовування аналізує їх і багаторазово повторює. Вважає, що в системі іноземної мови існує багато незрозумілого. Іншомовні слова та вирази у своє мовлення не вставляє. З рідної мови на англійську переключається завжди довільно і користується англійською мовою тоді, коли є у цьому необхідність. Помилки, що припускаються іншими, і неточності в мовленні констатує на підставі своїх знань. Перекладає з однієї на іншу мову досить легко, спираючись на свої знання, розбирає текст дуже легко, не відчуває труднощів у пошуку відповідних еквівалентів. Здійснюючи переклад, зазвичай користується словником, віддаючи перевагу двотомному словнику. Вважає, що слова і вирази однієї мови можна повністю перекласти на іншу мову. Заперечує неможливість точного перекладу. Більш легким уважає переклад з іноземної мови на рідну. Вважає, що постатейні словники приносять велику користь, полегшуючи переклад і розуміння іншомовних текстів. Заперечує доцільність

дослівного перекладу. Упевнений у тому, що для того щоб не забути іноземну мову, треба завжди мати під рукою гарну граматику цієї мови.

Отже, зіставлення характеристик двох основних типів володіння англійською мовою досить чітко показує, що перший тип – це володіння англійською мовою на основі мовного чуття, чи ***відчуття мови***. У цьому випадку людині повною мірою властиве мислення англійською мовою; іноземна мова знаходиться у неї, у безпосередньому зв'язку з мисленням. Другий тип володіння іноземною мовою характеризується схильністю до ***свідомо-дискурсивного використання мовних знань,*** що не дозволяє подекуди зовсім вільно думати іноземною мовою, оскільки в деяких випадках іноземна мова не знаходиться у безпосередньому зв'язку з мисленням.

Окремі зарубіжні автори також протиставляють аналогічні типи володіння мовою, стверджуючи, що в одному випадку людина спирається на ***інтуїцію***, а в другому на – ***рефлексію*** [249].

Якщо мати на увазі саме практичне володіння іноземною мовою, то зрозуміло, що більш досконалим типом є інтуїтивно-чуттєвий. Люди, що належать до цього типу, володіють іноземною мовою так само добре і вільно, як і своєю рідною мовою. Другий тип, що перевершує перший своєю свідомістю, поступається йому у швидкості і легкості практичного володіння іноземною мовою. Зазначимо, що в цих двох типах яскраво відбивається індивідуальність як мовленнєво-професійна якість учителя іноземних мов.

Однією з цілей започаткованого дослідження ми передбачаємо вивчення характеру взаємозв'язку певних індивідуально-психічних особистісних якостей з іншомовними здібностями. Причому, можна припустити, що щільність зв'язків особистісних якостей з іншомовними здібностями буде різною залежно від рівня розвитку іншомовних здібностей. Тому становить інтерес вивчення цієї проблеми на студентах із високим рівнем розвитку іншомовних здібностей, що вивчають іноземну мову як майбутню спеціальність у мовних факультетах вищого навчального закладу.

Мовленнєва діяльність, що є одним із самостійних видів діяльності, має

свою структурну організацію та психологічний (предметний) зміст. Формування мовленнєвої діяльності характеризується специфікою та своєрідністю, що зумовлює особливі вимоги, які ставляться не тільки до якостей психічних процесів, а й до особистісних якостей індивідів [248]. Так, комунікативна природа мови визначає необхідність вивчення малодослідженої в експериментальному плані групи комунікативних якостей тих, кого навчають. Оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю у процесі спілкування, а також характер педагогічного спілкування у процесі навчальної діяльності зумовлюють необхідність вивчення групи емоційних якостей тих, кого навчають. Специфіка іноземної мови, пов'язана з необхідністю подолання комунікативного бар'єра, з особливою організацією навчальної поведінки для успішного оволодіння більшим обсягом іншомовного матеріалу, що, як і в інших дисциплінах, припускає завзяту та копітку працю, визначила наш інтерес до групи вольових якостей тих, кого навчають.

Успішне формування іншомовної мовленнєвої діяльності щільно пов'язане з виявом як пізнавальної, так і комунікативної активності тих, кого навчають [248, 72]. Виходячи з комунікативної природи мовленнєвої діяльності та стверджуючи, що комунікативна потреба, поряд із пізнавальною активністю, є суттєвою й особистісно значущою, вбачається перспективним дослідження зв'язку комунікативних якостей індивідів з успішністю засвоєння іноземної мови [131].

Комунікативні якості входять до структури педагогічних здібностей (Н.Кузьміна, Н. Гоноболін та ін.), організаторських здібностей (Л. Уманський та ін.). У психології навчання іноземних мов вивчення комунікативних якостей здійснюється здебільшого в дослідженнях проблеми педагогічного спілкування та пов'язаної з нею проблеми вирішення комунікативних завдань (О. Леонтьєв, І. Зимняя, В. Малахова, Т. Путиловська та ін.). Ученими аналізувався вплив комунікативної взаємодії на уроках іноземної мови (І. Симеонова й ін.), вивчалися комунікативні якості викладача іноземної мови (А. Алхазишвілі, С.Ромашина, Г. Рогова, А. Бондаренко, Е. Хараєва та ін.). Активно

досліджувались особливості комунікативного потенціалу особистості у зв'язку з виявленням оптимального стилю спілкування, що сприяє успішності здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності (В. Рижов та ін.).

У цьому зв’язку виокремлюють два типи оволодіння іноземною мовою і зокрема, іншомовним мовленням – комунікативний і некомунікативний. Лабільність мовленнєво-мислиннєвої сфери притаманна першому з них, а її інертність – другому. Спираючись на описані М. Кабартовим характеристики типів оволодіння іноземною мовою, ми дійшли висновку, що комунікативний і некомунікативний типи оволодіння іншомовними мовленнями відрізняються переважно за ступенем активності та швидкості виконання завдань у ситуації напруженої роботи, за динамікою співвідношення орієнтувальних, виконавських, контрольних дій, за згорнутістю / розгорнутістю мовленнєвої діяльності. На основі цього визначимо позитивні та негативні індивідуально-психологічні особливості комунікативних і некомунікативних студентів при формуванні у них індивідуального стилю (ІС) оволодіння іншомовним мовленням.

Позитивними у плані оволодіння іншомовним мовленням можна вважати такі індивідуально-психологічні особливості студентів комунікативного типу:

– ініціативність у висловлюваннях, постійна готовність до спілкування, легкість включення в іншомовне мовлення за допомогою паралінгвістичних та екстралінгвістичних засобів;

– спроможність здійснювати процес мовлення протягом тривалого часу без перерви, здебільшого виконуючи навчальні завдання за схемою від простого до складного;

– можливість виконувати завдання у ситуації напруженої роботи, внаслідок чого в них підвищується тонус діяльності мислення ;

– змінюваність орієнтувальних, виконавських, мовленнєвих реакцій та швидкості розв’язання мовленнєвих завдань;

– значна згорнутість мовленнєвих автоматизмів;

– зосередженість під час виконання завдань, що оцінюються учителем

[341].

Негативні індивідуально-психологічні особливості студентів комунікативного типу такі:

– потреба в певному “втягуванні” у процес мовлення;

– надмірна мовленнєва активність, внаслідок чого гальмується формування мовленнєвих навичок;

– слабкий самоконтроль та недбалість у виконанні завдань;

– надмірна емоційність.

Некомунікативному типу студентів притаманні такі позитивні індивідуально-психологічні особливості:

– успішне оволодіння іншомовним мовленням, коли час виконання не обмежується, а інформація підкріплюється зоровою опорою;

– спрямованість на формування мовленнєвих навичок;

– ретельність та зосередженість під час виконання завдань.

До негативних можна віднести такі індивідуально-психологічні особливості студентів некомунікативного типу:

– пасивність у спілкуванні іноземною мовою;

– невміння вибрати потрібні мовні засоби та виконання великої кількості мовленнєвих дій некомунікативного характеру;

– неспроможність відхилятися від мовної норми в будь-яких комунікативних ситуаціях;

– потреба записувати слова та фрази і заучувати їх;

–надмірне нервове напруження під час мовлення, яке подекуди призводить до перезбудження і навіть до гальмування мовленнєвої діяльності;

– неспроможність вести тривалу розмову внаслідок підвищеної втомлюваності;

– потреба в частих паузах для відпочинку та в зміні видів роботи;

– надто тривале мовлення;

– потреба в чіткому розподілі орієнтувальних, виконавських і контрольних дій;

– потреба в додатковому часі для виконання завдань;

– розгорнутість мовленнєвих дій з опертям на зовнішні орієнтири;

– дезорієнтація поведінки або зниження результатів під час виконання завдань, які оцінюються викладачем [341].

Знання позитивних та негативних індивідуально-психологічних особливостей студентів комунікативного та некомунікативного типів потрібне для раціональної організації навчального процесу щодо формування індивідуальності кожного студента, завдяки чому негативні прояви нервової системи можуть бути усунуті, а позитивні – розвинуті, оскільки вони підтримують інтерес до оволодіння іншомовним мовленням.

Емоційність особистості розглядається як феномен, що має біологічну й соціальну детермінацію, що зумовлює її вивчення у двох планах. По-перше, розрізняють конституційно зумовлену емоційність, що становить інтегральну характеристику індивідуальності й поряд з активністю є однією зі складових темпераменту (Б. Теплов, В. Небиліцин, А. Ольшаннікова, П. Фресс та ін.). У цьому випадку дослідники наголошують на динамічних характеристиках емоційності, що складають біологічну основу виявлення емоційності як соціально зумовленого феномена.

Досліджували функціонування емоційного фактора в мовленні ряд психологів (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Н. Вітт, Е. Носенко, В. Галунов, Л.Єрмолаєва-Томіна та ін.). Вивченню змін і порушень у мовленнєвій діяльності, що виникають під впливом емоційної напруженості, присвячене дослідження Е. Носенко. Автором установлено, що основні зміни мають місце по лінії спрощення діяльності, а також по лінії зміни в мотиваційній сфері мовлення [248] .

Не заперечуючи дезорганізуючого впливу деяких емоційних станів на мовленнєву діяльність, дослідники, однак, уважають за можливе стверджувати, що оптимальний ступінь емоційної напруженості не тільки не погіршує, але, навпаки, сприяє активізації сенсорних і рухових функцій, забезпечуючи мобілізацію людини у важких умовах усіх її психічних і фізичних можливостей.

Такий стан кваліфікується як стан емоційної активації [248] .

У зв'язку з успішністю виконання різних видів діяльності у психології активно досліджується така якість особистості, як емоційна стійкість (П.Зільберман, Є. Мілерян, О. Чебикін та ін.). Остання характеризує "здатність людини до володіння своїм емоційним станом з метою збереження необхідного рівня працездатності в екстремальних умовах" [248, с.144].

В умовах оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю рівень емоційної стійкості визначає здатність тих, кого навчають, протистояти різного роду стресам, що мають місце у процесі вивчення іноземної мови. Н. Вітт було виділено три види стресорів, що впливають на студентів у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. До них відносяться: а) характер педагогічного спілкування з викладачем; б) реагування товаришів, що стимулює або гальмує мовленнєві висловлювання; в) характер навчальної діяльності, її форма, ступінь відповідності інтересам і можливостям студентів.

Досліджень, присвячених вивченню зв'язку цієї якості з успішністю й іншомовними здібностями не проводилось. Водночас упевненість у собі, емоційний оптимізм та інші якості можуть не тільки визначати характер навчальної поведінки індивідів, але й характер їхнього індивідуального спілкування у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Специфіка іноземної мови як навчального предмета, що полягає в необхідності постійного мовленнєвого спілкування іноземною мовою у процесі здійснення навчальної діяльності, зумовлює наявність великої кількості як негативних (дефіцит часу, повторювані перешкоди, невдачі), так і позитивних (успіх у діяльності, інтерес до нової інформації, використання ігрових прийомів навчання) емоціогенних ситуацій.

Можна припустити, що успішність оволодіння іноземною мовою в безупинно мінливих умовах навчальної діяльності значною мірою пов'язана з емоційними якостями особистості. Так, емоційні особливості визначають загальний тонус індивіда й характер подолання ним труднощів, зумовлених наявністю комунікативного бар'єра, що виникає на уроках іноземної мови. Крім

того, вони багато в чому зумовлюють емоційно-оцінне ставлення до досліджуваного предмета, операціональний бік навчальної діяльності, активність мовленнєвої поведінки тих, кого навчають, і т. ін. Учені відзначають, що емоційний склад впливає на успішність засвоєння іноземної мови (Н. Вітт), при цьому стійкість до емоційних впливів, що тренується й скеровується, і становить собою досвід перешкодам емоціогенного характеру, що сприяє ефективній роботі пізнавальних процесів, а це і є провідним фактором успішності засвоєння іноземної мови та виявом індивідуальності [249].

Питання про вплив емоційного фактора на успішність засвоєння іноземної мови привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Установлено, що емоційна активація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності, і це враховується в сучасних інтенсивних методах навчання іноземних мов (Г. Лозанов й ін.) [249].

Практика інтенсивного навчання переконливо доводить, що засвоєння іноземної мови на емоційному тлі сприяє більш якісному закріпленню й нагромадженню мовних і мовленнєвих засобів, більш активному здійсненню процесу автоматизації мовленнєвих навичок. Тільки емоційно забарвлене спілкування викликає особистісне ставлення з боку тих, хто навчається, стимулює інтерес і бажання опанувати іноземну мову.

Іншомовна мовленнєва діяльність, яка включає поряд з рецептивними продуктивні види роботи, що носять значною мірою творчий характер, вимагає певного рівня розвитку емоційних якостей тих, кого навчають, які зумовлюють оригінальність, експресивність, виразність мовленнєвих висловлювань і є проявом індивідуальності.

Сучасні дослідники вважають також вольові якості особистості одним з основних факторів, що забезпечують успішність виконання різних видів діяльності (Б. Ананьєв, А. Веденов, А. Ковальов, В. Крутецький, Д. Лондон, В.М’ясищев, С. Рубінштейн, В. Селіванов, Б. Теплов, та ін.) та проявом індивідуально-професійних якостей учителів іноземних мов. Воля розуміється

як сформована у трудовій діяльності здатність до свідомого регулювання людиною своєї поведінки й діяльності, що виражається в умінні долати труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій і вчинків. Вольові якості особистості, на думку більшості дослідників, суттєво визначають успішність навчальної діяльності (В. Висоцький, Д. Лондон, А. Самошин, В. Селіванов та ін.) та є проявом індивідуальності студента.

У психології навчання іноземної мови в цілому ряді теоретичних робіт вольові якості також постулюються як один з головних факторів, що забезпечують не тільки успішність засвоєння іноземної мови, а й формування індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов, що співвідноситься із кінцевим результатом навчальної діяльності (А. Артемов, Б. Бєляєв, І. Карпов, О.Леонтьєв, та ін.). Так, відносно вивчення іноземної мови було показано, що рівень вольового розвитку особистості тісно пов'язаний зі стабільністю рівня досягнень (домагань). Студенти, що відрізняються наполегливістю, самостійністю, цілеспрямованістю, виявили наявність більш стабільного рівня досягнень. Ці ж студенти характеризуються й кращою адаптацією до колективу, у якому саме й формується індивідуальність. Крім того, було показано, що студенти, які мають високий рівень вольового розвитку, не знижують працездатності навіть під час стресових ситуацій іспиту [249].

Виконаний нами аналіз специфіки іноземної мови як предмета навчання показав, що можна виділити два плани, пов'язані з необхідністю виявлення вольових зусиль у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

По-перше, оволодіння іноземною мовою вимагає особливої, порівняно з іншими предметами, організації навчальної поведінки з боку самих студентів для подолання труднощів, пов'язаних із вивченням іноземної мови особливо прояву їхньої індивідуальності. Можна назвати таку особливість іноземної мови, як її безмежність, що позначає відсутність границь, що підлягають засвоєнню інформації, а також необхідність оволодіння численними мовними засобами для того, щоб формулювати мовленнєве висловлювання на будь-яку потрібну тему. Ця особливість іноземної мови визначає необхідність тривалої й

копіткої роботи над іншомовним матеріалом, пов'язаної з виробленням мовленнєвих навичок і автоматизмів. Успішне оволодіння іншомовними мовленнєвими засобами передбачає також регулярне повторення раніше засвоєного матеріалу для закріплення його в пам'яті.

По-друге, така особливість іноземної мови, що зумовлена комунікативною природою мови, як засвоєння її у процесі мовленнєвої діяльності також висуває деякі специфічні вимоги до вольових якостей. У процесі спілкування іноземною мовою часто має місце «комунікативний бар'єр». Зокрема, студентам нерідко доводиться змушувати себе розмовляти іноземною мовою перед аудиторією студентів і компетентних викладачів, формулюючи думки досить обмеженими іншомовними засобами. Вольове зусилля покликане в цьому випадку подолати зніяковілість, небажання говорити іноземною мовою. Відомо, що комунікативна потреба є дуже тонкою й «примхливою» (І. Зимняя); в одних обставинах є бажання говорити, в інших – такого бажання не виникає, і тоді необхідна вольова регуляція поведінки з боку суб'єкта навчальної діяльності [249].

Вольові якості, що мають відношення до успішності засвоєння іноземної мови, безпосередньо не пов'язані з іншомовними здібностями, а є лише необхідною умовою їх подальшого розвитку. Сама природа вольових якостей, що припускає подолання труднощів, суперечить основній ознаці здібностей – легкості оволодіння діяльністю.

Оволодіння іноземною мовою особливо утруднюється за недостатньо високого рівня сформованості пізнавальних процесів, наприклад, за низького рівня розвитку таких провідних компонентів іншомовних здібностей, як пам'ять, мовленнєво-мисленнєва діяльність тощо. У цьому випадку вимоги до особистісних якостей, зокрема до вольових, значно зростають. Можна припустити, що, крім своєї основної функції, пов'язаної зі свідомою регуляцією поведінки для подолання зовнішніх і внутрішніх труднощів у діяльності, вольові якості виконують ще й додаткову – компенсаторну функцію, що полягає у заповненні відсутніх або слабко розвинених якостей особистості за

рахунок більш розвинених.

На формування професійно-мовленнєвої індивідуальності студента впливають такі чинники, як: загальний інтелект, вербальна здатність, звукорозрізнювальна здатність, порядок вивчення мов і білінгвізм, навчальні навички, мотивація, особистісний фактор.

Особистісний фактор представлено індивідуально-психологічними якостями, серед яких комунікативні, емоційні та вольові якості мають зв'язок з іншомовними здібностями та сприяють вияву професійно-мовленнєвої індивідуальності студентів.

Врахування позитивних та негативних особливостей студентів комунікативного та некомунікативного типу сприяє формуванню їх індивідуальності та успішній організації навчального процесу.

Два основних психологічних типи оволодіння іноземною мовою – інтуїтивно-чуттєвий та раціонально-логічний, що базуються на відчутті мови та свідомо-дискурсивному використанні мовних знань, є проявом індивідуальності як професійно-мовленнєвої якості вчителя іноземних мов.

Висновки з третього розділу

Аналіз робіт зарубіжних і вітчизняних авторів показав, що серед факторів, що зумовлюють успішність засвоєння іноземної мови, важливе місце приділяється індивідуально-психологічним особистісним якостям тих, кого навчають. Однак саме вони є найменш дослідженими. Є усі підстави вважати, що особистісні якості суттєво визначають успішність засвоєння іноземної мови. Крім того, вони сприяють актуалізації й розвитку потенційних здібностей суб’єктів учіння.

Виокремлюють два типи оволодіння іноземною мовою і зокрема іншомовним мовленням – комунікативний і некомунікативний. Лабільність мовленнєво-мислиннєвої сфери притаманна першому з них, а її інертність –

другому. Спираючись на характеристики типів оволодіння іноземною мовою, дійшли висновку, що комунікативний та некомунікативний типи оволодіння іншомовними мовленнями відрізняються в основному за ступенем активності та швидкості виконання завдань у ситуації напруженої роботи, за динамікою співвідношення орієнтувальних, виконавських, контрольних дій, за згорнутістю / розгорнутістю мовленнєвої діяльності. На основі цього можна визначити позитивні та негативні індивідуально-психологічні особливості комунікативних та некомунікативних студентів.

Застосування засобів індивідуалізації навчальної діяльності студентів комунікативного та некомунікативного типів оволодіння іншомовним мовленням залежить від типу занять. Так, для розвитку позитивних індивідуально-психологічних якостей студентів комунікативного типу на аудиторних зайняттях доцільно:

– залучити цих студентів до групової роботи і давати їм завдання, що відповідають їхнім комунікативним запитам;

– пропонувати підсумкову інструкцію до виконання завдань, які не потребують великої кількості додаткових мовленнєвих дій;

– добирати цікаві ситуації, які підтримують інтерес до оволодіння іншомовним мовленням;

– використовувати оцінки як важливий зовнішній стимул.

Здійснення інтелектуальної діяльності відбувається набагато ефективніше на емоційному тлі, котрий сприяє активації роботи кори головного мозку. Практика інтенсивного навчання переконливо доводить, що засвоєння іноземної мови на емоційному тлі сприяє більш якісному закріпленню й нагромадженню мовних і мовленнєвих засобів, більш активному здійсненню процесу автоматизації мовленнєвих навичок. Тільки емоційно забарвлене спілкування викликає особистісне ставлення з боку тих, котрі навчаються, стимулює інтерес і бажання опанувати іноземною мовою.

Іншомовна мовленнєва діяльність, яка включає поряд з рецептивними продуктивні види роботи, що мають за правило творчий характер, вимагає

певного рівня розвитку емоційних якостей тих, кого навчають, котрі зумовлюють оригінальність, експресивність, виразність мовленнєвих висловлювань і т. ін. Емоційна активація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності.

Компенсація вольовими зусиллями недостатньо розвинених пізнавальних психічних процесів здійснюється через виявлення у діяльності таких вольових якостей, як розвинена саморегуляція, вольовий контроль. Компенсаторні можливості цих якостей об'єктивуються в тому психічному зусиллі, котре індивід свідомо додає під час виконання діяльності, у тій витраті нервової напруги, що він навмисне здійснює, продовжуючи в часі роботу психічних процесів. Серед вольових якостей, що представляють вольовий бік особистості, можна виділити таку, що точно репрезентує загальний рівень вольового розвитку – наполегливість.

Професійне мовлення майбутнього вчителя-словесника має відзначатися точністю, логічністю, об’єктивністю, насиченістю інформацією. Студенти мають досконало оволодіти нормами сучасної літературної мови, усіма стилями мовлення. Точне, логічне, правильне, доречне мовлення, вміння не лише словом, а і його змістом, естетичною цінністю вплинути на співрозмовника повинні бути внутрішньою потребою майбутнього вчителя-словесника.

Положення цього розділу висвітлено у наукових публікаціях:

1. Заболотська О.О. Формування ціннісних орієнтацій студентів в системі їх професійної підготовки як майбутніх вчителів іноземних мов // Вісник Львівського університету: Зб. наук. пр. - Вип. 22. – Львів, ЛНУ, 2006. – С. 37–42.

2. Заболотська О.О. Становлення індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук. – метод. зб. - Вип. XXIX. / За заг. ред. В.І.Сипченка – Слов’янськ: Вид. центр СДПУ, 2006. – С. 157 – 165.

3. Заболотська О.О. Проблема структурування педагогічних знань в системі

професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. пр. – Вип. 15. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – С. 36 – 43.

4. Заболотська О.О. Психолого-педагогічні засади формування індивідуальності студентів у при навчанні іноземним мовам // Матеріали III Міждунар. наук. – практ. конфер. з питань методики викладання іноземних мов (м. Одеса 19 – 20 грудня 2002 року): Зб. наук. пр. - Одеса, ОНУ, 2002. – С. 78 – 83.

РОЗДІЛ IV
ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

4.1. Структура і зміст поняття «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника»

Започатковуючи експеримент, нами було розроблено структуру і зміст поняття «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника». Насамперед було визначено критерії і показники сформованості індивідуальності майбутніх учителів- словесників. Опишемо їх.

Перший критерій – ***індивідуально-психологічні особливості студента з показниками***: інтелектуальна сфера, мотиваційна сфера, вольова сфера, предметно-практична сфера, емоційно-почуттєва сфера, екзистенційна сфера, сфера саморегуляції.

Другий – ***індивідуальний стиль діяльності*** з показниками:

мотиваційний компонент (професійна позиція, спрямованість та самопізнання), комунікативний компонент (комунікабельність, контактність та емоційно-почуттєва культура), творчий компонент (новаторство, творчий потенціал та педагогічна інтуїція).

Третій критерій – ***культура мовлення*** з показниками:

нормативність мовлення, виразність мовлення, мовна і мовленнєва компетенція, комунікативна компетенція.

Охарактеризуємо кожен з них.

Індивідуально-психологічні особливості студентів пов’язані з їхніми здібностями. У досліджені вони не зводяться до знань, умінь і навичок, хоча забезпечують їх швидке набуття, закріплення та ефективне практичне використання, а визначають сукупність різноманітних психічних станів і

процесів. Психічні процеси, що відбуваються у сферах індивідуальності студентів, відображають їхній рівень сформованості.

Інтелектуальна сфера представлена самостійністю та оперативністю мислення, креативністю, абстрактністю та асоціативністю мислення, гнучкістю та критичністю розуму, кмітливістю, продуктивністю пам'яті, стійкістю уваги, спрямованістю на прийняття нестандартних рішень, управління розумовими процесами.

Мотиваційна сфера виокремлює потребу в наочних знаннях, у досягненні мети, у співробітництві, у спілкуванні, в саморозвитку, самопізнанні, в ділових конфліктах, в отриманні додаткових знань за профілем майбутньої спеціальності.

В емоційній сфері наявні вміння давати оцінку своєму емоційному стану, здійснювати самооцінку, вміння контролювати свій емоційний стан, знімати емоційну напруженість, справлятись із стресом, зберігати присутність духу в екстремальних ситуаціях, долати тривожність, справлятися з негативним ставленням до предмета.

Вольова сфера характеризується здатністю усвідомлено ставити далекі цілі, здібністю до тривалого вольового зусилля, уміння досягати поставленої мети, долати зовнішні і внутрішні труднощі, гальмувати свої збудження, формувати свої етичні звички, самостійність у досягненні мети, ініціативність.

Сфера саморегуляції формує навички аналізу життєвих ситуацій, чесного ставлення до себе і до людей, психічного та фізичного самоконтролю, усвідомлення своєї поведінки, свободу у виборі цілей і засобів життєдіяльності.

Предметно-практична сфера характеризується наявністю загальних здібностей (розумові, мовленнєві, інтелектуальні), спеціальних здібностей (відчуття мови, мовна свідомість), професійних здібностей (культура мовлення, мовленнєва компетенція), творчих здібностей (комунікативна компетенція), наявністю працездатності.

Екзистенційна сфера – вміння володіти своїми потребами, прагнення до самовдосконалення, усвідомлення свого внутрішнього світу, етична самооцінка, самоповага, вміння дивитися на себе «збоку», свідоме ставлення до своїх дій, вчинків, сформовані навички соціальної взаємодії.

Пізнання студентами власної індивідуальності в її професійній проекції дозволила розв'язати низку важливих проблем: осмислення недоліків і розробка компенсаторних прийомів; виявлення індивідуальних переваг і відпрацювання власного стилю діяльності; складання і реалізація програми професійного розвитку й саморозвитку; підвищення індивідуальної стійкості до негативних явищ у професійній діяльності.

Завданням сучасної системи вищої педагогічної освіти є різнобічний розвиток студента як особистості та професіонала, що виявляється через індивідуальний стиль його професійної діяльності як майбутнього вчителя-словесника.

За визначенням В. Мерліна, індивідуальний стиль діяльності не зводиться до темпераменту, він зумовлюється й іншими причинами: вміннями та навичками, що сформувалися під впливом життєвого досвіду [217]. Індивідуальний стиль діяльності розглядаємо як результат реалізації вроджених якостей нервової системи й особливостей організму людини до умов діяльності, що виконується. Ця реалізація забезпечує досягнення найкращих результатів у діяльності з найменшими витратами [217].

Вітчизняні вчені виокремлюють два основні види індивідуального стилю діяльності. У першому з них орієнтовані операції передують виконавчим і надто деталізуються. У зв’язку з цим виникає докладний план дій подумки. У процесі виконання він дещо видозмінюється завдяки додатковій орієнтації з використанням контрольних операцій.

У другому – переважає попередня орієнтація, що є короткочасною, а план є цілісним та схематичним. У процесі виконання він деталізується й видозмінюється завдяки постійним орієнтовним операціям. Контрольні операції використовуються рідко [217].

Типологічно зумовлений індивідуальний стиль операцій спостерігається у суб'єктів з активною мотивацією та позитивною емоційністю у діяльності. Індивідуальний стиль зумовлений не лише якостями сумісного типу нервової системи, а й більш високим ієрархічним рівнем індивідуальності.

Ж. Ковалів виокремлює шість індивідуальних стильових типів педагогічної діяльності (ІСПД): *стихійно-адаптивний ІСПД; імітаційно-рольовнй ІСПД; ситуативно-модифікаційний ІСПД; системно-моделюючий ІСПД; інноваційно-пізнавальнній ІСПД; індивідуально-творчий ІСПД***.**

Аналіз розглянутих вище індивідуальних стильових типів педагогічної діяльності дав можливість виокремити основні показники, за якими складається індивідуальний стиль діяльності студента протягом його навчання у вищому закладі освіти: мотиваційна спрямованість, комунікативні здібності та творчий потенціал. Творчо враховуючи ці показники, ми започаткували їх як складові сформованості індивідуальності майбутнього вчителя-словесника за критерієм індивідуальний стиль діяльності [158].

Ефективне формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників передбачало залучення їх до вияву власного творчого потенціалу. У педагогічній творчості завжди виявляється взаємодія боків, передбачених нормами професійної діяльності. Своєрідна взаємодія сформованих прийомів, навичок діяльності та структури педагогічного процесу, що розвивається, з постійно змінними педагогічними ситуаціями створює професійну специфіку педагогічної творчості.

Процес виявлення майбутніми вчителями власного творчого потенціалу для створення оптимальної системи особистісних дій був результатом їхньої творчої активності, що проявлявся в доцільності використання методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Доцільність вибору цих засобів визначалася двома змінними. Перша – це система професійних знань і вмінь, що сприяла забезпеченню розвитку особистості учня, друга – охоплювала індивідуальні особливості

вчителя: його спрямованість, досвід, здібності та психофізіологічні дані. Виявлення творчого потенціалу – адекватний, максимально повний прояв майбутнім учителем своєї індивідуальності, його творча самореалізація у професійній діяльності, що забезпечувала високий кінцевий результат в аспекті створення аналогічних умов для розвитку особистості учнів, їхньої самореалізації у навчальній діяльності [158].

Це важливо для формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників, бо лише творчість впливає на інтеграцію їхніх особистісних якостей з діяльнісною сутністю педагогічної професії, яка допомагає усвідомити свою унікальність, неповторність, оригінальність.

Водночас залишається відкритим питання, що домінує у стилі діяльності вчителя: його індивідуальні чи особистісні характеристики педагогічної праці. Вочевидь, що індивідуальність здатна "прорости" у стандартній діяльності, а якщо вона повністю їй підпорядковується, то буде лише виконавцем професійних обов'язків, а не творчою натурою, здатною залишатися неповторною з оптимальною організацією можливостей своїх учнів на педагогічну взаємодію [158].

Мотиваційна спрямованість та комунікативні здібності становлять поряд з творчим потенціалом – основні показники індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя-словесника.

Дослідження рівня сформованості мотиваційного компонента відбувалася за такими показниками, як – професійна позиція, спрямованість та самопізнання. Так, професійна позиція студенів визначалася за допомогою диференційно-діагностичного питальника Е. Климова та тесту на схильність до педагогічної професії (див. Додаток Д).

Диференційно-діагностичний питальник Е.Климова виокремлює п’ять типів професій: «людина-природа» (агроном, зоотехнік, ветеринар, садівник, лісник), «людина – техніка» (токар, шофер, конструктор, інженер, тракторист, сантехнік, радіотехнік), «людина – знакова система» (статистик,

бібліотекар, економіст), «людина – художній образ» (фотограф, художник, поет, письменник, артист, музикант, композитор, дизайнер, модельєр), «людина – людина» (психолог, юрист, лікар, психолог, керівник класу, групи, підприємства, дипломат, міліціонер, провідник). Відповіді на запитання уможливлюють визначення майбутньої професійної діяльності студентів.

Мотиваційна спрямованість студентів, що досліджувалася за методиками Б. Басса і К.Земфіра в модифікації А. Реана, дозволила виявити такі види:

- Спрямованість на себе – орієнтація на задоволення роботою, агресивність у досягненні статусу, влади, схильність до суперництва, роздратованість, тривожність.
- Спрямованість на спілкування – прагнення за будь-яких умов підтримувати спілкування, натомість почасти, заважаючи виконанню конкретних завдань, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності та емоційно-почуттєвих стосунках з людьми.
- Спрямованість на зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще; орієнтація на ділове співробітництво, здатність наголошувати на власному погляді, що є важливим для досягнення спільної мети [158].

Водночас уміння пізнавати свою індивідуальність, виявляти її можливості та розуміти і компенсувати недоліки є важливою здібністю майбутніх учителів-словесників для створення психологічно комфортного стилю діяльності. Свого часу психолог К. Роджерс розробив гіпотезу самоствердження як процес зняття індивідом із самого себе маски. Зняття маски і є сутність індивіда, який виявляє незнайомі до цього аспекти свого Я – те, що слугує духовною основою становлення особистості вчителя. Чим значніші в цьому успіхи, тим вищим стає індекс власної самоповаги, що є загальною самооцінкою особистості. За формулою – самопізнання = успіх / домагання [277].

Покращити самооцінку можливо або максимізуючи успіх, або мінімізуючи невдачі. Розбіжності між домаганнями та реальною поведінкою спричиняють спотворення самооцінки і, як наслідок, – неадекватну емоційно-почуттєву поведінку.

Рівень сформованості комунікативного компонента індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників визначався за його показниками: комунікабельністю, контактністю та емоційно-чуттєвою культурою. Необхідно зазначити, що майбутні вчителі-словесники повинні досконало володіти мовленнєвим апаратом і мати свій стиль спілкування. Для цього повинні розвиватися здібності, що забезпечать встановлення контакту з аудиторією. Серед таких здібностей виокремлюємо: уміння вступати в контакт, керувати ініціативою контакту, використовувати комплекс засобів організації контакту на всіх його етапах; вміння швидко орієнтуватися в конкретній ситуації; урізноманітнювати стратегії впливу на особистість співрозмовника; відчувати його потреби; слухати та розуміти партнера; контролювати власні емоції, почуття, настрій; логічно й доречно формулювати свої висловлювання; враховувати інтереси та бажання співрозмовника [158].

Уміння людини вступати в контакт безпосередньо залежать від її комунікабельності, готовності сприймати людину як найвищу цінність. У зв'язку з цим, вивчаючи комунікабельність, ми використали тести В.Ряховського, В. Кан-Калика, Н. Нікандрова, Форверга, що дозволили визначити рівень комунікабельності студентів, їхню упевненість у незнайомих ситуаціях, у спілкуванні з новими людьми (див. Додаток Д). Водночас настрій майбутніх учителів-словесників, їхня емоційна культура, що передбачає здатність контролювати власні емоції, бути урівноваженим, толерантним та адекватним у стосунках з учасниками педагогічного процесу, теж вагомо впливали на продуктивність педагогічного спілкування. Партнери отримували задоволення від спілкування лише за умов спільної спрямованості на толерантну взаємодію [158].

Педагогічна техніка є складним неоднозначним засобом педагогічної діяльності вчителя, а тому оволодіння нею – процес довготривалий та нелегкий. Формування педтехніки здійснювалося насамперед на етапі безпосередньої підготовки студентів до педагогічної роботи, тому вже в педагогічному ВНЗ майбутній учитель одержував систему знань з основ педагогічної техніки, а також засвоював методики подальшого самовдосконалення в цьому напрямі, формувались уміння педтехніки.

У навчанні використовувалися прийоми з різних видів тренінгів: соціально-психологічного, комунікативного, психофізичного, сутність яких полягала в опрацюванні студентами певних дій у ситуаціях, які моделюють їхню майбутню діяльність, удосконалюють професійні властивості й уміння, сприяють саморегуляції. Ці види тренінгів забезпечували взаємодію студентів, у процесі якої здійснювався вплив, спрямований на удосконалення зв'язків і відношень, ефективне протікання спілкування. Студенти вчилися адекватно оцінювати себе, своє місце в групі (відбувався розвиток статусно-позиційних якостей), ефективно взаємодіяти в системі міжособистісних відношень, прогнозувати комунікативні події і обирати адекватні засоби самореалізації в соціально-педагогічних ситуаціях професійної діяльності. Психологічний зміст навчання за допомогою тренінгів включав: усвідомлення студентом неадекватності реагування на ситуацію спілкування; формування настанови на засвоєння нової інформації, що сприяє адекватному реагуванню; засвоєння адекватних способів реагування, настанов, систем оцінок, які сприяли ефективній поведінці студента [157].

При проведенні тренінгів використовувалися: групові дискусії, рольові та ділові ігри, конкретні ситуації, комп'ютерні ігри, а також психогімнастика або аутотренінг. Останній значно підвищував тонус, створював почуття бадьорості, гальмував негативні емоції, знімав емоційну й фізичну напругу.

Рівень сформованого творчого компонента майбутніх учителів-словесників оцінювався за такими показниками, як новаторство, творчий потенціал, педагогічна інтуїція.

Дослідження вияву цього компонента у студентів починався з визначення рівня розвитку педагогічної інтуїції, що досліджувався за методикою Р. Немова. Саме вона стала основним стрижнем творчої діяльності, що зумовлювала розвиток уміння моделювати та прогнозувати педагогічну ситуацію і свою діяльність стосовно неї [158]. Новаторство є якістю, яку вчителі повинні виявляти в організації навчальною процесу. Саме їхня здатність або нездатність до інноваційної діяльності є важливим критерієм педагогічної творчості. Рівень розвитку творчого потенціалу досліджувався за допомогою тесту «Який Ваш творчий потенціал?» (див. Додаток Д).

Імпульс для перенесення акцентів з технології навчання на особистість того, хто навчається, дав інтенсивний розвиток в останні два десятиліття, спочатку в США, а потім і в Європі, емпіричних досліджень у галузі теорії засвоєння й оволодіння іноземною мовою (C. Chaudron, W. Edmond-son, G. Ellis, C. Faerch, J. House, W. Klein, S. Krashen, M. H. Long, E. Rod, B. Sinclair, W. Tonshoff, H.Wode й ін.). Концентрація зусиль учених на дослідженні психофізіологічних і соціально-психологічних особливостей тих, хто навчається, їхньої мотивації, досвіду, здібностей, емоцій викликала появу великої кількості методичних робіт, присвячених формуванню самостійного "автономного" студента, здатного до саморефлексії, самонавчання й самоврядування.

У вітчизняній психології, педагогіці й методиці ця проблема досліджувалася й дискутувалася також у руслі особистісно-діяльнісного підходу, індивідуалізації навчання, організації самостійної роботи (А.Бударний, В. Загвязинський, І. Зимняя, М. Кабардов, А.Кірсанов, А.Маркова, С.Ніколаєва, К. Платонов, О. Савельєва та ін.). Суттєве значення для розглянутої проблематики має розроблена С. Ніколаєвою теорія індивідуалізації навчання іноземної мови і способи її практичної реалізації в різних умовах навчання. Однак потрібно визнати, що жодна зі згаданих теорій дотепер не була втілена в нашій країні ні в теорії підручника, ні в

самих підручниках або навчально-методичному комплексі (НМК) для практичної мовної підготовки вчителів. Проблема виховання самостійного студента (того, хто навчається) шляхом формування його індивідуального стилю цікавить нас у прикладному аспекті, з погляду можливостей моделювання цих процесів у навчальній діяльності. З цією метою:

- Стимулювали студента (того, хто навчається) критично й усвідомлено підходити до цілей і завдань навчання, замислюватися над способами й видами свого навчання, своїм стилем діяльності.
- Допомагали студентові визначити свій власний навчальний тип, запропонувавши анкету або спеціальну вправу для самодіагностики, тому що, лише усвідомивши й зрозумівши свої слабкі й сильні сторони, студент може вибрати найбільш оптимальні для себе шляхи й прийоми навчання, що компенсують недостатній розвиток тих або інших індивідуальних здібностей, які приносять відчутну користь і підсилюють внаслідок цього мотивацію діяльності.
- Запропонували на вибір студентові кілька способів виконання одного завдання.
- Формували самоконтроль за процесами власного навчання.
- Допомагали студентові у розвитку свого активного й творчого потенціалу, пропонуючи нові "відкриті" форми завдань [67].

З метою реалізації зазначених можливостей здійснювали цілеспрямований і регулярний тренінг, інтегрований у загальну систему вправ. Формування самостійного студента (того, хто навчається) зі своїм індивідуальним стилем оволодіння іншомовною міжкультурною комунікативною компетенцією вимагало й експліцитно представлених завдань та імпульсів, особливо на етапі аналізу.

Завдяки засвоєнню індивідуального стилю підвищилася ефективність діяльності, підсилювалася позитивна мотивація, змінювався особистісний статус. Індивідуальний стиль діяльності було обрано тому, що він приносить комфортність, позитивну емоційну насиченість та задоволеність від

предметно-практичної діяльності.

Індивідуальність майбутнього вчителя-словесника складається з таких показників, як мовна компетенція, мовленнєва компетенція, комунікативна компетенція, прагматична компетенція.

Мовна компетенція досягалася в результаті оволодіння мовцем матерією мови – фонетичними, лексичними та граматичними законами і засобами. *Мовленнєва компетенція* – уміння використовувати мовний матеріал для досягнення комунікативних, інформативних, когнітивних, сугестивних та інших цілей [50]. Вона передбачала володіння мовцем багатством мовних засобів, нормами мовлення, стильовим й жанровим розмаїттям.

Комунікативна компетенція забезпечувала мовця здатністю орієнтуватися в ситуації спілкування, обирати відповідну модель комунікації, будувати мовлення за правилами спілкування, тобто володіти усним і писемним спілкуванням. З психологічного погляду, як зауважує І.Зимняя, комунікативна компетенція – це насамперед здатність адекватно ситуації спілкування організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних і рецептивних видах. Контактуючи з ними, комунікант постійно виконує дві ролі – адресанта (генератора моделювання) і адресата (реципієнта). Комунікація реалізується у таких напрямах: відправлення мовленнєвого сигналу та його прийом. Для комунікантів важливо дотримуватися правил спілкування, основними з яких є: 1) повідомлення подається певними порціями; 2) повідомлення повинно відповідати темі розмови; 3) співрозмовники роблять мовлення зрозумілим, послідовним (І.Домрачева, А. Загнітко). До комунікативної компетенції також відносять уміння мовця орієнтуватися в ситуації спілкування, вміння моделювати: 1) загальний комунікативний намір (мотив) спілкування; 2) мету мовлення; 3) особливості адресата; 4) предмет мовлення; 5) задум, основну думку. Усі означені компоненти комунікативної компетенції спрямовані на досягнення ефективності в актах комунікації.

Поряд з ними мовна компетенція розглядає такий аспект, як лінгвоестетична компетенція: культура спілкування, мовленнєвий етикет, чуття мови.

Формування мовленнєвої компетенції є невід'ємною частиною національного виховання майбутнього вчителя-словесника, здатного засвоїти основи мовленнєвої культури і стати національно-мовною особистістю. Поняття загальної культури мови і мовлення виявляється в царині духовних і професійних якостей кожної людини, і фахівця зокрема. Це пояснюється: 1) усвідомленням ролі й значення культури мовлення у майбутній фаховій діяльності; 2) зростанням інтересу до себе, своїх можливостей у плані самоосвіти, самовдосконалення, виробленням навичок мовного чуття; 3) посиленням ролі міжнаціональної мовної самосвідомості; 4) виробленням навичок мовного чуття; 5) умінням дотримуватися норм української та англійської літературних мов, користуватися її виражальними засобами з урахуванням умов і завдань комунікації.

Засобом формування мовленнєвої культури виступала цілеспрямована організація педагогічного спілкування у процесі професійної підготовки студентів.

За останні десятиліття різко підвищився інтерес до проблеми спілкування як у вчених-дослідників (А. Добрович, В. Грєхнєв, В. Кан-Калік, О. Киричук, О. Леонтьєв, А. Мудрик), так і вчителів-практиків. Адже знання про сутність та особливості спілкування, сформованість комунікативних умінь допомагають встановлювати і підтримувати дружні стосунки з вихованцями, колегами, уникати конфліктів та ін. Майбутній учитель, оволодіваючи мовленнєвою культурою, насамперед повинен оволодіти культурою спілкування, готуючись до професійної діяльності.

У педагогічному спілкуванні провідна роль належить його ініціаторові, тобто вчителеві, який чітко уявляє, що справжнє спілкування можливе тільки внаслідок взаємодії обох сторін – вихователя і вихованця. Інакше педагог може створити своєрідний психологічний бар'єр, що буде істотною

перешкодою на шляху справжнього спілкування [105].

Щоб спілкування було ефективним, його учасники повинні бути готовими до взаємозбагачення, а, головне, мати значні ціннісні якості – психологічні й соціальні. Спілкування – це готовність брати щось цінне в когось і прагнення віддавати духовні цінності іншим. У цьому – справжнє багатство людини. Оскільки вчитель є ініціатором у спілкуванні, він і повинен, передусім, володіти невичерпним джерелом багатства [105].

Професійне педагогічне спілкування – «комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Непрофесійне педагогічне спілкування, навпаки, породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення» [245, 113].

К. Станіславський, розробляючи наукові основи театральної педагогіки, писав: "Для того, щоб спілкуватися, треба мати те, чим можна спілкуватися, тобто, насамперед, свої власні переживання, почуття і думки" [298, с.277].

О. Леонтьєв доречно зазначав, що "для успішності спілкування мало знати щось про співрозмовника: враховуючи, що він також моделює того, хто говорить, важливо дати йому потрібний для цього "матеріал", тобто, так би мовити, подати себе в потрібному плані" [188 , с.193].

Успішне протікання спілкування, безумовно, залежить також від того, наскільки педагог знає вікові та індивідуальні особливості анатомо-фізіологічного, психічного і соціального розвитку своїх вихованців. Але є ще один істотний чинник, який допомагає учителеві встановлювати контакти з учнями – інтуїція. У діяльності вихователя вона має професійну спрямованість.

Спілкування як обмін педагогічними цінностями, є ефективним і дієвим за умови, коли спілкування вчителя з учнями створює найкращі умови для розвитку позитивних мотивів в учінні, сприяє формуванню творчих здібностей особистості учня, забезпечує сприятливий емоційний клімат.

Творити особистість може лише той учитель, який сам є творцем, якому притаманні творчі здібності, який чітко розуміє сутність педагогічної творчості й постійно прагне до її розвитку.

Поряд з педагогічним спілкуванням ще одним засобом формування мовленнєвої культури виступило дотримання правил і принципів етикету.

Правила етикету, що є за своєю сутністю соціальними нормами і звичаями, дозволяють говорити не тільки про рівень культури певного суспільства, а й про рівень культури і діяльності окремих індивідів. Сучасне життя, породжуючи нові ситуації спілкування, вносить нові правила етикету. Тому важливо не просто завчити самі правила, а зрозуміти сутність етикету, тобто врешті решт засвоїти основні принципи, котрі вироблені на протязі століть і сформульовані вченими, що вивчають цю проблему [105]. Дамо їм коротку характеристику.

Принцип гуманізму втілено в низці моральних вимог, звернених безпосередньо до культури взаємовідношень.

Поважне ставлення до людей – головна моральна основа сучасного етикету. Адже до людини, до дитини необхідно підходити, за влучними словами А. Макаренка, "з оптимістичною гіпотезою", вірити в його порядність, чесність, вихованість. Необхідно постійно проявляти повагу до особистості. Про це говорив інший видатний педагог В. Сухомлинський: "Ви живите між людьми. Кожний ваш вчинок, кожне ваше бажання відображується на людях. Знайте, що існує межа між тим, чого вам хочеться, і тим, що можна... Перевіряйте свої вчинки усвідомленням, чи не заподіюєте ви зло, неприємності, незручності людям своїми вчинками. Робіть так, щоб людям, які оточують вас, було добре" [302].

У навчально-виховному процесі створювалися ситуації, що вимагали виявлення чемності, коректності, ґречності, люб'язності, делікатності, тактовності, скромності, точності.

Чемність – форма взаємовідносин між людьми, суть яких – добро зичливість, бажання добра іншому. Чемність включає в себе такі людські

прояви як уважність, готовність стати у пригоді кожному, хто цього потребує.

Коректність – офіційна, суха чемність, уміння тримати себе в руках за будь-яких обставин, навіть конфліктних. Проявляти коректність – означає зберігати гідність свою і свого партнера по спілкуванню. Це має безпосереднє відношення до вчителя, оскільки він стикається з конфліктними ситуаціями, неетичною поведінкою окремих учнів, їхніх батьків та інших людей [105].

Ґречність – чемність шанобліва, проявляється, здебільшого, по відношенню до старших людей: колег, батьків учнів та ін.

Люб'язність – чемність, у якій виразно проявляється прагнення бути приємним і корисним іншому.

Делікатність – чемність, що проявляється вчителем особливо м’яко. чутливо до тих школярів, які неврівноважені, надмірно збудливі, уразливі, егоїстичні, навіть злі. Часто це діти з нещасних і неповних родин, у яких відсутній позитивний мікроклімат. Тому вчителеві необхідно:

– уміти відчувати ту межу, за якою може виникнути образа у вихованця, колеги, інших людей, з якими спілкується;

– уміння не помічати помилок іншого, не робити зауважень у присутності інших людей;

– не задавати запитань, що ставлять співрозмовника в незручне становище [105].

Тактовність – неодмінна умова і обов'язкова ознака гарного виховання, культури людини, культури вчителя. Тактовність завжди передбачає чуйність до переживань іншої людини і здатність рахуватися з ним по доброті, а не заради власного благополуччя.

Скромність – уміння зіставити самооцінку з думкою інших, не переоцінювати себе, свою значущість, не афішувати свої достоїнства й заслуги, уміти стримувати себе.

Точність – уміння цінити своє слово, не кидати його на вітер, тобто

виконувати те, що обіцяли, своєчасно приходити, не запізнюватися та ін. Учитель, який починає й закінчує урок із дзвоником, привчає учнів до точності, цінує час власний і оточуючих; його слово не розходиться зі справою, виконує свої обов'язки і перевіряє виконання завдань і обіцянок учнів.

Дотримання народних звичаїв і традицій пов'язане з тим, що серед норм і правил етикету є багато таких, які важко пояснити з позицій попередніх принципів. Деякі норми виникли давно й втратили свій первісний смисл і значення. Сьогодні вони – своєрідні звичаї й традиції, що закріпились у культурному досвіді людства.

Процес формування мовленнєвої культури є складним і динамічним, що має проміжні результати: сформованість професійної компетентності комунікативної компетентності, педагогічної етики.

Отже, розгляд критеріїв і показників сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників дає підставу розглядати поняття «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника» як складне утворення, яке характеризує особистість з індивідуальним стилем педагогічної діяльності, з гармонійно розвиненими сферами психіки: високим рівнем інтелекту, розвиненим абстрактним і креативним мисленням, потребою у співробітництві та спілкуванні, саморозвитку та самопізнанні, самостійністю в досягненні мети, ініціативністю, наявністю професійних, спеціальних та творчих здібностей, педагогічної інтуїції, педагогічної техніки, працездатністю, усвідомленістю свого внутрішнього світу, етичною самооцінкою; з умінням пізнавати свою індивідуальність, виявляти її можливості та розуміти і компенсувати недоліки, з умінням досконало володіти своїм мовленнєвим апаратом, встановлювати контакт з аудиторією, дотримуючись правил і принципів етикету, швидко орієнтуватися в конкретній ситуації, контролювати власні емоції, почуття і настрій, логічно і доречно формулювати свої висловлення, ураховуючи норми літературного і виразного мовлення, використовувати мовний матеріал для досягнення

різних цілей.

4.2. Стан сформованості індивідуальності майбутнього вчителя-словесника на етапі навчання у вищій педагогічній школі

Дослідження проводилося в період з 2000 по 2006 роки в інститутах філології й журналістики та іноземної філології Херсонського державного університету й Миколаївському державному університеті ім. В.О.Сухомлинського.

Основною метою дослідження було встановлення зв’язків між процесом професійної підготовки та розвитком індивідуальності майбутнього вчителя-словесника. Дослідження включало три етапи: 1) пошуково-розвідувальний; 2) констатувальний та 3) формувальний.

На пошуково-розвідувальному етапі дослідження були використані такі методи наукового пошуку:

– анкетування студентів і викладачів ВНЗ;

– інтерв’ювання викладачів ВНЗ;

– спостереження за діяльністю викладачів у навчальному процесі;

– тестування студентів.

Аналіз численної навчальної документації з української та англійської філології (навчальних планів, програм і т. ін.) переконав у нас тому, що цілі формування індивідуальності студента або не представлені в ній взагалі, або вкрай слабко відтворюють цільовий аспект вирішення цієї проблеми. У кращому випадку вони пов'язані з розвитком творчого мислення, пізнавального інтересу, інтересу до професії, розвитком професійних здібностей.

При складанні анкет враховувалися різні обставини, зокрема звернення

уваги викладачів на інтерес студентів до занять, до навчального предмета, на специфіку і способи розвитку інтелектуальної сфери. В анкеті передбачено відповідний блок запитань. Ураховано не лише ставлення викладачів до проблеми розвитку індивідуальності студента, а й конкретні дії щодо вирішення цієї проблеми. Тому друга – основна – частина анкети була присвячена саме цій сфері педагогічної діяльності.

Для анкетування студентів запитання ставилися з урахуванням розуміння ними поняття «індивідуальність», «індивідуальність учителя-словесника», індивідуальний стиль діяльності та усвідомлення тих нововведень у зміст і методику викладання іноземної та української мов, що будуть сприяти формуванню індивідуальності вчителя-словесника.

Для уточнення одержуваної інформації передбачалось інтерв'ю з окремими викладачами ВНЗ з метою одержання додаткової інформації щодо можливостей формування та розвитку індивідуальності студентів у сучасних умовах.

Проаналізуємо одержані дані з анкетування студентів. На перше запитання анкети «Що ви розумієте під індивідуальністю вчителя-словесника?» було одержані такі дані: «це зовнішній вигляд учителя, манера одягатись, його мовлення, поведінка, його характер – 38% респондентів; « це характер людини, знання, свого предмета, уміння проводити урок» - 24%; «ставлення до учнів на уроці, його об'єктивність» - 20%; «індивідуально-психологічні властивості людини її характер» - 18% студентів.

Щодо запитання «За якими психологічними властивостями і якостями можна виявити індивідуальність учителя?», то відповіді виявилися такими: «мовлення» – 38%; «пам'ять» – 14%; «воля, увага, мислення мовлення» – 18%; «характер» – 12%; «темперамент, характер мовлення» – 18%.

На наступне запитання «Як Ви розумієте індивідуальний стиль учителя-словесника? У чому він виявляється? » респонденти відповіли таким чином: «це знання мови і знання предмета, який він викладає учням» - 38% відповідей; «володіння мовою – 42%; «поведінка вчителя на уроці та методи

його викладання» – 12%; не відповіли на запитання – 8% студентів.

На запитання анкети «Що таке культура мови?» студенти відповіли: «відчуття мови» – 53%; 47% респондентів – не відповіли на це запитання.

Щодо запитання «Що таке культура мовлення?», то студенти зрозуміли його таким чином:

«виразність» – 32%; «нормативність» – 34%; «точність у висловлюванні думок» – 21%; гнучкість, забарвленість – 7%; логічність – 6%.

Відповідаючи на запитання «Які особливості притаманні культурі мовлення учителя-словесника?», респонденти вказували на такі якості та властивості:

- освіченість, інтелігентність – 22% опитаних;
- досконале знання свого предмета – 32%;
- уміння спілкуватися з учнями, розуміти їх – 19%;
- витримка, ввічливість – 17%;
- уміння передавати знання, пояснювати так тему, щоб було зрозуміло – 10%.

Проаналізуємо ці самі анкетні дані з відповідями викладачів. На перше запитання анкети «Що ви розумієте під індивідуальністю вчителя-словесника?» було одержано такі відповіді: «це високий рівень культури мовлення, розвинений інтелект» – 52%; «лінгвістична та мовна компетенції» - 30%; «мовленнєві здібності, мовна свідомість» – 18%.

Щодо запитання «За якими психологічними властивостями і якостями можна виявити індивідуальність учителя?» то відповіді виявилися такими: «індивідуальний стиль діяльності» – 63%; «манера спілкування, викладу матеріалу» – 27%; «це хороша пам’ять, розподіл уваги на уроці, емоційність і тактовність» – 10%.

На наступне запитання «Як Ви розумієте індивідуальний стиль учителя-словесника? У чому він виявляється? » вчителі відповіли таким чином: «творча атмосфера на уроці» – 36%; «свій підхід до викладання матеріалу, контролю за його розумінням» – 58 %; «свій стиль спілкування з учнями» –

6%.

На запитання анкети «Що таке культура мови?» було одержано такі відповіді:

«володіння мовою на лексичному, граматичному, фонетичному рівнях» – 73%; «грамотність у здійсненні усного і писемного мовлення» – 27%.

Щодо культури мовлення, то викладачі її розуміли таким чином: «доступність, дієвість, доречність мовлення» – 42 %; «дотримання норм мовленнєвого етикету» – 37%; «красиве мовлення» – 10%; «комунікативна точність» – 11%.

Відповідаючи на запитання «Які особливості притаманні культурі мовлення вчителя-словесника?» респонденти вказували на такі якості та властивості: «володіння нормами літературного мовлення» – 67%; «гнучкість мислення, вербальний тип інтелекту» – 33%.

Якщо порівняти відповіді студентів і вчителів-словесників практиків, то можна дійти висновку, що вчителі більш конкретно і правильно розуміють поняття «індивідуальність учителя», хоча виокремити специфіку індивідуального стилю вчителя-словесника їм не вдалося.

З метою з'ясування результативності розвитку індивідуальності студента була розроблена (на основі тесту Спілбергера) методика тестування сфер індивідуальності із самооцінкою запропонованих властивостей і якостей за допомогою дев'ятибальної шкали. Результати самооцінки заносилися студентом до спеціальної карти (див. Додаток Б).

Результатами тестування студентів Херсонського державного університету (250 чоловік) та Миколаївського державного університету (200) за «Картою самодіагностики сфер індивідуальності студента» встановлено:

– переважна більшість студентів оцінила розвиток усіх сфер індивідуальності на початковому етапі в 5-6 балів (виняток складають такі компоненти мотиваційної сфери, як потреби в досягненні мети, в різноманітному спілкуванні, в отриманні додаткових знань за профілем майбутньої спеціальності, які були оцінені 9 балами, що пояснюється, певно,

великим бажанням одержати вищу освіту);

– в ***інтелектуальній сфері*** 5-6 балів;

– у ***мотиваційній сфері*** звернули на себе увагу такі компоненти, як потреби в самопізнанні й в саморозвиткові: більшість студентів оцінює їх у 5-7 балів,

– ***екзистенаційна сфера*** оцінювалася більшістю студентів за всіма параметрами 6-ма балами, здібність до усвідомленого вибору «яким бути», прагнення до самовдосконалення одержало вищу оцінку – 8- балів;

– у ***вольовій сфері*** більшість студентів оцінили розвиток її компонентів, як уміння долати зовнішні й внутрішні труднощі та здатність до тривалого вольового зусилля (*5-и* балів);

– у ***предметно-практичній сфері*** такі компоненти, як працездатність і загальні здібності оцінювались у 7 балів, самооцінка творчих, професійних і спеціальних здібностей – 8 балів;

– ***емоційна сфера і сфера саморегуляції*** мало чим відрізнялися в оцінках від інших сфер – в основному багато хто поставив собі 6 балів на початку навчання.

Студенти відзначали в себе незначний розвиток умінь аналізувати життєві ситуації, знімати емоційну напруженість. Водночас звертає на себе увагу відмінність в оцінках одних і тих самих параметрів, що свідчить про недостатню усвідомленість оцінювання, неадекватність або дійсно різний рівень розвитку цих сфер і їх складових.

Основні результати пошукового етапу дослідження спрямовувалися на вивчення окремих сфер індивідуальності студентів щодо з'ясування впливу окремих педагогічних засобів й підходів до організації теоретичної професійної підготовки майбутніх учителів, до організації їхньої навчальної та навчально-професійної діяльності.

Шлях до оволодіння педагогічною професією пролягає через вияв індивідуальності вчителя в професійній діяльності. Студенти зорієнтовані не лише на стиль роботи майбутньої професії, а й на індивідуальний стиль

навчання, що відповідає особистісному мисленню, власній інтелектуальній діяльності. Це означає, що у становленні індивідуального стилю мислення, мовлення, поведінки, навчання протягом вузівської підготовки автоматично закладається фундамент майбутнього стилю індивідуальної професійної діяльності.

Щодо розуміння сутності індивідуального стилю професійної діяльності, то проведене опитування студентів Херсонського державного університету і Миколаївського державного університету засвідчило принципові розбіжності між судженнями одних і думкою інших студентів. Одні найчастіше ототожнювали сутність індивідуального стилю професійної діяльності із внутрішніми атрибутами ідеального образу вчителя освітнього закладу як знавця конкретної навчальної дисципліни і відповідної галузі науки – 44%;, хорошого психолога здатного зрозуміти особистість учня і створити відповідні умови її розвитку – 36% . Під означеним феноменом вчителі-словесники розуміли переважно «індивідуально-психологічне утворення, взаємозумовлене компонентами та внутрішніми зв'язками, що підпорядковуються певним змінам та виявляються у професійному зростанні» – 87%; «манера поведінки у професійній діяльності» – 13%. Студенти, навпаки, в розумінні сутності індивідуального стилю професійної діяльності вчителя надавали значну перевагу «зовнішньому прояву його індивідуальності (система способів, прийомів, методів діяльності)» – 20%. Очевидно, що індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя мав диференційовані оцінки. Спостерігалося тенденція ототожнення внутрішніх і зовнішніх характеристик досліджуваного індивідуально-психологічного утворення. При цьому до внутрішніх складових стилю відносили своєрідність духовного світу вчителя, а до зовнішніх – особливості його вияву.

Формування індивідуального стилю професійної діяльності почали з анкетування студентів з метою вияву їх самостійності у навчальній діяльності.

На запитання «Чи залежні Ви від підручника і викладача?» 80% опитаних відповіли позитивно, а 20% – негативно. 17% студентів позитивно відповіли на запитання «Визначаєте Ви цілі, ставлячи перед собою конкретні завдання?», а 83% – негативно. Незначний відсоток (9%) опитуваних дали відповідь на запитання «Вибираєте Ви адекватні засоби, шляхи й способи вирішення певних завдань і досягнення поставлених цілей?» Переважна більшість респондентів не розуміють про що йде мова. Утруднювалися відповісти на запитання «Чи використовуєте Ви наявні прийоми оволодіння знаннями, навичками і вміннями, адаптуючи їх до своїх індивідуальних психофізіологічних і психологічних особливостей?» 67% студентів. Але ж 33% дали позитивну відповідь. Запитання «Чи свідомо здійснюєте Ви процеси самопізнання й самодіагностики, тобто визначаєте свої особливості - як того, хто навчається?» виокремило 39% студентів. 61% респондентів роблять це не свідомо.

Відповідь на запитання «Чи спостерігаєте, контролюєте й регулюєте Ви не тільки процеси навчання, але й свою мовленнєву й немовленнєву поведінку в ситуаціях міжкультурної комунікації?» дали 39% опитаних. Не здійснюються ці процеси у 61% опитаних.

Запитання « Відповідаєте Ви за власні успіхи й помилки?» здобуло 74% позитивних відповідей і 26% – негативних. Разом з тим на запитання «Керуєте Ви власними інтересами й мотивами?» – 21% відповіли позитивно, а 59% – не здійснюють цей процес. І лише 22% студентів дали відповідь на запитання «Чи проектуєте Ви свої вміння й здібності активного й творчого студента на свою майбутню професійну діяльність?» та 78% – про це ще не думали.

Окреслені якості й уміння характеризують студента з індивідуальним стилем оволодіння комунікативного компетенцією. Отримані результати свідчать про актуальність проблеми формування індивідуального стилю навчання, а потім і професійної діяльності як завдання сучасного навчання у мовному педагогічному закладі вищої освіти.

Щоб установити реальний стан культури мовлення студентів, необхідно було провести діагностичні зрізи, які б засвідчили рівень володіння культурою мовлення першокурсниками.

Метою цих зрізів було виявлення реальних рівнів сформованості культури мовлення випускників загальноосвітніх шкіл, які обрали для себе професію вчителя-словесника.

Передбачалося, що діагностичні зрізи дадуть фактичний матеріал, який засвідчить рівень мовленнєвої підготовки першокурсників. Це послужило б вихідною базою для констатувального й формувального експериментів та розробки методики, спрямованої на удосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників в українсько-англійському мовному середовищі.

Для одержання об'єктивних даних про рівень володіння першокурсниками мовленнєвими уміннями і навичками було виконано 8 завдань (Див. Додаток Б).

Метою перших 3 тестів було з'ясувати, чи розрізняють першокурсники поняття «культура мови» і культури мовлення», чи можуть дати визначення «норми літературної мови», чи вміють класифікувати норми за рівнями мовленнєвої діяльності. Аналіз відповідей показав, що більшість першокурсників (87%) не розрізняють ці поняття. Лише 13% респондентів розуміють їх значення, але це переважно випускники спеціалізованих класів (шкіл, гімназій, ліцеїв).

Розуміють поняття «норма літературної мови» і можуть класифікувати норми лише 30% першокурсників. Це свідчить про те, що вчителі-словесники, віддаючи перевагу вивченню граматичних правил, не пов'язують їх з поняттям норми. Щодо класифікації норм літературної мови, то студенти віддавали перевагу граматичним і стилістичним нормам (60%). Зовсім не названі акцентологічні норми, тільки 10% опитуваних назвали орфоепічні, лексичні, фразеологічні норми.

4 тест був спрямований на виявлення знань першокурсниками

комунікативних якостей мовлення. Аналіз відповідей показав, що більшість першокурсників (63%) віддала перевагу «правильності мовлення», не з'ясувавши, що лежить в її основі. Невелика кількість студентів (25%) виділили точність, логічність, виразність, багатство. Однак 12% осіб не дали ніякої відповіді. Це свідчить про те, що в загальноосвітній школі вчителі звертають мало уваги на поняття «комунікативні якості мовлення», не розвивають уміння учнів оперувати ними.

5 і 6 завдання ставили за мету виявити реальні вміння першокурсників дотримуватися норм літературної мови та комунікативних якостей мовлення.

5 завдання – це письмова робота. Студентам необхідно було записати речення розкриваючи дужки, вибрати правильний варіант слова, і, якщо треба, усунути зайві слова. Аналіз тесту виявив, що 51% респондентів виконали завдання правильно, 49% – допустили помилки, що свідчить про відсутність навичок виконувати такі вправи.

6 завдання пов'язане з уміннями студентів правильно перекладати на українську та англійську мови подані словосполучення. За його результатами тільки 46% осіб правильно виконали завдання. Більшість (54%) допустили помилки інтерферентного характеру.

7 завдання – усний переклад-переказ тексту українською та англійською мовою. Мета роботи – перевірити: 1) чи вміють студенти сприймати текст на слух; 2) чи можуть подолати інтерферентний вплив. За його результатами 42% вміють сприймати текст на слух і подолати інтерферентний вплив. 58% – не вміють цього робити.

8 – письмова робота, спрямована на перевірку вмінь редагувати тексти, у яких наявні помилки інтерферентного характеру.

Працюючи над текстами, першокурсники як в усній, так і письмовій формі допускали помилки інтерферентного характеру (65%). Це зумовлено 1) соціальними і регіональними умовами, у яких знаходилися студенти до навчання у вищих закладах освіти; 2) невміннями першокурсників слідкувати за власним і чужим мовленням та виправляти допущені помилки; 3) з

помилками, що допускають учителі під час спілкування з учнями.

Отже, за результатами тестування студентів-першокурсників більше половини відповідей виявилися з помилками. Це пов'язано з тим, що робота з формування культури мовлення в загальноосвітній школі ведеться на не достатньому рівні, студенти мають низький рівень володіння нормами української та англійської літературної мови.

Проведені діагностичні зрізи дали загальне уявлення про рівень мовленнєвої культури першокурсників і засвідчили, що вони не завжди слідкують за власним мовленням в усній і писемній формі допускають помилки.

На пошуково-розвідувальному етапі здійснювали анкетування педагогічної діяльності викладачів вищої школи (див. Додаток Б «Карта діяльності викладача»), в якому взяло участь 205 осіб – представників ВНЗ м. Херсона та м. Миколаєва, розподіл за стажем був такий: 24/20 особи – від одного року до п'яти років, 28/22 – від 5 до 10 років, 25/23 – від 10 до 20 років, 28/35 чоловік мали стаж понад 20 років. Предмети, які вони викладали у ВНЗ: українська мова та література, іноземна мова (англійська, німецька) та зарубіжна література.

Результати відповідей викладачів на запитання анкети подано в таблицях 4.1, 4.2.

Таблиця 4.1

Характеристика домінуючих у викладачів сучасної вищої школи способів розвитку інтелектуальної сфери студентів

Способи розвитку	Кількість викладачів відповідно до стажу роботи (в роках)				
	1-5	5-10	10-20	Понад 20	Загальне
Проектне навчання	2	4	2	6	14
Проблемне навчання	9	10	12	18	49
Дослідницькі завдання	10	16	11	11	48
Самостійна робота	22	19	19	22	82
Міжособистісне спілкування	13	14	9	13	49
Асоціативні завдання	8	9	8	9	34
Творча атмосфера	15	18	13	21	67

Продовж. табл. 4.1

Аналогії	10	17	6	18	51
Прогнозування	2	5	3	6	16
«Мозкова атака»	2	8	9	11	30
Евристичний спосіб	4	5	9	14	32
Творчі завдання	15	13	15	18	61

Таблиця 4.2.

Характеристика домінуючих у викладачів сучасної вищої школи способів розвитку мотиваційної сфери

Способи розвитку	Кількість викладачів відповідно стажу роботи (в роках)				
	1-5	5-10	10-20	Понад 20	Загальне
Постановка цілей	13	20	15	20	68
Заохочення	19	21	13	23	76
Оцінка	17	21	17	24	79
Подача навчального матеріалу	15	15	10	22	63
Стимулювання	10	15	11	16	52
Діловий конфлікт	4	8	7	6	25
Співпраця	8	14	9	16	47
Спонука до спілкування	12	14	8	18	52
Розвиток індивідуальних прагнень	9	17	14	21	61
Формування цінностей	14	13	17	24	68
Формування інтересу до професії	15	19	16	22	72
Формування уміння самостійної діяльності	13	20	13	17	63

Показники таблиць № 4.1, і 4.2. унеможливлюють способи розвитку інтелектуальної і мотиваційної сфер, які використовуються абсолютно всіма респондентами. Це пояснюється відмінністю пріоритетів у методиках викладання, педагогічною майстерністю, специфікою дисциплін, що викладаються, умовами роботи тощо. Серед способів, яким віддається перевага для розвитку інтелектуальної сфери, названі: творчі завдання (61%), самостійна робота (82%), створення творчої атмосфери (67%). При цьому

стаж роботи викладачів не зробив практично ніякого впливу на вибір відповідей. Одержані дані відповідають уявленням про традиційну практику навчання, для якої характерні названі способи організації навчання та впливу на розумову діяльність студентів. За результатами анкетування такі способи оцінюються як високоефективні: «Мозкова атака», евристичні прийоми, аналогії, використовують порівняно мало (тільки 30-51 %) викладачів.

Серед засобів стимуляції студентів віддається перевага: оцінці (79%), моральному заохоченню (76%), формування інтересу до обраної професії (72%). У відповідях викладачів відчувався вплив стажу роботи: досвідчені педагоги вирізнялися великою кількістю використовуваних способів дії на мотиваційну сферу. Викладачі зі стажем до 5 років в 2-3 рази менше звертають на це увагу. У цілому інформація, представлена в таблицях не суперечила очікуванням із передбачуванням традиційних засобів заохочення.

Більшість викладачів (особливо тих, хто має стаж понад 5-10 років) позитивно ставляться до розвитку у студентів самостійності мислення (перше місце), цілеспрямованості й етичної позиції (друге місце), адекватної самооцінки (третє місце). Важливо відзначити, що при цьому, як видно з таблиці 4.2, є й негативні відповіді, хоча вони складають і незначну частину (близько 10%). Незначна частина викладачів негативно ставляться до розвитку у студентів здатності регулювати власну діяльність і прагнення до самоосвіти (перше місце), до розвитку власної позиції в навчанні (друге місце), адекватної самооцінки й цілеспрямованості (третє місце). Сам факт негативного ставлення викладачів до розвитку психічних властивостей студентів насторожує. У бесідах з окремими педагогами вдалося з'ясувати, що ця обставина пояснюється традиційно, навчання у ВНЗ розраховане на досить розвинену в усіх планах молоду особистість, а тому не потребує особливих засобів і способів розвитку. У той же час у сучасних дослідженнях ставиться й обговорюється проблема не лише розумового розвитку, а й виховання студентів.

Загальна кількість відповідей на поставлені запитання не збігалася з необхідною. Певно, не всі запитання, пов'язані з організацією навчальної діяльності студентів, в якій вони є суб'єктами діяльності, знайшли відгук у викладачів (подальші бесіди з окремими педагогами показали, що такі запитання виявилися для них дещо несподіваними, вони не обдумували їх спеціально). На запитання анкети «Які методи Ви використовуєте під час занять, щоб розвивати ці якості?» 10 (зі стажем понад 20 роки), 15 – від 10 до 20 років, 16 – від 5 до 10 років, 12 – до 5 років; всього було дано 53 відповіді (40%). Здебільшого, відповіді не повторювалися, тому систематизувати їх не можливо. У запропонованих відповідях містилися наступні засоби: робота з першоджерелами, забезпечення зв'язку з профілем спеціалізації, розгляд проблем на регіональному рівні, вирішення завдань, ділові ігри, доповіді, дискусії, обговорення проблемних питань, творчі завдання, бажання спілкуватися в навчальній діяльності, індивідуальна співбесіда, написання творів і рефератів, круглий стіл, підбір матеріалу для читання, особистий досвід, індивідуальна робота, колективна робота, рейтинг, анкети, варіативні завдання, приклади (ілюстрації), виявлення міждисциплінарних зв'язків, ситуації вживання, консультації, система вправ, методи проблемно-розвиваючого навчання, проекти, перевірка завдань, письмове опитування, «принцип змагання при розгляді суперечки», переконання, культурологічний аналіз і моделювання напрямів розвитку, рецензування власних відповідей і відповідей товаришів, орієнтація студентів на відстоювання власної думки, залучення студентів до проведення семінарів, опора на практичну діяльність, індивідуальні самоатестації.

Загалом анкетування викладачів ВНЗ і співбесіда з ними дозволили дійти висновків, що:

– проблема спеціального розвитку індивідуальності студента у практиці ВНЗ тільки визначається;

– не всі викладачі чітко уявляють значущість мети розвитку індивідуальності студента;

– викладачі поки що інтуїтивно звертаються до таких способів і прийомів, які всебічно активізують діяльність студентів щодо формування їхньої індивідуальності;

– у практиці вищої школи ще дуже мало виявлено способів активізації таких сфер індивідуальності, як екзистенційна, регулятивна, наочно-практична, емоційно-чуттєва.

Одержані нами емпіричні дані, а також висновки узгоджуються з фактами, виявленими у спеціальних дослідженнях інших учених. Так, проведені українськими вченими опитування інтелігенції і студентської молоді ВНЗ (аналіз їх самооцінок) констатував: основні якості працівників і студентів ВНЗ не відповідають вимогам сьогодення. Переважальними виявляються якості, що підкреслюють суспільну залежність людини, її прихильність до соціальної оцінки, зовсім не виражаючи її готовність жити й діяти, спираючись на власні сили, розраховуючи передусім на саму себе зумовлюється це науковою кваліфікацією викладача та його особистісними якостями.

Важливими складовими в діяльності викладача є: 1) чітке уявлення про зміни в особистісному розвитку студента, 2) визначення викладачем ВНЗ педагогічних завдань, що забезпечують ці зміни, 3) уміння проектувати свою діяльність, оперативно корегувати її зміни, прогнозувати її результати.

Розв'язати цю проблему можна в комплексі враховуючи: 1) активну участь адміністрації ВНЗ в розробці конкретних напрямів діяльності педагогічного колективу щодо вирішення проблеми формування індивідуальності студента (відображення в навчальній документації відповідних цілей і завдань, психолого-педагогічний моніторинг розвитку індивідуальності студентів, атестація викладачів і структурних підрозділів за наслідками розвитку індивідуальності студентів та ін.); 2) організацію серед викладачів ініціативних наукових досліджень із питань індивідуальності студентів і формування її в умовах ВНЗ; 3) систему підвищення психолого-педагогічної кваліфікації викладачів (лекції і семінари, відкриті заняття,

обмін досвідом, публікації досягнень, розробка методичного матеріалу і т. ін.). Є підстави вважати, що саме комплексний підхід до вирішення цієї проблеми дозволить зближувати теорію і практику, забезпечити в розвитку педагогіки індивідуальності одночасно два підходи – «зверху» і «знизу». У цьому перспектива наукових досліджень, спрямованих на розробку відповідного механізму розвитку педагогіки індивідуальності в теорії та практиці освіти України.

Проаналізувавши результати тестування студентів, дані співбесід з викладачами, ми дійшли висновку, що індивідуальність студентів за роки навчання у вищій школі, звичайно, розвивається, проте сам процес протікає уповільнено, а його результати не задовольняють студентів. Навіть на основі самооцінки, яка не охоплює все багатство характеристик індивідуальності й особистості, стає зрозуміло, що за роки навчання у ВНЗ психічні властивості та якості не одержують всебічного й достатнього розвитку.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників. Задля цього нами були дібрані до кожного показника в межах кожного критерію спеціальні тестові завдання. В експерименті брали участь 100 студентів випускних курсів Херсонського і Миколаївського університетів. Опишемо одержані результати за кожним критерієм. Окремо і загальну сформованість рівнів індивідуальності студентів.

Для експериментального дослідження за інтелектуальним критерієм використовували таксони, запропоновані В. Печенковим [103]. У їх основу було покладено співвідношення в рівнях розвитку названих сфер індивідуальності, об'єднавши студентів в групи за цим принципом. Доречно нагадати, що представлені в теоретичному дослідженні позиції студентів (той, кого навчають; той, хто навчається, і той, хто навчає) характеризуються також об'єднанням характеристик окремих сфер, що підтверджує наш погляд на визначення результатів експерименту. За змінами у складі студентів, віднесених до тієї чи іншої позиції, можна судити про динаміку розвитку

цілісної індивідуальності. Що стосується окремих сфер та їх складових, то в наукових дослідженнях з психології та педагогіки є чимало діагностичних методик для їх вивчення. Таксономічний підхід до педагогічних досліджень знаходить все ширше застосування, що, напевне, пояснюється складністю предметів дослідження і явищ, що вивчаються [103].

Наступним важливим питанням виступили ті параметри сфер індивідуальності, які слід визначити найважливішими для вивчення впливу процесу професійної підготовки на розвиток індивідуальності. У вирішенні цього питання ми виходили з такого:

– основним поняттям, що характеризує індивідуальність студента, є позиція, тому зміни в позиції та зміна позицій можуть виступати інтегральним показником результативності впливу на процес формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника;

– оскільки у становленні позиції студента в процесі професійної підготовки домінувальну роль виконує екзистенційна сфера та сфера саморегуляції, бо основними критеріями розвитку індивідуальності є саме ці сфери, які менш розвинені в індивідуальності студентів на початку навчання у ВНЗ;

– у процесі професійної підготовки поступово відбувається збагачення індивідуальності за рахунок професійно значущих властивостей та якостей, тому у інтелектуальній, мотиваційній, предметно-практичній, емоційній, вольовій, екзистенційній сферах та сфері саморегуляції доцільно визначати виникнення й динаміку саме цих характеристик. Характеристики змістовно наповнюються:

– *ціннісними орієнтаціями* студентів як компонентами мотиваційної сфери;

– *мотивація навчання та навчально-професійної діяльності* як інтегральними показниками різних сфер індивідуальності;

– *самооцінками* як здатністю виявляти свої можливості, достоїнства й недоліки (в емоційній і екзистенційній сферах);

– емоціями, почуттями та відчуттями (емоційна сфера);

– *Я-концепціями* (навчального та професійного) як показниками екзистенційної сфери;

– *цілевизначеннями* як здатністю вибирати й ставити свої цілі (характеризують мотиваційну, науково-практичну сфери та сферу саморегуляції);

– *саморегуляціями* (як здатністю розробляти задум своєї діяльності та здійснювати її з урахуванням умов і чинників)

– *рефлексіями* (як компонентами всіх сфер, особливо емоційної, екзистенційної, саморегуляції).

Для вивчення стану окремих сфер індивідуальності застосовувалися такі методики:

– інтелектуальна сфера (тести Айзенка і т. ін.);

– мотиваційна сфера (методика шкалювання);

– емоційна сфера (шкала оцінки значущості емоцій за Б.Додоновим; методика «Самооцінки емоційного стану» за А. Уєсманом та Д. Ріксоном);

– предметно-практична (завдання на цілевизначення, на розробку проектів);

– екзистенційна сфера (анкетування та ранжирування, спрямовані на з'ясування цінності майбутніх професійних умінь);

– саморегуляція (завдання в аспекті проектного навчання).

Локальні експерименти були спрямовані на з'ясування:

– ставлення студентів до різних форм контролю знань та до можливості свідомо вибирати ту чи іншу форму контролю;

– впливу інтеграційного підходу на зміст і процес професійної підготовки, на розвиток сфер індивідуальності;

– впливу навчальної діяльності та її окремих компонентів на розвиток індивідуальності;

– впливи спеціальних прийомів психологічної дії на студентів та на розвиток їхньої індивідуальності.

Щоб з'ясувати ступінь сформованості індивідуально-психологічних особливостей студентів за показником *інтелектуальна сфера,* нами було запропоновано тест Айзенка та тест Кеттелла (у скороченому варіанті – 105 запитань), з допомогою яких була отримана додаткова інформація про індивідуальність студентів (асоціативність мислення студентів, критичність їх розуму, планування діяльності, опер стереотипам мислення, оперативність мислення, прийняття нестандартних рішень) (див. Додаток В).

За тестом Кеттелла максимальна кількість балів становила – 96 (100%). Таких відповідей не було одержано. Кращою була відповідь з кількістю – 42 бала (43.8%). За тестом Айзенка максимальна кількість балів становила – 40(100%). За цим тестом також не виявилося відповіді з максимальною кількістю балів. А спостерігалося лише – 18(45%).

Результати тестів дають підстави стверджувати, що інтелектуальна сфера студентів на констатувальному етапі експерименту не достатньо розвинена у студентів українсько-англійського мовного середовища і займає лише середній та низький ступені.

Ступінь сформованості індивідуально-психологічних особливостей за показником *мотиваційна сфера* визначався за методикою шкалювання мотивації схвалення – варіант шкали Д. Крауна і Д. Марлоу (див. Додаток В).

Мотивація схвалення не визначає успіх у справах та досягненнях, але вона впливає на якість взаємовідносин між людьми, що важливо для професії вчителя. За цим тестом максимальна кількість балів становила (100%). Такі відповіді не були зафіксовані. Відповіді з кількістю 8 балів становили 40%. Цей показник засвідчив вищий результат, ніж у попередньому показнику, але достатнього ступеня він не досягає.

Ступінь сформованості індивідуально-психологічних особливостей за показником *емоційна сфера* було виокремлено за шкалою оцінки значущості емоцій, за Б.Додоновим, і методикою самооцінки емоційного стану, за А.Уєсманом та Д.Ріксоном (див. Додаток В). Ці методики допомогли виокремити емоції, яких бракує студентам, здійснити ранжування емоційних

переваг у студентів українсько-англійського мовленнєвого середовища: заспокоєність – стурбованість, енергійність – втомленість, збудженість – пригніченість, впевненість у собі – безпомічність.

Відповіді на запитання в середньому становили за методикою самооцінки емоційного стану (за А. Уєсманом та Д. Ріксоном) – 17 балів із максимальних 40 балів (42.5%).

Щоб визначити ступінь сформованості індивідуально-психологічних особливостей за показником *предметно-практична сфера* використовували завдання на цілевизначення та розробку проектів. Ці завдання дали можливість визначити наявність загальних та спеціальних, професійних та творчих здібностей. Студентам пропонувалося виконати завдання, побудовані «на мозковому штурмі», ділових іграх та вирішенні проблемних ситуацій. Завдання вправ полягали у:

- вмінні студента дослідити індивідуальні здібності;
- постановці та визначенні конкретних цілей та завдань перед собою;
- вивчення реальної педагогічної ситуації;
- доборі оптимальних прийомів, засобів діяльності, які б сприяли ефективному вирішенню педагогічної дилеми.

Водночас виконання кожної вправи охоплювало низку етапів творчого процесу: усвідомлення задуму, передбачення наслідків творчості; визначення шляхів реалізації задуму; маніпулювання в думках образами, елементами твору, зв’язками між ними, розбудова варіантів; технічне здійснення, реалізація ідей, версій; оцінка знайдених рішень, варіантів, співвідношення їх із задумом, відбір.

Всі завдання були поєднані однією тенденцією – постановкою мети, задач, що вимагало від студентів прогнозування результативності своїх дій. Кожен студент, послуговуючись своєю педагогічною інтуїцією, записував обраний результат, а потім порівнював з еталонним, підтверджуючи або відхиляючи свої здогади (див. Додаток В).

Максимальна кількість балів становила – 170 (100%). Середні

результати відповідей студентів становлять – 54(31.7%).

Ступінь сформованості індивідуально-психологічних особливостей за показником *вольова сфера* було виокремлено за допомогою вправ, спрямованих на виокремлення у студентів здатності усвідомлено ставити далекі цілі, уміння досягати поставленої мети, долати зовнішні і внутрішні труднощі, гальмувати свої збудження, формувати свої етичні звички, ініціативності.

Максимальна кількість балів становила – 60(100%). Середні результати відповідей студентів становлять – 24 (41%).

Ступінь сформованості індивідуально-психологічних особливостей за показником *екзистенційна сфера* виокремлювали за допомогою анкет та ранжирування, спрямованих на з'ясування цінності майбутніх професійних умінь: самооцінка ступеня значущості професійних умінь та самооцінка рівня володіння професійними вміннями (див. Додаток В).

Відповіді студентів дали можливість зрозуміти, які з запропонованих професійних умінь студенти визначають дуже важливими, важливими, бажаними, мало важливими, неважливими, як розвинена ця сфера у майбутніх учителів-словесників. Максимальна кількість балів становила – 220. Студенти в середньому визначили для себе професійні вміння на 108 балів, що становить 49%.

Щоб визначити ступінь сформованості індивідуально-психологічних особливостей за показником *сфера саморегуляції,* добиралися завдання в аспекті проектного навчання (див. Додаток В). Навички аналізу життєвих ситуацій, психічного самоконтролю, усвідомлення своєї поведінки, чесного відношення до себе і до людей визначалися в завданнях максимальною кількістю балів – 40 (100%). Відповіді студентів засвідчили, що цей показник у середньому становить лише 17 балів (42.5%).

Для визначення педагогічного ефекту розробленої методики запроектовану мету та одержані результати порівнювали з початковими даними, виявляли початкові параметри процесу професійної підготовки,

початковий стан сформованого явища (рівні розвитку окремих сфер індивідуальності, позиції студентів), слідкували за його розвитком та співвідносили одержані дані, користуючись певними об'єктивними критеріями.

Динаміку розвитку індивідуальності за інтелектуальним критерієм визначили за ступенями розвитку її сфер: високим, достатнім, середнім, низьким.

Високий ступінь характерний для особистості з гармонійно розвиненими усіма сферами: високим рівнем інтелекту, високо розвиненим абстрактним і креативним мисленням, потребою у співробітництві та спілкуванні, саморозвитку та самопізнанні, самостійністю в досягненні, ініціативністю, наявністю професійних, спеціальних та творчих здібностей, працездатністю, усвідомленістю свого внутрішнього світу, етичною самооцінкою.

Достатній ступінь характерний для особистості з розвиненим абстрактним мисленням, творчою спрямованістю у вирішенні нестандартним завдань, роботою з додатковими джерелами, потребою у співпраці, самовдосконалені, самоконтролі, самостійністю і оперативністю мислення.

Середній ступінь характерний для особистості з розвитком вольової, емоційної, предметно-практичної, інтелектуальної сфери та слабко розвиненими сферами саморегуляції та екзистенційної сфери.

Низький ступінь властивий особистості зі слабко розвиненою кмітливістю, пам’яттю, увагою, самоконтролем, потребою у досягненні мети, саморозвитку, спілкуванні, співробітництві, зі слабко розвиненим умінням давати оцінку своєму емоційному стану, знімати напруженість, стрес, долати тривожність, долати зовнішні і внутрішні труднощі, навичками усвідомлення своєї поведінки, психічного самоконтролю, працездатності, соціальної взаємодії.

Щоб з’ясувати загальний ступінь сформованості індивідуально-психологічних особливостей студентів за всіма сферами було визначено середньоарифметичний ступінь сформованості цього критерію (Див. таблиці)

Таблиця 4.3.

Ступені сформованості індивідуально-психологічних особливостей студентів (%)

Показники: сфери	Ступені Високий	Достатній ЕГ	КГ	Середній ЕГ	КГ	Низький ЕГ	КГ
Інтелектуальна		-	-	46	43	54	57
Мотиваційна		-	-	48	44	52	56
Емоційна		28	-	42	40	30	60
Вольова		-	-	41	39	59	61
Предметно-практична		-	-	54	47	46	53
Екзистенційна		-	-	49	45	51	55
Саморегуляція		-	-	42	38	58	62

Як засвідчує таблиця, ніхто із студентів контрольних і експериментальних груп не досяг високого ступені сформованості індивідуально-психологічних особливостей (окрім емоційної сфери 28% ЕГ). Значна частина їх перебувала на середньому і низькому ступенях.

Кількісні дані сформованості ступенів індивідуально-психологічних особливостей студентів подано в таблиці 4.3.

Ступені сформованості індивідуальності студентів за критерієм «індивідуально-психологічні особливості» (%)

Таблиця 4.4.

Ступені	**ЕГ**	**КГ**
Високий	-	-
Достатній	4.2	-
Середній	44.8	42.3
Низький	51	57.7

Як бачимо, за середньоарифметичними даними достатній ступінь

сформованості становив 4.2% в ЕГ, середній – 44.8% - ЕГ і 42.3% - КГ і більшість із студентів перебували на низькому рівні розвитку інших індивідуально-психологічних особливостей: 51% - ЕГ і 57.7% - КГ.

Для з'ясування ступенів сформованості індивідуального стилю діяльності до кожного показника було дібрано відповідні завдання і тести. Опишемо їх.

Було розроблені вправи, які:

1. Стимулювали студентів критично й усвідомлено підходити до цілей і завдань навчання, що відбувалося за допомогою вправ типу: *Подумайте й скажіть (запишіть), що вам дасть виконання тих або інших завдань. Чому важливо опанувати тим або іншим мовним матеріалом? Що ви вже вмієте й знаєте з того, що пропонує підручник до цього уроку? Обговоріть ці питання в групі.*

2. Включали завдання типу: *Як ви працюєте з підручником або аудіо посібником? Як ви заучуєте слова? Як ви читаєте текст: чи шукаєте кожне незнайоме слово у словнику? Чи звертаєте увагу на заголовок, ілюстрації, зовнішню структуру тексту?* були спрямовані на обговорення, дискусію, обмін досвідом теми «навчання, засвоєння, запам'ятовування», тобто усвідомлення й аналізу та спеціальні завдання для самодіагностики, для усвідомлення й розуміння своїх слабких і сильних боків, вибору найбільш оптимальних для себе шляхів і прийомів навчання, що компенсують недостатній розвиток тих або інших індивідуальних здібностей, які приносять відчутну користь і підсилюють внаслідок цього мотивацію діяльності.

3. Пропонували студентові на вибір кілька способів виконання одного завдання, наприклад, вивчити десяток слів, що є винятками з якого-небудь граматичного правила шляхом: а) механічного заучування усього списку про себе; б) заучування вголос, але під музику; в) заучування вголос, але з ритмізацією й рухом: г) згрупувати їх за яким-небудь критерієм; д) заримувати їх або е) скласти коротенький сюжет, тобто об'єднати їх за

значеннєвими зв'язками. Усвідомивши на практиці ефективність іншого способу на відміну від свого, звичного, студент (той, хто навчається) скористається ним і наступного разу, здобуваючи віру не тільки в успіх прийому, а й у власні сили.

4. Формували самоконтроль за процесами власного навчання, пропонуючи різні тести з певною періодичністю й стимулюючи самоаналіз: *Чи досяг я поставлених цілей і завдань? Що я зробив неправильно?*

5. Допомагали студенту у формуванні свого активного й творчого потенціалу, пропонуючи нові "відкриті" форми завдань, наприклад, "проект", "круглий стіл" або "мозковий штурм", включали при цьому спеціальні підготовчі вправи й завдання, що навчали цих форм роботи.

Формування самостійності студента (того, хто навчається) зі своїм індивідуальним стилем оволодіння розмовною та іншомовною міжкультурною комунікативною компетенцією вимагало й експліцитно представлених завдань та імпульсів, особливо на етапі аналізу.

Професійна позиція студентів визначалася за допомогою диференційно-діагностичного питальника С. Климова і тесту на схильність до педагогічної професії [158].

Для виявлення ступеня сформованості мотиваційного компонента було запропоновано методики Б. Басса та К. Земфіра в модифікації А. Реана, що дозволили виявити такі види: спрямованість на себе; спрямованість на спілкування; спрямованість на зацікавленість у вирішенні ділових проблем; орієнтація на ділове співробітництво.

Сформованість мотиваційного компонента становила: 33.3% – середній ступінь і 66.7% – низький ступінь.

Для виявлення ступенів сформованості творчого компонента було запропоновано такі завдання. Студентам необхідно було проаналізувати педагогічну ситуацію, розібратися в істинних причинах її виникнення та визначити алгоритм своїх дій, спрямованих на її вирішення.

Завдання 1. Уявіть, що ви розпочали урок, усі учні заспокоїлися, настала

тиша, і раптом у класі хтось голосно засміявся. Які заходи Ви застосуєте в цьому випадку?

- Покараєте порушника дисципліни.

- Викличете директора школи, щоб він сам розібрався в цій ситуації.

- Зробите зауваження учневі і продовжуватимете урок.

- Не відреагуєте на сміх порушника і будете вдавати, наче нічого не відбувалося.

- Ваш варіант.

Хід виконання: студенти ознайомлюються із ситуацією й обмірковують власний варіант вирішення проблеми.

Аналіз роботи: кожен опитаний студент аргументує свій вибір і прогнозує його результат. Решта обговорює позитивні й негативні боки цього вибору.

Завдання 2*:* Уявіть, що ви молодий учитель і колеги вказують на ваші помилки й рекомендують, як удосконалити педагогічну діяльність. Як Ви відреагуєте в цьому випадку? [158].

Крім того, творчий показник визначався за результатами тесту «Який Ваш творчий потенціал?». Максимальна кількість балів становить – 54 (100 %). Відповіді студентів виявилися такими: 26% – середній ступінь і 74% – низький. Студенти слабко уявляють, що таке інноваційна діяльність і як володіти педагогічною інтуїцією.

Комунікативний компонент індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників вивчався за його показниками: комунікабельність, контактність та емоційно-почуттєва культура. Майбутні вчителі-словесники повинні досконало володіти мовленнєвим апаратом і мати свій стиль спілкування, розвивати такі здібності, які забезпечать установлення контакту з аудиторією. Серед таких здібностей ми виокремили: вміння вступати в контакт, керувати ініціативою контакту, швидко орієнтуватися в конкретній ситуації, відчувати потреби співрозмовника, контролювати власні емоції і почуття, настрій, ураховувати інтереси

співрозмовника. Названі вище здібності виокремлені з індивідуально-психологічних особливостей студентів (комунікативність, емоційність, вольові зусилля), що розглядалися нами вище.

З метою визначення ступенів сформованості комунікативних умінь використовували методику В. Ряховського (див. Додаток В) [158]. Максимальна кількість балів становила – 18 (100%). За результатами тесту було виявлено лише 4 бали. Анкетування студентів визначило лише – 4 бали (20.2%). Показники індивідуального стилю педагогічної діяльності у студентів контрольних і експериментальних груп подано в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5.

Показники індивідуального стилю діяльності майбутніх учителів-словесників (%)

Показники	**Високий ступінь**		**Достатній ступінь**		**Середній ступінь**		**Низький ступінь**	
	ЕГ	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**
Мотивація					33.3	31	66.7	69
Комунікативність					30	32	70	68
Творчий потенціал					26	24	74	76

Результати ступенів сформованості у студентів контрольних і експериментальних груп індивідуального стилю педагогічної діяльності подано в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6.

Ступені сформованості індивідуального стилю діяльності майбутніх учителів-словесників (%)

Ступінь	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Достатній	0	0
Середній	30	29
Низький	70	71

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту свідчить про недостатній розвиток усіх показників індивідуального стилю професійної діяльності – комунікативного, мотиваційного та творчого у студентів експериментальних і контрольних груп. Зазначені показники на цьому етапі виокремленні лише на середньому (30% - ЕГ і 29% - КГ) та низькому (70% ЕК і 71% - КГ) ступені, водночас високий та достатній рівень зовсім нерозвинені.

Як видно з таблиць, важливою проблемою розвитку індивідуального стилю є розгляд змін, що відбуваються в процесі переходу від одного ступеня до іншого. Динаміка індивідуального стилю діяльності вчителя характеризується змінами характеру зв'язків між його компонентами, що виникають в міру зростання досвіду педагогічної роботи, змінами в плані розвитку індивідуально-професійних властивостей.

Високий ступінь: студентові властива професійна спрямованість, бажання організовувати позитивну педагогічну взаємодію. Вияв позитивних почуттів вказує на захопленість, емоційне піднесення, радість спілкування з учнями. Майбутній учитель виявляє творчу ініціативу та активність в організації різних форм навчально-виховного процесу; йому притаманні варіативне, оригінальне розв'язання педагогічних завдань, пошук нових творчих способів роботи. Студент майстерно володіє саморефлексією та

саморегуляцією, оптимально застосовує творчий потенціал, активно використовує авторські технології, в нестандартних ситуаціях здатний забезпечити реалізацію адекватного стилю діяльності, знаходить нові ресурси. Майбутній учитель не чекає нових інструкцій, постійно пропонує свої ідеї, відстоює власні цінності з урахуванням можливостей своїх і учнів.

Достатній ступінь: майбутній учитель характеризується визначеною професійною позицією, мотиваційною спрямованістю на ефективну педагогічну взаємодію. Він здатний дохідливо розтлумачити сутність і зміст предмета мовлення, схилити слухачів до виконання запропонованої програми, «спостерігається здатність до інноваційної діяльності, що виявляється в зацікавленості новітніми тенденціями та пошуку нових форм організації навчально-виховного процесу. Студент володіє системою само впливу та основними принципами саморегуляції з метою створення нового адекватного стилю діяльності. Вибір поведінкового стилю здійснюється свідомо, на основі рефлексії власного досвіду. Індивідуальний стиль формується цілеспрямовано з орієнтацією на розвиток учня як творчої натури.

Середній ступінь: студент замислюється над своїми можливостями та перспективами їх реалізації. Він спрямований на педагогічну діяльність, але його бажання мінливі і залежать здебільшого від обставин. Майбутній учитель намагається організувати продуктивну педагогічну взаємодію, встановити контакт з аудиторією, зацікавити її у важливості предмета мовлення, випробувати себе в різних формах організації навчально-виховного процесу, але під контролем інших. Студента занадто цікавить стороння думка, він не виходить у своїй діяльності за межі відомих йому правил та інструкцій, працюючи за підказками, перевіреними зразками і стандартами. Водночас відсутнє системне формування стилю діяльності. Цей процес характеризується фрагментарним виявом індивідуальності.

Низький ступінь: майбутній учитель незацікавлений у роботі з учнями, він спрямований на задоволення власних потреб; його рішення

необмірковані, педагогічна ситуація не осмислюється, а педагогічна взаємодія характеризується формальним спілкуванням. Діяльність учителя здійснюється методом випробувань і помилок. Все вирішують обставини та певні педагогічні умови. Вчителю цього рівня притаманна низька варіативність дій. Стиль діяльності формується стихійно, суб'єкт пристосовується до професійних умов, а власні індивідуальні особливості або не використовуються, або зовсім пригнічуються.

Для визначення ступенів сформованості культури мовлення студентів використовувалися такі критерії: а) теоретичні знання фонетичної і граматичної системи мови; б) сформованість нормативних умінь і навичок (правильна вимова звуків української та англійської мов, точне і доцільне слововживання, правильне творення і вживання словоформ, синтаксичних конструкцій); в) сформованість комунікативних умінь і навичок правильного, точного, доречного вживання слів, словосполучень, речень в усній і письмовій формі; г) уміння орієнтуватися в ситуації спілкування (ефективне використання лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів).

Методами дослідження було обрано анкетування, бесіду, аналіз письмових робіт, спостереження за усним мовленням студентів-філологів. Означене в сукупності з аналізом науково-методичної лінгвістичної, психологічної літератури, бесіди з викладачами стали основою для прогнозування головних напрямів констатувального експерименту.

З метою виявлення соціально-психологічних факторів, що детермінують порушення норм літературної мови, було проведено анкетування студентів філологічних факультетів, що мало на меті: по-перше, виявити вплив соціальних та екстралінгвістичних чинників на мовленнєву практику білінгва та функціонування мови в його свідомості; по-друге, дослідити загальне ставлення студентів до української та англійської мов, а також до того, наскільки вони усвідомлюють потребу в дотриманні норм української літературної мови. Це б дало можливість: 1) з’ясувати стан мотивації – дії рушійних внутрішніх стимулів, що активно впливають на

формування й удосконалення культури мовлення студентів; 2) визначити, наскільки ефективно студенти володіють нормами і як практично реалізують ці знання під час комунікації; 3) перевірити рівень усного і писемного мовлення студентів за його основними ознаками: а) багатство мовлення, тобто насиченість його власне українською лексикою, фразеологією, здатність добирати синоніми; б) правильність мовлення, що передбачає дотримання орфоепічних та граматичних норм під час перекладу з української на англійську мову; добір правильної форми слова, словосполучення, що відповідають нормам літературної мови; вживання слів і словосполучень у властивому їм значенні; редагування текстів.

Зріз проводивсь у два етапи:

На першому етапі ставилася мета виявити загальне ставлення студентів до власного мовлення. Це питання вивчалося за допомогою методів анкетування, бесіди зі студентами, спостереження за сформованістю культури їхнього мовлення.

Для респондентів була розроблена анкета-тест, що містила 8 запитань (див. Додаток Б).

Відповіді на поставлені запитання свідчили, що більшість студентів у спілкуванні вживають жаргонні слова (75%); 25% – не роблять цього і слідкують за своїм мовленням 58 % опитаних роблять це для самоствердження, 15 % – для підтримки гарних відносин з однокурсниками, 27 % – для надання своєму мовленню жвавості і гумору. При цьому 75 % опитуваних свідчать, що їхнє мовлення не виправляється, а 25 % студентам іноді роблять зауваження. На запитання « Чиє мовлення Ви уважаєте еталоном ?» 63 % студентів відповіли - моїх учителів, 11 % – моїх друзів, 16 % – моїх батьків. Лише 10 % опитуваних уважають еталоном мовлення те, як говорять на телебаченні й радіо. Позитивні відповіді на запитання «Чи впливає мова ЗМІ на культуру мовлення молоді?» дали 63 % студентів, 37% уважають, що цей процес відбувається лише певною мірою.

Для розв’язання методичних завдань, пов’язаних із процесом

формування й удосконалення культури мовлення студентів, з'ясування стану їхньої мовленнєвої підготовки, нами був проведений другий – діагностичний етап констатувального експерименту.

Вихідним чинником для проведення зрізів виявилася необхідність одержання реальних результатів щодо методики удосконалення мовленнєвої культури майбутнього вчителя-словесника. Передбачалося, що зрізи дадуть фактичний матеріал, який би засвідчив ступінь володіння культурою мовлення студентами, а матеріали зрізів слугували вихідними даними для розробки експериментальної методики удосконалення їхньої культури мовлення в українсько-англійському мовному середовищі.

Студентам було запропоновано шість завдань (Додаток Д).

Перші два завдання ставили за мету виявити реальні мовленнєві вміння студентів, ступінь сформованості навичок подолання інтерферентного впливу української мови на англійське мовлення першокурсників. Наступні чотири завдання були спрямовані на виявлення методичних причин незадовільного знання студентами норм української та англійської літературних мов.

Констатувальний експеримент дав можливість:

- одержати дані про вміння студентів дотримуватися норм української та англійської літературних мов під час переказу, перекладу та редагування текстів, уміння аналізувати чуже і власне мовлення, виправляти помилки інтерферентного характеру;
- виявити ступінь засвоєння мовленнєвих умінь і навичок студентами-першокурсниками.

Констатувальний зріз підлягав кількісному і якісному аналізу одержаних результатів. У якісному аналізі ми орієнтувалися на правильність, чистоту, точність і логічність, змістовність, багатство й різноманітність мовлення, на дотримання студентами-першокурсниками норм української та англійської літературної мови, наявність чи відсутність у мовленні помилок.

Правильність виконання завдань оцінювалася за такими критеріями:

- володіння теоретичним матеріалом;
- дотримання норм української та англійської літературних мов;
- правильна та чітка артикуляція звуків української та англійської мов.

За правильні відповіді ми вважали переказ чи переклад тексту, що не містить граматичних, орфографічних, пунктуаційних помилок; безпомилковий добір до слів української мови англійських відповідників; знаходження та виправлення у текстах помилок інтерферентного характеру; правильне редагування текстів. Відповіді, у яких переказ чи переклад тексту містили недопустиму за нормами літературної мови кількість помилок; у яких під час перекладу допущена велика кількість помилок інтерферентного характеру; свідчили про невміння знаходити в тексті помилки та редагувати трансформовані тексти, кваліфікувались як неправильні.

Пропоновані завдання констатувального зрізу мали різний рівень складності й вимагали від студентів певних умінь і навичок – від аудіювання до продукування тексту. Виявлення та аналіз помилок у мовленні студентів-філологів здійснювалось у два етапи. На першому визначалася питома вага фонетичних, лексичних, фразеологічних, граматичних помилок інтерферентного характеру серед загальної кількості мовленнєвих помилок під час фіксації й аналізу усного мовлення студентів. На другому визначалася градація цих помилок за їх поширенням, стійкістю та частотністю вживання у писемному мовленні студентів. Результати констатувального зрізу подані в таблиці 4.7.

Ми виходили з розуміння, що одним із суттєвих показників професійної комунікативної компетенції учителя-словесника є *нормативність* його *мовлення* на всіх рівнях. Отже, виконання першого завдання мало виявити у студентів уміння визначати тему, основну думку висловлювання, розуміння структурної будови тексту, а також уміння правильно, точно, у логічній послідовності передавати його зміст.

Таблиця 4.7.

Результати виконання завдань з культури мовлення студентів на констатувальному етапі експерименту

№ завдання	Правильно Виконані Абс./ %	Відхилення від норм Абс. / %	Наявність помилок Абс. / %	Невиконані Абс. / %
1	70 (15,5%)	138 (30,7%)	175 (38,9%)	67 (14,9%)
2	88 (19,1%)	145 (32,2%)	177 (39,3%)	40 (9,4%)
3	80 (17,7%)	205 (45,5%)	127 (28,2%)	38 (8,6%)
4	120 (26,6%)	225 (50%)	75 (16,6%)	30 (6,8%)
5	122 (27,2%)	124 (27,3%)	204 (45,5%)	-
6	172 (38,2%)	273 (60,6%)	-	-

Одержані дані засвідчили, що правильно виконали перше завдання кожний шостий респондент. Окрім невміння переказати запропонований текст, що вказувало на слабкі аудіативні вміння й навички, бідний словниковий запас, студенти допустили при переказі тексту як українською так і англійською мовами велику кількість помилок, які зумовлені тим, що студенти прослухали текст для переказу тільки один раз і часу на його підготовку вони не мали; по-друге, студенти, намагаючись точно відтворити прослуханий текст, не слідкували за власним мовленням, що зумовило як мовні, так і мовленнєві помилки.

Результати відповідей становили: правильно виконало 70 (15.5%), с відхиленням від норм 138 (30,7%**),** наявність помилок – 175 (38,9%), не виконали завдання 67 (14,9%**).**

Мовленнєва компетенція визначалася за допомогою завдання, яке було спрямоване на здійснення корекції навчального тексту на предмет виявлення порушень у слововживанні. Експериментатор два рази в повільному темпі прочитав текст українською мовою. Студенти, уважно прослухавши текст,

повинні були перекласти і відтворити його англійською мовою, а потім скласти діалог за поданим текстом.

При виконанні другого завдання усього 88 (19,1%) осіб змогли правильно перекласти текст з української мови і відтворити його англійською. Незначна кількість помилок підчас перекладу виявлена в 145 (32,2%) студентів. Частково правильним був переклад і його відтворення у 177 (39,3%). Найбільше мовних і мовленнєвих помилок припустилися 40 (9,4%) студентів, складаючи діалог. Аналізуючи діалогічне мовлення студентів, ми дійшли висновку, що воно значно відрізнялося від монологічного, було переважно імпровізованим, характеризувалося неповнотою та синтаксичною незавершеністю. Підвищений темп мовлення часто призводив до збільшення кількості мовленнєвих помилок.

Третє завдання було спрямовано на визначення *виразності* мовлення. Студентам пропонувалося прочитати тексти англійською і українською мовами. Прочитаний текст записувався на магнітну плівку. Після цього кожен студент мав можливість дійти висновку про виразність свого мовлення та мовлення інших студентів, прослуховуючи своє читання, або читання інших.

З цим завданням справилися 80 (17,7%), відхилення від норм спостерігалось у 205 (45,5%**),** наявність помилок виявлено в 127 (28,2%), не виконали це завдання 38 (8,6%**).**

Четверте завдання було спрямовано на виявлення *мовної компетенції* і складалося з окремих словосполучень, частина яких мала помилки. Студенти повинні були знайти ці помилки, відредагувати, дібравши правильні українські та англійські відповідники. Це завдання не викликало у студентів особливих труднощів. Значна їх кількість 120 (26,6%) безпомилково дібрала до словосполучень з інтерферентними помилками українські та англійські відповідники і переважна більшість виконала це завдання з незначними неточностями 225(50%).

Невелика кількість студентів (75 – 16,6%) частково правильно виконала

завдання тесту. Неправильно виконали завдання 30 (6,8%) студентів, що вказує на недосконале володіння студентами лексичним складом української та англійської мов, оскільки їх мовна підготовка здійснювалася в українсько-англійському мовному середовищі.

П'яте завдання – складалося з 10 пар словосполучень, поданих українською і англійською мовами, спрямовувалась на виявлення рівня розвитку *комунікативної компетенції*. Студенти повинні описати смислову різницю між словосполученнями кожної пари і перекласти українські словосполучення англійською мовою, а англійські словосполучення – українською. Потім студентам пропонувалося скласти ситуації-діалоги. Тест ставив за мету з'ясувати, чи керуються першокурсники поняттями про семантику слова як критеріями вибору необхідного слова, чи дотримуються норм мовлення, чи не маючи таких навичок, вони користуються випадковими зв'язками.

122 (27,2%) студентів безпомилково з'ясували смислову різницю між запропонованими словосполученнями і дібрали англійські відповідники до українських словосполучень і 123 (27,3%) студентів виконали це завдання з незначними неточностями. 205 студентів (45,5%) виконали це завдання з великою кількістю помилок.

У шостому завданні пропонувалося написати твір-мініатюру українською і англійською мовою на одну із запропонованих тем: «Живу для добра», «Люблю мріяти», «Дороги, які ми обираємо», «Студентське життя».

Правильно виконали завдання 172 (38,2%) студентів. Їхні твори чітко відповідали обраній темі; думки передані точно, в логічній послідовності; студенти доречно використовували лексичне багатство української мови, не припускалися помилки. Значна кількість студентів (273 – 60,6%) у своїх творах допустили невелику кількість орфографічних і граматичних помилок, зумовлених неуважністю студентів.

Перевіривши і проаналізувавши письмові роботи студентів, ми дійшли висновку, що переважна більшість першокурсників припускає помилки на

всіх мовних рівнях: від лексичного до граматичного, фонетико-орфоепічні помилки були також присутні. Водночас питому вагу в ньому посідають лексичні й орфографічні помилки.

Серед питань культури як англійського, так і українського мовлення слід виокремити такі вузлові моменти, з якими пов'язані помилки в усному і писемному мовленні студентів.

- Некоректне вживання паронімів у вузькому і у широкому розумінні цього терміна.

Пароніми у вузькому розумінні це близько звучні слова, що на рівні внутрішньої форми мають спільні елементи значення: human – humane, imaginary – imaginative, sensual – sensuous, defective – deficient, continual – continuous, adventitious – adventurous, authoritative – authoritarian, effective – efficient - efficacious // дипломат -дипломант, подвижник – сподвижник, рятувальник – рятівник, будівельник – будівник, музичний – музикальний, військовий – воєнний, пропорційний – пропорціональний, декораційний – декоративний, виборний – виборчий, ситуаційний – ситуативний. Саме цей вид паронімів викликає найсуттєвіші труднощі при диференціації.

- Невміння послуговуватися широким діапазоном паронімів, доречно використовувати їх в різних стилістичних контекстах.

Мовленнєва реалізація якомога повнішого ряду синонімів має особливу актуальність для українського лінгвокультурного простору, де, внаслідок історичних причин, яскраві синонімічні варіанти мають місце у багатьох новітніх лінгвістичних виданнях.

Зрозуміло, що людина з високою культурою мовлення повинна в обох мовах звертатися до усієї палітри як ***інтерстильових, так і інтрастильових синонімів,*** тобто використовувати синонімічні варіанти, які належить до різних стилістичних регістрів: mad, crazy, crazed, insane, maniac(al), demented, deranged, screwy, queer, wacky/work, labour, toil, travail, drudgery, grind/steal, pilfer, filch, purloin, lift, thieve // йти, крокувати, ступати, простувати, прямувати, волоктися, чимчикувати, тарабанитися – бігти,

летіти, мчати, покотити, чкурнути, шарахнути, дременути, поперти, подрати, ганяти / думати, мислити, розмірковувати, мізкувати, сушити голову, крутити мозком, метикувати;

та одно стильові синоніми: proud, arrogant, overbearing, haughty, lordly, supercilious, disdainful / join, connect, link, combine, unite, / shake, tremble, quiver, shiver, shudder, quake, quaver, wobble (wabble) /subservient, menial, servile, slavish, obsequious // невеселий, сумний, посмутнілий, скорботний, печальний, відчайний, журний, журботний, тужний, тужливий / молотити, лупцювати, духопелити, лічити ребра / хоробрий, сміливий, відважний, мужній, безстрашний.

- Неточність у дотриманні лексико-семантичних стильових та стилістичних літературних норм.

Так, вирішальну роль при виборі певного варіанта з ряду семантичних синонімів відіграють нюанси лексичного значення слова. Насамперед синоніми *mistake, error, blunder, slip, lapse* відрізняються один від одного за такими смисловими ознаками, як тип помилки, її причина, її ступінь та оцінка помилки мовцем. Якщо слово *mistake* має більш широке значення і ставлення мовця до помилки не як в самому слові не виражено, то передає вужче коло причин помилки (незнання, неуважність), негативну оцінку суб'єкта помилки, і часто пов'язане зі справами моралі. *Blunder* означає грубу помилку якої припускаються через неуцтво, незнання або безтактність, *slip* – незначну похибку, що має випадковий характер і є результатом неуважності, поспішності або недбалості. *Lapse* означає, як правило, лише результат неправильного виконання дій, це пробачна помилка, причиною якої послужила забутливість або неуважність. З огляду на ці відтінки семантики, члени описаного синонімічного ряду знаходять свою реалізацію у дещо різних контекстах: *Some **mistakes** can be rectified. Others can't. / It wasn't all Jane's **fault** when she left Bill: there were errors on both sides. / He must have been drunk to make such a **blunder**. / As she got older her **slips** became more frequent. / There were several occasional **lapses** in his treatment of the subject.*

Порівняймо з різними контекстуальними умовами мовленнєвої реалізації семантичних синонімів в українській мові, приміром, елементів синонімічного ряду *приятель, товариш, друг*, кожний з яких означає різну близькість стосунків.

При доборі точного варіанту з низки семантико-стилістичних або стилістичних синонімів важливо враховувати стильову належність слова, ступінь формальності комунікативної ситуації:

Student (to friend): I got a «one» for history. / Student (to prospective employer): I obtained a «one» in history. / Professor (to friend): Three of my students received «one's» in history (I gave). //

Агентство повідомило про нові досягнення наших атлетів на літніх олімпійських іграх. / Головний інженер заводу доповів директору про виконання попередніх рішень адміністрації підприємства. / На картині зображено волхвів, які поспішають сповістити світ про народження Ісуса.

- Некоректне вживання прийменників у певних усталених виразах:

identical to	з	identical with
capable to		capable of
outlook of life	а	outlook on life
prior than		prior to
similar with	м	similar to
superior than		superior to
in accordance to	і	in accordance with
according with		according to
conform in	с	conform to (or with)
die from	т	die of
in the year of 2005	ь	in the year 2005

відповідно з	з	відповідно до

звернутися по адресу	а	звернутися на адресу
поставити у приклад	м	поставити за приклад
по поверненню	і	після повернення
виступ по питанню	с	виступ у питанні
згідно інструкції	т	згідно з інструкцією
в деякій мірі	ь	деякою мірою
поновити в посаді		поновити на посаді
ввести у склад		ввести до складу
одержати у виплату		одержати на виплату
у ту ж мить		тої ж миті

У межах цього ж питання можна розглядати складні випадки керування в українській мові, зокрема, використання неоднакових відмінків після близькозначних слів: *властивий (кому), але характерний (для кого), завідувач (чим), багатий (на що), але славиться (чим), сповнений (чого), але наповнений (чим), торкатися (чого), але доторкатися (до чого).* Причиною появи помилок у керуванні є також нерозрізнення засобів української та російської мов: *дякувати кому, а не кого, пробачати кому, а не кого, завдати чого, а не що*.

- Використання заштампованих словосполучень заяложених виразів на кшталт: *last but not the list, in this day and age, interesting to note, all works of life, the bottom line, felt like an eternity, first and foremost, straight from the shoulder, few and far between, Mother nature, each and every, slowly but surely, sober as a judge, in the final analysis, other side of the coin // одностайна підтримка, резонансна подія, блок пропозицій, ставити крапку над «І», на пульсі життя, досягти консенсусу, переконлива перемога, пакет законів, фронт польових робіт, випереджати час, нагріти руку, за великим рахунко.*

- Вживання тавтологічних утворень або так званих «баластних слів» *: basic principles, new innovations, basic and fundamental meaning, be alone by oneself,*

return back // ціннісна вартість, сервісне обслуговування, правофланговий авангард, морально-етичні засади, прейскурант цін.

Специфічними питаннями культури англо-американського мовлення є його **надмірна евфемізація**, зумовлена доктринами політичної коректності та фемінізму: *a used car = a new-car alternative / an experienced car, a cow = a grain-consuming animal unit, a dump = a nonrecycling center, a drunkard = a person of differing sobriety, the homeless = urban campers, road signs = ground-mounted confirmatory route markers, garbage = post-consumer waste materials, to flunk tests = to achieve a deficiency.*

- Ненормативні кальки з російської мови: *являтися* замість *являти собою*, *приймати участь* замість *брати участь*, *задавати питання* замість *ставити питання*, *багато численний* замість *численний*;

- Непотрібна іншомовність, що проявляється у вживанні як широковідомих варваризмів – *бодігард :: охоронець, круїз, :: подорож, хобі :: захоплення, голкіпер :: воротар, презент :: подарунок, репродукувати :: відтворювати, фіксувати / реєструвати :: записувати,* – так і нових запозичень, які часто використовуються у засобах масової інформації та у розмовному мовленні: *головна атракція свята, проходити кастинг, моніторити ситуацію, пейджингувати інформацію, просунутий юзер, важливі месаджі, гламурна леді, алярмова ситуація, робити шопінг, артикулювати думку, встигнути зареєструватися до дедлайну, контраверсійні пункти, надати преференції.*

- Зайве стилістичне маркування**,** що виникає внаслідок намагання відділити «наукову» або офіційно стандартизовану форму від «пересічної»: *рисунок* замість *малюнок*, *відзив* замість *відгук, довіреність* замість *доручення*, *задача* замість *завдання, рішення* замість *висновок.*

- Надмірна демократизація мови, засобів масової інформації за рахунок використання маргінальної лексики, іншомовного сленгу і пов’язане з цими тенденціями недозволене облагородження далеко не позитивних образів, культ низького та негативного: *леді-кілер, автор вибухів, професійний*

ліквідатор = янгол смерті, блискучий вбивця = шахрай найвищого класу[130].

Кількісний аналіз допущених студентами помилок дозволив визначити рівні сформованості культури їхнього мовлення, оскільки без них неможлива перевірка ефективності роботи над удосконаленням культури мовлення студентів в українсько-англійському мовленнєвому середовищі.

За цими критеріями було визначено чотири ступені сформованості мовленнєвої культури студентів: високий, достатній, середній, низький.

І – **Високий** – глибокі теоретичні знання фонетики і граматики української і англійської мов; багатий і різноманітний словниковий запас; уміння дотримуватися норм літературної мови; чітка артикуляція звуків української і англійської мов, правильне наголошування слів; розвинене і стилістично правильне усне і писемне мовлення; відсутність у мовленні помилок інтерферентного характеру, зумовлених впливом української мови; уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, сприймати й аналізувати чуже мовлення та продукувати власні висловлювання, свідомо використовуючи основні засоби створення виразності; розвиненість навичок самоконтролю та самокорекції.

ІІ – **Достатній** – характеризується виявом таких мовленнєвих критеріїв, як правильність, точність, наявністю теоретичних знань з фонетики, граматики української та англійської мов; дотриманістю здебільшого норм літературної мови; достатнім словниковим запасом; розвиненим граматично й стилістично правильним усним і писемним мовленням; наявним частковим вживанням інтерферентних мовленнєвих помилок; достатнім орієнтуванням в ситуації спілкування, умінням сприймати й аналізувати чужі висловлювання і створювати власні; наявністю навичок самоконтролю та самокорекції.

ІІІ – **Середній** – знання фонетичної і граматичної системи мови виявляються здебільшого в теоретичному аспекті; наявне порушення норм літературної мови; усна і писемна форми мовлення містять різну кількість

помилок; уміння сприймати й відтворювати чуже мовлення; невеликий об'єм словникового запасу, кальки значно впливають на продукування власних висловлювань в усній і писемній формі; посередні навички самоконтролю та самокорекції.

IV – **Низький** – спостерігає серйозні порушення вимог критерію правильності, неглибокі теоретичні знання фонетики і граматики української та англійської мов; порушення норм літературної мови; нечітка артикуляція звуків української та англійської мов; в усному і писемному мовленні наявні різні типи інтерферентних помилок; обмежений словниковий запас впливає на логічність, точність висловлюваної думки під час продукування власних висловлювань; несформованість навичок самоконтролю та самокорекції.

Кількісні результати сформованості ступенів культури мовлення студентів контрольних і експериментальних груп подано в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8.

Ступені сформованості культури мовлення студентів (%)

Ступінь	**ЕГ**	**КГ**
Високий	0	0
Достатній	14	10
Середній	50	54
Низький	36	36

Як засвідчує таблиця, на високому ступені сформованості культури мовлення не було виявлено жодного студента, на достатньому було 14% - ЕГ і 10% - КГ; на середньому – 50% - ЕГ і 54% - КГ; на низькому – по 36% студентів експериментальних і контрольних груп.

За середньоарифметичними даними було визначено загальні рівні розвитку індивідуальності майбутніх учителів-словесників.

Кількісні дані рівнів розвитку індивідуальності майбутніх учителів-словесників подано в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9.

Рівні сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників на констатувальному етапі експерименту (%)

Рівні	ЕГ	КГ
Високий	-	-
Достатній	4.7	3.3
Середній	51.3	42.1
Низький	44	54.6

Як засвідчує таблиця, у студентів випускних курсів виявилися досить низькі показники розвитку індивідуальності майбутнього вчителя-словесника. Ні в кого з них не було виявлено високого рівня, на достатньому було всього 4.7% студентів ЕГ і 3.3% - КГ. Як з'ясувалося, 51.3% студентів ЕГ і 42.1% КГ перебували на середньому рівні і 44% ЕГ і 54.6% КГ – на низькому.

Процес навчання у ВНЗ не припускає тих суперечностей, які складаються у сферах індивідуальності студента, більш того, традиційний підхід до навчання забезпечує і поглиблює ці суперечності. Необхідні нові технології, спрямовані на вирішення протиріч і розвиток на цій основі індивідуальності студента. Відзначимо, що соціологічні дані в цілому підтверджують масовий традиційний характер вищої освіти, орієнтований на передачу знань і вмінь, на репродуктивну діяльність майбутнього фахівця за активної розробки сучасних концепцій особистісно-розвиваючого навчання, що ще не знайшли своє втілення в системі освіти України.

Висновки з четвертого розділу

Процес професійної підготовки майбутніх учителів має будуватися так,

щоб на етапі освоєння професії зникав розрив між навчальною і майбутньою професійною діяльністю, створювалися умови для гармонійного входження у професію. Це передбачає уміння студента оцінити свою активність, точність виконання професійних дій, чутливість до нового, здатність до співпраці, до творчості, схильність до ризику тощо. Безумовно, здійснення професійного саморозвитку вимагає від студента уявлень про свої психофізіологічні особливості, риси характеру, здібності, їх відповідність обраній професії, про свою індивідуальність. Традиційні підходи до навчання невзмозі забезпечити реалізацію зазначених умов.

Започатковуючи експеримент, було розроблено структуру і зміст поняття «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника», визначено критерії і показники сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників. *Індивідуально-психологічні особливості* студента з показниками: інтелектуальна сфера, мотиваційна сфера, вольова сфера, предметно-практична сфера, емоційно-почуттєва сфера, екзистенційна сфера, сфера саморегуляції; *індивідуальний стиль діяльності* з показниками: мотиваційний компонент (професійна позиція, спрямованість та самопізнання), комунікативний компонент (комунікабельність, контактність та емоційно-почуттєва культура), творчий компонент (новаторство, творчий потенціал та педагогічна інтуїція); *культура мовлення* з показниками: нормативність мовлення, виразність мовлення, мовна і мовленнєва компетенція, комунікативна компетенція.

Висвітлити стан проблеми формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у всеукраїнському контексті виявилося за можливе шляхом проведення анкетування студентів та викладачів вищих навчальних закладів, інтерв'ювання викладачів, спостереження за їх діяльністю у навчальному процесі, тестування студентів. З метою з'ясування результативності розвитку індивідуальності студента була розроблена (на основі тесту Спілбергера) методика тестування сфер індивідуальності із самооцінкою запропонованих властивостей і якостей.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників. Задля цього до кожного показника в межах кожного критерію були дібрані спеціальні тестові завдання.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив:

- ніхто із студентів контрольних і експериментальних груп не досяг високого і достатнього ступенів сформованості індивідуально-психологічних особливостей (окрім емоційної сфери 28% ЕГ). Значна частина їх перебувала на середньому і низькому ступенях;
- недостатній розвиток усіх показників індивідуального стилю професійної діяльності – комунікативного, мотиваційного та творчого у студентів експериментальних і контрольних груп, відсутність у студентів педагогічної інтуїції, елементів творчості, новаторства, експресивності, контактності;
- низький ступінь розвитку культури мовлення студентів з показниками: нормативність та виразність мовлення.

Тому гостро постала необхідність створення експериментального навчання, яке б дозволило з іншого боку осмислити сутність педагогічного процесу, за допомогою якого засобом індивідуалізації стали б не тільки знання та інформація, а їхній носій – студент, який саморозвивається та самовдосконалюється. У процесі такого навчання студент буде знаходиться сам на сам з власною індивідуальністю, яку пізнає впродовж практичної діяльності, буде змінювати напрями своєї діяльності за умови упевненості в істинності або помилковості власних дій. Це означає, що за умови такого навчання майбутні вчителі зможуть «вжитись» у проблеми своїх вихованців, зрозуміти суть їх духовних переживань, «прочитати» потаємні боки їхньої душі, відчути особливості педагогічної ситуації та прийняти оптимальне правильне рішення, яке б відповідало настроям учнів.

Основні положення розділу найшли відображення у наукових публікаціях:

1. Заболотська О.О. Педагогічні технології професійного становлення індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. пр. – Вип. 285: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2006. – С. 75 – 84.

2. Заболотська О.О. Формування індивідуальності в системі професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. - Вип. 41. – Херсон: ХДУ, 2006. – С. 269 – 274.

3. Заболотська О.О. Становлення індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук. – метод. зб. - Вип. XXIX. / За заг. ред. В.І.Сипченка – Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2006. – С. 157 – 165.

4. Заболотська О.О. Нові підходи до викладання іноземних мов у ВНЗ // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Зб. наук. пр. – Вип. 10. - Харків: Константа, 2006. – С. 99 – 107.

5. Заболотська О.О. Проблема професійно значущих властивостей і якостей індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов // Педагогічні науки. Зб. наук. пр. – Вип. 42. – Херсон, ХДУ, 2006. – С. 307 – 312.

38. Заболотська О.О. Проблема структурування педагогічних знань в системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. пр. – Вип. 15. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – С. 36 – 43.

6. Заболотська О.О. Роль індивідуального стилю педагогічної діяльності у формуванні індивідуальності майбутніх учителів іноземних мов //Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / Гол. ред. М.Т. Мартинюк.- Ч.1. - К.: Міленіум, 2006. – С. 72 – 80.

7. Заболотська О.О. Застосування інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов // Вісник Луганського нац. Пед. ун-ту. № 21 (116). – Луганськ: Вид-во ЛНПУ «Альма-матер», 2006. – Ч.1. – С. 128 – 140.

РОЗДІЛ V

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

5.1. Експериментальна методика формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників

Для проведення експериментальної роботи нами було обрано 2 групи студентів перших курсів: експериментальна (50 студентів Херсонського державного університету факультету журналістики, спеціальність: українська, англійська мови і літератури) і контрольна група (50 студентів Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського, спеціальність: українська, англійська мови і літератури). При цьому студенти обох ВНЗ як ЕГ, так і КГ навчалися в однакових умовах: ЕГ – за розробленою нами експериментальною методикою, КГ – за традиційною методикою, однаковими підручниками і т. ін.

Розпочинаючи експериментальне навчання, ми розробили модель та експериментальну методику формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника (схема 5.1).

Розроблена структурно-процесуальна модель та методика формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці враховували як традиційний, так і сучасний підходи до навчання у вищій школі і є багатокомпонентною. В її основу покладено модульну технологію, що реалізується в закономірностях і принципах, активних та інтерактивних формах і методах, прийомах і засобах навчання, забезпечуючи якісну фахову підготовку майбутніх учителів-словесників.

Експериментальна методика передбачала навчання за трьома етапами:

–когнітивно-збагачувальним (I – II курси);

–репродуктивно-діяльнісним (III – IV курси);

–діяльнісно-творчим (IV – V курси).

І етап експерименту мав збагачувальний характер і покликаний був підготувати майбутніх учителів-словесників до глибшого засвоєння знань із дисциплін, спрямованих на формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

На першому етапі реалізувалася така педагогічна умова: забезпечення теоретико-методологічного підґрунтя процесу професійної підготовки через інтеграцію соціально-гуманітарних, природничонаукових та дисциплін професійно-практичної підготовки, що зумовлювало цілісний розвиток особистості, а істотним чинником розгортання цілісної індивідуальності студента була його суб'єктна позиція у процесі фахово-мовленнєвого самовдосконалення.

Передбачалося читання таких дисциплін: «Практичний курс української мови», «Психологія», «Педагогіка», «Практичний курс англійського усного та писемного мовлення», «Сучасна українська літературна мова», «Культура мовлення», «Практикум з української мови», «Педагогічна культура».

Провідні форми і методи роботи: лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття, вправи, дискусія, проблемний метод.

Другий етап – **репродуктивно-діяльнісний** – був спрямований на формування і розвиток індивідуальності студента, формування його індивідуального стилю спілкування, індивідуального стилю професійної діяльності, культури мовлення, мовленнєвої і комунікативної компетенцій.

На цьому етапі реалізувалася така педагогічна умова: усвідомлення майбутніми учителями-словесниками на рівні переконань необхідності прояву своєї професійної індивідуальності у процесі педагогічної практики.

Передбачалося читання таких дисциплін:«Шкільного курсу української мови з методикою її викладання», оновленого за змістом «Шкільного курсу методики викладання іноземних мов», «Основи педагогічної діяльності»,

«Практичний курс англійського усного та писемного мовлення».

Провідні форми і методи роботи: лекції, семінарські заняття, індивідуальна, самостійна робота, спостереження, рольові та ділові ігри, евристичний метод.

Третій етап - **діяльнісно-творчий** - охоплював студентів, що знаходились у позиції того, хто навчає і передбачав набуття власного педагогічного досвіду й ознайомлення з перспективним досвідом учителів англійської й української мов, удосконалення умінь проводити уроки й позакласні заходи з мов, активізацію й поповнення фахового словника інноваційною лінгводидактичною термінологією, практичне застосування отриманих на заняттях професійних знань і вмінь, удосконалення навичок контролю й самоконтролю професійного мовлення.

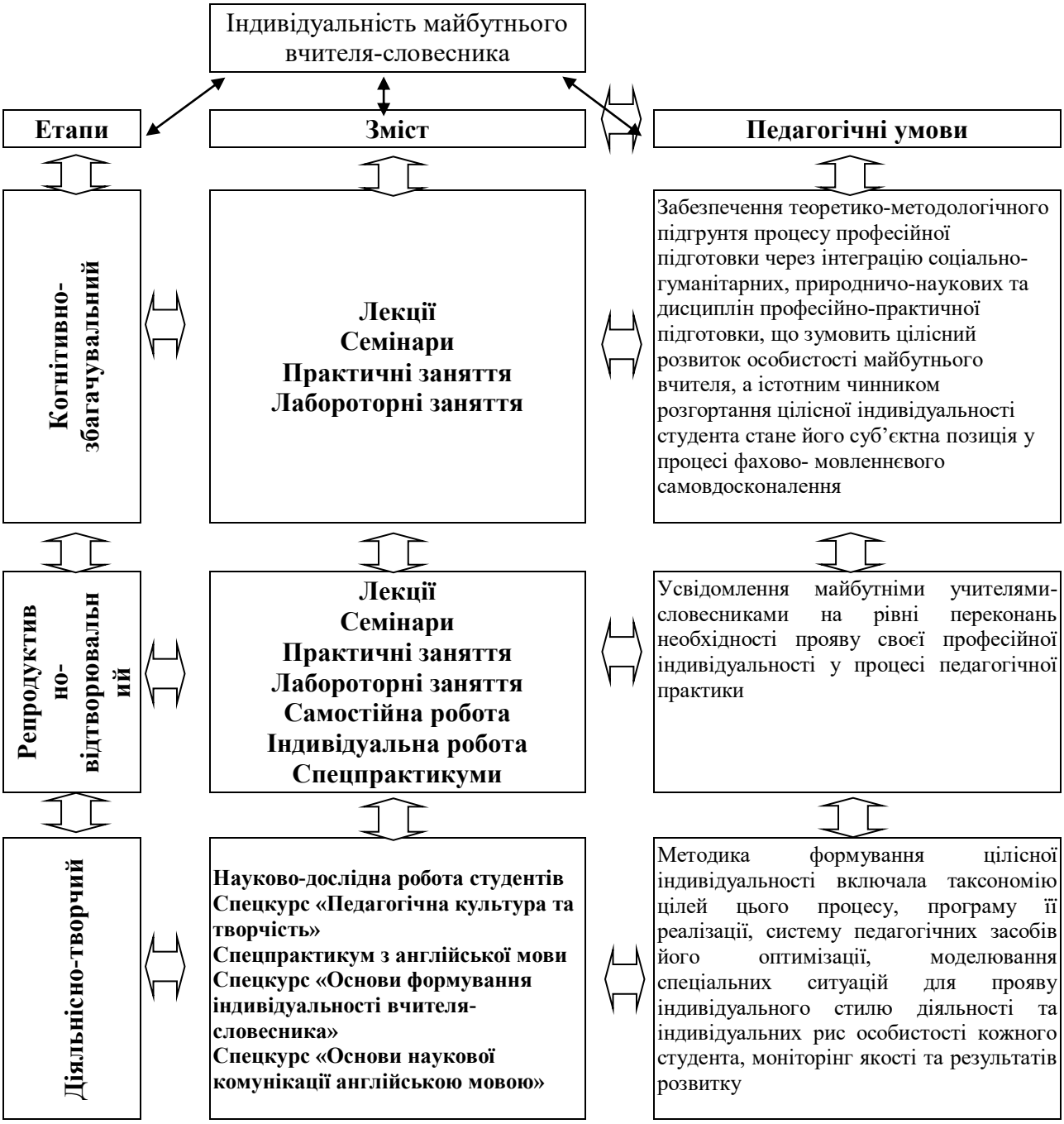
На цьому етапі реалізувалися такі педагогічні умови: методика формування цілісної індивідуальності включатиме таксономію цілей цього процесу, програму її реалізації, систему педагогічних засобів його оптимізації, моделювання спеціальних ситуацій для прояву індивідуального стилю діяльності та індивідуальних рис особистості кожного студента, моніторинг якості та результатів розвитку.

Передбачалося читання таких дисциплін: «Практичний курс англійського усного та писемного мовлення», Спецкурси «Педагогічна культура і творчість», «Сутність творчої індивідуальності вчителя», «Основи формування індивідуальності вчителя-словесника», «Основи наукової комунікації англійською мовою», Спецпрактикум з англійської мови.

Провідні форми і методи роботи: науково-дослідна робота студентів, мозкова атака, форум, моделювання, мікронавчання, проекти, дебати, рефлективне навчання.

Схема 5.1.

Структурно-процесуальна модель формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника



З метою перевірки гіпотези й організації експерименту було розроблено програму дослідного навчання, в якій відображено зміст процесу формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників відповідно до визначених етапів (див. Додаток Е).

Пропонована програма враховувала специфіку експериментальної методики і забезпечувала ефективний контроль та керування навчально-виховним процесом. Чітко окреслена за змістом вона ґрунтувалася на комунікативно-діяльнісному, когнітивному й особистісно-орієнтованому підходах та на специфічних принципах комунікативної спрямованості, інтегративності, системності, наступності й послідовності; визначала форми, методи і прийоми роботи на кожному з етапів формувального експерименту.

Розробляючи програму експериментального навчання, ми виходили із засад когнітивної й комунікативної лінгвістики, методики, психології й педагогіки, психолінгвістики і прагнули врахувати психологічні особливості студентського віку (пам'ять, мислення, увага, уява, розвиток усіх сфер психіки тощо), рівень загальної фахової й мовленнєвої підготовки студентів. В основу її покладено модульну організацію навчально-виховного процесу, що становило чітку систему роботи на різних етапах експерименту.

Кількість етапів експерименту та його часові межі визначалися специфікою професійної підготовки студентів філологічного факультету з урахуванням розподілу в навчальних планах передбачених програмою ВНЗ фахових дисциплін, що засвоюють майбутні словесники.

На кожному етапі зміст формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників мав свої особливості щодо рівня складності засвоєння теоретичного матеріалу, напрямів роботи; форм методів, прийомів і засобів його опрацювання; ступеня самостійності студентів й їх активності у виконанні завдань, у доборі дидактичного матеріалу до занять різних типів; упровадження елементів самостійної й науково-дослідної роботи.

Визначені нами етапи дослідного навчання взаємопов’язані між собою. Кожен із них мав свою мету і завдання, вимагав добору специфічних форм,

методів, прийомів і засобів навчання.

На І етапі – **когнітивно-збагачувальному** – студентам було прочитано дисципліни «Практичний курс української мови», «Психологія», «Педагогіка», «Практичний курс англійського усного та писемного мовлення», «Сучасна українська літературна мова», «Культура мовлення», «Практикум з української мови», «Педагогічна культура», що засвоюються студентами на І – ІІ курсах.

На заняттях із «Практичного курсу української мови» і «Сучасної української літературної мови» (І – ІІ курси) передбачалося допомогти студентам першого курсу усунути недоліки шкільної підготовки з української мови і розвитку їхньої загальної культури мовлення та підготувати їх до усвідомлення, сприйняття і засвоєння теоретичних дисциплін лінгвістичного циклу, почати формування мовної та мовленнєвої культури, виразності та нормативності мовлення.

Основною формою роботи на цьому етапі були практичні й лекційні заняття, що мали на меті:

– систематизацію знань студентів з української мови, одержаних у загальноосвітніх навчальних закладах, розширення та поглиблення їх;

– відновлення, закріплення та корекцію орфографічних, пунктуаційних навичок;

– оволодіння необхідними орфоепічними, словотворчими, граматичними та стилістичними нормами;

– удосконалення зв’язного усного та письмового тексту;

– уведення лінгвістичної термінології до активного фахового словника майбутніх учителів-словесників.

До основних напрямів програми нами було скоректовано – розвиток культури професійного мовлення, навичок комунікативної та лінгвістичної компетенції.

На заняттях з «Культури мовлення» (ІІ курс), що проводилися у формі лекцій, практичних та семінарських занять, науково-дослідної роботи

студентів (написання доповідей, повідомлень, рефератів) і передбачали:

– удосконалення культури мовлення студентів з урахуванням двомовного середовища;

– вироблення стійких мовленнєвих навичок, що повинні витіснити старі, неправильно сформовані;

– розробку ділових ігор з елементами корекції мовлення;

– вироблення сталих мовленнєвих навичок нормативного мовлення;

– розвиток усного й писемного фахового мовлення, навички контролю й самоконтролю за його культурою.

У вивчення курсу «Практикум з української мови» (Див. Додаток Г) було покладено навчально-предметний модуль, що відповідав чинній програмі і в основі якого лежало інтегративне бачення єдиної функціональної системи зазначеного курсу, логічно послідовне структурування розділів і тем [242].

У свою чергу, навчально-предметний модуль тісно пов'язаний з дидактичним модулем – технологічною моделлю завершених функціональних циклів змістових модулів курсу «Практикум з української мови».

І модуль – ***Українська мова – національна мова українського народу***

ІІ модуль **– *Фонетика. Графіка і орфографія. Орфоепія***

1. Чергування приголосних.
2. Український наголос.
3. Уподібнення приголосних**.**

ІІІ модуль – ***Будова слова. Словотвір***

IV модуль – ***Морфологія і орфографія***

V модуль – ***Синтаксис і пунктуації.***

VI модуль - ***Норми української літературної мови***

1. Становлення української літературної норми.
2. Типологія літературних норм.
3. Причини порушення норм.

Кожен із змістових модулів поділявся на міні-модулі, які включали теоретичний матеріал, тренувальні, контрольні, тестові завдання і вправи, що сприяли систематизації і корекції знань студентів з української мови, набутих ними в загальноосвітній школі, осмисленню мовних норм; виробленню навичок редагування текстів, адекватного перекладу, оскільки в умовах українсько-англійського мовленнєвого середовища студенти частіше перекладають, ніж продукують відповідні до комунікативних завдань висловлювання. Так, ІІ змістовий модуль «Фонетика. Графіка і орфографія. Орфоепія» містив три міні-модулі й орієнтував на корекцію усного мовлення, що було засобом повсякденного спілкування студентів і мало свою специфіку. Цей модуль передбачав настановчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, контрольно-смисловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний міні-модулі, заняття в лінгафонному кабінеті з метою корекції вимови голосних і приголосних звуків та їх сполук, читання вголос, монологічні усні перекази, побудову усних діалогів, прослуховування радіо і телепередач, виступи перед аудиторією з повідомленням чи доповіддю, роботу з орфоепічним словником – формування мовної і мовленнєвої компетенції як професійних складових індивідуальності майбутніх учителів-словесників.

Окрім окреслених програмою питань, на цьому етапі додатково розглядали шляхи уникнення помилок інтерферентного характеру, основну увагу приділяли нормам вимови й наголошування. Спочатку знайомили студентів зі стилями вимови: повним і розмовним, зосереджуючи увагу на повному стилі вимови, оскільки саме в ньому особливо помітні мовленнєві вади. Після цього визначали їх причини, що полягали в інтерферентному впливі української мови на англійське мовлення студентів українсько-англійського відділення. Тому для удосконалення культури мовлення майбутнього фахівця проводилася планомірна робота над уникненням подібних помилок: а) усвідомлення особливостей власної вимови; б) робота над корекцією власного мовлення; в) вироблення навичок правильної вимови

шляхом багаторазового повторення слів і словосполучень; г) свідоме оволодіння нормативними навичками вимови звуків української мови та їх сполучень.

На когнітивно-збагачувальному етапі читалися курси «Педагогіка» (ІІ курс) і « Психологія» (І – ІІ курси), що проводилися переважно у формі лекційних, практичних і семінарських занять, відбувалося засвоєння і поглиблення педагогічних та психологічних знань. Метою вивчення дисципліни «Психологія» було:

– обґрунтувати необхідність інтегрованого підходу до психіки людини як цілісного системного утворення та вияву її індивідуальності;

– підкреслити сутність та значущість оволодіння студентами психологічними знаннями, вміннями і навичками як особливо важливими для майбутнього вчителя-словесника, прояву його індивідуальності;

– уможливити за допомогою вивчення курсу «Психологія» самореалізацію, самоактуалізацію, самовдосконалення студентів у професійному просторі;

– забезпечити оволодіння студентами практичними навичками та вміннями дослідження індивідуально-психологічних особливостей студента, розвитку їхньої інтелектуальної, мотиваційної, вольової, екзистенційної, предметно-практичної сфер та сфери саморегуляції, як показників вияву індивідуальності особистості вчителя.

У результаті засвоєння цієї дисципліни студенти засвоїли:

– теоретичне обґрунтування та змістовні характеристики методів і конкретних методик дослідження прояву психічних явищ особистості та прояву її індивідуальності;

– суттєві закономірності та індивідуальні особливості особистості у процесі її соціалізації;

– структуру індивідуальності – темперамент, характер, здібності та шляхи її розвитку і способи дослідження;

– стадії та закономірності пізнавальної діяльності людини, категорії її

розвитку;

– типи та структуру інтелекту, рівні його вияву, специфіку емоційно-вольової сфери як показники прояву індивідуальності;

– співвідношення свідомості та несвідомості як цілісного прояву психіки людини.

Набутті знання дали можливість сформувати такі вміння:

- визначати і характеризувати розвиток семи сфер психіки, що характеризують індивідуальність особистості;
- досліджувати прояви і рівні сформованості сфер психіки особистості студента, майбутнього вчителя-словесника;
- визначати зв'язок індивідуально-психологічних особливостей студентів з їхніми професійними, творчими та комунікативними здібностями;

Метою вивчення дисципліни «Педагогіка» було:

- формування індивідуальності студентів у процесі їх навчально-професійної підготовки;
- формування досвіду самостійного і творчого аналізу та оцінки педагогічних ситуацій у формуванні індивідуальності студентів і учнів;
- набуття умінь теоретичного проектування та практичного конструювання навчально-виховного процесу, спрямованих на розвиток індивідуальності студентів (учнів) та їхню творчу самореалізацію.

У результаті вивчення дисципліни студенти засвоїли:

– провідні філософські концепції щодо формування та розвитку індивідуальності;

– сучасні теорії розвитку індивідуальності;

– психофізіологічні закономірності розвитку індивідуальності студента.

Оволоділи вміннями:

– встановлювати зв’язки між закономірностями розвитку індивідуальності студента і принципами та технологією педагогічного процесу;

– визначати суть провідних концепцій формування індивідуальності у навчально-професійній підготовці;

– визначати рівень розвитку індивідуально-психологічних особливостей студентів (учнів);

– аналізувати педагогічні ситуації щодо формування індивідуальності та приймати неадекватні рішення;

– удосконалювати навички професійного спілкування;

– проводити спостереження за педагогічним мовленням, формувати вміння його аналізувати й виправляти недоліки;

– формувати індивідуальний стиль педагогічного спілкування, індивідуальний стиль майбутньої професійної діяльності.

«Практичний курс англійського усного та писемного мовлення» (I - II курси) проводився переважно у формі практичних занять, що були спрямовані на розвиток усного і писемного мовлення студентів, їх лінгвістичної, комунікативної іншомовної компетенції і передбачав:

– навчання усного мовлення на основі розвитку необхідних автоматизованих мовленнєвих навичок;

– розвиток техніки читання, виразності мовлення згідно з нормами літературного англійського мовлення;

– розвиток мовної та мовленнєвої компетенції як складових індивідуальності майбутніх учителів-словесників;

– формування основних механізмів вимови;

– забезпечення вільного, нормативно правильного володіння усною мовою;

– розвиток комунікативної компетенції;

– формування лінгвокраїнознавчої компетенції.

Курс практичного усного та писемного мовлення разом з іншими

практичними й теоретичними курсами забезпечував професійну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови, формування у студентів лінгвістичної та комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція передбачала здатність сприймати та породжувати іноземну мову у відповідності до умов мовної комунікації. Лінгвістична компетенція включала знання системи мови та правил її функціонування в процесі комунікації.

У студентів розвивали вміння діалогічного і монологічного мовлення. При цьому підготовлені висловлювання поєднувалися з умовно-непідготовленими: при заданому змісті студент самостійно обирав засоби мовленнєвого висловлювання.

Навчання монологічного мовлення базувалося на монолозі-описі, монолозі-розповіді та монолозі-повідомленні. Студент виражав своє особисте ставлення до фактів або подій, формулював критичну оцінку і доводив правильність будь-якого факту; включав до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації. Для цього пропонувалася низка словосполучень і штампів, характерних для монологічного мовлення.

У цей період здійснювалося навчання двох видів читання: а) вивчального читання, яке вимагало повного розуміння тексту і критичного його осмислення; б) ознайомлювального читання, за яким студенти повинні розуміти основний зміст та найбільш суттєві деталі тексту. Перший вид читання здійснювався на аудиторних заняттях та в позаурочний час. Ознайомлювальне читання – найбільш розповсюджений вид здійснювалося на матеріалі автентичних текстів, що несуть інформацію про побут, традиції та історію країни, мова якої вивчалася.

Тексти для аудіювання були представлені в літературно-розмовному стилі мовлення, а його лексика відповідала програмній тематиці.

На цьому етапі було введено курс «Педагогічна культура», що передбачав формування спрямованості майбутніх учителів на засвоєння педагогічних цінностей, усвідомлення необхідності оволодіння педагогічною культурою, як складового прояву їхньої професійної індивідуальності. З цією

метою зміст і структуру занять будували відповідно до основних компонентів педагогічної культури; орієнтували педагогічний процес на суб'єктивну позицію студента, його індивідуальність як носія цінностей; формували позитивну мотивацію; створювали сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат на заняттях. Розглядали загальнокультурні цінності, їх джерела та значущість для професійної діяльності, використовуючи етичні бесіди й диспути, аналіз ситуацій, морального вибору, аналіз етикетних ситуацій, рольової гри, тренінг. Формування гуманних цінностей і ціннісного ставлення до них відбувалося паралельно з формуванням ціннісного ставлення до навчання й освіти. Передбачали орієнтацію студентів на майбутню професійну діяльність із використанням профорієнтаційних завдань, аналізу педагогічної діяльності як власної, так і вчителів.

Прагнули, щоб кожен студент почувався на заняттях комфортно, відчував успіх і задоволення від діяльності, позитивні емоції, прямим навіюванням вселяли впевненість у власних здібностях й можливостях, учили знімати напругу за допомогою тренінгів, вправ, розв'язання ситуацій, а також використовували доброзичливе ставлення, посмішку, гумор, включали студентів до ігрової діяльності.

Працювали студенти і над своїм самовдосконаленням: вони діагностували власні властивості, вміння створювати програми свого вдосконалення.

На цьому самому етапі реалізовувалися такі принципи: створення соціокультурного тла, активності, індивідуалізації. Мала місце реалізація функціональних компонентів педагогічної культури: пізнавальної, дидактично-професійної, виховної, нормативної і захисної.

Вивчення курсу дозволило на лекціях розпочати формування системи знань-цінностей про:

– культуру особистісну і духовну, культурні універсалії особистості (цінності, спілкування, поведінка, діяльність і т. ін.);

– мовленнєву культуру учителя (сутність, структуру і функції);

– закони і механізми функціонування мовленнєвої культури, діяльності, спілкування;

– культуру спілкування, культуру професійного спілкування, комунікативну культуру;

– етикет учителя й принципи його реалізації;

– науково-дослідну роботу та творчу діяльність, педагогічну творчість.

Отже, перший етап експерименту мав збагачувальний характер і покликаний був підготувати майбутніх учителів-словесників до глибокого засвоєння знань із дисциплін, спрямованих на формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

5.2. Предметно-змістова підготовка майбутніх учителів-словесників на когнитивно-збагачувальному та репродуктивно-діяльнісних етапах експерименту

Другий етап – **репродуктивно-діяльнісний** – передбачав навчання студентів на III – IV курсах, і ґрунтувався на засвоєнні майбутніми вчителями-словесниками «Шкільного курсу української мови з методикою її викладання», оновленого за змістом «Шкільного курсу методики викладання іноземних мов». Основними формами роботи на цьому етапі були лекційні, практичні, семінарські, індивідуальні й лабораторні заняття, самостійна робота студентів, що мали на меті вирішення таких завдань:

– вироблення в майбутнього вчителя-словесника навичок аналізу якості та ефективності продукту мовленнєвої діяльності (партнерів по комунікації);

– удосконалення вмінь здійснювати мовленнєві дії за умов, наближених до реальних;

– формування комунікативних якостей мовлення, притаманних майбутньому вчителю-словеснику;

– формування мовної особистості майбутнього вчителя-словесника;

– формування умінь організувати педагогічне спілкування;

– розширення загального лінгвістичного кругозору;

– удосконалення мовленнєвої культури студентів, здатних до самореалізації, саморозвитку.

У традиційних курсах з педагогіки і методики навчання іноземних мов у школі не передбачений спеціальний блок знань з основ психолого-педагогічної діяльності вчителя іноземної мови, тому нами були запропоновані спеціальні навчальні курси “Основи педагогічної діяльності” (20 годин), “Шкільний курс методики викладання іноземних мов” (20 годин), які узгоджено з педагогікою як навчальним предметом та змістом педагогічної практики.

В експериментальних групах робочі програми цих навчальних курсів спрямовувалися на реалізацію відповідного дидактичного забезпечення, яке передбачало концентрацію пізнавальної активності студентів на розумінні сутності й усвідомленні специфіки структурно-функціонального механізму професійної діяльності вчителя-словесника. Цього ми намагалися досягти за допомогою здійснення студентами своїх перших самостійних дослідницьких випробувань і набуття власного науково-педагогічного досвіду. У робочій програмі курсу “Основи педагогічної діяльності” головну увагу було приділено вивченню проблеми професіоналізму педагогічної діяльності вчителя-словесника. Для цього контингент студентів, які вивчали цей курс, диференціювався на творчі мікрогрупи (3 – 5 чоловік), що в процесі самостійної роботи вивчали спеціальну наукову літературу, в якій відбито суттєві аспекти педагогічної діяльності вчителя загалом й учителя іноземної мови зокрема. З цією метою широко використовувалися різні прийоми технології навчання студентів у співробітництві (М. Князян, Р. Славін) й частково застосовувався метод проектів (Дж. Дьюї), згідно з настановами якого пізнавальну діяльність студентів було спрямовано на виконання не репродуктивних, а різних дослідницьких завдань.

З огляду на те, що головною метою експерименту було формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника як організатора і керівника навчально-пізнавального процесу, використання прийомів методів активного навчання дозволяло залучити кожного студента саме в продуктивний пізнавальний процес, уникаючи моментів, пов'язаних із пасивним оволодінням ними професійними знаннями, уміннями і навичками. Досягалося це за рахунок того, що з самого початку кожний студент був зорієнтований на самостійний пошук нової для нього інформації та застосування її на практиці, з чітким усвідомленням того, де, як і яким чином, а також для досягнення яких конкретних цілей ці знання можуть і повинні застосовуватися. Створення можливості працювати студентам у співробітництві один з одним під час вирішення різноманітних навчально-пізнавальних проблем дозволяло розвивати їхні комунікативні вміння [317].

Це сприяло їхньому широкому спілкуванню з колегами і викладачами, вільному доступу до необхідної інформації не лише в інформаційних центрах свого факультету і ВНЗ, а й в інших наукових, культурних та інформаційних центрах з метою формування власної незалежності, аргументованої можливостями її всебічного дослідження.

Залучаючи студентів до активного пізнавального процесу, терпляче, крок за кроком, привчаючи їх працювати в мікрогрупі з будь-яким партнером або партнерами; допомагаючи максимально виявляти свою пізнавальну активність, серйозно ставлячись до дослідницького завдання; розвивали почуття відповідальності в них не тільки за власні успіхи, а й успіхи своїх партнерів, усієї студентської групи. Студентам експериментальних груп було запропоновано провести науково-педагогічний пошук, послуговуючись різними дослідницькими стратегіями. Перша дослідницька стратегія передбачала вивчення особливостей педагогічної діяльності крізь призму схеми: мета – мотив – зміст – способи – форми – методи – засоби – результат. Друга – передбачала вивчення особливостей педагогічної діяльності з її основними етапами: діагностичного (аналітичного) – моделювального

(підготовчого) – виконавського (основного, етап практичної реалізації) – рефлексивного (результативного, етап самоаналізу). Третя – стосувалася вивчення специфіки основних функцій педагогічної діяльності: гностичної – проектувальної – конструктивної – комунікативної – організаційної. Четверта – передбачала вивчення компонентного складу цілісного управлінського циклу педагогічної діяльності вчителя: прогнозування – планування – організації – мотивування – обліку – контролю – аналізу – корекції. П'ята стратегія була спрямована на вивчення специфіки педагогічної діяльності як процесу вирішення учителем різних типів педагогічних завдань. Шоста – розглядала педагогічну діяльність як творчий процес [317].

Використання шести дослідницьких стратегій для обґрунтування результативного самоуправління педагогічною діяльністю учителя-словесника слугувало самовизначенню кожного студента у сфері управлінських відношень, щоб через себе і свою навчально-пізнавальну діяльність пізнати і цілеспрямувати особливості кожного із структурних і функціональних її компонентів [317]. З цією метою студентам рекомендовано спеціальну літературу, вивчення якої розширювало їхнє уявлення про теоретичні концепції педагогічної діяльності, розроблену: І.Зязюном, Н. Кузьміною, В. Кан-Каліком, С. Сисоєвою, В. Сластениним, О.Пєхотою.

Паралельно з лекційно-семінарським курсом студенти залучалися до виконання практичних завдань. Для цього кожна мікрогрупа студентів використовувала чотири бланки спостережень, що визначали міру застосування раціональних і практичних прийомів у діяльності вчителів іноземної мови щодо:

– подання інформації і створення орієнтувальної основи дій учнів;

– активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови;

– створення позитивного емоційного клімату і регуляції поведінки учнів на уроці;

– організації контролю за якістю здійснення процесу і результатами

пізнавальної діяльності учнів.

Після зібрання кожним студентом мікрогрупи інформації про основні прийоми діяльності трьох учителів-методистів організовувалося її обговорення з подальшим узагальненням результатів проведеного спостереження.

Студенти ставились у ситуації виконання таких організаційних ролей, як інформатор (доповідач) – опонент (критик) – лідер (керівник обговорення) [317].

В експериментальних групах під час організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з курсу “Основи педагогічної діяльності” здійснювався принциповий перехід від простого передавання навчальної інформації до активного опанування учнями змісту професійної освіти з включенням механізмів науково-дослідної комунікації й теоретичного мислення. У цій спеціально створеній ситуації контекстного навчання поступово актуалізувався й зміцнювався особистісний потенціал професійного розвитку самих студентів як майбутніх учителів-словесників за рахунок зростання ролі їхньої діалогічної взаємодії та колективного спілкування з викладачем і один з одним як партнерами в науково-педагогічному пошукові. Це досягалося на лекційних і практичних заняттях за допомогою методів активного навчання:

– діалогізації, який забезпечує рівність позицій усіх учасників педагогічного процесу, право кожного на власну думку, можливість її висловити і захистити;

– проблематизації, що забезпечує збереження за кожним учасником педагогічного процесу активної дослідницької позиції, право й обов’язок кожного піддавати сумніву і критиці будь-яке зафіксоване в змісті інформації положення, тезу, судження;

– персоналізації, що передбачає визнання учасниками педагогічного процесу унікальності особистості і змісту висловлювань кожного іншого, щира повага його достоїнств і терпимість до недоліків [317].

Як наслідок реалізації цих принципів, в експериментальній групі

домінувальна роль належала лекціям проблемного характеру, на яких процес пізнання студентів наближався до пошукової, дослідницької діяльності. Успішність досягнення мети проблемної лекції забезпечувалася спільними зусиллями викладача-експериментатора і студентської аудиторії. Основні вимоги викладача полягали не стільки в передавання навчальної інформації, скільки в залученні студентів до усвідомлення об'єктивних суперечностей, що мали місце в процесі розвитку науково-педагогічного знання і способів їхнього вирішення. У процесі інформаційно-мовленнєвого й пошукового співробітництва з викладачем студенти "відкривали" для себе нові наукові ідеї й концепції, засвоювали різні блоки професійних знань, осягаючи теоретичні основи своєї майбутньої педагогічної діяльності [317].

Використовуючи на лекційних і практичних заняттях різні типи дискусій, такі, як вільні і прогресивні, організовувалася поетапно навчально-пізнавальна діяльність студентів. Таких етапів було п'ять.

На першому етапі прогресивної дискусії перед студентами ставилася проблема, що потім ставала предметом їх обговорення і рішення, здійснювалося її формулювання з подальшим обговоренням. На другому етапі визначався ступінь вирішення цієї проблеми в педагогічній теорії і практиці. На третьому етапі прогресивної дискусії викладач організовував обговорення різних поглядів й актуалізував роздуми студентів щодо поставлених проблем у різних групах, а студенти висловлювали свої думки, судження, можливі варіанти вирішення проблеми. На четвертому етапі дискусії викладач організовував аналіз й узагальнення висунутих групових ідей, а студенти, по черзі висуваючи свої пропозиції і виступаючи з ними, здійснювали групову роботу над з'ясуванням доцільності ознак застосованого вирішення проблеми. На п'ятому етапі студенти здійснювали вироблення остаточного рішення, а викладач оцінював значущість одержаних студентами узагальнень і висновків з точки зору їхньої ефективності та підведення підсумків дискусії [317].

Феномен педагогічної діяльності вчителя-словесника правомірно

розглядати у вигляді особливої педагогічної системи, як “безлічі взаємопов’язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання освіти та навчання підростаючого покоління” [286].

Семінар-дискусія організовувався як процес діалогового спілкування студентів, під час якого відбувалося засвоєння ними найважливіших для вчителя-словесника соціально-психологічних ролей: ініціатора, який подає оригінальну чи інноваційну ідею; лідера, який демонструє на власному прикладі бажаний стиль діяльності, спілкування і поведінки; організатора, який здійснює управлінські функції з координації зусиль членів групи; контролера, який відслідковує хід реалізації прийнятих рішень та корегує діями їхніх виконавців. Спілкування з однаково поінформованими партнерами – членами студентської групи, на відміну від спілкування з різно поінформованим партнером-викладачем, розковувало інтелектуальні можливості студентів, різко знижувало бар’єри професійного спілкування, підвищуючи його продуктивність [317].

У зв’язку з основною метою формувального експерименту нам необхідно було суттєво переосмислити завдання і програмний зміст навчального курсу “Методики навчання іноземних мов у школі”. Увага студентів цих груп була звернена на загальні й специфічні моменти управління процесом навчання іноземних мов, як щодо організації змісту підручників з іноземної мови, так і щодо способів та форм управління навчально-пізнавальною й іншомовною мовленнєвою діяльністю учнів, що використовуються в різних сучасних технологіях їхнього навчання іноземної мови, запропонованих зарубіжними і вітчизняними авторами [234].

Для цього без збільшення кількості навчальних годин, відведених на вивчення курсу, було розподілено самостійну діяльність студентів для дослідження специфіки реалізації на практиці:

– усного методу (Р. Ладо, Г. Пальмер, Ф. Френч, А. Хорнбі, М. Фріз) і системи навчання читання М. Уеста, із конкретизацією сутності й підходів

авторів до організації взаємодії з учнями; розглядом основних організаційних форм навчання в межах цих методів, з критичним аналізом специфіки рецептивних і репродуктивних вправ, а також нестандартних форм, типу “умовна бесіда” та “природна бесіда”; обґрунтуванням ролі перед текстових і після текстових завдань [315];

– аудіо-лінгвального методу (Е. Стек, І. Матп), з обґрунтуванням особливостей його психологічної і лінгвістичної природи; об’єктивацією принципів організаційної та методичної систем; демонстрацією типових вправ і завдань; виявленням досягнень, обмежень та недоліків цього методу [289];

– аудіовізуального методу (Д. Берн, Ж. Гугенейм, П. Губеріна), із характеристикою його психологічної і дидактичної основ; конкретизацією цілей навчання й принципів побудови методичної системи вчителя; демонстрацією специфіки етапів роботи з діалогом-зразком, зі стандартними та оригінальними вправами [317];

– сугестопедичного методу Г. Лозанова, із характеристикою особливостей організації різнопланового спілкування і колективної діяльності учнів; демонстрацією принципів побудови навчально-методичного комплексу; обґрунтування ролі вчителя на кожному з етапів організації навчально-виховного процесу [317];

– комунікативного методу (М. Бернс, Є. Пассов, С. Савіньйон, М.Свейн), із конкретизацією основних цілей і завдань, установок та принципів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; характеристикою сфери взаємодії в системі “вчитель – учень”; виокремленням прийомів організації іншомовного спілкування; демонстрацією зразків типових і творчих вправ та завдань [317];

– методу активізації резервних можливостей особистості і колективу Г. Китайгородської, із зазначенням його основних принципів та їх сутності; характеристикою етапів подання нового матеріалу, практики і тренінгу в іншомовному спілкуванні; виокремленням критеріїв класифікації вправ та

демонстрації їхніх моделей [317];

– системно-комунікативного методу навчання іноземних мов Р.Мартинової і В. Плахотника, що передбачає розвиток іншомовних мовленнєвих умінь учнів на основі сформованості основних навичок, які відпрацьовуються у два етапи: за допомогою графічних, зображальних і вербальних опор у навчально-ігрових ситуаціях; без опор у ситуаціях спонтанної іншомовної комунікації [317].

Для цього кожна із мікрогруп студентів забезпечувалася списком основної і додаткової літератури, а також відповідними аудіоматеріалами й відеофільмами. Зокрема, умови організації самостійної роботи студентів щодо перегляду кожного з шести відеоуроків передбачали виконання таких дій:

1. Спостереження за діями вчителя й учня для того, щоб зафіксувати етапи уроку (lesson steps) й основні прийоми організації, мотивування та контролю (techniques) спільної діяльності учасників іншомовного спілкування, властивих кожному із сучасних методів.

2. Перегляд відеоуроків студентами з визначенням послідовності їхніх етапів і особливостей кожного з них.

3. Виокремлення основних етапів відеоуроків та аналіз їх за такими запитаннями:

– Які дидактичні, виховні і розвивальні цілі уроку?

– Які основні риси його стилю взаємодії з учнями?

– Яким чином здійснювалася презентація нового матеріалу?

– Як реагував учитель на активність учнів?

– Які моменти уроку викликали в учнів найбільший інтерес і чому?

– Які професійні ролі виконував учитель у процесі взаємодії з учнями, який ступінь їхньої ефективності?

– Як і коли виправлялися помилки учнів?

– Як організовувалась індивідуальна й групова робота учнів? [317]

4. Вирішення таких управлінських завдань:

а) у контексті аудіо-лінгвального методу розробіть власний мінідіалог (до 7 реплік), сформулюйте умови вправ для його засвоєння учнями й організуйте діяльність учнів по опануванню діалогом на практичному занятті;

б) підготуйте список тематичної лексики і практично реалізуйте фрагмент уроку для її засвоєння за методом;

в) сплануйте і проведіть фрагмент уроку іноземної мови по організації роботи учнів у малих групах, для чого виберіть три дії, об'єднані ситуацією;

г) організуйте роботу з учнями для введення відібраного вами тексту за сугестопедичним методом;

д) зіграйте роль учителя, використовуючи прийоми методу для здійснення трьох форм виправлення помилок: обговоріть у групі успішні моменти уроку і труднощі, які виникли у вас під час організації роботи з учнями;

е) сплануйте й реалізуйте на практиці один з етапів уроку іноземної мови, що відповідає принципам комунікативного підходу [317].

Особливістю організації пізнавальної діяльності студентів експериментальних груп було те, що узагальнювальним лекціям, присвяченим проблемі аналізу сучасних методів навчання іноземних мов, передувала серія практичних занять, організаторами, інформаторами, диспетчерами й ілюстраторами на яких виступали члени якоїсь однієї з мікрогруп студентів [317]. При цьому самі студенти розробляли цілі та програму проведення практичного заняття, розподіляли ролі, які вони повинні були виконувати, виходячи із завчасно розробленого ними сценарію, аналізували якість досягнення запланованих результатів і внеску кожного студента в загальну справу .

Готовність студентів до проведення практичних занять з аналізу сучасних методів навчання іноземних мов перевірялася викладачем за допомогою двох тестів. Тест № 1 вимагав від студентів послідовного розподілу етапів переглянутих відеоуроків іноземної мови. Тест № 2

передбачав визначення студентами характерних особливостей кожного із сучасних методів навчання іноземних мов з подальшим обґрунтуванням принципів взаємозв'язків у мікросистемі "вчитель іноземної мови – учні".

Особливістю організації пізнавальної діяльності студентів експериментальної групи щодо розуміння та засвоєння ними навичок рефлексивного управління у сфері своєї майбутньої педагогічної діяльності як учителів іноземної мови було те, що ми намагалися тісно пов'язати вивчення ними матеріалів з проблеми сучасних методів навчання іноземних мов та аналіз програм і підручників англійської мови [317]. Причому аналіз підручників англійської мови, на відміну від традиції, ми запропонували студентам почати із зарубіжних видань з урахуванням визначеного методу навчання іноземної мови, який досліджувала мікрогрупа. Алгоритм, відповідно до якого студенти залучалися до дослідницької діяльності для вивчення переваг і недоліків підручників англійської мови, а також виявлення способів організації та контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі рефлексивного управління їхнім навчанням іноземної мови, зумовлювався наступними чинниками:

1. Загальні відомості:

а) назва підручника, автор, місце і рік видання, кількість сторінок;

б) чи є підручник виданням чи частиною навчально-методичного комплексу, до складу якого можуть входити книга для вчителя, робочий зошит, контрольні матеріали, комп'ютерні програми і т.д.; чи може бути використаний підручник ізольовано від інших частин комплексу, чи тільки в єдності з ним (аудіо касети, відеофільми); якість складників навчально-методичного комплексу (доповнюють вони чи дублюють підручник? Ким озвучені аудіо/відеоматеріали? Чи відповідає технічний рівень аудіо/відеоматеріалів сучасним стандартам?); характеристики адресата (Для кого призначено підручник? На який рівень володіння іноземною мовою розрахований? Які його соціокультурні особливості?).

2. Цілі: опанування лінгвістичною системою іноземної мови;

формування комунікативних умінь і навичок; забезпечення інтегрованого навчання основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); відповідність вимогам (державному освітньому стандарту) навчальної програми; відповідність потребам учнів.

3. Зміст і логіка організації підручника:

– який лінгвістичний підхід використано під час створення підручника: структурний, функціональний, семантичний, заснований на дискурсі, комплексний підхід;

– вивчення яких аспектів іноземної мови запропоновано в підручнику: граматика, лексика, фонетика, стилістика, словотвір і т.д.;

– у якому обсязі передбачено роботу з розвитку умінь в основних видах діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні, письмі;

– які види текстів використано в підручнику: письмо, розмова по телефону, стаття, казка, “візуальні” тексти (малюнки, діаграма, схема тощо), інші види текстів;

– які типи текстів використано в підручнику: автентичні, навчально-автентичні, неавтентичні;

– чи подано тексти різних стилів: формальний, неформальний;

– чи враховується соціокультурний (ідеологічний, політичний, професійно спрямований, релігійний) аспект під час створення підручника;

– чи передбачено свідоме опанування граматичних і лексичних навичок: ступінь збалансування граматичного й лексичного матеріалу в усіх параграфах підручника; чи відповідає матеріал нормам уживання, принципу частотності; який із варіантів англійської мови (американський чи британський) використано в підручнику; яка логіка структурування навчального матеріалу для ознайомлення з граматикою: індивідуальна чи дедуктивна; чи подається в контексті граматичний і лексичний матеріал; чи в контексті ситуацій здійснюється тренування граматичного й лексичного матеріалу; чи враховується фактор рідної мови під час навчання іноземної мови;

– яка послідовність подання навчального матеріалу в підручнику: від простого до складного; від знайомого до незнайомого; чи забезпечена наступність, повторюваність; чи наявна різноманітність тощо;

– які особливості організації навчального матеріалу в параграфі: від ознайомлення до тренування й застосування; від роботи над правильністю вимови і мовлення до швидкості у використанні мовних конструкцій; від жорстко керованої мовленнєвої діяльності учнів до свободи вибору;

– які види вправ використано в підручнику: тренувальні, орієнтовані на застосування за зразком, ситуативно зумовлені, проблемні, тестові, завдання на самоконтроль, рольові ігри, драматизація, змагання;

– які види навчальної взаємодії подано в підручнику: фронтальна робота, парна робота, робота в малих групах, індивідуальна робота;

– чи відповідають завдання віку, потребам та інтересам учнів;

– чи стимулюють вправи пізнавальну діяльність учнів (аналіз, синтез і т. ін.);

– як сформульовано завдання: чітко, доступно, розпливчасто;

– наскільки гнучко використано матеріал у підручнику: параграфи можуть бути використані в іншій послідовності; підручник може бути використаним без якогось із компонентів навчально-методичного комплексу [317].

Отже, під час організації самостійної роботи з аналізу підручників англійської мови студенти орієнтувалися на здійснення дослідження за трьома критеріями: структурним (організація підручника), функціональним (характеристика адресата, мети та змісту підручника) і формальним (бібліографічні дані оформлення підручника). Цих критеріїв, на думку провідних методистів з іноземних мов (В. Бухбіндер, Т. Єрьоменко, Є.Маслико, С. Ніколаєва та ін.), достатньо, оскільки за їх допомогою створюється адекватна картина підручника, який оцінюється за його відповідністю навчальним цілям і можливостям учнів [317].

Здійснюючи аналіз підручників англійської мови за цими критеріями,

студенти в такий спосіб оволодівали цілісними і системними уявленнями про сутність стратегій і тактик управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на кожному з етапів їхнього навчання, оскільки могли охопити в єдності різноманітності форм, прийомів, вправ і завдань сутність використаного в них методу навчання іноземної мови як способу досягнення поставлених освітніх цілей.

На лекції узагальнювального типу, на якій підводилися підсумки всебічного аналізу сучасних методів і підходів до навчання іноземних мов, підводили студентів до висновків, що технологія управлінського аспекту педагогічної діяльності вчителя в різних технологіях навчання залежить від таких чинників:

– типів функцій учителя, зумовлених його роллю в процесі навчання іноземної мови (партнер, організатор, консультант, наставник, менеджер тощо);

– ступеня контролю, здійснюваного вчителем на кожному з етапів навчального процесу;

– міри відповідальності вчителя за зміст, форми і способи організації навчання іноземної мови;

– стилю взаємодії вчителя з учнями [317].

Студенти також усвідомлювали, що взаємини вчителя й учнів у процесі навчання іноземної мови можуть бути різними: асиметричними (наприклад, при аудіолінгвальному методі: диригент – член оркестру, лікар – пацієнт, тренер – спортсмен тощо, або більш симетричними (наприклад, при комунікативному підході: друг – друг, колега – колега, член команди – член команди). Роль того, хто вчить і того, хто вчиться в багатьох ситуаціях можуть доповнювати один одного, оскільки виявлення більшої ініціативи з боку учня потребує від учителя прийняття іншої ролі (наприклад, ролі фасилітатора процесу комунікації; незалежного учасника іншомовного спілкування; спостерігача і дослідника) [317].

Ураховуючи, що провідною метою навчання іноземних мов у школі є

формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції в єдності її лінгвістичного, соціокультурного, стратегічного й іншомовного компонентів (Є. Бейдер, І. Бім, Т. Єрьоменко, С. Ніколаєва та ін.), у межах формувального експерименту більш пильна увага студентів концентрувалася на особливостях управлінських процесів, що мають місце у взаємодії вчителя й учнів, організованій на принципах комунікативного підходу до навчання іноземних мов автономією в цьому випадку розуміється повна відповідальність учня за реалізацію завдань навчання іноземної мови.

При цьому повної автономії може досягти учень, який готовий до комунікації за будь-якої можливості; активно й зацікавлено брати участь у навчальній діяльності; обговорювати і висувати пропозиції щодо вибору текстів, завдань, вправ; іти на компроміс; обмінюватися знаннями, досвідом, враженнями; поважати індивідуальність інших; сумніватися й ризикувати; користуватися різними джерелами інформації; приймати поради й побажання від учителя та однокласників; оцінювати власні досягнення й успіхи інших.

Для посилення засобів педагогічної результативності в кінці кожного лекційного і практичного занять студенти в письмовій формі оцінювали якість його проведення, зазначаючи питання, які викликали в них особливий пізнавальний інтерес, для того, щоб викладач-експериментатор ураховував їхні побажання на своїх наступних заняттях. Реалізації й стимулюванню результативних процесів, до яких повинні були бути залучені студенти, багато в чому сприяло те, що в основу взаємодії викладача і студентів було покладено принципи педагогіки співробітництва.

Результативна позиція студента найбільш плідно виявлялася в проблемній лекції і семінар-дискусії. Саме на проблемній лекції та семінарі-дискусії достатньо добре уявляється управлінський аспект педагогічної діяльності. Пояснюється це тим, що в реальному навчально-виховному процесі, як підкреслював А. Макаренко, "...ми завжди маємо справу з відношенням... Саме відношення складає справжній об'єкт нашої педагогічної роботи"[207, с. 167].

У процесі реальної взаємодії учасників навчально-пізнавального процесу, що має місце у просторі проблемних форм організації розумової діяльності студентів, виникають найрізноманітніші відношення, що диференціюються за рівнями ієрархій та складності у єдності трьох площин:

– змістової, яка відповідає на запитання, що описується, що стверджується і з якою метою;

– процесуальної, що містить відповіді на запитання про те, яким способом описується, за допомогою яких аргументів;

– смислової, що відбиває особистісний сенс пізнавальної інформації для студентів як майбутніх учителів іноземних мов [317].

Для цього на лекціях проблемного типу і семінарах-дискусіях студенти вчилися точно та лаконічно виражати свої думки, активно, але толерантно, відстоювати власну точку зору, аргументовано спростовувати помилкові позиції однокурсників. Поступово, від семінару до семінару діалогічне спілкування майбутніх учителів, коли кожний із них вів свою дискутувальну "партію" тільки за зовнішніми асоціативними зв'язками й словами, що перегукуються з монологічно розвивальною позицією партнера, переводилося у власне діалог, за якого йшов розвиток спільної точки зору студентів, а результат дискусій виступав продуктом їхніх спільних інтелектуальних зусиль. Для цього під час проведення семінарів-дискусій широко використовувалися елементи "мозкової атаки" і ділові ігри.

У процесі мозкових атак студенти відпрацьовували способи своєї презентації в опануванні ролей: спостерігач – дослідник – оратор – проповідник ідей; оцінювач – критик суддя – моралізатор; інформатор – консультант – експерт; радник – наставник – просвітитель; контролер – інструктор – тренер; лідер – організатор – керівник; товариш — утішувач – психотерапевт і т.д. проводилася послідовна передача студентам умов тих дій, коли вони змушені були виконувати аналітичні, інформаційні, організаторські, контрольні та оцінні функції [317].

У процесі вивчення проблем керування педагогічною діяльністю

практикувались узагальнювальні заняття за принципом організації "круглого столу". На таких заняттях аналізувалися раніше вивчені ідеї, з акцентом на виокремлення описуваних ними основних оперативних схем діяльності вчителя як менеджера освіти, оцінкою міри їхньої продуктивності й можливості використання в особистому педагогічному досвіді з урахуванням індивідуальних особливостей.

Таким формам організації лекційних та практичних занять зі студентами надавалася перевага, оскільки кожний учасник мав рівне "право" на предметно орієнтовану інтелектуально-мовленнєву активність, був зацікавлений у власних досягненнях та успіхах інших, ніс персональну відповідальність за конкретну ділянку роботи і брав участь у колективному виробленні рішень. Окрім того, в умовах колективної розумової діяльності кожен студент, послуговуючись рефлексивним планом, ділився своїми результатами з іншими, обговорював їх зі своєї точки зору, висував власні міркування, виступав як колега (однодумець або опонент) відносно не тільки до однокурсників, але й до викладачів, займав активну соціально-професійну позицію як спеціаліст і член групи.

Під час підготовки семінару-дискусії з теми "Техніка роботи вчителя іноземної мови ” студентам давалися такі завдання, що сприяли опануванню ними основами самоуправління, самопрезентації, самореалізації та самоконтролем як учителів іноземних мов. Було запропоновано декілька моделей завдань, які сприяють усвідомленню й розумінню студентами своєї професійної ролі як учителів іноземних мов [317].

Завдання 1. Учитель іноземних мов повинен уміти подобатися дітям, їхнім батькам і своїм колегам, викликаючи в них позитивні емоції і почуття. Для цього слід дотримуватися таких правил:

– виробляти в собі позитив щодо своїх близьких;

– ставитися до людей, що оточують, з інтересом;

– уважно слухати співрозмовника;

– намагатися поставити себе на місце іншого;

– завжди бути готовими надати іншому допомогу;

– визнавати досягнення і сильні сторони інших, виражаючи це, наприклад, за допомогою компліментів;

– висловлювати свої думки чітко і виразно;

– частіше називати в розмові свого співрозмовника по імені;

– критичні зауваження висловлювати стримано й доброзичливо;

– постійно підвищувати свій освітній рівень.

Інструкція: Дайте відповіді на такі запитання:

1. Що із запропонованого Ви вже застосовуєте у своїй педагогічній практиці і що будете використовувати найближчим часом і чому?

2. Які ще міркування у формуванні власного "іміджу" є для Вас достатньо важливими? Обґрунтуйте свою точку зору [317].

Завдання 2. Чи не виникає у Вас бажання постановити перед собою нової мети, спрямованої на інший підхід до свого професійного розвитку? Спробуйте зробити це, уклавши договір самим з собою. Можливо, ця своєрідна обставина сприятиме досягненню поставлених завдань:

1. а) Я ставлю перед собою таку мету _____

б) Я хочу змінити своє життя таким чином _____

2. Я обираю цю мету, тому що _____

3. Я хочу одержати результати до (терміну) _____

4. Мету обрано мною свідомо і в розумних межах, оскільки _____

5. Досягти змін можливо, тому що _____

Інструкція: Визначте чіткий графік практичної реалізації та контролю за ходом його виконання.

Завдання 3. Якщо у Вас немає впевненості в правильності вибору професії, то доцільно себе зайвий раз перевірити. Спробуйте відповісти на такі запитання:

1. Чи є у Вас бажання почати власну справу у сфері освітнього бізнесу, не рахуючись із часом, вихідними днями і т.д.?

2. Чи є у Вас необхідна енергія для найбільш рішучих дій за будь-яких несподіваних життєвих поворотів?

3. Чи любите Ви нові ідеї та концепції, зокрема найнесподіваніші?

4. Чи здатні Ви постійно генерувати оригінальні ідеї, реалізація яких дає прибуток?

5. Чи бажаєте Ви випробувати себе в досить ризикованих ситуаціях ?

6. Чи боїтеся Ви раптових життєвих змін?

Інструкція: Порахуйте, скільки у Вас вийшло позитивних відповідей. За числа 7 і понад розраховуйте, що можете спробувати сили в підприємництві у сфері освіти [317].

Зазначимо, що за допомогою таких проблемних завдань студенти експериментальної групи, були всебічно ознайомлені з інформацією про соціальну роль і престиж діяльності вчителя в сучасних умовах розвитку нашого суспільства, про значущість результатів його професійної праці для подолання кризи в системі національної освіти, про суттєві відмінності, що є в стилі діяльності вчителя традиційного та інноваційного типів. Ця інформація підкріплювалася конкретними прикладами із життя вчителів-новаторів, описом сутності й практичного значення їхнього передового організаційного досвіду.

В окремих випадках, у процесі проведення практичних занять, застосовувався метод ігрового моделювання, під час реалізації якого навчання студентів прийняття управлінських рішень здійснювалося шляхом імітації стратегії поведінки членів кафедри іноземних мов у відповідних ситуаціях життя школи.

Окрім того, на кожному занятті належна увага приділялася кожному студенту в плані зростання його професійної компетентності як вчителя іноземних мов.

Практичний курс «Практика усного та писемного мовлення» мав на меті якісне удосконалення вмінь та навичок усного та писемного мовлення. Завдання курсу на цьому етапі передбачали:

- вміння аналізувати оригінальні художні та суспільно-політичні тексти;
- удосконалення навичок монологічного мовлення (умовно-підготовлене та непідготовлене) та діалогічне мовлення (участь у проблемній лекції та дискусії);
- розвиток уміння анотувати тексти, надавати необхідний коментар, узагальнювати відомості з різних джерел,
- вивчення лінгвокраїнознавчих особливостей англійської мови;
- розвиток культури спілкування;
- розвиток культури професійного мовлення.

У цей період навчання (позиція студента, який сам навчається), закінчилася робота з оволодіння основами усного та писемного мовлення. Продовжився розвиток всіх видів та форм мовлення, особлива увага приділяється непідготовленому мовленню, проблемному обговоренню прочитаного, прослуханого і побаченого.

Основним навчальним матеріалом на цьому етапі були оригінальні художні тексти та суспільно-політичні тексти, а також навчальні тексти монологічного та діалогічного характеру.

Активний словник студентів поповнювався новими лексичними одиницями, що відображають специфіку тематики даного етапу навчання. Робота над лексикою поглиблювалася, значне місце займала робота над семантикою структури слова, розвитком переносних значень, зменшенням та розширенням значення слова, лінгвокраїнознавчого коментаря.

Для оволодіння аудіюванням використовували записи на магнітофонну плівку уривків з літературних творів, науково-популярної літератури різних функціональних стилів мовлення.

У навчанні спілкування увага приділялася умовно-непідготовленому та непідготовленому мовленню. При навчанні монологічного мовлення значне місце займав роздум (інтерпретація прочитаного та прослуханого, виступ з докладами з тематики курсу). Навчання діалогічного мовлення

здійснювалося засобами проблемних ситуацій, бесід та дискусій.

На цьому етапі формувалися вміння самостійної роботи під час підготовки докладів, рефератів, анотацій текстів суспільно-політичного та наукового характеру.

Репродуктивно-діяльнісний етап був основним у формуванні мовленнєвої культури, оскільки він передбачав включення студентів у конкретну діяльність по використанню набутих цінностей, інноваційних технологій проведення занять, подальше самовдосконалення. Перш за все приділяли увагу формуванню умінь і розпочали цей процес з інтелектуальних, оскільки вони забезпечують реалізацію знань-цінностей, формування яких відбувалось за допомогою навчально-пізнавальних завдань.

У процесі навчання студентів спілкування і формування комунікативних умінь використовували проведення рольових і ділових ігор; створення ситуацій для засвоєння правил і принципів етикету при спілкуванні, знайомили студентів з принципами безконфліктного міжособистісного спілкування. Формували й уміння педагогічної техніки, які допомагають створити професійний імідж, для чого використовували правила й вимоги до нього, вправи і тренінги, ситуації й задачі.

На репродуктивно-діяльнісному етапі відбувалося формування індивідуального стиля навчальної діяльності в той період, коли студент займав позицію того, хто навчається. Для формування індивідуального стилю навчальної діяльності в процесі навчання іноземних мов заклали матеріальну основу у вигляді спеціальних вправ і завдань, які допомагали сформувати самостійного студента, здатного:

– бути відносно незалежним від викладача й підручника;

– визначати й вибирати цілі, ставлячи перед собою конкретні завдання;

– визначати й вибирати адекватні засоби, шляхи й способи вирішення цих завдань і досягнення поставлених цілей;

– використовувати наявні прийоми оволодіння знаннями, навичками і вміннями, адаптуючи їх до своїх індивідуальних психофізіологічних і

психологічних особливостей;

– свідомо здійснювати процеси самопізнання й самодіагностики, тобто визначати свої особливості – як того, хто навчається;

– спостерігати, контролювати й регулювати не тільки процеси навчання, але й свою мовленнєву й не мовленнєву поведінку в ситуаціях між культурної комунікації;

– відповідати за власні успіхи й помилки;

– керувати власними інтересами й мотивами;

– проектувати свої вміння й здібності активного й творчого студента на свою майбутню професійну діяльність.

Для складання серії вправ і завдань на визначення навчального типу студентів (тих, хто навчається) скористалися класифікацією типів за М.К. Кабардовим.

1. Читання тексту (у парах або індивідуально).

2. Складання класифікації на основі тексту (у мікрогрупах) і загально групове обговорення результатів роботи мікро груп.

3. Проведення анкети «До якого типу тих, хто навчається, Ви відносите себе? Яким видом іншомовної діяльності володієте найкраще?» (у парах або трійках).

4. Підведення підсумків анкетування в групі: а) кожен член групи повідомляє про приналежність до того чи іншого типу: б) один з пари або трійки доповідає про результати анкетування; в) обговорення питання "Які навчальні типи представлені в групі?"

5. Заповнення за допомогою тесту й анкети таблиці «Мої сильні й слабкі сторони» (індивідуально або в підгрупах, що об’єднуються тип).

6. Обговорення й запис декількох загальних рекомендацій "Як побудувати свою роботу над іноземною мовою з урахуванням власного типу?" (може бути домашнім завданням).

Самоідентифікація студентів (тих, хто навчається) важлива, звичайно, не сама собою, а для вибору найбільш оптимальних способів і прийомів

навчання, тобто для визначення власної метакогнітивної та когнітивної тактики.

Оволодіння нею впливало на успішність процесів формування індивідуального стилю й оволодіння міжкультурною комунікативною компетенцією. Ця тактика формувалася на базі знань студентів (тих, хто навчається) про себе, про організацію власної праці й найбільш оптимальні способи планування, організації й регулювання процесів навчання вдома й на заняттях [67].

Вправи для оволодіння метакогнітивною тактикою ми не виділяли в окрему рубрику, а включали до циклів, присвячених навчанню, робочому дню студента або роботі над мовою. Ці вправи мали також вид анкет для самооцінки з наступним обговоренням результатів анкетування. Анкети супроводжувалися невеликими текстами із введенням у проблематику.

У другому випадку окремі речення спочатку обговорювалися, а потім складалася загальна анкета, котра і проводилася на занятті. Готові анкети містили визначення кількості балів за кожну відповідь й оцінну частину або були абсолютно відкритими.

На закінчення обов'язково організовувалося складання рекомендацій (з опорою на текст або без нього, усно або письмово, у парах або підгрупах). Рекомендації мали вигляд опитувальника, за допомогою якого перевіряли оптимальність свого варіанта вирішення проблеми. Наведемо зразковий список проблем для вправ, що формували метакогнітивну тактику:

1. Історія мого навчання. Що вплинуло й сформувало мій особистий досвід у навчанні української та іноземної мов?

2. Основа для моїх знань з української та іноземної мов.

3. Як можна полегшити вивчення складного матеріалу з української та іноземної мов?

4. Який час для занять українською та іноземною мовами є найбільш зручним для Вас? Ви віддаєте перевагу для навчання вечірньому чи денному часу?

5. Моє навчальне місце. Які умови необхідно створити Вам для продуктивної роботи?

6. Спільне навчання – переваги й проблеми. Мій ідеальний партнер по навчанню.

7. Методи навчання української та іноземної мов. Перевагу яким методам навчання української та іноземної мовам Ви надаєте?

8. Вибір словників і підручників з граматики. Як Ви працюєте з ними?

9. Робота з лекційним навчальним посібником. Як я визначаю мету свого навчання? Як я контролюю досягнення своєї мети?

10. Аудіо й відеомагнітофон – мій лінгафонний кабінет.

11. Які можливості пропонує програма з вивчення української та іноземної мов без учителів? Інтернет – не тільки для розваги, а й для навчання.

12. Наша пам'ять: учимо й забуваємо.

13. Помилки – не привід до розчарування. Моя статистика помилок – шлях до успіху. Каталог помилок, мої «улюблені помилки».

14. Вивчення іноземної мови приносить мені задоволення. Ваша особиста мотивація.

15. Як можна контролювати стресові ситуації? Ніякого страху перед контрольними роботами й іспитами.

Вправи для формування когнітивної тактики того, хто навчається, включали найбільш ефективні прийоми та способи сприйняття, запам'ятовування, переробки й використання інформації. Їх підрозділяли на дві підгрупи: 1) ті, що оптимізують засвоєння граматики, лексики й фонетики; 2) ті, що полегшують процеси оволодіння простими й деякими комбінованими видами мовленнєвої діяльності (МД). Це дозволило не виділяти ці вправи в окремі підсистеми й рубрики. Наведемо приклад лексичної вправи із традиційним «сліпим» (А) і із препарованим «прозорим» (В) формулюванням завдання [67].

А. Допоможіть Лізі Маклау (чиє хобі – кулінарія) систематизувати її

знання про англійську кухню. Вона знає різні блюда – у яких розділах меню можна знайти ці блюда?

– Сир, салат, вівсянка, сідло баранчика, біфштекс із кров'ю, морозиво з ягодами й гарячим шоколадом.

В. І. Лізі незабаром їде в Америку. Вона намагається запам'ятати назви типових блюд, яким надають перевагу в цій країні, щоб при нагоді мати можливість замовити та спробувати їх. Як ви порадите їй завчити ці назви?

2. Можна по-різному заучувати слова: писати їх у списку й багаторазово повторювати, підготувати картки з перекладом і потім грати, нові слова переглядають із картинками й заучують за зоровими асоціаціями, складають категорії за яким-небудь критерієм. Що Вам подобається або підходить найбільше в такій системі заучування слів?

Звичайно, аналітичну частину вправи (аналіз прийому заучування нових слів за допомогою систематизації) проводили й після виконання вправи, під час контролюючої фази. Але оскільки ні викладач, ні студенти не звикли до аналізу подібного роду, то на початкових етапах роботи з тим або іншим елементом когнітивної тактики більш ефективними були вправи типу «В». Дамо короткий огляд основних груп прийомів і способів, що складають когнітивну тактику того, хто навчається, наприклад, у галузі засвоєння лексики української та іноземної мов:

1. Самостійна семантизація незнайомих лексичних одиниць на основі розвитку мовного припущення за допомогою рідної мови, інтернаціоналізмів або іншої іноземної мови, словотворчих елементів іноземної мови, контексту та (чи) ситуації, візуально-образотворчого матеріалу.

2. Пошук незнайомої лексики в словниках: двомовних одномовних (тлумачних) – уміння й прийоми швидкого й правильного користування довідковою літературою.

3. Запам'ятовування лексичних одиниць.

3.1. Ведення словника: двомовного, одно або двомовного з прикладами; організація словника: за темами, за алфавітом, за частинами мови з

використанням різних кольорів і (або) символів (наприклад, для маркування роду, типу відмінювання тощо), з використанням синонімів (антонімів) або спільнокореневих слів.

3.2. Складання картотеки: двомовної, одномовної або двомовної з прикладами, із граматичними позначками, з різними власними асоціаціями, з використанням різних кольорів для карток і (або) написів, картинок тощо. (Переваги картотеки порівняно зі словником: зручний формат, що дозволяє вчити слова практично скрізь, і різноманітні можливості, а саме: відсортовувати засвоєну лексику, групувати й класифікувати її за різними критеріями, зберігати в коробці з різними відділами – «Знаю добре», «Потрібно повторити», «Увесь час забуваю» і т.п., періодично проводячи ревізію відділів і пересортовуючи картки; застосовувати картки різних кольорів (для частин мови, родів, типів дієвідміни), використовувати картотеку для різних лексичних ігор).

3.3. Використання різних каналів сприйняття: заучування вголос, під музику, з ритмізацією тощо.

3.4. Групування лексики за різними критеріями (тема, сім'я слів, спосіб словотвору, синонімія, антонімія, асоціативний ряд...).

3.5. Знання й використання прийомів мнемотехніки, серед яких найефективнішими для вивчення мови є:

а) техніка "Loci": нові слова – «закріплюються» за добре відомими стабільними об'єктами по дорозі додому, за предметами обстановки у власній квартирі й т.п.;

б) техніка асоціативних зв'язків:

– інтерактивних – щоб вивчити ряд слів, потрібно пов'язати їх в асоціативний ланцюжок, нехай навіть безглуздий (наприклад: букет квітів в умивальнику, що грає на хмарі, а з нього йде дощ із жаб);

– графемних – для запам'ятовування лексики, для запам'ятовування граматичного матеріалу;

– образних – півень і кран (за формою);

– з рідною мовою: glass, journal, magazine;

– кінестетичних – "прив'язування" слова або фрази до жесту, руху (наприклад, заучування просторових прийменників із семантизуючими жестами);

– контрастних – для запам'ятовування;

– природних – для запам'ятовування

в) "Keyword method" – до англійського слова підбирається пара з рідної мови – "ключове слово" й обидва слова асоціюються в якому-небудь інтерактивному образі;

г) складання речень або твір історій для запам'ятовування слів одного роду, винятків із граматичного або фонетичного правила й т.п.

д) римування;

е) акроніми;

ж) мелодизація та (або) ритмізація – наприклад, приспівування мовленнєвого кліше або фрази на просту відому мелодію (для заучування правопису);

з) візуалізація якого-небудь правила, наприклад, фонетичного (виділення довгих голосних): зображення рамкової конструкції речення у вигляді моста й ін.

і) індивідуальне оформлення схем, таблиць, парадигм тощо [67].

Вправи для вивчення й застосування тактики оптимізації оволодіння видами мовленнєвої діяльності ми не виділяли в окремі блоки або рубрики, оскільки оволодіння нею нерозривно пов'язане з процесами навчання говоріння, аудіювання, читання й письма. Продемонструємо це на прикладі формування когнітивної тактики аудіювання. Алгоритм модельованої діяльності студентів для оволодіння цією тактикою включав:

1. Самоідентифікацію.

2. Оволодіння мінімумом знань про механізми, цілі та способи аудіювання, типи аудіо текстів, а також про власні можливості.

3. Тренінг:

– оперативної слухової пам'яті, уваги й антиципації;

– навичок визначення різних сигналів й орієнтирів (ситуативних, емоційних, граматичних, значеннєвих, логічних):

– навичок прогнозування на рівні слів (мовленнєвого припущення) і на рівні тексту (антиципації або значеннєвого здогадування);

– різних видів аудіювання з урахуванням позиції слухаючого (аудіювання діалогу, монологу й аудіювання в діалозі);

– прийомів ефективної роботи з аудіо посібником і з реальними фонограмами (радіопередачі, аудіо касети).

Покажемо на прикладах деякі прийоми формування цієї тактики [67].

Визначення власного стилю й тактики аудіювання:

1. Як Ви навчилися аудіюванню? Ваш особистий метод роботи.

2. Обговоріть зі своїм партнером по спілкуванню Вашу тактику в навчанні аудіюванню. Що Ви вважаєте в ній головним?

3. Складіть анкету й дайте відповіді на неї письмово.

4. Оцініть результати й узагальніть їх за такими пунктами:

– Чи є аудіювання важливим для спілкування?

– Чи часто Ви займаєтеся аудіюванням?

– Які тексти Ви використовуєте під час навчання аудіюванню?

– Де в житті Ви можете зіштовхнутися з необхідністю аудіювання, тексти якого жанру при цьому будуть використовуватися?

– Чи робите Ви які-небудь помітки під час аудіювання?

– Слухаєте текст повністю чи фрагментарно?

Особливу групу серед тактичних прийомів, оптимізуючи усне міжкультурне спілкування, складають прийоми, названі в зарубіжній методиці "communicative strategies" й об'єднані Бориско Н.Ф. за назвою «індивідуальна тактика міжкультурного спілкування». Аналіз численних робіт з даної проблематики дозволив виділити в ній кілька груп прийомів або стратегій: соціальні, афективні й компенсаторні [67].

Найбільш суттєву роль у реальних процесах іншомовної комунікації відігравали так звані соціальні стратегії. Вони використовувалися, щоб організувати яку-небудь спільну діяльність, попросити про допомогу й т.п. До цієї групи більшість методистів відносять: прохання повторити / пояснити слово, висловлювання, факт чужої реальності, думку, намір; прохання виправити або перевірити коректність власного висловлювання, пояснення власної позиції, думки або явища рідної культури; порівняння фактів або явищ у рідній і чужій культурах [67].

Наступна група стратегій, яку ми використовували – компенсаторні. У традиційному навчальному процесі їхнє використання не заохочується, хоча в спілкуванні рідною мовою всі часто користуються ними. Компенсаційні стратегії включали:

а) code switch у рідну або іншу іноземну мову;

б) прохання про допомогу (Як сказати це?);

в) граматичне або лексико-граматичне спрощення власного висловлювання, парафраз;

г) припинення акту комунікації, зміну теми або уникнення її (якщо той, хто навчає, знає або помічає, що він не в змозі спілкуватися з цієї проблеми);

д) використання описів, загальних родових понять, синонімів ("дерево" замість "дуб", "те, чим відкривають пляшки" замість "штопор", "погано" замість "жахливо" і т.д.);

е) придумування власних слів і використання наявних в українській або іноземній мовах слів-замінників;

ж) використання повторів (техніка "відлуння") або перепитувань з відповідною питальною інтонацією, що є для партнера непрямим сигналом пояснити слово або поняття;

з) використання невербальних засобів – міміки, жестів, малюнків тощо [67].

Деякі прийоми, наприклад, зміна теми або несподіване закінчення акту комунікації, вимагають, для уникнення міжкультурних непорозумінь,

відповідного вербального й невербального оформлення тощо.

До афективних стратегій відносяться настанови на пошук можливостей спілкування з іншомовними комунікантами, уміння подолати боязкість і страх зробити помилку тощо. Як показали результати нашого анкетування, переважна більшість українських студентів (74% опитаних) шукають контактів для спілкування; 15% – не шукають і тільки 11% – свідомо уникають їх, назвавши основними причинами невпевненість у собі, психологічні бар'єри й острах помилок.

Для допомоги студентам ми запропонували тренування у мовленнєвих засобах для вступу в контакт та інших комунікативних кліше, що організують спілкування (вітання-прощання, звертання, початок-кінець бесіди, вибачення й реакція на нього, сигнал-реакція на повідомлення співрозмовника тощо). Упевненості в міжкультурному іншомовному спілкуванні надає володіння так званими small talks, які в більшості західноєвропейських культур відносяться до стабільних і безпечних актів спілкування. Для small talks придатні теми: погода, самопочуття, компліменти, актуальна ситуація партнера, враження від країни (міста, підприємства). Дуже близькими до них є теми: хобі, відпустка, сім'я, діти, цікаві телепередачі або новини кіно, робота (у загальному вигляді), суспільно-політичні події (для старших етапів) [67]. Для тренування таких діалогів використовували кілька варіантів:

А. Викладач починав заняття із small talks, варіюючи теми протягом декількох днів. Подані вчителем фрази-кліше запам’ятовувалися і повторювались наступного дня студентами.

Б. В один із циклів включали трохи small talks для аудіювання із завданнями: визначити тему, ситуацію, співрозмовників, їхні ролі та настрій, дібрати до діалогів відповідні картинки з підручника, розіграти аналогічні діалоги тощо.

В. Студенти стимулювалися шляхом відповідних завдань до аналізу цього феномена спілкування, його ситуації, а також соціокультурного

значення.

Г. На закінчення виконуються вправи в парах зі зміною партнерів на продукцію small talks у ситуаціях із різним ступенем детермінованості, наприклад:

1. Наші друзі зустрічають сусіда, вітають його, цікавляться його самопочуттям, роблять свої зауваження щодо прогнозу погоди та прощаються.

2. Студенти зустрічаються з їхнім лектором у понеділок. Як відбувається їх small talk?

Формування індивідуального стилю оволодіння міжкультурною комунікацією й уміннями навчати її інших є однією з актуальних завдань сучасного навчання у мовному педагогічному закладі вищої освіти.

5.2.2. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у процесі творчої діяльності. Третій етап – **діяльнісно-творчий** – охоплював студентів, що знаходились у позиції того, хто навчає (IV – V курси), і передбачав здобуття власного педагогічного досвіду й ознайомлення з перспективним досвідом учителів англійської й української мов, удосконалення вмінь проводити уроки й позакласні заходи з мов, активізацію й поповнення фахового словника інноваційною лінгводидактичною термінологією, практичне застосування отриманих на заняттях професійних знань і вмінь, удосконалення навичок контролю й самоконтролю професійного мовлення.

Фахові дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення» та «Риторика» на діяльнісно-творчому етапі формувального експерименту набули нового змісту.

Метою навчального процесу на цьому етапі стало постійне збагачення індивіда логічним творчим мисленням та діями як спонуками до саморозвитку.

Завдання курсу на цьому етапі були спрямовані на розвиток умінь і навичок творчо оволодіти усним та писемним мовленням в різних комунікативних сферах та ситуаціях спілкування; використання мови як засобу підвищення загальноосвітнього та професійного рівня студентів, подальше розширення словникового запасу студентів та інтенсивна активізація набутих лексичних одиниць, розвиток навичок реферування.

Принцип орієнтації навчання на формування кожного студента як мовленнєвої індивідуальності реалізувався в такий спосіб:

– здатність та готовність студента здійснювати текстову діяльність мовою, що вивчається;

– здатність до адекватної взаємодії з представниками інших культур та соціумів;

–розкриття індивідуального потенціалу студента реалізується в ході його спеціалізації засобами мови.

Комунікативна спрямованість, толерантність взаємин спілкування, емоційно-духовна насиченість змісту, диференціація та індивідуалізація, варіативність змісту, форм та методів, безперервність, соціокультурна адекватність, відкритість до змін і перспектив – усе це спрямовано на формування та розвиток мовної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Важливим для викладача є опанування вміння повсякчас ставити того, хто навчається, в такі умови, коли він самостійно приймає рішення і набуває досвіду індивідуального стилю оволодіння мовою.

Обираючи сучасні методи навчання щодо формування мовної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника (способи, прийоми, форми навчання), ми враховували, що методи, котрі використовуються, повинні:

– створювати атмосферу, в котрій студент почуває себе комфортно й вільно, стимулювати його інтереси, розвивати в нього бажання використовувати мову на практиці;

– розвивати емоції, почуття та відчуття, співвідносити їх з реальними

потребами, стимулювати його мовленнєві, когнітивні, творчі здібності;

– активізувати студента, стимулюючи його до активної взаємодії з іншими учасниками цього процесу;

– створювати ситуації, в яких студент повинен усвідомлювати, що його поступ більшою мірою пов'язаний із саморозвитком його індивідуальності, ніж із прийомами та засобами навчання, котрі задає викладач;

– передбачувати різні форми роботи в групі: індивідуальну, групову, колективну, котрі повною мірою стимулюють активність, самостійність та творчість студента.

Формування культури мовлення є досить специфічним процесом, тому поряд з загальнодидактичними принципами (*принцип свідомості і творчої активності*, *наступності і перспективності)* значну роль відіграють у цьому процесі такі специфічні принципи навчання, як: *принцип комунікативно-мовленнєвого спрямування, принцип урахування особливостей мови, принцип домінуючої ролі вправ, принцип навчання на мовленнєвих зразках, принцип поєднання мовного тренування з мовленнєвою практикою, принцип взаємозв'язку основних видів мовленнєвої діяльності, принцип професійного спрямування навчального матеріалу.*

Формування культури мовлення студентів значною міру залежить від методів й прийомів організації навчальної роботи, що добирає викладач, ураховуючи дидактичну мету, характер і зміст навчального матеріалу.

Необхідність індивідуалізації навчально-виховного процесу сьогодні все більше визнається як основна тенденція сучасної вищої школи. Індивідуалізація потребує, щоб студенти отримували широкі можливості для творчого оволодіння науковими знаннями, самі обирали шляхи самовдосконалення. Отже, індивідуальний підхід має бути включеним у живу тканину навчально-виховного процесу.

Індивідуалізація навчання є одним з найбільш ефективних методів формування у студентів індивідуального стилю оволодіння іншомовною компетенцією поряд з самостійною роботою, комунікативним методом,

проблемним навчанням, інтенсифікацією, сугестопедією, рольовою грою або соціодрамою.

Крім проблемного подання матеріалу у вигляді мовленнєво-мисленнєвих завдань, для досягнення заданих цілей ми використовували алгоритми та елементи програмованого навчання. Комунікативне завдання виникає на основі комунікативної ситуації як сукупності обставин, що спонукають індивіда до вступу в мовленнєвий контакт та участі в ньому; воно є його логічним продовженням, тому терміни «комунікативне завдання» й «комунікативна ситуація» не мають суворих меж і часто є взаємозамінними. Комунікативним завдання стає у випадку прийняття його студентом, тобто в момент включення мотиву висловлювання (механізму комунікативної мотивації).

Засобами активізації пізнавальної (у цьому випадку мовленнєво-мисленнєвої) діяльності на заняттях із розмовної практики (УПМ) виступали комунікативні завдання. У процесі їх виконання одночасно відбувається як стимулювання розумової діяльності й пізнавальний пошук мовця, так і становлення власного мовленнєвого вміння. Іншими словами, чим активнішим і змістовнішим є мовленнєво-мисленнєва діяльність тих, кого навчають, тим швидше й міцніше формуються їхні мовленнєві вміння. Завдання методиста у зв'язку зі сказаним полягає в тому, щоб правильно скеровувати становлення мовлення як розумовий процес і тим самим його удосконалювати.

З цього погляду навчання спілкуванню за допомогою виконання комунікативних завдань може бути розглянуте як проблемне навчання. Однак проблемність комунікативного навчання іноземної мови специфічна. Виходячи з того, що під час породження висловлювань різних рівнів мовець стикається із труднощами як змістового плану, так і плану вираження, можна говорити про два аспекти проблемності. Один із них розглядається як пошук лінгвістичних засобів для адекватного оформлення самостійного висловлювання. Проблемним для студента, тобто таким, що викликає певні

труднощі й високу напругу його розумової активності, є перехід від чітко окресленого лінгвістичного змісту до його варіювання в типових комунікативних ситуаціях і до обговорення проблем поза рамками ситуації.

Типологія проблемних ситуацій у цьому плані представлена в роботах Р. Мільруда, який виділяє поведінкові, морально-етичні, суспільно-політичні й науково-пізнавальні проблемні ситуації [222]. Проаналізувавши дані типи ситуацій відповідно до запропонованих вище критеріїв проблемності змісту, ми дійшли висновку, що найвищий ступінь проблемності містять науково-пізнавальні проблеми, а найнижчий, відповідно, – поведінкові.

У проблемних завданнях поведінкового типу реалізуються комунікативні наміри запиту й видачі інформації та вираження власної думки комуніканта, згоди й незгоди із чужим. У проблемних завданнях морально-етичного типу, найімовірніше, реалізуються комунікативні наміри оцінки й вираження думки. У соціально-політичних проблемних ситуаціях передбачається володіння вмінням коментування й аргументування. У науково-пізнавальних проблемних ситуаціях – засобами вираження оцінки, уміннями коментування, аргументування й контр аргументування. Але всі вони відповідають головному – формуванню культури мовлення в іншомовному спілкуванні.

Ріст проблемності змісту й формування його лінгвістичними засобами накладає певний відбиток на організацію навчального матеріалу й навчального процесу.

До V курсу зменшується частка рецептивно-репродуктивних вправ і репродуктивного говоріння; збільшується обсяг продуктивних висловлювань спонтанного характеру. Експозиція проблемної ситуації все частіше подається не за допомогою мовлення викладача, а шляхом прослуховування чи прочитання текстів. На жаль, зменшується кількість ситуацій для актуалізації формул щоденного мовленнєвого етикету, одночасно характер більш складних проблемних ситуацій диктує необхідність оволодіння формулами для ділового контакту тощо.

Наведемо приклади проблемних комунікативних ситуацій, використовуваних на заняттях із розмовної практики на 2-4-их курсах.

Тема «Спорт і відпочинок» (4 семестр)

1) Допоможіть членам міського комітету зі справ спорту вирішити питання: чи слід організовувати спортивний клуб із боксу для жінок? Наведіть аргументи «за» і «проти» й обґрунтуйте свою точку зору.

Тема «Охорона здоров'я» (6 семестр)

2) За даними 1990 р. близько 16 000 тварин (кроликів, свиней, мишей, морських свинок) загинуло в ході експериментів косметичних фірм, що випробовують у такий спосіб свою продукцію. Яку косметичну продукцію Ви б хотіли придбати – випробувану на тваринах або з особливим знаком «not tested on animals»? Які, на Вашу думку, можуть використовуватися альтернативні види тестування продукції косметичних фірм?

Тема «Питання війни і миру» (7 семестр)

3) Американські ідеологи, виправдуючи використання США атомної бомби, що позбавила життя більше 200 000 безневинних людей, пишуть, що втрати США й союзників були б набагато більшими, якби війна тривала й була б перенесена на територію Японії. Висловіть свою згоду або незгоду з подібною аргументацією. Прокоментуйте прислів'я "All is fair in love and war" [130].

Наведені проблемні ситуації можуть бути віднесені до розряду поведінкових (1), науково-пізнавальних (2) і суспільно-політичних (3), хоча кожна з них має виражене морально-етичне підґрунтя. Різна необхідність експонування даних ситуацій за допомогою текстів: ситуація (1) може виявитися приводом для дискусії без попереднього прочитання студентами тексту; для вирішення проблеми, запропонованої в ситуації (2), необхідне залучення ряду фактів, що висвітлюють питання використання тварин як матеріалу для тестів; обговорення проблеми, викладеної в ситуації (2), є неможливим без опори на публіцистику.

Нами визначено умови вибору та застосування в навчанні мовного

спілкування методів педагогічного стимулювання, які також спрямовані на розв’язання проблемних ситуацій. До них належать:

1. Стимулювання самостійності й активності студентів.

2. Розвиток колективної комунікативної діяльності.

3. Поетапна /по фазова/ реалізація моделі-ситуації рівно партнерства у спілкуванні викладача та студентів.

Услід за І. Зимньою, ми розглядаємо самостійну роботу як цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану самим суб'єктом у сукупності виконуваних дій та кориговану ним за процесом і результатом, діяльність [131].

Організація самостійної роботи порушує низку проблем, що вносяться до готовності самого студента як суб'єкта даної форми діяльності до її здійснення. За узагальненими даними М. Дяченко – 45,5 % студентів визнають, що їм не вистачає уміння правильно організовувати самостійну роботу.

Як вища форма навчальної діяльності, самостійна робота зумовлюється індивідуально-психологічними та особистісними характеристиками студента – суб'єкта учіння. До таких психічних детермінантів відноситься *саморегуляція, що виступає однією з умов формування індивідуальності студента.* О.К. Осницьким були виділені ті моменти предметної саморегуляції, які співвіднесли з організацією самостійної роботи на заняттях. Сюди входять:

– уявлення про можливості цілеутворення та цілеутримання;

– уміння моделювати власну діяльність /виділяти умови, відшукати у своєму досвіді уявлення про предмет потреби/;

– уміння програмувати власну діяльність /вибір способу перетворення заданих умов, відбір засобів здійснення перетворень, визначення послідовності певних дій/;

– уміння оцінювати;

– уміння коректувати свої дії [110].

Інтерес у плані організації самостійної роботи з української та іноземної мов викликають запропоновані А. Марковою прийоми навчальної роботи [209]. Їхнє цілеспрямоване формування у студентів на практичних заняттях забезпечує подальше їх використання в самостійній роботі. Ми спробували *адаптувати* запропоновані прийоми переробки українського та іншомовного тексту, укрупнення навчального матеріалу, виділення в ньому вихідних ідей, принципів, законів, усвідомлення узагальнених способів вирішення лінгвістичних задач, самостійну побудову студентами системи завдань наступного типу:

– прийоми культури читання, культури слухання, прийоми короткого та найбільш раціонального запису /виписки, тези, анотація, реферат, загальні прийоми роботи зі словником, довідниками, книгою/;

– загальні прийоми запам'ятовування /структурування навчального матеріалу, використання особливих прийомів мнемотехніки з опорою на образну та слухову пам'ять/;

– прийоми зосередження уваги, що спираються на використання студентами різноманітних видів самоконтролю, поетапну перевірку своєї роботи;

– загальні прийоми пошуку додаткової інформації /робота з словниками, комп’ютером, мультимедійними енциклопедіями/;

– контрольно-корекційна перевірка здобутих знань та вироблення практичних умінь і навичок роботи зі словом, текстом (редагування, переклад, аудіювання, добір синонімів, виправлення помилок у вимові).

– прийоми раціональної організації часу, розумної по черговості роботи та відпочинку, складних та нескладних, усних та письмових завдань [209].

Розвиток колективної комунікативної діяльності розглядається як "педагогічне співробітництво", що виступає реальним втіленням особистісно-діяльнісного підходу саме до вивчення мов, де співробітницьке спілкування є і формою, і засобом, і метою навчання.

Перевага, що надається груповим формам роботи на заняттях з мов,

визначається самою логікою пізнання мови як засобу спілкування і має, крім цього, ще й соціально педагогічне обґрунтування, яке дозволяє ще раз підтвердити точність методологічного положення про те, що індивідуальність формується в *колективі,* в практичній діяльності, у взаємодії з іншими людьми і що сам навчальний колектив створюється в такій взаємодії / Г. Китайгородська, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Шаталов, К. Ушинський, В. Ядов та інші/.

У ситуації спільної роботи з однолітком необхідно виникають та розвиваються рефлексивні моменти діяльності, зокрема, дії контролю /самоконтролю/ та оцінки /самооцінки/ /Л. Айдарова, Г. Цукерман/. Тим самим навчальне співробітництво сприяє повноцінному формуванню індивідуальних навчальних дій в єдності усіх їх компонентів.

Участь усієї мовної групи в колективній формі навчальної діяльності викликає почуття задоволення тих, хто навчається і створює у кожного з них повну уяву користі, необхідності, правильності своєї власної мовленнєвої діяльності, сприяє успішності всього процесу навчання, мовленнєвому спілкуванню в цілому.

Процес формування комунікативної компетенції ми уявляємо у вигляді діалогічної системи, що забезпечує способи трансляції граматичних знань, відпрацювання мовленнєвих навичок та умінь в різних формах взаємодії викладача та студентів на заняттях з української та іноземної мов.

Успішність спільного вирішення лінгвістичних задач зумовлюється такими факторами, які характеризують стиль діяльності партнерів:

1) наявність у них навичок самоорганізації /О. Вербицький, С.Кондратьєва/; 2) ділового спілкування /Г. Костюк/, а також 3) ступенем підготовленості студентів до діяльності /В. Кольцова/.

На цьому етапі формувального експерименту студентам було запропоновано авторський спецкурс „Педагогічна культура та творчість”.

В основу цієї навчальної дисципліни було покладено принципи гуманізму, цілісності, комплексності, комунікації, поступовості, єдності

особистісного та діяльнісного підходів, активності та концентричності.

Досвід роботи вищих навчальних закладів України, де склалася традиція виділення основ педагогічної майстерності в самостійний курс, показав, що успіх організації й проведення відповідних занять вдається за найбільш повного втілення в навчальних тренінгових завданнях таких важливих принципів театральної педагогіки, як вимога життєвої правди, надзавдання, активності й дії. Сформульовані К.Станіславським для підготовки акторів, вони виявилися не менш значущими й під час засвоєння педагогічної діяльності.

Використовуючи поняття театральної педагогіки, можна стверджувати, що ділова гра – це свого роду репетиція, тренінг поведінки майбутнього вчителя в ситуації, що аналогічна професійній. Необхідність багаторазового програвання майбутньої ролі для актора мало в кого викликає сумнів.

Рольові й ділові ігри як найбільш активні методи навчання дозволяють урахувати ці особливості педагогічної діяльності завдяки наступним своїм якостям:

– забезпечення рольового перевтілення;

– можливість здійснення реальних дій, відтворення природних рис ситуації, що розігрується.

Ці якості дозволяють розглядати рольові й ділові ігри як імітацію, модель реальної професійної діяльності, у роботі з якою майбутній учитель досягає втілення перерахованих вище принципів: життєвої правди, втілення над завдання тощо.

Активність дій будить творчу самостійність майбутніх учителів, допомагає їм усвідомити відповідальність прийнятої на себе ролі. Одна й та ж ситуація може програватися кілька разів, щоб дати можливість учасникам гри побувати в різних ролях і запропонувати свої варіанти вирішення. Протягом невеликого проміжку часу студенти демонструють й аналізують різноманітні індивідуальні варіанти програвання однієї й тієї ж ролі, порівнюють вимоги, пропоновані до різних ролей, співвідносять поведінку

інших учасників, реалізовану в грі, із власною поведінкою, переносять ці моделі на реальну педагогічну діяльність. Це створює можливість інтегрованого застосування знань, активізації загальних і спеціальних здібностей й умінь, у тому числі набутих раніше на заняттях із педагогіки, психології, методики виховної роботи, методики викладання спеціальних дисциплін, логіки, фізіології тощо.

Однак відповідна форма роботи зі студентами буде тільки тоді ефективною, коли буде здійснюватися на основі послідовного включення тих, кого навчають, у навчальний процес із обов'язковою систематизацією життєвого досвіду, вражень, засобів рефлексивного самоаналізу й способів вирішення ситуацій.

Програма розробленого нами спецкурсу „Педагогічна культура та творчість” будувалася таким чином: загальна логіка подачі навчального матеріалу співвідносилася з послідовним "зануренням" у специфіку педагогічної діяльності. Це означає, що поступово відбувалось ускладнення завдань, які ставились перед викладачем і студентами, що в найбільш загальному вигляді можна охарактеризувати як:

– освоєння й відпрацьовування структурних елементів діяльності;

– відновлення зв'язків між окремими структурними елементами діяльності;

– формування професійно значущих якостей;

– індивідуалізація стильових особливостей професійної діяльності;

– вибір і відпрацьовування індивідуальної стратегії «педагогічної діяльності»;

– формування інтегральної індивідуальності вчителя.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів повинен передбачати засвоєння студентами специфіки педагогічного впливу, що складається з безлічі операцій, що вбирають у себе сукупність якісно різних елементів (інструментувань різних рівнів організації): мімічних, пантомімічних, моторно-рухових тощо. Це створює реальні основи для

наступного оволодіння вчителем мистецтвом впливу на особистість вихованця відповідно до обставин конкретної педагогічної ситуації, але – довірчого. Способами здійснення подібних контактів на більш близькій емоційно-почуттєвій дистанції виступали:

– персоніфікація текстів повідомлень (лекції, виступи на дискусіях), що досягається особистісною включеністю в ситуацію взаємодії з аудиторією того, хто повідомляє;

– висловлення особистісних оцінок з особливої процедури доброзичливого оцінювання з опорою на позитивні досягнення студента;

– акцентування уваги на суб'єктивній позиції педагога або студента, що проводить мікро викладання.

Підсумовуючи вищесказане, уточнимо й конкретизуємо основні особливості методики проведення занять із курсу ПКТ. Насамперед були забезпечені вимоги:

– повної розкутості студентів, що досягається в процесі створення особливої психологічної атмосфери на кожному занятті;

– організації умов для інтенсифікації творчої уяви майбутніх учителів;

– забезпечення високої комунікативності й активності включення кожного студента у взаємодію з аудиторією;

– установлення довірчих взаємин між усіма учасниками заняття – членами студентської групи й викладачем;

– наявності постійного зворотного зв'язку через аналіз кожним студентом і групою в цілому своїх реальних досягнень в оволодінні окремими складовими педагогічної майстерності;

– здійснення аналізу й виділення окремих елементів навчально-виховного процесу на основі мікровикладання й вирішення мікроситуацій (коли практика відображається у вигляді теоретичних і діяльнісних моделей), що дозволяє кожному студентові активно включитися у відпрацьовування елементів педагогічної майстерності й ще на етапі вузівського навчання одержати реальну можливість для розвитку здібності до педагогічної

творчості;

– проведення занять у кабінетах, лабораторіях, студіях педагогічної майстерності, обладнання яких допомагає створенню візуального ефекту присутності в класі, керуванню умовами навчання, розширенню можливостей курсу з формування в тих, кого навчають, компонентів педагогічної майстерності, поглибленню аналізу й самоаналізу.

Курс передбачав проходження студентами трьох етапів:

1 етап – пізнання студентами сутності своєї майбутньої професії та специфіки професійно-педагогічної діяльності. Особлива увага тут приділяється формуванню суб'єктивних моделей професійної діяльності як основної настанови, за якою відбуватиметься подальше професійне становлення того чи іншого студента. Спеціально дібрана система завдань спрямовується на розвиток професійно ціннісних орієнтацій і відхід студентів від спрощення потреб у змістовому досліджені та осмислені важливих професійних сенсів.

2 етап – пізнання майбутнім учителем своєї особистості як педагогічного інструментарію та засобу результативного управління поведінкою та діяльністю учнів (засвоєння методик роботи зі своєю особистістю, техніки саморегуляції в умовах професійної діяльності). У процесі такої роботи у студентів інтенсивно формується педагогічна позиція як система ставлень до суттєвих аспектів педагогічної реальності. На цьому етапі відбувається перехід від уявлення про професію й особистісні якості до побудови відповідних реальних моделей своєї діяльності, перехід професійно значущих індивідуальних якостей на більш високі рівні завдяки оволодінню педагогічною технікою і технологіями.

3 етап – засвоєння методик і технік управління собою та своєю діяльністю у процесі організації життєдіяльності учнів, формування цілісного уявлення про індивідуальні стратегії та стилі педагогічної діяльності, розробка і реалізація програми їх вдосконалення. Студенти цілеспрямовано оволодівали майстерністю управління навчально-виховним процесом за

умови поєднання групових та індивідуальних форм роботи.

Реалізація зазначених вимог відбувалася на основі розвитку в студентів здібності до педагогічної рефлексії. Істотна умова – інтеграція набутих у вищому навчальному закладі знань й умінь зі шкільною практикою, коли майбутні вчителі шукають і знаходять творчі вирішення педагогічних ситуацій, варіанти індивідуального підходу до дітей, здійснюють вибір засобів впливу на учнів, вихованців, практикуються в нестандартному вирішенні педагогічних завдань. Саме педагогічна практика виявляла бар'єри професійного становлення, сприяла постійному самовдосконаленню в його цільовій і процесуальній формах, підвищенню рівня педагогічної культури майбутнього вчителя. Самоосвіта й самовиховання як ланки безперервного процесу формування педагогічної майстерності та його вищого рівня – педагогічної творчості, – набували при цьому особливого значення.

Не менш важливу роль у цьому відігравав мотиваційний компонент процесу навчання, який припускав, що викладач, котрий веде заняття, цілеспрямовано стимулював в майбутніх учителів потребу шукати й знаходити творче вирішення педагогічних завдань. У результаті такого педагогічного стимулювання у студентів виникали нові позитивні мотиви навчання.

Одним із можливих шляхів було залучення майбутніх учителів до створення індивідуальних програм з оволодіння педагогічною професією, постійним підвищенням рівня професіоналізму.

Обов'язковою вимогою під час проведення занять було створення умов для інтеграції набутих у вищому навчальному закладі знань й умінь зі шкільною педагогічною практикою, коли майбутні вчителі шукають і знаходять творчі вирішення завдань у безпосередньому шкільному середовищі: виборі підходів до дітей і відповідних педагогічних засобів впливу, знаходженні нестандартних рішень у різноманітних педагогічних ситуаціях.

Самопізнання, самоосвіта, саморозвиток – суттєві складові частини

безперервного процесу формування педагогічної творчості; професійне самовдосконалення набуває для студента розвитку у постійному, якісному зрушенні до рівня досконалості. Наприклад, самоосвіта розумілася студентом не як нагромадження певної суми психолого-педагогічних знань, здобутих спонтанно вчителем, а як цілеспрямований процес, що здійснюється відповідно до чіткої індивідуально прийнятої програми особистісного саморозвитку.

Робота над відповідними індивідуальними програмами була складовою частиною курсу педагогічної творчості. Викладач допомагав кожному студентові розробити власну з урахуванням специфічних рис індивідуальності. Важливими напрямами особистісного самовдосконалення в рамках даної програми були: пізнання, осмислення загальнолюдських цінностей і способів їхнього присвоєння (інтеріоризація), освоєння діючих засобів їх реалізації. Навчальний курс педагогічної творчості допомагав майбутньому вчителю опанувати прийоми організації власної діяльності, усвідомити педагогічну діяльність як рефлексивне керівництво діяльністю учнів, розвити ті якості, що знаходяться в основі цього рефлексивного керівництва (спостережливість, емпатія, динамізм, емоційна стабільність). Вони актуалізували життєвий досвід студентів, розширили діапазон подій у саморозвиткові педагогічного досвіду.

Ураховуючи значну кількість індивідуальностей учнів, умов їхнього життя і обставин, що зумовлюють їхню поведінку, великий спектр функцій та завдань, які виконує вчитель у дуже стислих часових інтервалах та термінах, неважко уявити собі складність завдань, покладених на ВНЗ – підготовити своїх випускників до відповідної професійної творчості, сформувати варіативність мислення, потребу у постійній дослідницькій діяльності з метою пошуку оптимальних рішень. Без сумніву, подібний підхід до формування майбутніх учителів не може забезпечуватись лише однією навчальною дисципліною. Більш того, навіть цілеспрямоване впровадження в структуру професійної підготовки нового навчального

предмета, який би відповідав за формування якостей „творчого педагога”, не вирішує даної проблеми.

У процесі формування педагогічної творчості майбутніх учителів-словесників використовувалися різноманітні методи, як традиційні, так і інноваційні. Це, зокрема, аудіовізуальні методи (audio-visuals), різні види дискусій (discussions), демонстрування та виставка (demonstration and exhibition), гра (game), спостереження (observation), лекція (lecture), програмоване навчання (programmed instruction), експеримент (experiment), мікронавчання (microteaching), протоколи (protocols), рольові ігри (role playing), моделювання (simulation), дебати (debate), форум (forum), круглий стіл (round table), “мозкова атака” (brain storming), вирішення проблем (problem solving), рефлективне навчання (reflective teaching), «мікрофони», «акваріум" та деякі інші [130].

Нижче ми розглянемо окремі методи, що стали найбільш перспективними при реалізації їх у дослідному навчанні.

Ефективним засобом формування /зміни/ соціальних настанов студентів у сфері спілкування була ***групова дискусія***. Суть її полягала в тому, що з групою студентів організовувалося обговорення тих або інших конкретних проблем, що виникали у процесі спілкування, конфліктів між партнерами з метою пошуків рішень. Метод групової дискусії мав великий ефект, оскільки дозволяв студентам виявити власну точку зору, збагатитися інформацією, розвинути досвід участі у пошуку вирішення проблеми в групі [279].

Одним із найбільш ефективних способів розвитку та формування у студентів умінь, необхідних в міжособистісному спілкуванні, було визначено ***рольову гру***. Ролеві ігри широко використовуються в практиці викладання та глибоко досліджені в педагогіці /Л. Івановою, Є. Фоміним, С. Шмаковим, М. Яновською/.

Стосовно нашого дослідження суть цього методу навчання полягала в тому, що поставлена комунікативна задача вирішувалася учасниками рольової гри імпровізованим розігруванням певної ситуації, у ході якої вони

програвали ролі окремих персонажів, які брали участь у ситуації.

Рольова гра створювала для її учасників умови, щоб вони могли:

а) усвідомлювати не лише сутність висунутої ними соціально-психологічної ситуації, але й власні соціальні настанови та почуття, думки, пов'язані з тією або іншою роллю;

б) розвивати уміння "входити в становище інших людей", краще розуміти їхні позиції та почуття;

в) апробувати нові ролі та форми спілкування в ситуаціях, що моделюють реальне життя [279].

Сугестопедія в нашому дослідному навчанні базувалася на таких принципах:

1) засвоєння навчального матеріалу на свідомому і несвідомому рівнях;

2) процес засвоєння може реалізується значно швидше, ніж прийнято про це думати;

3) процес засвоєння гальмується: а) нормами та обмеженнями суспільного життя; б) відсутністю гармонійності та релаксації у процесі реалізації наявних можливостей особистості; в) неспроможністю використання можливостей, що знаходяться в загальмованому стані у більшості людей [279].

Підхід, спрямований на викладача (Д. Пальмер, Дж. Ешер, Є. Стевік) концентрував увагу на викладачеві як керівникові навчального процесу, що відбувався в навчальній аудиторії. Фокусував увагу на студентові, на тому, що відбувалося в його свідомості, що він, як індивід, вносив у навчальний колектив. Дрили – інструкції складаються із команд, змодельованих інструктором /викладачем/, що згодом виконуються студентами. Участь студентів у виконанні дрилів забезпечувала успішне прагматичне оформлення висловлюване мовою, яка вивчається, згідно зі сформованим досвідом [279].

Соціальний/Терапевтичний підхід (послідовники Г. Лозанова – Є. Стевік, Ч. Карен, К. Грін та інші). На відміну від попередніх, цей напрям

переміщував фокус уваги від викладача та студентів як учасників навчального процесу в сферу їх терапевтичної або соціальної взаємодії, що спричинялася на суб'єкта учіння, як члена соціального співтовариства [279].

Драматична гра – даний напрям є продовженням розвитку ідей активізації навчально-пізнавальної діяльності у процесі оволодіння іноземним мовам (С. Стерн, Р. Ді Пієтро, Р. Родрігез, Р. Вайт та інші). Цей метод сприяв стимулюванню продукування комунікативних актів та мобілізації компетенції студентів для їх здійснення. Для нас цікавими є ідеї Робіна Скарселла, об’єктом досліджень якого є стимулювання формування комунікативних умінь через ***соціодраму***, яка справедливо, на його думку, є найефективнішим для цього засобом. Через соціодраму опанувався граматичний матеріал, розвиваючи у студентів здатність продукувати граматичні речення [279].

Одним із таких методів є ***мікронавчання***. Застосовувався нами для оволодіння майбутніми вчителями-словесниками вміннями педагогічної техніки (technical skill of teaching), зокрема, такими, як міміка, пантоміміка, управління своїми емоціями, увага, спостережливість, техніка мовлення, а також різноманітними специфічними дидактичними, організаторськими та комунікативними вміннями [279].

Цей метод зменшив складність мистецтва викладання для майбутнього вчителя-словесника, дозволив йому сконцентруватися на оволодінні певним умінням; мікронавчання також забезпечувало спокійне, контрольоване оточення для практики, аналіз викладання.

Іншим методом, метою якого була підготовка майбутніх учителів-словесників до умов шкільної реальності, було ***моделювання***. [279]

Завдяки йому студенти мали можливість побачити проблеми молодих учителів та запропонувати шляхи їх вирішення, оскільки в умовах педагогічної практики, коли присутній учитель-методист, такі проблеми можуть не виникати. Моделювання уможливило майбутнім учителям самим вирішити проблеми, а не тільки спостерігати, як їх вирішують інші; воно

показало прогалини у знаннях та вміннях студентів, які можуть бути заповнені при подальшому навчанні та під час педагогічної практики. Зросла впевненість студентів у своїх професійних можливостях. Моделювання спонукало майбутніх учителів застосувати набуті знання з педагогіки та психології у практичній діяльності.

Метод рефлексивного навчання дав можливість у стінах ВНЗ організувати викладання та його оцінку. Декілька студентів навчалися в одному "класі" з тими ж цілями, що створювало можливість конкуренції та обміну досвідом і, врешті, підготувало вчителя до реальностей життя класу та примусило його учасників замислитися над тим, чому вони діють так чи по-іншому [279].

Творчість учителя невіддільна від його креативності та інтуїції. Необхідно дати вчителю керівництво для того, щоб його робота була творчою. Запропоновано короткий опис стадій процесу творчості, які, незважаючи на відмінне їх визначення різними вченими, все ж можна звести до чотирьох:

1) підготовка, що включає визначення проблеми, збір попередньої інформації, способи альтернативних підходів;

2) обдумування, яке включає підсвідому роботу розуму над проблемою;

3) осяяння або непередбачена поява під впливом низки обставин свіжого погляду на проблему;

4) підтвердження, коли перевіряється ефективність рішення, що виникло у момент осяяння [279].

Природно, цей опис творчого процесу є орієнтованим, оскільки в конкретному творчому акті ці стадії можуть мати розбіжність. Незважаючи на існуючу узгодженість у визначенні характеристик творчих людей (дії згідно із внутрішнім переконанням, незалежність мислення та дій, сприйнятливість, енергійність, надання переваги новим підходам, відкритість позиції, самостійність, здатність бачити по-новому вже відоме), учені розходяться у поглядах на походження цих якостей. Вони вважають, що

неможливо за бажанням видавати дипломи креативним учителям, можна лише сприяти їх творчій поведінці [279].

У творчості вчителя при драматизації навчального процесу виділяють чотири аспекти: знання техніки моделювання; сприйнятливість до настрою в класі; готовність до імпровізації; уміння перейти від запланованих до незапланованих аспектів уроку. Цінність кожного способу драматизації полягає у ступені підвищення уваги учнів завдяки цьому способу, що в результаті веде до покращення навчання в тому розумінні, що засвоюється більше інформації, досягається глибоке концептуальне розуміння, більш ефективно розвиваються вміння учнів [279]. Метою експериментальної роботи з драматичної підготовки вчителів є розкриття притаманного вчителеві таланту та здібностей до імпровізації. Учителі ознайомлюються з рядом моделей та тактикою поведінки у різних контекстах. Їм демонструють переваги пожвавлення процесу навчання за допомогою драматичних елементів. Моделюються типові навчальні ситуації з використанням, як вдалим, так і ні, якогось артистичного засобу. Опора на традиційні методи не заохочується, від учителів вимагають постійної розробки нових методик.

Під час педагогічної практики майбутні вчителі виконували такі завдання: 1) розробляли навчальний “сценарій” або драматичні епізоди з метою викликати увагу та цікавість учнів, посилити мотивацію, драматизувати цілі уроку та ін.; 2) діяли на уроці як актори, спираючись на особистий стиль викладання та привабливості, використовували методи навчання, що посилюють увагу, інтерес, ентузіазм; 3) організовували процес навчання, маючи на увазі створення творчої, стимулюючої атмосфери в класі, коли учні відчувають посвячення, співпереживання, переконаність та майстерність учителя; 4) драматизували навчальну діяльність шляхом проведення ігор та інших методів з метою підтримки уваги учнів, уникнення нудьги, посилення мотивації та закріплення розуміння.

Формування індивідуальності буде результативним лише в тому випадку, коли людина виступає одночасно в ролі суб'єкта і об'єкта ви-

хування. Звідси випливає необхідність у мобілізації активності особистості.

Самовдосконалення – особистісний процес, що реалізується як у репродуктивній, так і в творчій діяльності. Структура самовдосконалення включала взаємопов'язані компоненти: самопізнання (самоаналіз своїх професійних можливостей, властивостей, готовності до самовдосконалення, усвідомлення необхідності й прийняття рішення займатися ним; планування (з'ясування цілей і завдань на певний проміжок часу, складання плану); власне процес самовдосконалення (практична діяльність по формуванню компонентів педагогічної культури); самоконтроль і самокорекцію рівня розвитку культури.

На основі самопізнання і планування розпочинали практичну діяльність – систематичну і цілеспрямовану роботу по самовдосконаленню. Зазначимо, що в цей період приділялась особлива увага самоконтролю й самокорекції: студент контролював роботу над собою, постійно тримав її в свідомості (рефлексія), що дозволяло своєчасно встановлювати відхилення у своїй програмі й коректувати подальшу роботу. Цьому сприяло ведення педагогічного щоденника, складання планів самостійної роботи, бесіди з викладачами під час індивідуальних консультацій.

На цьому етапі розвитку педагогічної культури студентів виховували потребу в постійному самовдосконаленні, вводили студента в творчу лабораторію по створенню своєї унікальної особистості. Але ж необхідно коригувати процес "творення себе", порівнювати отримані результати з ідеалом, критично їх осмислювати і оцінювати навколишню діяльність і себе, перш за все, скласти план свого саморозвитку. І в цьому студентові допоміг його педагогічний щоденник як певна програма опису особистого досвіду, творчих роздумів, пошуків своєї творчої індивідуальності, аналізу своєї діяльності, набуття досвіду "письменника, критика", індивідуального почерку, певного рівня мовленнєвої культури; комунікативної культури і тезаурусного рівня. Адже ще А. Макаренко стверджував, що "хороший вихователь повинен обов'язково вести щоденник своєї роботи [208]".

Не можна не погодитися з В. Сухомлинським, який радив кожному учителеві вести педагогічний щоденник: "Щоденник – особисті записи, замітки. В них – джерело роздумів, творчості... Щоденник, який ведеться десять, двадцять, а то й тридцять років – це величезна цінність. Адже у кожного мислячого педагога є своя система, своя педагогічна культура. Скільки дорогоцінних перлин педагогічної мудрості пропадає тоді, коли учитель-майстер, учитель-творець, завершує творче життя... Записані й осмислені спостереження дуже допомагають учителеві в його роботі... Щоденник допомагає зосередити думку, спрямувати розумові зусилля на щось одне... Щоденник вчить розмірковувати" [301, 575].

Про те, яке значення має щоденник для вчителя, розповіли студентам, навели приклади (Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, Л. Толстой, В.Сухомлинський, К. Ушинський). Професія вчителя вимагає творчого підходу. А творчість передбачає аналіз того, що зроблено, пошук шляхів вирішення певних завдань, розв'язання ситуацій, аналізу розмов, діалогів з учнями і колегами, осмислення своєї поведінки тощо.

Організовуючи навчально-виховний процес, ми прагнули до такої взаємодії зі студентами, коли виявлялися всі три рівні педагогічної творчості. На першому рівні на основі використання виховних ситуацій, вправ, тестування викладач отримував інформацію про рівень розвитку компонентів педагогічної культури, формував позитивні мотиваційні настанови, зокрема, до самовдосконалення та ін. На другому рівні прагнув до варіативно-конструктивного, евристичного вирішення завдань і вправ, включення в ситуації практичної дії (педагогічна практика, виховні заходи). На третьому рівні студенти виконували творчі завдання (розробляли нестандартні уроки, писали твори, аналізували педагогічну практику та досвід роботи вчителів, участь у конкурсах, олімпіадах, наукових конференціях та ін.). При цьому виділяли й стимулювали успіхи студентів, виявляли властивості, що сприяли творчій діяльності (творчий інтерес, пошук нових фактів, нової інформації з метою саморозвитку; ініціативність і активність, самостійність і

наполегливість, цілеспрямованість і впевненість у власних силах; здатність до дослідницької діяльності; розвиток інтелектуальних параметрів: позитивне ціннісне відношення до діяльності та ін.).

Процес формування творчої індивідуальності вчителя забезпечувався за умови реалізації професійної підготовки студента, засобами особистісно-орієнтованної педагогічної технології розвитку та саморозвитку студента, формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Одним з основних методів формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя-словесника був особистісно-орієнтований тренінг, що розвивав особистісні якості, формував творчу індивідуальність, виробляв позитивну Я-концепцію майбутнього вчителя.

Головною метою тренінгу, що використовувався у процесі формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя, був розвиток особистісних якостей студентів.

Принципи організації особистісно-орієнтованного тренінгу щодо формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя:

Принцип діалогізації взаємодії.

Принцип суб’єкт-суб’єктивного підходу до взаємовідносин між викладачем та студентами.

Принцип самодіагностики, розвитку рефлексивних здібностей, уваги до свого "Я", руху від розуміння групових процесів до розуміння категорії Я – в ситуації.

Принцип постійного зворотного зв’язку.

Принцип психологічної події, що розкриває вплив емоцій на мислення людини.

Принцип природної матеріалізації виучуваних соціально-психологічних явищ: неможливо навчити спілкування, розвити сенситивність, не враховуючи почуттєво-практичний досвід студентів.

Принцип акцентуації мови почуттів приділяє значну увагу жестам, міміці та нелінгвістичним засобам мовної поведінки майбутніх учителів-

словесників.

8. Принцип доброзичливої атмосфери, формування позитивного ставлення до іншої людини, спілкування через особистісні контакти між усіма учасниками [222].

Особливість тренінгу як форми особистісно-орієнтованного навчання виражалася в тому, що він носив груповий характер.

Спецкурс "Сутність творчої індивідуальності вчителя" проводився за пропонованим змістовим модулем: «Теоретико-методологічні основи творчої індивідуальності вчителя».

Заняття І. Сутність творчої індивідуальності вчителя

1. Бесіда з метою ознайомлення з такими поняттями, як: особистість учителя, індивідуальність учителя, творча індивідуальність учителя.

2. Діагностика рівня сформованості творчої індивідуальності студентів.

Заняття ІІ. Проблема творчої індивідуальності вчителя у роботах В.А. Кан-Калика.

1. Теоретико-дослідницькі повідомлення студентів із порівняльним аналізом авторських позицій щодо проблеми творчої індивідуальності вчителя.

Заняття ІІІ. Етапи становлення творчої індивідуальності вчителя

1. Вивчення й аналіз досвіду вчителів – майстрів: а) спостереження та опис досвіду; б) аналіз та осмислення досвіду з точки зору педагогічної теорії.

Заняття ІV. Індивідуально-творчий стиль діяльності як основа творчої індивідуальності вчителя

1. Бесіда за основними теоретичними положеннями.

2. Змістовий аналіз стильових рис творчої діяльності вчителя.

Заняття V. Творче вирішення педагогічних завдань як прояв

творчої індивідуальності майбутнього вчителя

1. Методика вирішення педагогічних завдань.

2. Творче вирішення педагогічних завдань (із досвіду роботи вчителів – майстрів).

3. Робота студентських мікрогруп (педагогічні рольові ігри, дискусії).

Заняття VI. Мистецтво мови учителя – виявлення його індивідуальності

1. Робота з теми "Основи мистецтва спілкування".

2. Виступи студентів з доповідями щодо педагогічних проблем [222].

Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у процесі творчої діяльності сприяло розвитку у студентів ініціативності й активності, самостійності та наполегливості, цілеспрямованості й впевненості у власних силах, здатності до дослідницької діяльності; розвитку інтелектуальних параметрів, позитивного й ціннісного відношення до діяльності, саморозвитку.

5.2.3. Інтерактивні форми удосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників. На діяльнісно-творчому етапі продовжувалося формування культури мовлення майбутніх учителів-словесників. В основу розробки методики удосконалення культури мовлення майбутнього вчителя-словесника було покладено основні положення учених – лінгводидактів і психолінгвістів (О.Біляєв, А. Богуш, Є.Голобородько, Н.Жинкін, О.Леонтьєв, А.Маркова, Г.Михайловська, М.Пентилюк та ін.), за якими вивчення мовних одиниць розглядалося як мовленнєва діяльність. Для її успішного здійснення студенти повинні оволодіти комунікативними вміннями, що впливають на спеціальні знання, навчальний матеріал подавався в системних відношеннях.

Для побудови ефективної методики, спрямованої на вдосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників у двомовному середовищі великої ваги має правильний добір та організація навчального матеріалу, що здійснюється з урахуванням критеріїв порівняння, урахування труднощів, частотності допущеної помилки, модульності, комунікативності.

Розглядаючи процес удосконалення культури мовлення студентів в єдності та взаємозв'язку освіти, виховання й розвитку нами була сформульована основна мета підготовки майбутнього фахівця, що має важливе значення для формування мовної особистості студента, культури його мислення й мовлення, інтелектуальних здібностей, яка передбачала:

–розвиток мовного чуття, логічного мислення, удосконалення усної і писемної форм мовлення, інтересу й уваги до виучуваних мовних явищ, доречного і точного використання засобів мови в різних ситуаціях спілкування;

–розширення загального лінгвістичного кругозору, удосконалення мовленнєвої культури студентів, здатних до самореалізації, саморозвитку, які досконало володіють комунікативними якостями мовлення.

Мета експериментального навчання зумовила визначення її змісту: «Практикум з англійської мови» та спецкурс «Основи формування мовної індивідуальності вчителя-словесника» для студентів українсько-англійського відділення були спрямовані на формування в них нормативного мовлення. Результати констатувального зрізу засвідчили середній і низький рівень фонетичної, лексичної й граматичної правильності усного і писемного мовлення як з рідної, так із іноземної мов, наявність у мовленні студентів інтерферентних помилок, зумовлених впливом другої мови. У зв'язку з цим активізували дію цілеспрямованого й систематичного впливу на удосконалення мовленнєвої культури майбутніх учителів-словесників, що стало результативним за таких умов:

- свідомого ставлення студентів до самого процесу навчання, уміння адекватно оцінити набуті знання, уміння й навички

працювати над удосконаленням культури власного мовлення;

- створення стійких мотивів досконалого володіння мовними нормами української та англійської мов через серію вмотивовано-мислиннєвих дій, що сприятимуть кращому усвідомленню й засвоєнню змісту одержаної інформації;
- досягнення високого рівня мотивації учіння за допомогою використання мовленнєвих ситуацій, що спонукатимуть студентів до спілкування на різні теми і сприятимуть удосконаленню їхньої культури мовлення;
- спільної й систематичної діяльності всіх викладачів, взаємодії всіх спеціальних дисциплін з метою дотримання вимог до нормативного мовлення, точності, чистоти, єдності форми і змісту, доречного використання невербальних засобів під час спілкування.

Аналіз помилок та діагностування причин їх виникнення, результати аналізу стану сформованості культури українського мовлення студентів зумовили створення програми, яка відповідала специфіці дослідного навчання й охоплювала фонетичні та лексико-граматичні явища, що були специфічними для української мови. Дидактичний матеріал дослідного навчання був спрямований на вдосконалення культури мовлення й подолання явищ фонетичної та лексично-граматичної інтерференції в усному і писемному мовленні студентів.

В основу пропонованої методики було покладено модульний принцип, що передбачав комплексний підхід до вдосконалення культури усного і писемного мовлення студентів на заняттях з основних лінгвістичних дисциплін. Викладання цих курсів у системі модульного навчання відрізнялося насамперед плануванням і формою подачі навчального матеріалу. Характерною рисою даної технології був блочно-пошуковий спосіб набуття знань шляхом організації дослідницької діяльності студентів, спрямованої на виконання проблемно-мовних і мовленнєвих завдань.

Оволодіння принципом модульності досягалося шляхом застосування різних форм (лекції, семінарські, практичні заняття, самостійна робота студентів), методів (імітаційних, оперативних, комунікативних) та прийомів навчання (спостереження над мовою, аналіз мовних фактів, синтез одержаних знань, диференціація граматичних явищ, порівняння, імітація, трансформація, комбінування, конструювання, редагування), що підпорядковувалися виучуваній темі (навчання за модульною системою ми подаємо на прикладі вивчення курсу «Основи формування мовної індивідуальності вчителя-словесника»).

Набуті теоретичні знання зі спеціальних профільних дисциплін допомогли студентам удосконалити навички культури мовлення під час роботи з «***Практикуму англійської мови***» (Див. Додаток З), де розглядалися такі питання:

Семінарське заняття № І. Етимологія слів.

1. Власномовні слова.

2. Запозичення з інших мов та барбаризми.

Семінарське заняття № ІІ. Продуктивні та непродуктивні форми англійського словотворення.

1. Афіксація, конверсія, префіксація.
2. Скорочення, абревіатури.

Семінарське заняття № ІІІ. Лексичні значення та семантична структура англійських слів.

1. Полісемія та однозначні слова.
2. Семантичні відношення в парадигматиці.

Семінарське заняття № ІV. Проблема перекладу англомовних одиниць на рідну мову.

1. Семантичні кореляції у фразеології.
2. Еквівалентність перекладу ідіом, прислів’їв, приказок та фразеологізмів українською мовою.

Семінарське заняття № V. Стилістичні дифеницції англійського

словника.

1. Літературна мова і розмовна лексика.
2. Діалекти та варіанти англійської мови.

Семінарське заняття № VI. Норми англійської літературної вимови.

1. Літературна вимова.
2. Типові помилки.

Завдання варіювалися за визначеними темами (див. Додаток З).

Спецкурс «Основи формування індивідуальності вчителя-словесника» передбачав ґрунтовне вивчення теоретичних питань цього курсу. Основні форми роботи (лекції, семінари, практичні заняття) мали на меті підвищити рівень володіння культурою мовлення майбутніми вчителями-словесниками; удосконалювати культуру монологічного та діалогічного мовлення; розвивати комунікативні якості мовлення через систему комунікативних завдань, рольових та контрольно-корекційних ігор. Програма складалася з трьох частин: лекційний курс, практичні заняття, самостійна робота студентів.

І. Лекційне заняття «***Індивідуальність як науково-педагогічна проблема».***

1. Визначення поняття індивідуальність у сучасній науці.
2. Індивідуальність та особистість.
3. Різні форми прояву індивідуальності.

ІІ. Лекційне заняття «***Індивідуальність студента як педагогічна категорія»***

1. Індивідуально-психологічні особливості студентського віку.
2. Чинники, що впливають на формування індивідуальності студента.
3. Творча індивідуальність педагога у формуванні індивідуальності студента.
4. Інноваційні технології та підходи до формування індивідуальності майбутнього вчителя.

ІІІ. Лекційне заняття «***Мовленнєва діяльність***»

1. Психологічні закономірності мовленнєвої діяльності.
2. Мовленнєва діяльність як засіб формування мовленнєвої культури студентів-словесників.
3. Мова як засіб входження в діалог культур.

IV. Лекційне заняття «***Основи культури мовлення учителя-словесника»***

1. Особливості мовного розвитку вчителя-словесника.
2. Лінгвістичні аспекти мовленнєвої культури.
3. Культура спілкування.
4. Майстерність публічних виступів.
5. Мовна особистість учителя-словесника.

Високий рівень активності студентів у навчальній діяльності, спрямованої на вдосконалення культури мовлення забезпечувався навчальною грою, що мала чітке призначення – формування окремих професійних якостей майбутнього вчителя-словесника. Залучення студентів до навчальної гри потребувало від них активності, самостійного вирішення завдань, свідомої організованості, продуктивної діяльності, в якій виявилися мовленнєві якості учителя-словесника, формування навичок діалогічного мовлення, що проходило на тлі удосконалення техніки взаємодії між собою.

При моделюванні гри, коли кожен студент, уключаючись в ігрову діяльність, виконував дві ролі: одну – безпосередньо рольову, а другу – як майбутній учитель – словесник, здійснювалася корекція мовленнєвих умінь і навичок. Перша функція конкретизована самим змістом і метою гри, що диктує мовленнєву поведінку учасників, друга – має аналізувати, коригувати й удосконалювати мовленнєві уміння.

Так, у грі «Конференція» виявили у студентів рівень мовленнєвих умінь у складній мовленнєвій ситуації. Тема конференції «Роль інноваційних форм навчання в педагогічному процесі» була спрямована на обмін думками з проблем інноваційних форм проведення уроків англійської та української мов, з якими студенти познайомилися під час перегляду відеофільмів, відвідування уроків у школі або читання періодичних видань. У ході гри

кожен учасник мав 3 – 4 хвилини для виголошення свого повідомлення на задану тему й анотацію до цього повідомлення у двох-трьох реченнях. У процесі гри здійснювалася корекція мовлення її учасників, пошуки потрібної лексики, виправлялися помилки (лексичні, граматичні). Такі комунікативні ситуації сприяли удосконаленню правильності мовлення, вироблення сталих фонетичних, лексико-граматичних навичок, які в результаті активної мовленнєвої практики змінили стару, неправильно сформовану.

Цілеспрямована підготовка студентів до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, яка передбачала формування їхньої індивідуальності як учителів-словесників, була спрямована не тільки на опанування теоретичною частиною їхньої майбутньої професійної діяльності, а й на оволодіння методами її всебічного дослідження. З огляду на те, що педагогічна діяльність учителя-словесника має системний характер, оскільки вона є частиною суспільного поділу праці – системи вищого порядку, елементи якої між собою тісно пов’язані, її вивчення здійснювали з позицій системного підходу.

Системний підхід, створюючи реальну можливість розгляду професійної діяльності вчителя-словесника як керуючого підсистемою цілісного освітнього процесу, давав змогу студентам у їхньому емпіричному досвіді виявити й описати особливості виявлення основних функцій її структури, проаналізувати специфіку її основних елементів і способів їх взаємозв’язків з урахуванням індивідуальності її суб’єктів. Окрім того, застосовуючи засоби системного підходу студенти одержували можливість багатомірного аналізу педагогічної діяльності вчителя-словесника, що зрештою дозволяло охопити її сутність з урахуванням факторів сучасного соціокультурного середовища і спроектувати модель її суб’єкта як учасника, організатора та керівника навчально-пізнавального процесу [242].

Успішне вирішення практичних дослідницьких завдань, що орієнтують студентів у межах проведення ними індивідуального науково-педагогічного дослідження на виявлення сутності функцій педагогічної діяльності вчителя-

словесника, з одного боку, а також на визначення спектру зовнішніх умов і внутрішніх факторів, що зумовлюють формування його індивідуальності як суб'єкта цієї діяльності в процесі особистісного професійного розвитку, з іншого, було б неможливим без опанування теорією спецкурсу „Основи наукової комунікації англійською мовою".

Ця навчальна дисципліна є однією з найважливіших дисциплін у структурі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-словесників, що надає можливість значно розширити їхній кругозір як майбутніх фахівців у сфері надання освітніх послуг та дослідників психолого-педагогічних і суто філологічних закономірностей. Зміст і технологія викладання означеного курсу розраховані на розкриття методологічних засад, специфіки проведення наукового дослідження, на ознайомлення студентів з особливостями практичного впровадження в своєму власному досвіді теоретичних, емпіричних і статичних методів наукового дослідження, що сприяє формуванню особистості майбутніх учителів-словесників як дослідників реальної дійсності. Головною метою дисципліни була підготовка до проведення самостійних наукових досліджень у руслі філології, методики викладання іноземних мов, психології і педагогіки шляхом опанування засад загальної методології та методики сучасної дослідно-експериментальної роботи. Серед важливих завдань дисципліни виступили:

– розвиток творчої особистості студентів як педагогів-дослідників, що реалізовуватимуть й розроблятимуть інноваційні методи та технології навчання іноземних мов на основі опанування сучасних концепцій освіти й переосмислення досягнень передового педагогічного досвіду, який накопичено у сфері науково-педагогічного знання;

– формування професійно значущих якостей студентів як майбутніх учителів-дослідників, які розроблятимуть сучасні проблеми германської філології, актуальні питання мовознавства, лінгвістики, фонетики, граматики української мови;

– удосконалення практичних навичок та вмінь студентів щодо реалізації методик психолого-педагогічної діагностики, розширення їх особистісного професійного досвіду щодо організації науково-дослідної роботи в умовах сучасного педагогічного процесу школи, опанування способів викладу здобутого емпіричного матеріалу у формах: тез, наукової статті, доповіді, курсової та дипломної роботи;

– оволодіння жанрово-стильовими канонами усного та писемного дискурсу, оскільки публікації (їх якість та кількість) традиційно слугують основним критерієм оцінки професійної діяльності молодого вченого.

На семінарських заняттях, що проводились у формі дискусій, студенти обговорювали: жанрові різновиди наукового мислення, стиль наукового спілкування, роль синтаксичної компресії в письмовій науковій комунікації, методи та процедури лінгвістичного аналізу тексту; аналізували: роль неозначеної номінації в мові наукової прози, фактора адресата наукової прози, її прагматичну функцію, невербальні засоби передачі інформації, мету рольової гри в науковому спілкуванні, жанрово-стильові особливості наукового діалогу та монологу в усній комунікації; готували доповіді на студентські конференції.

Аналіз знань студентів по завершенні спецкурсу „Основи наукової комунікації англійською мовою” засвідчив оволодіння студентами жанрово-стильовими канонами усного та писемного мовлення, розвиток швидкої адаптації до нових досягнень в науці, яка в подальшому дозволяє спеціалісту стати провідником передової наукової думки; розвиток навичок самостійної творчої роботи.

Зазначені вище курси студенти вивчали перед педагогічною практикою у школі, оскільки ряд завдань за їх програмою передбачали практичне їх втілення.

Проходження активної педагогічної практики на V курсі здійснювалося на діяльнісно-творчому етапі експерименту. Зміст діяльності студентів на період педагогічної практики передбачав такі провідні завдання :

– вивчення особливостей індивідуальної техніки роботи вчителя іноземної та української мов;

– створення плану організації методичної роботи вчителів української та іноземної мов;

– розробка моделі оперативного управління системою позакласної виховної роботи з української та іноземної мов;

– розробка графіка внутрішньо шкільного контролю якості навчання української та іноземної мов (тематичного, фронтального, узагальнювального і т.д.).

Головна роль серед практичних завдань студентів на період педагогічної практики надавалася вивченню нормативних документів та інструкцій, що були порадником для практичної діяльності вчителів української та іноземної мов. Тут використовувався метод розроблення студентами внутрішньої документації школи, спрямований на закріплення і застосування їхніх знань, формування на їхній основі вмінь вирішувати завдання із планування й організації діяльності вчителів кафедри української та іноземних мов.

Особливий інтерес студентів під час педагогічної практики викликала реалізація методу управління. Як нововведення в період практики на базі гімназій №6, №3, №57 м. Херсона було введено тиждень самоуправління, коли в ролі завуча й методиста, а також учителів української та іноземної мов виступали студенти-практиканти, які самостійно виконували всі покладені на них функції та обов'язки згідно з їхнім посадовим статусом. Цей епізод із життя студентів був найяскравішим і незабутнім, викликав велику кількість позитивних емоцій та переживань, оскільки експертами якості виконання ними професійної ролі виступали спеціалісти, які за посадою виконували відповідні функціональні обов'язки.

Тиждень самоуправління проводився у формі імітації робочого дня методиста або вчителя-словесника.

Внаслідок реалізації описаних вище форм, методів і прийомів майбутніх учителів-словесників у межах спецкурсів, а також педагогічної практики у

них відбувалося формування результативної позиції, що сприяє розумінню сутності зміненої соціокультурної ситуації сучасного суспільства й педагогічної парадигми, усвідомленню особистісної значущості й прийняття своєї професійної ролі майбутнього вчителя-словесника.

Отже, на відміну від традицій, в експериментальних умовах навчання ми спробували максимально забезпечити тісний міжпредметний зв'язок дисциплін педагогічного циклу. Тут ми активізували три види зв'язків: за змістом (принципи методологізації й системності), за способом організації навчально-професійної діяльності студентів (принципи проблематизації й діалогізації) та за суб'єкт-суб'єктним стилем взаємодії в мікросистемі "викладач-студент" (принципи індивідуалізації та персоналізації).

Як показала реакція студентів під час настановчих конференцій, організація практики, її завдання, зміст і вимоги не викликали у студентів невдоволення, байдужості. Навпаки, студенти виявили зацікавленість, що пояснюється, на наш погляд, наданою їм можливістю бути вільними у виборі завдань практики. Викликаний у студентів інтерес виявився досить стійким і масовим, судячи з потоку студентів, що приходили на консультацію на кафедру педагогіки та методики викладання української мови та методики викладання іноземних мов протягом усього періоду практики. Студенти зверталися за допомогою у складанні індивідуальної програми розвитку, у виборі завдань, у вирішенні виниклих труднощів (пов'язаних зі слабкістю проектувальних умінь), з інших питань. Нагадаємо, що індивідуальна програма розвитку містила результати самодіагностики рівнів розвитку педагогічних умінь і професійних якостей психіки й особистості, набір цілей і завдань для досягнення поставленої мети.

За даними всіх етапів практики абсолютно всі студенти справилися зі складанням індивідуальних програм розвитку. Зрозуміло, програми виявилися всі різними і не тільки за складом індивідуальних цілей і завдань (в одних було 15-17 цілей, в інших 5-7, кількість обраних завдань коливалася від 5 до 25). За формулюваннями цілей можна було судити про те, що

більшість студентів усвідомлено поставилася до складання цільової частини своєї програми: вони знаходили власні аспекти тих цілей, що були запропоновані як приклади в методичному посібнику, вони дійсно корелювали з даними самодіагностики розвитку умінь і професійних якостей психіки й особистості. Частина студентів (приблизно 20%-30% – кількість мінялася залежно від етапу практики) виконали цю роботу або формально, неусвідомлено (можливо, якісь приклади цілей їм більше сподобалися), або не зрозуміли головне — спробувати проникнути у власний професійний світ, що ще тільки складається, усвідомити й оцінити свої можливості, щоб побачити напрями свого розвитку, удосконалення.

Серед завдань, призначених для формування педагогічних умінь під час роботи у школі, більшість студентів вибрали такі, котрі вимагали розробки конспектів уроків і виховних заходів, їх проведення, виготовлення наочного приладдя, що цілком пояснюється тією увагою до цих видів роботи, що приділялася на заняттях із методики викладання іноземних мов і методики виховної роботи. Звертає на себе увагу те, що й у меті, і в завданнях усі студенти приділили увагу розвитку професійно значущих властивостей і якостей психіки особистості. Особливо їх хвилювала сфера саморегуляції, емоційна, інтелектуальна, предметно-практична сфери — вони хотіли б розвинути в собі креативні здібності, педагогічне мислення, здібності керувати своїми емоційними станами тощо.

Тому серед завдань виявилося досить багато таких, котрі відповідали цим напрямам. Особливою популярністю користувалися, наприклад, завдання на розвиток уміння визначати час будь-якого етапу уроку, завдання на визначення рефлексії у вчителя й у себе, завдання на визначення проблемних ситуацій і причин їх виникнення тощо.

У своїх педагогічних щоденниках багато студентів щиро описували свої відчуття від спілкування з дітьми під час уроків, змін, виховних заходів, висловлювали свої думки з приводу виконання окремих завдань (наприклад, для керування емоційними станами студентка використовувала

рекомендований прийом – настільну картку з написаним на ній словом «радість», у щоденнику вона з захватом пише, як ця картка допомогла їй повернути віру в себе, гарний настрій після того, як у результаті нерозуміння дітьми її пояснення нової теми настрій упав і руки опустилися; студентка іншого потоку поставила перед собою мету не просто використовувати такий прийом регулювання своєї емоційної сфери, а й перевірити ефективність двох прийомів – картки зі словом «щастя» і фотокартки своєї коханої людини, другий прийом виявився, як вона пише, найдієвішим). Студенти ділилися також своїми творчими знахідками, усвідомлюючи, що в них вони виявляють креативні здібності, – це складені казки, кросворди, загадки тощо. Чимало зустрічалося міркувань, пов'язаних із тим, які уявлення про педагогічні явища у студентів були, і якими ці педагогічні явища виявилися в реальному житті, у конкретних ситуаціях. Ці та інші факти, що мали місце в педагогічних щоденниках, свідчили про великий вплив педагогічної практики, її організації на професійне становлення студентів, їхній розвиток як індивідуальностей і особистостей у цілому (професійний світогляд, мотивація педагогічної і навчальної діяльності, педагогічне мислення й ін.).

Спостереження за педагогічною діяльністю студентів і бесіди з ними показали:

– усі студенти усвідомили недостатність своєї теоретичної та практичної підготовленості до педагогічної діяльності, зуміли встановити свої індивідуальні слабкі місця в підготовці, зокрема, виявили слабкий розвиток окремих компонентів сфер індивідуальності й особистості;

– більшість студентів виявляла бажання удосконалювати свої дії негайно, демонструвати їх викладачам і розбиратися в причинах своїх недоліків і помилок; їх відрізняла психологічна готовність до роботи над собою, прагнення до самовдосконалення.

Діагностика рівнів розвитку професійної компетентності студентів, здійснена викладачами кафедри педагогіки, показала, по-перше, деякі відмінності в оцінках одних і тих самих студентів. По-друге, результати

діагностики відрізнялися від результатів самодіагностики. Перший факт можна пояснити тим, що одні й ті самі уміння в одних і тих самих студентів викладачі оцінювали в різних ситуаціях (на уроках різних навчальних предметів, на початку чи в кінці практики тощо), що, природно, не могло не відбитися на вияві й оцінці педагогічної вмілості. Не виключаємо й те, що, користуючись одними й тими самими критеріями, викладачі вносили елементи суб'єктивізму в оцінку студентів. Відмінність результатів діагностики від результатів самодіагностики можна пояснити тим, що в більшості студентів четвертого курсу оцінка завищена за рахунок превалювання емоційного компонента оцінки над когнітивним.

Студенти зуміли справитися з поставленими перед собою цілями й опанувати тими вміннями, яких у їхньому досвіді поки ще не було. Саме цим ми пояснюємо, що студенти продемонстрували здебільшого другий рівень розвитку вмінь. На цьому етапі практики іншого бути й не могло. У педагогічних щоденниках студенти називали ті вміння, що їм вдалося сформувати: вміння добирати матеріал для самостійної роботи учнів на уроці, будувати урок, пояснювати учням новий матеріал тощо (всі студенти називають різні вміння).

Важливим аспектом практики був саморозвиток професійних компонентів індивідуальності й особистості студента відповідно до індивідуальної програми розвитку. Кожен студент визначав для себе перспективи розвитку в галузі сфер психіки й особистості, здійснив самодіагностику результатів. На думку студентів, їм вдалося розвинути в собі гнучкість педагогічного мислення, спостережливість, відчуття часу тощо.

Важливим чинником був новий етап цілепокладання, яким закінчувалася аналітична діяльність студентів під час підведення підсумків практики. Більшість студентів визначила і правильно сформулювала цілі розвитку й удосконалювання своєї професійної готовності на наступному етапі педагогічної практики.

Було складено завдання за методиками викладання іноземних мов та української мови на основі загальних видів навчальної і педагогічної діяльності:

1) викладання;

2) вивчення досвіду роботи вчителя;

3) дослідницька діяльність.

Вивчення матеріалів дали підстави стверджувати, що:

– завдання, які студенти обрали для цього етапу практики, вирізнялися тим, що перевага віддавалася складанню тестів з української та іноземних мов, завдань для учнів, розробці проектів уроків і позаурочних заходів щодо української та іноземних мов. Цікавою, насиченою в цьому плані виявилася робота багатьох студентів. Наприклад, Надія М. подала результати виконання восьми завдань (визначила типові помилки учнів, оцінила результати контрольної роботи, розробила задум групової роботи учнів, виявила типові ситуації труднощів для учнів і вчителя, придумала завдання для розвитку логічного мислення у дітей, оригінальні теми творів, оригінальний проект позакласного заходу іноземною мовою. В окремих щоденниках містилися матеріали з вивчення досвіду роботи вчителів, матеріали курсових досліджень. Не можна сказати, що ці матеріали були якісними (студентам поки не вистачає досвіду в дослідницькій діяльності). Однак те, що деякі спробували сформувати в собі уміння й у цьому напрямі (а не тільки в проведенні уроків), показово говорить про позитивний вплив запропонованих кафедрами завдань;

– займатися саморозвитком, ставати суб'єктом – непросто (мало виявилося студентів, хто подав у своїх щоденниках дані про себе, є опис уроків, списки класів, у яких проходили практику, результати виконаних завдань і т.п., а от спостережень, з яких було б видно, що студент виявляє професійні психологічні властивості та якості, мало – приблизно 40-50%). Наприклад, Ольга К. відзначає у своєму щоденнику: "Після уроку завжди прокручувала урок ще раз, обмірковувала, де були промахи, де було дуже

добре – тобто проводила самоаналіз...". Подібні записи, наведені ними факти й викладені думки, коментарі вказують на усвідомлений підхід до вивчення і своєї професії, і себе як початківця-професіонала.

Позитивна динаміка виявлялася щодо засвоєння педагогічних і психологічних знань. Позитивна динаміка виявлялося й у розвитку дидактичних умінь і умінь виховної роботи, причому значно вище студенти оцінювали свою готовність до виховної роботи.

У розвитку професійних властивостей і якостей у студентів також відбулися позитивні зміни (особливо помітні в педагогічному мисленні – покращилася гнучкість і оперативність мислення). За всіма показниками студенти відзначилися більш високими оцінками наприкінці практики порівняно з її початком.

Серед професійних властивостей і якостей студенти оцінили третім рівнем розвитку тільки емоційну сферу й педагогічну рефлексію, інші властивості та якості (мотивація, мислення), на їхню думку, знаходяться на четвертому рівні розвитку. Окремі студенти писали в щоденниках (або говорили в бесіді), що, незважаючи на те, що праця вчителя дуже важка, вони все рівно будуть працювати у школі.

Відомо, що студенти схильні завищувати свої оцінки, оцінюючи не стільки реальний стан справ, скільки потенційний. На думку викладачів, для студентів за результатами практики було характерним:

1) стійка потреба в удосконалюванні професійної компетенції, здатність керувати власною емоційною сферою на продуктивному рівні, сформованість на продуктивному рівні проектувальних умінь, умінь виховної роботи;

2) студенти віддають перевагу особистісно-орієнтованому підходу, творчо організовують комунікативну діяльність, творчо організовують виховні заходи.

Стиль діяльності може бути предметом як цілеспрямованого формування так і самоформування. В обох випадках означений процес

залежить від індивідуально-особистісних властивостей студентів.

Формування стилю діяльності це цілеспрямування на "перспективу" отримання задоволення від майбутньої праці, тому її успішність, яку можливо досягти через професійне й особистісне зростання, є одною з важливіших умов цього процесу.

Виконуючи варіативно-креативні завдання упродовж педагогічної практики, майбутні вчителі-словесники мали змогу долати конформність мислення, в оптимальній формі поєднати індивідуальні здібності в педагогічній діяльності, активізувати творчу діяльність, спрямовану на уникнення загальновизначених шаблонів, стандартів педагогічної праці. Тому впровадження означених завдань у педпрактику майбутніх учителів-словесників виступало умовою ефективного формування їхнього індивідуального стилю професійної діяльності у ВНЗ [317].

З метою систематизації результатів формувального експерименту упродовж педагогічної практики майбутніх учителів-словесників було використано такі методи роботи, як спостереження, проведення бесід, використання експертної оцінки та самооцінки тощо. Це дозволило простежити особливості становлення індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників в практичній діяльності з позицій самих студентів, експериментатора й навколишніх спостерігачів (керівник педпрактики, викладачі навчальних предметів).

Зокрема, експериментатор використовував карту спостереження професійної діяльності, яка дозволяла оцінювати педагогічні дії кожного студента за всіма компонентами індивідуального стилю професійної діяльності.

Аналіз педагогічної практики дозволив визначити в цілому позитивний вплив нового підходу до її організації та змісту, що виразилося в таких результатах, як формування і розвиток у студентів педагогічних умінь, розвиток професійних компонентів психіки й особистості.

Разом з цим інтерес становила інформація, що містить результати

діагностики дидактичних умінь, умінь виховної роботи, професійно важливих властивостей і якостей.

Кількісні дані щодо результатів готовності студентів до педагогічної діяльності подано в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1.

Узагальнені дані щодо результатів готовності студентів до педагогічної діяльності

Рівні	Розподіл студентів за рівнями засвоєння знань і розвитку професійних властивостей і якостей (у %%)							
	До практики				Після практики			
	1	2	3	4	1	2	3	4
знання з педагогіки	0	0	45	55	0	10	72	18
знання з психології	0	36	62	2	0	20	55	25
дидактичні уміння								
гностичні	4	60	36	0	0	16	56	28
проектувальні	4	48	48	0	0	20	56	28
конструктивні	0	20	70	10	0	4	60	36
організаторські	0	24	56	20	0	12	64	24
комунікативні	0	24	48	28	0	12	72	16
уміння виховної роботи:								
гностичні	0	64	36	0	0	12	76	12
проектувальні	4	56	40	0	0	56	22	22
конструктивні	0	30	66	4	0	0	60	40
організаторські	4	18	45	33	0	20	10	70
комунікативні	0	22	45	33	0	10	10	80
професійно-значущі властивості психіки та якості особистості:								
системність	0	62	38	0	0	10	60	30
гнучкість	0	66	34	0	0	0	72	28
мобільність	0	60	40	0	0	30	50	20
креативність	0	60	40	0	0	30	20	50
оперативність	0	40	50	10	0	10	50	40
комунікативність	0	10	70	20	0	0	70	30
педагогічна рефлексія	10	24	56	10	0	10	60	30

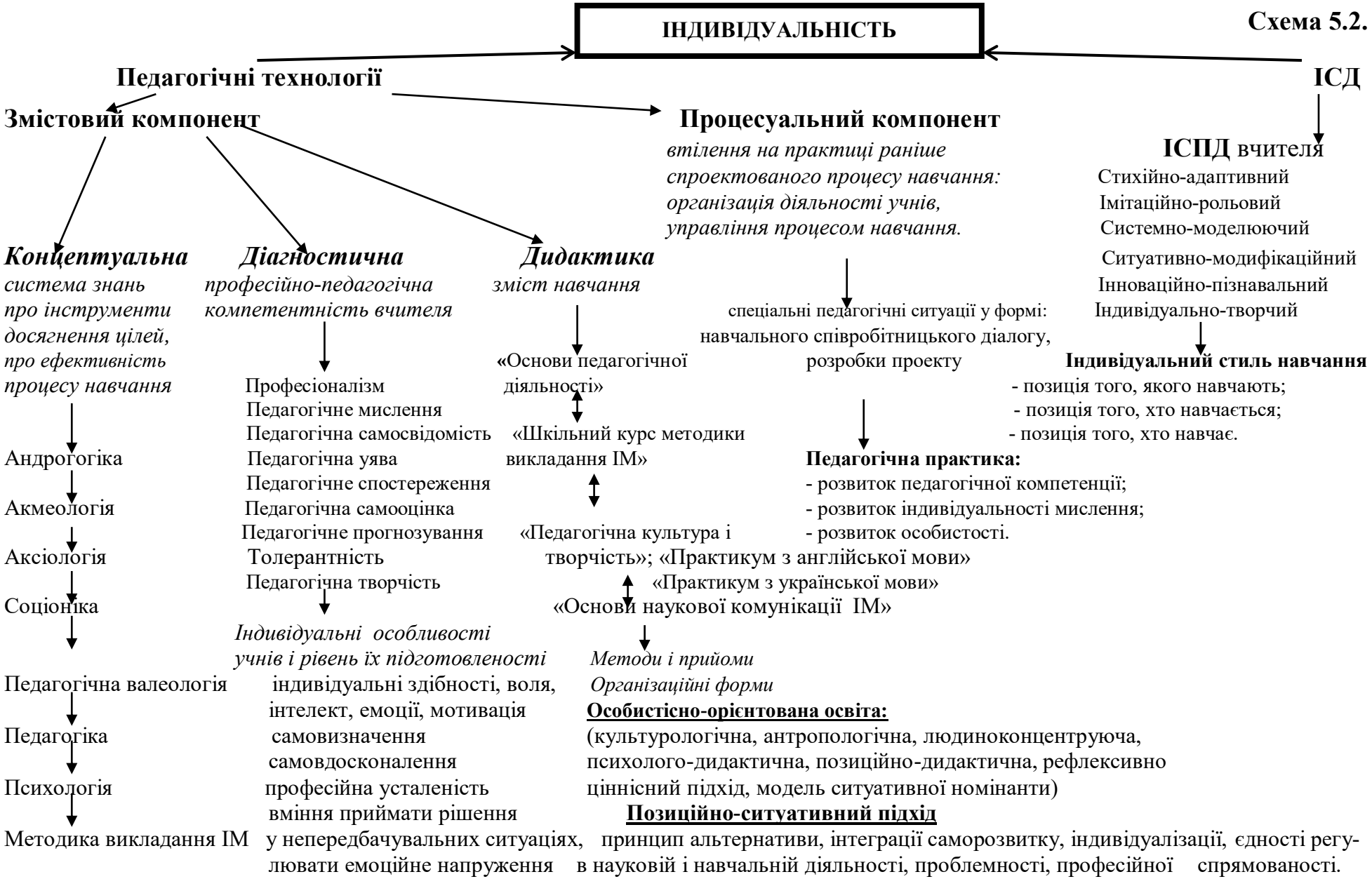
Табличні дані свідчать, що педагогічна практика вплинула на

самооцінку знань із педагогіки та психології, на розвиток дидактичних умінь та умінь виховної роботи; відбулися зміни у професійно-значущих властивостях психіки та якостях особистості: такі сфери, як екзистенційна, емоційна, регулятивна значно змінилися, відбувся їхній розвиток, вони збагатилися професійно значущими компонентами.

Отже, проведення формувального експерименту ґрунтувалося на розробленій програмі й структурно-процесуальної моделі. Їх реалізація й особистісна орієнтація забезпечувалися добором ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчальної діяльності студентів (див. Схема 5.2.).

Подана схема свідчить про реалізацію змістового і процесуального компонентів розробленої методики. Змістовий компонент ґрунтувався на концептуальних положеннях андрагогіки, акмеології, аксіології, соціоніки, педагогічної валеології, педагогіки, психології та методики викладання іноземних мов. Діагностичний компонент включав професійно-педагогічну компетентність вчителя та індивідуальні особливості учнів і рівень їх підготовленості. Дидактичний компонент ґрунтувався на авторських курсах «Педагогіна культура і творчість», «Практикумі з англійської мови», «Основи формування мовної індивідуальності майбутніх учителів-словесників», «Основи наукової комунікації англійською мовою» та скоректованих на формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників курсах «Основи педагогічної діяльності» та «Шкільному курсу методики викладання іноземних мов», позиційно-ситуативному підході до формування індивідуальності студентів. Процесуальний компонент включав втілення на практиці раніше спроектованого процесу навчання: впровадження спеціальних педагогічних ситуацій, особистісно-орієнтованих технологій та педагогічної практики.

Схема 5.2.


ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ
Педагогічні технології
ІСД
Змістовий компонент
Процесуальний компонент
втілення на практиці раніше спроектованого процесу навчання: організація діяльності учнів, управління процесом навчання.
ІСПД вчителя
Стихійно-адаптивний
Імітаційно-рольовий
Системно-моделюючий
Ситуативно-модифікаційний
Інноваційно-пізнавальний
Індивідуально-творчий
Концептуальна
система знань про інструменти досягнення цілей, про ефективність процесу навчання
Діагностична
професійно-педагогічна компетентність вчителя
Дидактика
зміст навчання
спеціальні педагогічні ситуації у формі: навчального співробітницького діалогу, розробки проекту
Індивідуальний стиль навчання
- позиція того, якого навчають;
- позиція того, хто навчається;
- позиція того, хто навчає.
Андрогогіка
Акмеологія
Аксіологія
Соціоніка
Педагогічна валеологія
Педагогіка
Психологія
Методика викладання ІМ
Професіоналізм
Педагогічне мислення
Педагогічна самосвідомість
Педагогічна уява
Педагогічне спостереження
Педагогічна самооцінка
Педагогічне прогнозування
Толерантність
Педагогічна творчість
«Основи педагогічної діяльності»
«Шкільний курс методики викладання ІМ»
«Педагогічна культура і творчість»; «Практикум з англійської мови»
«Практикум з української мови»
«Основи наукової комунікації ІМ»
Педагогічна практика:
- розвиток педагогічної компетенції;
- розвиток індивідуальності мислення;
- розвиток особистості.
Індивідуальні особливості учнів і рівень їх підготовленості
індивідуальні здібності, воля, інтелект, емоції, мотивація
самовизначення
самовдосконалення
професійна усталеність
вміння приймати рішення у непередбачувальних ситуаціях, долати емоційне напруження
Методи і прийоми
Організаційні форми
Особистісно-орієнтована освіта:
(культурологічна, антропологічна, людиноконцентруюча, психолого-дидактична, позиційно-дидактична, рефлексивно ціннісний підхід, модель ситуативної номінанти)
Позиційно-ситуативний підхід
принцип альтернативи, інтеграції саморозвитку, індивідуалізації, єдності регу-
в науковій і навчальній діяльності, проблемності, професійної спрямованості.

5.3. Динаміка рівнів сформованості індивідуальності майбутніх фахівців: порівняльна характеристика

У процесі експериментальної роботи проводилися проміжні і прикінцеві зрізи за кожним критерієм і загальними рівнями розвитку індивідуальності майбутніх учителів-словесників. Розглянемо їх.

За першим критерієм – індивідуально-психологічні особливості – було виокремлено розвиток семи сфер індивідуальності студентів за допомогою «Карти самодіагностики сфер індивідуальності».

По завершені навчання у ВНЗ студенти відзначали певний розвиток сфер індивідуальності, оцінювали кожну якість, уміння, здатність вищим балом;

– в *інтелектуальній сфері* зміни в розвитку (на початку було 5-6 балів, стало – 6-7 балів), не такі значні, як очікувалося, відносно велике зрушення відбулось у розвитку вмінь складати конспекти (самооцінка збільшилася з 6 до 9 балів), що цілком пояснюється традиційним підходом до організації процесу навчання;

– у *мотиваційній сфері* звертають на себе увагу такі компоненти, як потреби в самопізнанні й в саморозвиткові: якщо на початку більшість студентів оцінювало їх у 5-7 балів, то на прикінці навчання – у 7-9 балів. В інших компонентах цієї сфери таких значних змін не спостерігалося. Це засвідчує значні структурні та якісні зміни в мотиваційній сфері;

– *екзистенаційна сфера* оцінювалася більшістю студентів на початку за всіма параметрами 6-ма балами, на третьому курсі – переважно 7-ма. Лише здібність до усвідомленого вибору «яким бути», прагнення до самовдосконалення одержало вищу оцінку – 8-9 балів у багатьох обстежуваних;

– *у вольовій сфері* більшість студентів оцінили розвиток уміння долати зовнішні й внутрішні труднощі та здатність до тривалого вольового зусилля 8-и балами (було 5);

– *у предметно-практичній сфері* такі компоненти, як працездатність і загальні здібності – залишилися без змін і оцінювались як на початку, так і на третьому році навчання у 7 балів, тільки на один бал підвищилася самооцінка творчих, професійних і спеціальних здібностей (8 балів);

– *емоційна сфера і сфера саморегуляції* мало чим відрізнялася в оцінках від інших сфер – здебільшого багато хто поставив собі 6 балів на початку навчання і 7 балів – на третьому році навчання.

Формуванню інших новоутворень в індивідуальності студентів сприяв інтегративний підхід до змісту та процесу професійної підготовки: застосування інтегрованих лекцій, інтегрованих практичних занять, інтегрованих тематик рефератів, курсових і дипломних досліджень. Відзначимо, що інтегрований підхід до організації процесу навчання органічно поєднався з інтерактивними методами та формами навчання (інсценування, ділові й рольові ігри, колективні розробки проектів, навчальні конференції тощо).

Інтегровані заняття й завдання викликали у студентів підвищений інтерес, що в цілому сприяло формуванню таких новоутворень у мотиваційній сфері, як мотиви досягнення та пізнавальні мотиви, і забезпечувало найкращий комплекс мотивів для розвитку індивідуальності студента. При цьому було помічено, що така організація процесу навчання впливала на позицію студентів: вони ставали більш упевненими в собі, могли усвідомлено пояснювати свої дії та причини, що спонукали їх до дій, та ін. Ми дійшли висновку, що необхідно посилити психологічну основу процесу професійної підготовки, щоб професійно значущі новоутворення з'явилися не тільки в предметно-практичній сфері (педагогічні вміння), а й інших сферах індивідуальності. Кількісні дані щодо ступенів розвитку індивідуальності студентів ЕГ за сферами показано в таблиці 5.4.

Таблиця 5.2.

Ступені розвитку індивідуальності студентів експериментальних груп за сферами (констатувальний етап і кінець експерименту)

Ступені розвитку сфер	Таксони				
Високий			М,В, ЕК, СМ, ЕМ	І,М, ЕК, СМ,В, ЕМ, П-П	І, М, В, СМ,ЕМ, ЕК, П-П
Середній		І, В, ЕМ	І, М, П-П, ЕМ	М, ЕК, П-П	І, П-П, ЕК, СМ, ЕМ
Низький	І, М, П-П, ЕК, ЕМ, Р, В	ЕК, П-П, Р, СМ,	І, П-П		
Чисельність таксону	21/10	38/5	15/18	8/39	15/29
Частка, %	38,8/18,5	70,3/9,2	27,7/33,3	14,8/72,2	27,7/53/7
Позиції	Той, кого навчають	Той, хто навчається	Той, хто навчається	Той, хто навчає	Той, хто навчає

Створення спеціальних ситуацій (навчальних і професійних уявлюваних) здійснювалося безпосередньо автором у процесі викладання таких дисциплін, як методика викладання іноземних мов у школі (дисципліна спеціалізації), мотивація навчання іноземних мов, практика усного та писемного мовлення, а також у процесі керівництва навчально-дослідницькою і науково-дослідною діяльністю студентів.

Обробка результатів педагогічної практики на підставі обраних нами критеріїв дозволила одержати розподіл студентів за таксонами (позиціям) і побачити динаміку в розвитку індивідуальності в цілому.

Кількісні дані ступенів розвитку індивідуальності студентів за критерієм індивідуально-психологічні особливості на прикінцевому етапі подано в таблицях 5.2., 5.3., 5.4., 5.5. та діаграмах.

Таблиця 5.3.

Ступені розвитку індивідуальності студентів (констатувальний етап) контрольних груп

Ступені розвитку сфер	Таксони				
Високий			М,В, К, СМ, ЕМ	І,М, ЕК, М,В, ЕМ, П-П	І, М, В, СМ,ЕМ, ЕК, П-П
Середній		І, В, ЕМ	І, М, П-П, ЕМ	М, ЕК, П-П	І, П-П, ЕК, СМ, ЕМ
Низький	І, М, П-П, ЕК, М, СМ, В	ЕК, П-П, СМ,	І, П-П		
Чисельність таксону	19	29	11	2	2
Частка, %	33,9	51,7	19,6	3,5	3,5
Позиції	Той, кого навчають	Той, хто навчається	Той, хто навчається	Той, хто навчає	Той, хто навчає

Позначення: І – інтелектуальна сфера; М – мотиваційна сфера; П-П – предметно-практична сфера; ЕК – екзистенційна сфера; Р – сфера саморегуляції, ЕМ – емоційна сфера, В – вольова сфера.

Як видно з таблиць, протягом експерименту спостерігалася певна динаміка в позиціях студентів, що свідчить про розвиток у них індивідуальності, причому у студентів експериментальної групи динаміка виявилася значнішою, ніж у контрольній групі. Відзначимо, що особливістю результатів формувального експерименту було те, що студенти займали не одну позицію: характеризувалися одночасно і як ті, хто навчаються, і як ті, кого навчають. Особливо це виявилося в експериментальній групі студентів.

Таблиця 5.4

Ступені розвитку індивідуальності студентів (формувальний експеримент) контрольних груп

Ступені розвитку сфер	Таксони				
Високий				П-П	
Середній		І, В, ЕМ	І, М, П-П, ЕМ	М, ЕК, П-П	І, П-П, ЕК, СМ, ЕМ
Низький	І, М, П-П, ЕК, ЕМ, Р, В	ЕК, П-П, Р, СМ,	І, П-П		
Чисельність таксону	6	14	18	12	32
Частка, %	10,7	25,0	32,1	21,4	57,1
Позиції	Той, кого навчають	Той, хто навчається	Той, хто навчає	Той, хто навчається	Той, хто навчає

Порівняльні дані ступенів сформованості індивідуальності за критерієм індивідуально-психологічні особливості в ЕГ свідчать про розвиток усіх сфер індивідуальності по завершенні експериментального навчання. Студенти досягли навіть високого ступеня розвитку сфер, чого не спостерігалося на констатувальному етапі експерименту – 27.7%. Кількість студентів достатнього ступеня збільшилася до 35% (було 4.2% – тобто на 30.8%); відповідно на середньому ступені зменшилася до 30.3% (було 51% – на 19.7%). Хоча низький рівень розвитку ще спостерігався, але він був незначним – 7% (зменшився на 43%). Кількісні дані ступенів сформованості індивідуально-психологічних особливостей студентів експериментальних та контрольних груп на прикінцевому етапі подано в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5.

Порівняльні дані ступенів сформованості індивідуально-психологічних особливостей студентів на прикінцевому етапі (%)

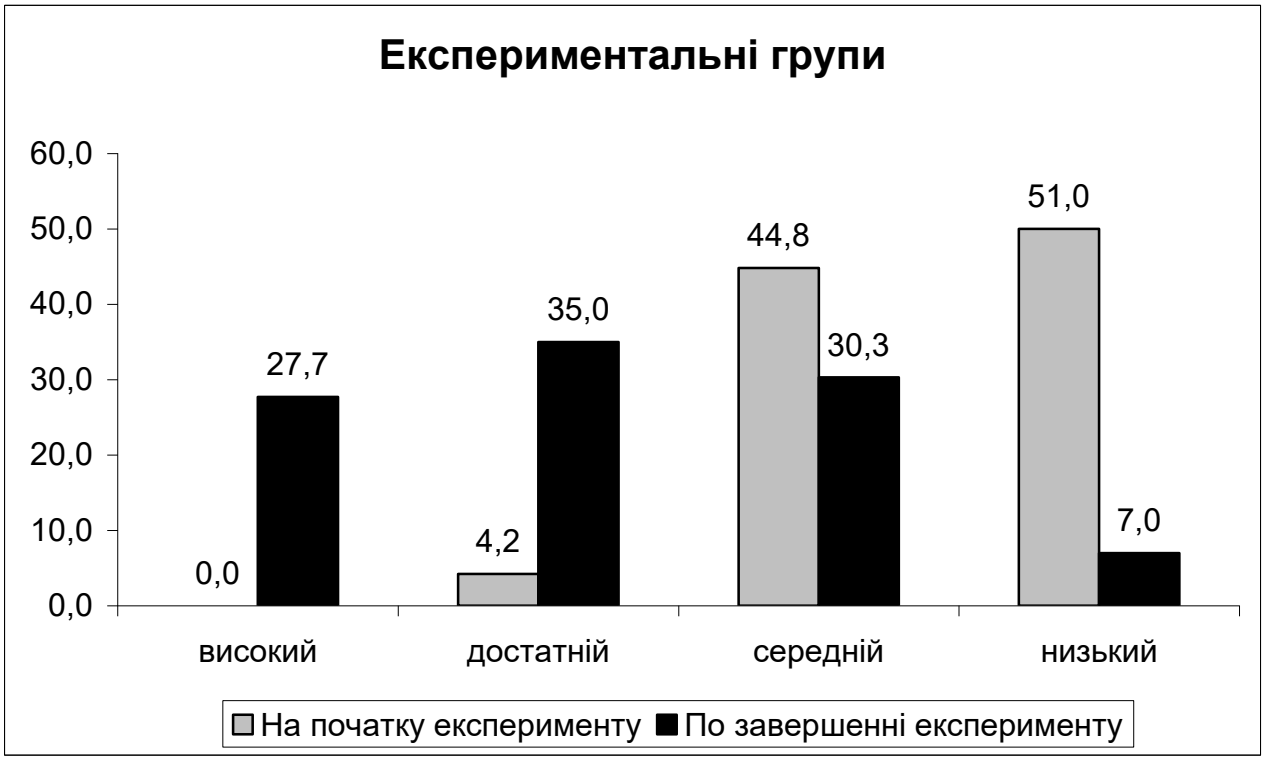
	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	До експе-рименту	Після експе-рименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	**-**	**27.7**	**-**	**-**
Достатній	**4.2**	**35**	**-**	**12**
Середній	**44.8**	**30.3**	**42.3**	**44.2**
Низький	**51**	**7**	**57.7**	**43.8**

Порівняно з контрольними групами, які навчалися за традиційною програмою, підручниками, посібниками, ступінь розвитку індивідуальності експериментальних груп за критерієм індивідуально-психологічні виявився більш позитивним. В контрольних групах студенти за цим критерієм досягли достатнього ступеня, який не спостерігався на констатувальному етапі – 12%. Середній ступінь у цих групах досяг 44.2% (було 42.3%), а низький – 43.8% (було 57.7%).

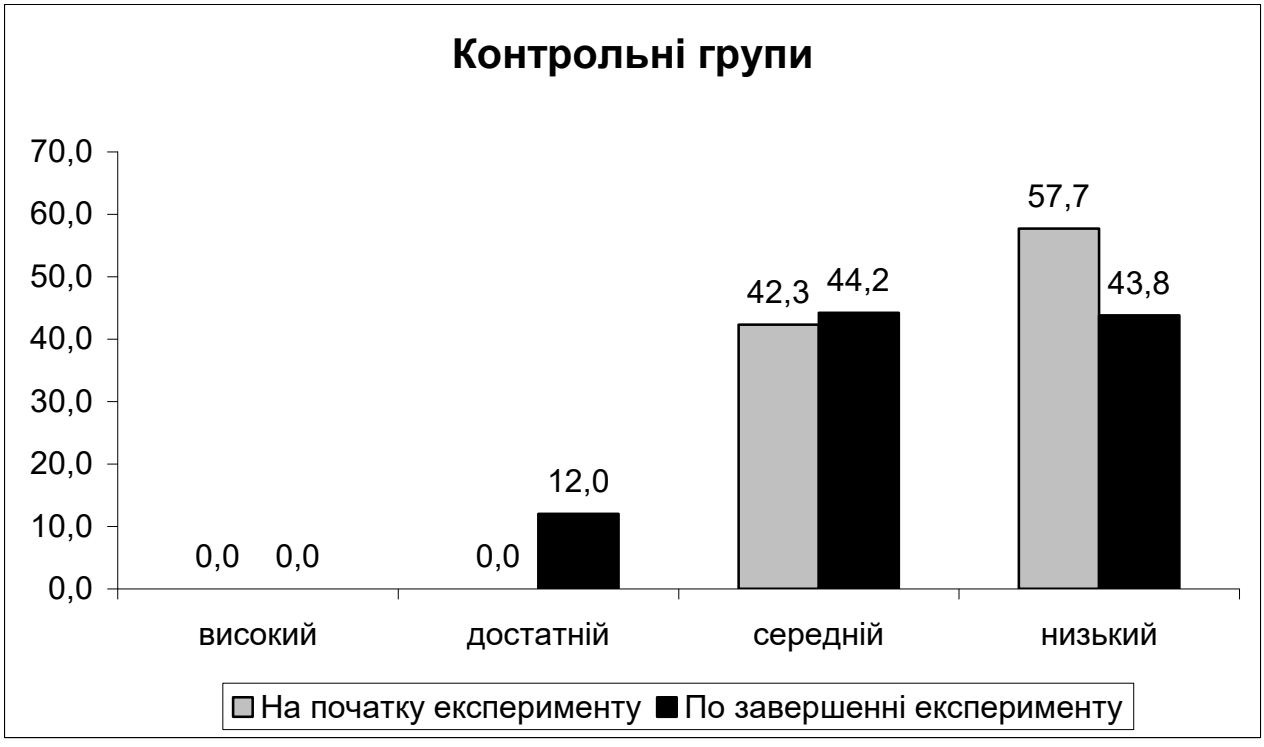
Результати ступенів сформованості індивідуально-психологічних особливостей студентів експериментальних та контрольних груп на прикінцевому етапі відображено у діаграмах 5.1., 5.2.

Діаграма 5.1.

Динаміка ступенів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників за критерієм – індивідуально-психологічні особливості (%)



Діаграма 5.2.



З урахуванням критеріїв оптимізації процесу навчання (Ю. Бабанський) було розроблено ознаки оптимізації формування індивідуальності. Першою ознакою вважали одночасний розвиток цілісної індивідуальності в більшості студентів експериментальних груп. Другою ознакою – розвиток у кожного студента більшості компонентів сфер індивідуальності. У зв'язку з тим, що студенти мали різну ступінь сформованості сфер, необхідним наближенням до оптимальності були насамперед позитивні зрушення у розвитку компонентів сфер більш низького ступеня, індивідуальності та професійно значущих компонентів у сферах екзистенційній, емоційній і регулятивній (за відсутності регресу в інших компонентах). Третьою ознакою було визначено безперервне просування від нижчих ступенів індивідуальності до вищого в максимально можливому для цих умов темпі, але без надмірної стомлюваності викладачів і студентів.

Зміни в масовому досвіді з часом були незначними. Тому є можливість порівнювати зміни в експериментальних процесах зі станом у масовому досвіді. Ефективність експериментальної роботи визначалася не за абсолютним значенням, а за педагогічним ефектом, що відповідав природним умовам навчального процесу. Експериментальні дослідження доповнювалися широкою дослідно-експериментальною роботою викладачів. Масова організація дослідної роботи дозволила цілеспрямовано конструювати передовий педагогічний досвід, упроваджувати позитивні результати дослідження, перевіряти основні його положення й удосконалювати запропоновані рекомендації.

У процесі дослідження з’ясовано, що силами одного викладача (і навіть декількох) не вдається сформувати цілісну індивідуальність майбутнього вчителя. Можна домогтися значного педагогічного ефекту у формуванні окремих компонентів, сфер індивідуальності та незначного – у формуванні цілісної індивідуальності студента.

Розглянемо результати експериментальної роботи за критерієм

«індивідуальний стиль діяльності».

Мотиваційна спрямованість студентів експериментальних груп досліджувалася за методиками Б. Басса та К. Замфіра в модифікації А. Реана [158].

Отримані результати засвідчують, що більшість студентів спрямовані на себе (71%), 11% – на спілкування і решта (18%) – на справу. Це свідчить про те, що для студентів не має значення діяльність сама по собі. Вони прагнуть задовольнити власні потреби.

Вивчаючи комунікабельність, звернулися до тестів В. Ряховського, В.Кан-Калика і Н. Нікандрова, Форверга [158], що дозволило визначити ступінь комунікабельності студентів експериментальних груп, їхню упевненість у незнайомих ситуаціях та спілкуванні з новими людьми. Тестування показали, що такими вміннями на високому ступені оволоділи лише 6% студентів, на достатньому – 22% і низькому – 72%.

Тест Форверга дозволив оцінити достатність тих якостей студентів, які вони повинні виявляти у взаєминах з людьми [158]. Більшості студентів (63%) була властива конкретність, відсутність загальних фраз, спрямованість на набутий досвід і моральну поведінку. 32% з них мали розвинену емпатію, що дозволило їм відчувати себе "в шкірі іншого". 5% – продемонстрували ініціативність, безпосередність, відвертість та щирість у стосунках з іншими.

Методика, спрямована на вивчення здібностей до самоуправління у спілкуванні, дозволила виявити також мобільність майбутніх учителів у спілкуванні, їхні властивості доцільно, за власною ініціативою, змінювати вже усталені форми спілкування. Результати тестів показали, що лише 8% студентів мали стабільну модель спілкування. Такі студенти почували себе комфортно не лише в тих ситуаціях, коли вони були впевнені в діях і вчинках партнерів. Вони залишалися "собою" навіть у тих випадках, коли їхній звичний стиль спілкування міг бути недоречним. У 23% студентів була виявлена потреба бути самими собою, вони будували свою поведінку залежно від ситуації, виявляли спрямованість на партнера, схильність до

взаємодії з ним. У 15% студентів було виявлено мобільність у спілкуванні, вміння адаптуватися до поведінки партнера, готовність до діалогу. Однак вони свідомо чи несвідомо намагалися, спілкуючись з партнерами, маніпулювати ними. І решта студентів (54%) – підлаштовувалася під співрозмовника, але в багатьох випадках їм це не вдавалося.

Розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів-словесників визначали за методикою В. Додонова [158]. У більшості студентів (61%) настрій змінювався залежно від ситуації, що значно впливала на продуктивність педагогічної взаємодії. Це люди настрою, тому люди, які їх оточують, завжди боялися «потрапити їм під руку». 27% студентів характеризувалися толерантністю у ставленні до інших, намаганнями приховати негативний настрій та діяти згідно з поставленою метою. Але це не завжди їм вдавалося. 12% – заявили, що завжди контролюють свої емоції та забезпечують теплу взаємодію з навколишніми.

Педагогічна інтуїція вивчалася за методикою Р. Нємова та методом спостереження за процесом проведення навчальних занять [158].

Студентам необхідно було проаналізувати педагогічну ситуацію, розібратися в істинних причинах її виникнення та визначити алгоритм своїх дій, спрямованих на її вирішення. Отримані результати показали, що у студентів не розвинена педагогічна інтуїція, їм не вистачало знань для побудови схеми аналізу педагогічних ситуацій та планування своїх подальших дій. Високий ступінь володіння педагогічною інтуїцією не спостерігався, достатній рівень було виявлено в 6% студентів, середній – в 11% і низький – у 83%.

Ступінь розвитку творчого потенціалу у студентів експериментальної групи вивчався за тестом „Який Ваш творчий потенціал?”, рекомендований для лабораторно-практичних занять автором підручника «Педагогічна майстерність» І. Зязюном. У результаті були отримані такі дані: 67% студентів володіли нормальним творчим потенціалом. 21% студентів мали значний творчий потенціал, який надавав їм великий вибір творчих

можливостей, тому їм були доступні різноманітні форми творчості; 12% студентів мали незначний творчий потенціал**.**

З метою перевірки наявності у студентів педагогічних ідей, що виходять за межі наявних нормативів і сприяли створенню нових педагогічних систем і технологій, було використано метод ділової гри. Аналіз її використання довів, що більшість студентів (71%) недостатньо реалізували свої задуми і цілком покладалися на ініціативу інших. У 23% було виявлено організаторські здібності, вони активно бралися за нову справу, але невпевнено висловлювали свої думки і боялися їх застосовувати; 6% студентів демонстрували ініціативність, новаторство, творчу активність, але вимагали стороннього контролю власних дій.

Системний теоретичний аналіз особливостей індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників дозволив охарактеризувати ступені вияву досліджуваного професійно-особистісного утворення: низький; середній; достатній; високий.

Порівняльні кількісні дані ступенів сформованості за критерієм індивідуальний стиль діяльності подано в таблиці 5.6.

Таблиця 5.6.

Ступені сформованості індивідуального стилю діяльності студентів до і після закінчення формувального експерименту, у %

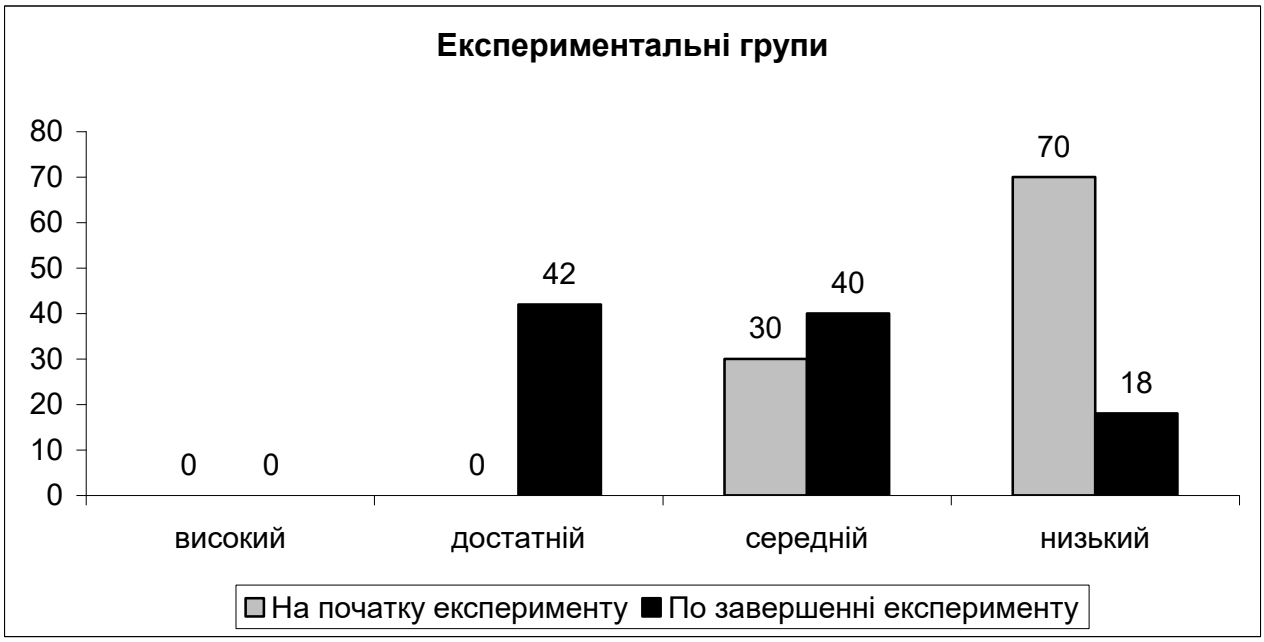
	Експериментальні групи		**Контрольні групи**	
	До експерименту	**Після експерименту**	**До експерименту**	**Після експерименту**
Високий	**-**	**-**	**-**	**-**
Достатній	**-**	**42**	**-**	**-**
Середній	**30**	**40**	**29**	**40**
Низький	**70**	**18**	**71**	**60**

Результати ступенів сформованості індивідуального стилю дільності на

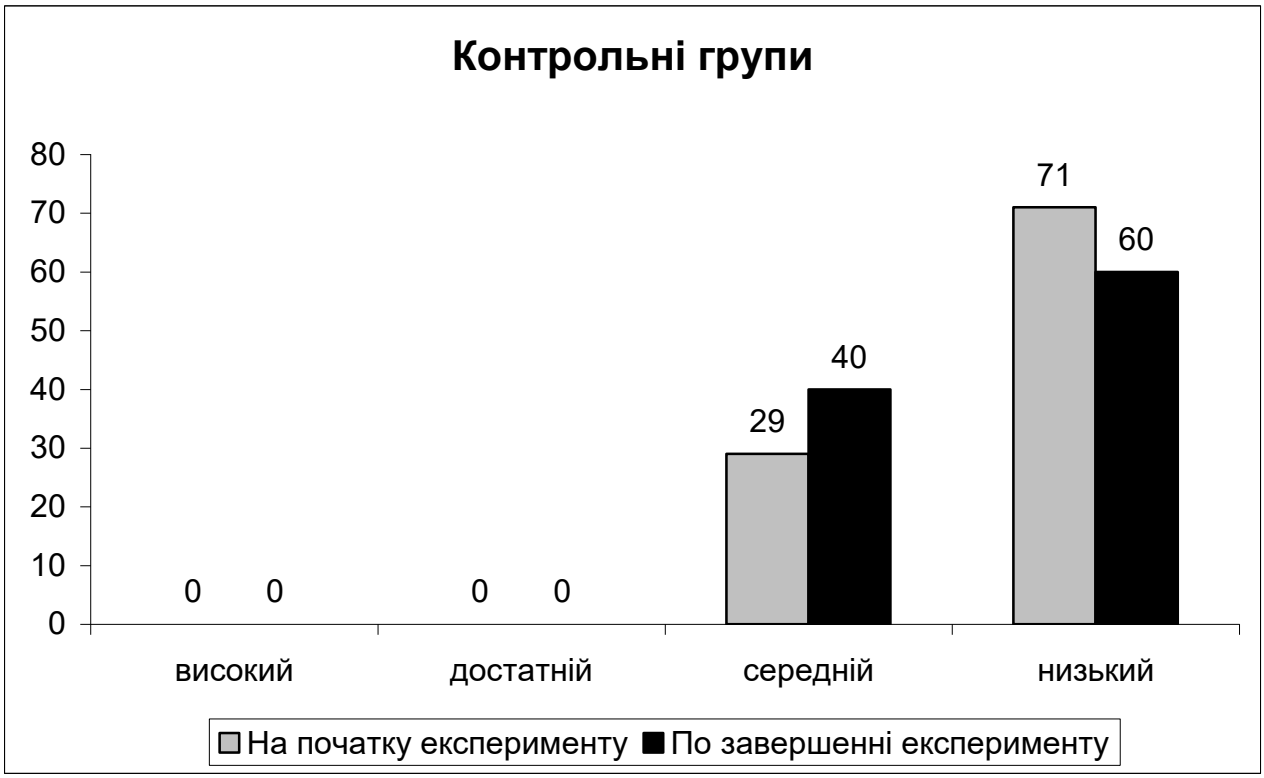
констатувальному та прикінцевому етапах відображено у діаграмах 5.2, 5.3

Діаграма 5.3.

Динаміка ступенів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників за критерієм – індивідуальний стиль діяльності (%)



Діаграма 5.4.



Достатнього ступеня досягла більшість студентів ЕГ (42%), що є

значним прогресом, зважаючи на те, що на констатувальному етапі експерименту не спостерігалося високого та достатнього ступенів сформованості індивідуального стилю професійної діяльності.

Покращилися також показники середнього ступеня сформованості досліджуваного професійно-особистісного утворення (з 30% до 40%) і значно зменшилися, порівняно з попередніми даними, показники низького ступеня (з 70% до 18%). Це вказує на певну динаміку формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників продовж їхнього навчання у ВНЗ під час реалізації педагогічної дії з оптимальним стилем діяльності, що задовольняв потреби учнів та їх самих.

Не вдалося досягти вияву високого ступеня розвитку індивідуального стилю професійної діяльності у всіх студентів. Це пов’язано з недостатністю практичного досвіду, який набувається упродовж реальної педагогічної діяльності.

Значних розбіжностей за даних студентів Херсонського державного університету та Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського за критерієм індивідуальний стиль діяльності та його показниками не спостерігалося, що засвідчує незначний потенціал творчості, педагогічної інтуїції, новаторства, організаційних та комунікативних здібностей у студентів ВНЗ.

На нашу думку, це зумовлено недоліками в організації загальної системи українського освітнього простору: 1) організація педагогічної практики у ВНЗ не забезпечує поступового входження майбутніх учителів у професійні відносини, оскільки кількість відведених годин на практику обмежене, а студенти не бажають працювати за фахом; 2) сучасна система педагогічної освіти відмежовується від організації процесу оволодіння майбутніми вчителями професійними знаннями, вміннями і навичками з урахуванням розвитку їхньої індивідуальності. Натомість професійна підготовка педагогічних кадрів виконує своє призначення лише тоді, коли вчитель є сформованою творчою індивідуальністю, яка виховується,

розвивається, удосконалюється в процесі навчання у ВНЗ.

Проаналізуємо результати експерименту за критерієм «Мовленнєва культура».

Аналіз виконання завдань першого етапу «Практикуму з української мови» свідчить про глибоке засвоєння студентами ЕГ (на відміну від студентів КГ) норм літературної мови, кращі вміння слухати і переказувати текст, дотримуючись точності, логічності та інтонаційної виразності. Таких в експериментальній групі було виявлено 10 % студентів. 22% студентів якщо й припускали порушення правильності і чистоти мовлення, то одразу ж виправляли допущені помилки. До навчання такий ступінь був тільки у 14%. Таким чином спостерігалося зростання цього показника. Однак більшість студентів перебували на середньому (61%) і низькому (7%) ступенях сформованості культури мовлення.

На другому етапі з метою перевірки ступеня засвоєння норм літературної мови та комунікативних якостей мовлення було запропоновано студентам: 1) прослухати текст українською мовою, перекласти його та відтворити українською мовою; 2) висловити свою думку щодо прочитаного та поділитися нею з товаришами (скласти діалог); 3) перекласти словосполучення українською мовою, ввести кілька з них у речення (зв’язний текст), відредагувати текст. Якість перекладу пропонованого тексту в студентів експериментальних груп була вищою, вони значно менше допускали помилок, у тому числі й інтерферентного характеру. Студенти виявили вміння будувати власні висловлювання і складати діалоги, правильно добирали українські відповідники до російських словосполучень; більшість з них увели словосполучення не в окремі речення, а склали невеличкі твори-мініатюри. У контрольних групах ступень унормованості культури мовлення теж підвищився, але не так істотно. Удосконалили своє мовлення лише 12% респондентів, ступень знань яких на І етапі був 10%. Зменшився показник середнього ступеня з 53% до 52%, і низького ступеня з 36% до 34%. Отже, удосконалення мовлення студентів контрольних груп

відбувалося не такими швидкими темпами, як в експериментальних групах.

Збільшення кількості правильних й зменшення неправильних відповідей у студентів експериментальних груп засвідчило сталість мовленнєвих навичок, підвищення ступеня мовної майстерності та мовленнєвої компетенції. Ступінь знань студентів порівняно з першим етапом дослідного навчання змінився таким чином: високий ступінь знань виявили 12% студентів – на І етапі – 10%, тобто збільшився на 2%. Ці студенти вільно володіли усним і писемним мовленням. Думки висловлювали, дотримуючись точності, логічності, не порушуючи чистоти мовлення та інтонаційної виразності. 26% студентів мали достатній ступінь знань, а на І етапі – 22%, тобто цей рівень збільшився на 4%. Знання норм літературної мови були самодостатніми і систематизованими. Вони добре орієнтувалися у ситуації спілкування. Однак подекуди припускалися мовленнєвих орфоепічних помилок, зумовлених впливом російської мови, зокрема, помилки в наголошувані слів, які зразу ж виправляли, що свідчить про рівень сформованості мовленнєвих умінь. Цим студентам було рекомендовано продовжити роботу над удосконаленням та корекцією культури власного мовлення. Студенти з середнім ступенем підготовки складали 61 % – на І етапі і 51% – на другому етапі, їх кількість відповідно зменшилась на 10%. Студенти КГ груп виявили середній ступень мовленнєвої підготовки. У їхніх висловлюваннях виявлено різні види фонетичних, лексичних, граматичних помилок, серед яких переважали помилки інтерферентного характеру. Мовці цих груп могли створювати власні висловлювання, але під час спілкування часто зустрічалися з труднощами у доборі мовних засобів та потрібного українського відповідника (слова, словосполучення). Отже, культура мовлення зазначених груп студентів теж потребувала подальшого удосконалення. До категорії з низьким ступенем сформованості культури мовлення віднесено 2% студентів ІІ етапу і 7% – І етапу дослідного навчання, що свідчило про його зменшення на 5%. Студенти цієї категорії виявили низький ступінь знань норм

літературної мови, не дотримувалися вимог комунікативних якостей мовлення. У своєму мовленні вони припускалися значної кількості мовних і мовленнєвих помилок: спостерігалося порушення орфоепічних, акцентологічних, лексико-граматичних норм, точності і логічності у висловлюваннях інтерферентні помилки, вони не працювали над корекцією мовлення, тому воно потребувало більшого вдосконалення.

На третьому етапі перевірялася сталість вироблених підчас дослідного навчання мовленнєвих навичок та вміння їх використовувати, виявлення уміння студентів орієнтуватися в ситуації спілкування, складати зв'язні висловлювання в усній і письмовій формі на запропоновану викладачем тему, оцінювати власне і чуже мовлення та працювати над корекцією свого мовлення.

Тестові завдання та творчі роботи, що виконували функцію контролю якості знань дали можливість виявити вміння студентів орієнтуватися в ситуації спілкування, складати діалоги, складати зв'язні висловлювання в усній і писемній формі на пропоновану викладачем тему, оцінювати власне і чуже мовлення та працювати над корекцією власного мовлення.

Якісний аналіз ступенів сформованості культури мовлення студентів на ІІІ етапі дослідного навчання дав можливість стверджувати, що студенти V курсу експериментальних груп краще оволоділи навичками нормативного мовлення, ніж студенти контрольних груп: творчі роботи та усні висловлювання були змістовними, варіативними, відзначалися точністю та логікою викладу.

Результати контрольного зрізу прикінцевого етапу дослідного навчання показали, що високого ступеня досягли 20% студентів ЕГ, та 4% - КГ); достатнього 45% студентів ЕГ та 14% - КГ, що засвідчує досить високий ступінь сформованості культури мовлення зазначених студентів на кінець дослідного навчання. Кількість осіб із середнім ступенем на цьому етапі зменшилася на 30% за рахунок перерозподілу студентів з високим та достатнім ступенем знань і становила 33% - ЕГ, 50% - КГ. Кількість

студентів з низьким ступенем сформованості культури мовлення в експериментальній групі залишилася без змін і становила 2% , а в КГ - 32%. Кількісний аналіз рівня сформованості культури мовлення студентів на третьому етапі засвідчив сталість мовленнєвих умінь і навичок в експериментальних групах. Порівняльний аналіз ступенів сформованості культури мовлення майбутніх учителів-словесників за результатами констатувального, першого, другого та третього контрольних зрізів подаємо в таблиці 5.7.

Порівняльний аналіз позитивних зрушень у ступенях сформованості культури мовлення майбутніх учителів-словесників ЕГ та КГ дозволив стверджувати, що відносна кількість студентів з високим ступенем мовленнєвої підготовки в ЕГ на кінець дослідного навчання зросла на 20%, а в КГ – на 4%, з достатнім – на 31% в ЕГ та на 4% - КГ, із середнім зменшилася на 17 % -ЕГ та 4% - КГ, з низьким – на 34% - ЕГ та 4% - КГ.

Таблиця 5.7.

Порівняльний аналіз ступенів сформованості культури мовлення майбутніх учителів-словесників на І, ІІ, ІІІ етапах

Ступінь	**Відсоток студентів (%)**							
	До експер.		**І етап**		**ІІ етап**		**ІІІ етап**	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	0	0	2	10	2	12	4	20
Достатній	10	14	10	22	12	26	14	45
Середній	54	50	53	61	52	51	50	33
Низький	36	36	36	7	34	2	32	2

Аналіз проведеного практикуму з англійської мови показав низький ступінь культури мовлення на початковому етапі як в експериментальній так, і в контрольній групах (36%): студенти допускали багато помилок у вимові

слів, неграмотно вживали лексику в певних ситуаціях спілкування, не завжди розуміли значення слів у певному контексті, добирали неправильний варіант перекладу речень або фразеологічних одиниць, зокрема прислів'їв та приказок, у діалогічному та монологічному мовленні вживали сленг замість літературної лексики. Зазначені помилки і недоліки свідчать про недостатню підготовку студентів з теоретичних дисциплін, несформованість навичок вживання набутих знань у спонтанному мовленні. Однак треба зазначити, що студенти намагалися виправити помилки у вимові, знайти певну лексичну одиницю при перекладі, вживати норми мовленнєвого етикету.

Збільшення кількості правильних й зменшення неправильних відповідей у студентів експериментальних груп після опрацювання практикуму свідчить про сталість мовленнєвих навичок, про підвищення мовної майстерності та мовленнєвої компетенції. Студенти навчилися відрізняти відтінки значень різних синонімічних груп, добирати необхідні значення слів згідно з ситуацією та контекстом, контролювати правильну вимову слів через комп'ютер та аудіоплівку. Завдяки роботі з автентичними матеріалами студенти набули навичок аудіювання текстів оригіналу з літературними нормами мовлення.

Порівняльні кількісні дані ступенів сформованості культури мовлення на констатувальному і прикінцевому етапах подано в таблиці 5.8. та діаграмах 5.5., 5.6.

Таблиця 5.8.

Ступені сформованості культури мовлення студентів до і після закінчення формувального експерименту (%)

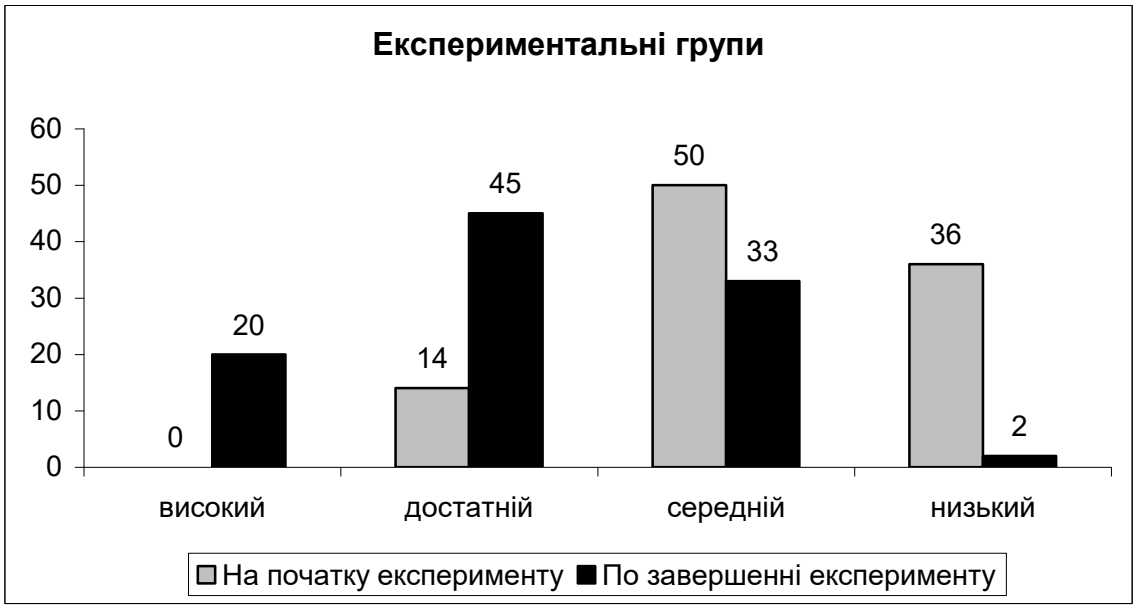
Ступені	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	**-**	**20**	**-**	**4**

Продовж. табл. 5.8.

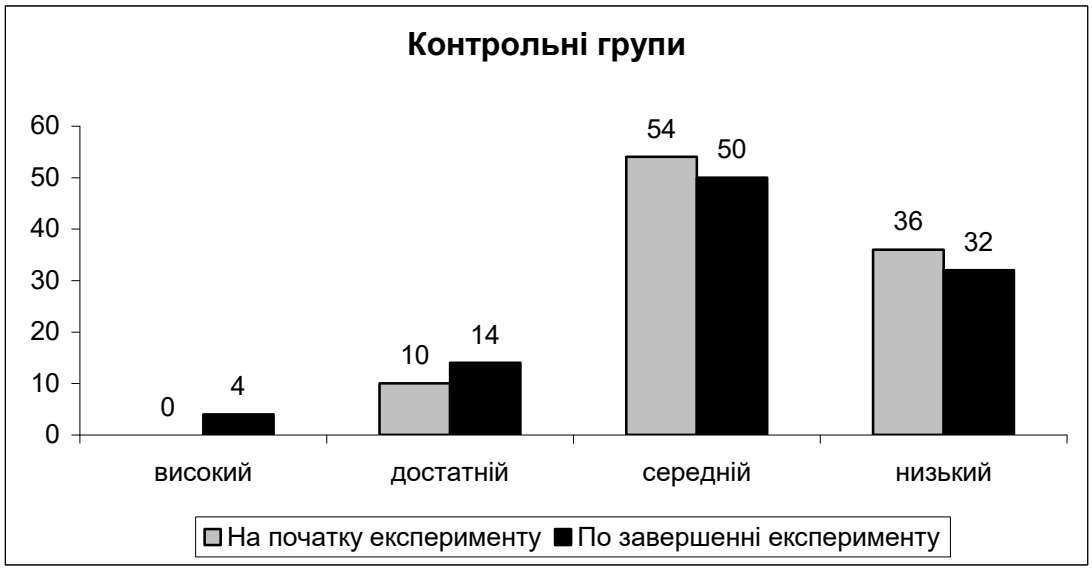
Достатній	**14**	**45**	**10**	**14**
Середній	**50**	**33**	**54**	**50**
Низький	**36**	**2**	**36**	**32**

Діаграма 5.5.

Динаміка ступенів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників за критерієм – культура мовлення (%)



Діаграма 5.6.



Як бачимо з таблиць і діаграм, проведений порівняльний аналіз фактичних даних, одержаних на констатувальному та формувальному етапах дослідного навчання, засвідчив позитивні якісні зміни в мовленні майбутніх учителів-словесників експериментальної групи.

Одержані результати підтвердили ефективність запропонованої методики вдосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників, які знаходяться в українсько-англійському мовному середовищі. Переважна більшість студентів експериментальних груп у процесі навчання досягла високого (20%) і достатнього ступенів (45 %). Для них характерна висока унормованість усного і писемного мовлення, добра обізнаність з комунікативними якостями мовлення, наявність постійної уваги до мови взагалі та до культури власного мовлення зокрема. Зменшилися показники середнього ступені та досягли 33%; значно зменшилися показники низького ступені і досягли 2%.

Порівняльні дані результатів розвитку індивідуальності за критерієм культура мовлення експериментальної і контрольної груп на констатувальному і прикінцевому етапі експерименту свідчать про значні розбіжності в кількісних даних. 16% – на високому ступені. Достатній ступень в експериментальній групі вище на 31%. Середній ступень хоч і значно зменшився, та все ж порівняно з експериментальною групою він становив 50% проти 33% . Низький ступінь – 32% в КГ, порівняно з 2% в ЕГ.

Проведене дослідження дозволило виявити деякі тенденції формування правильності усного і писемного мовлення майбутніх учителів-словесників шляхом подолання фонетичних та лексико-граматичних помилок, зумовленого спеціальним добором навчального матеріалу, спрямованого на активізацію мовленнєвої діяльності студентів й автоматизацію навичок правильного вживання лексико-граматичних форм.

У ході дослідження підтвердилося припущення про те, що мовлення студентів залежить від їхніх індивідуально-мовленнєвих здібностей, якості засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу впродовж навчання у ВНЗ

екстралінгвістичних засобів: наявності – відсутності впливу іншої мови на мовлення рідною мовою; створення позитивної мотивації удосконалення культури власного мовлення в умовах білінгвізму; впливу зовнішнього контролю на правильність мовлення, що сприяє формуванню внутрішнього самоконтролю, який є необхідним чинником удосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників та звільнення їх від інтерферентного впливу.

Отже, експериментальні дані переконливо довели, що вдосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників буде успішним, якщо:

– забезпечити оволодіння мовним матеріалом, необхідним і достатнім для контактування у різних ситуаціях спілкування, для чого організувати презентацію навчального матеріалу, дотримуючись комунікативно-діяльнісного принципу;

– залучати студентів до навчального спілкування, наближеного до реальних умов, віддаючи перевагу розвитку усної форми мовлення.

За середньоарифметичними даними було визначено загальні рівні розвитку індивідуальності майбутніх учителів-словесників після формувального експерименту. Кількісні дані порівняння рівнів розвитку індивідуальності майбутніх учителів-словесників подано в таблиці 5.9.

Таблиця 5.9.

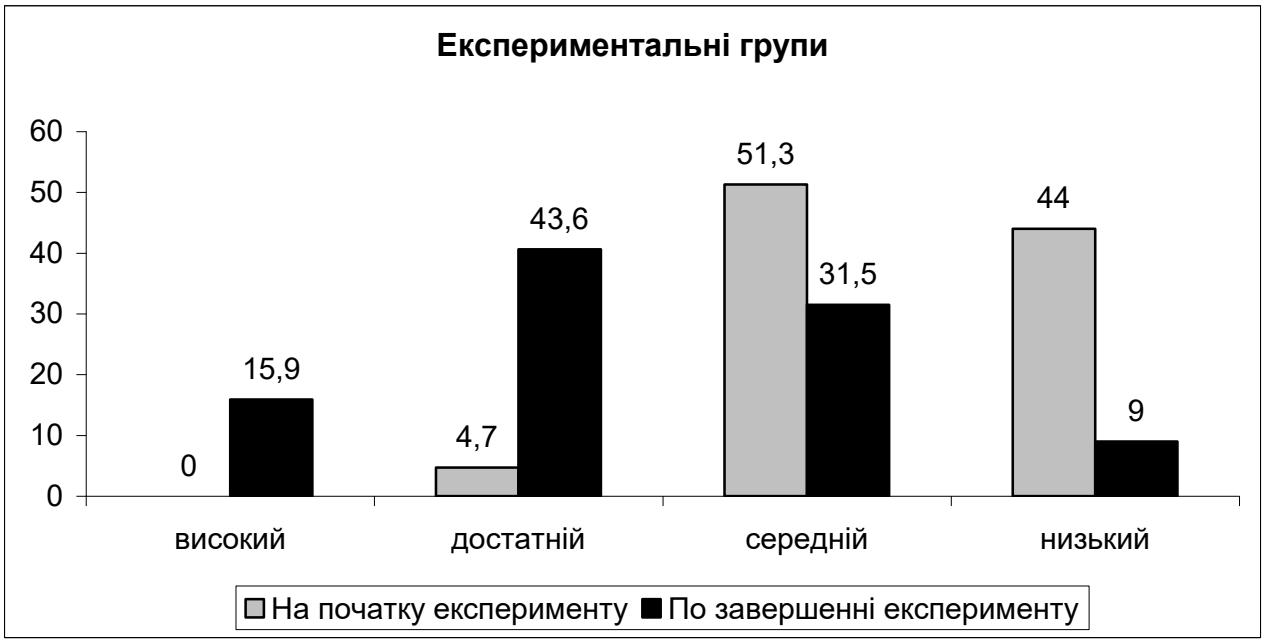
Порівняння рівнів розвитку індивідуальності майбутніх учителів-словесників

Рівні	**ЕГ до експерименту**	**ЕГ після експерименту**	**КГ до експерименту**	**КГ після експерименту**
Високий	**-**	**15.9**	**-**	**1.3**
Достатній	**4.7**	**43.6**	**3.3**	**8.7**
Середній	**51.3**	**31.5**	**42.1**	**40.7**
Низький	**44**	**9**	**54.6**	**49.3**

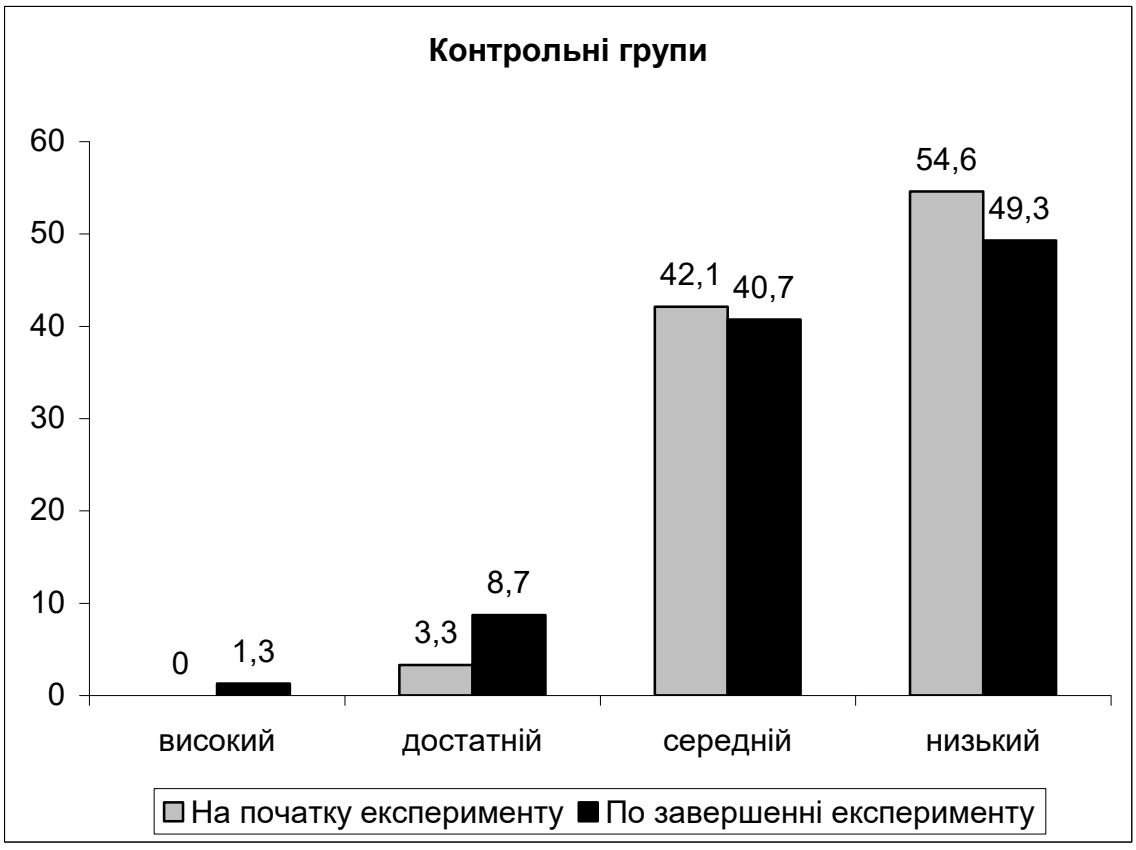
Рівні розвитку індивідуальності майбутніх учителів-словесників на

початку та по завершені експерименту відображені в діаграмах 5.7., 5.8.

Діаграма 5.7.



Діаграма 5.8.



Як засвідчують дані таблиць і діаграм, у студентів випускних курсів ЕГ показники розвитку індивідуальності значно зросли. На високому рівні, який

був відсутній у студентів на констатувальному етапі, відтепер було виявлено в 15.9%. Достатній – у 43.6% (було 4.7%). На середньому рівні стало 31.5% (було 51.3% – тобто зменшилося студентів на 19.8%). Відчутно зменшилося студентів і на низькому рівні – 9% (було 44%).

Студенти КГ досягли незначних показників розвитку індивідуальності. Кількість студентів, які досягли високого рівня склала всього 1.3%. Студентів з достатній рівнем збільшилося до 8.7% (було 3.3%). На середньому – зменшилося до 40.7% (було 42.1%); відповідно на низькому рівні – до 49.3% (було 54.6%).

Порівняння кількісних даних експериментальних і контрольних груп свідчить про значні розбіжності в результатах рівнів сформованості індивідуальності студентів і становлять: на високому рівні – 14.6%; на достатньому рівні – 31.9%; на середньому рівні – 0.1%; на низькому рівні – 40.3%.

З метою перевірки і підтвердження ефективності проведеної дослідно-експериментальної роботи нами було використано коефіцієнт Ст'юдента, який вираховувався за формулою:

$$t_{ct} = \frac{D}{\sqrt{\frac{p_1 q_1}{n_1} + \frac{p_2 q_2}{n_2}}}$$

D – абсолютна величина різниці у % між частиною студентів в експериментальних і контрольних групах;

P_1 q_1 n_1 – дані контрольних груп;

P_2 q_2 n_2 – дані експериментальних груп;

P – частина студентів, ступені сформованості індивідуальності яких досягли високого та достатнього рівнів;

N – абсолютне число студентів;

Q= 100 - p

Про експериментальний ефект можна говорити лише в тому випадку, коли $t_{ct} = 2$.

Обробку експериментальних даних було здійснено відповідно за показниками критеріїв: індивідуально-психологічні особливості студентів, індивідуальний стиль діяльності і культура мовлення.

Ми враховували те, що рівень сформованості індивідуальності студентів визначався нами як високий та достатній.

Підставивши відповідні дані з таблиці, які відображають сформованість показників за критерієм індивідуально-психологічні особливості, здійснили обчислення:

$$t_{ct} = \frac{50,7}{\sqrt{\frac{12 \cdot (100-12)}{100} + \frac{62,7 \cdot (100-62,7)}{100}}} = \frac{50,7}{\sqrt{10,56+23,39}} = \frac{50,7}{\sqrt{33,95}} = \frac{50,7}{5,83} = 8,7$$

Коефіцієнт Ст'юдента за критерієм індивідуальний стиль діяльності :

$$t_{ct} = \frac{42}{\sqrt{\frac{0 \cdot (100-0)}{100} + \frac{42 \cdot (100-42)}{100}}} = \frac{42}{\sqrt{0+24,36}} = \frac{42}{\sqrt{24,36}} = \frac{42}{4,94} = 8,5$$

Визначення коефіцієнта Ст'юдента для цих показників за критерієм культура мовлення виконували таким чином:

$$t_{ct} = \frac{47}{\sqrt{\frac{18 \cdot (100-18)}{100} + \frac{65 \cdot (100-65)}{100}}} = \frac{47}{\sqrt{14,76+22,75}} = \frac{47}{\sqrt{37,51}} = \frac{47}{6,12} = 7,7$$

Оскільки здобутий коефіцієнт Ст'юдента за показниками трьох критеріїв індивідуальності більше за «2» (8.7>2, 8.5>2, 7.7>2), то є всі підстави стверджувати про ефективність проведеного дослідження.

За критерієм Ст'юдента обчислюємо і рівні сформованості індивідуальності:

$$t_{ct} = \frac{46,5}{\sqrt{\frac{1,3+8,7 \cdot (100-10)}{100} + \frac{56,5 \cdot (100-56,5)}{100}}} = \frac{46,5}{\sqrt{9+23,14}} = \frac{46,5}{\sqrt{32,14}} = \frac{46,5}{5,67} = 8,2$$

Показник сформованості індивідуальності за критерієм Ст'юдента – 8.2.

Аналіз експерименту і результатів сформованості рівнів розвитку індивідуальності майбутніх учителів-словесників дозволив дійти таких висновків про ефективність розробленої методики.

Експеримент підтвердив необхідність застосування пропонованої методики у процесі професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності.

Формування індивідуальності є органічною частиною роботи викладача, яка цілеспрямовується на розвиток самоорганізаційних структур студентів.

Порівняння умов формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника виявило межі можливостей окремих викладачів і цілих колективів: а) кожен викладач може досягти значних результатів порівняно з масовим досвідом, якщо буде цілеспрямовано прагнути формувати цілісну індивідуальність; б) високого результату формування цілісної індивідуальності можна досягти погодженими зусиллями всього педагогічного колективу.

Експеримент довів оптимальність розробленої методики, її застосування у масовому досвіді. Усі викладачі-експериментатори, опанувавши методику, могли вирішувати педагогічні завдання й одержувати позитивні результати. Істотним підтвердженням оптимальності пропонованої системи є позитивні результати роботи колективів шкіл, у яких впроваджувались результати даного дослідження. Отримані практичні результати підтверджують правильність теоретичних положень і необхідність упровадження в масовий досвід принципу розвитку індивідуальності та методики формування індивідуальності.

Висновки з п’ятого розділу

Розроблена в дослідженні методика та модель формування цілісної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника у професійній підготовці реалізує традиційні і сучасні підходи до навчання, закономірності і принципи, активні та інтерактивні форми і методи, прийоми і засоби навчання, забезпечує професійну якісну підготовку майбутніх учителів-словесників.

Експериментальне навчання відбувалося за трьома етапами і було спрямоване на формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників. Провідними формами і методами роботи виступали: лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, самостійна, індивідуальна та науково-дослідна робота студентів, спецкурси, спецпрактикуми; евристичні методи, мозкова атака, форум, моделювання, мікронавчання, проекти, дебати, рефлексивне навчання.

Кількість етапів експерименту, його часові межі, особливості щодо складності засвоєння теоретичного матеріалу, напрямів роботи визначалися специфікою професійної підготовки студентів українсько-англійського мовного середовища.

Рівні сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників визначалися за трьома критеріями та їх показниками: індивідуально-психологічні особливості, індивідуальний стиль професійної діяльності і культура мовлення.

Кількісні дані ступеня сформованості індивідуальності студентів ЕГ за критерієм індивідуально-психологічні особливості засвідчили позитивні зрушення в інтелектуальній, мотиваційній, вольовій, емоційній, предметно-практичній, екзистенційній сферах та сфері саморегуляції після експериментального навчання.

Реалізація ефективного формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників упродовж фахової підготовки, залежала від: стимулювання майбутніх учителів-словесників до досягнення успіху у професійно-педагогічній діяльності; залучення майбутніх учителів-словесників до вияву власного творчого потенціалу для уможливлення оптимальної системи особистісних дій; забезпечення майбутніх учителів-словесників системою варіативних креативних завдань у процесі педагогічної практики, а також активною пізнавальною діяльністю, що сприяють не лише засвоєнню знань основ стильової поведінки вчителя, але її становленню, розвитку, удосконаленню.

Результати дослідного навчання за критерієм індивідуальний стиль діяльності та його показниками засвідчили недостатню сформованість творчого, мотиваційного та комунікативного компонента зазначеного критерію.

Удосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників відбувалося поетапно й спиралося на експериментальну програму, яка враховувала вимоги чинних програм лінгвістичних курсів, рівень базових знань, умінь і навичок студентів, соціолінгвістичні умови й психологічні чинники готовності студентів до формування стійких мовленнєвих навичок.

За результатами дослідження було виявлено можливості удосконалення мовленнєвої культури та подолання фонетичної і лексико-граматичної інтерференції в усному і писемному мовленні студентів: усвідомлення ними мовленнєвих порушень інтерферентного характеру; створення позитивної мотивації учіння; проведено диференціацію нормативного – ненормативного фонетичного й лексико-граматичного матеріалу, який може мати мовні та мовленнєві помилки; корекція усного й писемного мовлення студентів, вивільнення його від інтерферентних явищ; формування стійких нормативних навичок шляхом виконання мовних і мовленнєвих вправ різних видів; створення комунікативних ситуацій, спрямованих на закріплення нормативного мовлення; активізація нормативних навичок фонетичної та лексико-граматичної правильності в різних ситуаціях спілкування; вільне оперування здобутими навичками.

По завершенні експериментального навчання було виявлено значні позитивні зміни за всіма показниками сформованості індивідуальності студентів експериментальних груп, що засвідчує ефективність запропонованої методики.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дослідження було спрямоване на формування цілісної індивідуальності майбутніх учителів-словесників. У результаті розробленої моделі та експериментальної методики навчання було виявлено рівні сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників.

У процесі проведеного дослідження розроблені психолого-педагогічні основи формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника у процесі професійної підготовки й вирішені такі завдання.

1. Висвітлено теоретико-методологічні орієнтири формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника та розроблені концептуальні положення цього процесу.

Формування індивідуальності студента передбачало: наявність знань й урахування ступенів розвитку індивідуальності й особистості студентів у процесі навчання; опертя на принцип розвитку індивідуальності; реалізацію у процесі навчання закономірностей розвитку індивідуальності; забезпечення суб'єктної позиції студента, зміни позицій у процесі професійної підготовки; використання ситуаційного підходу тощо.

В основу концепції покладено ідею пізнання особистістю педагогічної дійсності та самопізнання й самореалізації в ній. Суть концепції полягає в тому, що формування індивідуальності є процесом збагачення особистості професійно значущими якостями та властивостями, набутим педагогічним досвідом та вироблення на цій основі якісно нового суспільно й особистісно значущого знання. Ця ідея ґрунтується на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до примноження культурних цінностей суспільства та реалізації при цьому власного духовно-творчого потенціалу, в контексті гуманістично, аксіологічно, андрогогічно та акмеологічно орієнтованої системи вищої освіти.

2. Розкрито педагогічну сутність і зміст понятійного апарату: "індивідуальність майбутнього вчителя-словесника", "мовленнєва особистість учителя-словесника", "індивідуальність учителя", " творча

індивідуальність". Поняття "індивідуальність майбутнього вчителя-словесника" подано в роботі на основі авторської концепції як педагогічна категорія, що має цілком самостійний педагогічний статус.

Індивідуальність студента – цілісність, єдність гармонійно розвинених сфер та їх складових, незалежність від інших і бажання зберегти свою неповторність, своєрідність своїх поглядів і переконань, своєрідний вияв у навчальних та професійних ситуаціях.

Індивідуальність учителя – індивід, особистість з високорозвиненою педагогічною майстерністю, компетентністю, професійною позицією, саморегуляцією, креативністю, наявністю професійних здібностей, індивідуальним стилем діяльності та спілкування.

Творча індивідуальність учителя – складна, відкрита система, що реалізується за умови якісного перетворення себе, самовдосконалення, саморозвитку професійно значущих якостей, розробки своєї педагогічної концепції.

Індивідуальність майбутнього вчителя-словесника – мовна особистість з вербальним типом інтелекту, розвиненим абстрактним мисленням, чуттям мови, високою культурою професійного мовлення, мовленнєвими здібностями, компетенцією та мовною свідомістю.

3. Визначено критерії оцінки рівнів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників: індивідуально-психологічні особливості студентів з показниками: мотиваційна, вольова, предметно-практична, інтелектуальна, емоційна, екзистенційна сфери та сфера саморегуляції; індивідуальний стиль діяльності з показниками: мотиваційний комунікативний та творчий компоненти; культура мовлення з показниками нормативність, виразність, мовна та мовленнєва компетенції.

Було здійснено оцінку ступенів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників за означеними критеріями та показниками. Вони виявилися досить низькими.

4. У дослідженні розроблено структурно-процесуальну модель формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника у процесі професійної підготовки.

Модель процесу формування індивідуальності включає розгляд цього процесу у вигляді чотирьох підструктур: 1) вихідний стан – мета – засіб – умови – результат; 2) діяльність студента – діяльність викладача вищого навчального закладу; 3) теоретична підготовка – практична підготовка; 4) формування індивідуальності – саморозвиток індивідуальності.

Структурно-процесуальна модель формування індивідуальності передбачала два основні етапи: 1) формування навчальної діяльності й на її основі формування індивідуальності; 2) формування навчально-професійної діяльності та формування індивідуальності на її основі.

Модель формування викладачем індивідуальності майбутнього вчителя-словесника охоплювала 3 етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-відтворювальний і діяльнісно-творчий етапи. Вони нерозривно пов'язане з саморозвитком індивідуальності студента. У моделі формування цілісної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника відбита інтеграція навчальної й навчально-професійної діяльності студента та професійної діяльності викладача, інтеграція соціального досвіду студента й викладача.

На кожному етапі зміст формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників мав свої особливості щодо ступеня складності засвоєння теоретичного матеріалу, напрямів роботи; форм методів, прийомів і засобів його опрацювання; ступеня самостійності студентів й їхньої активності у виконанні завдань, у доборі дидактичного матеріалу до занять різних типів; упровадження елементів самостійної й науково-дослідної роботи. Визначені етапи дослідного навчання взаємопов’язані між собою. Кожен із них мав свою мету і завдання, вимагав добору специфічних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

5. Для реалізації експериментальної моделі було визначено такі педагогічні умови:

забезпечення теоретико-методологічного підґрунтя процесу професійної підготовки через інтеграцію соціально-гуманітарних, природничонаукових та дисциплін професійно-практичної підготовки, що зумовило цілісний розвиток особистості майбутнього вчителя-словесника, а істотним чинником розвитку стала його суб'єктна позиція у процесі фахово-мовленнєвого самовдосконалення;

• усвідомлення майбутніми вчителями-словесниками на рівні переконань необхідності прояву своєї професійної індивідуальності у процесі педагогічної практики;

• методика формування цілісної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника включала таксономію цілей цього процесу, програму її реалізації, систему педагогічних засобів його оптимізації, моделювання спеціальних ситуацій для прояву індивідуального стилю діяльності та індивідуальних рис особистості кожного студента, моніторинг якості та результатів розвитку.

6. Діагностичне дослідження ступенів сформованості індивідуальності за критеріями та показниками: індивідуально-психологічні особливості студентів (інтелектуальна, мотиваційна, вольова, емоційна, предметно-практична, екзистенційна сфери та сфера саморегуляції), індивідуальний стиль педагогічної діяльності (мотиваційний, комунікативний та творчий) та культура мовлення (виразність, нормативність мовлення, мовна і мовленнєва компетенції) засвідчило, що в експериментальній групі збільшилась кількість студентів з високим та достатніми ступенями сформованості цих компонентів, зменшилися показники середнього та низького ступенів.

Порівняльні дані ступенів сформованості індивідуальності за критерієм індивідуально-психологічні особливості в ЕГ засвідчили розвиток усіх сфер індивідуальності по завершенні експериментального навчання. Студенти досягли високого ступеню розвитку сфер, що не спостерігалося на констатувальному етапі експерименту – 27.7%. Кількість студентів достатнього ступеня збільшилася з 4.2% до 35% тобто на 30.8%; відповідно зменшилася на середньому ступені з 46.8% до 30.3% – на 16.5%. Хоча

низький рівень розвитку ще спостерігався, але він був незначним – 7% (зменшився на 42%).

Порівняно з контрольними групами, які навчалися за традиційною програмою, підручниками, посібниками, ступінь розвитку індивідуальності експериментальних груп за критерієм індивідуально-психологічні виявився більш позитивним. У контрольних групах студенти за цим критерієм досягли достатнього ступеня, який не спостерігався на констатувальному етапі – 12%. Середній ступінь у цих групах зменшився з 42.3% до 32% (на 10.3%), та низький відповідно зменшився з 57.7% до 56% - на 1.7%. Достатнього ступеня досягла більшість студентів ЕГ (42%), що було значним прогресом, зважаючи на те, що на констатувальному етапі експерименту не спостерігався високий та достатній ступені сформованості індивідуального стилю професійної діяльності.

Покращилися також показники середнього ступеня сформованості досліджуваного професійно-особистісного утворення (з 30% до 31%) і значно зменшилися, порівняно з попередніми даними, показники низького ступеня (з 70% на 27%). Це вказує на певну динаміку формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників продовж їхнього навчання у ВНЗ під час реалізації педагогічної дії з оптимальним стилем діяльності, що задовольняв потреби учнів та їх самих.

Переважна більшість студентів експериментальних груп у процесі навчання досягла високого (20%) і достатнього ступенів (45 %). Для них характерна висока унормованість усного і писемного мовлення, добра обізнаність з комунікативними якостями мовлення, наявність постійної уваги до мови взагалі та до культури власного мовлення зокрема. Зменшилися показники середнього ступені та досягли 33%; значно зменшилися показники низького ступені і досягли 2%.

Порівняльні дані результатів розвитку індивідуальності за критерієм культура мовлення експериментальної і контрольної груп на констатувальному і прикінцевому етапі експерименту свідчать про значні

розбіжності в кількісних даних: 16% – на високому ступені. Достатній ступінь в експериментальній групі вище на 31%. Середній ступінь хоч і значно зменшився, та все ж порівняно з експериментальною групою він становив 50% проти 33% . Низький ступінь – 32% в КГ, порівняно з 2% в ЕГ.

Показники рівнів розвитку індивідуальності по завершенню експериментального навчання значно зросли. На високому рівні у студентів стало 15.9%; достатньому – 43.6% (було 4.7%) студентів; на середньому рівні зменшилася кількість студентів на 19.8%; на низькому рівні – на 35% студентів.

Студенти КГ досягли незначних показників розвитку індивідуальності: до високого рівня піднялися 1.3% студентів; до достатнього – 8.7% (було 3.3%). Студентів середнього рівня – 40.7% (було 42.1%). Відповідно низького – 49.3% (було 52.9%) студентів.

Порівняно кількісні дані експериментальних і контрольних груп свідчать про значні розбіжності у результатах рівнів сформованості індивідуальності студентів і становлять: на високому рівні – 14.6%; на достатньому рівні – 30.9%; на середньому рівні – 9.2%; на низькому рівні – 40.3%.

З метою перевірки і підтвердження ефективності проведеної дослідно-експериментальної роботи було використано коефіцієнт Ст’юдента. Обробку експериментальних даних було здійснено відповідно за показниками критеріїв: індивідуально-психологічні особливості студентів, індивідуальний стиль діяльності і культура мовлення. Кількісні дані за показниками трьох критеріїв індивідуальності засвідчили ефективність проведеного експерименту: всі показники вищі за «2».

7. Перспективи подальшого розвитку проблеми формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників вбачаються нами у формуванні професійно орієнтованої особистості студента у всіх типах навчальної діяльності.

Додаток А

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ГРУПИ (А. Л. Лутошкін)

Оцінки означають:

+3 - властивість, яка вказана зліва, проявляється в цьому колективі завжди;

+2 - властивість проявляється в більшості випадків;

+1 - властивість проявляється досить часто;

0 - ні ця, ні протилежна (вказана справа) властивість не проявляються досить чітко, або та й інша проявляються в однаковій мірі;

-1 - досить часто проявляється протилежна властивість (вказана справа);

- 2 - властивість проявляється в більшості випадків;

- 3 - властивість проявляється завжди.

Позитивні особливості	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	Негативні особливості
Переважає бадьорий життєрадісний настрій								Переважає пригнічений настрій, песимістичний тон
Переважають доброзичливість у взаємовідносинах, взаємні симпатії								Переважають конфліктність у відносинах, агресивність, антипатії

У відносинах між групуваннями всередині колективу існують взаємна прихильність і розуміння								Групування конфліктують між собою
Членам колективу подобається бути разом, брати участь у спільних справах, разом проводити вільний час								Члени колективу проявляють байдужість до більш тісного спілкування, виражають не-гативне ставлення до спільної діяльності
Переважають схвалення і підтримка, докори і критика висловлюються з добрими спонуканнями								Критичні зауваження носять характер явних і прихованих випадків
Члени колективу з повагою ставляться до думки один одного								У колективі кожний вважає свою думку головною і нетерпимий до думки товаришів

У складні для колективу хвилини відбуваються емоційне поєднання по принципу "один за всіх, усі за одного"								У складних випадках колектив "розкисає", з'являється розгубленість, виникають чвари, взаємні обвинувачення
Досягнення або невдачі колективу переживаються всіма як свої власні								Досягнення або невдачі всього колективу не знаходять відгуку в його окремих представників
Колектив з участю і доброзичливо ставиться до нових членів, прагне допомогти їм освоїтися								Новачки відчувають себе зайвими, чужими, до них нерідко проявляється ворожість
Колектив активний, повний енергії								Колектив пасивний, інертний
Колектив швидко відкликається, якщо потрібно зробити корисну справу								Колектив неможливо підняти на спільну справу, кожний думає тільки про власні інтереси

У колективі існує справедливе ставлення де всіх членів, тут підтримують слабких, висту-пають на їх захист								Колектив розділяється на "привілейованих" "зневажених", тут презирливо ставляться до слабих, осміюють їх
У членів колективу проявляється почуття гордості за свій колектив								До похвал і заохочень колективу тут ставляться байдуже

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ІНДЕКСУ ГРУПОВОЇ ЗГУРТОВАНОСТІ *СІШОРА*

Групова згуртованість – надзвичайно важливий параметр, що показує ступінь інтеграції групи, її згуртованості в одне ціле, – його можна визначити за допомогою методики, яка складається з 5 запитань та декількома варіантами відповідей на кожне з них. Відповіді кодуються в балах згідно з приведеними у дужках значеннями (максимальна сума балів 19, мінімальна – 5).

1. ***Як Ви оцінили б свою приналежність до групи?***

1. Відчуваю себе її членом, частиною колективу (5).

2. Беру участь у більшості видів діяльності (4).

3. Беру участь в одних видах діяльності і не беру участі в інших (3).

4. Не відчуваю, що є членом групи (2).

5. Живу й існую окремо від неї (1).

6. Не знаю (1).

2 . ***Перейшли б Ви в іншу групу, якщо була б така можливість (без зміни інших умов)?***

1. Так, дуже хотів би перейти (1).

2. Скоріше, перейшов би, ніж залишився (2).

3. Не бачу ніякої різниці (3).

4. Скоріше за все, залишився б у своїй групі (4).

5. Дуже хотів би залишитись у своїй групі (5).

6. Не знаю (1).

3. ***Які взаємовідносини між членами Вашої групи?***

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).

2. Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).

3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).

4. Не знаю (1).

4. Які у Вас взаємовідносини з керівництвом?

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).

2. Приблизно такі ж як і в більшості колективів (2).

3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).

4. Не знаю (1).

5. ***Яке ставлення до справи (навчання тощо) у Вашому колективі?***

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).

2. Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).

3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).

4. Не знаю (1).

АНКЕТА ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ СОЦІОМЕТРІЇ

Прізвище, ім'я_____

Факультет, група_____

№	Тип	*Критерії*	вибори
1	Спільна праця	а) З ким з групи Ви хотіли б працювати ?	
		б) З ким з групи Ви не хотіли б працювати ?	
	Дозвілля	а) Кого б з групи Ви хотіли запросити на день народження?	
		б) Кого б з групи Ви не хотіли запросити на день народження?	

Додаток Б

АНКЕТА

1. Що Ви розумієте під індивідуальністю вчителя-словесника ? У чому вона виявляється ?
2. За якими психологічними властивостями і якостями можна виявити індивідуальність учителя ?
3. Як Ви розумієте «індивідуальний стиль учителя-словесника ? У чому він виявляється ?
4. Що таке культура мови ?
5. Що таке культура мовлення ?
6. Які особливості притаманні культурі мовлення учителя-словесника?

«Карта діяльності викладача»

1. Як Ви ставитесь*:(а. Позитивно б. Байдуже в. Негативно)* до розвитку у студентів у процесі навчання таких психічних властивостей і якостей, як

– самостійність мислення;

– наявність власної позиції в навчанні;

– здатність регулювати власні думки, дії, вчинки, емоції;

– адекватна самооцінка;

– наявність своєї етичної позиції;

– прагнення до самоосвіти;

– цілеспрямованість?

2. Які способи Ви використовуєте під час занять, щоб розвивати ці якості у студентів своїх навчальних груп?

_____

_____

_____

3. Чи надаєте Ви можливість студентам самостійно планувати свою навчальну роботу? (*так, ні, іноді*)

4. Чи створюєте Ви в навчальному процесі ситуації для висловлення студентами власної думки (відношення, конструктивні пропозиції і т.д.)? *(так, ні, іноді)*

5. Чи надаєте Ви спеціальну увагу розвитку у студентів уміння регулювати свою поведінку, відношення, діяльність *? (так, ні, іноді)*

6. Чи використовуєте Ви які-небудь способи розвитку у студентів уміння вчитися? *(підкресліть або напишіть свої*) а) поради; б) методичні рекомендації щодо конспектування лекції та навчального матеріалу, написанню доповідей і рефератів, написання плану майбутньої діяльності; в) алгоритм; г) список джерел знань, д) рекомендації з підготовки до занять; е) організація групової роботи; ж) постановка мети і т.д.

КАРТА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА

ПО ФОРМУВАННЮ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Назва ВНЗ.....

Предмет, що викладається.....

Стаж роботи.....

Відзначте ті засоби, що Ви використовуєте на своїх заняттях для розвитку інтелектуальної та мотиваційної сфер студентів

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СФЕРА	***МОТИВАЦІЙНА СФЕРА***
Творчі завдання	Постановка визначених цілей
Проектне навчання	Моральне заохочення
Проблемне навчання	Оцінка діяльності
Дослідницькі завдання	Різні засоби подачі навчального матеріалу
Самостійна робота студентів навколишнього світу	Стимулювання пізнання
Міжособистісне спілкування	Створення ситуацій ділового конфлікту
Асоціативні завдання	Створення ситуацій співпраці
Створення творчої атмосфери	Спілкування в навчальній діяльності
Використання методу аналогій	Формування моральних цінностей
Методи передбачення	Розвиток спрямованості на відстоювання своїх переконань
Методи „мозкової атаки”	Формування інтересу до обранної професії
Евристичні засоби	Формування вмінь самостійного досягнення визначеної мети

Додаток В

АНКЕТА №1

Визначте, які з наведених нижче вмінь, на вашу думку, важливі у формуванні мовленнєвої індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Комунікативні вміння вчителя

Мовні та інші експресивні вміння

Висловлювати думки чітко та зрозуміло.

Здійснювати логічність у викладі думок та у їх сприйнятті.

Варіювати мовні повідомлення фактами, прикладами, порівняннями, які активізують його сприймання.

Ефективно використовувати образні засоби та інтонаційне багатство мови.

Викладати інформацію проблемно.

Виражати особисте емоційне відношення до повідомлення.

Акцентувати увагу на головному.

Скоротити висловлювання до розміру думок, що висказуються.

Додавати елементи гумору у мовлення.

Грамотно використовувати невербальні засоби комунікації.

Водночас контролювати свою вимову та реакцію слухачів.

Ефективно використовувати паузу як засіб комунікації.

Вміння здійснювати виховний вплив засобами комунікації

Вибрати оптимальний засіб виховного впливу.

Зв’язувати зміст повідомлення з життєвими інтересами слухачів та робити її особистісно важливою.

Не нав’язуючи моральних цінностей спонукати слухачів доходити самостійних висновків.

Забезпечити виникнення емоційних станів переживання.

Створювати ситуації, що спонукають до самоаналізу та зміни особистої поведінки.

Спрямовувати зміст повідомлення на певного слухача, співрозмовника.

Вміння, що забезпечують взаємоконтакт

Здійснювати позитивні враження.

Спонукати цікавість, здивування, переживання.

Визначити оптимальний варіант початку комунікації.

Створити психологічний настрій на сприйняття повідомлення.

Враховувати інтереси та потреби слухачів.

Створити умови щодо активної мобілізації свідомості.

Створити умови достатньої розкутості та внутрішньої свободи.

Виявити інтерес та увагу до слухачів, з повагою ставитись до чужої думки.

Адаптуватися до незручних обставин.

Ділитися особистими думками та переживаннями.

Виявляти прихильність до аудиторії та до окремого співрозмовника.

Вміння забезпечувати взаємоконтакт та необхідні взаємовідносини

Треба уважно ставиться до слова, невербальним засобам впливу, уникати висловів, що ображають співрозмовника.

Уникати критики у присутності другої особистості та певних зауважень.

Правильно орієнтуватися у непередбачуваних ситуаціях.

Стримувати негативні емоції, керувати настроєм.

Усувати стереотипи, що заважають успішному впливу.

Усувати виникнення небажаних конфліктів.

Проявляти терпимість до критики у свою адресу.

Розрядити напружену ситуацію.

Уважно та активно слухати.

Переборювати психологічні бар’єри спілкування.

Перцептивні вміння

За зовнішніми признаками визначати ставлення до себе, до повідомлення, ступінь уважності.

Знаходити у співрозмовника позитивні якості та спиратися на них у процесі комунікативної взаємодії.

Адекватно оцінити та зрозуміти особистісні якості комуніканта, його настрій, позицію.

Правильно переводити дії слухачів, співрозмовників.

Правильно визначати емоційний стан аудиторії або співрозмовника.

Адекватно оцінювати потреби, інтереси та запити партнерів по спілкуванню.

Усувати негативні стереотипні установи до окремих учнів: розуміти та сприйняти тих, хто мало приємний.

АНКЕТА №2

Бланк самооцінки ступеня значущості професійних умінь

Які з наведених нижче вмінь Ви визначаєте необхідними щодо успішної комунікативної діяльності вчителя? Дайте їм оцінку за поданою класифікацією:

«5» - дуже важливе вміння

«4» - важливе вміння

«3» - бажане

«2» - мало важливе

«1» - неважливе

1. Ясно та доступно висловлювати думки.
2. Варіювати мовне повідомлення фактами, прикладами, активізуючими його сприйняття.
3. Логічно конструювати вислови і підводити їх до логічного завершення.

4. Висловлювати думки чітко, виразно, інтонаційно грамотно.

5. Виразити особистісне емоційне ставлення до повідомлення.

6. Акцентувати увагу на головному.

7. Скоротити висловлювання, стисло виражати думки.

8. Додавати елементи гумору у мовлення.

9. Грамотно використовувати невербальні засоби комунікації.

10. Водночас контролювати свою вимову та реакцію слухачів.

11. Ефективно використовувати паузу як засіб комунікації.

12. Зв'язувати зміст повідомлення з життєвими інтересами слухачів та робити її особистісно важливою.

14. Не нав'язуючи моральних цінностей спонукати слухачів доходити самостійних висновків.

15. Забезпечити виникнення емоційних станів переживання.

16. Створювати ситуації, що спонукають до самоаналізу та зміни особистої поведінки.

17. Спрямовувати зміст повідомлення на певного слухача, співрозмовника.

18. Здійснювати позитивні враження.

19. Спонукати цікавість, здивування, переживання.

20. Визначити оптимальний варіант початку комунікації.

21. Створити психологічний настрій на сприйняття повідомлення.

22. Враховувати інтереси та потреби слухачів.

23. Створити умови щодо активної мобілізації свідомості.

24. Створити умови достатньої розкутості та внутрішньої свободи.

25. Виявити інтерес та увагу до слухачів, з повагою ставитись до чужої думки.

26. Адаптуватися до незручних обставин.

27. Ділитися особистими думками та переживаннями.

28. Виявляти прихильність до аудиторії та до окремого співрозмовника.

29. Треба уважно ставиться до слова, невербальним засобам впливу, уникати висловів, що ображають співрозмовника.

30. Уникати критики у присутності другої особистості та певних зауважень.

31. Правильно орієнтуватися у непередбачуваних ситуаціях.

32. Стримувати негативні емоції, керувати настроєм.

33. Усувати стереотипи, що заважають успішному впливу.

34. Усувати виникнення небажаних конфліктів.

35. Проявляти терпимість до критики у свою адресу.

36. Розрядити напружену ситуацію.

37. Уважно та активно слухати.

38. Переборювати психологічні бар'єри спілкування.

39. За зовнішніми признаками визначати ставлення до себе, до повідомлення, ступінь уважності.

40. Знаходити у співрозмовника позитивні якості та спиратися на них у процесі комунікативної взаємодії.

41. Адекватно оцінити та зрозуміти особистісні якості комуніканта, його настрій, позицію.

42. Правильно переводити дії слухачів, співрозмовників.

43. Правильно визначати емоційний стан аудиторії або співрозмовника.

44. Адекватно оцінювати потреби, інтереси та запити партнерів по спілкуванню.

45. Усувати негативні стереотипні установи до окремих учнів: розуміти та сприйняти тих, хто мало приємний.

АНКЕТА №3

Самооцінка рівня володіння комунікативними вміннями

Уважно прочитайте кожне правило та дайте відповідь:

1. Ясно та доступно висловлювати думки для мене…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

2. Варіювати мовне повідомлення фактами, прикладами, активізуючими його сприйняття для мене….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

3. Зрозуміло, що більше враження справляє мова, яка композиційно оформлена, тому намагаюсь логічно конструювати вислови і підводити їх до логічного завершення…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

4. Висловлювати думки чітко, виразно, інтонаційно грамотно мені вдається з успіхом …

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

5. Виразити особистісне емоційне ставлення до повідомлення для мене ..

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

6. Не люблю, коли у потоці слів втрачається головне, тому намагаюсь акцентувати увагу на головному. Мені це…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

7. Підтримую думку А.Пушкіна «Где меньше слов, там вес они имеют». Намагаюсь скоротити висловлювання, стисло виражати думки….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

8. Намагаюсь додавати елементи гумору у мовлення. Мені це …

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

9. Грамотно використовувати невербальні засоби комунікації для мене..

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

10. Водночас контролювати свою вимову та реакцію слухачів мені …

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

11. Важливим засобом комунікації вважаю паузу. Намагаюсь ефективно використовувати її як засіб комунікації. Мені вдається це….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

12. Намагаюсь з'ясувати зміст повідомлення з життєвими інтересами слухачів та зробити інформацію особистісно важливою. Мені вдається …

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

13. Не нав'язуючи моральних цінностей спонукати слухачів доходити самостійних висновків для мене…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

14. Забезпечити виникнення емоційних станів переживання мені вдається

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

15. Створювати ситуації, що спонукають до самоаналізу та зміни особистої поведінки для мене….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

16. Спрямовувати зміст повідомлення на певного слухача, співрозмовника для мене….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

17. Намагаюсь здійснювати позитивні враження. Роблю це….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

18. Спонукати цікавість, здивування, переживання для мене…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

19. Намагаюсь визначити оптимальний варіант початку комунікації. Роблю це….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

20. Створити психологічний настрій на сприйняття повідомлення для мене….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

21. Намагаюсь враховувати інтереси та потреби слухачів.

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

22. Створити умови щодо активної мобілізації свідомості для мене …

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

23. Намагаюсь створити умови достатньої розкутості та внутрішньої свободи. Роблю це …

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

24. Виявити інтерес та увагу до слухачів, з повагою ставитись до чужої думки для мене…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

25. Намагаюсь адаптуватися до незручних обставин.

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

26. Ділитися особистими думками та переживаннями для мене …

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

27. Намагаюсь виявляти прихильність до аудиторії та до окремого співрозмовника. Роблю це …

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

28. Треба уважно ставиться до слова, невербальним засобам впливу, уникати висловів, що ображають співрозмовника. Зробити це для мене…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

29. Намагаюсь уникати критики у присутності другої особистості та певних зауважень.

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

30. Правильно орієнтуватися у непередбачуваних ситуаціях для мене…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

31. Стримувати негативні емоції, керувати настроїм для мене ….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

32. Намагаюсь усувати стереотипи, що заважають успішному впливу. Роблю це…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

33. Намагаюсь усунути виникнення небажаних конфліктів. Для мене це...

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

34. Проявляти терпимість до критики у свою адресу для мене…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

35. Розрядити напружену ситуацію для мене…..

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

36. Намагаюсь уважно та активно слухати.

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

37. Намагаюсь переборювати психологічні бар’єри спілкування. Для мене це…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

38. За зовнішніми признаками визначати ставлення до себе, до повідомлення, ступінь уважності для мене…..

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

39. Намагаюсь знаходити у співрозмовника позитивні якості та спиратися на них у процесі комунікативної взаємодії. Мені це вдається…

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

40. Адекватно оцінити та зрозуміти особистісні якості комуніканта, його настрій, позицію для мене…..

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

41. Намагаюсь правильно переводити дії слухачів, співрозмовників. Мені це вдається….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

42. Намагаюсь правильно визначати емоційний стан аудиторії або співрозмовника. Мені це ….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

43. Адекватно оцінювати потреби, інтереси та запити партнерів по спілкуванню для мене….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

44. Намагаюсь усувати негативні стереотипні установи до окремих учнів: розуміти та сприйняти тих, хто мало приємний. Мені це вдається ….

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

Методика оцінки і самооцінки вольових зусиль студентів-філологів

Тест «Самооцінка сили волі» (за М. Обозовим)

Інструкція: на запитання відповідайте «так» - 2 бали, «не знаю» - 1 бал, «ні» - 0 балів.

1. Чи зможете Ви закінчити нецікаву для вас роботу тільки тому, що вже почали її, хоча час і обставини дозволяють Вам відкласти її, а потім знов повернутися?
2. Чи долали Ви без зусиль внутрішній опір коли вам необхідно було зробити щось неприємне (наприклад піти на роботу у вихідний день)?
3. Коли на роботі чи вдома Ви потрапляєте в конфліктну ситуацію, чи у змозі контролювати себе і об'єктивно оцінювати все, що трапилося?
4. Якщо Вам назначено дієту, чи зможете Ви відмовиться від кулінарних спокус?
5. Чи знайдете Ви сили встати рано-вранці, якщо не планували цього ввечері?
6. Чи залишитеся Ви на місці події, щоб бути свідком у справі?
7. Ви швидко відповідаєте на листи?
8. Якщо Ви боїтеся летіти літаком або відвідувати кабінет стоматолога, чи зможете Ви без зусилля подолати це відчуття і в останню мить не змінити свого наміру?
9. Чи будете Ви приймати гіркі ліки, які Вам приписав лікар?
10. Чи будете Ви тримати обіцянку, навіть якщо його виконання принесе вам багато клопоту?
11. Ви їдете без коливань у відрядження у незнайоме місто, якщо це необхідно?
12. Чи строго Ви дотримуєтеся режиму: часу пробудження, прийому їжі, занять, прибирання тощо?
13. Як Ви відноситеся до бібліотечних боржників?

14. Найцікавіша передача не заставить Вас відкласти виконання важливої роботи. Чи це так?
15. Чи зможете Ви зупинити сварку і замовкнути, незважаючи на те, що Вам висловили образливі слова?

Підрахуйте суму балів: *0 -12 балів* – «сила волі» слабка, *13-21* - «сила волі» середня, *22-30* «сила волі» велика.

АНКЕТА

1. Що Ви робите, якщо зустрічаєтесь із труднощами під час виконання навчального завдання:

- починаю сумніватися, чи варто продовжувати роботу;
- стаю нетерплячим, але потім контролюю себе і намагаюся ще і ще;
- завжди намагаюся довести усе до кінця;
- намагаюся сам(а) розібратися, а не покладаюсь на інших;
- якщо не виходить, то умовляю себе довести справу до кінця.

2. Чи ставите Ви перед собою цілі на початку практичного заняття?
3. Які цілі Ви ставите перед собою:

- отримати нову інформацію;
- краще зрозуміти новий матеріал;
- навчитися здобувати із занять щось важливе для себе.

4. Чи здійснюєте Ви самоконтроль своїх дій?
5. Чи контролюєте Ви правильність своєї мовленнєвої діяльності?
6. Чи здійснюєте Ви самооцінку результатів своїх дій?

-

КАРТА САМОДІАГНОСТІКИ СФЕР ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА

НАЗВА ВНЗ .....

НАЗВА ФАКУЛЬТЕТУ .....

КУРС .....

Користуючись наведеною нижче шкалою (1 2 3 4 5 6 7 8 9), визначте рівень ваших умінь до вступу у ВНЗ та сьогодні (9 – максимальний бал).

Інтелектуальна сфера		
Наявність умінь і навичок до навчання у ВНЗ		рік
Самостійність мислення	123456789	123456789
Оперативність мислення	123456789	123456789
Креативність мислення	123456789	123456789
Абстрактність мислення	123456789	123456789
Асоціативність мислення	123456789	123456789
Гнучкість розуму	123456789	123456789
Критичність розуму	123456789	123456789
Кмітливість	123456789	123456789
Продуктивна пам'ять	123456789	123456789
Стійкість уваги	123456789	123456789
Прийняття нестандартних рішень	123456789	123456789
Планування діяльності	123456789	123456789
Робота з різною літературою	123456789	123456789
Складання конспектів	123456789	123456789
Управління розумовими процесами	123456789	123456789
Опір стереотипам мислення	123456789	123456789
Самоконтроль	123456789	123456789

Мотиваційна сфера		
Наявність потреб до навчання у ВНЗ		рік
Потреба в наочних знаннях	123456789	123456789
Потреба в досягненні мети	123456789	123456789
Потреба у співробітництві	123456789	123456789
Потреба у спілкуванні	123456789	123456789
Потреба в саморозвитку	123456789	123456789
Потреба в самопізнанні	123456789	123456789
Потреба в ділових конфліктах	123456789	123456789
Потреба в отриманні додаткових знань за профілем майбутньої спеціальності	123456789	123456789

Емоційна сфера		
Наявність умінь до навчання у ВНЗ		рік
Уміння давати оцінку своєму емоційному стану	123456789	123456789
Уміння давати собі адекватну самооцінку	123456789	123456789
Уміння контролювати свій емоційний стан	123456789	123456789
Уміння знімати емоційну напруженість	123456789	123456789
Уміння справлятися із стресом	123456789	123456789
Уміння зберігати присутність духу в екстремальних ситуаціях	123456789	123456789
Уміння долати тривожність	123456789	123456789
Уміння справлятися з негативним відношенням до предмета	123456789	123456789

Вольова сфера		
Наявність умінь до навчання у ВНЗ		рік
Здатність усвідомлено ставити далекі цілі	123456789	123456789
Здібність до тривалого вольового зусилля	123456789	123456789
Уміння досягати поставленої мети	123456789	123456789
Уміння долати зовнішні і внутрішні труднощі	123456789	123456789
Уміння гальмувати свої збудження	123456789	123456789
Уміння формувати свої етичні звички	123456789	123456789
Самостійність в досягненні мети	123456789	123456789
Ініціативність	123456789	123456789

Сфера саморегуляції		
Наявність навичок і умінь до навчання у ВНЗ		рік
Навички аналізу життєвих ситуацій	123456789	123456789
Навички чесного відношення до себе і до людей	123456789	123456789
Навички психічного само контролю	123456789	123456789
Навички фізичного самоконтролю	123456789	123456789
Навички усвідомлення своєї поведінки	123456789	123456789
Свобода у виборі цілей і засобів життєдіяльності	123456789	123456789

Предметно-практична сфера		
Наявність здібностей до навчання у ВНЗ		рік
Наявність загальних здібностей (розумові, мовленнєві, інтелектуальні)	123456789	123456789
Наявність спеціальних здібностей (відчуття мови,	123456789	123456789

мовна свідомість)		
Наявність професійних здібностей (культура мовлення, мовленнєва компетенція)	123456789	123456789
Наявність творчих здібностей (мовленнєва особистість)	123456789	123456789
Наявність працездатності	123456789	123456789

Екзистенційна сфера		
Наявність навичок і умінь до навчання у ВНЗ		рік
Уміння володіти своїми потребами	123456789	123456789
Здібність до усвідомленого вибору «яким бути», прагнення до самовдосконалення	123456789	123456789
Усвідомленість свого внутрішнього світу, етична самооцінка	123456789	123456789
Усвідомлена самоповага, уміння дивитися на себе «з боку»	123456789	123456789
Свідоме ставлення до своїх дій, вчинків	123456789	123456789
Сформовані навики соціальної взаємодії	123456789	123456789

ШКАЛА ОЦІНКИ ЗНАЧИМОСТІ ЕМОЦІЙ

Б.І. Додонов

Життя, яке ми хочемо прожити, повинно принести нам радість, щастя – всі позитивні емоції, яких нам не вистачає у повсякденному житті. Які ж вони ці емоції, яких нам бракує? Визначити їх можливо за допомогою ранжування емоційних переваг – визначити які місця вони займають. Номер рангу треба виставити поряд з кожним із емоційних станів (від 1 до 10).

1. Відчуття незвичайного, непередбачуваного, яке з'являється у незвичних обставинах, місцевості.
2. Радісне хвилювання, нетерпіння, коли ви придбали нові речі, предмети, задоволення від думки, що скоро їх стане ще більше.
3. Радісне збудження, зацікавленість, коли робота йде добре, коли бачиш, що досягаєш успіхів.
4. Задоволення, гордість, коли можеш довести свою цінність або перевершенність, коли тобою захоплюються твої суперники.
5. Веселощі, безтурботність, добре фізичне самопочуття, насолода смачною їжею, відпочинком, безтурботністю та безпекою життя.
6. Відчуття радості та задоволення, коли вдається зробити щось добре за для дорогих тобі людей.
7. Жвавий інтерес, насолода при пізнанні нового, під час знайомства з науковими фактами. Радість і глибоке задоволення при з'ясуванні сутності явищ, підтвердженні твоїх догадок та пропозицій.
8. Бойове збудження, відчуття риску, задоволення їм, азарт, гострі відчуття під час боротьби та небезпеки.
9. Радість, добрий настрій, симпатії, вдячність під час спілкування з людьми, яких любиш та поважаєш, коли бачиш любов та повагу, коли сам отримуєш допомогу та схвалення з боку інших людей.

10. Специфічне відчуття, що з'являється під час сприйняття природи, музики, картин, віршів та інших шедеврів мистецтва.

Опитувальник для діагностики здібності до емпатії А. Мехрабиена, Н. Епштейна

Прочитайте твердження, і, залежно від того як Ви поводитесь у подібних ситуаціях, дайте свою згоду «+» , або не згоду «- з кожним із них.

1. Мене засмучує, коли я бачу, що незнайома людина почуває себе самотньо серед інших.
2. Люди перебільшують здібності тварин відчувати та співчувати.
3. Мені неприємно, коли люди не вміють стримувати себе і відверто являють свої почуття.
4. Мене дратує у нещасних людях те, що вони самі себе жаліють.
5. Коли хто-небудь поруч знервується, то я теж починаю нервуватися.
6. Я думаю, що плакати від щастя – безглуздо.
7. Проблеми своїх друзів я відчуваю як свої.
8. Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів.
9. Я дуже хвилююсь, коли повинен повідомити людям неприємну для них звістку.
10. На мій настрій значно впливають оточуючі мене люди.
11. Я вважаю іноземців людьми холодними та нечутливими.
12. Я хотів би отримати спеціальність, пов'язану зі спілкуванням із людьми.
13. Я не дуже засмучуюсь, коли мої друзі роблять необдумані вчинки.
14. Мені до вподоби спостерігати, як люди отримують подарунки.
15. На мою думку, самотні люди часто бувають недоброзичливі.
16. Коли я бачу людину, яка плаче, то і сам засмучуюсь.

17. Слухаючи деякі пісні, я іноді почуваю себе щасливим.
18. Коли я читаю книгу (роман, оповідання), то так переживаю як начебто те, про що читаю, відбувається насправді.
19. Коли я бачу, що з людьми погано поводяться, то завжди гніваюсь.
20. Я можу залишатися спокійним, навіть коли всі навколо хвилюються.
21. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої проблеми, я намагаюсь змінити тему розмови.
22. Мені неприємно, коли люди дивляться кіно, зітхають і плачуть.
23. Я не переймаюсь чужою посмішкою.
24. Коли я приймаю рішення, ставлення інших до мене не цікавить.
25. Я втрачаю душевну рівновагу, коли оточуючі мене люди пригнічені.
26. Я переживаю, якщо бачу, що люди засмучуються від дрібниць.
27. Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.
28. Марно переживати з приводу того, що трапляється у кіно або в книжках.
29. Я дуже засмучуюсь, коли бачу як старі люди потребують допомоги.
30. Чужі сльози викликають у мене роздратування.
31. Я дуже переживаю, коли дивлюсь фільм.
32. Я можу залишатися байдужим до будь-якого хвилювання навколо мене.
33. Маленькі діти плачуть без причин.

Обробка результатів. Зіставте свої відповіді з ключем і підрахуйте збіг.

Відповідь	Номера тверджень-речень
Згоден «+»	1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31
Не згоден «-»	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Отриману кількість збігів порівняйте з таблицею

Стать	Рівень	емпатичних	тенденцій	
	Високий	Середній	Низький	Дуже низький
Юнаки	33 – 26	25 – 17	16 – 8	7 – 0
Дівчата	33 – 30	29 – 23	22 – 17	16 – 0

Рівень емпатичних тенденцій у жінок вищий, що пов'язано з впливом культурних особливостей, очікувань і стереотипів, які є виявом більшої чутливості у жінок і більшої стриманості та необурюваності у чоловіків. Необхідно пам'ятати про можливості розвитку здібностей до емпатії відносно особистісного розвитку та спрямованості на самоактуалізацію.

Завдання

на визначення ступені сформованості індивідуально-психологічних особливостей студентів за показником предметно-практична сфера:

1. Як Ви розумієте сутність поняття «професійно-орієнтоване навчання» ?
2. Яким би терміном професійного тезаурусу Ви охарактеризували свою діяльність як майбутнього вчителя-словесника?
3. Які, на вашу думку, оптимальні засоби треба виробити щодо розвитку поступово зростаючої автономії учіння?
4. Який підхід, на вашу думку, сприяє реалізації самостійної роботи зі студентами?

5. Розробіть проект уроку, враховуючи стратегії, які спрямовані на викладача і на студента.
6. Яку стратегію своєї діяльності Ви започатковуєте у навчальному процесі?
7. Порівняйте свої дії на заняттях з української та іноземних мов з тими, що подані в інструкціях. Прокоментуйте розбіжності та спільні дії.

Завдання
на визначення ступені сформованості індивідуально-психологічних особливостей студентів за показником сфера саморегуляції:

1. Розробіть сценарій уроку з використанням спеціальних ситуацій.
2. Розіграйте драматизацію типової навчальної ситуації.
3. Уявіть себе на занятті з української та іноземних мов у ролі: опонента – критика; інформатора – доповідача; лідера – керівника обговорення. Прокоментуйте свої ролі.
4. Розробіть проект уроку за однією з зарубіжних технологій. Чи доречно впроваджувати ці технології у навчальний процес ВНЗ України?
5. Розробіть навчальну ситуацію, спрямовану на вашу майбутню професійну діяльність, вживаючи такі прислів'я: «Який вчитель, такі учні». «Краще не родитися, ніж не вчитися».

ШКАЛА ОЦІНКИ МОТИВАЦІЇ СХВАЛЕННЯ

На відміну від мотивації досягнення, рівень мотивації схвалення - прагнення заслужити схвалення значимих оточуючих людей - набагато менше визначає успіх у справах і здійсненнях. Однак досить істотно впливає він і на

щось інше, також досить важливе - на якість взаємин з іншими людьми взагалі та зі своїм майбутнім супутником життя зокрема.

Визначити рівень мотивації схвалення ми пропонуємо за допомогою сполученого варіанта шкали Д. Крауна й Д. Марлоу, що складається з 19 суджень, на які існують два можливі варіанти відповідей – «так» або «ні». Відповіді, що збігаються з ключем, кодуються в 1 бал. Загальна сума (min = 0, max = 20) свідчить про виразність мотивації схвалення.

Судження

1. Я уважно читаю кожну книгу, перш ніж повернути її в бібліотеку.
2. Я не відчуваю коливань, коли кому-небудь потрібна моя допомога в скрутну хвилину.
3. Я завжди уважно стежу за тим, як я одягнений.
4. Удома я поводжуся за столом так само, як у їдальні.
5. Я ніколи ні до кого не відчував антипатії.
6. Був(ли) випадок(и), коли я кинув щось робити, тому що не був упевнений у своїх силах.
7. Іноді я люблю позлословити про відсутніх.
8. Я завжди уважно слухаю співрозмовника, хто б він не був.
9. Був випадок, коли я придумав «вагому» причину, щоб виправдатися.
10. Траплялося, я користувався помилкою іншої людини.
11. Іноді замість того, щоб простити людину, я намагаюся відплатити їй тим же.
12. Були випадки, коли я наполягав на тому, щоб робили по-моєму.
13. У мене не виникає внутрішнього протесту, коли мене просять зробити послугу.
14. У мене ніколи не виникає досади, коли висловлюють думку, протилежну моїй.
15. Перед тривалою поїздкою я завжди ретельно продумую, що взяти з собою.
16. Були випадки, коли я заздрив удачі інших.
17. Іноді мене дратують люди, які звертаються до мене із проханням.

18. Коли в людей неприємності, я іноді думаю, що вони одержали по заслугах.
19. Я ніколи з посмішкою не говорив неприємних речей.

Код:

відповіді «так» на питання 1, 2, 3, 4, 5, 8, 13, 14, 15, 19;

відповіді «ні» на питання 6, 7, 9, 11, 12, 16, 17, 18.

Список запитань тесту Г. Айзенка

1. Чи часто Ви відчуваєте потяг до нових вражень, щоб відволіктися, пережити сильні відчуття? (так - ні)
2. Чи часто Ви відчуваєте потребу в друзях, які можуть Вас зрозуміти, підбадьорити, висловити співчуття?
3. Чи вважаєте Ви себе безтурботною людиною?
4. Чи дуже Вам тяжко відмовитися від своїх намірів?
5. Чи обмірковуєте Ви свої справи не поспішаючи й чи бажаєте почекати, перш ніж діяти?
6. Чи завжди Ви стримуєте свої обіцянки, навіть якщо це Вам не вигідно?
7. Чи часто у Вас бувають спади та підйоми настрою?
8. Чи швидко Ви звичайно дієте й говорите, і чи не розтрачуєте багато часу на обмірковування?
9. Чи виникало у Вас коли-небудь почуття, що Ви нещасливі, хоча ніяких серйозних причин для цього не було?
10. Чи правильно, що на спір Ви здатні зважитися на все?
11. Чи бентежитеся Ви, коли хочете познайомитися з людиною протилежної статі, котра Вам подобається?
12. Чи буває, що, розлютившись, Ви «виходите із себе»?
13. Чи часто Ви дієте під впливом моменту?
14. Чи часто Вас турбують думки про те, що Вам не варто було б чого-небудь

робити або говорити?

15. Чи надаєте Ви перевагу читанню книг замість зустрічей з людьми?
16. Чи правильно, що Вас легко «зачепити»?
17. Чи любите Ви часто бувати в компанії?
18. Чи бувають у Вас іноді такі думки, якими Вам не хотілося б ділитися з іншими людьми?
19. Чи правильно, що іноді Ви настільки сповнені енергії, що все горить у руках, а іноді почуваєте сильну млявість?
20. Чи намагаєтеся Ви обмежити коло своїх знайомств невеликою кількістю близьких людей?
21. Чи багато Ви мрієте?
22. Коли на Вас кричать, чи відповідаєте Ви тим же?
23. Чи часто Вас тривожить почуття провини?
24. Чи всі Ваші звички гарні й бажані?

Чи здатні Ви дати волю власним почуттям і досхочу повеселитись у шумній компанії?

25. Чи можна сказати, що нерви у Вас часто бувають напружені до межі?
26. Чи вважають Вас людиною живою та веселою?
27. Після того, як справа зроблена, чи часто Ви повертаєтеся до неї подумки й думаєте, що могли б зробити краще?
28. Чи правильно, що Ви зазвичай мовчазні та стримані серед людей?
29. Чи буває, що Ви передаєте слухи?
30. Чи буває, що Вам не спиться від того, що різні думки «лізуть» у голову?
31. Чи правильно, що Вам часто приємніше й легше прочитати про те, що Вас цікавить у книзі, хоча швидше й простіше запитати про це в друзів або довідатися від них?
32. Чи буває у Вас сильне серцебиття?
33. Чи подобається Вам робота, що вимагає пильної уваги?
34. Чи бувають у Вас приступи тремтіння?
35. Чи правильно, що Ви завжди говорите про знайомих Вам людей тільки гарне,

навіть тоді, коли впевнені, що вони про це не довідаються?

36. Чи правильно, що Вам неприємно бувати в компанії, де постійно жартують один над одним?
37. Чи правильно, що Ви дратівливі?
38. Чи подобається Вам робота, що вимагає швидкості дій?
39. Чи правильно, що Вам нерідко не дають спокою думки про різні неприємності й «жахи», які могли б відбутися, хоча все скінчилося благополучно?
40. Чи правильно, що Ви неквапливі в рухах?
41. Ви коли-небудь спізнювалися на побачення чи роботу?
42. Чи часто Вам сняться кошмари?
43. Чи правильно, що Ви так полюбляєте поговорити, що ніколи не пропустите нагоди поговорити з незнайомою людиною?
44. Чи турбують Вас які-небудь болі?
45. Засмутилися б Ви, якби довго не могли бачитися зі своїми друзями?
46. Чи можете Ви назвати себе нервовою людиною?
47. Є чи серед Ваших знайомих такі, які вам явно не подобаються?
48. Чи легко Вас «зачіпає» критика Ваших недоліків або Вашої роботи?
49. Могли б Ви сказати, що Ви впевнена у собі людина?
50. Чи важко одержати справжню насолоду від заходів, у яких багато учасників?
51. Чи турбує Вас почуття, що Ви чимось гірші за інших?
52. Зуміли б Ви внести пожвавлення в нудну компанію?
53. Чи буває, що Ви говорите про речі, у яких зовсім не розбираєтеся?
54. Чи турбуєтеся Ви про своє здоров'я?
55. Чи любите Ви шуткувати з інших?
56. Чи страждаєте Ви від безсоння?

Код опитувальника

Щирість: відповіді «так» на питання 6,24, 36;

відповіді «ні» на питання 12, 18, 30,42,48, 54.

Екстраверсія: відповіді «так» на питання 1,3, 8,10,13,17,22, 27,39,44,46,49,53,56;
відповіді «ні» на питання 5, 15,20, 29, 32,34, 37,41, 51.

Невротизм: відповіді «так» на питання 2,4, 7, 9,11, 14, 16,19,
21,23,26, 28, 31, 33, 35, 38; 40, 43,45,47, 50, 52, 55, 57.

МЕТОДИКА «САМООЦІНКА ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ»

Досить простим опитувальником для самооцінки емоційних станів є методика, розроблена американськими психологами А. Уессманом і Д. Риксом (у цьому випадку наводиться її скорочений варіант).

Вимірювання у цій методиці виконується за десятибальною (стеновою) системою. Випробуваному дається й інструкція: «Виберіть у кожному із запропонованих наборів суджень те, що найкраще описує Ваш стан зараз. Номер судження, обраного з кожного набору, запишіть у відповідному рядку для відповідей».

Виміряються наступні показники:

П (показник) 1 - З (самооцінка) «Спокій – тривожність» (індивідуальна самооцінка - І 1 - дорівнює номеру судження, обраного випробуваним з даної шкали. Аналогічно виводяться індивідуальні значення по показниках П 2, П З, П 4);

П 2 - С «Енергійність – втома»;

П 3 - С «Піднесеність – пригніченість»;

П 4 - С «Почуття впевненості в собі - почуття безпорадності»;

П 5 - С - сумарна (по чотирьох шкалах) оцінка стану: І 5 = І 1+ І 2 + І 3 + І 4, де І 1, І 2, І З, І 4 - індивідуальні значення по відповідних шкалах.

СПИСОК ТВЕРДЖЕНЬ ПО ВСІХ ШКАЛАХ

«Спокій – тривожність»

10. Повний спокій. Непорушно впевнений у собі.

9. Винятково холоднокровний, надзвичайно впевнений і не хвилююся.

8. Відчуття повного благополуччя. Почуваю себе впевнено й невимушено.

7. У цілому впевнений і вільний від занепокоєння.

6. Ніщо особливо не турбує мене. Почуваю себе більш-менш невимушено.

5. Трохи стурбований, почуваю себе скованим, дещо стривожений.

4. Переживаю деяку заклопотаність, страх, занепокоєння або невизначеність. Нервозний, хвилююся, роздратований.

3. Значна невпевненість. Досить травмований невизначеністю. Страшно.

2. Величезна тривожність, заклопотаність. Змарнів від страху.

1. Зовсім збожеволів від страху. Втратив розум. Наляканий нерозв'язними труднощами.

«Енергійність - утома»

10. Порив, що не знає перешкод. Життєва сила вихлюпується через край.

9. Життєздатність, що б'є через край, величезна енергія, сильне прагнення до діяльності.

8. Багато енергії, сильна потреба в дії.

7. Почуваю себе свіжим, у запасі значна енергія.

6. Почуваю себе досить свіжим, у міру бадьорий.

5. Злегка утомився. Лінощі. Енергії не вистачає.

4. Досить втомлений. У запасі не дуже багато енергії.

3. Велика утома. Млявий. Убогі ресурси енергії.

2. Жахливо стомлений. Майже виснажений і практично не здатний до дії. Майже не залишилося запасів енергії.

1. Абсолютно «видихся». Нездатний навіть до найнезначнішого зусилля.

«Піднесеність – пригніченість»

10. Сильний підйом, захоплені веселощі.

9. Збуджений, у піднятому стані. Захопленість.

8. Збуджений, у гарному настрої.

7. Почуваю себе дуже добре. Життєрадісний.

6. Почуваю себе досить добре, «у порядку».

5. Почуваю себе трохи-трохи подавлено, «так собі».

4. Настрій подавлений та трохи сумний.

3. Пригноблений і почуваю себе дуже подавленим. Настрій виразно сумний.

2. Дуже пригноблений. Почуваю себе просто жахливо.

1. Крайня депресія й зневіра. Подавлений. Все чорне й сіре.

«Впевненість у собі - безпорадність»

10. Для мене немає нічого неможливого. Зможу зробити все, що захочу.

9. Почуваю велику впевненість у собі. Упевнений у своїх здійсненнях.

8. Дуже впевнений у своїх здібностях.

7. Почуваю, що моїх здібностей досить і мої перспективи гарні.

6. Почуваю себе досить компетентним.

5. Почуваю, що мої вміння й здібності трохи обмежені.

4. Почуваю себе досить нездатним.

3. Подавлений своєю слабкістю й недоліком здібностей.

2. Почуваю себе жалюгідним і нещасним. Утомився від своєї некомпетентності.

1. «Тиснуче» почуття слабкості й даремності зусиль. У мене нічого не виходить.

ТЕСТ КЕТТЕЛЛА (16PF - опитувальник)

Багатофакторний опитувальник особистості опублікований Р.Б. Кеттеллом у 1949 році й із тих пір широко використовується в психодіагностичній практиці. Цей тест універсальний, практичний, подає багатогранну інформацію про

індивідуальність. Запитання носять прожективний характер, відбивають звичайні життєві ситуації.

У цей час різні форми 16PF опитувальника є найбільш популярним засобом експрес-діагностики особистості. Вони використовуються в усіх ситуаціях, коли необхідним є знання індивідуально-психологічних особливостей людини.

Опитувальник діагностує риси особистості, які Р.Б. Кеттелл називає конституційними факторами. Вивчення динамічних факторів-мотивів, потреб, інтересів, цінностей - вимагає застосування інших методів. Це необхідно враховувати в інтерпретації, тому що реалізація в поведінці особистісних рис й установок залежить від потреб і характеристик ситуації.

Ми наводимо скорочений варіант опитувальника, який варто використовувати в умовах дефіциту часу. Він містить 105 запитань. Час обстеження коливається від 20 до 50 хв. Спосіб роботи з опитувальником викладається в інструкції для випробуваного. Відповіді заносяться на спеціальний аркуш опитування, а потім обраховуються за допомогою спеціального «ключа». Збіг із ключем відповідей «a» й «c» оцінюється двома балами, збіг відповідей «b» - одним балом. Сума балів по кожній виділеній групі питань дає в результаті значення фактора. Винятком є фактор B - тут будь-який збіг відповіді з «ключем» дає 1 бал. Таким чином, максимальна оцінка по кожному фактору - 12 балів, по фактору B - 8 балів, мінімальна - 0 балів.

Тестовий матеріал

1. Я думаю, моя пам'ять зараз краща, ніж була раніше

a) так

b) важко сказати

c) ні

2. Я б цілком міг жити один, удалині від людей

a) так

b) іноді

c) ні

3. Якби я сказав, що небо перебуває «унизу» і що взимку жарко, я повинен був би назвати злочинця

a) бандитом

b) святим

c) хмарою

4. Коли я лягаю спати, я

a) засинаю швидко

b) щось середнє

c) засинаю погано

5. Якби я вів машину по дорозі, де багато інших автомобілів, я намагався б

a) пропустити вперед більшість машин

b) не знаю

c) обігнати всі машини, що їдуть попереду

6. У компанії я надаю можливість іншим жартувати й розповідати всілякі історії

a) так

b) іноді

c) ні

7. Мені важливо, щоб у всьому, що мене оточує, не було безладдя

a) правильно

b) важко сказати

c) неправильно

8. Більшість людей, з якими я буваю в компаніях, безсумнівно, раді мене бачити

a) так

b) іноді

c) ні

9. Я б скоріше займався

a) фехтуванням і танцями

b) важко сказати

c) боротьбою й баскетболом

10. Мене тішить те, що люди роблять, зовсім не схоже на те, що вони потім розповідають про це

a) так

b) іноді

c) ні

11. Читаючи про яку-небудь подію, я цікавлюся всіма подробицями

a) завжди

b) іноді

c) рідко

12. Коли друзі жартують наді мною, я звичайно сміюся разом з усіма й зовсім не ображаюся

a) правильно

b) не знаю

c) неправильно

13. Якщо мені хто-небудь нагрубить, я можу швидко забути про це

a) правильно

b) не знаю

c) неправильно

14. Мені більше подобається придумувати нові способи у виконанні якої-небудь роботи, ніж дотримуватися перевірених прийомів

a) правильно

b) не знаю

c) неправильно

15. Коли я планую що-небудь, я бажаю робити це самостійно, без допомоги інших

a) правильно

b) іноді

c) ні

16. Я думаю, що я менш чутливий і легко збудливий, ніж більшість людей

a) правильно

b) важко відповісти

c) неправильно

17. Мене дратують люди, які не можуть швидко приймати рішення

a) правильно

b) не знаю

c) неправильно

Кінець першого стовпця в бланку для відповідей

18. Іноді, хоча й короткочасно, у мене виникало почуття роздратування стосовно моїх батьків

a) так

b) не знаю

c) ні

19. Я скоріше розкрив би свої таємні думки

a) моїм гарним друзям

b) не знаю

c) у своєму щоденнику

20. Я думаю, що слово, протилежне за змістом слову «неточний», це

a) недбалий

b) ретельний

c) приблизний

21. У мене завжди вистачає енергії, коли мені це необхідно

a) так

b) важко сказати

c) ні

22. Мене більше дратують люди, які

a) своїми грубими жартами змушують людей червоніти

b) важко відповісти

c) створюють незручності, спізнюючись на домовлену зустріч

23. Мені дуже подобається запрошувати гостей і розважати їх

a) правильно

b) не знаю

c) неправильно

24. Я думаю, що

a) не все треба робити однаково ретельно

b) важко сказати

c) будь-яку роботу варто виконувати ретельно, якщо Ви за неї взялися

25. Мені завжди доводиться переборювати ніяковість

a) так

b) можливо

c) ні

26. Мої друзі частіше

a) радяться із мною

b) роблять те й інше порівну

c) дають мені поради

27. Якщо приятель обманює мене в дріб'язках, я скоріше зроблю вигляд, що не помітив цього, ніж викрию його

a) так

b) іноді

c) ні

28. Мені подобається друг

a) чиї інтереси мають діловий і практичний характер

b) не знаю

c) який вирізняється глибоко продуманими поглядами на життя

29. Я не можу спокійно слухати, як інші люди висловлюють ідеї, протилежні тим, у які я твердо вірю

a) правильно

b) важко відповісти

c) неправильно

30. Мене хвилюють мої минулі вчинки й помилки

a) так

b) не знаю

c) ні

31. Якби я однаково добре вмів і те, й інше, то я б хотів

a) грати в шахи

b) важко сказати

c) грати в городки

32. Мені подобаються товариські, компанійські люди

a) так

b) не знаю

c) ні

33. Я настільки обережний і практичний, що із мною трапляється менше неприємних несподіванок, ніж з іншими людьми

a) так

b) важко сказати

c) ні

34. Я можу забути про свої турботи й обов'язки, коли мені треба

a) так

b) іноді

c) ні

Кінець другого стовпця в бланку для відповідей

35. Мені буває важко визнати, що я неправий

a) так

b) іноді

c) ні

36. На підприємстві мені було б цікавіше

a) працювати з машинами й механізмами та брати участь в основному виробництві

b) важко сказати

c) розмовляти з людьми, займаючись суспільною роботою

37. Яке слово не пов'язане з двома іншими?

a) кішка

b) близько

c) сонце

38. Те, що деякою мірою відволікає мою увагу

a) дратує мене

b) щось середнє

c) не турбує мене зовсім

39. Якби в мене було багато грошей, то я

a) подбав би, щоб не викликати до себе заздрощів

b) не знаю

c) жив би, не обмежуючи себе ні в чому

40. Гірше покарання для мене

a) важка робота

b) не знаю

c) бути замкненим на самоті

41. Люди повинні більше, ніж вони роблять це зараз, вимагати дотримання законів моралі

a) так

b) іноді

c) ні

42. Мені говорили, що дитиною я був

a) спокійним і любив залишатися один

b) не знаю

c) живим і рухливим

43. Мені подобалася б практична повсякденна робота з різними установками й машинами

a) так

b) не знаю

c) ні

44. Я думаю, що більшість свідків говорять правду, навіть якщо це нелегко для них

a) так

b) важко сказати

c) ні

45. Іноді я не зважуюся проводити в життя свої ідеї, тому що вони здаються мені нездійсненними

a) правильно

b) важко відповісти

c) неправильно

46. Я намагаюся сміятися з жартів не так голосно, як це робить більшість людей

a) правильно

b) не знаю

c) неправильно

47. Я ніколи не буваю таким нещасним, щоб аж хотілося плакати

a) правильно

b) не знаю

c) неправильно

48. У музиці я насолоджуюся

a) маршами у виконанні військових оркестрів

b) не знаю

c) скрипковими соло

49. Я б скоріше хотів провести два літніх місяці

a) у селі з одним або двома друзями

b) важко сказати

c) очолюючи групу в туристському таборі

50. Зусилля, витрачені на складання планів

a) ніколи не зайві

b) важко сказати

c) не варті цього

51. Необдумані вчинки й висловлення моїх приятелів на мою адресу не ображають і не засмучують мене

a) правильно

b) не знаю

c) неправильно

Кінець третього стовпця в бланку для відповідей

52. Коли мені все вдається, я знаходжу ці справи легкими

a) завжди

b) іноді

c) рідко

53. Я хотів би працювати

a) в установі, де мені довелося б керувати людьми й увесь час бути серед них

b) важко відповісти

c) архітектором, що у тихій кімнаті розробляє свій проект

54. Будинок має відношення до кімнати так само, як дерево

a) до лісу

b) до рослини

c) до листка

55. Те, що я роблю, у мене не виходить

a) рідко

b) іноді

c) часто

56. У більшості справ я

a) хочу ризикнути

b) не знаю

c) хочу діяти напевно

57. Можливо, деякі люди вважають, що я занадто багато говорю

a) скоріше це так

b) не знаю

c) думаю, що ні

58. Мені більше подобається людина

a) з великим запасом знань й ерудиції, навіть якщо вона ненадійна та непостійна

b) важко сказати

c) із середніми здібностями, але така, що вміє протистояти всіляким спокуса

59. Я приймаю рішення

a) швидше, ніж більшість людей

b) не знаю

c) повільніше, ніж більшість людей

60. На мене велике враження справляють

a) майстерність і добірність

b) важко сказати

c) сила й міць

61. Я вважаю, що я людина, схильна до співробітництва

a) так

b) щось середнє

c) ні

62. Мені більше подобається розмовляти з людьми вишуканими, витонченими, ніж з відвертими й прямолінійними

a) так

b) не знаю

c) ні

63. Я надаю перевагу

a) вирішувати питання, що стосуються особисто мене, сам

b) важко відповісти

c) радитися з моїми друзями

64. Якщо людина не відповідає відразу після того, як я що-небудь сказав їй, то я думаю, що я щось не те «ляпнув»

a) правильно

b) не знаю

c) неправильно

65. У шкільні роки я найбільше одержав знань

a) на уроках

b) важко сказати

c) читаючи книги

66. Я уникаю суспільної роботи та пов'язаної з цим відповідальності

a) правильно

b) іноді

c) неправильно

67. Коли питання, яке треба вирішити, дуже важке й вимагає від мене багато зусиль, я намагаюся

a) зайнятися іншим питанням

b) важко відповісти

c) ще раз спробувати вирішити це питання

68. У мене виникають сильні емоції: тривога, гнів, напади сміху й т.д., здавалося б, без певної причини

a) так

b) іноді

c) ні

Кінець четвертого стовпця в бланку для відповідей

69. Іноді я розмірковую гірше, ніж звичайно,

a) правильно

b) не знаю

c) неправильно

70. Мені приємно зробити людині ласку, погодившись призначити зустріч із нею на час, зручний для неї, навіть якщо це дещо незручно для мене

a) так

b) іноді

c) ні

71. Я думаю, що правильним числом, котре повинне продовжити ряд 1, 2, 3, 5, 6, буде

a) 10

b) 5

c) 7

72. Іноді в мене бувають нетривалі напади нудоти й запаморочення без певної причини

a) так

b) не знаю

c) ні

73. Я ладен скоріше відмовитися від свого замовлення, ніж потурбувати офіціанта зайвий раз

a) так

b) іноді

c) ні

74. Я живу сьогоднішнім днем більше, ніж інші люди

a) правильно

b) важко сказати

c) неправильно

75. На вечірці мені подобається

a) брати участь у цікавій бесіді

b) важко відповісти

c) дивитися, як люди відпочивають, і відпочивати самому

76. Я висловлюю свою думку незалежно від того, скільки людей можуть її почути

a) так

b) іноді

c) ні

77. Якби я міг перенестися в минуле, я б більше за все хотів зустрітися з

a) Колумбом

b) не знаю

c) Пушкіним

78. Я змушений утримувати себе від того, щоб улагоджувати чужі справи

a) так

b) іноді

c) ні

79. Працюючи в магазині, я хотів би

a) оформляти вітрини

b) не знаю

c) бути касиром

80. Якщо люди погано про мене думають, я не намагаюся переконати їх, і продовжую поводитися так, як вважаю за потрібне

a) так

b) важко сказати

c) ні

81. Якщо я бачу, що мій старий друг холодний зі мною й уникає мене, я звичайно

a) відразу ж думаю: «У нього поганий настрій»

b) не знаю

c) хвилююся, що я зробив щось не так

82. Всі нещастя відбуваються через людей

a) які намагаються в усе внести зміни, хоча існують способи вирішення цих питань

b) не знаю

c) що відхиляють нові, багатообіцяючі пропозиції

83. Я відчуваю велике задоволення, розповідаючи місцеві новини

a) так

b) іноді

c) ні

84. Акуратні, вимогливі люди не «уживаються» зі мною

a) правильно

b) іноді

c) неправильно

85. Мені здається, що я менш дратівливий, ніж більшість людей

a) правильно

b) не знаю

c) неправильно

Кінець п'ятого стовпця в бланку для відповідей

86. Я можу частіше не зважати на інших людей, ніж вони на мене

a) правильно

b) іноді

c) неправильно

87. Буває, що весь ранок я не хочу ні з ким розмовляти

a) часто

b) іноді

c) ніколи

88. Якщо стрілки годинника зустрічаються рівно через кожні 65 хвилин, відміряних за точним годинником, то ці годинники

a) відстають

b) йдуть правильно

c) поспішають

89. Мені буває нудно

a) часто

b) іноді

c) рідко

90. Люди говорять, що мені подобається робити все своїм оригінальним способом

a) правильно

b) іноді

c) неправильно

91. Я вважаю, що потрібно уникати зайвих хвилювань, тому що вони стомлють

a) так

b) іноді

c) ні

92. Вдома у вільний час я

a) теревеню тай відпочиваю

b) важко відповісти

c) займаюся справами, що цікавлять мене

93. Я несміливо й обережно ставлюся до зав'язування дружніх стосунків з новими людьми

a) так

b) іноді

c) ні

94. Я вважаю: те, що люди говорять віршами, можна так само точно виразити прозою

a) так

b) іноді

c) ні

95. Я підозрюю, що люди, з якими я дружу, можуть виявитися аж ніяк не друзями за моєю спиною

a) так, у більшості випадків

b) іноді

c) ні, рідко

96. Я думаю, що навіть найбільш драматичні події через рік уже не залишать у моїй душі ніяких слідів

a) так

b) іноді

c) ні

97. Я думаю, що було б цікавіше бути

a) натуралістом і працювати з рослинами

b) не знаю

c) страховим агентом

98. Я відчуваю безпричинний страх і відразу, наприклад, до певних тварин, місць і т.д.

a) так

b) іноді

c) ні

99. Я люблю міркувати про те, як можна було б світ зробити кращим

a) так b) важко сказати c) ні

100. Я надаю перевагу іграм

a) де треба грати в команді або мати партнера

b) не знаю

c) де кожний грає за себе

101. Уночі мені сняться фантастичні або безглузді сни

a) так

b) іноді

c) ні

102. Якщо я залишаюся в будинку один, то через якийсь час я відчуваю тривогу й страх

a) так b) іноді c) ні

Кінець шостого стовпця в бланку для відповідей

103. Я можу своїм дружнім ставленням увести людей в оману, хоча насправді вони мені не подобаються

a) так b) іноді c) ні

104. Яке слово не має відношення до двох інших?

a) думати

b) бачити

c) чути

105. Якщо мати Марії є сестрою батька Олександра, то ким є Олександр батькові Марії?

a) двоюрідним братом b) племінником c) дядьком

Додаток Д

АНКЕТА

Просимо Вас допомогти у соціолінгвістичному вивченні української мови. Дайте, будь ласка, відповіді на поставлені нижче запитання.

1.Яка Ваша стать?

а) Чоловіча
б) Жіноча

2. Чи використовуєте Ви жаргонні слова при спілкуванні?

а) Так.
б) Ні.

3.З якою метою ви вживаєте жаргонні слова?

а) Самоствердитися.
б) Підтримувати гарні відносини з товаришами по школі.
в) Обмінюватися інформацією й дізнаватися нове.
г) Додати своєму мовленню жвавості, гумору.

4. Чи виправляють ваше мовлення?

а) Так.
б) Не звергають уваги на моє мовлення.
в) Не завжди, але все-гаки роблять зауваження.

5. Чиє мовлення для Вас є еталоном?

а) моїх друзів; б) моїх батьків; в) моїх учителів;
г) те, як говорять на телебаченні й радіо; д) нічиє.

6. Яким видам ЗМІ ви надаєте перевагу?

а) Газети, журнали; б) радіомовлення; в) телебачення;
г) всесвітня інформаційна мережа (Інтернет)?

7. Як ви вважаєте, чи переважають у мовленні представників ЗМІ жаргонні слова

а) Так. б) Немає. в) Іноді. г) Свій варіант відповіді

8. Чи впливає мова ЗМІ на культуру мовлення молоді?

а) Так. б) Ні. в) Певною мірою. г) Свій варіант відповіді

ЗАВДАННЯ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ

Завдання №1. Одним із показників професійної комунікативної компетенції вчителя-словесника с ***нормативність*** його ***мовлення*** на всіх рівнях. Виконайте завдання, яке спрямоване на вдосконалення фонетико-орфоепічної правильності мовлення. Уважно прслухайте текст.

Деякі нові слова стають модними і дуже поширюються. Але не всі так звані модні слова гарні й відповідають духові рідної мови. Спочатку ці нові слова надають мові більшої виразності, однак потім, поширюючись, перетворюються на банальність. Тому, вживаючи ці слова, треба бути дуже обережним. Те саме можна сказати і про прислів'я та афоризми. Якщо їх доречно вживати, вони збагачують мову, роблять її яскравою, барвистою, цікавою. В деяких прислів'ях та афоризмах криється велика мудрість. Так наприклад, працюючи над книгою, я звернув увагу на вираз Епіктета: «У людини два вуха і один язик, щоб удвічі більше ніж говорити». Але якщо зловживати прислів'ями та афоризмами, вони зрештою швидко набирають і роблять мову нудною і одноманітною (Іржі Томан).

Завдання №2. Високої культури потребує усне мовлення вчителя. Водночас під час пояснень нового матеріалу в мовленні трапляються відхилення, зумовлені інтерференцією, нерозрізненням паронімів тощо. Спробуйте здійснити корекцію навчального тексту вчителя за темою "Конспектування та анотування як репродуктивні види писемного мовлення" на предмет виявлення порушень у слововживанні. Складіть діалог за поданим текстом.

Навчальний текст

Діти, на сьогоднішньому уроці ми з вами будемо говорити про конспектування та анотування, з'ясовувати: що таке конспект, що таке анотація. Вам на протязі навчання, мабуть, не один раз приходилося робити конспекти статей, промов, повідомлень і т. д., а також приймати участь у різних заходах, що орієнтують на читання книжок, укладання анотацій до них. У підручнику вірно говориться про те, що "конспект - це стислий писаний виклад чого-небудь. Наше завдання з вами ще раз поговорити про основні правила написання конспектів. Розкрийте учбові зошити, дещо запишемо.

Саме перше, що треба зробити, - це прочитати вихідний текст, виділити інформеми, опрацювавши кожний абзац. Треба працювати послідовно. Відзначу, що в першу чергу, варто звернути увагу й на назву тексту, бо в ній розкривається сутність, зміст тексту взагалі. Обов'язково потрібно виконувати конспект згідно тим правилам, які визначені в підручнику. Внаслідок системності дій - конспект вихідного тексту буде виконано вірно. Слідкуйте, щоб у ваших конспектах не було недоліків, завше перевіряйте законспектоване. Мова йдеться про надуживання скорочень, іншомовних слів тощо.

Завдання №3. На виразність мовлення

Прочитайте текст в голос, запишіть його на магнітну стрічку, прослухайте. Порівняйте свою вимову з дикторською. Поясніть причини помилок у вашій вимові.

О, слово рідне! Орле скутий!
Чужинцям кинуте на сміх!
Співочий грім батьків моїх,
Дітьми безжалісно забутий.

О, слово рідне! Шум дерев! Музика зорь блакитнооких,

Шовковий спів степів широких, Дніпра між ними левий рев...

О, слово! Будь мечем моїм!

Ні, сонце стань! В горі спинися,

Осяй мій край і розлетися
дощами судними над ним. *Олександр Олесь*

Seventy years after his death, Vincent van Gogh is acknowledged as the greatest exponent of art of his time, a period prolific with great painters. It is not the tragic, tortured and sensational character of thirty-seven years, or the heroic baffling life which justifies the enormous interest shown in his art today, but the essence of that art in its startling power of expression and compelling inner compassion, its versatility, its purity which tolerates no deviation from his coercive views and his own standards. In an absolutely personal and often entirely new method, he strives for the realization of his intentions and meaning, which from the start are aimed at the expression of what is essential to him behind the actual form (G. Knuttel).

Завдання №4. На розвиток мовної компетенції

Відредагуйте ті словосполучення, які цього потребують.

Виробничі стосунки; вірно сказав; виконано згідно наказу; подаю особовий приклад; музикальний інструмент; військовий комунізм; воєнно-повітряний флот; гуманна допомога; виявляти дефекти у роботі; письменник економічний у словах; приймати участь у заходах; вірне написання слова; на протязі багатьох років; перекладати тексти на українську мову; сказати слідкуюче; шофер трамваю попередив...; особистий рахунок у банку; залікова книга; самий найкращий день; мова йдеться про цікаву подію.

Exercise. a) Read the following sentences and comment on lexical,

spelling and grammatical peculiarities characteristic of English.

1. You never would have gotten anything like this in Paris (E. Hemingway).
2. It was cold in the fall in Milan and the dark came very early (Id.).
3. Out on the boulevard he pulled the car over to the edge of the sidewalk and stopped (Id.). 4." 'Course I've had bits of chances to go live in Minneapolis" (S. Lewis). 5. They conducted themselves according to the rules of behavior associated with amusement park (P.S. Fitzgerald). 6. "I suggest you bring the blueprints here as soon as you can" (D. Carter). 7. He found he preferred to sit in the parlor, his feet near a small electric heater (E.L. Doctorow). 8. "Whose apartment did you say, sir?" the elevator operator asked as he slowly shut the door and the elevator began to move upward (H. Robbins). 9. Wilder /.../has been reading John le Carre. Sitting in the middle of his female household like a Sioux Indian in his wickiup (S. Bellow).
10. "Yawl wait. The popcorn will start in a minute" (W. Faulkner).
11. Out of the saloon he went and met Sylvester West the druggist stumbling along in the kind of heavy overshoes called arctics (Sh. Anderson). 12. Al got in the truck. "Have to get gas," he said (J. Steinbeck). 13. "1 bet you don't remember me from school," he asked. "Do you?" "No, I guess I don't" (A. Saxton). 14. "By the way, we're invited to a party she's giving in two weeks. Just neighbors. /.../ You know them" (L. Tushnet). 15. "I met her in the supermarket. She's very pleasant" (Id.). 16. I found absolute judgments harder and harder to come by (S. Ellin). 17. I wouldn't say he had any great sense of humor (Id.).
18. "You are the janitor?" she asked. "I'm the superintendent," Chester said. 'The handyman's busy" (J. Cheever). 19. He took off a sweater that was hung over his shoulders and dove in (Id.). 20. She tried on the cream-colored satin first (Th. Dreiser). 21. It was the day before Thanksgiving/.../ (Id.).
22. Smog, which was once the big attraction of Los Angeles, can now be

found all over the country (A. Buchwald).

Завдання №5. На розвиток комунікативної компетенції

Поясніть вживання словосполучень у наступних парах. Складіть діалог.

Будувати що – будувати кому; грати що - грати на чому; думати про що – думати про кого; радити що – радити кому; утішати кого – утішати чим; відповідати за що – відповідати перед ким; дивуватися чому – дивуватися на що – дивуватися з чого; навчатися чого – навчатися чому – навчатися з кого – навчатися над ким; відібрати що – відібрати у кого – відібрати від кого; пробудити що – пробудити в кому.

Перепишіть уривок, вставляючи з поданої довідки синоніми.

Поясніть свій вибір.

Зима минула … й непомітно. Весна надійшла …, ніби тільки вчора ..
. І оце з'явилася знову. … не вміє лічити й цінувати днів, бо попереду прослалася . . . черга їх. Весна, … проліски в букетиках на вулицях,
зелень першого листячка на каштанах - глянсуватого, ніжного, скороченого після зимового сну. Сонячне проміння, рух фіолетових, оксамитових тіней на тротуарах, золоті . . . ліхтарів на асфальті після першої пряжі весняного дощу.

Довідка: швидко, хутко, скоро, бистро, прудко, шпарко, живо, раптово, несподівано, зненацька, нагло, нежданo; щезла, зникла, пропала, зслизла; юність, молодість, юнь; незліченна, незчисленна;
голубі, сині, блакитні, небесно - голубі, лазурові; відсвіти, відблиски, заграви, зайчики.

Exercise. a) Find the synonymic dominant in the following groups of synonyms. b) Give analogous groups in Ukrainian.

c) Make up dialogues-situations.

Faint, feeble, frail, weak; lean, slender, slim, thin; odd, quaint, queer,

strange; fat, fleshy, plump, stout; cheerful, gay, jolly, joyful, merry; affair, business, case, matter, thing; ask, enquire, demand, interrogate, question; brave, audacious, bold, daring, courageous, gallant; choose, elect, pick out, select; ache, pain, pang; coarse, rough, rude; amaze, astonish, surprise.

6 Завдання.

Напишіть українською і англійською мовами коротеньку розповідь на тему "Живу - для добра". Що для Вас означають слова "Жити для добра"? Кого з вашого оточення ви найбільше поважаєте і за що?

Додаток Ж

МЕТОДИКА ВИВЧЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СПІЛКУВАННІ

ОЦІНКА РІВНЯ КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ
(тест В.Ф. Ряховського)

Тест надає можливість визначити рівень комунікабельності людини. Відповідаючи на питання, бажано використовувати три варіанти відповіді - «так», «іноді», «ні».

Текст опитувальника

1. На Вас чекає ординарна або ділова зустріч. Чи вибиває Вас із колії це очікування ?
2. Чи викликає у Вас засмучення або незадоволення доручення виступити з доповіддю, інформацією на зборах, засіданнях та інших заходах?
3. Чи відкладаєте Ви візит до лікаря на останнє?
4. Вам запропонували поїхати у відрядження до міста, де Ви ніколи не були. Чи зробите Ви все можливе, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з будь-ким?
6. Чи дратує Вас той факт, коли незнайомець на вулиці звертається до Вас із проханням показати шлях, відповісти на питання, уточнити час?
7. Чи вірите Ви в те, що існує проблема «дітей та батьків» і що людям різних поколінь іноді важко розуміти один одного?
8. Чи потурбуєте Ви знайомого, нагадуючи йому, що він забув повернути Вам гроші, які узяв у борг декілька місяців тому?
9. У ресторані або столовій Вам дали недоброякісну їжу. Чи будете Ви мовчати, тільки розгнівано відштовхнувши тарілку?

10. Опинившись один на один з незнайомою людиною, Ви не почнете з нею розмову першим і Вам недовподоби, якщо першим заговорить вона?

11. Вас охоплює жах від довгих черг у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру. Чи відмовитесь Ви від свого наміру або станете в чергу останнім і будете чекати?

12. Чи боїтеся Ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктних ситуацій?

13. У Вас свої особистісні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури і ніякі чужі думки з цього приводу Вас не цікавлять. Чи так?

14. Почувши вислів помилкової думки на добре відоме Вам питання, чи будете Ви мовчати й не почнете розмову?

15. Чи викликає у Вас обурення прохання людини розібратися у діловій проблемі або навчальній темі?

16. Як Вам зручніше викладати свою точку зору в усній або письмовій формі?

Оцінка відповідей:
«так» - 2 бали
«іноді» - 1 бал
«ні» - 0 балів

Отримані бали складаються і за класифікатором визначається, до якої категорії відноситься той, за ким спостерігають.

Класифікатор теста

30 - 31 балів. Ви – не комунікабельні, але це Ваша біда, бо більше всього від цього страджаєте Ви самі. Але важко від цього і близьким вам людям. На Вас

не можна покластись у справі, яка потребує зусиль колективу. Намагайтесь бути комунікабельним, контролювати себе.

25 – 29 балів. Ви замкнені, мало розмовляєте, віддаєте перевагу самотності, і тому у Вас мало друзів. Нова праця і необхідність встановлювати контакти з новими людьми викликають у Вас паніку, виводять надовго з рівноваги. Ви знаєте особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але Ви в змозі змінити ці риси характеру. Іноді, коли Ви дуже зацікавлені, ви стаєте розкутим і комунікабельним. Треба тільки зробити спробу.

19 – 24 балів. Ви деякою мірою комунікабельні і у незнайомих обставинах відчуваєте себе досить впевнено. Нові проблеми Вас не страшать. Але з новими людьми спілкуєтесь мало, у спорах і диспутах дуже рідко берете участь. У Ваших висловах іноді багато сарказму, іноді необгрунтованого. Але ці недоліки легко виправити.

14 – 18 балів. Ви досить комунікабельні (іноді надмірно). Цікаві, говорливі, любите висловлюватися з різних проблем, що іноді дратує оточуючих Вас людей. Охоче знайомитесь з новими людьми. Любите бувати у центрі уваги, нікому не відмовляєте у проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Вам не вистачає посидючості, терпіння, мужності при стиканні із серйозними проблемами. За бажання Ви можете себе змусити не відступати.

4 – 8 балів. У Вас, мабуть, відкрита, щира вдача. Комунікабельність переповнює Вас. Ви завжди у курсі всіх справ. Ви любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми дратують Вас. Із задоволенням виступаєте у дискусіях, навіть якщо маєте поверхове уявлення про сутність проблеми. Завжди хватаєтесь за будь-яку справу, хоча не завжди доводите її до кінця. За

цих обставин керівники ставляться до Вас з опаскою та сумнівами. Замисліться над цими фактами.

3 балів і менше. Ваша комунікабельність носить хворобливий характер. Ви говіркі, багатослівні, втручаєтесь у справи, які не мають до вас ніякого відношення. Ви намагаєтесь давати судження проблемам, в яких не компетентні. Волею і неволею Ви часто стаєте причиною різних конфліктів з людьми, що Вас оточують. Запальні, вразливі, нерідко буваєте необ'єктивні. Серйозні справи не для Вас. Людям поряд з Вами – важко. Вам треба працювати над собою і своїм характером. Перш за все, виховуйте в собі терплячість та стриманість, поважно ставтесь до людей, піклуйтесь про стан свого здоров'я – такий стиль життя має позитивні результати.

ТЕСТ НА СХИЛЬНІСТЬ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

Інструкція: Нижче пропонується перелік якостей**.** «Приміряйте»х на себе і оцініть ступінь їх виразності, виходячи з такої системи оцінок:
5 – так; 4 – переважно так; 3 – важко сказати; 2 – швидше за всіх ні; 1 – ні.

1. Чи вважають інші, що ви Людина образлива, вразлива у спілкуванні (у відповідь на критику, зауваження)?
2. Чи довго у Вас в душі зберігається осадок від різних переживань, що виникають під час спілкування (досада, радість, смуток)?
3. Чи часто у вас буває піднесення і спад настрою?
4. Чи тяжко і довго ви переживаєте критику на свою адресу?
5. Чи сильно вас стомлює галаслива весела компанія?
6. Ви помітно відчуваєте утруднення, соромитеся, коли доводиться знайомитися з людьми?

7. Вам легше і приємніше дізнаватися про щось із книжки, ніж питати в інших?
8. Чи часто ви відчуваєте бажання відпочити, побути наодинці?
9. Чи довго ви добираєте потрібні слова, коли доводиться розмовляти?
10. Чи віддаєте ви перевагу вузькому колу постійних знайомих перед широким колом нових?

Залежно від набраної кількості балів можна зробити висновок:

40 – 50 балів – вам не дуже підійдуть професії з частинами і напруженими між особовими контактами;

30 – 40 – балів ви будете відчувати певний постійний дискомфорт, який доведеться переборювати зусиллями волі;

20 – 30 балів – робота завдаватиме певних незручностей, але в цілому задовольнятиме вас;

10 – 20 балів – вам підходить робота, пов'язана із спілкуванням.

Опитувальний листок Форверга на контактність

Інструкція: пропонується оцінити себе за дев'ятибальною шкалою і визначити, якою мірою ви наділені кожною з шести якостей у взаєминах з людьми. 5 балів означає, що людина має цю якість і більше віддає, ніж отримує. Менше ніж 5 – наділена цією якістю меншою мірою. Більш ніж 5 – відбувається розвиток такої якості.

1. *Емпатія*. Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого і можу відчувати себе в «його шкурі». Я розумію всі настрої співрозмовника, і відповідаю на них.
2. *Теплота, повага*. Я різними засобами виявляю (хоч і не завжди відчуваю), що сприймаю іншого. Я розумію те, що роблять інші, хоча не завжди і не в усьому згоден з ними. Я людина, яка активно підтримує інших.

3. *Відвертість, щирість*. Я більше щирий, ніж фальшивий, у взаємодії з іншими. Я не ховаюся за ролями і «фасадами», інші знають, «на чому я стою». Я залишаюся собою у спілкуванні з іншими.
4. *Конкретність***.** Не зможу сказати, що я невизначений, коли розмовляю з іншими. Я не промовляю загальних фраз, не ходжу околяса, керуюся конкретним досвідом і поведінкою, коли говорю. Я намагаюся говорити ясно, чітко, точно.
5. *Ініціативність.* У взаєминах з іншими я швидше дію, ніж реагую. Я вступаю в контакт, не чекаючи, коли вступлять у контакт зі мною. Я спонтанний. Я завжди виявляю ініціативу щодо інших людей.
6. *Безпосередність.* Я дію відкрито і прямо у стосунках з людьми, що мене оточують, не роздумуючи про те, який матиму вигляд.

Діагностування психологічної готовності студентів до опанування нового у професійній діяльності

*Який ваш творчий потенціал***?**

1. Чи вважаєте ви, що світ, який вас оточує, може бути поліпшений?

а) так;

б) ні, він і так гарний;

в) так, але тільки в дечому.

2. Чи гадаєте ви, що можете брати участь у значних змінах довколишнього світу?

а) так, у більшості випадків;

б) ні;

в) так, у деяких випадках.

3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей зумовили б значний прогрес у тій галузі діяльності, в якій ви працюєте?

а) так;

б) так, за сприятливих умов;

в) лише повною мірою.

4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому відіграватиме таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити:

а) так, напевно;

б) це малоймовірно;

в) можливо.

5. Коли ви вирішуєте розпочати якусь справу, чи думаєте, що здійсните своє починання?

а) так;

б) часто думаєте, що не зумієте;

в) так часто.

6. Чи відчуваєте ви бажання узятися за справу, якої абсолютно не знаєте?

а) так, невідоме вас приваблює;

б) невідоме вас не цікавить;

в) усе залежить від характеру цієї справи.

7. Вам довелося взятися за незнайому справу. Чи відчуваєте ви бажання досягти в ній досконалості?

а) так;

б) будете вдоволені тим, чого встигли досягти;

в) так, але тільки якщо вам це подобається.

8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хочете ви знати про неї все?

а) так;

б) ні, ви хочете навчитися найголовнішого;

в) ні, ви бажаєте лише задовольнити свою допитливість.

9. Коли вас спіткає невдача, то:

а) певний час наполягаєте на своєму, всупереч здоровому глузду;

б) облишите цю справу (розумієте, що вона нереальна);

в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли стає очевидним, що перешкоди нездоланні.

10. На вашу думку, професію слід обирати, виходячи із:

а) своїх можливостей, дальших перспектив для себе;

б) стабільності, значущості, важливості професії, потреби в ній;

в) переваг, які вона забезпечує.

11. Чи могли би ви, мандруючи, легко орієнтуватися в маршруті, яким уже пройшли?

а) так;

б) ні, боїтеся збитися з дороги;

в) так, але тільки там, де місцевість сподобалася і запам'яталася.

12. Чи зможете ви зразу після якоїсь бесіди пригадати все, про що говорилося?

а) так, з легкістю;

б) усе пригадати не зможете;

в) запам'ятовується лише те, що вас цікавить.

13. Коли ви чуєте слово незнайомою мовою, то можете повторяти його за складами, без помилок, навіть не знаючи його значення:

а) так, без утруднень;

б) так, якщо слово це легко запам'ятати;

в) повторити, але не зовсім правильно.

14. У вільний час ви волієте:

а) залишитися наодинці, поміркувати;

б) перебувати в компанії;

в) вам байдуже чи будете ви самі, чи в компанії.

15. Ви виконуєте якусь справу. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

а) справу завершено, вона здається відмінно виконаною;

б) ви більш-менш задоволені;

в) вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли ви сам(а):

а) любите мріяти про якісь, навіть, можливо, абстрактні речі;

б) будь-якою ціною прагнете знайти собі конкретне завдання;

в) іноді любите помріяти, але про речі, пов’язані з вашою роботою.

17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви починаєте думати про неї:

а) незалежно від того, де і з ким ви перебуваєте;

б) ви не можете робити цього лише наодинці;

в) лише там, де буде не дуже гамірно.

18. Коли ви обстоюєте якусь ідею:

а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;

б) залишитися при своїй думці, хоч би які аргументи вислухали;

в) зміните свою думку, якщо опір виявиться надто сильним.

Після запису відповідей підрахуйте бали, які ви набрали: за відповідь «а» - 3 бали, за відповідь «б» - 1, за відповідь «в» - 2 бали.

Питання 1, 6, 7, 8, визначають межі вашої допитливості; питання 2, 3, 4,5 – віру в себе; 9, 15, - стабільність; 10 – амбіційність; 12, 13 – слухову пам'ять; 14 – ваше прагнення бути незалежним; 16, 17 – здатність абстрагуватися; 11, 18 – міру зосередженості. Саме ці здібності і становлять головні якості творчого потенціалу.

Загальна сума набраних балів розкриває рівень вашого творчого потенціалу:

49 і більше балів – ви маєте значний творчий потенціал, який надає вам великий вибір творчих можливостей. Якщо ви зможете застосувати ваші здібності, то вам доступні різні форми творчості.

20 – 48 балів – у вас нормальний творчий потенціал. Ви наділені тими якостями, які дають вам змогу творити, проте у вас є й проблеми, що гальмують процес творчості. Принаймні ваш потенціал дасть вам змогу творчо виявити себе, якщо ви, звичайно, цього побажаєте.

23 і менше балів. Ваш творчий потенціал, на жаль, невеликий. Проте, можливо, ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Ірі в свої сили може викликати у вас думки, що ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином розв'яжіть проблему.

Результати само обстеження дають можливість побачити якою мірою студенти психологічно готові до сприйняття передового досвіду, усвідомити їхні установки на професійне самовдосконалення.

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ БАЖАНОГО ТИПУ МАЙБУТНОЇ ПРОФЕСІЇ
(Е. Климов)

***Інструкція*:** Відповідайте на поставлені у таблиці питання «так», «ні». Якщо відповідь позитивна – ставте «+» перед цифрою, що стоїть у цьому пункті в одному з вертикальних стовбців. За негативної відповіді за змістом можливе подвійне значення: або відсутність твердження «не займаюсь цим», «не мав нагоди», або активне заперечення « саме навпаки», «не люблю це робити». Якщо Ви хочете дати активне заперечення, то перед певною цифрою ставте «-», якщо ствердження немає, то не треба ставити ніякого знаку.

ПИТАННЯ	ТИП по П природа	СПЕЦІА принципу Т техніка	ЛЬНОСТ предмета З Знакова система	І праці Х Худ. образ	 Л Люди на
1. Легко, без зусиль, вступаю в спілкування з новими людьми	0	0	0	0	1
2. З бажанням, довго можу щось майструвати, шити					

в'язати, ремонтувати	0	1	0	0	0
3. Намагаюсь прикрасити навколишнє середовище. Люди вважають, що мені це вдається	0	0	0	1	0
4. Постійно слідкую за рослинами й тваринами та доглядаю їх	1	0	0	0	0
5. З бажанням і довго можу що-небудь підраховувати, креслити	0	0	1	0	0
6. З бажанням проводжу час з однолітками або з молодшими, вмію їх зацікавити справою або допомогти	0	0	0	0	1
7. З бажанням і часто допомагаю дорослим доглядати за тваринами та рослинами	1	0	0	0	0
8. Звичайно я роблю мало помилок у письмових роботах	0	0	1	0	0
9. Речі, зроблені моїми руками, зацікавлюють товаришів і дорослих	0	2	0	0	0
10. Дорослі вважають, що у мене є здібності до певної сфери мистецтва	0	0	0	2	0

11. З бажанням читаю про світ тварин та рослин	1	0	0	0	0
12. Беру активну участь у художній самодіяльності	0	0	0	1	0
13. З бажанням читаю про устрій та роботу машин, механізмів та ладів	0	1	0	0	0
14. З бажанням та довготривалий час у змозі розв’язувати важкі задачі, кросворди	0	0	2	0	0
15. Легко улагоджую конфлікти між однолітками або молодшими дітьми	0	0	0	0	2
16. Дорослі вважають, що у мене є здібності до праці з технікою	0	2	0	0	0
17. Мої художні твори схвалюють зовсім незнайомі люди	0	0	0	2	0
18. Дорослі вважають, що я маю здібності працювати з тваринами й рослинами	2	0	0	0	0
19. Люди вважають, що мені вдається ясно висловлювати думки на письмі	0	0	2	0	0
20. Майже ніколи не з ким	0	0	0	0	1

не сварюсь					
21. Результати моєї технічної творчості схвалюють незнайомі люди	0	1	0	0	0
22. Без особливих зусиль опановую іноземною мовою	0	0	1	0	0
23. Мені трапляється допомагати навіть незнайомим людям	0	0	0	0	2
24. Довготривалий час без усталі можу займатись малюванням, грою на музичних інструментах	0	0	0	1	0
25. Намагаюсь покращити змінити хід розвитку рослин та тварин	2	0	0	0	0
26. Люблю виясняти устрій механізмів, машин, приладів	0	1	0	0	0
27. Звичайно можу переконати однолітків та молодших приймати той чи інший план дій	0	0	0	0	1
28. Залюбки спостерігаю за тваринами (рослинами)	1	0	0	0	0
29. Залюбки читаю науково-популярну	0	0	1	0	0

літературу, публіцистику 30. Намагаюсь зрозуміти секрети майстра мистецтв і працювати, як вони	0	0	0	1	0

Обробка даних

Підрахуйте суми відзначених знаками «плюс» чи «мінус» чисел у кожному зі стовпчиків. Стовпчики, що дадуть найбільш позитивні суми, вкажуть на тип професії, що найбільше підходить. Незначні позитивні й негативні результати складання (додавання) вкажуть на тип професії, що не підходить учневі.

П’ять типів професій (за С. Климовим)

1. Професії типу «людина – природа» - об’єктом праці є живі організми. Агроном, тваринник, зоотехнік, ветеринар, садівник, лісник.

1. Професії типу «людина – техніка» - об’єктом праці є технічні системи, машини, установки, матеріали, енергія. Токар, слюсар, шофер, конструктор, інженер, тракторист, радіотехнік, збиральник, сантехнік.
2. Професії типу «людина – знакова система» - об’єктом праці є умовні знаки, шифри, коди, таблиці. Коректори, програмісти, машиністки, статистки, оператори ЕОМ, бібліотекарі, кладівники, економісти.
3. Професії типу «людина – художній образ» - об’єктом праці є художні образи, їх елементи та специфіка. Фотограф, художник, поет, письменник, артист, музикант, ювелір, композитор, дизайнер, модельєр.
4. Професії типу «людина – людина» - предметом праці є люди, групи, колективи. Офіціант, продавець, учитель, вихователь, юрист, лікар, психолог, соціолог; керівник класу, групи, гуртка, підприємства, дипломат, міліціонер, провідник.

Додаток 3

Завдання до «Практикуму з англійської мови»

I семінар

Exercise 1. Find English words of Indo-European origin cognate to the following German and Ukrainian words.

Vater, батько; Mutter, мати; Bruder, брат; Sohn, син; Tochter, дочка; Fufl, п'ядь Nase, ніс; Herz, серце; Kuh, корова; Schwein, свиня; Gans, гуска; Birke, береза; Tag, день; Nacht, нічь; Sonne, сонце; rot, дурний; neu, новий; zwei, два, я; stehen,стояти; sitzen,сидіти.

Exercise 2. a) Pick out the Ukrainian borrowings from the following sentences. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. They tried to reveal the mystery of the legendary Herman Pavlo Polubotok's treasures (News from Ukraine). 2. The first donation of 1.000.000 karbovanets was made by the Lviv Regional State Administration (Id.). 3. Ukraine is the biggest supplier of horilka (Id.). 4. The Association "Svit Kultury" has done a lot: it organized: the international festivals of Ukrainian songs "Zoloti Trembity", competitions of kobza players and spiritual music (Id.). 5. Now the "Pysanka" duet has in its repertoire spring songs: gaivki, vesnianki;...Christmas songs - shchedrivki, koliadki (Id.). 6. The tune to the concert was set by kobzar Pavlo Suprun... (Id.). 7. Regional ethnographers of Zaporizhya have found evidence of scholars' suppositions that Zaporizhyan Cossacks had an undersea fleet (Id.). 8. Mr. Chornovil announced that' Rukh was going to launch a massive campaign called "The Spring of Ukraine" (Id.). 9. In the Philarmonic Society Hall, the forgotten legends about Pysanka... and Easter I songs were heard for the first time after many years of oblivion (Id.). 10. Perhaps as fate willed Oxana Savchuk - a singer from Bukovina, and Ivan Kavatsyuk - a musician from Gutsulland, met each other at the first All Ukrainian variety song festival "ChervonaRuta"(Id.).

Exercise 3. a) Explain the etymology of the words given in bold type.

b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. His anger poured over me like lava (P. Francis). 2. When the **number** was finished, the **maestro** would nod his head if he was **satisfied** (H. Robbins). 3. I finished my chops, leaned back in my **chair** and **lit a cigarette** (Id.). 4. He took out a long **cigar and placed** it in his mouth (Id.). 5. The chatter of a machine-gun rose in **a crescendo** over their heads (Id.). 6. She was carrying a tray. On it was a pot of coffee and two **cups.** (Id.). 7. (John Major) came to see himself as part of a European troika - a team mate in future-building with Helmut Kohl of Germany and Francois Mitterrand of France (Newsweek). 8. They turned a corner and ahead of them loomed **a mammoth stadium** (M. Mafoney). 9. "Tis a fine airplane," Fitz said, looking at **the behemoth** aircraft (Id.). 10. The **robot** looked at him impassively out of its faceted eye (H. Kuttner). 11. "Here's Len Minogue, he'll play a **polka** for us," he roared, dragging a little man with an accordion, over to the **piano** (K.S. Prichard). 12. She had left the flat for less than half an hour, to buy some sandwiches at a delicatessen near Sloane Square (J. Fowles). 13. "She bought some chintz» out of her own **money** for the drawing-room **curtains** (S. Waugh). 14. In "Daydreams" he played a **rajah in a turban** (I. Montagu). 15. They dined at a tiny seafood restaurant, jealously concealed from the **tourist hordes** in one of the back alleys (W. Smith).

II семінар

Exercise 1. Classify the stems of the words given below into simple, derived, compound; free, bound, semi-bound.

babylike, bluebell, blue-eyed, book, busload, cameraman, colour-blindness, crossing, document, dusty, enrich, fashionmonger, foolishness, foresee, furnitureless, gladden, grannulate, headachy, homeless, hyperslow, irresponsibility, kind-heartedness, look, old-maidish, playwright, purify, reddish, resist, rewrite, shock-proof, shoemaker,

small, snow-whiteness, sunflower, take, truckload, trustworthy, unbutton, unfriendliness, unpleasantness.

Exercise 2. a) Comment on polysemy and homonymy of affixes in the following words.

b) Translate the words into Ukrainian.

unbearable, **un**tie; **de**grade, **de**part, **de**mobilize; **dis**member, **di**sown **ex**president, **ex**port, **ex**ceed; **sub**marine, **sub**division; king**dom**, free**dom**; min**er**, London**er**, boil**er**; read**ing**, cover**ing**; marri**age**, post**age**, break**age**, host**age**; err**ant**.

Exercise 3. a) State the origin of the prefixes and suffixes in the following words.

b) Translate the words into Ukrainian.

actor, afternoon, antithesis, apologize, auntie, badly, brighten, bicycle] businesslike, clockwise, contradict, co-operate, counterattack, cruelty, darkness, dismiss, doggy, domestic, dramatist, duckling, emergency, exceed, existence, extraordinary, famous, feeling, freedom, friendship, government, graduate, grayish guidance, heroism, homeward(s), hopeful, illogical, international, inability, irregular, leaflet, magnify, miner, misbehave, motherhood, necessary, obedience, organization, overall, poetess, poetry, polyfuctional, postage, postwar, pre-war, quicken, rewrite, strength, submarine, supernatural, transplant, troublesomel trustee, ultra-modern, unbearable, undertake, untie, womanly, worthless, youngster.

Exercise 4. a) Compare the meanings added by the suffixes to the same stems; b) Translate the words into Ukrainian.

absorb: absorbable, absorbed, absorbedly, absorbency, absorbent, absorbJ absorbing, absorbingly, absorption, absorptive, absorptiveness, absorptivity;

beauty: beauteous, beauteously, beauteousness, beautician, beautificatio| beautifier, beautiful, beautifully, beautify;

centre: centring, central, centralization, centralism, centralize, centralil centrally, centric, centrical, centrically, centricalness, centricity;

man: mandom, manful, manfully, manfulness, manhood, manlike, rnanlines manly, manned, mannish, mannishness;

woman: wornanfully, womanhood, womanize, womanish, womanishly, wol anishness, womanlike, womanliness, womanly.

Exercise 5. Comment on the cases of occasional shortening in bold type and give the full forms of the words they stand for.

1. However, on consideration, I saw that there was nothing to be gained by trying to lead up to it gently. It is never any use beating about the b. (P.S. Wodehouse). 2. The last bloke in the world, in short, who you would think would over fall a victim to the divine **pash.** (Id.) 3. "Well, Jeeves, what news on the Rial to? Anybody been phoning or calling or anything during my abs.?" (Id.). 4. "Always a pleasure to enjoy your **hosp,** Aunt Dahlia," I said cordially" (Id.). 5. "Secrecy and silence, then. My visit here must be strictly **incog."** (Id.). 6. One of the things you don't want in such circs, is the rival parking himself on the premises (Id.). 7. The good old persp. was bedewing my forehead by this time in a pretty lavish manner (Id.). 8. "I think we've had about enough of the **metrop.,** for the time being, and require a change" (Id.). 9. "I would have put in a crisp word or two here, but he carried on without giving me the **opp.** (Id.). 10.1 /.../ slipped her the distressing info (Id.). 11. "When I am R and F that coat will be lined with mink," she said. "Coat sixteen guineas, lining six thousand" (M. Gallant). 12. He could slip any country a billion barrels of oil as easily as a man about town slips a fifty-dollar bill to a **mattre d'.** (M. Puzo).

III семінар

Exercise 1. a) Comment on the lexical meaning of the words in bold type,

b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. I wasn’t in the least surprised at Bingo wanting to lug Jeeves into his private affairs like this (P.O. Wodehouse). 2. Tutin, married sixteen years, with three children, had an affair with his secretary, Phyllis, aged eighteen. 3. In through his open bedroom window came the sweet-scented air (J. Galsworthy). 4. At his tone her colour rose and she lost her air of comradeship (A.J. Cronin). 5. The German attacks spent their forse, and the hudeAlliedcounter- attaks began. 6.’’Chest! Oh God, my chest is coming apart!" Brian knew now. The pilot was having a heart *attack (S. Paulsen). 7. When the train steamed out, Jimmie went to the station* fiar and had a whisky and soda (W.S. Maugham). 8. The bartender put his hands on top of the bar (R. Chandler). 9. She threw back the shawl and revealed a box, scarcely as large as a cigar box (A. Derleth). 10.1 gave him a lift to the next telephone box (R. Gordon). 1 1 . The next morning. Hunter was sitting in St. Louie's special box at the Grand Stadium (M. Maloney). 12. Simultaneously their hands tapped the rifle-butts in salute, as they turned right (R. Aldington). 13. On the window lodge stood an ashtray full to the brim with cigarette butts (E. Queen). 14. "I've seen her driving about in her car" (A. Christie). 15. He pushed the elevator button. The car began to descend (Th. Dreiser).

B. Narrowing of meaning

1. John had a view - the fox racing across a skyline,... tail straight up in the air to leave no scent. But the **hounds** had the view as well, and they were after it (M. Bragg). 2. There was no orchard and even cooking-apples had to be purchased - but there she was lucky as John did not care much for fresh **fruit** (Id.). 3. Wonder how he's getting on? The sort of fellow who could be **starving** and sleeping in the street and he'd never complain (P. Hardy). 4. As a **girl** she wanted to be a movie star (B. Lowry). 5. "There's a certain responsibility about having been the **wife** of genius" (W.S. Maugham). 6. There was only one **room,** a room in which everything could be seen from the doorway (J. Morrison). 7. He sat down and

examined all the details of the tapestry picture. A man... had just killed a **deer** with an arrow (H. Munro). 8. Nothing to do all day but sit at the door of his hut and watch the **fowls** rooting among the empty jam tins! (V. Palmer). 9. The meat was wet with juice and rich and had the taste of the smoke in it (G. Paulsen). 10. Many of the boys come from the very best **families** (E. Waugh).

C. Degradation of meaning

1. Beresford did not die. He had taken less of the **poison** than his wife (A.Berkeley). 2. "I really feel I've been terribly silly," she said (A.Christie). 3. /Moira/ moved rapidly away. Bobby sprang up to follow her, but Frankie pushed him firmly back... "Stay there, **idiot,** leave this to me" (Id.). 4. "Possibly you are paying too much attention to local **gossip.** Local gossip is very unreliable. I have heard the wildest stories" (Id.). 5. She looked sad and thoughtful (Id.). 6. "You know, Lady Frances, there are some queer customers going about" (Id.). 7. Many of them were seedy, even **doubtful** characters (A.J. Cronin). 8. "I am ashamed of you! It will ruin me! A miserable boor! **A churl! A clown! It** will degrade rne in the eyes of all the gentlemen of England! (Th. Hardy). 9. "He left me when Maryann was a baby, went mining to America, and after about six months never wrote a line nor sent me a penny bit. I can't say whether he's alive or dead, the **villain"** (D.H. Lawrence). 10. Men liked to talk to anyone whose looks were pleasant to their eyes; homely women really had a better chance with women, and an almost equal break with men (K. Morris).

D. Elevation of meaning

1. Marshal Von Grock was a true Prussian... He had the sense of reality which belongs to soldiers (O.K. Chesterton). 2. "You can leave that to me. I've got a splendid idea" (A. Christie). 3. He accepted the **lady's** invitation to come down and stay at her little cottage at Chipping Somerton (Id.). 4. "You've been wonderful - simply wonderful... You've been an **angel,"** said Frankie (Id.). 5. Eliduc's overlord was the king of Brittany, who was very **fond** of the **knight** and looked after his interests

(J. Fowles). 6. When Johnson closed the door, Sharkey gazed after him. What a good **comrade** he is, he thought (F. Hardy). 7. She's amusing to talk to and she's nice to look at" (W.S. Maugham). 8. Then came the catastrophe... **Lord** Kastellan . learnt the truth (Id.). 9. "It seems that it is as difficult to see you as a Prime Minister.

Exercise 5. a) Find the synonymic dominant in the following groups of synonyms.

b) Give analogous groups in Ukrainian.

Faint, feeble, frail, weak; lean, slender, slim, thin; odd, quaint, queer, strange; fat, fleshy, plump, stout; cheerful, gay, jolly, joyful, merry; affair, business, case, matter, thing; ask, enquire, demand, interrogate, question; brave, audacious, bold, daring, courageous, gallant; choose, elect, pick out, select; ache, pain, pang; coarse, rough, rude; amaze, astonish, surprise.

Exercise 6. a) Translate the sentences into Ukrainian. b) Find neutral stylistic synonyms to the colloquial and low-colloquial words in bold type.

1. Now that he was in his mid-seventies he signed his rare letters to her **'Daddy'** or even **'Pops'** (J. Mortimer). 2. "Either you believe or you don't, isn't it? Personally I couldn't **stomach** that idea of a personal God" (J. Joyce). 3. I began crying and swearing and **socking** myself on the head for being such a damn fool (J. Kerouac). 4. "I told my uncle he was a sentimental romantic. He was." She stopped... "I'm not. I'm hard-boiled" (R. Stout). 5. Eleanor was... awkward starting the car under his eye; perhaps he will keep **popping out** at me **all** along the drive, she thought (Sh. Jackson). 6. The boy... came running in great excitement. "We had **smashing** fun." (H.E. Bates). 7. Squeezing her arm, he said into her ear, "You're some **looker** now, kid." "Thanks." (A. Saxton). 8. Where is your pal Spotty now?" "In the cooler- Somebody **cooled** him good the other night. Stuck **a shiv** in his back while he was **grabbing** some shuteye" (E. Queen). 9. "He's been seen in the company of a **chick** who always wears a violet veil" (Id.). 10. "You never give up, once you get

something in your **nut,** do you?" (H. Robbins). 11. A tremendous human being... **Pretty nutso** sometimes, but you could trust him with your life (T. O'Brien). 12. "Not everyone can belong to a decent family. To tell you the truth I'm glad my **governor's** a gentleman" (W.S.Maugham). 13. "I suppose you were **tight"** (E. Waugh). 14. "There's nothing to buy, really, you know, just a lot **of junk"** (J. Mortimer). 15. "I was in Paris, Hawk, **old buddy.** And did you miss some party, boy!" (M. Maloney).

IV семінар

Exercise 1. Translate the following English idioms into Ukrainian.

Achilles' heel, smb.'s cat's paw, to cross the Rubicon, to cut the Gordian knot, Damocle's sword, forbidden fruit, Judas' kiss, a labour of Hercules, the lion's share, the massacre of the innocents, to meet one's Waterloo, Procrustes' bed, Pyrric victory, the serpent in the tree, Sisyphean labour, Solomon judgement, sour grapes, thirty pieces of silver, the Trojan horse, to turn the other cheek, an ugly duckling, under the rose, a wolf in a sheep's clothing.

Exercise 2. Translate the following English proverbs into Ukrainian.

A bird in the hand is worth two in the bush; A fault confessed is half redressed; As the baker, so the buns; As the father, so the sons; As you sow, you shall mow; By the street of 'By-and-by" one arrives at the house of "Never"; The cobbler should stick to his last; Don't cross your bridges before you come to them; Don't teach your grandmother to suck eggs; East or West, home is best; Enough is as good as a feast; Fine words butter no parsnips; First catch your hare, then cook him; Handsome is as handsome does; Hunger is the best sauce; If ifs and ands were pots and pans; It is the first step that costs; It's better late than never; Like cures like; Murder will out; One good turn deserves another; Second thoughts are best; Two heads are better than one.

Exercise 3. Give the proverbs from which the following phraseological units have developed.

A bee in one's bonnet; beer and skittles; a bird in the bush; birds of a feather; a black sheep; to cast pearls before swine; to catch smb. with chaff; to clutch at a straw; to cry over spilt milk; the early bird; to eat one's cake and have it; the last straw; to lock the stable door; to make hay; a new broom; an old bird; to put all one's eggs in one basket; a silver lining; to stick to one's last; a stitch in time; to take care of the pence; a velvet paw.

Exercise 4. Give English equivalents for the following Ukrainian proverbs:

Буде й на нашій вулиці свято. Вовків боятися – в ліс не ходити. Горбатого могила виправить. Дарованому коневі в зуби не дивляться. Друзі пізнаються в біді. З дурної голови та на здорову. Куй залізо, поки гаряче. Курчат восени лічать. Лихо не без добра. Лякана ворона куща боїться. На безвідді і рак риба. На Юрія о цій порі, як рак свисне на оборі. Не все те золото, що блищить. Не спитавши броду, не лізь у воду. Порожня бочка гучить, а повна мовчить. По своєму ліжку простягай ніжку. Скажеш «гоп», як перескочиш. Скрипливе дерево довго живе. Соловей піснями не ситий. Тринди-ринди коржі з маком. У багатьох няньок дитина без ока. У тихому болоті чорти водяться. Шила в мішку не сховаєш. Шікурка за вичинку не стане. Щоб рибу їсти, треба в воду лізти. Яка яблунька, такі й яблука. Якби та якби та виросли в роті гриби. Як посієш так і пожнеш.

Exercise 5. a) Complete the following stable idiomatic similes.
b) Translate them into Ukrainian.
(Choose the words from the lists in brackets).

1. as black as..., as brown as..., as busy as..., as clean as..., as clever as..., as cold as..., as dull as..., as green as..., as light as..., as obstinate as..., as old as..,, as

pleased as..., as proud as..., as red as..., as regular as..., as safe as..., as stubborn as..., as thin as..., as warm as..., as white as...

(a beetroot, the Bank of England, a donkey, a feather, ditch-water, a boo, a gooseberry, a mule, hills, punch, a toast, a monkey, soot, clockwork, a sheet, a berry, a new pin, a peacock, a rail, charity).

2. ...as a bat, ...as a bell, ...as brass,... as a cockroach on a hot stove,... as a cricket, ...as a cucumber, ...as an eel,... as a fiddle, ...as a gun,... as a hunter, ...as a kitten,... as a lamb, ...as a lion, ...as a lord, ...as a mouse, ...as nails, ...as a needle,...

Exercise 8.a) Find British synonyms for the following American phraseological units.

b) Give their Ukrainian equivalents.

To fan the breezes, all talk and no cider, atta boy!, at full split, when the hell freezes over, a rack of bones, it bangs the bush, to have a cylinder missing, to be on the anxious bench, to be all wet, to beat the band, to beat smb. to a pulp, to cut dirt, to cross the Great Divide, to be half shot, to take the starch out of smb., by a long

V семінар

Exercises 1. a) Compile a list of terms from the extracts below. Subdivide them into groups and state to what particular branch of science or technology they belong.

b) Translate the extracts into Ukrainian.

A. "You must have heard of newts. Those little sort of lizard things that charge about in ponds." "Oh, yes, sir. The aquatic members of the family Safamandridae which constitute the genus Molge" (P.O. Wodehouse).

B. Pneumonia was the thing for which I was best known, and I made a big drama out of it. But it was not by any means my only weapon; I collected minor

diseases also, including, in the space of a few short years, bouts of shingles, chicken-pox, mumps, measles, ring-worm, adenoids, nose-bleed, nits, ear-ache, stomachache, wobbles, bends, scarlet-fever, and catarrhal deafness. Then finally, as though to round the lot off, I suffered concussion of the brain. (L. Lee).

C. By day the whole landscape was covered with the debris left by the broken German armies. Smashed tanks, guns with their wheels broken, stood out like fixed wrecks in the unmoving ocean of shell-holes. The whole earth seemed a litter of overcoats, shaggy leather packs, rifles, water-bottles, gas-masks, steel helmets, bombs, entrenching tools, cast away in the panic of flight. /.../ They drove the Germans from Cambrai, and pressed on from village to village, constantly shelled and harassed by machine-gun fire from their rearguard. /.../ The demoralised German infantry surrendered wholesale (R. Aldington).

Exercise 2. a) Comment on the barbarisms in bold type. State what language they came from and give their stylistically neutral synonyms. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. The first months, Clara watched her new **au pair** girl closely (S. Bellow). 2. Khozraschot means the end of huge subsidies to inefficient enterprises, which will result in closures and lay-offs (Daily Telegraph). 3. "Bratsie's a **bona fide** war hero," explained Junior, building him up. "He's downed all kinds of pianos" (D. Dunne) 4. Billy wrote: "Annabel Christopher's performance is a chef-d'oeuvre which is also a **succes d'estime.** Although she will never make the big star grade she has an undeniable presence, a je ne sais **quoi"** (M. Spark). 5. "Well, I've thought over this **demarche** of Getliffs" (Ch.P. Snow). 6. - I may not have his talent, said Stephen quietly. - You never know, said the dean brightly. We never can say what is in us. I most certainly should not be despondent. **Per aspera ad astra** (J. Joyce). 7. - Do you intend that now, the squat student said, as **ipso facto** or, let us say, as so to speak? (Id.). 8. Cumberland's memory was of white sunny days, vast rows of statues in long gorgeous galleries, the immensity of St. Peter's, /.../ and the uselessly stately tread of imposing **Carabinieri** (R. Aldington). 9. She

knew she could never rival Lady Lechdale in the **haut monde** /.../. She became the Lady Lechdale of the demimonde (Id.). 10. It would be tedious to describe at any length the phases of this **Wanderjahr,** which undoubtedly inspired young Gibber with the ideals and ambitions which he pursued with calm consistency throughout his life (Id.).

Exercise 3. Read the following samples of poetry and pick out poetic words. Distinguish between poetic words proper and grammatical archaisms. Give their stylistically-neutral synonyms.

Sonnet 90

Then hate me when thou wilt! if ever, now;
Now, while the world is bent by deeds to cross,
Join with the spite of fortune, make me bow,
And do not drop in for an after-loss:
Ah! do not, when my heart hath 'scap'd this sorrow,
Come in the rearward of a conquer'd woe;
Give not a windy night a rainy morrow,
To linger out a purpos'd overthrow.
IfJlQi[1] wilt leave me, do not leave me last,
When other petty griefs have done their spite,
But in the onset come: so shall 1 taste
At first the very worst of fortune's might;
And other strains of woe, which now seem woe,
Cornpar'd with loss of thee will not seem so.
(W. Shakespeare).

Good-bye, proud world! I'm going home:
Thou art not my friend, and I'm not thine.
Long through thy weary crowds I roam;
A river-ark on the ocean brine,

Long I've been tossed like the driven foam;
But now, proud world! I'm going home. (R.W. Emerson).

"Thou goest to the war, o Sigurd, far the Niblung brethren's sake;
And so women send their kindred on many a doubtful tide, And dead full oft on the death-field shall the hope of their life abide;
Nor must they fear beforehand, nor weep when all is o'er;
But thou, our guest and our stranger, thou goest to the war,
And who knows but thy hand may carry the hope of all the earth;
Now therefore if thou deemest that my prayer be aught of worth, Nor wilt scorn the child of a Niblung that prays for things to come, Pledge me for thy glad returning, and the sheaves of fame borne home."
(W. Morris).

Exercise 4. a) Comment on the historical words in bold type. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. The thane was the first title given to feudal lords and the ceorl, a free peasant in the Germanic tribes, was becoming more and more like the feudal serf (D. Morgan). 2. The English kings in the south obeyed demands for payments to the Danes, called **"Danegeld"** (Id.). 3. King Alfred succeeded in keeping the Danes out of southern England for his lifetime, with a high level of military organization and a national army (fyrd), as well as the creation of fortified **burgs** which were in fact the first English towns (Id.). 4. Alfred's successors became in practice kings of England, while the former kingdoms were now **shires** (later called counties) with local lords called **earls** (Id.). 5. An economic and social survey of the country was made by about 1086 in **the Domesday Book.** This showed that the population of England was about two million, most of them being unfree villeins or serfs (Id.). 6. With armed force well in evidence the **barons** made the king agree to their demands set out in **Magna Carta** (Id.). 7. /The first Parliament/ was a new kind of assembly, including not only the lords but two knights to represent each county and two **burgesses** or citizens from each town (Id.). 8.

The **archers,** whether hired professionals or temporary soldiers from English villages, used the **longbow,** a simple, popular weapon (Id.). 9. /The gentry/ was increased in a very important way by the rise of richer peasants or **yeomen** (Id.). 10. The **Levellers** wanted to make a reality had is a dud" (Id.).

Exercise 5. a) Classify the units in bold type into slang words, jargonisms, professionalisms, and vulgarisms.

b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. "You know what a **pipe** it is to buy an unregistered weapon in this town under the counter" (E. Queen). 2. "What do you want?" **"Dough,"** the derelict said. **"Do-re-mi.** Lots of it" (Id.). 3. Ed Tollman annoyed him. He was obviously not Barney's kind of case, but a hardworking **schmo** in deep trouble who probably thought a hundred dollars was a big fee (Id.). 4. "Why didn't you wake up?" she implored. "Because the **bastard** alarm clock didn't go off," he shouted. "Or you forgot to set the bleeding thing, one of the two" (A. Sillitoe). 5. They could be called on to trek and search for the survivors of any **kite** that belly-dived in the north Malayan jungle (Id.). 6. He got his stiff fingers into a pocket, came out with some **chicken feed,** picked a nickel and pushed it at me (R. Stout). 7. "A thousand **dicks** and fifteen thousand cops have been looking for Hibbard for eight days" (Id.). 8. "But you need the money!... What is it now? Yellows? **Reds?** Acid? **Speed?** What the hell is it now? **Grass** isn't that expensive!" (R. Ludlum). 9. I had finished the wine while Terry slept, and I was proper **stoned** (J. Kerouac). 10. "Then what is it?" Buck Mulligan asked impatiently. **Cough it up"** (J. Joyce). II. "Has her stomach been **pumped?"** "That - oh, yes. But she took a big dose, and they're not certain yet" (S. Bellow). 12. But then we must learn what sort of person Gina is, really, she thought... I didn't take her for a little **hot-pants** type (Id.). 13. She was sending her husband up to make sure the door hadn't **been jimmied** open (Id.). 14. He /.../ bought her an emerald ring - the real thing... He dismissed the cheaper items. "Take away all this other **shit,"** he muttered. (Id.)

15. "Married!" "Absolutely **hitched up.** I hope you aren't **ratty** about it, what?" (P.G. Wodehouse).

Exercise 6. Give the British equivalents for the following Americanisms.

Apartment, associate professor, baby-carriage, baggage, candy, cane, check, cookie, corn, drugstore, editorial, elevator, fall, flat, full, gimmick, mail, mailbox, movies, saloon, sidewalk, stock, store, street car, subway, suspenders, truck.

Exercise 7. Comment on the differences in the meanings of the following words' in British and American English.

-

Administration, apartment, billion, corn, to cover, dresser, dumb, faculty, to| fire, to guess, homely, lumber, lunch, mad, minerals, pavement, sick.

VI семінар

Exercise 1. Transcribe the words below according to British and American norms of pronunciation.

Ask, auditory, candidate, centenary, ceremony, clerk, dance, delegate, derby, dictionary, dormitory, laboratory, lieutenant, matrimony, missile, not, premier, secretary, schedule, teacher, territory, tomato, top, wrath.

Exercise 2. Write the words below according to American spelling norms.

Anaemic, catalogue, centre, colour, defence, dialogue, encase, fibre, honour, inflexion, judgement, labour, offence, programme, theatre, traveller.

Exercise 3. a) Read the following sentences and comment on lexical, spelling and grammatical peculiarities characteristic of American English. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. You never would have gotten anything like this in Paris (E. Hemingway). 2. It was cold in the fall in Milan and the dark came very early (Id.). 3. Out on the boulevard he pulled the car over to the edge of the sidewalk and stopped (Id.). 4." 'Course I've had bits of chances to go live in Minneapolis" (S. Lewis). 5. Theyconducted themselves according to the rules of behavior associated with anmusement park (P.S. Fitzgerald). 6. "I suggest you bring the blueprints here assoon as you can" (D. Carter). 7. He found he preferred to sit in the parlor, his feetnear a small electric heater (E.L. Doctorow). 8. "Whose apartment did you say, sir?" the elevator operator asked as he slowly shut the door and the elevator began to move upward (H. Robbins). 9. Wilder /.../has been reading John le Carre. Sittingin the middle of his female household like a Sioux Indian in his wickiup (S. Bellow). 10. "Yawl wait. The popcorn will start in a minute" (W. Faulkner). 11. Out of the saloon he went and met Sylvester West the druggist stumbling along in the kind of heavy overshoes called arctics (Sh. Anderson). 12. Al got in the truck. "Have to get gas," he said (J. Steinbeck). 13. "1 bet you don't remember me from school," he asked. "Do you?" "No, I guess I don't" (A. Saxton). 14. "By the way, we're invited to a party she's giving in two weeks. Just neighbors. /.../ You know them" (L. Tushnet). 15. "I met her in the supermarket. She's very pleasant" (Id.). 16. I found absolute judgments harder and harder to come by (S. Ellin). 17. I wouldn't say he had any great sense of humor (Id.).

Додаток Е
ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

І. КОГНІТИВНО-ЗБАГАЧУВАЛЬНИЙ ЕТАП

Назва дисципліни	Зміст і напрями роботи	Види роботи, форми, методи, прийоми і засоби	Уміння і навички
Психологія	Засвоєння психологічних понять і термінів: «індивідуальність», «розвиток індивідуальності», «індивідуальність студента», «індивідуальність викладача», «творча індивідуальність», «індивідуальний стиль», «індивідуальний стиль діяльності», «індивідуально-психологічні особливості», «здібності», «вольові якості», «емоційні якості», збагачення ними активного словника студентів; Обгрунтувати необхідність інтегрованого підходу до психіки людини як цілісного системного утворення та вияву її індивідуальності; підкреслити сутність та значущість оволодіння студентами психологічними знаннями, вміннями і навичками як особливо важливими для майбутнього вчителя-словесника, прояву його індивідуальності; уможливити самореалізацію та самоактуалізацію студентів у професійному просторі.	Лекція, практичне заняття, лабораторне заняття, самостійна робота. Усний виклад матеріалу, робота з психологічним словником, ділові ігри, наочність, тестове опитування, вправи	Забезпечити оволодіння студентами практичними навичками та вміннями дослідження індивідуально-психологічних особливостей студента, розвитку їхньої інтелектуальної, мотиваційної, вольової, екзистенційної, предметно-практичної сфери та сфери саморегуляції, як показників вияву індивідуальності особистості вчителя; формувати уміння: визначати і характеризувати розвиток семи сфер психіки, що характеризують індивідуальність особистості; досліджувати прояви і рівні сформованості сфер психики особистості студента, майбутнього вчителя-словесник;

			визначати зв'язок індивідуально-психологічних особливостей студентів з їхніми професійними, творчими та комунікативними здібностями.
Педагогіка	Засвоєння базових педагогічних понять і термінів, уведення їх до активного словника: «педагогічний експеримент», «формування індивідуальності», «педагогічні умови», «критерії та показники», «педагогічне спілкування», «педагогічна інтуїція», «педагогічна техніка», «педагогічна готовність до професійної діяльності», «стратегії», «тактики», «педагогічні технології», формування індивідуальності студента у процесі їх навчально-професійної підготовки; формування досвіду самостійного і творчого аналізу та оцінки педагогічних ситуацій у формуванні індивідуальності студентів і учнів;формування індивідуального стилю педагогічного спілкування.	Лекція, практичне заняття, лабораторне заняття, самостійна робота. Ділові ігри, тренінги, вправи, конспектування дидактичної літератури, мозкова атака, дослідницький метод, евристична бесіда, робота з педагогічним словником	Набуття уміння теоретичного проектування та практичного конструювання навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток індивідуальності студентів (учнів) та їх творчу самореалізацію; встановлювати зв’язки між закономірностями розвитку індивідульності і принципами та технологією педагогічного процесу; визначати суть провідних концепцій формування індивідульності у навчально-професійній підготовці; визначати рівень розвитку індивідуально-психологічних особливостей студентів (учнів); аналізувати педагогічні ситуації щодо формування індивідуальності та приймати неадекватні

			рішення; удосконалювати навички професійного спілкування; проводити спостереження за педагогічним мовленням, формувати вміння його аналізувати й виправляти недоліки; формувати індивідуальний стиль педагогічного спілкування, індивідуальний стиль майбутньої професійної діяльності..
Практикум з української мови	Усунути недоліки шкільної підготовки, розвиток їхньої загальної культури мовлення та підготовити студентів до усвідомлення, сприйняття і засвоєння теоретичних дисциплін лінгвістичного циклу з метою корекції вимови голосних і приголосних звуків та їх сполук.	установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, контрольно-смисловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний міні-модулі, заняття в лінгафонному кабінеті, читання вголос, монологічні усні перекази, побудову усних діалогів, прослуховування радіо і телепередач,	Уміння правильно вимовляти слова, навички виразності, уміння складати діалоги та монологи у спонтанному мовленні, виступити перед аудиторією з повідомленням чи доповіддю, уміння працювати з орфоепічним словником.
Сучасна українська літературна мова	Систематизація знань студентів з української мови, розширення і поглиблення їх, відновлення, удосконалення зв’язного усного та письмового тексту, уведення лінгвістичної термінології до активного фахового словника майбутніх учителів-словесників: «мова», «мовлення», мовленнєва діяльність», «мовленнєва особистість», «мовленнєві здібності»,	Практичні і лекційні заняття, написання рефератів і доповідей	Закріплення та корекція орфографічних, пунктуаційних навичок

	«культура мовлення», «культура професійного мовлення вчителя», «нормативність», «виразність», «точність», «доречність», «лаконічність», розвиток культури професійного мовлення, навичок уживання лінгвістичних термінів		
Культура мовлення	Уведення лінгвістичної термінології до активного фахового словника майбутніх учителів-словесників: «мовна та мовленнєва компетентність», «прагматична компетентність», «лінгвістична компетентність», «етика мовлення», «мовна свідомість», «мовленнєвий вплив», «інтерферентний вплив»; оволодіння культурою усного й писемного фахового мовлення удосконалення культури мовлення студентів-філологів з урахуванням двомовного середовища; розробка ділових ігор з елементами корекції мовлення; розвиток усного й писемного фахового мовлення. для удосконалення культури мовлення майбутнього фахівця проводилася планомірна робота над уникненням подібних помилок:, усвідомлення особливостей власної вимови; робота над корекцією власного мовлення.	Лекція, практичне заняття, самостійна робота. Вправи, дидактичні ділові ігри, складання текстів на фахову тематику, спостереження за професійним мовленням, аналіз професійного мовлення, дискусія, створення фахових текстів, написання рефератів і доповідей.	Вироблення стійких мовленнєвих навичок, що повинні витіснити старі, неправильно сформовані; вироблення сталих мовленнєвих навичок нормативного мовлення; навички контролю й самоконтролю за його культурою, вироблення навичок правильної вимови шляхом багаторазового повторення слів і словосполучень, свідоме оволодіння нормативними навичками вимови звуків української мови та їх сполучень.

УПМ англійської мови **УПМ англійської мови**	Засвоєння базових понять і термінів, уведення їх до активного словника: «іншомовна компетенція», «міжкультурна компетенція», лінгвістика, переказ, ессе, анатонування, Опанування лінгвістичною системою іноземної мови; формування комунікативних навичок та вмінь; забезпечення інтегрованого навчання основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо)	Практичні, лабораторні заняття, самостійна робота, тестові опитування, наочність, комп'ютерні тести, вправи, дискусії Семінари, практичні завдання, лабораторні завдання, індивідуальна і самостійна робота, групова робота (мікрогрупами) рольова гра, дискусія, метод проектів, моделювання	Усвідомлення основних завдань при оволодінні іноземною мовою через їхнє співвідношення з метою професійно-педагогічної підготовки; здатність доповнювати, розширювати поглиблювати свої знання з іноземної на основі самоосвіти і творчого їхнього застосування на практиці; уміння визначати головну мету, пізнавальну проблему та способи її вирішення під час виконання завдань з іноземної мови; володіння програмним матеріалом та вміння застосовувати його в різних навчальних ситуаціях, перекомпоновувати вивчаємий матеріал шляхом його розширення та звуження узагальненого і короткого викладу іноземної мови (анотувати, реферувати) формулювати запитання щодо змісту і способів розумової діяльності у зв'язку з вивченням конкретних тем з іноземної мови, вести діалог і бесіду на різні теми, формулювання запитання іноземною мовою у спеціальних ситуаціях комунікації

	Сприйняття, запам’ятовування, переробки й використання інформації оптимізуючи засвоєння граматики, лексики й фонетики, полегшуючи процеси оволодіння комбінованими видами мовленнєвої діяльності	Вправи на самоідентифікацію, метакогнітивна тактика, вправи на формування когнітивної тактики для оптимізації оволодіння видами мовленнєвої діяльності, соціальні афективні й компенсорні стратегії	Уміння організувати процес власної праці, навчання на заняттях та в позаурочний час; уміння запам’ятовувати лексичні одиниці; уміння вести словники; уміння використовувати різні канали сприйняття, уміння використовувати прийоми мнемотехніки, уміння визначати свою тактику аудиювання
Шкільний курс викладання іноземних мов	Засвоєння базових понять і термінів, уведення їх до активного словника: «аудіювання, читання говоріння, письмо - види іншомовної діяльності», «методика викладання іноземних мов», «стратегії й тактики опанування іноземною мовою». Опанування основами самоуправління, сомапрезентування, самореалізації, самоконтролем. Застосування раціональних прийомів діяльності вчителів іноземної мови. Створення орієнтувальної основи дій учнів, активізація пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови. Створення позитивного емоційного клімату і регуляція поведінки учнів на уроці, організація контролю за якістю здійснення процесу і результатами учнів; залучення студентів до усвідомлення об’єктивних суперечностей, засвоєння	Семінари-дискусії, лекції, діалогічне спілкування, мозкові атаки, ділові ігри, узагальнюючі заняття: “круглий стіл”, створення спеціальних ситуацій контекстного навчання. Діалогічна взаємодія та колективне спілкування, проблематизація, персоналізація; лекції проблемного характеру, інформаційно-мовленнєве і пошукове співробітництво прогресивної дискусії. План-конспект уроку або позакласного заходу з іноземної мови. Семінари-дискусії. Тести на перевірку готовності студентів до проведення практичних занять з аналізу сучасних методів навчання іноземних мов; організація самостійної роботи з аналізу підручників з іноземної мови за структурними, функціональними та формальними критеріями	Уміння співвідносити вивчений матеріал з іноземної мови з його практичним використанням, передбачення можливих ускладнень під час виконання самостійних завдань з іноземної мови і способів їх подолання; прогнозувати і враховувати реакцію партнера з іншомовної мовленнєвої взаємодії на свої дії, уміння прогнозувати декілька варіантів стратегії своїх інтелектуальних і практичних дій, уміння презентувати свою особистість як суб’єкт основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності; уміння адекватно оцінювати знання і дії свої під час

	найважливіших ролей: ініціатора, лідера, організатора, контролера; підвищення продуктивності професійного спілкування.		виконання завдань з іноземної мови, корегувати і змінювати свої дії чи зміст матеріалу на іноземній мові під час виконання індивідуальних (групових) завдань, вироблення в майбутнього вчителя-словесника навичок аналізу якості та ефективності продукту мовленнєвої діяльності (партнерів по комунікації), удосконалення вмінь здійснювати мовленнєві дії за умов, наближених до реальних; формування комунікативних якостей мовлення, притаманих майбутньому вчителю-словеснику; формування мовної особистості майбутнього вчителя-словесника; формування умінь організувати педагогічне спілкування; удосконалення мовленнєвої культури студентів, здатних до самореалізації, саморозвитку.
			Формування вмінь аналізувати і узагальнювати групові ідеї, вироблення остаточного рішення. Уміння використовувати

			новітній професійний тезаурус в руслі зарубіжних технологій навчання іноземних мов; уміння обговорювати вибір своїх навчальних ідей, способів їх досягнення; оволодіння цілісним і системним уявленням про сутність стратегій і тактики управління навчально-пізнавальною діяльністю; уміння складати свою індивідуальну програму навчання
Основи педагогічної діяльності	Засвоєння базових понять і термінів: «дослідницька діяльність», «професіоналізм вчителя», «педагогічна майстерність», «педагогічні ситуації», «здатність до іноваційної діяльності»., «мотиваційна спрямованість» Вивчення проблеми професіоналізму педагогічної діяльності вчителя-словесника, вивчення спеціальної наукової літератури, застосування раціональних і практичних прийомів.	Метод проектів, технології навчання студентів у співробітництві; виконання дослідницьких завдань, створення спеціальних ситуацій.	
	Засвоєння базових понять і термінів, уведення їх до активного словника: «правила етикету», «чемність», «коректність», «гречність», «любязність», «делікатність», «тактовність», «скромність», «точність», «культура вчителя-словесника»,	Навчально-пізнавальні завдання, рольові і ділові ігри, створення ситуацій для засвоєння правил етикету при спілкуванні; вправи і тренінги, ситуації і задачі для створення педагогічного іміджу; науково-дослідна робота, творчі завдання.	Формування комунікативних умінь, умінь використовувати правила етикету при спілкуванні; уміння педагогічної техніки, уміння творчо мислити, уміння використовувати

Педагогічна культура	«ввічливість», «дисциплінованість», «толерантність», «порядність», Включення студентів у конкретну діяльність по використанню набутих педагогічних цінностей, інноваційних технологій, проведення занять, подальше самовдосконалення; засвоєння принципів етикету: гуманізму, поважного ставлення до людей; формування культури особистісної і духовної, культурних універсалій індивідуальності (цінності, спілкування, поведінка, діяльність), педагогічної культури вчителя, як складової прояву їхньої професійної індивідуальності, культури педагогічного спілкування, комунікативної культури, педагогічної техніки і її складових, педагогічної творчості		культурні універсалії у спілкуванні, у професійній діяльності.
III. ДІЯЛЬНІСНО-ТВОРЧИЙ ЕТАП			
Назва дисципліни	**Зміст і напрями роботи**	**Види роботи, форми, методи, прийом засоби**	**Уміння і навички**
УПМ англійської мови	Збагачення індивіда логічним творчим мисленням та діями, як спонукати до саморозвитку; комунікативна спрямованість, толерантність взаємин спілкування, емоційно-духовна насиченість змісту	Самостійна робота, практичні заняття, робота у лінгафонному кабінеті, індивідуальна робота, творчі завдання, індивідуалізація навчання, індивідуальний підхід, комунікативний метод, проблемне навчання, інтенсифікація, сугестопедія, рольова гра, соціодрама, проблемне навчання,	Уміння самостійно приймати рішення, опанувати всіма видами мовленнєвої діяльності; уміння моделювати власну діяльність, програмувати власну діяльність, уміння

		комунікативні завдання, проблемні комунікативні ситуації, лінгвістичні задачі; прийоми запам'ятовування, зосередження уваги, пошуку додаткової інформації, редагування, переклад, аудіювання; добір синонімів, виправлення помилок у вимові, педагогічне співробітництво	оцінювати, коректувати свої дії; уміння працювати із словником, комп'ютером, мультимедійними енциклопедіями
Педагогічна культура і творчість	Засвоєння базових понять і термінів, уведення їх до активного словника: «педагогічна творчість», «новаторство», «педагогічний тренінг», «самопізнання, самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення», «творчий потенціал», «спрямованість», Освоєння і відпрацьовування структурних елементів діяльності, відновлення зв'язків між окремими структурними елементами діяльності, формування професійно значущих якостей, індивідуалізація стильових особливостей професійної діяльності, вибір і відпрацьовування індивідуальної стратегії педагогічної діяльності, формування інтегральної індивідуальності вчителя, опанування прийомами організації власної діяльності; розвиток особистісних та професійних якостей студентів, індивідуалізація навчання, створення соціокультурного фону, формування активності студентів	Рольові та ділові ігри, лекції, виступи на дискусіях, створення індивідуальних програм з оволодіння педагогічною професією, сугестопедія, аудіовізуальні методи, різні види дискусій, демонстрування, виставка, спостереження, програмувальне навчання. Експеримент,мікронавчання, моделювання, дебати, форум, круглий стіл, мозкова атака, вирішення проблем, рефлективне навчання, прагматичний підхід, підхід спрямований на викладача: виховні ситуації, аналіз досвіду роботи вчителів, участь у конкурсах, олімпіадах, наукових конференціях; особистісно-орієнтований тренінг Семінарсько-практичні заняття, виховні заняття, прес-конференції, діалоги, бесіди. Дискусії, брейн-ринг, діалог і рольові ігри, доповіді, реферати	Уміння розробляти та проводити нестандартні уроки, писати педагогічні твори
Спец практикум з англійської мови	Удосконалення усної і писемної форм мовлення, розширення загального	Лабораторні та семінарські заняття, заняття у лінгафонному кабінеті, прослуховування радіо	Уміння логічно мислити, використовувати теоретичні

	лінгвістичного кругозору; Розвиток мовного читання, логічного мислення, удосконалення мовленнєвої культури студентів;	і телепередач, відеофільмів, робота з етимологічним словником, самостійна робота; імітаційні, оперативні, комунікативні методи, метод спостереження за мовою, аналіз мовних фактів, порівняння, імітація, трансформація, комбінування, конструювання	знання на практичних заняттях, при роботі з додатковою літературою, при вирішенні проблемних завдань, в різних ситуаціях спілкування, при створенні спеціальних комунікативних ситуацій

Семінарське заняття № 1 Етимологія слів

1. Власно мовні слова
2. Запозичення з інших мов та барбаризми

Семінарське заняття № 2 Продуктивні та непродуктивні форми англійського словотворення

1. Афіксація, конверсія, префіксація
2. Скорочення, абревіатури

Семінарське заняття № 3 Лексичні значення та семантична структура англійських слів

1. Полісемія та однозначні слова
2. Семантичні відношення в парадигматиці

Семінарське заняття № 4 Проблема перекладу англомовних одиниць на рідну мову

1. Семантичні кореляції у фразеології
2. Еквівалентність перекладу ідіом, прислів'їв, приказок та фразеологізмів на українську мову

Семінарське заняття № 5 Проблема перекладу англомовних одиниць на рідну мову

1. Літературна мова та розмовна лексика
2. Діалекти та варіанти англійської мови

Семінарське заняття № 6 Норми англійської літературної вимови

1. Літературна вимова
2. Типові помилки

Спецсемінар “Сутність творчої індивідуальності учня”

Лекційний модуль І. Сутність творчої індивідуальності вчителя

1. Бесіда з метою ознайомлення з такими поняттями як: особистість учителя, індивідуальність учителя, творча індивідуальність учителя.
2. Діагностика рівня сформованості творчої індивідуальності студентів.

Лекційний модуль ІІ. Проблема творчої індивідуальності вчителя в роботах В.А.Кан-Калика

1. Теоретико-дослідницькі повідомлення студентів з порівняльним аналізом авторських позицій щодо проблеми творчої індивідуальності вчителя.

Лекційний модуль ІІІ. Етапи становлення творчої індивідуальності вчителя.

1. Вивчення та аналіз досвіду вчителів – майстрів: а) спостереження та описання досвіду ; б) аналіз та осмислення досвіду з точки зору педагогічної теорії.

Лекційний модуль ІV. Індивідуально-творчий стиль діяльності як основа творчої індивідуальності учителя

1. Бесіда за основними теоретичними положеннями.
2. Змістовний аналіз стильових рис творчої діяльності учителя.

Лекційний модуль V. Творче вирішення педагогічних завдань як прояв творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

1. Методика вирішення педагогічних завдань.
2. Творче вирішення педагогічних завдань (із досвіду роботи учителів – майстрів).
3. Робота студентських мікро груп (педагогічні рольові ігри; дискусії).

Лекційний модуль VI. Мистецтво мови учителя – виявлення його індивідуальності.

1. Робота за темою "Основи мистецтва спілкування".
2. Виступи студентів з доповідями щодо педагогічних проблем.

Назва дисципліни	Зміст і напрями роботи	Види роботи, форми, методи, прийоми і засоби	Уміння і навички
Спецсемінар "Основи формування індивідуальності вчителя-словесника"	Підвищення рівня оволодіння культурою мовлення майбутніми вчителями-словесниками, удосконалення культури монологічного та діалогічного мовлення; розвиток комунікативних якостей мовлення, корекція мовленнєвих умінь і навичок, пошуки потрібної лексики, виправлення помилок	Лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота, система комунікативних завдань, рольових, контрольно-корекційних ігор, навчальні ігри, комунікативні ситуації	Опанування теоретичними основами майбутньої професійної діяльності, оволодіння методами дослідження, формування якостей учителя-словесника, навичок діалогічного мовлення, удосконалення навичок правильності мовлення, вироблення сталих фонетичних, лексико-граматичних навичок.
Основи наукової комунікації англійською мовою	Опанування студентами науковою лексикою, розширення кругозору майбутніх фахівців у сфері надання освітніх послуг та дослідження психолого-педагогічної і суто філологічних закономірностей майбутньої професії; розкриття методологічних засад, логіки та специфіки проведення наукового дослідження, ознайомлення студентів з особливостями практичного впровадження в своєму власному досвіді теоретичних, емпіричних і статичних методів наукового дослідження, підготовка до проведення самостійних наукових досліджень з філологічних дисциплін, методики викладання іноземних мов, психології, педагогіки;	Лекції, семінарські заняття, дискусія, диспут, полеміка, доповіді, розробка наукових проектів, наукових конференцій	Удосконалення практичних навичок та вмінь студентів, уміння реалізувати методики психолого-педагогічної діагностики, розширення їх особистісного професійного досвіду, опанувати способами викладу здобутого емпіричного матеріалу у формах: наукової статті, доповіді, курсової та дипломної роботи, кандидатської дисертації. Оволодіти жанрово-стилістичними канонами усного та писемного дискурсу; навичок швидкої

	розвиток творчої особистості студентів, формування професійно значущих якостей студентів-філологів		адаптації до досягнень в науці; розвиток навичок самостійної творчої роботи
Педагогічна практика	Вивчення особливостей індивідуальної техніки роботи вчителя української та іноземних мов, нормативних документів та інструкцій, створення плану організації методичної роботи вчителів української та іноземних мов. Проведення різних форм навчання української і англійської мов у середніх класах загальноосвітніх закладах; аналіз уроків різних типів та виховних заходів з української та англійської мов; ознайомлення з передовим досвідом учителів-практиків, спостереження за професійним мовленням учителів і методистів, відвідування відкритих уроків, участь у методичному семінарі школи, підготовка доповіді на засідання методичного семінару школи, підготовка і проведення тижня самоуправління, розробка моделі оперативного управління системою позакласної виховної роботи з української та іноземної мов, розвиток індивідуальності й особистості.	Пробні уроки, показові уроки, залікові уроки, уроки-проекти, уроки-драматизації, уроки-семінари, уроки-конференції, уроки-диспути і дискусії.	Уміння й навички: аналізувати уроки української та англійської мов різних типів та конспекти до них; розробка та проведення уроків, аналіз методичної літератури, удосконалення вмінь активно під час розв’язання професійних завдань, формування вмінь публічно виступати з висвітленням проблемних питань лінгводидактики, формування вмінь вирішувати завдання із планування й організації діяльності вчителів, уміння креативно мислити, керувати своїми емоційними станами, уміння складати індивідуальну програму розвитку.

-

СПИСОК ВИКОРИСТАННИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Абрамов Г. Л.* Введение в практическую психологию. — М., 1994. – 324 с.
2. *Абрамова Н. Т*. Целостность и управление. - М.: Наука, 1974. — 248 с.
3. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. —М.: Наука, 1980. — 335 с.
4. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей / Под ред. Н.В. Кузьминой. – М., – Шуя, 1999. – 199с.
5. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И. Щукиной. — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.
6. *Алексюк А. Н., Кашин С. О*. Удосконалення навчального процесу у середній школі. — Київ: Вища школа, 1986. — 56 с.
7. *Алексюк А. Н*. Методи навчання і методи учіння. — Київ: Знання, 1980.- 218с.
8. *Алякринский Б. С*. Общение й его проблемы. — М.: Знание, 1982. — 200с.
9. *Аль-Акур С. Мухаммед.* Особенности структур интегральной индивидуальности у экстравертированных и интравертированных студентов гуманитарного вуза: Дис… канд. психол. наук: 19.00.07. – Пятигорск, 1999. – 123 с.
10. *Алфимова М. В. Трубников В. И.* Генные основы темперамента и личности // Вопросы психологии. - 2000. – №2. – С. 14 – 22.
11. *Амонашвили Ш. А*. Воспитательная й общеобразовательная функции оценки учения школьников. — М.: Педагогика, 1984. — 296 с.
12. *Ананьев Б. Г*. Познавательные потребности и интересы // Уч. зап. Ленинградского гос. ун-та. — 1959. — № 265. — С. 14 – 21.
13. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1968 — 339 с.

14. *Ананьєв Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. – М., 1996. – 340 с.
15. *Андреев В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. — 238 с.
16. *Андреев В. И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пособие. — М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
17. *Андреева Г. Л.* Социальная психология. — М.: МГУ, 1980. – 287 с.
18. *Андрос О. Я.* Стиль самоорганизации деятельности студента в структуре интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения / Под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь: ПГПИ, 1992. – С.104 – 122.
19. *Аникеева Н. П.* Психологический климат в коллективе. — М., 1989
20. *Аникеева Н. П.* Развитие потребности в общении — одна из важнейших задач формирования личности // Формирование потребности личности в общении. — Новосибирск, 1981. — С. 21 – 30.
21. *Ануфриев Е. А*. Социальная роль и активность личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 152 с.
22. *Арефьева Г. С*. Социальная активность. — М.: Политиздат, 1974.— 230 с.
23. *Аристова Л. Р.* Активность учения школьников. — М.: Просвещение, 1968. — 139 с.
24. *Артемьева Т. И*. Взаимосвязь потенциального и актуального в разви-тии личности / Психология формирования и развития личности. — М., 1981. — С. 67—87.
25. *Асмолов А. Г*. Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984. – 367 с.

26. *Асмолов А. Г.* Психология индивидуальности. - М.: Изд-во МГУ, 1986. – 287 с.

27. Аугустинавичуте А. Соционика, Введение. – М: ООО Фирма. Изд-во АСТ. Спб: Terra Fantastica, 1998. – 448с.

28. *Афанасьев В. Г.* О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. — 1973. — № 6. – 24 – 31 с.

29. *Афанасьев В. Г.* Проблема целостности в философии и биологии. - М.: Мысль, 1964. — 416 с.

30. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество. — М.: Политиздат, 1980. – 368 с.

31. *Ахутина Г. В. Каширская Е. В.* Нейропсихологический анализ индивидуальных особенностей переработки лексической информации // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 31 – 40.

32. *Бабанский Ю. К*. Оптимизация учебно-воспитатального процесса. - М.: Просвещение, 1982. — 192 с.

33. *Бабич Н. Д.* Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1994. – 231 с.

34. *Байбородова Л. Л, Паладьев С. Л., Степанов Е. Л.* Изучение эффективности воспитательной системы школы. — Псков, 1994. - 337с.

35. *Барбина Е. С.* Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: Дис. доктора пед. наук: 13.00.04.; Захищена 11.02.1998; Затв. 25.06.1998. – К., 1997. – 471с. – Бібліогр.: с. 385 – 471.

36. *Безрукова В. С*. Воспитательный процесс и его организация в практике школы. — Казань, 1982. – 294 с.

37. *Безрукова В. С*. Педагогика. — Екатеринбург, 1996. – 549 с.

38. *Белоус В. В*. Интегральная индивидуальность: Подходы. Перспективы // Психолог. журнал. – 1996. – №1 – С. 44 – 51.

39. *Белоус В. В.* Место и роль интегральной индивидуальности в современной науке // Психологический журнал, 1998. – №1. – С. 47 – 54.

40. *Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать? — М.: 1991. — 176 с.

41. *Бернштейн М. С.* Психология научного творчества // Вопросы психологии. — 1965. — № 3. — С. 156—164.

42. *Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М.: Медицина, 1966. — 349 с.

43. *Бертон В.* Принципи обучения и его организация / Пер. с англ. — М.: Учпедгиз, 1934. — 237 с.

44. *Беспалько В. П.* Опыт разработки критериев качества усвоения знаний учащихся // Методы и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программированном обучении / Под ред. В. П. Беспалько. – М., 1969. – 184 с.

45. *Беспалько В. Л.* Слагаемые педагогической технологи. — М., 1989. – 326 с.

46. *Бех І. Д. Вознюк О. В. Левківський М. В*. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості Макаренка А.С.). // Педагогіка і психологія. – К., Педагогічна думка, 2001. – №1. – С. 5 – 16.

47. *Бех І. Д.* Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія. – К., Педагогічна думка, 2000. – №3. – С. 5 – 15.

48. *Бех І. Д.* Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – К., Педагогічна думка, 1999. – №3. – С. 5 – 14.

49. *Бехтерев В. М.* Данные эксперимента рефлексологии // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системи. — М., 1925. — С. 334—437.

50. *Біляєв О. М.* Культура мовлення вчителя-словесника // Дивослово. – 1995. - №1. – С. 37 – 44.

51. *Біляєв О. М.* Лінгвістичний аналіз мовлення вчителя // Українська мова і література в школі. – 1999. - №1. – С. 39 – 41.

52. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

53. *Блауберг И. В., Юдин З. Г.* Понятие целостности и его роль в научном познании. — М.: Знание, 1972. — 80 с.

54. *Блауберг И. В.* Системний подход: предпосылки, проблемы, трудности. — М.: Наука, 1969. — 48 с.

55. *Блауберг И. В., Юдин З. Г.* Становление и сущность системного подхода. — М.: Наука, 1973. — 270 с.

56. *Богоявленская Д. Б., Петухова И. А.* Умственные способности как компонент интелектуальной активности // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под. ред О.П.Тихомирова. — М.: 1979. — С. 155—161.

57. *Богданова І.М.* Реалії та перспективи вдосконалення підготовки майбутніх учителів // Науковий вісник ХДПУ ім.. К.Д. Ушинського (Зб. Наук. праць) – Вип.. 56. – Одеса, 2006. – С. 87 – 91.

58. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как пароблема творчества. – Ростов – на – Дону: Изд-во Рост.ун-та, 1983. – 173 с.

59. *Богуш А. М.* Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування: Монографія. – Одеса, 2006. – 307 с.

60. *Бодалев А. А.* Личность и общение. — М.: Педагогика, 1983. — 280 с.

61. *Боднар А. Я.* Взаємодія колективності та індивідуальності в стимуляції професійного самовизначення: Автореф. дис. канд. пед. наук /Інститут Педагогіки АПНУ. – К., 1994. – 228 с.

62. *Божович Л. И., Славина Л. С.* Психическое развитие школьника и его воспитание.— М., 1979. – 178 с.

63. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: Изданные психологические труды / Академия педагогических и социальных наук. – М., 1979. – 241 с.

64. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.

65. *Божович Л. И.* Познавательные интересы и пути их изучения // Известия АПН РСФСР. — 1955. — Вып. 73. – С. 14 – 23 с.

66. *Бондаревский В. Д.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 143 с.

67. *Бориско Н.Ф.* Индивидуальный стиль овладения иноязычным межкультурным общением и его моделирование в УМК // Іноземні мови – К., – 1999. - №3. – С.26 – 33.

68. *Бочарова В. Т.* Педагогика социальной работы.— М., 1994. – 385 с.

69. *Брицхин М.* Воля и волевые качества // Психология личности в социалистическом обществе. – М., 1989. – 239 с.

70. *Брунер Дж.* Процесс обучения / Пер. с англ. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. — 234 с.

71. *Буева Л. П.* Человек: деятельность, общение. — М.: Мысль, 1978. — 216 с.

72. *Будагов Р.* Человек и его язык. Изд. 2-е. — М.: Просвещение, 1976. — 247 с.

73. *Булаховськiй Л.* Питання походження української мови. – Вибрані праці в 5-ти томах. – К.: Наукова думка, 1977. – Т.2. – С. 9 – 216.

74. *Васильева А. Н.* Основы культуры речи. – М.: Рус.язык, 1990. – 395 с.

75. *Васильева О. С.* Система средств развития познавательного интереса у студентов младших курсов вузов: Дис.канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2002. – 243 с.

76. *Ващенко Г.* Загальні методи навчання. Посібник для педагогів. — Київ, 1997. — 410 с.

77. *Векслер С. И.* Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання. — Київ: Радянська школа, 1971. — 60 с.

78. *Вербицкий А. А*. Человек в контексте речи: формирование и методы активного учения. — М.: Просвещение, 1990. — 64 с.

79. *Ветохов О. М.* Розвиток психології навчання іноземних мов у 80 – ті роки 20 ст.(на матеріалах опублікованних в Україні та Росії) // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна Думка, 2001. – №2. – С. 129 – 141.

80. *Виноградов В. В*. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания // Вопросы языкознания. – М.: Просвещение, 1964. – № 3. – С. 3-9.

81. *Власенко В., Богдан М.* Мовна культура мовлення майбутнього вчителя // Становлення особистості майбутнього вчителя. – Житомир, 1994. – С.38 – 52.

82. *Войнова Ж.Е.* Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов 2-го курса языкового факультета педагогического ВУЗа (на материале англ. языка): Дис. канд пед. наук: 13.00.02. – Петрозаводск, 1999. – 164 с.

83. *Войцещук Л. А.* Учет взаимной интерференции и использование транспозиции при усвоении орфоэпических норм русского языка студентами педвузов: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Одесса, 1993. – 24 с.

84. *Воробйова І. А.* До питання про формування соціокультурної компетенції учнів у процесі навчання іноземної мови // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1999. – № 3. – С. 44 – 50.

85. *Воробьева И. А.* Формирование творческой педагогической деятельности студентов педагогического колледжа: Автореф. канд пед. наук / МГПУ, 2003. – 24 с.

86. *Воронкина С. И.* Особенности понимания личности студента преподавателем ВУЗа. – М., 1986. – 170 с.

87. *Винниченко Н. А.* Психологические факторы, влияющие на изменения лингвистических показателей при обучении иностранному языку // Вестник ХГУ, «Константа», 1997, №39. – С. 33 – 38.

88. Всебічний розвиток особистості студента: Зб. Наукових праць / Під ред. Тхоржевського /. – Ірпінь, 2001. – 585 с.

89. *Вульфов Б. З., Харькин В. Л.* Педагогика рефлексии.— М., 1995. – 264 с.

90. *Выготский Л.С*. Вопросы психологии детской игры // Вопросы психологии. — 1996. — № 6.— С. 38 - 44.

91. *Выготский Л. С*. Собрание сочинений: В 6 т. - Т.4. — М., 1984.

92. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений в 6 - ти томах. – М., Просвещение, Т.3, 1982

93. *Вішпінська Т. М*. Індивідуально-диференційований підхід до навчання іноземної мови учнів старшої школи // Педагогіка і психологія. – К., Педагогічна думка, 2001. – №2. – С. 5 – 13.

94. *Вяткин Б. А*. Стиль активности как предмет интегрального исследования индивидуальности // Системные исследования индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь: ПГПИ, 1992. – С. 67 – 72.

95. *Вяткин Б. А*. Метаиндивидуальность и ее проявление у учителей начальных классов // Вопросы психологии. 2001. – №3. – С. 14 – 21.

96. *Гаврилина С. А*. Формирование самоконтроля у студентов при обучении иностранным языкам // Человек как единство телесного, душевного и духовного. – Рязань, 1999.

97. *Гендин А. М.* Потребность, интерес, цель как факторы детерминации человеческой деятельности // Проблемы философии и научного коммунизма. — Красноярск, 1971. — Вип. 6. — С. 107 – 119.

98. *Гершунський Б.С.* Педагогічне прогнозування: Методологія, теорія, практика. – Київ: Вища школа, 1986. – 197 с.

99. *Гладушина Р. М.* Перехід на новий зміст освіти та проблеми вдосконалення підручників з іноземної мови // Педагогіка і психологія. – К., Педагогічна думка. 2001. – №2. – С. 73 – 77.

100. *Головин Б. Н.* Основы культуры речи: Учебник для вузов. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.

101. *Голубева Э. А.* Способности и индивидуальность. – М., Прометей, 1993. – 308с.

102. *Грановская Р. М; Березная И. Л.* Интуиция и искусственный интеллект. — Л.: ЛГУ, 1991. – 237 с.

103. *Гребенюк О. С.* Педагогика индивидуальности. — Калининград, 1995. – 575 с.

104. *Гребенюк Т. Б.* Деятельность преподавателя ВУЗа по формированию индивидуальности студента – будущего педагога // ВУЗ – XXI и культура / Науч. ред. проф. Скворцов В.В. – Казань: Изд-во КГПУ, 2000. – 96 с.

105. *Гриньова В. М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): Дис. доктора пед. наук: 13.00.04. – Захищена 14.03.2001; Затверд. 10.10.2001. – Х., 2000. - 471с.: іл. - Бібліогр. С. 395 – 471.

106. *Грибанов В. П.* Очерки психологии личности. – Н., НПИ, 1971. – 96 с.

107. *Гусак Т. М., Малінко О. Г.* Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов // Педагогіка і психологія. – К., Педагогічна думка. – 2000, №4. – С. 61 – 69.

108. *Гусев Г. В*. Психология общения: Текст лекций по спецкурсу. — М., 1980.

109. *Голобородько Е.П.* Теория и практика обучения морфологии русского язіка в условиях близкородственного двуязічия: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.02: МГУ. – М., 1991. – 38 с.

110. *Гурова Р. Т*. Социологические проблемы воспитания. — М., 1981. – 187 с.

111. *Дарійчук Л. П.* Педагогічні умови формування комунікативних умінь у студентів негуманітарних спеціальностей засобами англійської мови: Автореф. дис. канд. пед. наук / Інститут педагогіки АПНУ. – К., 1999. – 18 с.

112. *Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття).* – К.: Райдуга, 1994. – 62с.

113. Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формировании личности школьника: Материалы науч.- практ. конф., проведенной 19—22 октября 1981г. в Липецке / Отв. ред. А. В. Мудрик. — М.: Пед. об-во РСФСР, 1983. — 175 с.

114. *Демин М. В*. Проблемы теории личности: Социально-филос. аспект. — М.: Изд-во Москов. ун-та, 1977. — 240 с.

115. *Демідова В. Г.* Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності: Автореф. дис.канд. пед. наук / Південноукраїнський державний пед університет ім. К.Ушинського. – О., 2004. – 20 с.

116. *Деркач А. А., Щербак С. Ф*. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. - М., Прогресс, 1986.

117. *Дилегинский Г. Г*. В защиту человеческой индивидуальности. Вопросы философии. – 1990. – №3. – С. 31 – 45.

118. *Добрынин Н. Ф*. Проблема активности личности, активности сознания // Уч. зап. МГПИ. — М., 1954. — Т. 36. — Вып. 2. — С. 40 – 48.

119. *Довгаль Л. С.* Формирование познавательной активности личности студента: Дис. канд пед наук: 13.00.01. – Сочи, 2002. – 171с.

120. *Дорфман Л. Я.* Интегральная индивидуальность и управление ее развитием: Дис. доктор. псих. наук: 19.00.07. – Пермь, 1994. – 360 с.

121. *Дридзе Т. М.* Язык и соцыальная психология. – М., 1980. – 224 с.

122. *Дубчак Г. М.* Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у ВНЗ: Дис. канд. псих. наук: 19.00.01. - Чернівці, 2000. – 244с.

123. *Дубенко О.Ю.* Порівняльна стилістика англійської та української мов. – Вінниця, Нова книга, 2005. – 211 с.

124. *Єрмоленко С. Я.,* Мацько Л.І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Початкова школа. – 1995. - №1. – С. 33 – 37.

125. *Єрмоленко С. Я.* Культура української мови: Мова. Людина. Суспільство. – К.: Наукова думка, 1977. – 110 с.

126. *Жариков Е. С.* Научный поиск. — Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1967.- 151 с.

127. *Жариков Е. С.* Гносеологический смысл постановки проблемы // Вопросы философии. — 1964. — № 11. — С. 36—42.

128. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. – М.: Наука. – 1982. – 159 с.

129. *Журавлев Г. Е.* Структура эксперимента по вероятностному прогнозированию // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под. ред. Й. М. Фейгенберга, Г. Е. Журавлева. — М.: Наука, 1977. —С. 22-36.

130. *Заболотська О.О.* Формування індивідуальності майбутніх учителів іноземних мов: Монографія. – Херсон, Айлант, 2006. – 244 с.

131. *Зязюн І. А.* Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зюзюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 11-57.

132. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978. – 159 с.

133. *Зимняя И. А*. Психология слушания и говорения: Дис. д-ра психол. наук: 19.00.02. – М., 1973.

134. *Зимовина О. А*. Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов: Дис. доктора пед. наук: 13.00.01. – Сочи, 2001. – 380 с.

135. *Злобина Е. Г*. Общение как фактор развития личности. — Киев: Наукова думка, 1982. — 115 с.

136. *Золотнякова А. С.* Личность в структуре педагогического общения: Пособие по спецкурсу. — Ростов-на-Дону, 1979. — 48 с.

137. *Иванников В. А*. Психологический механизм волевой регуляции. – М., 1998. – 156 с.

138. *Ивашкин В. С., Нефедова Н. В., Онуфриева В. В.* Воля как прявление силы духа // Эмоции (чувства), мышление (интеллект), произвольность (воля) в духовном становлении личности. – Рязань: «Горизонт», 1997. – С. 23 – 34 с.

139. *Івченко М. П.* Культура української мови . – К.: Рад. школа, 1963. – 49с.

140. *Ильенков Є.* Школа должна учить мислить // Народнеє образование. — 1964. — № 1. — Приложение.

141. *Ильина Т.А.* Педагогическое планирование в образовательных учреждениях.— Ярославль, 1995 – 231 с.

142. *Ильяш М. И.* Основы культуры речи. – Киев – Одесса: Вища школа, 1984. – 187 с.

143. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Психология формирования знаний и навыков у школьников. — М.: Изд-во Акад. наук РСФСР, 1962. — 376 с.

144. *Каган М. С*. Человеческая деятельность. — М.; Политиздат, 1974.— 328 с.

145. *Калашникова Л. Н*. Формирование познавательной активности школьников в процессе их общения во внеурочной деятельности: Дис. канд. пед. наук: 13.00.07. — Харьков, 1986. — 153 с.

146. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 197 с.

147. *Каплинский В. В.* Формирование коммуникативных умений будущего учителя на основе проблемных педагогических ситуаций: Автореф. дис. канд. пед наук / Институт Педагогики АПН Украины. – К., 1993. – 16 с.

148. *Каптерев П. Ф*. Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. – 487 с.

149. *Караковский В. А., Новикова Л. Д., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! — М., 1996. – 323 с.

150. *Кветной М. С*. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы, — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1974. — 224 с.

151. *Кочан І. М., Токарська А. С.* Культура рідної мови. – Львів: Світ, 1996. – 232 с.

152. *Кириллова И. В*. Система подготовки студентов к самореализации в условиях педагогической практики: Автореф. канд пед наук: 13.00.01.: СГПУ. – Саратов, 2003. – 25 с.

153. *Кирнос Д*. Индивидуальность и творческое мышление – М., 1992. – 172с.

154. *Кичук Н.В*. Педагогічна творчість: Методологія та теорія технології: Монографія / За ред.. С.Сисоєвої, Н.Гузій. – К.: ВІПОЛ, 2005 – 183 с.

155. *Климов Е.А*. Психология профессионального самоопределения.— Ростов-на-Дону, 1996. – 241с.

156. *Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань, 1969. – 248 с.

157. *Клячин С. П.* Андрогогические условия формирования мотивации познания индивидуальности студента: Дис. канд. пед. наук: Калининград, КГПИ, 2000. – 146 с.

158. *Ковалев А. Г.* Психология личности. — М.: Просвещение, 1969. —391с.

159. *Ковалів Ж. В.* Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04.: Захищена 16.04.2005; Затв. 15.12.2005. – О., 2005. – 207 с. – іл. - Бібліогр.: с. 176 – 207.

160. *Коган В. З.* Понятие «активности личности» как категория социальной психологии // Некоторые проблемы личности: Сб. аспирантских работ. — М., 1971. — С. 131—145.

161. *Колденкова А. Т.* Педагогические факторы формирования профессиональной направленности студентов: Дис. канд. пед. наук. – Л., 1977. – 217 с.

162. *Кольцова В. А.* Опыт экспериментального изучения познавательной деятельности в условиях общения // Методология и методы социальной психологии. — М.: Наука, 1977. — С. 190 — 199.

163. *Кондрашова Л.В.* Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб. пособ. для студ. пединститутов. – М.: «Прометей», 1990. – 159 с.

164. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. — М.: Педагогика, 1980. — 256 с.

165. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дієслово. 2002. - №8. – С.59 – 70.

166. *Костюк Г.С.* Навчально–виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

167. Концепция системы профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ. / Под ред. С.Н.Чистяковой.— Ярославль, 1993.

168. *Королев Ф. Ф.* Системний подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика, 1970. — № 9. — С. 103—115.

169. *Коротав В. М.* Развитие гуманистических взглядов и утверждений: Книга для учителя.— Самара, 1994. – 227 с.

170. *Коротяев Б. И.* Учение — процесе творческий.— М.: Педагогика, 1989. — 159 с.

171. *Коротяева Е. Б.* Уровни познавательной активности // Народное образование. — 1995. — № 10. — С. 156—159.

172. *Корсакова Г. Г.* Формирование учебной деятельности студентов в процессе обучения иностранным языкам: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Калининград, 1997. – 173 с.

173. *Краних Е.* Свободные вальдорфские школы. – М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1992. – 194 с.

174. *Кремінь В. Г.* Єдність завдань реформування й забезпечення стабільності – запорука розвитку вищої освіти // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи. Випуск 3. – К.: Знання, 2000. – 520с.

175. Краткий психологический словар / Сост. Л.А.Карпенко. Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского.— М., Просвещение, 1985. – 427 с.

176. *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников: Книга для учителей и кл. руков. — М.: Просвещение, 1976. — 303 с.

177. *Кряжев П. Е.* Социологические проблемы личности. — М., 1971. — 172 с.

178. *Кузьмина Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности.— Л., 1970. – 374 с.

179. *Кузьмина Н. В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии, – 1984. – № 1. – С. 23 – 30.

180. *Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С.* Развитие творческого мишления школьников. — Л.: Знание, 1967. — 238 с.

181. *Кумакер Л., Шейн Д.* Свобода учиться, свобода учить: Пособие для учителей.— М., 1994. — 164 с.

182. *Куракин А. Т., Новикова Л. И.* О системном подходе к исследованию проблем воспитания // Советская педагогика. — 1970. — № 10. — С. 96—106.

183. *Курлянд З. Н. Л.* Вища педагогічна освіта за кордоном / Системно-діяльнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя: Монографія. – Одеса, СМІЛ, 2006. – С. 35 – 48.

184. *Кучерявий О. Г.* Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: Автореф. дис. доктора пед. наук /Інститут педагогіки та психології післядипломної освіти АПНУ – К., 2002. – 40с.

185. *Лапина О. А.* Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя: Методология, теория, практика: Дис. доктора пед. наук: 13.00.01. – Иркутск, 2002. – 312 с.

186. *Левин М.* Топология и теория поля // История психологии (10-30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты. 2-е изд. / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Дан. — М., 1992. – С. 181 – 190.

187. *Легенький Г. И.* Педагогический процесе как целостная динамическая система. — Харьков: Вища школа, 1979. — 143 с.

188. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 470 с.

189. *Леонтьев А. А.* Психология общения: Учебное пособие для студентов-психологов. —Тарту: Тарт. гос. ун-т, 1974. — 219 с.

190. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.

191. *Леонтьев А. Н*. Деятельность и личность // Вопросы философии. 1974.— № 5.— С. 65—78.

192. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.

193. *Леонтьев А. Н.* Психологические вопросы сознательного учения // Избранные психологические произведения: В 2-х томах. — М.: Педагогика, 1983. — Т. I. — С. 348 - 380.

194. *Линевич Л. В.* Андрогогический подход к обучению студентов в вузе: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.01, КГПУ. – К., 2002. – 24 с.

195. *Линенко А. Ф*. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Автореф. дис. доктора пед. наук / Інститут педагогіки і психології післядипломної освіти АПНУ. – К., 1996. – 45 с.

196. *Лисовский В. Т*. Ключевые принципы социальной защиты молодежи // Социальная работа.— № 1 (4).— 1994.— С. 57 – 59.

197. *Лозовая В. И*. Совершенствование методов проверки знаний учащихся // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под. ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, 3. И. Моноезона. — М., 1980. — С. 81—83.

198. *Лозовая В. И., Троцко А. В*. Познавательная активность как педагогическая проблема // Советская педагогика. – 1989. – № 11. — С. 25-31.

199. *Лозовая В. И., Калашникова Л. Н.* Формирование познавательной активности в процессе организации общения школьников. — Харьков: Харьк. пед. ин-т, 1989. — 120 с.

200. *Ломов Б. Ф*. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. — 1979. — № 8. — С. 37—46.

201. *Ломов Б. Ф*. Общение как проблема общей психологии, методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975.— 135 с.

202. *Ломов Б. Ф.* Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. — 1980. —№ 5. — С. 26—42.

203. *Ломов Б. Ф.* Познание и общение. — М.: Наука, 1988. — 208 с.

204. *Лутошкин А. Л.* Как вести за собой.— М., 1986. – 137 с.

205. *Лучкіна Л. В*. Формування мовленнєвої культури майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін: Дис. канд пед. наук: 13.00.02. – К., 2000. – 232 с.

206. *Ляховицкий М. В.* Методика преподавания иностранного языка: Учебное пособие для филологических ф-тов вузов. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.

207. *Мазурик Т. Н.* Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1983. – 213 с.

208. *Мажар Н. Е.* Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя: Дис… док. пед. наук: 13.00.01.- Москва, 1996. – 478 с.

209. *Макаренко А. С*. О моем опыте // Пед. соч.: В 8-ми томах. — М., 1983. - Т. 4..— С. 248—266.

210. *Маргулис А. В.* Диалектика деятельности и потребностей общества. — Белгород: Белг. пед. ин-т, 1972. — 166 с.

211. *Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. – М: Педагогика, 1974. – 273 с.

212. *Маркова А. К. Никонова А. Я*. Индивидуальный стиль деятельности учителя // Вопросы психологии.— 1987.— № 5.— С. 40 – 48.

213. *Маслоу А*. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. —М., 1982.

214. *Матвеева Е. И.* Диалог на уроке как средство индивидуальности подростка: Дис. канд пед. наук: 13.00.01. – Ярославль, 1999. – 235 с.

215. *Матюшкин А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. — 1982. — № 4.— С. 5 – 17.

216. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. — М.: Педагогика, 1975.— 368 с.

217. *Меньшикова Л. В.* Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в Вузе: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00. 01. Новосиб. гос. пед. ин-т. – Н., 1998. – 380 с.

218. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 256 с.

219. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности. Избранные психологические труды. – М., Воронеж, 1996. – 446 с.

220. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под. ред. Н. В. Кузьминой. — Л.: ЛГУ, 1980. — 172 с.

221. Методики диагностики и коррекции основных компонентов педагогических способностей / Сост. Н.П. Ансимова, Е.Г. Заверткина, Н.Г. Рукавишникова и др.— Ярославль, 1990. – 135 с.

222. *Мильто Л. А.* Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки: Дис. канд. пед. наук: Захищена 31.05.2001; Затв. 12.12.2001. – К., 2001. – 260с. – іл. – Бібліогр.: с. 215 – 260.

223. *Мильруд Р. П.* Формы педагогического воздействия учителя на познавательную деятельность учащихся // Иностранные языки в школе. – 1991. — № 2. — С. 15—17.

224. *Митина Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека // Вопросы психологии. – №4. – М., 1997

225. Мова і культура / Вихованець І.Р. та ін. – К.: Наукова думка, 1986. – 184 с.

226. Моделирование педагогических ситуаций / Под. Ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. – 120 с.

227. *Молонов Г. Ц.* Формирование познавательной активности школьников в процессе обучения и воспитания: Автореф. дисс. д-ра пед. наук. — Улан-Уде, 1986. — 32 с.

228. *Молодиченко Н. А*. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 224 с.

229. *Мородова Н. Г.* Учителю о познавательном интересе. — М.: Знание.— 1979. — 47с.

230. *Мудрик А. В.* Введение в социальную педагогику: Учебное пособие. Ч. 1.— Пенза, 1994. – 386 с.

231. *Мучник Б.* Человек и текст: Основы культуры письменной речи. – М.: Книга, 1985. – 252 с.

232. *Мясищев В.Н*. Психологические особенности человека. – Л.: Изд-во Лен. унив., 1957. – Т. 1 - Характер. – 254 с.

233. *Мясищев В.Н*. Психологические особенности человека. – Л.: Изд-во Лен. унив., 1960. – Т.2 – Способности. – 304 с.

234. *Нагорна Г.О*. Судження як основний структурний елемент професійного мислення: Зб. наук. праць: «Теоретичні питання культури, освіти і виховання». – К.: КНЛО, 2003. – Вип.. 24. – С. 37 – 48.

235. *Наторп П.* Социальная педагогика. Найди свое дело: Рассуждения и упражнения / Под ред. Пауэре П., Рассел Д.— М., 1994. – 179 с.

236. *Нечаев Н. Л*. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе.— М., 1985. – 296 с.

237. *Николаева С. Ю*. Индивидуализация обучения иностранным языкам. – К., 1987. – 139 с.

238. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті – К., Райдуга, 2001. – 54 с.

239. *Никонова А. Л.* Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя.— М., 1986. – 148 с.

240. *Обозов Н. Н.* О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева.— М., 1981. — С.80 – 92.

241. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М.:усский язык, 1987. – 769 с.

242. *Окуневич Т.Г.* Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двумовності: Дис…канд. пед. наук: 13.00.02.; Захищена 16.12.2003; Затв. 10.03. 2004. – Херсон, 2003. – 21 9с.: - Бібліогр.: с. 182– 219.

243. *Онищук В. О.* Узагальнення і систематизація знань учнів. — Київ: Радянська школа, 1970. — 134 с.

244. *Орлов Ю. М.* Самопознание и самовоспитание характера. — М., 1987. – 207 с.

245. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя. – М., Просвещение, 1991. – 256 с.

246. *Осіпова Т. Ю.* Формування професійно орієнтованної особистості майбутнього вчителя: Дис.канд пед. наук: Захищена 22.12.2001; Затв.: 12.06.2002. – О., 2001. – 248с. – іл. – Бібліогр. - с. 181 – 248.

247. *Паламар Л.* Проблеми функціонування української мови у вузах в період національного відродження // Українська мова у вищих навчальних закладах України. – К.: ІСДО, 1993. – С.3 – 11.

248. *Пальшкова І. О.* Роль педагогічної практики у формуванні професійної педагогічної культури майбутніх педагогів // Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі. Зб. наукових праць. – Житомир, 2004. – С. 32 – 37.

249. *Пантюшин О. А*. Формирование волевой сферы индивидуальности студента в процессе овладения навыками иноязычной речевой деятельности в техническом ВУЗе: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01.- Калин., 2001. – 230 с.

250. *Панферов В. Н.* Психология общения // Вопросы философии.—1971. – № 7. – С. 126 – 127.

251. *Панчешникова Л. М.* О системном подходе в методологических исследованиях // Советская Педагогика. — 1973. — № 4. — С. 71—80.

252. *Пауль Б. Балтес*. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамических подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. – 1994. – Т. 14. – №3. – С. 47 – 56.

253. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого.— М., 1995. – 396 с.

254. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І.Кульчицька, Л.Є.Січаєва, В. Цехлістер та ін.: За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

255. *Пелех Л. Р.* Формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу: Автореф. дис. канд. пед. наук / Рівенський державний гуманітарний університет.– Рівне, 2001. – 20с.

256. *Пентилюк М. І., Горошкіна О., Нікітіна А.* Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. – 2006. - №1. - С. 15 – 20.

257. *Пентилюк М. І.* Культура мови і стилістика. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.

258. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.

259. *Петухова И. А*. Проблема отношения интеллектуальной инициативы и общих умственных способностей: Автореф. дис. канд. псих. наук. - М., 1976. — 19 с.

260. *Пехота Е.Н.* Индивидуальность учителя: теория и практика. Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей института усовершенствования учителей. – Николаев: НПІ, 1996. – 144 с.

261. *Пехота О.М.* Професійна індивідуальність майбутнього вчителя // Педагогика і психологія. – 1994, №4. – С.106- 113.

262. *Пилинський М.М*. Мовна норма і стиль. – К.: Наукова думка, 1978. – 288 с.

263. *Пископель А. А.* Природа человека (концепции А.Маслоу) // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 15 – 27.

264. *Подласый И. Л*. Педагогика: Новый курс: Учебник. — В 2 ч. — М., 1996. – 374 с.

265. *Платонов К. К.* О системе психологии.— М., 1972. – 264 с.

266. *Платонов К. К., Голубев Г. Г*. Психология: Учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 1977. — С. 37 – 44.

267. *Поваренков Ю.П.* Психологический анализ профессионализации (понятие цель профессионализации). Способности и деятельность. – Ярославль, 1989. – 247 с.

268. *Поваренков Ю.П.* Профессиональное становление личности: Дис. д-ра псих. наук. - М., 1997. – 328 с.

269. *Посталюк Н.Ю*. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект: Монография. – Казань, Казанский университет, 1989. – 206 с.

270. *Потебня А. А.* Мысль и язык. – К.: СИНТО, 1993. – 192 с.

271. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А.Абульхановой и др. – М., 1999. – 520 с.

272. *Радул В. В.* Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія та практика): Автореф. дис. доктора пед. наук / Інститут педагогіки АПНУ. – К., 1998. – 36 с.

273. Развитие творческой активности студентов / Под. ред. Дьякова. – Воронеж, 1991. – 160 с.

274. Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе: Сб. научных статей / Науч. ред. О.С.Гребенюк. – Калин., Калинин.универс., 2000. – 103 с.

275. *Резвицкий И. И.* Философские основы теории индивидуальности. – Л., изд-во Лен.универ., 1973. – 174 с.

276. *Резвицкий И. И.* Личность. Индивидуальность. Общество. – М., Прогресс, 1973. – 132 с.

277. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

278. *Рожков М. Л., Иванова Н. Л., Чернявский А. Л; Бекетова Н. Л.* Индивидуальный стиль деятельности учителя: Диагностика и формирование: Методические рекомендации. — Ярославль, 1995. – 132 с.

279. *Роман Р. М.* Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 173с.

280. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М., Прогресс, 1973. – 320 с.

281. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Щорохова. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.

282. *Русалов В. Н., Базылевич Т. Ф., Потемкина О. Ф.* Индивидуальность человека и общественная практика // Индивидуальность и способности. – М., 1993. – С. 36 – 49 с.

283. *Самошин А. И.* Психологическая характеристика настойчивости студентов в учебной работе: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. МГПИ, 1967. – 16 с.

284. *Сериков В. В.* Образование и личность. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

285. *Сеченов И. М.* Избранные философские и педагогические произведения. — М.: Гос. изд-во полит, лит-ры, 1947. — 301 с.

286. *Сеченов И. М*. Избранные произведения. — М., 1952. — Т. 1. – 374 с.

287. *Скаткин М. Н.* Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения. — М.: Педагогика, 1984. — 95 с.

288. *Сластенин В. А*. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М., Просвещение, 1976. – 279 с.

289. *Слободчиков В. И*. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. - №2 – Л., 2000. – С.73 – 78.

290. *Сметанський М.І.* Роль педагогічної практики у системі професійної підготовки майбутніх учителів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. Наук. пр. – Київ –Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Вип.4. – С.106 – 111.

291. *Струганець Л. В.* Культура української мови і мовна особистість вчителя: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02./ НАН. – К., 1996. – 22с.

292. *Смагин В. И*. Обучение приемам зкспериментально-исследовательской деятельности как средство формирования творческой активности старшеклассников: Автореф. дисс. канд. пед. наук / Інститут Педагогіки АПНУ. — Киев, 1990. — 12 с.

293. *Сисоєва С. О*. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно-орієнтованого навчання // Гуманітарні науки. – 2001. - №1. – С. 47 – 58 с.

294. *Сисоєва С. О*. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1996.

295. Словник української мови. – К.:Освіта, - Т.7. – 503 с.

296. Социально-психологический анализ школьного коллектива: Метод. рекомендации к педагогической практике в школе / Сост. Ю.П. Поваренков, А.В. Матвеев.— Ярославль, 1990.

297. *Спиркин А. Г.* Диалектико-материалистическая интерпретация творческой активности сознания // Семинар по методологическим проблемам творчества. — Симферополь, 1974. — С. 31 – 42.

298. *Старцева И. А.* Педагогическая антропология В.А.Сухомлинского: опыт воспитания человеческой индивидуальности: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2002. – 231 с.

299. *Станиславский К.С.* Работа актера над собой // Собр. Соч.: в 8-т. – Т.2. – С. 69 – 95.

300. *Сирин Л. Ф.* Теория и технология решения педагогических задач. – М.: Просвещение, 1976. – 212 с.

301. *Стреляу Ян*. Роль темперамента в психическом развитии. – М., Прогресс, 1982. – 231с.

302. *Стрельніков В.Ю.* Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інформаційних технологій навчання: Монографія. – Книга 1. – Полтава: РВВПУСКУ, 2002. – 295 с.

303. *Сухомлинский В. А*. Неотложные проблемы теории и практики воспитания / / Народное образование. — 1968. — № 10. — С. 55 – 68.

304. *Сухомлинский В. А*. Методика воспитания коллектива // Избр. произв.: В 5 т. — Киев, 1979. — Т.1. — С. 425 – 668.

305. *Сухомлинский В. А.* Собр. соч.; В 5-й томах. — Киев, 1979. — Т. 1. – 654 с.

306. *Сухомлинский В. А.* Собр. соч.: В 5-й томах. — Киев, 1979. — Т. 2. – 670 с.

307. *Сухомлинский В. А.* Собр. соч.: В 5-й томах. — Киев, 1980. — Т. 3. –

670 с.

308. *Сухомлинский В. А.* Собр. соч.: В 5-й томах. — Киев, 1980. — Т. 4. – 640с.

309. *Сухомлинский В. А.* Собр. соч.: В 5-й томах. — Киев, 1980. — Т. 5. – 639 с.

310. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Наукова думка, 1999. - 450 с.

311. *Таньянина Е. И.* Влияние стиля индивидуальности учителя на особенности предъявления им учебной информации: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Сочи, 1998. – 148с.

312. *Тарасенко Г. С.* Формування естетико-екологічної культури вчителя: Автореф. дис. доктора пед. наук /Інститут педагогіки та психології післядипломної освіти АПНУ, – К., 1996. – 36 с.

313. *Тарнапольский О. Б.* Питання застосування нейролінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 2000. – №3. – С. 5 – 15.

314. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий.— М., 1961. – 248с.

315. *Титова Е. Л.* Если знать, как действовать.— М.,1993. – 103 с.

316. *Тощенко Е. С*. Педагогические условия организации самостоятельной познавательной деятельности подростков в свободное время: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Челябинск, 1981. — 17 с.

317. *Трубіцина О. М*. Підготовка майбутніх вчителів до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови: Дис. кан. пед. наук: Захищена 26.04.2002; Затв. 11.09.2002. – О., 2001. - 227с. – іл. – Бібліогр.: с. 184 – 227.

318. *Узнадзе Д. М.* Психологические исследования. — М.: Наука, 1966. — 451 с.

319. Українська мова. Енциклопедія. – К.:Українська енциклопедія, 2000. –

750 с.

320. *Уманский Л. Л.* Психология организаторской деятельности школьников. — М., 1980. – 294 с.

321. *Урываев В. А., Коняева Л. В., Большакова Т. В.* Формирование индивидуальности как важный аспект работы психологической службы вуза // Развитие личности и формирование индивидуальности: Сб. материалов. – Ярославль, ЯГПУ, 1996. – С. 81 – 84.

322. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. - Т.5.— М., 1990. – 528 с.

323. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания: Педагогическая антропология. Избр. пед. соч.: В 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова, Г.С. Костюна, Д.О. Лордкинадзе, М.Ф. Шабаевой. — Т.1.— М., 1974. – 640 с.

324. *Ушинский К. Д.* Собр. соч.: В 10-и томах. – М. - Л.: Изд-во Ак. пед. наук, 1948. — Т. 2. – 656 с.

325. *Ушинский К. Д.* Собр. соч.: В 10-и томах, 1950. — Т. 10. – 666 с.

326. Українська мова. Енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 750 с.

327. *Фердінанд де Соссюр* Курс загальної лінгвістики / Пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. – К.: Основи, 1998. – 324с.

328. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А. К. Марковой. — М.: Педагогика, 1986. — 190 с.

329. *Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов. — М., 1988. – 192 с.

330. *Хадарцева Л. С.* Теоретические и организационные педагогические основы формирования познавательной деятельности студенческой молодежи: Дис. доктора пед. наук: 13.00.01. – М., 2002. – 388 с.

331. *Хайкин В. Л.* Феномен активности в развитии личности: Дис. доктора псих. наук: 19.00.13. – М., 2001. – 413 с.

332. *Хекаузен Х.* Мотивация и деятельность. Т.1.— М., 1986. – 260 с.

333. *Хлопков Ю. Г.* Условия становления личностно-профессиональной индивидуальности будущего учителя в ВУЗе: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. / Рост. гос. пед. ин-т.- Ростов на Дону, 1996. – 19 с.

334. *Цокур О.С.* Про активізацію форм і методів навчання студентів у вищій школі // Проблеми розвитку педагогіки XXI століття: Теорія і практика. – Одеса, 2002. – С. 24 – 26.

335. *Чернявский А. Л.* Педагогическое мастерство: Учебное пособие.— Ярославль, 1997. – 194 с.

336. *Чудновский В.* Воспитание способностей и формирование личности. -М., 1986. – 287 с.

337. *Шакуров Р. Л.* Социально-психологические основы управления: Руководитель и педагогический коллектив. — М., 1990. – 130 с.

338. *Штарке Курт*. Студенты. Становление личности. - М., Прогресс, 1982. – 457 с.

339. *Штифурак А. В*. Формування професійних інтересів студентів педагогічних училищ в процесе вивчення іноземної мови: Автореф. дис. канд.. пед. наук: 13.00.04. – К., 2005. – 21 с.

340. *Щебетенко А. И*. Развитие межуровневых структур интегральной индивидуальности студентов: Дис. доктора псих. наук: 19.00.07. – Пятигорск, 2001. – 376 с.

341. *Цапенко В.І.* Формування індивідуального стилю оволодіння іноземним мовам // Іноземні мови. – 1986, №2. – С.21 – 26.

342. *Юнг К.Г*. Психологические типы. – М:Прогресс-Универс. Спб: Ювента, 1975. – 716 с.

343. *Юсупов И.М.* Психология взаимопонимания. – Казань, 1991. – С. 76 – 88.

344. *Эльконин Д. Б.*. Избранные психологические труды. – М: Педагогика, 1989. – 560 с.

345. *Юсупов И. М.* Профессиональное самосознание педагога // Сов. Педагогика. – 1989. – №12. – С. 7 – 11.

346. *Яковлева Н. М.* Дидактические условия развития познавательной активности студентов педагогических университетов в совместной учебной деятельности (на примере изучения иностранных языков): Автореф. канд. пед наук: 13.00.01. УГПИ. – Ульяновск, 2002. – 24 с.

347. *Якиманская И.С.* Технология личностно-ориентированного образования // Директор школы, №6, 1999. – 171 с.

348. America 2000. An Education Strategy. Soursebook.-Washington; US Department of Education, 1991. - 66 p.

349. *American Universities and Colleges* / Comp.and ed. by the American Council on Education.- 12 ed.-New York etc., 1983. - XIX, – 156 p.

350. *Anderson L. W.* Increasing Teacher Effectiveness.- Par-, is, UNESCO; International Institute for Educational Planning, 1991. – 133 p.

351. *Andrews D. H., Goodson L.* A. A Comparative Analysis of Models of Instructional Design // Journal of Instructional Development, 1980. – № 3. – P.2 – 16.

352. *Andrews J. D., Deitz D.* The Self-Steering Seminar. Improviing College Classroom Communicati on Through Student Participation in Videotape Feedback // Journal of Higher Education, 1982.- U.S .– P. 552 – 567 |

353. *Axelrod S.* Behavior Modification for the Classroom Teachers. – New York. 1977. - 216 p.

354. *Barth R. S.* Principal Centered Professional Development// Theory into Practice. 1986.- V.25, № 3. – P. 158 – 180.

355. *Basset T. R.* Education For The Individual. A Humanistic Introduction. – New York: Harper and Row. 1978. – 376 p.

356. *Best J. W.* Research in Education. 4th ed.-New York. Engleuood Cliffs: Prentice Hall, 1981. – 431 p.

357. *Biehler R. F., Snowman J.* Psychology Applied to Teaching. – New York, 1987. – 469 p.

358. *Bosma H. A.* Identity development in adolescence: Coping with commitments. Profgeh.— Groningen, 1985. – 89 p.

359. *Boss M.* Existential Foundations of Medicine and Psychology.— L.-N.Y., 1979.

360. *Breakwell G. M.* Coping with threatened identities.— L.-N.Y., 1986. – 69 p.

361. Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education. Three Thousand Futures: The Next Twenty Years for Higher Education.- San. Fr.: Jessey-Base, 1980. – 65 p.

362. *Combs A*. Teacher Education: The Person in the Process; // Educational Leadership, 1978. – № 35. – P. 558 –561.

363. *Combs fA., Blume R. A., Newman A. J., Wass H. L*. The Professional Education of Teachers: a Humanistic Approach to Teacher Preparation.- Allyn & Bacon. Inc., 1974. – 184 p.

364. *Cruickshank D.* R. Models For The Preparation of America's Teachers.- Bloomington: Phi Delta Kappa. 1985. – 110 p.

365. *Cruickshank D. R., Kennedy J.* Evaluation of Reflective Teaching Outcome// Journal of Education Research. 1981. – 75, № 1. – P. 20 – 32..

366. *Davis I. K*. Instructional Technique.- New York: State University Press, 1981. – 285 p.

367. *Deci E. L., Ryan R. M.* Self-determination and intrinsic motivation in human behaviour. – L.-N.Y., 1974. – 203 p.

368. *Deci E. L.* Intrinsic motivation.— N.Y., 1975. – 123 p.

369. Education in modern society.- Paris: OECD, 1985. – 108 p.

370. *Ekman P.* About brows: emotional and conversational signals.— Human Ethnology / Edited by von Cranach, K. Foppa etc.— Cambridge, L., N.Y.— 1979. – P. 67 – 82.

371. *Fogelson R. D.* Person, self and identity. Some anthropological retrospect's, circum spects and prospects // Lee B. Proc. of a Conf. on new approaches to the self, 1973. – P. 37 – 50.

372. *Ginsburg M. B*. Contradictions in Teacher Education and Society: A Critical Analysis.- Philadelphia: The Palmer Press, 1988. – 225 p.

373. Increasing Educational Success: The Effective Schools Modes.- Wash.: Gov.print.off., 1988. – XU. – 71 p.

374. Inservice 'Training and Educational Survey/ Ed. by D. Hopkins.- L., 1990. – 334 p.

375. *Lozanov G.* Suggestology and Outlines of Suggestopedy.- New York: Gordon and Breach Science Publishers, 1978. - 314 p.

376. *Liberman S.* The effect of changes in roles on the attitudes of role occupants

377. *Matteson D. R.* Adolescence today: Sex roles and search for identity.— Homewood, 1975. – 147 p.

378. *Maslow A.*, The father reaches of human nature. New Yolk: Yiking. 1971 – 153 p.

379. *Maslow A.*, The father reaches of human nature. New Yolk: Yiking, 1971. – 45 p.

380. *Page S.* Killing The Spirit: Higher Education In America. - New York etc.: Penguin Books, 1991. - XVIII. - 316 p.

381. *Patterson C. H*. Humanistic Education.- New York: Prentice Hall. 1973. – 239 p.

382. *Quina J*. Effective Secondary Teaching. Going Beyond The Bell Curve.- Harper & Row Publishers, Inc., 1983. - 480 p.

383. *Richardson E*. The Teacher. The School And The Task Of Management. - Lnd: Heinewann. 1973. – 366 p.

384. *Smith B. O., Silvernan. S. Borg J. Fry B. A.* A Design For A School Of Pedagogy.- Hash.D.C: US Department of Education, 1989. – 115 p.

385. *Sprinthall N. A.. Sprinthall R. C.* Educational Psychology: A Developmental Approach. 4th ed. - New York: Random House. 1987. – XIX. – 595 p.

386. *Tajfel H.* Social identity and intergroup relations. — Cambridge, 1982. – 172 p.

387. Teachers and International Labour Standards. A Handbook.- Geneva: Intern. Labour Office, 1990. – 94 p.

388. Teachers: Challenges Of The 1990s: 2nd Joint Meeting On Conditions of Work of Teachers.- Geneva: Intern.Labour Office, 1991. – VI. – 130 p.

389. The Educational Administrator And Instructional Materials.- UNESCO, 1984. - 180 p.

390. The Use Of Performance Indicators In Higher Education: A Critical Analysis Of Developing Practice/ Ed. Cave M.. Hanney S.- L.: Kingsley. 1988. – 128 P.

391. *Tye K. A, Benham-Tye B*. Teaching Isolation And School Reforms// Phi Delta Kappan 65, 1984. – P. 319 – 322.

392. *Waggener M.* The New Technologies Versus The Lecture Tradition In Higher Education: Is Change Possible?// Educational Technology, 1984.– № 2. – P.7 – 13.

393. *Waterman A. S.* Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and review // Devel. Psychol., 1982. — v.17. – 273 p.