

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

**РУДЕНКО ТЕТЯНА БОРИСІВНА**

УДК: 378.937+378.126 + 378.14+372+371.15+378.094

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ  
ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ  
ТРАЄКТОРІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ  
ПРОЦЕСІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –

Осипова Тетяна Юріївна,

кандидат педагогічних наук,

професор

Одеса – 2015

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ.....	12
1.1. Проблема підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на сучасному етапі .....	12
1.2. Сутність і структура феномена «підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі».....	27
1.3. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі .....	45
1.3.1. Стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів.....	47
1.3.2. Спрямування навчального процесу на вироблення у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності.....	55
1.3.3. Організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями.....	63
Висновки з першого розділу.....	71
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ	

ТРАЄКТОРІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ .....	75
2.1. Критерії, показники і рівні підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі .....	75
2.2. Модель та експериментальна методика реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.....	101
2.3. Порівняльний аналіз результатів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій констатувального і прикінцевого етапів експерименту.....	137
Висновки з другого розділу.....	164
ВИСНОВКИ.....	168
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	171
ДОДАТКИ.....	203

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Політичні, соціальні, економічні перетворення, що відбуваються в Україні, значно впливають і на зміни в системі освіти. У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку України на період до 2021 року зазначено, що основні цінності освіти зорієнтовані на дитину, формування в неї таких якостей, які зумовлюють її готовність до соціального і професійного самовизначення в мінливих умовах взаємодії, що зміщує акцент з переважного розвитку предметно-зумовлених пізнавальних здібностей школяра на створення умов, необхідних для індивідуального розвитку його особистості.

Сучасна соціальна ситуація зобов'язує школу надавати своїм випускникам якісну освіту, формувати в них особистісно значущі знання і способи діяльності, розвивати прагнення до творчості та індивідуальність особистості. Сприяти цьому може розробка індивідуальної освітньої траєкторії для кожного школяра. На жаль, педагоги не приділяють належної уваги розробці індивідуальних освітніх траєкторій, оскільки не готові до такої діяльності. Отже, перед сучасними вищими навчальними закладами постає завдання підготовки майбутніх учителів, зокрема гуманітарних дисциплін, до розробки і впровадження індивідуальних освітніх траєкторій учнів, навчити розробляти власну індивідуальну освітню траєкторію, що сприятиме їхньому саморозвитку і самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Зазначимо, що проблема індивідуалізації навчальної діяльності розглядалась у працях П. Гальперіна [51], В. Давидова [68], В. Загвязинського [84], А. Кірсанова [102], С. Ніколаєвої [173], М. Скаткіна [74], І. Унта [258] та ін. Учені

розуміють її як індивідуальний підхід до учня з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей, властивостей характеру і темпераменту в процесі навчання. Питанням індивідуалізації навчальної діяльності в системі самостійної роботи присвячено праці Ю. Бабанського [12], Т. Косаревої [121], І. Лернера [143], П. Підкасистого [195], Г. Серікова [237], Т. Шамової [279] та ін.

Проблему формування індивідуальних освітніх траєкторій учнів на підставі різних підходів розглядали А. Воронцов [46], Т. Ковальова [109], Н. Рибалкіна [227], А. Тубельський [257], А. Хуторської [271] та ін. Зауважимо, що вчені здебільшого пов'язують індивідуальні освітні траєкторії учнів зі здійсненням ними особистісно значущої діяльності. Незважаючи на наявність достатньої кількості наукових розвідок щодо розробки і впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, проблема підготовки майбутніх учителів до такої діяльності висвітлена недостатньо. Вважаємо, що розробка індивідуальних освітніх траєкторій є надзвичайно важливою для майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, а саме іноземної мови, оскільки навчання іноземної мови передбачає врахування індивідуальних здібностей кожного учня, його здатності до фонетичного кодування, потреби в оволодінні граматичної чутливості, мовними механізмами (фонетика, граматики, лексика) та видами мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання).

Натомість у сучасній педагогічній практиці наявна низка суперечностей між: формалізованою традиційною підготовкою майбутніх учителів гуманітарних дисциплін і недостатнім застосуванням індивідуального підходу до реалізації навчального процесу, відсутністю ефективних педагогічних

технологій, які б урахували індивідуально-психологічні особливості студентів; потенційними можливостями процесу професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями та відсутністю системи засобів, методів і прийомів, що цілеспрямовано впливають на цей процес.

Актуальність, недостатня наукова та методична розробка означеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Інтегративні технології формування і розвитку особистісних та професійних якостей фахівців» (№ 0110U002179), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджено проблему підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

Тема дисертації була затверджена вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 5 від 30 грудня 2010 року) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 2 від 22 лютого 2011 року).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати модель і методику підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

### **Завдання дослідження:**

1. Науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «підготовленість майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів»; уточнити поняття «підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін», «індивідуальна освітня траєкторія», «освітнє середовище».
2. Визначити компоненти, критерії, їх показники та схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів.
3. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.
4. Розробити і апробувати модель та експериментальну методику підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

**Об'єкт дослідження** – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

**Гіпотеза дослідження:** підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі буде ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів;
- орієнтування навчального процесу на вироблення в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності;
- організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями.

**Методи дослідження:** для розв'язання окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використано загальнонаукові методи

теоретичного рівня: вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі; узагальнення науково-теоретичних і емпіричних даних для побудови моделі та з'ясування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі; вивчення, аналіз й узагальнення досвіду навчально-виховної роботи вищих педагогічних навчальних закладів, методи емпіричного дослідження (анкетування, спостереження, бесіди, вивчення практичної діяльності студентів під час проходження шкільної педагогічної практики, самооцінка, психологічні методики, тести, питальники тощо) для розробки і перевірки методики підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у процесі навчання у ВНЗ; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи) з метою перевірки дієвості моделі та методики підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі; кількісний і якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики для визначення ефективності методики підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у процесі професійної підготовки.

**Базою дослідження** виступили: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. Експериментальним дослідженням було охоплено 238 студентів.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що вперше визначено: сутність феномена «підготовленість майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності



учнів» та його компонентну структуру (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти); критерії з відповідними показниками: настановний (позитивна мотивація і спрямованість особистості на педагогічну діяльність), змістовий (наявність знань щодо організації творчої діяльності учнів за індивідуально-освітніми траєкторіями; індивідуальний стиль діяльності), технологічний (наявність організаційних та комунікативних умінь; творчих здібностей; уміння приймати самостійні рішення), оцінний (наявність рефлексивних умінь; уміння оцінювати саморозвиток і професійно-педагогічну діяльність; задоволеність діяльністю щодо організації занять за індивідуальними траєкторіями); схарактеризовано рівні (достатній, задовільний, низький) підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів; визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі (стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів; орієнтування навчального процесу на вироблення в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності; організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями); розроблено модель поетапної (ознайомлювальної, основної, практико-зорієнтованої етапи) підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів; уточнено поняття «підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін», «індивідуальна освітня траєкторія», «освітнє середовище». Подальшого розвитку набули теорія і методика підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до професійно-педагогічної діяльності.

**Практична значущість дослідження** полягає в тому, що розроблено діагностувальну й експериментальну методика підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій

діяльності учнів, спецкурс «Конструювання навчальної діяльності учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями». Матеріали дослідження (вправи, рольові та ділові ігри, педагогічні задачі, конфліктні ситуації тощо) можуть бути використані у вищих навчальних закладах, а також у системі післядипломної педагогічної освіти. Висновки дисертації можуть бути рекомендовані для широкого кола вчителів, студентів, магістрантів для написання курсових, дипломних і магістерських робіт, викладачів вищої школи, аспірантів у ході підготовки наукових статей, підручників, методичних рекомендацій тощо.

**Результати дослідження** впроваджено в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 43/4 від 07 листопада 2014 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження № 470/03 від 07 листопада 2014 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (акт про впровадження № 225/02 від 05 листопада 2014 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 30.2/1345/1 від 28 жовтня 2014 р.).

**Особистий внесок** автора у статті у співавторстві полягає в аналізі основних підходів сучасних дослідників до сутності поняття «індивідуальна освітня траєкторія».

**Достовірність результатів** дослідження забезпечено теоретичним обґрунтуванням його концептуальних положень, опорою на результати психолого-педагогічної науки, доцільним поєднанням комплексу теоретичних та емпіричних методів дослідження, адекватних його меті, завданням, предмету і гіпотезі; порівняльним аналізом експериментальних даних, що мають репрезентативний характер.

**Апробація результатів дослідження** здійснена на міжнародних: «Сучасні тенденції у педагогічній освіті і науці України і Ізраїлю: шляхи до інтеграції» (Одеса, 2011, 2012), «Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration» (Аріель, 2013 р.);

всукраїнських: «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2011, 2014), «Досягнення соціально-гуманітарних наук у сучасній Україні» (Сімферополь – Дніпропетровськ, 2013 р.) науково-практичних конференціях.

**Основні результати дослідження** викладено в 11 публікаціях автора, з них 7 – у фахових виданнях України (1 у співавторстві), 1 – у зарубіжних наукових виданнях (Ізраїль), 3 – апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний обсяг дисертації становить 172 сторінки. У тексті вміщено 37 таблиць, 9 рисунків, що обіймають 1 сторінку основного тексту. У списку використаних джерел 307 найменувань. Додатки викладено на 65 сторінках. Повний обсяг дисертації – 268 сторінок.

**РОЗДІЛ 1**  
**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**  
**ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ**  
**ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ**

**1.1. Проблема підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на сучасному етапі**

Спрямованість нової парадигми освіти на особистість, задоволення її освітніх потреб вимагає створення умов, що забезпечуватимуть майбутнім фахівцям досягнення компетентності у професійній діяльності, відповідного культурного рівня, розвитку потреби до творчості. Отримання вищої освіти в сучасному світі стає лише передумовою для подальшого вдосконалення і саморозвитку особистості, в якій формується спрямованість на неперервну освіту, освіту впродовж життя.

Забезпечення якісної освіти, зокрема вищої, є одним із головних завдань сьогодення, оскільки вища школа виступає керівним, системотвірним елементом усієї системи освіти, адже саме вона визначає головну соціальну функцію підготовки людини як професіонала вищої кваліфікації і як представника вищої інтелектуальної думки суспільства. Це підтверджується ще й тим, що спрямованість вищої освіти України на приєднання до Болонського процесу зумовила суттєві зміни в системі середньої і спеціальної середньої освіти [132].

На сучасному етапі перед вищою педагогічною школою гостро постала проблема вдосконалення підготовки майбутніх учителів із високим рівнем професіоналізму, які відповідально й творчо ставилися б до результатів свого навчання і до майбутньої професійної діяльності. Зазначена проблема постійно перебуває в центрі уваги вчених, оскільки підготовка до професійної діяльності потребує відповідності тим вимогам, які ставить до неї суспільство, враховуючи політичну, економічну, соціальну ситуації, що постійно змінюються.

Сьогодні значна увага приділяється проблемам неперервної педагогічної освіти (В. Андрющенко [172], Н. Ничкало [176], Л. Сігаєва [238] та ін.), проблемам і перспективам вищої педагогічної освіти (А. Алексюк [4], О. Глузман [54] та ін.), педагогічної майстерності (Є. Барбіна [14], І. Зязюн [191], О. Лавриненко [136] та ін.). Питанням формування професійної готовності студента вищого педагогічного навчального закладу до педагогічної діяльності присвячено праці І. Богданової [25], С. Калаур [96], Е. Карпової [98], Н. Кічук [106], Л. Кондрашової [115], З. Курлянд [131], Л. Кутепова [134], А. Линенко [144], О. Мороза [165], Н. Пихтіна [197], В. Сластьоніна [241], В. Урусського [259], зокрема майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (І. Гриненко [63], О. Гуманкова [64], Т. Подобедова [199], Н. Самойленко [231] та ін.). Особлива увага приділяється питанням самоосвіти, самоактуалізації, самовдосконалення майбутніх педагогів (Л. Кобильнік [108], М. Рогозіна [213], Т. Шестакова [283] та ін.).

В умовах модернізації освіти потребує перегляду організація навчально-виховного процесу у вищій школі, що охоплює основні характеристики формування особистості, зміст теоретичної та практичної підготовки як школярів, так і майбутніх педагогів, шляхи та засоби мотивації навчально-пізнавальної активності тощо. Зважаючи на це, традиційні проблеми, наголошує І. Лебедик, одержали нові імпульси розвитку, а головне – нові повороти, нові грані в самій постановці цих проблем і далі – в пошуку ефективних шляхів їх вирішення [137].

Основними напрямками підготовки майбутнього вчителя визначається комплекс методологічних, педагогічних, методичних проблем, які ставляться і розв'язуються через залучення студентів вищої школи до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму.

На проблемі підготовки вчителів ще у ХІХ столітті акцентував увагу фундатор вітчизняної педагогіки – К. Ушинський. Зокрема, він зазначав, що майбутній учитель повинен оволодіти дидактикою, особливостями організації навчального процесу, методикою викладання окремих предметів.

Ним було запропоновано цілісну систему підготовки майбутнього вчителя, що містить загальнонауковий, спеціальний та педагогічний аспекти. Головним завданням у підготовці педагогічних кадрів К. Ушинський уважав вироблення в них свідомого ставлення до практичної діяльності й створення міцних основ для майбутньої праці над собою. Педагогічні ідеї видатного вченого щодо необхідності відповідної підготовки вчителя не втратили свого значення і сьогодні [260].

Однією з провідних проблем підготовки вчителя на сучасному етапі, на думку О. Савченко [229], є формування не тільки його пізнавальної та професійної активності, а й активізація здатності до професійного саморозуміння і самовдосконалення. Сутнісний зміст цього процесу полягає не у привласненні всього розмаїття засобів педагогічної діяльності, засобів взаємодії зі студентом, а в доборі оптимальних і продуктивних для конкретного викладача засобів впливу й особистісної взаємодії зі студентом.

Розглядаючи проблему підготовки вчителів до педагогічної діяльності, з'ясуємо суть понять «педагогічна підготовка», «професійна підготовка». У педагогічних дослідженнях знаходимо різні підходи до визначення поняття «підготовка вчителя». Професійна підготовка – сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з обраної професії. Деякі вчені поняття «підготовка» ототожнюють з готовністю до професійної діяльності (Н. Костіна [122]), інші дослідники (Л. Григоренко [62], Т. Гущина [67], Г. Троцько [255] та ін.) вважають, що підготовка передбачає формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.

Професійна підготовка, як синонім «професійної освіти», на думку С. Гончаренка [57], є невід'ємною складовою частиною єдиної системи освіти, а її зміст включає поглиблене засвоєння наукових основ і технології обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності. Т. Качеровська [100] розглядає професійну підготовку як

педагогічний процес формування в майбутніх спеціалістів спеціальних знань, умінь і навичок, відповідних норм поведінки та професійних якостей, необхідних для продуктивної діяльності.

Учені (І. Богданова [27], І. Зязюн [91], Н. Кічук [105], Н. Кузьміна [130], З. Курлянд [132] та ін.) наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок.

Сучасна система професійної підготовки майбутніх педагогів, зауважує О. Кучерявий, є цілісною педагогічною системою, метою якої є підготовка професіоналів і яка виконує суспільне замовлення з підготовки компетентних фахівців та враховує потреби студентів щодо їхнього особистісного і професійного становлення [135].

Розглядаючи проблему професійної підготовки майбутнього вчителя, не можна обійти увагою такий її важливий момент, як визначення основних вимог до вчителя з урахуванням потреб суспільства, що зростають. Загальноприйнятим є об'єднання вимог до вчителя в такі основні блоки: вимоги до вчителя як об'єкта сучасної культури, активного члена суспільства; вимоги до вчителя як спеціаліста (загальнопрофесійні і спеціальні професійні). Зазначимо, що загалом вимоги вчителя як до спеціаліста визначаються його здатністю розв'язувати на сучасному науковому рівні завдання у визначеній сфері професійної діяльності. Тому якісно нового рівня формування загальнопрофесійних якостей можна досягти лише за умови конструктивного перегляду підходів до розв'язання питань змісту і форм його професійної підготовки [24]. Сучасні дослідження доводять, що основною функцією професійної підготовки вчителя в університеті повинна стати практична, яка забезпечує підготовку студента до здійснення різноманітних видів професійної діяльності і має за мету: поглиблення теоретичних знань з предмета викладання на підставі практичного навчання; вироблення в майбутніх педагогів умінь та навичок практичної діяльності в навчально-виховних закладах, перший позитивний досвід [149].

У дослідженнях О. Піскунова [196] та О. Абдуліної [1] вперше в науковий обіг вводиться термін «професійно-педагогічна підготовка вчителя», що тлумачиться як багатобічна система, яка об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані і взаємозумовлені системи підготовки: суспільно-політична, спеціально-наукова, психолого-педагогічна і загальнокультурна тощо.

Професійно-педагогічна підготовка, акцентує О. Павлик, – це організований систематичний і цілеспрямований процес формування психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [186].

Цілком погоджуючись із поданими вище поглядами, можемо стверджувати, що професійно-педагогічна підготовка на сучасному етапі спрямована на формування не лише професійно значущих знань, умінь і навичок, але й на формування морально-професійних цінностей, настанов, компетентностей майбутніх фахівців, які, безумовно, є надзвичайно важливими в будь-якій професійній діяльності.

Зазначимо, що проблема професійно-педагогічної підготовки й формування особистості сучасного вчителя була предметом дослідження як багатьох російських, так і українських учених (О. Абдуліна [1], О. Дубасенюк [75], К. Дурай-Новакова [96], В. Журавльов [82], Е. Карпова [98], Н. Кузьміна [130], З. Курлянд [131], А. Ліненко [144], А. Маркова [154], О. Павлик [186], В. Сластьонін [241], І. Харламов [266] та ін.), а також зарубіжних (Е. Вітте [307], Г. Грассел [294], В. Кессель [296], Д. Роланд [298], Ф. Шнайдер [300] та ін.).

Досліджуючи проблеми, пов'язані з фундаменталізацією професійно-педагогічної підготовки вчителя, І. Богданова [26, с. 18] зазначає, що вона передбачає: упровадження блоків різноманітних педагогічних дисциплін як єдиного комплексу наук про освіту, навчання та виховання людини, які дають змогу вчителю в умовах різнорівневої освіти задовольняти потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях; багатоступеневість освітньої та професійної підготовки; підвищення академічного, наукового рівня



педагогічних програм з урахуванням їх випереджувального характеру стосовно суспільного життя; інтеграцію педагогічної освіти в міжнародний освітній простір.

Як бачимо, питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя присвячено значну кількість праць, натомість не можна стверджувати, що ця проблема повністю розв'язана чи, принаймні, близька до розв'язання. Такого роду проблеми є вічними, оскільки життя ставить все нові завдання, в тому числі і в галузі освіти. Зміни, які відбуваються в сучасній школі, висувають значно вищі вимоги до професійної культури вчителя, а чинна система навчання і виховання людини не зможе задовольнити ці вимоги, якщо не будуть неперервно вдосконалюватися зміст освіти, розроблятися нові методичні системи навчання, створюватися нові програми, підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, і все це на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з урахуванням досягнень людства в науці, техніці, організації суспільного життя [160].

Узагальнюючи висловлене вище, не можна не погодитися з С. Литвиненко [145], яка зазначає, що педагогічна підготовка у вищому навчальному закладі не тільки зумовлює професійне становлення студентів, але й виконує орієнтувальні, розвивальні, теоретичні, методологічні і діяльнісні функції. У зв'язку з цим, зазначає автор, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів необхідний поступовий перехід від інформативних до активних методів і форм у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу з включенням у діяльність студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різних форм самостійної роботи, до такої взаємодії викладача й студентів, за якої акцент зміщується з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність, продуктивну навчальну взаємодію студентів.

Одним із головних завдань педагогічного процесу підготовки вчителя, вважають Р. Гуревич і А. Коломієць [65], є перетворення особистості студента у вчителя-професіонала, спроможного вирішувати все розмаїття завдань,

пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком учнів. На їхню думку, головними в навчальному процесі педагогічного ВНЗ мають стати такі напрями: інтеграція, гуманізація, професійна спрямованість, естетизація. Тобто заняття з кожної дисципліни мають бути пронизані міжпредметними зв'язками, враховувати інтереси і здібності кожного студента, містити емоційні моменти (цікаві історичні факти, демонстрацію витворів мистецтв, застосування аудіо та відеозаписів тощо). Автори наголошують на значній ролі теоретичної підготовки у професійній діяльності педагога, спрямованості студентів на неперервний професійний розвиток, самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу, творчість.

Дослідники також зазначають, що для формування у свідомості майбутнього вчителя почуття відповідальності за розвиток суспільства в цілому процес навчання у ВНЗ має бути зорієнтований не лише на підготовку предметника, а й на формування вчителя-гуманіста, носія провідних ідей національної та загальнолюдської культури, особистість творчу і допитливу. Лише такий учитель може бути ланкою успішного реформування системи освіти, розширення її соціальних функцій та соціально-культурного призначення в суспільстві [65].

Проте, як зауважує О. Пехота, і ми повністю поділяємо цю думку, на сьогоднішній день система освіти ще скута єдиним навчальним планом для всіх студентів і викладачів без урахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчання [174, с.18].

Зважаючи на тему дослідження, розглянемо особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів саме гуманітарних дисциплін. За визначенням учених (М. Бахтін [15], В. Біблер [22], В. Лекторський [140], Ю. Лотман [147], В. Розін [215] та ін.), підготовка студентів гуманітарних дисциплін спрямована насамперед на формування в них гуманітарного мислення, що вказує їм шлях до педагогічної майстерності. У своїй діяльності, зауважує В. Біблер [21], учитель використовує різноманітні центри для всебічного й цілісного розуміння педагогічного процесу, для їх

використання у своїй складній праці.

Слідом за М. Бахтіним, науковець наголошує на тому, що гуманітарне мислення педагога безпосередньо стосується гуманітаризації педагогічного процесу. Натомість у гуманітаризації часто воліють бачити тільки поверхневі ознаки, оскільки під гуманітарним мисленням педагога (а, отже, і гуманітаризацією педагогічного процесу) часто розуміється «загальне» теоретичне мислення з «гуманітарними ознаками»: більш розпливчате, менш точне, менш логічне і менш алгоритмічне, більш «терпиме» до «інакомислення», образне й метафоричне, з більшим впливом емоцій та уяви, з більшими труднощами процесу формалізації, зрушенням від чистої логіки в бік почуттів, від «думки чистої» до «мисле-переживання». Подекуди під гуманітарним мисленням також розуміють різновид людського мислення, що є антиподом мислення природничого (фізичного, математичного тощо) [21].

Безсумнівно, мислення, що формується в педагогічному процесі природничими та гуманітарними дисциплінами, є різним як за формою, так і стилем, воно має самостійний характер, проте одночасно виступає «частиною» загального розумового процесу. Отже, зауважує В. Біблер, у педагогічному процесі існують «різні жанри мислення» (математиків, фізиків, філологів, істориків, філософів тощо) як певні «часткові» форми мислення взагалі, які він називає «стилями» мислення [21]. Відтак, гуманітарний стиль мислення в майбутніх учителів розвивається в ході гуманітарного навчання.

Такий спосіб мислення, на думку І. Зеленої [88], активізується у спеціальному навчальному середовищі. Так, викладання природничо-математичних дисциплін відбувається в такому середовищі, де традиційно панують: формальна логіка й однозначні визначення; мовлення таких студентів вирізняється лаконічністю, небагатослівністю, позбавлене палітри відтінків значень, порівняно з гуманітаріями; відзначається слабка образність та експресивність мовлення; майбутні освітяни відчувають утруднення щодо логічного та послідовного викладу власних думок, творчого переосмислення

інформації тощо; алгоритми навчальних процесів оптимізуються та уніфікуються; цілі навчання строго підпорядковуються, виходячи із змісту та структури знань. Специфіка навчання таких студентів передбачає посилене навантаження лівої півкулі мозку. Таке середовище є певною мірою притаманним студентам природничо-математичних дисциплін, які є більш «зрілими» в когнітивному сенсі, і повністю протилежним для слухачів гуманітарних дисциплін.

Учителі-гуманітарії, продовжує науковець, вирізняються більш розвиненою творчою уявою, ніж учителі природничо-математичних дисциплін, що пов'язано насамперед із різними способами пізнання, а також з тим, що перші оперують образним мисленням, інші – абстрактним. Як відомо, діяльність лівої півкулі забезпечує раціональне, абстрактно-логічне мислення, мовні функції, раціональне ставлення до життя тощо. «Лівокульним» також притаманне дискретне сприймання довколишньої дійсності. Права півкуля допомагає розуміти невербальні аспекти спілкування, пов'язана з чуттєвою сферою людини, оперує образним метафоричним мисленням, тобто дозволяє майбутнім освітянам мислити нестандартно та панорамно, забезпечує цілісне сприйняття образів та емоційне ставлення до життя. Майбутні вчителі відчувають деякі утруднення щодо розгортання власної художньої думки при вирішенні творчих завдань. «Правопівкульні» схильні керуватися почуттями, ірраціональними імпульсами, зокрема вирізняються емоційними сплесками. Вчителі-гуманітарії зосереджують свою увагу на розвитку емоційної сфери учнів, а вчителі природничо-математичних дисциплін – логічної. Майбутні фахівці, що успішно оволодівають гуманітарними професіями, мають справу здебільшого з наочною інформацією відповідно до особливостей правої півкулі, яка за своєю природою є «емоційною» та «інтуїтивною», здатні розрізняти інтонації, музичні тони, мелодії, «відчуття» слів, форми, кольори, значення. Гуманітарії також вирізняються широтою пізнавальних та естетичних інтересів, більш комплексним, емоційно-чуттєвим сприйманням,

ерудованістю, «чуттям» мови, оригінальним та панорамним мисленням, багатим словниковим запасом, умінням правильно його використовувати тощо [88].

На думку О. Семеног [234, с.14], у навчальному закладі необхідно створювати гуманітарне середовище, що сприятиме розкриттю творчих можливостей особистості, і яке повинно характеризуватися оновленням змісту чинних і появою нових гуманітарних дисциплін, переорієнтацією виховного процесу на оволодіння прийомами професійно-педагогічної діяльності, спрямованої на формування наукового світогляду й гуманістичних ідеалів.

Слід зазначити, що професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до різних видів діяльності була предметом розвідок багатьох учених. У наукових дослідженнях було розглянуто професійну підготовку вчителів гуманітарних дисциплін до: застосування методу проектів у професійній діяльності (Н. Самойленко [231]); нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи (Р. Гурін [66]); педагогічного проектування (Т. Подобєдова [199]); розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки (І. Гриненко [63]); а також проблеми формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної комунікації (І. Міщук [163]); інформаційної культури (О. Значенко [90]); індивідуального стилю професійної діяльності (Ж. Ковалів [110], І. Цар [273]); педагогічного артистизму (Д. Будянський [35]) та ін. Науковцями наголошується на тому, що сучасних викладачів гуманітарних дисциплін має характеризувати високий ступінь автономії та креативності, що виявляється в таких «професійних якостях», як гнучкість професійного мислення, мобільність і адаптивність до інноваційних ситуацій у професійній діяльності. Основною метою сучасних учителів-гуманітаріїв повинно стати постійне професійне вдосконалення, нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя, здатність працювати в команді, брати на себе ініціативу та

відповідальність. Професія вчителя, зокрема вчителя гуманітарних дисциплін, вимагає всебічних знань, професійної компетентності, креативного та гнучкого мислення, де домінують духовно-моральні та ділові якості, а також творчого підходу до педагогічної діяльності. Ця проблема зафіксована в державній національній програмі «Освіта», де наголошується, що один із головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності «підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня» [71].

Аналіз наукових праць (Р. Гурін [66], Т. Подобєдова [199], Н. Самойленко [231] та ін.) дозволив визначити, що професійно-педагогічна підготовка безпосередньо вчителів гуманітарних дисциплін – це сукупність знань, навичок та вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати вчителем у школі, а також сформованість психологічних і моральних якостей, важливих для визначення характеру мети та завдань його педагогічної діяльності.

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя гуманітарного профілю, зауважує І. Цар, мають бути сформовані особистісні якості, які б сприяли його ефективній адаптації до сучасних умов суспільства. З-поміж них авторка виокремлює такі: компетентність, професіоналізм, здатність до інтелектуальної саморегуляції; внутрішню організованість, вимогливість до себе й учнів; підготовленість до успішної реалізації своєї соціальної ролі; творчу активність, працездатність, відповідальність за доручену справу, почуття обов'язку; глибокі знання і вміння, прагнення до постійної самоосвіти та самовдосконалення; здатність до творчої педагогічної роботи (широта інтересів, системне бачення реальних ситуацій, логічне мислення, вміння передбачити події та визначити спосіб їх вирішення, тобто наявність індивідуального стилю діяльності); витривалість, здатність долати недоліки професійної діяльності, толерантність, самовладання; справедливість, дисциплінованість, принциповість у роботі [272].

Цілком погоджуємося з дослідницею і вважаємо, що система освіти ВНЗ покликана сьогодні забезпечити випускника, який крім набуття

професійних знань і навичок, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, працювати в колективі має бути готовим до вирішення конфліктних ситуацій, здатним до спілкування, постійного оновлення та набуття знань, володіти індивідуальним стилем діяльності для успішного вирішення професійних завдань.

Головним завданням навчально-виховного процесу, продовжує автор, є формування і розвиток потенціалу творчої особистості вчителя гуманітарного профілю, який містить: інтелект, інтенцію творіння, свідомість, самосвідомість та ін., при цьому важливою умовою формування і розвитку творчої особистості вчителя-гуманітарія є визначення цільових соціальних настанов, які повинні функціонувати й реалізуватись у навчальному закладі. Науковцем також сформульовано основні положення професійної підготовки майбутнього учителя гуманітарного профілю в сучасній системі освіти України, а саме: основним завданням вищої професійної педагогічної освіти є підготовка конкурентоздатних спеціалістів вищої кваліфікації; зростає роль учителя гуманітарного профілю у зв'язку з поступовою втратою духовно-моральних, історичних та культурно-гуманітарних пріоритетів і цінностей у суспільстві; сучасний стан професійної підготовки вчителя-гуманітарія в навчальному закладі цілком відповідає вимогам, що ставляться суспільством нового тисячоліття, та спрямований на розвиток індивідуальності і творчості майбутнього фахівця [272].

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, О. Семеног наголошує на тому, що вчитель-філолог, повинен:

- мати високий рівень загальної культури та ерудиції, ґрунтовну загальнокультурну, предметну, психолого-педагогічну, методичну, українознавчу підготовку;
- усвідомлювати важливість завдань української мови, літератури в сучасному суспільстві, місце цих навчальних предметів у системі знань і цінностей учнівської молоді;

- знати державні освітні документи, основні напрями та перспективи розвитку освіти і педагогічної науки;
- бути готовим здійснювати навчання і виховання учнів згідно з вимогами державного освітнього стандарту та з урахуванням специфіки освітніх закладів різних типів;
- уміти проектувати власну професійно-педагогічну діяльність, аналізувати, узагальнювати й упроваджувати передовий педагогічний досвід, використовувати нові педагогічні технології;
- моделювати, проводити уроки і виховні заняття;
- формувати в учнів навички самостійної роботи, розвивати в них інтерес і мотивацію до навчання, творчі здібності, створювати атмосферу продуктивно-пізнавального співробітництва;
- спрямовувати виховну діяльність на формування всебічно розвиненої, культуромовної особистості;
- моделювати науково-дослідну діяльність учня і колективу, готувати науково-методичне забезпечення навчальних предметів філологічного профілю тощо [234, с.121-122].

Зазначене цілком правомірно віднести і до підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Натомість для сучасної педагогічної практики, на думку Т. Подобєдової [199], характерним є те, що процес підготовки вчителя повною мірою не сприяє формуванню у студента системного бачення педагогічної дійсності, прогностичного мислення. Для вирішення цієї проблеми дослідниця пропонує використовувати у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарного профілю педагогічне проектування (що є важливим в аспекті нашого дослідження), яке визначається нею, як: системний елемент цілісної системи професійно педагогічної діяльності; важлива функція педагогів і складова частина їхньої майстерності; педагогічна технологія, що включає формулювання ідеї майбутнього педагогічного проекту, визначення завдань і умов створення моделі проекту, планування й організацію його конструкції,



здійснення контролю, корекції та оцінки результатів суб'єктів проектно-педагогічної діяльності.

Науковцем також розроблено теоретичну модель формування у студентів основ проектно-педагогічної діяльності, яку характеризують організованість, цілісність, взаємозв'язок компонентів, внутрішня впорядкованість і специфічні відносини. Вона спрямована на здобуття інтегрованого результату професійної підготовки студентів до педагогічного проектування [199].

Під час навчання майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищому педагогічному закладі необхідно, на нашу думку, належну увагу також приділяти усвідомленню ними значущості створення власного індивідуального стилю діяльності, сприяти розвитку індивідуальних здібностей, забезпечувати професійне самовизначення, націлювати їх на продовження освіти, що сприятиме підвищенню якості їхньої діяльності, професіоналізму та компетентності.

У дослідженні акцентуємо увагу на підготовці вчителів саме іноземної мови, оскільки сьогодні значущість володіння іноземною мовою не викликає сумнівів, зважаючи на входження України до Європейського освітнього простору. Професійна підготовка вчителя іноземної мови повинна включати в себе володіння іноземною мовою як засобом усної та письмової комунікації в усіх сферах спілкування, так і виступати засобом педагогічної діяльності в різних умовах з урахуванням цілей навчання, вікових особливостей школярів та їхньої мовної підготовки. Наголосимо, що володіння іноземною мовою передбає знання світової культури, в тому числі глибоке знання культури свого народу і культури народу тієї країни, мова якої вивчається. Учитель повинен мати загально лінгвістичні знання про мову як суспільне явище, її зв'язок з мисленням, культурою, систему та рівні мови, сучасні напрями в лінгвістичній науці та вміти використовувати їх у процесі навчання іноземної мови, володіти знаннями і вміннями з психології та педагогіки, мати належну культурно-естетичну підготовку.

Отже, для того, щоб майбутній учитель гуманітарних дисциплін, а саме іноземної мови, міг досягти успіху на всіх ступенях шкільного курсу з орієнтацією на вікові особливості й можливості учнів, а також на норми, закладені у відповідних освітніх стандартах, підручниках, посібниках і методичних рекомендаціях, він має бути підготовлений до самостійного, творчого вирішення різноманітних методичних задач, що постійно виникають у навчально-виховному процесі. Сьогодення вимагає від сучасного вчителя оволодіння широким спектром психолого-педагогічних та спеціалізованих професійних знань, які б забезпечили готовність викладача виконувати покладені на нього навчальні, психолого-педагогічні, організаційно-методологічні та інші функції.

Особливо актуальним це є для вчителя гуманітарних дисциплін, який через специфіку предметного викладання активно впливає не тільки на інтелектуальний, а й морально-психологічний стан учня, домінантним для якого є чинник професійного самовизначення, накопичення знань для вдалої самореалізації в дорослому житті, морально-психологічне зростання [38].

Уважаємо, що діяльність майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін залежить від його освіченості, здатності до саморозвитку, вміння орієнтуватись у величезному інформаційному просторі, використовувати інформаційні технології у своїй діяльності, а також виробленого власного стилю професійної діяльності.

Підсумовуючи, в дослідженні під підготовкою майбутніх учителів гуманітарних дисциплін будемо розуміти сукупість професійних знань, умінь і навичок, оволодіння якими у процесі навчання у вищому педагогічному закладі забезпечує професійну майстерність майбутнього вчителя у його педагогічній діяльності в школі, а сформованість індивідуально-психологічних, морально-етичних та професійних якостей особистості сприяє виробленню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Зауважимо, що сьогодні не існує єдиного підходу до вирішення питань підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування

індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі, а також не визначено відповідних педагогічних умов, що сприяють цьому процесу.

Наразі в Україні набуває все більшої актуальності думка, що до кожного учня слід шукати особливий підхід і сприймати як людину, спроможну самостійно вирішити, які знання для неї важливі, а які – ні. Саме такий підхід передбачає розробка індивідуальної освітньої траєкторії розвитку для кожної дитини.

З огляду на зазначене, виникає необхідність розглянути сутність і структуру феномена «підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій».

## **1.2. Сутність і структура феномена «підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів»**

Сучасна вища освіта повинна забезпечувати різнобічний розвиток студента як особистості, сприяти виявленню та розвитку здібностей, урахувувати індивідуальні відмінності, розвивати самостійність, творчість, наполегливість та відповідальність. Нові педагогічні технології повинні бути спрямовані на реалізацію особистісно-зорієнтованого підходу в навчанні, сутність якого полягає в гуманізації педагогічного процесу, поважному ставленні до особистості учня, створення умов для виявлення та розвитку індивідуальних можливостей і здібностей. Вирішити це завдання можливо за допомогою впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів індивідуальних освітніх траєкторій.

З огляду на зазначене, перед викладачами вищих педагогічних навчальних закладів постає завдання підготовки майбутніх учителів, зокрема гуманітарних дисциплін, до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у подальшій діяльності, оскільки головною метою системи сучасної освіти є її орієнтація на учнів, на задоволення їхніх індивідуальних освітніх потреб. Сьогодні актуальним завданням освіти є навчання за індивідуальними

освітніми програмами, оскільки саме індивідуальна освітня траєкторія лежить в основі концепції профільної освіти. Використання індивідуального навчального плану дозволяє реалізувати різні особистісні освітні потреби учнів, їхніх родин, установ професійної освіти і загальноосвітніх установ різних видів.

Натомість підготовці майбутніх учителів до розробки і застосування індивідуальних освітніх траєкторій, як засвідчив аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки бакалаврів за напрямом підготовки 6.020303 Філологія\*. Мова і література (англійська) [184], не надається увага, хоча студенти й повинні опанувати певні вміння, які необхідні для здійснення такої діяльності. Зокрема в ході навчання майбутні вчителі повинні набути таких умінь, як-от: моделювання навчального процесу, підготовки навчальних планів і програм (01.ПФ.С.01.ПП.О.01), уміння створити психолого-педагогічні умови для процесу навчання (01.ПФ.С.01.ПР.Р.02), розробляти системи вправ та практичних занять (01.ПФ.С.01.ПП.О.05), проектувати навчально-пізнавальну діяльність учнів (01.ПФ.С.01.ПП.Р.06), вибирати оптимальний метод навчання англійської мови та зарубіжної літератури з урахуванням психолого-педагогічної характеристики класу та реалізувати його (01.ПФ.С.02.ПП.Р.10), методично забезпечити самостійну роботу учнів (01.ПФ.С.02.ПП.Р.13), розвивати інтелектуально-креативні здібності школярів, прагнення до творчого осягнення культури англійських країн (02.ПФ.Д.02.ПП.Р.05), визначати глибину і ступінь засвоєння учнями навчального матеріалу, використовуючи різноманітні прийоми і засоби контролю знань з англійської мови та зарубіжної літератури (06.СВ.Д.01.ПП.О.01), володіти прийомами і засобами контролю знань учнів з англійської мови, зарубіжної літератури (06.СВ.Д.01.ПП.О.02), здійснювати самоконтроль, самоаналіз та об'єктивну самооцінку своєї педагогічної діяльності (06.СВ.Д.02.ПП.Н.04) [184].

Саме такими вміннями, на нашу думку, студенти повинні володіти для того, щоб розробляти й застосовувати в подальшому індивідуальні освітні траєкторії учнів. Переконані в тому, що для того, щоб здійснювати таку

діяльність, у процесі професійної підготовки вони повинні навчитися розробляти власні індивідуальні освітні траєкторії, усвідомити необхідність їх застосування.

Зазначимо, що проблема визначення поняття «індивідуальна освітня траєкторія» була предметом дослідження багатьох учених (К. Александрова [3], А. Воронцов [46], Т. Ковальова [109], Н. Рибалкіна [227], О. Тубельський [257], А. Хуторської [270] та ін.), які наголошували на тому, що індивідуальні освітні траєкторії формуються в освітньому просторі. Структура освітнього простору в загальнотеоретичному і методологічному аспектах докладно розглядається в роботах В. Афанасьєва [11], О. Бодальова [29], С. Болдирєвої [30], Н. Боритко [32], Н. Нікуліної [175], М. Хейдметса [268], І. Шендрика [280] та ін. У працях зазначених авторів розглядаються різні групи настанов для розгляду структури освітнього простору: об'єктні, суб'єктні, діяльнісні, процесуально-діяльнісні.

Психолого-педагогічні аспекти організації освітнього простору досліджено у працях педагогів і психологів О. Асмолова [10], А. Белкіна [18], В. Слободчикова [242], О. Тубельського [257], Д. Фельдштейна [262] та ін.

Сучасний педагогічний професіоналізм В. Слободчиков [242] пов'язує саме зі створенням умов для становлення індивідуальних освітніх траєкторій кожного студента. Індивідуальна освітня траєкторія, зазначає А. Хуторської [270], – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті. Під особистісним потенціалом учня тут розуміється сукупність його здібностей – діяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних та ін. Процес виявлення, реалізації та розвитку цих здібностей відбувається в ході освітнього руху учнів індивідуальними траєкторіями. Тобто, якщо виокремити конкретні особистісні здібності учнів як орієнтири для здійснення ними освітньої діяльності з кожного навчального предмета, то шлях засвоєння цих предметів буде визначатися не стільки їх логікою, скільки сукупністю особистісних здібностей кожного учня. Головна роль серед цих здібностей буде належати тим, завдяки яким учень створює нові освітні продукти, тобто творчим здібностям [270].

З огляду на це, науковець наголошує, що індивідуальна освітня траєкторія – це усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю та оцінки результатів [270].

В інших дослідженнях (К. Александрова [3]) індивідуальна освітня траєкторія розглядається не тільки як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу учня в освіті, але і як розроблена спільно з викладачем програма, в якій відображається його розуміння цілей і цінностей суспільства, освіти взагалі і власної освіти, предметної спрямованості освітніх процесів і необхідність їх сполучення з потребами суспільства. Як певну послідовність елементів навчальної діяльності кожного учня з реалізації власних освітніх цілей, відповідну їхнім здібностям, можливостям, мотивації, інтересам, здійснювану за допомогою координаційної, організаційної, консультаційної діяльності педагога трактує індивідуальні освітні траєкторії Н. Суртаєва [250].

Зазначимо, що в педагогічній літературі зустрічається також поняття «індивідуальний освітній маршрут». Так, Н. Зверєва [87] визначає його як варіативну структуру навчальної діяльності студента, що відображає його особистісні якості, проєктована і контрольована в межах окремої навчальної дисципліни спільно з викладачем на підставі комплексної психолого-педагогічної діагностики. При цьому науковець наголошує на тому, що реалізований індивідуальний освітній маршрут є індивідуальною освітньою траєкторією, оскільки вибір індивідуальної освітньої траєкторії визначається індивідуально-типологічними особливостями особистості студента: а) пізнавальними інтересами; б) «успішністю» навчальної діяльності, в) «професійними мріями»; г) життєвими планами; г) готовністю до їх реалізації.

У межах діяльнісного та вікового підходів Ю. Юдіна [287] уточнює сутність і зміст понять «індивідуальна освітня траєкторія», трактуючи його як вибір та самостійне здійснення віково-адекватних і позавікових видів

діяльності, що вимагають осмисленого освоєння і застосування соціального, культурного досвіду. При цьому, на думку автора, становлення індивідуальних освітніх траєкторій учнів потребує розгортання педагогічних чинників за реалізацією сукупності організаційно-педагогічних умов, пов'язаних з орієнтуванням та активізацією віково-адекватних і позавікових видів діяльності учнів у їх взаємозв'язку.

Цілком погоджуючись із науковцем, зазначимо, що така діяльність учителя потребує як певних зусиль з його боку, так і спеціальної підготовки, якій у вищих навчальних закладах, на жаль, сьогодні не надається належної уваги.

В інших дослідженнях [295, 301] це явище розглядається в абстрактному сенсі, вивчення освітньої траєкторії – це опис мислення учнів, як вони вчаться для досягнення конкретних цілей у певній галузі. У більш конкретному плані вивчення траєкторії – це передбачений шлях через безліч навчальних завдань, спрямованих на вироблення психічних процесів або дій для просування учнів у конкретній предметній галузі. При цьому вони зазначають, що в цьому процесі важливими є три елементи: низка поставлених цілей, чітко визначено шлях у навчальному плані, що може допомогти студентам досягти зазначеної мети, і послідовний набір навчальних дій або завдань, дібраних для кожного студента індивідуально. У ході взаємодії зі студентами, викладачі також повинні розглядати свої дії з погляду студентів [299, с. 17]. Проектуючи освітню траєкторію, викладачі повинні встановити цілі, яких треба досягти в кінцевому результаті, а для цього вони мають бути теоретично підготовленими [293].

Як бачимо, дослідники по-різному трактують поняття «індивідуальна освітня траєкторія», проте всі вони зауважують, що найважливішим чинником у процесі навчання є створення єдиного і водночас різноманітного освітнього середовища, що забезпечуватиме вибір самими учнями освітніх траєкторій, які найбільш повно відповідали б їхнім особистісним потребам і прагненням. Як зауважує І. Якиманська [289], таке середовище дозволить кожному учню, незалежно від його стартових можливостей, розвиватись як

особистості у своїй індивідуальності, унікальній неповторності. З огляду на це, завдання навчання полягає в забезпеченні зони для індивідуального творчого розвитку кожного учня. Саме він створює освітню продукцію, вибудовує свій освітній шлях, спираючись на індивідуальні якості та здібності, причому робить це у відповідному середовищі, яке організовує викладач.

Вихідним поняттям щодо терміна «освітнє середовище» слугує розуміння того, що психічний розвиток людини в ході її навчання потрібно розглядати в контексті: «людина – довколишнє середовище». Згідно з цим, під освітнім середовищем потрібно розуміти систему психологічних і педагогічних умов і впливів, які утворюють можливість для розкриття здібностей і особистісних особливостей суб'єктів освітнього середовища, так і тих, які ще не виявились. У сучасному освітньому світі чітко усвідомлюється, що освіту не потрібно ототожнювати із засвоєнням спеціальних навчальних програм під керівництвом педагогів. Освіта – це результат дії широкого спектру різних зовнішніх чинників. Освітнє середовище, зауважу І. Габа, є формою єдності людей, яка утворюється внаслідок їхньої спільної діяльності в освіті. В основі цієї діяльності – узгоджені потреби всіх суб'єктів освітнього середовища, цілі і засоби досягнення яких формуються суб'єктами завдяки механізмам культури. Отже, розвиток і функціонування освітнього середовища закономірно залежить від особливостей культурно-історичного контексту [48]. Продовжуючи цю думку, В. Ляпунова [150] зазначає, що освітнє середовище охоплює систему впливів та умов формування особистості, можливості для її розвитку, що є в соціальному та просторово-предметному оточенні.

В інших дослідженнях (Ю. Мануйлов [153]) наголошується, що освітнє середовище створює умови, базу (матеріальні та духовні блага) для задоволення потреб суб'єкта, здійснення його діяльності; середовище опосередковує свідомість, поведінку суб'єкта; є умовою реалізації отриманих знань, сформованих умінь, самореалізації. За його твердженням, середовище формує особистість, її потреби, впливає на формування інтересів, мотивів,



тощо. Суб'єкт вбирає оцінки, погляди, що превалюють у середовищі, «несе на собі печатку середовища». Науковець указує, що освітнє середовище є поняттям комплексним. Воно значною мірою зорієнтоване на вичленування індивідуально-особистісного аспекту не стільки навчання, скільки безпосередньо учіння.

Освітнє середовище, зазначає В. Слободчиков [242], не є якимось однозначним і наперед заданим явищем. Воно започатковується там, де відбувається «зустріч» утворювального й утворюваного; де вони разом починають його проектувати і будувати – як предмет і як ресурс спільної діяльності; і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми діяльностями вибудовують певні зв'язки та відносини.

Узагальнюючи вищезазначене, під поняттям «освітнє середовище» будемо розуміти сукупність соціальних, культурних психолого-педагогічних умов, за яких відбувається формування особистості в освіті.

Індивідуальна освітня траєкторія є цілеспрямованою освітньою програмою, що забезпечує учневі позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту під час здійснення вчителем педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації. Необхідність розгляду побудови індивідуально-освітньої траєкторії учня пов'язана з тим, що ці ідеї створюють умови для самовираження особистості при обов'язковому досягненні поставлених цілей навчання.

Індивідуально-освітня траєкторія, на думку С. Воробйової [45], адекватна особистісно-зорієнтованому освітньому процесу, але водночас не тотожна йому, оскільки має специфічні особливості: вона спеціально розробляється для конкретного студента як його індивідуальна освітня програма; у стадії розробки індивідуальної освітньої траєкторії студент виступає: як суб'єкт вибору диференційованої освіти, пропонованою освітньою установою; як «неформальний замовник», «пред'являючи» (при стартовому діагностуванні) тому, хто проектує для нього освітню програму – індивідуальну траєкторію, свої освітні потреби, пізнавальні та інші індивідуальні особливості; на стадії реалізації студент виступає як суб'єкт

здійснення освіти, в такому разі особистісно-зорієнтований освітній процес реалізується як індивідуальна освітня траєкторія за умови використання функціональних можливостей педагогічної підтримки, оскільки саме підтримка студента в освітньому процесі трансформує особистісно-зорієнтований освітній процес в індивідуальну освітню траєкторію. Зміст індивідуально-освітньої траєкторії визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями і можливостями студента (рівнем підготовленості до освоєння програми), змістом програми.

Розглянемо запропоновані Ю. Демчук етапи організації вчителем освітньої діяльності, що забезпечують індивідуальну освітню траєкторію учня, і які повинні опанувати майбутні вчителі гуманітарних дисциплін з метою застосування їх у подальшій професійній діяльності [70].

1-й етап. Діагностика вчителем рівня розвитку та ступеня виразності особистісних якостей учнів, необхідних для здійснення тих видів діяльності, що властиві певній освітній сфері або її частині.

2-й етап. Фіксування кожним учнем, а потім і вчителем, фундаментальних освітніх об'єктів в освітній сфері або її теми з метою позначення предмета подальшого пізнання.

3-й етап. Вибудовування системи особистого ставлення учня до майбутньої освітньої сфери або теми, що має вивчатись. Освітня сфера постає перед учнем у вигляді системи фундаментальних освітніх об'єктів, проблем, питань, «поглядів».

4-й етап. Програмування кожним учнем індивідуальної освітньої діяльності стосовно «своїх» і «загальних» фундаментальних освітніх об'єктів. Учень за допомогою вчителя виступає в ролі організатора своєї освіти: формулює цілі, добирає тематику, прогнозує свої кінцеві освітні продукти та форми їх представлення, складає план роботи, добирає засоби та способи діяльності, встановлює систему контролю й оцінки своєї діяльності.

5-й етап. Діяльність з одночасної реалізації індивідуальних освітніх програм учнів і загальноколективної освітньої програми.

6-й етап. Демонстрація особистих освітніх продуктів учнів та їх колективне обговорення. Уведення вчителем культурних аналогів учнівським

освітнім продуктам, тобто ідеальних конструктів, що належать досвіду та знанням людства: понять, законів, теорій та інших продуктів пізнання.

7-й етап. Рефлексивно-оцінний. Виявляються індивідуальні й загальні освітні продукти діяльності (у вигляді схем, концептів, матеріальних об'єктів), фіксуються та класифікуються застосовувані (репродуктивно засвоєні або творчо створені) види та способи діяльності. Одержані результати зіставляються з цілями індивідуальних і загальних колективних програм занять.

Проектування індивідуальної освітньої траєкторії навчання – це конструктивна пізнавальна діяльність, яка спрямована на розвиток особистості студента, що забезпечує набуття ним досвіду виконання специфічних особистісних функцій: свідомий вибір, цілепокладання, самореалізація, соціальна відповідальність та ін. Студент визначає індивідуальний сенс, ставить цілі, проектує етапи власної пізнавальної діяльності. Це сприяє розвитку мотивації до навчання, внутрішньої та зовнішньої самоорганізації майбутнього спеціаліста, здатність побудови траєкторії самонавчання. Будь-яка діяльність неможлива без усвідомлення мотиву, тим більше навчання, якщо ми прагнемо забезпечити його ефективність у досягненні поставлених цілей. Тільки активна, вмотивована, особистісно-значуща діяльність майбутніх учителів є запорукою успішного вироблення освітніх продуктів, завдяки чому студент стає суб'єктом і продуктом власної освіти [101]. Цілком погоджуючись із автором, наголосимо на важливості вмотивування майбутніх учителів саме іноземної мови, оскільки вважаємо, що під час навчання іноземної мови мотив і особистий інтерес відіграють важливу роль у процесі пізнання і накопичення знань. Для того, щоб стати справжнім фахівцем своєї справи, майбутній учитель іноземної мови повинен володіти не тільки лексичним, граматичним, синтаксичним матеріалом, але й уміти адекватно реагувати на висловлення носіїв мови, доречно застосовувати міміку й жести, вдало використовувати формули мовленнєвого етикету, знати традиції й культурно-історичні відмінності країни, мова якої вивчається, мотивуючи в такий спосіб кожного

студента до навчання.

Як зазначає Т. Собіна [244], результати руху за освітньою траєкторією можна перевірити, орієнтуючись на створений студентами продукт, отримані знання, які реалізуються у ході стандартних чи творчих ситуацій, відзначаючи формування розумових, комунікативних, пізнавальних та інших умінь. Крім цього, як наголошує вчена, необхідний постійний зворотній зв'язок, що дозволяє не тільки коригувати рух студента за траєкторіями, але й оцінювати його просування.

Застосовуючи метод проектування індивідуальної освітньої траєкторії для майбутніх учителів, зокрема гуманітарних дисциплін, важливо використовувати різні види діяльності, такі, як проектні методи, проблемні завдання, які сприяють максимальній активності, а також надають свободу творчості студентів. Ми дотримуємося позиції конструктивізму та автономного вивчення іноземної мови в тому, що мета пізнання і навчання – не заучування готових відповідей, а побудова особистістю її власного сенсу (Дж. Літл [297], Р. Вернінг [306]).

Студент самостійно чи за допомогою викладача вибирає способи, види діяльності, форми контролю, тобто сам планує свою освітню діяльність. У ході здійснення індивідуальної траєкторії кожний студент пропонує власні ідеї, розробляє моделі, займається проектною діяльністю. [244]

Уважаємо, що під час застосування індивідуальних освітніх траєкторій майбутній учитель гуманітарних дисциплін, а саме іноземної мови, усвідомлює необхідність надання можливості учням права вибору, виступаючи консультантом і радником. Тобто вчиться враховувати індивідуальні інтереси кожного учня; особливості навчальної діяльності; способи роботи з навчальним матеріалом; особливості засвоєння матеріалу, а також застосовує різні види діяльності.

Як зауважує Н. Кемерова [101], застосування індивідуальної освітньої траєкторії у навчанні іноземної мови передбачає декілька етапів: діагностичний; цілеспрямований; мотиваційний; експериментально-пізнавальний; контролювальний або оцінний. Натомість, зазначає дослідниця, випускники шкіл не в змозі використовувати, навіть, прості традиційні засоби

навчання, не говорячи про здатність до рефлексії й самоорганізації.

Для більшості першокурсників характерна пасивність у навчальному процесі, такі студенти відчують психологічний стрес, дискомфорт у новій обстановці та необхідність адаптуватися до нових вимог. Вони повинні навчитись усвідомлювати цілі, кінцевий результат кожного завдання, що надасть їм вищого рівня автономії. З огляду на це, викладачу необхідно створювати позитивну психологічну атмосферу з перших занять, створювати такі умови, які нададуть самостійності, а також власної значущості. Він повинен стати співрозмовником на позиції довірчих відносин, завдяки чому студенти більш успішно будуть вирішувати складні розумові завдання, краще засвоювати новий матеріал. Саме викладач повинен демонструвати високий рівень комунікативної компетенції (як рідною, так і іноземною мовами), адже від його професіоналізму залежить ефективність навчання.

До основних функцій викладача автором віднесено: мотиваційну, оцінну, підтримувальну, корекційну, інструктивну, контролювальну, рефлексивний аналіз тощо. На її переконання, у ході формування навчальної компетенції необхідно дозволяти студентам виконувати такі функції викладача: розробляти завдання, складати словник за обраною темою, розробляти критерії оцінювання, консультувати та навчати своїх товаришів, перевіряти й оцінювати їхні роботи [101].

Ми повністю поділяємо думку Н. Кемерової, оскільки вважаємо, що студентів необхідно готувати до застосування індивідуальних освітніх траєкторій з першого року навчання у вищому педагогічному навчальному закладі задля того, щоб у майбутньому вони дійсно стали конкурентоспроможними фахівцями власної справи.

Переконані, що основним вираженням індивідуальності людини є її обдарованість і здібності, творче мислення, життєва позиція, досвід діяльності і відносин. Суспільству потрібна інтелектуально й соціально компетентна особистість, яка здатна самостійно творчо мислити й діяти, застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно розв'язувати проблеми чи створювати щось нове.

З огляду на вищезазначене, вважаємо, що індивідуальна освітня

траєкторія – це цілеспрямована освітня програма, яка визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями та можливостями студента і забезпечує досягнення поставлених освітніх цілей.

**Підготовленість майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі**

процес, який характеризується набуттям студентами необхідних знань, розвитком індивідуальних та творчих особливостей, формуванням на їх підставі відповідних умінь і навичок, що забезпечують позитивну мотивацію щодо здійснення ефективних заходів застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

Підготовленість майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій розглядаємо як результат підготовки, що характеризується вміннями і знаннями щодо проектування й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у навчально-виховному процесі, а також їхнім умінням своєчасно оцінювати і коригувати просування учнів індивідуальною траєкторією під час навчання у школі.

Тобто професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів розглядається як процес, результатом якого є їхня підготовленість до здійснення цієї діяльності.

Щодо структури підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі, то, на нашу думку, вона складається з таких компонентів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний (див. рис. 1.1.).

Мотиваційний компонент у структурі підготовки майбутнього вчителя до застосування індивідуальних освітніх траєкторій посідає центральне місце, адже мотив виступає провідним чинником будь-якої діяльності. Від сформованості у студентів позитивного ставлення до навчання та мотивації займатися педагогічною діяльністю буде залежати ефективність їхньої подальшої професійної роботи.

Мотивація, зазначає Є. Рапацевич, – це сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, потягів, мотиваційних настанов або диспозицій, що в найбільш широкому сенсі має на увазі детермінацію поведінки» [189]. Аналогічної думки дотримується О. Гребенюк [61], розглядаючи мотивацію як сукупність усіх чинників, механізмів і процесів, що забезпечують виникнення спонукань до життєво необхідних цілей, тобто спрямовують поведінку на задоволення потреб особистості.



**Рис. 1.1. Структура підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі**

Мотив у навчанні, як справедливо зазначає А. Маркова [155], – це спрямованість на окремі аспекти навчальної роботи, що пов'язана з внутрішнім ставленням суб'єкта до неї. Формування мотивів навчання вона пов'язує зі створенням умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, з усвідомленням і подальшим саморозвитком мотиваційної сфери тих, хто

навчається. Н. Тализіна [252] зазначає, що мотив спонукає людину ставити і досягати різні цілі, виконувати відповідні дії. Мотив дає змогу дати відповідь на запитання: чому ми виконуємо ті чи ті дії, чому ми здійснюємо ті чи ті вчинки?. Упевненість у собі як викладачеві тісно пов'язана з мотивацією «успіху», що є інтегральною якістю, що ґрунтується на його здатності розуміти студентів, умінні проникати в їхню психологію, враховувати вікові та індивідуальні особливості, а також усвідомленні правоти та доречності своїх дій і вчинків. Упевненість у своїх силах, також тісно пов'язана із самооцінкою особистості, яка формується під впливом оцінок довколишніх людей, і результатів власної діяльності [133].

Мотивація особистості педагога зумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що будь-яка діяльність, у тому числі й педагогічна, не може здійснюватися без наявності певної мотивації, яка забезпечуватиме позитивне ставлення до педагогічної професії, інтерес до взаємодії з учасниками педагогічного процесу, досягнення результативної ефективності.

З огляду на вищезазначене, показниками мотиваційного компонента виступають: наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічної діяльності; наявність зацікавленості до проблем індивідуального розвитку учнів; наявність мотивації на застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі.

Уважаємо, що значну роль у структурі підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій відіграє когнітивний компонент, який включає наявність необхідних знань у майбутніх учителів для здійснення навчально-виховної роботи з учнями, спрямованої на застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності.

Когнітивність або пізнання (лат. *cognitio*, «пізнання, вивчення,



усвідомлення») – термін, який використовується в кількох контекстах, що суттєво відрізняються один від одного. Зазвичай він означає здатність до розумового сприйняття і переробки зовнішньої інформації. У психології це поняття посилається на психічні процеси особистості й особливо на вивчення та розуміння так званих «психічних станів» (тобто переконань, бажань і намірів) у термінах обробки інформації. Особливо часто цей термін вживається в контексті вивчення так званого «контекстного знання» (тобто абстрактивізації і конкретизації), а також у тих галузях, де розглядаються такі поняття, як знання, вміння чи навички. Термін «когнітивність» також використовується в більш широкому сенсі, позначаючи сам «акт» пізнання або саме знання. У цьому контексті він може бути інтерпретований у культурно-соціальному сенсі як такий, що означає появу і «становлення» знання і концепцій, пов'язаних із цим знанням [41].

На нашу думку, когнітивний компонент передбачає орієнтацію майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на сферу своєї професійної діяльності, спрямованої на застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі. З огляду на зазначене, когнітивний компонент передбачає насамперед наявність знань студентів у галузі індивідуальних освітніх траєкторій, їхніх знань щодо інтелектуального розвитку учнів (вікові, індивідуальні особливості), а також знання щодо впровадження у навчально-виховний процес індивідуальних освітніх траєкторій, спрямованих на індивідуальний розвиток природних задатків і нахилів школярів, що забезпечило б формування інтелектуальної, розвиненої, культурної, самодостатньої особистості, спроможної до генерування власних ідей, прийняття власних рішень, професійного самовизначення і самозростання.

Іншим компонентом у структурі підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій є діяльнісний, який передбачає глибокі професійні знання, уміння та навички майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін; усвідомлення необхідності вдосконалення теоретичної та практичної підготовки у професійній діяльності; постійне

прагнення співвідносити професійну діяльність з необхідними знаннями; добре володіння основними вміннями, у тому числі прогнозувати, проектувати, організовувати свої і чужі дії; комунікабельність і компетентність у спілкуванні; творчий характер професійної діяльності.

I. Цар виокремлює організаційно-діяльнісний компонент, який передбачає систему дій учителя та учнів, виконання різних видів виховання і навчання [272].

Діяльнісний компонент спрямований також на оцінку професійних здібностей майбутніх учителів, з-поміж яких важливими є розуміння учнів, визначення об'єктивної характеристики учнів, уміння створити позитивну психологічну атмосферу взаєморозуміння, організувати навчально-виховну та позанавчальну діяльність тощо [16].

В аспекті дослідження показниками діяльнісного компонента виступають: наявність комунікативних здібностей, вміння доступно, чітко і логічно висловлювати свої думки, сперечатися, дискутувати; вміння залучати учнів до організованої індивідуальної діяльності, що сприяє формуванню в них творчого мислення, а також індивідуального стилю їхньої майбутньої діяльності; вміння налагоджувати доброзичливі відносини з колегами, учнями та їхніми батьками у процесі професійної діяльності.

Важливою складовою у структурі підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів вважаємо наявність рефлексивного компонента.

Рефлексія – «принцип людського мислення, що спрямовує його на знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини» [246, с.579].

Рефлексивне ставлення людини до власної діяльності, за твердженням А. Реана [212], є однією з найважливіших умов глибокого її усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного вдосконалення. Рефлексія знаходить своє вираження у так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід відносно самого себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії («Я-виконавець»), і як її суб'єкт («Я-контролер»), що регулює власні дії і вчинки.

Важливо відзначити, що рефлексивний аналіз діяльності не є процесом, замкненим у якомусь чисто «індивідуальному просторі» самосвідомості; навпаки, як це зазначено в загальній і соціальній психології, здатність людини рефлексивно поставитися до самої себе і до своєї діяльності – є результатом освоєння особистістю соціальних відносин між людьми. Лише на підставі взаємодії з іншими людьми, коли людина намагається зрозуміти думки і дії іншого, вона виявляється здатною рефлексивно поставитися і до самої себе. Іншими словами, індивідуальна внутрішня рефлексія заснована на процесах взаємовідбиття, змістом яких є не тільки «мoje» розуміння внутрішнього світу «іншого», але і збагнення того, як цей «інший» розуміє «мене».

Потреба у професійно-орієнтованій рефлексії, зауважує О. Кузнецова, виникає тоді, коли є усвідомлення норм, правил, моделі своєї професії (вимог до педагогічної діяльності та спілкування, до особистості) як еталонів для усвідомлення своїх якостей. Тут закладаються основи професійного світогляду. Якщо студент не ознайомлений із тим, яким він повинен бути, як йому бажано будувати свої стосунки з учнями, колегами, батьками, то йому важко оцінити й себе [129].

Важливість рефлексивного компонента у структурі підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до здійснення професійної діяльності, не викликає сумнівів, оскільки забезпечує здатність правильно оцінювати свою діяльність щодо застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі; оцінювати досягнуті результати; усвідомлювати зміст своєї професії; зацікавлено критично ставитися до різних її аспектів; послідовно збагачувати професійний досвід і майстерність.

Відтак, сукупність мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного компонентів репрезентують структуру підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі. Ця підготовка є особистісним утворенням, що опосередковує залежність між

ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

Підсумовуючи, зауважимо, що всі компоненти описуються через систему відповідних професійних психологічних і педагогічних знань, професійно значущих якостей та вмінь педагога. Окреслені компоненти підготовленості майбутніх учителів гуманітарного профілю до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів взаємопов'язані і доповнюють один одного.

На нашу думку, підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі сприятиме впровадження відповідних педагогічних умов.

### **1.3. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі**

Розглянемо сутність поняття «умова». У довідниковій літературі воно визначається, як: вимога, що ставиться однією зі сторін, які домовляються; як усна чи письмова згода про що-небудь; правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; обставини, за яких відбувається чи залежить що-небудь [179]; сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що зумовлюють фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [202].

У філософській літературі «умова» розуміється як філософська категорія, що висловлює відношення предмета до довколишніх явищ, без яких він існувати не може. Самий предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як відносно зовнішня до предмета різноманітність об'єктивного світу. На відміну від причини, що породжує те чи те явище або процес, безпосередня умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають і розвиваються. У лексичному плані під поняттям «умова»

розуміються «необхідні обставини, що сприяють чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких здійснюються зміни [264].

Як підкреслює З. Курлянд, коли одне явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим чи іншими у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; якщо явище зумовлює існування іншого, воно є умовою [131].

Щодо поняття «педагогічні умови», то під ними дослідники (В. Ледньов [139], В. Ляудіс [151] та ін.) розуміють їх як сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, що певним чином структуровані та спрямовані на досягнення мети. В. Андрєєв визначає їх як обставини педагогічного процесу, що виступають результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організованих форм навчання для досягнення поставлених цілей [6].

В інших дослідженнях педагогічні умови трактуються як: зовнішні стосовно особистості студента обставини середовища навчання та виховання, які є причиною якісних змін його особистості [171]; обставина чи обстановка, яка впливає (прискорює або гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості і забезпечується відповідними факторами; завдяки реалізації педагогічних умов ефективність організації фахового навчання переходить із можливості в дійсність; забезпечення педагогічних умов проходить за певними шляхами [94]; джерело виникнення, існування та розвитку самого педагогічного процесу, запорука його присутності та можливостей удосконалення. Більше того, спеціально створені педагогічні умови мають здатність регулювати педагогічний процес, можливість робити його компоненти співвідносними один до одного [267].

Відтак, на підставі вищезазначеного, під педагогічними умовами розуміємо спеціально створені обставини, які впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів, що є показниками визначених компонентів у структурі підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій,

і сприяють цілеспрямованій підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

На нашу думку, підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів буде ефективною, якщо в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу реалізувати такі педагогічні умови, як-от: стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів; орієнтування навчального процесу на вироблення у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності; організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями. Презентуємо їх більш докладно.

**1.3.1. Стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів.** Уважаємо, що здійснюючи успішну діяльність із застосуванням індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі, майбутні учителі гуманітарних дисциплін повинні сприяти розвитку індивідуальних здібностей, розкриттю внутрішнього потенціалу кожного учня, а також сприяти персоніфікованому підходу у процесі діяльності, адже кожна дитина є індивідуальністю і вимагає від учителя індивідуального підходу задля того, щоб стати конкурентоспроможним фахівцем у майбутньому.

Як зауважує О. Боличева [31], у ході педагогічної взаємодії майбутнім педагогам необхідно створювати такі обставини, які забезпечували б гармонійність розвитку їхнього внутрішнього світу, а також сприяли саморозумінню і самосприйняттю ними власної сутності. Від цього залежать їхні вміння усвідомлювати цінність особистості іншої людини, а також власні бажання, уподобання тощо. Педагогу повинна бути властива віра у творчу мудрість будь-якої людини, переконання в соціально-особистісній природі, особистісному потенціалу в процесах міжособистісного спілкування. Ці якості характерні для персоніфікованої особистості.

В аспекті дослідження доцільно розглянути поняття «персоніфікація».

Розкриттю сутності поняття «персоніфікація» як загальнодидактичного принципу присвячено дослідження вітчизняних (Е. Огарев [178], І. Унт [258] та ін.) і зарубіжних (К. Роджерс [214], В. Штерн [285] та ін.) учених; проблеми персоніфікованої професійної освіти були предметом наукових розвідок В. Онушкіна [182], В. Слободчикова [242]; питання застосування персоніфікованого підходу в навчанні розглядали В. Беспалько [19], С. Вишнякова [43], Л. Лур'є [148], О. Попова [203] та ін.

Зазначимо, що термін «персоніфікація» спочатку використовувався тільки в психологічній літературі, а його перенесення в педагогіку поки лише окреслює галузь значущих психологічних утворень – переважно в аспекті поглиблення процесів індивідуалізації – з урахуванням самобутності і унікальності особистості, а також розвитку різних проявів її «самості» в регуляції освітніх процесів [78].

Персоніфікація у психолого-педагогічному контексті означає «уособлення» освітнього процесу, надання йому особистісної спрямованості, і має на увазі виявлення і актуалізацію внутрішніх особистісних ресурсів кожного суб'єкта освітнього процесу [203].

Як принцип і метод навчання, персоніфікація може активізувати найбільш глибокі структури саморегуляції особистості, які виявляються під час самоуправління, самоконтролю, самопроекування і т. ін. У дидактиці цей засіб навчання акцентує увагу на розвитку психологічної складової цього процесу, на «розкритті себе» і своїх можливостей: від регулювання діяльності студента з боку педагога на перехід до «самоуправління», самоорганізації, самоконтролю особистістю своєї діяльності [256]. Зазначене, на нашу думку, впливатиме на формування складових рефлексивного компонента у структурі підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Основними елементами структури особистості Г. Саліван вважає систему персоніфікацій – сформованих образів себе та довколишніх, що визначають ставлення до себе й до інших, підкреслюючи, що для особистості значущим є те, як вона вписується в реалії соціуму і сприймається довколишніми [304].

Інші вчені (М. Єсаулова [78], О. Попова [203], Т. Шадрина [276] та ін.)

ззначають, що основою розуміння сутності процесу персоніфікації як способу педагогічної діяльності є виявлення в ньому в якості головної ознаки усвідомленої саморегуляції поведінки учня в освітніх процесах, що постійно стимулюється педагогами за допомогою різних технологій. Тільки на цій основі можливий поступовий перехід до самонавчання і подальшої самоосвіти.

У працях зазначених спеціалістів підкреслюється значущість персоніфікованої професійної освіти, яку, на їхню думку, потрібно розглядати як безперервний інтегрований педагогічний процес. Персоніфікована освіта, наголошує О. Попова [203], – це, як мінімум, індивідуальний, особистісно-зорієнтований процес, спрямований на максимальний соціально-професійний розвиток особистості і базується на властивому їй прагненні до самоактуалізації та самовдосконалення. Зважаючи на це, продовжує автор, затвердження особистісно-зорієнтованої парадигми в теорії і практиці освіти поставило принцип персоніфікованого підходу до професійної освіти фахівців у ряд найбільш актуальних та значущих проблем. При цьому головним гальмом на шляху персоніфікованої освіти вважаються консервативна професійна настанова педагогів, суб'єкт-об'єктне ставлення до освіти, педагогічна безвідповідальність, недостатня технологічна підготовленість педагогів, педагогічна пасивність тощо [203, с. 6].

Проведений порівняльний аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми персоніфікації освіти дозволив констатувати, що це поняття трактується по-різному: особлива форма організації освітнього процесу, що враховує особливості індивідуальних відмінностей учнів (Е. Огарев [178]); один із напрямів модернізації системи неперервної професійної освіти (Е. Мелехіна [158]); процес, спрямований на розвиток здібностей та інтересів учнів (І. Унт [258]); чинник розвитку пізнавальної активності учнів (І. Осмолівська [185]). В. Онушкін [182] розглядає персоніфікацію освіти як дидактичний принцип, згідно з яким зміст і всі інші елементи освітнього процесу повинні визначатися та будуватися, виходячи з інтересів, потреб і устремлінь осіб, залучених до навчальної діяльності.



Відтак, персоніфікована освіта враховує стиль навчання, інтереси, рівень майстерності й особистісні цілі кожного студента, тобто дозволяє дібрати програму навчання у відповідності з інтересами студентів, підвищуючи актуальність заняття і збільшує успіх навчання, що є важливим для побудови індивідуальних освітніх траєкторій майбутніми вчителями гуманітарних дисциплін.

Персоніфікований підхід до освіти, зазначає В. Беспалько [19], здійснюється через процес персоніфікації, внаслідок якого відбувається знаходження людиною загальнолюдських, суспільно значущих, індивідуально-неповторних властивостей та якостей, що дають змогу самобутньо виконувати певну соціальну роль, творчо спілкуватися, активно впливати на сприйняття людьми себе та оцінку власної особистості і діяльності.

Інші дослідники (О. Тищенко [253]) наголошують на тому, що персоніфікований підхід орієнтує на формування та розвиток неповторної домінанти, а це можливо тільки за наявності таких напрямів інструментування виховання, як-от: виявлення талановитих дітей і створення виховного процесу, що забезпечує оптимальні умови для розкриття та прояву їхніх природних здібностей; виявлення природних задатків, нахилів, схильностей та інтересів, що в явному вигляді можуть стати домінантою особистості; формування інтересу шляхом включення в різні види діяльності. Ми повністю поділяємо думку науковця, оскільки вважаємо, що однією з головних цілей персоніфікованого підходу в навчанні є розвиток особистості, здатної до самореалізації на творчому рівні.

У ході свого дослідження Т. Галкіна [50] доходить висновку, що персоніфікований підхід постулює розуміння суб'єкта навчання в системі професійної освіти як складної, багаторівневої, відкритої, самоорганізуючої системи, що володіє здатністю підтримувати себе у стані динамічної рівноваги і генерувати нові форми організації своєї життєдіяльності. Водночас, зауважує науковець, цей підхід виражає вимогу надавати тим, хто навчається, для вибору варіанти освітніх програм, маршрутів, видів освітніх

послуг, здійснювати навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями відповідно до можливостей особистості, зумовлених потребами, кар'єрними перспективами. Реалізація цього підходу дозволяє спиратися на внутрішні ресурси особистості учня, розробляти перспективні проекти професійно-особистісного зростання фахівця.

Особливістю персоніфікованого підходу є те, що «зміст освіти стає таким, яка структура особистості, який її досвід». Особистісний досвід примушує людину чути і бачити тільки те, що їй психологічно близько і потрібно. Це є проекція теорії на особистість, у чому власне і полягає основа персоніфікованої освіти [203].

Слід зазначити, що персоніфікація, як метод навчання у ВНЗ, не виступає окремим ізольованим підходом, а органічно включається до пріоритетних сучасних принципів і методів освіти. Ключовою складовою цього багатогранного поняття є самостійність, тобто повна готовність особистості без додаткових указівок і допомоги досить успішно і результативно орієнтуватись у нових ситуаціях і вирішувати нові завдання [256]. Зазначене, на нашу думку, сприятиме розвитку складових когнітивного компонента під час підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій.

Зрозуміло, що введення принципу персоніфікації і побудова на його основі певної системи поступового переходу студентів до самонавчання – процес досить довгий і часто важкий для викладача. Завжди легше і швидше показати, підказати, розповісти тощо. Однак перехід до нових функцій навчає, що вже спостерігається в системі заочного, дистанційного управління освітнім процесом, досить добре відпрацьований факт. Такі функції педагога, як «модератор», «консультант» тощо, добре відомі. Важлива, очевидно, лише розробка більш глибокої основи їх складової, пов'язаної з внутрішнім переходом того, хто навчається, до нових психологічних ролей – «самості» в усіх її мотиваційних та ментальних проявах і як природного результату – відповідальності за прийняті на себе і виконані дії [276].

Проаналізувавши подані визначення як характеристики, що властиві

персоніфікованій особистості, доходимо висновку, що майже всі дослідники виокремлюють такі якості, як самостійність, саморозвиток, самопроекування, самоконтроль, які, на нашу думку, є необхідними для майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін під час застосування індивідуальних освітніх траєкторій, оскільки освітня траєкторія завжди передбачає рух, а отже, шлях до самовдосконалення.

Формування зазначених якостей відбувається у процесі персоніфікованого навчання. Аналіз психолого-педагогічних та методичних публікацій свідчить про значну зацікавленість вітчизняних і зарубіжних дослідників до визначення змісту поняття «персоніфіковане навчання».

Зарубіжні дослідники (С. Клег, П. Борхем [303]) розглядають персоніфіковане навчання як високу якість навчання, тобто систему, що відповідає досягненню найкращих проявів студентів, розкриттю їхньої індивідуальності, створюючи освітній шлях для кожного з них, ураховує їхні інтереси, потреби та прагнення, що призведе не тільки до досконалості, а й до рівності і соціальної справедливості.

Персоніфіковане навчання, на думку О. Шерстобітова [282], означає включення самого студента як рівноправного значущого суб'єкта в діалогічну взаємодію в ході визначення цілей, доборі засобів, корекції та оцінки результатів навчально-професійної діяльності. Роль викладача та майстра навчання в такій взаємодії полягає в забезпеченні усвідомлення студентом власних внутрішніх орієнтирів, що спонукають і спрямовують його навчально-професійну діяльність. Персоніфіковане навчання дозволяє актуалізувати пізнавальну активність студента, свободу і творчість; забезпечити включення у зміст формування узагальнених умінь професійної діяльності суб'єктивного досвіду студента, досвіду його власної навчально-виробничої діяльності. В аспекті дослідження це сприятиме формуванню складових мотиваційного компонента.

Важливим є твердження О. Шерстобітова, що персоніфіковане навчання будується на особистісно-діяльнісному та антропологічному підходах і принципах індивідуалізації, гуманізації, утвердження людської

гідності, коли результатом виступає не тільки сформованість умінь, але й вироблення суб'єктної позиції студента. Ефективність формування узагальнених умінь професійної діяльності в контексті персоніфікованого навчання забезпечують: організація педагогічної взаємодії з урахуванням індивідуальних особливостей студента, викладача та майстра навчання; використання технологій педагогічної підтримки; активізація професійної діяльності студента у процесі вирішення навчально-виробничих завдань [282]. На нашу думку, зазначене впливатиме на формування складових діяльнісного компонента.

Інші вчені (К. Вербова, С. Кондрат'єва [39]) представляють персоніфіковане навчання у вигляді системи, компоненти якої, по-перше, зіставлені з компонентами структурної організації інтегративної суб'єктності і визначають динаміку розвитку останніх відповідно до особистісних рівнів і, по-друге, зорієнтовані на організацію спільної діяльності педагога і учнів. Виходячи з цього, можна вести мову про соціально-психологічні і психолого-педагогічні закономірності персоніфікованого навчання, що детермінують цілеспрямоване становлення інтегративної суб'єктності студентів у педагогічному процесі. Перші з них визначають формування компонентів ціннісно-орієнтаційної, інтелектуальної та комунікативної сфер інтегративної суб'єктності студента в персоніфікованому навчанні, а також урахування типових особливостей педагога і студентів під час побудови їхньої спільної діяльності. Інші – детермінують зв'язок мети, змісту та організації процесу персоніфікованого навчання з послідовним інтелектуально-моральним розвитком учня.

Система персоніфікації навчання і виховання, зазначає А. Литвинова [146], створюється у процесі формування поліструктурної освітньої моделі, компонентами якої є основні і додаткові предмети, нові технології, наукова, технічна і художня творчість, динамічна організаційно-методична надбудова. Вивчення та апробація чинників психолого-педагогічного сприяння активізації креативних і пізнавальних здібностей студентів, що характеризуються нестандартністю мислення, науковим складом розуму, незалежністю суджень,

здатністю до абстрагування й узагальнення, високою толерантністю до нез'ясованих ситуацій, конструктивністю гіпотетичних ідей і проектних моделей і т. ін., спрямоване на формування когнітивного стилю їхньої навчальної та дослідницької діяльності. На думку авторки, в ході розробки інноваційних концептуальних освітніх моделей і вибору програм навчання студентів актуалізується роль проблемно-пошукового начала. Головним у концептуальних моделях є чинники, що стимулюють творчо-пізнавальну діяльність, активність і самостійність у вирішенні проблемних завдань. Технології взаємодії педагога та інтелектуально обдарованого студента розробляються на підставі осмислення перспективи руху від визначення зони найближчого розвитку суб'єкта навчання і виховання до стійкого прояву інтелектуальної ініціативи. Єдність загальної та додаткової освіти реалізується в логіці індивідуальної освітньої траєкторії студента.

З огляду на те, що персоніфіковане навчання сприяє формуванню і розвитку показників визначених компонентів у структурі підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів, воно виступає педагогічною умовою їхньої підготовки до зазначеної діяльності.

**1.3.2. Спрямування навчального процесу на вироблення в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності.** На етапі інтеграції України до європейського освітнього простору пріоритетним завданням, що стоїть перед вищими навчальними закладами педагогічного спрямування, є підготовка вчителя нової генерації. Підготовка такого вчителя сьогодні неможлива без урахування його особистісних якостей, без вироблення в нього власного ефективного стилю діяльності, підґрунтя якого закладається у стінах вищого навчального закладу, і від того, наскільки воно буде міцним, залежить продуктивність подальшої діяльності вчителя, ефективність його впливу на учнів.

Сьогодні, незважаючи на значну увагу дослідників до проблеми підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, а саме іноземної

мови, питання формування їхнього індивідуального стилю діяльності досі залишається невирішеним. Більшість викладачів і студентів обізнані з основами цього процесу поверхово, не мають належної теоретичної підготовки і відповідних умов для його формування. Унаслідок цього випускники гуманітарних ВНЗ, маючи ґрунтовну спеціальну підготовку, часто бувають невідповідними до встановлення зв'язків з учнями, припускаються серйозних прорахунків і помилок в організації навчально-виховного процесу і через це втрачають інтерес до подальшої роботи за фахом або ж здійснюють її не ефективно. З огляду на зазначене, спрямування навчального процесу на вироблення індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, на нашу думку, є педагогічною умовою, що сприятиме їхній підготовці до застосування індивідуальних освітніх траєкторій.

Індивідуальний стиль діяльності – одна з важливих характеристик процесу індивідуалізації професійної праці. Наявність свого стилю у професіонала свідчить, з одного боку, про його пристосованість до об'єктивно заданої структури професійної діяльності, а з іншого – про максимально можливе розкриття своєї індивідуальності [154].

Останнім часом до питань індивідуальності звертається багато вчених, вважаючи, що саме цей феномен відповідає спрямованості життя нашого суспільства (І. Богданова [25], Н. Кічук [105], А. Ліненко [144], О. Пехота [193] та ін.).

У сучасних умовах гуманізації освіти, коли індивідуальність людини є вищою цінністю, її формування в майбутнього педагога стає найважливішою метою професійної підготовки. Індивідуалізація вчителя в педагогічній праці може мати різні прояви [277]:

- індивідуальні відмінності як фрагментарні чи епізодичні прояви несхожості у професійній поведінці і діяльності;
- індивідуальний стиль, відмінності якого стійко зберігаються протягом тривалого часу у професійній діяльності, індивідуальне поєднання способів і завдань у ній;
- індивідуальність як вираз неповторності, самобутності особистості

вчителя у праці, індивідуальний професійний світогляд, нерідко індивідуальний варіант професійного типу особистості у праці.

В основі прояву індивідуальності вчителя, зауважує А. Коротаєв [119], лежить механізм самоактуалізації потенційних індивідуальних можливостей людини. Причиною самоактуалізації служить насамперед наявність природних обдарувань, здібностей; потім – поява потреби в самоактуалізації, породженої системою визначення мети, особистісних смислів і відповідною мотивацією. Зазначене, на нашу думку, є необхідним для розробки індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів і сприяє розвитку складових мотиваційного компонента у процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

В індивідуальності педагога виокремлюють два аспекти – психічний і особистісний. Психічний аспект індивідуальності включає такі сфери людини: інтелектуальну, емоційну, вольову, предметно-практичну, екзистенційну та сферу саморегуляції [61]. Їх прояв у педагогічній діяльності характеризується рівнем розвитку загальних і професійних здібностей, а також професійної мотивації. Чим більш широкий спектр досить розвинених здібностей, цілей, потреб, тим вищий рівень розвитку індивідуальності педагога.

Іншого погляду дотримується В. Моросанова [166], зазначаючи, що індивідуальність професіонала характеризують не тільки властивості та якості. Сам факт їх присутності у психіці людини ще не розкриває всього в його індивідуальності. Її важливим критерієм виступає індивідуальний стиль роботи. Прояви індивідуальності людини важко піддаються опису в узагальненій формі, оскільки мають свою специфіку для різних видів її активності і по-різному здійснюються залежно від особливостей діяльності, в якій реалізуються. Зазвичай цю специфіку описують через особливості індивідуальних стилів конкретних видів діяльності, серед детермінант, які дослідники виокремлюють насамперед темперамент людини. Проте спостереження за людьми, за складною палітрою їхньої поведінки, емоційними реакціями в різних життєвих обставинах, що показують, як

людина діє в різноманітних життєвих ситуаціях, виявляють і щось загальне, цілісне і типове для певного характеру і що лежить в основі безлічі індивідуальних стилів конкретних видів діяльності [166]. Відтак, важливим показником прояву індивідуальності є індивідуальний стиль діяльності.

Проблема індивідуального стилю діяльності вже давно є предметом наукового дослідження як у нашій країні, так і за її межами. Вперше поняття «індивідуальний стиль діяльності» ввів відомий радянський психолог Є. Клімов [107]. У психології поняття «стиль» першим використав А. Адлер (1927, 1929), засновник індивідуальної психології як напряду у психоаналізі. Стиль, у його розумінні, – результат взаємодії індивідуальних особливостей людини та соціального середовища, що зумовлюють стратегію і тактику поведінки й характеризують індивідуальний стиль життя, спрямований на компенсацію почуття власної неповноцінності [208].

За Є. Клімовим, індивідуальний стиль діяльності у вузькому розумінні – це зумовлена типологічними особливостями стійка система способів, яка складається в людини, яка прагне до найкращого здійснення певної діяльності... індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найкращого зрівноважування своєї (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності [107]. Підкреслюється, що це індивідуальне своєрідне поєднання прийомів і способів, яке забезпечує найкраще виконання діяльності. Стиль діяльності включає її оперативний склад, уміння і навички, виявляючи здатності самого суб'єкта й зумовлюючи його індивідуально-психологічні й особистісні особливості.

Індивідуальний стиль діяльності, зазначає В. Мерлін [159], характеризується своєрідністю дій, спрямованих на досягнення певної мети. Він підкреслює, що завдяки індивідуальному стилю виникають нові зв'язки між індивідуальними властивостями різних ієрархічних рівнів індивідуальності. Це відбувається через зміну характеру зв'язків між властивостями нервової системи та мотивами, спрямованістю особистості в певній діяльності, що створюють нову систему властивостей. У цьому



виявляється системотвірна функція стилю, що є необхідною передумовою опосередкованої функції об'єктивних вимог діяльності у становленні новоутворень особистості.

На підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що індивідуальний стиль діяльності дозволяє людям з різними індивідуально-типологічними особливостями нервової системи, різною структурою здібностей, темпераменту, характеру досягати високої ефективності певної діяльності різними способами, компенсуючи при цьому ті індивідуальні особливості, які ускладнюють досягнення успіху.

Поняття індивідуального стилю діяльності І. Підласий [198, с. 475] відносить до структури професійного потенціалу педагога, який складається з професійної підготовки, творчості педагога, його професіоналізму та педагогічної культури. Саме творчість педагога включає індивідуальний стиль його діяльності. На думку вченого, професійний потенціал виражає здатність людини до педагогічної діяльності, де наявності одних лише здібностей замало. Необхідно здійснювати власну професійну діяльність відповідно до певних вимог, що висуває професія вчителя, разом з індивідуальним розумінням сутності педагогічного процесу – стилем навчально-виховної діяльності, який формується у процесі засвоєння знань, вмінь, навичок, способів мислення [198, с. 477].

Головне завдання для формування, вдосконалення і корекції індивідуального стилю діяльності викладача полягає у пізнанні характерних ознак власної особистості, їх усвідомлення та розвиток на цій підставі співробітництва зі студентами як оптимальний і найвищий спосіб комунікації [230]. В аспекті дослідження це сприятиме формуванню показників когнітивного компонента у структурі підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів.

Необхідно зважати на те, що в ході формування і корекції індивідуального стилю діяльності у викладачів-початківців може виникати псевдостиль, який у певних випадках виступає етапом формування

раціонального стилю, а в деяких ситуаціях може гальмувати його формування. Поступовому вдосконаленню індивідуального стилю діяльності викладача, а відтак, підвищенню ефективності його роботи сприяють: самокорекція, базована на самостереженні, самоаналізі, самооцінці рівня та характеру розвитку своєї особистості, своїх якостей і вмінь викладача; вивчення передового досвіду та педагогічної, психологічної гуманітарної літератури. Для викладачів іноземної мови професійного спрямування – також фахової літератури із спеціальності студентів; тренінги розвитку педагогічних якостей і вмінь (наприклад, тренінг педагогічної імпровізації, тренінг творчого самопочуття викладача), практичне відпрацювання прийомів, способів, методик, технологій педагогічної діяльності. Участь у роботі науково-практичних і науково-методичних конференцій з питань педагогічної майстерності; розвиток риторичної майстерності й майстерності педагогічного впливу в публічних виступах, посилення особистісного впливу на аудиторію; участь у педагогічних експериментах, реалізація настанови на педагогічне новаторство, творчий підхід; створення власного педагогічного стилю, індивідуального почерку, іміджу викладача; поєднання самоосвіти з навчанням на курсах підвищення кваліфікації з упровадженням інноваційних методик, інформаційних технологій у навчання іноземних мов [230]. Зазначимо, що в дослідженні робота буде спрямовуватися на формування у студентів зазначених якостей, оскільки вони є показниками діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Ми цілком поділяємо твердження Ж. Ковалів [110], яка розглядає індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя як своєрідний прояв його особистості в педагогічній діяльності через усталену систему засобів і прийомів, що утворюють особистісну систему дій. Авторка зазначає, що вершиною професійного становлення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін є сформований індивідуальний стиль педагогічної діяльності, здатний забезпечити комфортність їхньої педагогічної взаємодії, задоволеність результатами та розвиток потенційних можливостей. Це допоможе вчителям збудувати успішну педагогічну кар'єру, бути

конкурентоздатними, самобутніми, а головне, оригінальними й неповторними [110].

На думку І. Цар [273], саме індивідуальний стиль діяльності забезпечує ефективність педагогічної праці завдяки основним здібностям учителя, коли його талант, високий рівень креативності визначають своєрідну тактику педагогічної поведінки. Вона зазначає, що індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя гуманітарного профілю – це сукупність особистісних, професійних якостей та ключових компетенцій учителя гуманітарного профілю, методів, прийомів, засобів, технологій організації навчально-виховного процесу, що забезпечує продуктивність і оптимальну реалізацію професійної діяльності.

Індивідуальний стиль діяльності виникає там, де педагогу надана свобода дій, вибору та самовираження. Будь-який учитель обирає той індивідуальний стиль, який максимально точно відповідає його індивідуальним особливостям. «Оптимальний індивідуальний стиль – це такий тип професійної поведінки, який дозволяє максимально повно використати сильні особистісні та професійні сторони викладача, по можливості компенсуючи слабкі сторони його темпераменту, характеру, здібностей і особистості в цілому» [156, с. 13].

В аспекті дослідження викликає інтерес думка Л. Андрощук [9], яка вважає, що в основі індивідуального стилю діяльності стоїть індивідуальність, творча активність якої забезпечує творчу самореалізацію на шляху професійного зростання. Творчість є основою і невід'ємним компонентом усіх етапів формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя. Включення процесу творчості до поетапного формування індивідуального стилю діяльності майбутнього педагога забезпечує розробку плану-стратегії творчо-індивідуального зростання студента протягом навчання у ВНЗ і запуск механізму самоактуалізації особистості. Авторка підкреслює, що результатом формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя у творчості і через творчість є яскрава індивідуальність з неповторним професійним

«почерком», яка здатна ефективно формувати творчі особистості своїх учнів. Отже, творчість забезпечує ефективність формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя [9].

Схожу позицію висловлює Л. Мільто, дослідження якої присвячено проблемі формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя у процесі професійної педагогічної підготовки [162]. На підставі аналізу філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури дослідниця виокремлює змістовий бік індивідуальності (внутрішній план) учителя. Сюди належать, по-перше, індивідуальне своєрідне поєднання властивостей різних ієрархічних рівнів: біохімічних, морфологічних, фізіологічних, властивостей темпераменту; по-друге, унікальний, неповторний результат індивідуальної діяльності і відношень учителя: професійна самосвідомість, індивідуальний досвід, ціннісні орієнтації, усвідомлення своїх обов'язків як педагога; ефективність педагогічної діяльності, авторитет. Формальний бік (зовнішній план) складають поведінковий, операційно-технічний прояви «плану внутрішнього». Він виявляється у формі індивідуального стилю педагогічної діяльності, індивідуального стилю педагогічного спілкування тощо [162, с. 7-8].

При цьому автором пропонується модель творчої індивідуальності вчителя, складниками якої виступають: сформованість «педагогічного Я»; сформованість педагогічної «Я-концепції»; активне ставлення до педагогічної діяльності [162].

Саме різні прояви здібностей, підкреслює Є. Ільїн [92], дають відмінність у досягненні результатів, що навіть раціональний стиль діяльності не може компенсувати відсутність здібностей. Натомість існування стилю все ж дуже важливе, оскільки від рівня його сформованості залежить можливість прояву саме тих здібностей, які високо розвинені. Предметна специфіка діяльності вчителя значно впливає на особливості становлення його індивідуального стилю професійної діяльності.

Вважаємо, що вчителю гуманітарних дисциплін недостатньо володіти лише загальними здібностями. Важливими для нього є і спеціальні здібності,

які допомагають йому швидше оволодівати професійною майстерністю, ефективно впроваджувати свій індивідуальний стиль педагогічної діяльності задля того, щоб успішно застосовувати індивідуальні освітні траєкторії у майбутній діяльності.

На підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що сформувати індивідуальний стиль діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін – значить віднайти для себе найбільш раціональні способи дій, створити свою «Я-концепцію» та стратегію професійної діяльності, оскільки успішність професійної діяльності вчителя гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій та досягнення високого рівня педагогічної майстерності залежать не тільки від якості оволодіння певною сумою знань у відповідній галузі, а й значною мірою від наявності позитивної мотивації на здійснення педагогічної діяльності; знань щодо інтелектуального розвитку учнів; знань щодо впровадження у навчально-виховний процес індивідуальних освітніх траєкторій, спрямованих на індивідуальний розвиток природних задатків і нахилів; умінь залучати учнів до організованої індивідуальної діяльності, що сприяє формуванню в них творчого мислення, а також виробленню індивідуального стилю діяльності.

Зважаючи на те, що спрямування навчального процесу на вироблення індивідуального стилю діяльності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін сприяє формуванню складових мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного компонентів, воно є педагогічною умовою їхньої підготовки до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

### **1.3.3. Організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями.**

Важливу роль у підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, на нашу думку, відіграє самостійна діяльність, тому однією з педагогічних умов, що сприятимуть їхній підготовленості до застосування індивідуальних освітніх траєкторій, нами обрано організацію самостійної роботи, оскільки

це дає можливість залучити кожного студента до таких ситуацій, що враховують динамізм, зміну педагогічних дій та їх нестабільність.

Зауважимо, що одним із стратегічних завдань модернізації освіти в нашій державі визначено формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини; а також зазначена необхідність підготовки нового покоління педагогічних кадрів, розвиток їхніх природних здібностей і можливостей, підвищення професійного й культурного рівня [71]. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні поставлено завдання забезпечення державою підготовки «кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій» [170].

Отже, в умовах радикальних економічних змін професійно-творча самостійність майбутнього фахівця буде все більш активно впливати на науково-практичну і виробничу діяльність закладу освіти, а його конкурентоспроможність буде залежати від упроваджуваних науково-методичних досягнень. Зазначене вимагає цілеспрямованих та енергійних зусиль із подолання сформованих підходів і уявлень про інтелект та творчу індивідуальність.

Уважаємо, що саме самостійна діяльність є однією з головних умов професійної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, що передбачає творчий підхід до її виконання. Творчість виявляється у відборі й узагальненні тих чи тих життєвих явищ, в індивідуально-неповторній формі їх сприйняття і пізнання. На нашу думку, розробляючи індивідуальні освітні траєкторії, майбутні вчителі повинні володіти творчими здібностями, розвиток яких відбувається під час навчання у ВНЗ.

Проблемі орієнтації студентів на творчу самореалізацію в майбутній діяльності й визначення шляхів формування творчої особистості у вищому навчальному закладі присвячено праці О. Абдуліної [1], Н. Кічук [106], А. Мудрика [168], А. Орлова [183], Н. Щуркової [286] та ін. Ці автори зазначають, що формування педагогічної творчості зумовлює занурення

самих суб'єктів навчання у процес проведення творчої діяльності, адже творчість вимагає вміння вчителя управляти своїми почуттями, настроями та емоціями. Значну роль у розкритті особливостей творчості відіграють дослідження психологів В. Біблера [20], Д. Богоявленської [28], Л. Виготського [47], Г. Костюка [123], О. Леонтьєва [141], В. Моляко [164] та ін.; напрями вдосконалення професійної підготовки вчителя до творчої діяльності розкрито у працях А. Алексюка [4], Н. Кічук [106], С. Максименка [152], В. Семиченко [236] та ін. Проблема формування самостійності, організації самостійної роботи студентів розглядається у працях таких учених, як С. Гончаренко [57], З. Горностаєва [59], Б. Єсипов [79], І. Зязюн [91], В. Казаков [95], І. Кралевиц [125], О. Пехота [193] та ін.

Поняття «творчість» вчені розглядають по-різному. В. Петрушин [192] зауважує, що творчий процес – це діяльність людини, яка спрямована на створення чогось нового, оригінального продукту в галузі ідей, мистецтва, а також виробництва й організації. Новизна, яка виникає внаслідок творчої діяльності, може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер.

Як зазначає Г. Чередник [274], творчість – це діяльність, результатом якої є створення матеріальних і духовних цінностей, найвищий рівень пізнання. Науковець зауважує, що це педагогічно складний процес, у центрі якого – уява, а навколо неї задіяні інші процеси: увага, пам'ять, мислення, які виявляються в наявних у людини знаннях. Уява доповнюється здібностями і вміннями, мотивами цілеспрямованої діяльності. Він зазначає, що процес творчості здійснюється в чотири етапи: підготовчий, на якому відбувається зародження ідеї; визрівання – людина накопичує, концентрує знання, що прямо чи побічно належать до її проблеми, здобуває нові знання; осяяння, інсайт – це головний, специфічно творчий процес, коли людина свідомо чи несвідомо працює над матеріалом, інтуїтивно «схоплює» очікуваний результат; перевірка і доопрацювання – цей етап необхідний, щоб переконатись у тому, що створено саме те, що задумано, аби творіння було досконалим.

У сучасних дослідженнях, присвячених проблемам творчості вчених,

називаються конкретні здібності, необхідні для творчої діяльності в різних галузях науки і техніки: прагнення до пізнання нового чи вдосконалення наявного, нестандартність мислення, здатність передбачити, орієнтація на майбутнє, невтомність у пошуках, готовність приймати рішення, наполегливість та ін. Все частіше стали підкреслюватися такі якості, як здатність до самовираження, незалежність у судженнях, підкреслення свого «Я» [120].

На необхідності перетворення діяльності вчителя на творчу наголошують В. Кан-Калік і М. Нікандров [97] й виокремлюють такі основні умови цього процесу: усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі; усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети; сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання); усвідомлення власної творчої індивідуальності. Зазначене, на нашу думку, впливатиме на формування складових мотиваційного компонента підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів.

Творча діяльність учителя, зазначає В. Радул [211], – це особливий вид діяльності, що сприяє створенню якісно нових матеріальних та духовних цінностей, або такий, що висуває нові, ефективніші способи реалізації певних педагогічних проблем.

За визначенням С. Смирнова [190], творча діяльність є засобом інтенсивного розвитку інтелектуальних можливостей і особистісних якостей тієї людини, яка навчається. Тобто, на думку науковця, творча діяльність є засобом інтенсивної роботи, інтенсивного навчання.

Ми згодні з твердженням В. Демиденко, що у процесі навчання від студента слід вимагати вміння правильно моделювати і користуватися аналогіями; науково фантазувати; бути працездатним, послідовним, наполегливим, пристрасним, самокритичним, точним [69]. Зазначене, на нашу думку, впливатиме на формування у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін складових діяльнісного компонента.

Із двох різних цілей навчання: студенти повинні запам'ятати і



зрозуміти; студенти повинні розвинути здатність і смак до самостійного мислення, викладач, безумовно, повинен прагнути до реалізації другої. При цьому важливою є постановка навчального завдання, тобто така організація змісту завдання, яка стимулює самостійний пошук [152].

В. Сухомлинський наголошував, що справжнім можна вважати лише те навчання, яке має спрямованість на розвиток дитини, її мислення, діяння у процесі пізнання, оскільки «розум не формується без розумового напруження, без думки, без самостійних пошуків» [251].

У психології [207] самостійність тлумачиться як узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці та почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку. Вона пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі. Цей зв'язок двобічний: розвиток розумових і емоційно вольових процесів – необхідна передумова самостійних суджень і дій; судження і дії, що створюються у ході самостійної діяльності зміцнюють та формують здатність не лише свідомо приймати вмотивовані дії, але й досягати успішного виконання прийнятих рішень всупереч можливим складнощам. Погоджуючись із цим визначенням, додамо, що для успішної самостійної роботи необхідно формувати рефлексивні вміння, які передбачають аналіз, прогнозування, урахування помилок, що сприяє формуванню складових рефлексивного компонента.

Уважаємо, що здатність людини до самостійного пошуку потрібної інформації, засвоєння на її підставі професійних знань, уміння творчо використовувати їх у різних ситуаціях – це властивість особистості, яка виховується. Вона формується впродовж всього життя людини й особливо інтенсивно в період навчання. Отже, завдання викладача полягає не лише в тому, щоб дати студентам необхідний обсяг знань, але насамперед у тому, щоб прищепити вміння і навички вибору зі значної кількості навчальної та наукової інформації того цінного, що потрібне їм для виконання самостійної роботи.

Найчастіше під самостійною роботою розуміють індивідуальну або

колективну навчальну діяльність, що здійснюється без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом і контролем (самостійна робота на занятті, домашня робота тощо) [7]. Т. Картель [99] відзначає, що вміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, засвоювати його та вміти застосовувати свої знання стає основною передумовою ефективного формування у студентів професійної самостійності, а також успішного навчання. Але, на жаль, більшість студентів сьогодні не спроможні самостійно визначити мету, виокремити головне та відокремити від нього другорядне, проаналізувати факти, здійснити самоконтроль під час самостійного вивчення матеріалу. Це пов'язано насамперед із недостатньою підготовкою до самостійної роботи зі школи.

Розглядаючи проблему самостійної роботи та її інформаційно-методичного забезпечення, В. Казаков [95] виокремлює низку вимог у ході вивчення навчальної дисципліни: формування самостійності студентами; засвоєння знань, умінь і навичок; визначення предмета діяльності; забезпечення контролю дій; інформування студентів про рівень досягнення цілей; визначення вимог до результатів діяльності студентів; створення зовнішніх умов самостійної роботи; забезпечення внутрішніх умов (мотивація дій); урахування індивідуальних особливостей кожного студента; надання можливості самостійно планувати свої дії; забезпечення студентам можливостей коректувати свої дії на основі самоконтролю і аналізу інформації про результативність. В аспекті дослідження зазначене впливатиме на формування показників мотиваційного, когнітивного та рефлексивного компонентів.

Аналізуючи різні підходи до тлумачення самостійної роботи студентів, В. Буряк [36] висловлює сумніви щодо можливості дати цьому поняттю визначення, вважаючи, що самостійна робота є складним поліструктурним явищем, а тому не може отримати одномірного визначення. При цьому науковець розглядає самостійну роботу як форму індивідуальної роботи, а самостійну діяльність як якість пізнавальної активності: використання ініціативної позиції, породження власних думок [36, с. 12]. Водночас він

виокремлює такі суттєві ознаки самостійної роботи, як-от: наявність завдання; відсутність безпосередньої участі викладача у виконанні завдання; наявність спеціально відведеного часу; опосередковане управління викладачем пізнавальною діяльністю студентів [36, с. 15].

На нашу думку, організація такої діяльності передбачає розробку індивідуальної освітньої траєкторії студентів, що сприятиме виробленню в них умінь складати і застосовувати в подальшій професійній діяльності індивідуальні освітні траєкторії діяльності учнів під час викладання гуманітарних дисциплін. Погоджуючись із ознаками, визначеними В. Буряком, вважаємо, що термін «самостійна діяльність» більше відповідає процесу пізнання, оскільки в науково-методичних дослідженнях все більше уваги приділяють діяльнісному підходу в навчанні. При цьому під діяльністю частіше розуміють процес, а під роботою – результат [55].

Ми поділяємо думку Б. Єсіпова [79], який доходить висновку, що самостійна навчальна діяльність передбачає самостійну роботу як результат індивідуальної самостійності (контрольна робота, реферат, курсова робота тощо), що також впливає на набуття вмінь і навичок роботи за індивідуальною освітньою траєкторією.

Відтак, з огляду на вищезазначене показником самостійної діяльності фахівця виступає його особистість, що виявляється у здатності ставити перед собою мету, знаходити способи і засоби для її досягнення шляхом самоосвіти, самовиховання та самоактуалізації, тобто розробляти індивідуальну освітню траєкторію.

Щодо самостійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, а саме іноземних мов, то така діяльність передбачає так звану педагогічну імпровізацію, яка безпосередньо пов'язана з творчою природою самого педагогічного мистецтва. Адже основне завдання педагога в навчанні іноземної мови полягає в тому, щоб перенести акцент з усякого роду вправ на творчу розумову діяльність учнів, що вимагає для свого оформлення володіння певними мовними засобами.

На всіх етапах організації творчої самостійної роботи важливе значення належить формам її організації, які мали б особистісно-орієнтовану

спрямованість (завдання повинні розроблятися для кожного студента індивідуально та різного ступеня складності, враховуючи рівень підготовки). Викладач, у свою чергу, надає допомогу кожному студенту індивідуально. Форми організації самостійної роботи повинні бути цікавими та творчими, наприклад: ігри, дискусії, проектні роботи, презентації, написання есе тощо. З цієї позиції і необхідно підходити до організації самостійної діяльності вчителя гуманітарних дисциплін. При цьому слід підкреслити, що така діяльність вимагає від людини підвищеної емоційності, образності мислення, багатства асоціацій.

В аспекті дослідження самостійну діяльність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін розуміємо як процес набуття студентами необхідних знань, умінь і навичок, що сприятимуть їхній підготовці до використання індивідуальних освітніх траєкторій учнів, в основі яких лежить самостійна робота.

З огляду на вищезазначене, доходимо висновку, що головною метою організації самостійної діяльності з іноземної мови для студентів гуманітарних спеціальностей є розвиток самостійності як риси особистості. Своєрідність іноземної мови як навчальної дисципліни для студентів-гуманітаріїв полягає в тому, що в ході її вивчення формуються вміння і навички користуватися чужою мовою як засобом спілкування, засобом отримання нової, професійно значущої інформації, а також особливостями об'єкта пізнання. Специфіка цілей самостійної роботи з іноземної мови зумовлює особливості методів, засобів, форм її організації, які змінюються залежно від етапу, змісту і задач навчання.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури (Ю. Азаров [2], Ю. Бабанський [12], О. Бодальов [29], В. Загвязинський [84], І. Зязюн [91], В. Кан-Калік [97], Н. Кічук [106], Н. Кузьміна [130], Є. Степанов [248], Р. Шакуров [278] та ін.) можна сформулювати найважливіші якості, що сприяють успішній самостійній діяльності в підготовці майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, як-от: здатність до нестандартного рішення; пошуково-проблемний стиль мислення; уміння створювати проблемні, нестандартні навчальні і виховні ситуації; оригінальність у всіх сферах своєї

діяльності; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального та ін.).

Переконані, що розвиток творчості майбутнього вчителя саме гуманітарних дисциплін – це процес формування особистості, обумовлений продуктивною самостійною діяльністю, пов'язаною з дослідженням педагогічного мистецтва, аналізом літературних фахових джерел, інноваційних технологій, засобів масової інформації, що забезпечує створення якісно нових нестандартних цінностей навчально-виховного значення та передбачає самостійність особистості, активізацію психічних процесів (мислення, уява, фантазія, інтуїція), наявність здібностей, мотивів, психолого-педагогічних знань, умінь та творчості, що є складовою і результатом розвитку творчості.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у процесі професійної підготовки впливає на формування й розвиток складових мотиваційного, когнітивного, діяльнісного й рефлексивного компонентів, а отже є педагогічною умовою їхньої підготовки до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі.

### **Висновки з першого розділу**

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури засвідчив, що підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін приділяється багато уваги. Натомість у сучасній педагогіці проблеми цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі, на жаль, висвітлені недостатньо.

Під підготовкою майбутніх учителів гуманітарних дисциплін розуміється сукупість професійних знань, умінь і навичок, оволодіння якими у процесі навчання у вищому педагогічному закладі забезпечує професійну майстерність майбутнього вчителя у його педагогічній діяльності в школі, а

сформованість індивідуально-психологічних, морально-етичних та професійних якостей особистості сприяє виробленню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Індивідуальна освітня траєкторія – це цілеспрямована освітня програма, яка визначається потребами освіти, індивідуальними здібностями та можливостями того, хто навчається і забезпечує досягнення поставлених освітніх цілей.

Визначено, що підготовка майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі відбувається у спеціально створеному освітньому середовищі, під яким розуміється сукупність соціальних, культурних психолого-педагогічних умов, за яких відбувається формування особистості

Підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій – це цілісний педагогічний процес, який характеризується набуттям студентами відповідної системи знань, індивідуальних та творчих особливостей, формування на їх підставі відповідних умінь і навичок, які забезпечують позитивну мотивацію щодо здійснення ними ефективних заходів застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

Підготовленість майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій розглядаємо як результат підготовки, що характеризується вміннями і знаннями щодо проектування й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у навчально-виховному процесі, а також умінням своєчасно оцінити й відкоригувати просування студентів індивідуальною траєкторією під час навчання.

Результатом професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів є підготовленість студентів до здійснення цієї діяльності.

У структурі підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі, виокремлено такі компоненти, як-от: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. У мотиваційному

компоненті важливими є: наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічної діяльності; зацікавленості до проблем індивідуального розвитку учнів; мотивації на застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі. Когнітивний компонент передбачає наявність знань студентів у галузі індивідуальних освітніх траєкторій, їхніх знань щодо інтелектуального розвитку учнів (вікові, індивідуальні особливості), а також знання щодо впровадження у навчально-виховний процес індивідуальних освітніх траєкторій, спрямованих на індивідуальний розвиток її природних задатків і нахилів, що забезпечило б формування інтелектуальної, розвиненої, культурної, самодостатньої, спроможної до генерування власних ідей, прийняття власних рішень, професійного самовизначення і самозростання особистості. Діяльнісний компонент характеризується наявністю комунікативних здібностей, вмінням доступно, чітко і логічно висловлювати свої думки, сперечатися, дискутувати; умінням залучати учнів до організованої індивідуальної діяльності, що сприяє формуванню в них творчого мислення, а також індивідуального стилю їхньої майбутньої діяльності; умінням налагоджувати доброзичливі відносини з колегами, учнями та їхніми батьками у процесі професійної діяльності. У рефлексивному компоненті виокремлено здатність правильно оцінювати свою діяльність щодо застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі; оцінювати досягнуті результати; усвідомлювати зміст своєї професії; зацікавлено критично ставитися до різних її аспектів; послідовно збагачувати професійний досвід і майстерність.

У ході теоретичного дослідження визначено й науково обґрунтовано такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі, як-от:

- стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів;
- орієнтування навчального процесу на вироблення у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності;

- організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями.

Основні положення розділу висвітлені в публікаціях автора [216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226].



## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

#### 2.1. Критерії, показники і рівні підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі

У констатувальному етапі експерименту взяли участь 238 студентів другого курсу, з них 120 студентів інституту мов світу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та 118 студентів факультету іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Студентів було розподілено на експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи. Так, студенти інституту мов світу склали експериментальну групу, а майбутні учителі факультету іноземних мов склали контрольну групу.

Для визначення стану підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій нами було використано критеріальний підхід. У літературі подано декілька визначень поняття «критерій».

Критерій (у перекладі з грецької – criterion) – це ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу [177], засіб, інструмент оцінки, а не сама оцінка [264], ідеальний зразок, еталон, який визначає вищий, найдосконаліший рівень функціонування певної системи, а, порівнюючи з ним, можна встановити ступінь відповідності і наближення наявного рівня до еталону. При цьому критерій подається як система ознак, що дозволяють відрізнити один рівень від іншого [188].

Як важливу й визначальну ознаку, що характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність, а показник становить собою кількісну характеристику явищ і процесів, які дають змогу зробити висновок про їх стан у динаміці,

визначає критерій І. Бізюкова [23].

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що критерій є підставою для оцінки чогось. Зауважимо, що вибір критерію значною мірою зумовлений правильністю добору його показників, і навпаки.

Було визначено компоненти, критерії і показники сформованості підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій. Опишемо їх.

Мотиваційний компонент передбачав настановний критерій з показниками (наявність позитивної мотивації на педагогічну діяльність; спрямованість особистості на педагогічну діяльність; наявність мотивації на навчання). Вважаємо, що без мотивації не може здійснюватися жодна діяльність, адже саме від позитивної мотивації, інтересу до професії та її опанування залежить успіх майбутньої професійної діяльності.

Когнітивний компонент передбачав змістовий критерій з показниками (наявність знань щодо організації творчої діяльності учнів; індивідуального стилю діяльності; знань щодо організації навчання за індивідуально-освітніми траєкторіями). На нашу думку, забезпечення успішної професійної діяльності майбутнього вчителя можливе лише за умови постійного осмислення своїх потреб, прагнень, пізнання себе, своїх потенційних здібностей і можливостей, прагнення до самоаналізу та самооцінки, що дає змогу адекватно проаналізувати свої можливості. Змістовий критерій передбачає наявність у майбутніх учителів не лише знань про свої індивідуальні особливості, а й про індивідуальні особливості учнів, їхні здібності та інтереси. Зазначений критерій передбачає збагачення знань студентів щодо організації творчої діяльності, яка забезпечується застосуванням індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі, прагненням до постійного саморозвитку та самоосвіти, усвідомленням необхідності розвитку власного індивідуального стилю діяльності, спрямованого на успішність майбутньої педагогічної діяльності.

Діяльнісний компонент передбачав технологічний критерій з показниками (наявність організаційних та комунікативних умінь; творчих здібностей; уміння приймати самостійні рішення). В основі технологічного

критерію, в аспекті дослідження, лежить сформованість умінь і навичок щодо застосування індивідуальних освітніх траєкторій, які сприятимуть можливості здійснювати успішну діяльність у майбутньому. Професійне становлення може відбуватися лише у процесі діяльності, під час якої усвідомлюється необхідність у саморозвитку, самовихованні, умінням організовувати індивідуальну роботу учнів, створювати позитивну психологічну атмосферу взаєморозуміння, організовувати навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями тощо.

Рефлексивний компонент передбачав оцінний критерій з показниками (наявність рефлексивних умінь; уміння оцінювати саморозвиток і професійно-педагогічну діяльність; задоволеність діяльністю щодо організації занять за індивідуальними траєкторіями), за яким оцінювалася здатність учителя аналізувати й оцінювати власну педагогічну діяльність; контролювати і вносити корективи в навчально-виховну діяльність, спрямовану на застосування індивідуальних освітніх траєкторій; наявність самоконтролю, який передбачає такі дії, як самоаналіз, самоспостереження, самоперевірка, результати яких дають можливість майбутнім учителям віднайти свої найслабкіші та найсильніші боки та дійти до самовдосконалення.

Таблиця 2.1.

Критерії, показники та методики діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій

Компоненти	Критерії	Показники	Методики
Мотиваційний	Настановний	Наявність позитивної мотивації на педагогічну діяльність	Мотивація до успіху (за Т. Елерсом)
		Спрямованість особистості на педагогічну діяльність	Орієнтаційна анкета (за Б.Бассом)
		Мотивація навчання	Мотивація навчальної діяльності (А.Реан,В.Якунін)
Когнітивний	Змістовий	Наявність знань щодо організації творчої діяльності учнів	Шкала самооцінки Додаток Б.4
		Наявність індивідуального стилю діяльності	Методика «Пізнавальна потреба» (В.Юркевич)
		Наявність знань організації навчання за індивідуально-освітніми траєкторіями	Шкала самооцінки
Діяльнісний	Технологічний	Наявність організаційних та комунікативних умінь	Методика КОЗ-1
		Наявність творчих здібностей	Питальник «Творче мислення» (за Н.Вишняковою)
		Уміння приймати самостійні рішення	Методика прийняття рішень (за А. Кареліним)
Рефлексивний	Оцінний	Рефлексивні вміння	Методика «Онтогенетична рефлексія» (за Н. Фетіскіним)
		Оцінка саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності	Діагностика рівня само розвитку (за Л. Брежневою)
		Задоволеність заняттями за індивідуальними траєкторіями	Методика визначення задоволеності навчанням (за А. Батрашевим)

Рівні підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій були визначені за такою бальною шкалою: 5 балів – досліджувана ознака виражена яскраво; 4 бали – досліджувана ознака виражена достатньо; 3 бали – досліджувана ознака виражена середньо; 2 бали – досліджувана ознака виражена слабо; 1 бал –

досліджувана ознака виражена надзвичайно слабо.

Відповідно до цього нами було обрано такі рівні: достатній рівень – 3,5-4,0 балів; задовільний рівень – 2,5-3,4 балів; низький рівень – 1,5-2,4 балів.

Подаємо якісну характеристику рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів.

**Достатній рівень.** У студентів цього рівня сформована позитивна мотивація на здійснення майбутньої діяльності та на навчання, що підкріплюється постійним бажанням пізнавати нове, прагненням до самовдосконалення, самореалізації, успішної діяльності. Вони виявляють високу наполегливість до здійснення поставлених професійних цілей, мають добре розвинені комунікативні й організаторські вміння, вміють організовувати діяльність як усього колективу, так і кожного учня окремо завдяки впровадженню індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховний процес діяльності учнів відповідно до їхніх інтересів чи обраної майбутньої професії. Ці студенти здатні самостійно творчо мислити й діяти, застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях; сприяють виявленню і максимальному розкриттю індивідуальних можливостей кожного учня, розвитку її природних нахилів, потенціалу для забезпечення успіху як у майбутній професійній діяльності, так і в житті, вирізняються вмінням швидко налагоджувати доброзичливі відносини з людьми. Студенти цього рівня яскраво демонструють наявність інтелектуальних знань і охоче виявляють творчу активність та майстерність щодо застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі, розробляючи нові завдання, спрямовані на розвиток індивідуальних здібностей кожного учня. У них сформовано свій індивідуальний стиль і вони постійно вдосконалюють його шляхом самоосвіти та прагненням до професіоналізму.

**Задовільний рівень.** Студенти із задовільним рівнем підготовленості необ'єктивно оцінюють свою діяльність, їхні бажання, спрямовані на

педагогічну діяльність здебільшого залежать від обставин, тобто їхні соціальні та матеріальні цінності домінують над потребами самовираження. Зазвичай не вміють спокійно й толерантно ставитися до чужої думки, чужих поглядів. Стосунки з довколишніми людьми мають нестійкий характер, вони здатні на конфлікт. Самооцінка та самоаналіз особистісних якостей та професійних дій є необ'єктивними, часто завищені. Творча активність і діяльність щодо використання індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі виражена не чітко, студенти такого рівня мають поверхневі знання про застосування індивідуальних освітніх траєкторій у практичній діяльності, діють шаблонно, припускаються помилок; не враховують індивідуальні та вікові особливості учнів; здебільшого прагнення до саморозвитку, до розробки завдань з підвищеною складністю відсутнє. Такі майбутні вчителі не здатні впроваджувати у навчальний процес різні види творчої самостійної роботи, наприклад, дискусії, проектні роботи, презентації, а, отже, не вміють розробляти індивідуальні освітні траєкторії для учнів з різним рівнем успішності в навчанні. Вони відчують труднощі у здійсненні рефлексії своєї діяльності, не займаються саморозвитком, навчально-виховну й позанавчальну діяльність виконують без особливої зацікавленості.

**Низький рівень.** Майбутні вчителі не зацікавлені роботою з учнями, не виявляють інтерес до педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток та розкриття індивідуальних здібностей учня. Не мають уявлення або мають лише елементарні навички щодо застосування індивідуальних освітніх траєкторій, здійснюють діяльність методом випробувань і помилок, безвідповідально ставляться до виконання завдань, не зацікавлені в самовдосконаленні, не виявляють наполегливості в досягненні поставлених цілей. Ці студенти не відрізняються творчими особливостями, а, отже, не вважають обов'язковим виявляти індивідуальність кожної дитини, спрямовувати навчальну діяльність саме на розвиток дитини, її мислення, формування самостійності учня, вони не здатні створювати нестандартні

навчальні і виховні ситуації, а, отже, у них відсутня творча фантазія та уява. Студенти низького рівня не вміють контролювати свій емоційний стан; часто вступають у конфлікт; не вміють налагоджувати відносини з людьми. Майже не спостерігається самоаналіз та самооцінка особистісних якостей та професійних дій, вони зазнають труднощів у виявленні та виправленні припущених помилок у процесі професійної діяльності.

Започатковуючи експериментальне дослідження, насамперед необхідно було визначити рівень підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі, виявити потребу, інтерес та розуміння необхідності застосування майбутніми вчителями індивідуальних освітніх траєкторій, а також обсяг і глибину їхніх знань щодо застосування індивідуальних освітніх траєкторій у професійній діяльності. Для вирішення цих завдань на початку констатувального етапу експерименту було проведено анкетування майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, спрямоване на з'ясування того, як студенти розуміють поняття «індивідуальна освітня траєкторія», а також їхнє ставлення до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у своїй майбутній педагогічній діяльності. Зміст анкети подано в Додатку А.

Результати анкетування засвідчили, що більшість студентів (73,3%), відповідаючи на перше запитання запропонованої анкети «Що Ви розумієте під поняттям «індивідуальна освітня траєкторія»?», розуміють це поняття, як «індивідуальний підхід до кожного учня, розвиток його здібностей та талантів, а також вироблення індивідуальної траєкторії для навчання певного учня», 17,7% вважають, що це «індивідуальний шлях навчання, наполегливість і інтерес до своєї майбутньої професії», 9% учасників анкетування не змогли дати відповіді на поставлене запитання.

На друге запитання «Як Ви вважаєте, чи повинен учитель мати індивідуальний підхід до кожного учня?» переважна більшість студентів (95,6%) відповіли позитивно, оскільки вважають індивідуальний підхід однією з найголовніших умов успіху майбутнього вчителя, вони впевнені, що від цього залежать взаємовідносини з учнями, якість отриманих знань, а

також розвиток індивідуальних здібностей учня, решта майбутніх учителів (4,4 %) не дали жодної відповіді.

На запитання «На Вашу думку, від чого залежить успіх майбутнього вчителя?» більшість студентів (89,9%) відповіли, що «успіх майбутнього вчителя залежить від його знань, кваліфікації, наполегливості, ставлення до учнів, вміння цікаво викладати матеріал, а також уміння знаходити психологічний підхід до кожного учня». Так, Наталія К. зазначила, що «вчитель повинен знати характер і внутрішній світ кожного учня задля того, щоб бути насправді успішним, в іншому разі вони можуть просто не знайти спільної мови, що призведе до негативного впливу на психічний стан дитини». Зауважимо, що жоден із респондентів не зазначив, що успіх майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін залежить від індивідуальної праці з учнем, що сприятиме розвитку його пізнавальних здібностей, становленню його як особистості. Решта студентів (10,1%) не змогли дати відповіді на запитання.

На запитання «Чи повинен кожний учень навчатися відповідно до своїх індивідуальних якостей та здібностей?» 72,3% майбутніх учителів відповіли ствердно, оскільки вважають, що це допоможе дитині самореалізуватись у майбутньому, 20,7% зазначили, що для всіх учнів повинна бути загальна система навчання, у процесі якої можуть виявитися його індивідуальні здібності, і лише 7% вважають, що кожний учень повинен працювати більше, ніж дозволяють його здібності, для самовдосконалення.

На п'яте запитання «Чи здатні Ви самостійно розробити індивідуальні освітні траєкторії для застосування їх у своїй майбутній педагогічній діяльності?» більшість студентів (82,6%) вважають це дуже важливим і корисним для їхньої подальшої професійної діяльності, але не мають відповідних знань та вмінь щодо їх розробки, 17,4% вагаються, оскільки не вбачають необхідності застосування індивідуальних освітніх траєкторій у своїй майбутній професійній діяльності.

Відтак, результати анкетування виявили, що більшість студентів розуміють поняття «індивідуальні освітні траєкторії» та необхідність їх



застосування у процесі професійної діяльності, але, на жаль, студенти не володіють достатньою кількістю знань щодо впровадження та застосування «індивідуальних освітніх траєкторій» на практиці. На нашу думку, це свідчить про те, що під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі не приділяється належної уваги як розвитку індивідуальних здібностей самих студентів, так і підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

Для виявлення рівня прояву спрямованості особистості на педагогічну діяльність за першим показником настановного критерію було застосовано орієнтаційну анкету (див. Додаток Б. 1), що була модифікована відповідно до напрямку дослідження. Наявність того чи того вектора спрямованості, характеризувало певний рівень. Так, ми вважали, що спрямованість на справу забезпечує досягнення достатнього рівня, спрямованість на спілкування – задовільного рівня, спрямованість на себе – низького рівня. Одержані результати подано в таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2.**

**Рівні** спрямованості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на педагогічну діяльність на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	9,7	55,5	34,8
КГ	8,5	57,3	34,2

Як свідчать результати, подані в таблиці 2.2, більшість майбутніх учителів виявили задовільний рівень спрямованості на професійну діяльність (55,5% ЕГ і 57,3% КГ). Ці студенти спрямовані на спілкування, вони прагнуть за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтовані на спільну діяльність, але часто зашкоджують виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, бажають соціального схвалення, відчують залежність від педагогічного колективу. На низькому рівні зафіксовано 34,8% респондентів ЕГ і 34,2% КГ, які орієнтовані насамперед на себе, на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи, вони виявляють агресивність у

досягненні статусу, владні, але водночас дуже стривожені. Достатній рівень виявили лише 9,7% студентів ЕГ та 8,5% КГ, які спрямовані на справу, зацікавлені в розв'язанні проблем, що виникають, прагнуть виконувати роботу якнайкраще, орієнтовані на ділове співробітництво, вони здатні відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення загальної мети.

Для діагностики показника «Мотивація навчальної діяльності» використовувалася модифікована методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів», за А. Реаном та В. Якуніним (див. Додаток Б. 2). Методика містить 16 мотивів, які запропоновано оцінити від 1 до 5. Залежно від того, яку цифру найчастіше підкреслювали респонденти, визначався рівень мотивації навчальної діяльності. За нашим розподілом, на низькому рівні знаходились студенти, величина оцінного компонента яких становила від 1-2,5; на задовільному рівні – від 2,6 до 3,9 і на достатньому від – 4,0 до 5,0.

Так, на достатньому рівні найбільшу кількість студентів було зафіксовано за твердженнями: «здобути глибокі і міцні знання», «стати висококваліфікованим спеціалістом» (25,3% ЕГ і 27,4% КГ), «забезпечити успішність майбутньої діяльності» (33,6% ЕГ і 35,4% КГ).

На задовільному рівні найбільшу кількість респондентів було виявлено за твердженнями: «отримати диплом» (56,2% ЕГ і 54,7% КГ), «досягти поваги викладачів» (23,2% ЕГ і 24,5% КГ), «забезпечити успішність майбутньої діяльності» (53,1% ЕГ і 54,5% КГ).

На низькому рівні найбільша кількість студентів оцінили себе за твердженнями: «здобути глибокі і міцні знання» (71,4% ЕГ і 72,6% КГ), «бути постійно готовим до чергових занять» (65,5% ЕГ і 63,2 КГ), «стати висококваліфікованим спеціалістом» (66,4% ЕГ і 64,1% КГ). Узагальнені результати подано в таблиці 2.3.

**Таблиця 2.3.**

**Рівні наявності мотивації** навчальної діяльності майбутніх учителів на констатувальному етапі експерименту(у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	13,4	32,3	54,3

КГ	10,3	33,2	56,5
----	------	------	------

Результати, подані в таблиці 2.3, свідчать про те, що більшість студентів перебували на низькому рівні (54,3% ЕГ і 56,5% КГ). Такі студенти не розуміли важливість обраної професії і не відчували потреби в саморозвитку. На задовільному рівні виявлено 32,2% студентів ЕГ і 33,2% КГ, на достатньому – 13,4% респондентів ЕГ і 10,3% КГ.

Для виявлення наявності позитивної мотивації на педагогічну діяльність за показником настановного критерію було обрано методичку «Мотивація до успіху» Т. Елерса (див. Додаток Б. 3), результати було розподілено в такий спосіб: на достатньому рівні знаходилися майбутні вчителі, які оцінили свою мотивацію до успіху в межах від 23 до 32 балів, на задовільному рівні – від 11 до 22, на низькому рівні – від 1 до 10 балів. Одержані дані подано в таблиці 2.4.

**Таблиця 2.4.**

**Рівні сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність у майбутніх учителів на констатувальному етапі експерименту (у %)**

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	19,3	54,7	26
КГ	21,6	55,2	23,2

Як видно з таблиці 2.4, більшість майбутніх учителів визначили мотивацію на педагогічну діяльність на задовільному рівні (54,7% ЕГ і 55,2% КГ), що свідчить про бажання досягти успіху, проте бажання виражене не яскраво. На достатньому рівні виявлено 19,3% респондентів ЕГ та 21,6% КГ. Здебільшого це майбутні вчителі, які чітко уявляють собі, чим вони хочуть займатися, впевнені в тому, що зможуть досягти успіхів у зазначеній діяльності. На низькому рівні знаходилося 26% майбутніх учителів ЕГ і 23,2% КГ, які не впевнені в тому, що правильно обрали професію, відчують страх, що не зможуть працювати вчителем. Одержані результати свідчать про те, що під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі не приділялося достатньої уваги мотивації студентів щодо здійснення успішної педагогічної діяльності. У таблиці 2.5. подано середньоарифметичні дані

підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за настановним критерієм.

**Таблиця 2.5.**

**Рівні сформованості** підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за настановним критерієм на констатувальному етапі експерименту

	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (120 осіб)	17	14,3	57	47,5	46	38,2
КГ (118 осіб)	16	13,6	57	48,5	45	37,9

За результатами обчислення середньоарифметичних даних виявлено, що підготовленість майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій за настановним критерієм (за яким оцінювалися показники мотиваційного компонента) є недостатньою, оскільки більшість студентів перебувала на низькому (38,2% ЕГ і 37,9% КГ) та задовільному (47,5% ЕГ та 48,5% КГ) рівнях. Достатній рівень виявили 14,3 % респондентів ЕГ і 13,6 % КГ.

Отже, доходимо висновку, що навчальні заняття у вищому педагогічному закладі освіти недостатньо сприяють розвитку мотивації студентів факультету іноземних мов до здійснення професійної діяльності, спрямованої на застосування індивідуальних освітніх траєкторій учнів.

Для визначення рівнів наявності у студентів знань щодо організації творчої діяльності учнів за показником змістового критерію було застосовано розроблену картку самооцінки майбутніх учителів щодо наявності знань організації творчої діяльності учнів (див. Додаток Б.4). Студентам було запропоновано оцінити свій рівень знань і вмінь на достатньому, задовільному чи низькому рівнях.

Так, на достатньому рівні було оцінено такі твердження, як «знання теорії і методики організації творчої діяльності», «володіння системою необхідних знань для ефективного виконання творчої діяльності», «здатність самостійно оцінювати рівень творчої діяльності», «здатність здійснювати

аналіз власної діяльності і діяльності учнів» не було виявлено жодного студента в обох групах; найбільшу кількість студентів на цьому рівні було зафіксовано за твердженнями: «прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організації творчої діяльності» (30% ЕГ та 27,8% КГ) та «усвідомлення цілей і змісту творчої діяльності та свого місця в ній» (33,2% ЕГ та 38,7% КГ).

На задовільному рівні найбільшу кількість студентів було виявлено за твердженнями: «усвідомлення значущості сформованості творчої самостійності майбутньої професійної діяльності» (55,7% ЕГ та 56,2% КГ), «усвідомлення цілей і змісту творчої діяльності та свого місця в ній» (55,4% ЕГ та 57,9% КГ), «прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організації творчої діяльності» (56,2% ЕГ та 60,3% КГ); найменші результати одержано за твердженнями: «знання теорії і методики організації творчої діяльності» (18,2% ЕГ та 19,3% КГ), «здатність самостійно оцінювати рівень творчої діяльності» (19,6% ЕГ та 22,2% КГ), «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів» (25,3% ЕГ та 23,5% КГ).

На низькому рівні найбільша кількість студентів оцінили себе за такими твердженнями: «знання теорії і методики організації творчої діяльності» (81,8% ЕГ та 80,7% КГ), «володіння системою необхідних знань для ефективного виконання творчої діяльності» (77,6% ЕГ та 79,2% КГ), «здатність самостійно оцінювати рівень творчої діяльності» (80,4% ЕГ та 77,8% КГ), «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів» (74,7% ЕГ та 20,8% КГ).

Узагальнені результати самооцінки майбутніми вчителями рівня знань та вмінь щодо організації творчої діяльності учнів подано в таблиці 2.6.

**Таблиця 2.6.**

**Результати самооцінки майбутніми вчителями рівнів знань та вмінь щодо організації творчої діяльності учнів на констатувальному етапі експерименту (у %)**

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	11,3	36,4	52,3
КГ	10,9	37,3	51,8

Результати, подані в таблиці 2.6, свідчать про те, що студенти достатньо адекватно оцінили свій рівень знань щодо організації творчої діяльності учнів. Так, на низькому рівні оцінили свої знання та вміння 52,3% респондентів ЕГ і 51,8% КГ, на задовільному – 36,4% майбутніх учителів ЕГ і 37,3% КГ, на достатньому – 11,3% студентів ЕГ і 10,9% КГ.

Зазначені результати свідчать про те, що, на жаль, недостатньо уваги приділяється набуттю студентами знань і вмінь щодо організації творчої діяльності учнів в навчальний та позанавчальний час, тому і їхня обізнаність у цих питаннях доволі низька. Отже, необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу з майбутніми вчителями щодо набуття ними відповідних умінь щодо організації творчої діяльності учнів.

Для визначення рівня сформованості індивідуального стилю діяльності у майбутніх учителів було використано методику «Пізнавальні потреби» В. Юркевича (див. Додаток Б. 5). Інтенсивність пізнавальної потреби визначалася сумою балів: 17-25 балів – достатній рівень, 12-16 балів – задовільний рівень, менше, ніж 12 балів – низький рівень.

**Таблиця 2.7.**

**Рівні сформованості індивідуального стилю діяльності у майбутніх учителів** гуманітарних дисциплін за результатами констатувального етапу експерименту

(у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	12,4	33,5	54,1
КГ	14,6	36,8	48,6

Як видно з таблиці 2.7, студенти оцінили свої пізнавальні потреби в такий спосіб: на низькому рівні перебували 54,1% ЕГ і 48,6% КГ, на задовільному рівні зафіксовано 33,5% респондентів ЕГ і 36,8% КГ, лише 12,4% майбутніх учителів ЕГ і 14,6% КГ виявили достатній рівень.

Діагностику рівня володіння знаннями та навичками щодо організації навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями майбутніми вчителями гуманітарних дисциплін було проведено за розробленою нами карткою самооцінки (див. Додаток Б. 6). Студентам було запропоновано оцінити свій

рівень володіння відповідними знаннями й уміннями, виставити оцінки від 1 (не володію) до 5 (володію добре). Відповідно на низькому рівні знаходилися студенти, які отримали від 9-20 балів; на задовільному – від 21-32 балів; на достатньому рівні – від 33-45 балів. Результати проведеної діагностики подано в таблиці 2.8.

**Таблиця 2.8.**

**Результати сформованості рівнів знань та вмінь** щодо організації навчання за індивідуально-освітніми траєкторіями за самооцінкою майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	12,3	34,2	53,5
КГ	12,9	35,3	51,8

Як видно з таблиці 2.8, майбутні вчителі гуманітарних дисциплін недостатньо володіють знаннями та вміннями щодо організації навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями. Так, на низькому рівні виявлено 53,5 % студентів ЕГ і 51,8 % КГ, на задовільному рівні перебувало 34,2 % респондентів ЕГ та 35,3 % КГ, на достатньому рівні зафіксовано 12,3% респондентів ЕГ і 12,9% КГ.

На нашу думку, такі результати було одержано тому, що студенти більш-менш обізнані зі спеціальними дисциплінами, проте не вважають, що застосування індивідуальних освітніх траєкторій є важливим під час проведення занять з іноземної мови. Зважаючи на те, що студенти навчаються лише на 2-му курсі, то все ж вони адекватно оцінили свої знання, усвідомлюючи, що вони знаходяться на низькому рівні.

Щодо необхідності надання знань й оволодіння вміннями організації навчання за індивідуально-освітніми траєкторіями в ході занять іноземною мовою, доходимо висновку, що цій роботі не надається належної уваги під час вивчення спеціальних дисциплін.

За середнім арифметичним одержаних результатів було визначено рівні сформованості підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у

навчально-виховному процесі за змістовим критерієм (див. табл. 2.9).

**Таблиця 2.9.**

**Результати рівнів сформованості** підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій за змістовим критерієм на констатувальному етапі експерименту

	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (120 осіб)	14	12,0	43	34,7	63	53,3
КГ (118 осіб)	17	12,9	42	36,4	59	50,7

Як свідчать дані таблиці 2.9, за змістовим критерієм результати також виявилися переважно на низькому (53,3% ЕГ і 50,7% КГ) та задовільному (34,7% ЕГ та 36,4% КГ) рівнях. Незначна кількість респондентів виявили достатній рівень (12,0% ЕГ і 12,9% КГ). На нашу думку, багато в чому це пов'язано з відсутністю вмінь та навичок застосування на практиці здобутих під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі знань.

За технологічним критерієм було обрано методику визначення комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ-1), питальник «Творче мислення» за Н. Вишняковою, тест на визначення ступеня самостійності за методикою А. Кареліна.

Зважаючи на те, що діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів у майбутньому за своїм змістом пов'язана із взаємодією учнів з їхніми батьками, де необхідним є володіння комунікативними й організаційними здібностями, вважали доцільним провести дослідження за методикою КОЗ-1, авторами якої є В. Синявський і В. Федоришин, спрямованої на можливість прояву комунікативних і організаторських здібностей (див. Додаток Б. 7) через обчислення оцінного коефіцієнта.

При цьому, зважаючи на наш розподіл, на низькому рівні сформованості комунікативних і організаторських здібностей знаходилися ті студенти, величина оцінного коефіцієнта яких становила від 0,20 до 0,65; на задовільному рівні – від 0,66 до 0,75; і відповідно на достатньому рівні – від



0,76 до 1. Одержані результати подано в таблиці 2.10.

**Таблиця 2.10.**

**Рівні сформованості комунікативних і організаторських здібностей у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за результатами констатувального етапу експерименту (у %)**

	Комунікативні здібності		Організаторські здібності	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Достатній	17,2	15,4	15,9	15,4
Задовільний	30,5	28,1	28,5	33,4
Низький	52,3	56,5	55,6	51,2

Як видно з таблиці 2.10, у студентів обох груп рівні сформованості комунікативних і організаторських здібностей майже не відрізнялися. Так, 52,3% студентів ЕГ і 56,5% КГ оцінили на низькому рівні розвиток комунікативних здібностей і 55,6% студентів ЕГ та 51,2% КГ розвиток організаторських здібностей, який характеризується тим, що вони замкнені, не прагнуть до спілкування, не володіють умінням організовувати власну діяльність, не спроможні відстояти свою думку і відступають від своїх намірів.

Задовільний рівень комунікативних здібностей виявили 30,5% студентів ЕГ і 28,1% КГ, організаторських здібностей – 28,5% респондентів ЕГ і 33,4% КГ. Такі студенти прагнули до спілкування, до нових знайомств, але, на жаль, ще й досі потребують планомірної виховної роботи щодо формування комунікативних і організаторських умінь.

Лише 17,2% студентів ЕГ і 15,4% КГ виявили достатній рівень прояву комунікативних здібностей та майже однакова кількість студентів в обох групах (15,9% ЕГ і 15,4% КГ) виявили достатній рівень прояву організаторських здібностей. Такі студенти відрізняються впевненістю в собі, комунікативністю, здатністю приймати самостійні рішення, прагнуть до нових знайомств, виступають ініціаторами організації різноманітних заходів як в навчальний так і в позанавчальний час.

Як було зазначено в першому розділі, творчість – це діяльність, спрямована на створення чогось нового, оригінального. На нашу думку, майбутній учитель гуманітарних дисциплін повинен розвивати творче мислення задля того, щоб бути справжнім фахівцем своєї справи. Це і зумовило наш вибір наступної діагностики. Творчі здібності студентів оцінювалися за питальником «Творче мислення» за Н. Вишняковою (див. Додаток Б. 8). Так, студенти повинні були відповісти «так» чи «ні» на поставлені 10 запитань. Результати було розподілено в такий спосіб: на достатньому рівні знаходилися майбутні учителі, які оцінили свій рівень творчого мислення від 8-10 балів, на задовільному – від 4-7 балів і на низькому рівні – від 1-3 балів. Одержані дані подано в таблиці 2.11.

**Таблиця 2.11.**

**Рівні розвитку творчого мислення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на констатувальному етапі експерименту (у %)**

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	10,1	62,3	27,6
КГ	11,5	61,2	27,3

Результати, подані в таблиці 2.11, свідчать про те, що більшість студентів (62,3% ЕГ і 61,2% КГ) виявили прояв творчого мислення на задовільному рівні, а, отже, студенти не вважають творчість однією з основних заporук успіху під час викладання гуманітарних дисциплін.

Низький рівень виявили майже однакова кількість студентів (27,6% ЕГ і 27,3% КГ), які взагалі вагаються щодо необхідності застосування творчого мислення у професійній діяльності.

Достатній рівень зафіксовано в 10,1% респондентів ЕГ і 11,5% КГ. Це майбутні учителі, які здатні до нестандартного рішення, вміють створювати проблемні, навчальні і виховні ситуації різних видів складності, мають образне мислення, невтомність у пошуках нових, цікавих ідей.

Для визначення рівня сформованості вмінь приймати самостійні рішення було використано тест на визначення ступеня самостійності, за методикою А. Кареліна (див. Додаток Б. 9), результати якого визначалися за

такою шкалою: 0-14 балів – низький рівень, 15-29 балів – задовільний рівень, 30-40 балів – достатній рівень сформованості вміння приймати рішення. Узагальнені дані оцінки рівня сформованості вмінь приймати самостійні рішення майбутніми вчителями гуманітарних дисциплін за результатами констатувального експерименту подано в таблиці 2.12.

**Таблиця 2.12.**

**Рівні** сформованості вмінь приймати самостійні рішення майбутніми вчителями гуманітарних дисциплін на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	9,5	53,2	37,3
КГ	10,8	55,8	33,4

За результатами, поданими в таблиці 2.12, бачимо, що переважна більшість студентів оцінили вміння приймати самостійні рішення на задовільному рівні (53,2% ЕГ і 55,8% КГ), на низькому рівні також зафіксований переважний відсоток студентів (37,3% ЕГ і 33,4% КГ), на достатньому рівні виявлено 9,5% студентів ЕГ і 10,8% КГ.

На підставі середньоарифметичного обчислення за всіма показниками технологічного критерію було визначено рівні сформованості підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за технологічним критерієм (див. табл. 2.13).

**Таблиця 2.13.**

Результати рівнів сформованості підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій за технологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (120 осіб)	14	11,7	58	48,4	48	39,9
КГ (118 осіб)	15	12,5	58	49,3	45	38,2

Середньоарифметичні дані, подані в таблиці 2.13, свідчать про

недостатню підготовленість майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій за технологічним критерієм. Так, більшість студентів виявили низький (39,9% респондентів ЕГ і 38,2% КГ) та задовільний (48,4% студентів ЕГ і 49,3% КГ) рівні. На достатньому рівні зафіксовано лише 11,7% майбутніх учителів ЕГ та 12,5% КГ.

Відтак, доходимо висновку щодо необхідності проведення цілеспрямованої роботи з боку викладачів вищого навчального закладу з формування і розвитку необхідних умінь і навичок, що є складовими діяльнісного компонента в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, що надасть їм змогу належним чином виконувати професійну діяльність з урахуванням індивідуального стилю діяльності, а також організації самостійної діяльності.

За показником оцінного критерію визначалися рівні сформованості підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі за методикою самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії, розробленої М. Фетіскіним (див. Додаток Б. 10). Шкала розподілу результатів була такою: студентів, які набрали від 0 до 36 балів було віднесено до низького рівня, від 37 до 74 балів – до задовільного рівня, від 75 до 150 балів – до достатнього рівня сформованості вміння рефлексувати. Одержані дані подано в таблиці 2.14.

**Таблиця 2.14.**

**Рівні** сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	11,4	23,4	65,2
КГ	10,1	24,6	65,3

За результатами таблиці 2.14, студенти оцінили свою рефлексію у такий спосіб: на низькому рівні перебували 65,2% студентів ЕГ і 65,3% КГ, на

задовільному рівні виявлено 23,4% респондентів ЕГ і 24,6% КГ, на достатньому рівні зафіксовано 11,4 % майбутніх учителів ЕГ і 10,1% КГ.

Такі результати свідчать про те, що студенти знаходяться переважно на низькому рівні сформованості рефлексивних умінь, а, отже, вони не здатні правильно оцінювати свою діяльність, усвідомлювати зміст своєї професії, що негативно впливатиме на їхню майбутню діяльність.

За показником «Оцінка саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» оцінювалося прагнення до саморозвитку за Л. Брежнєвою (див. Додаток Б. 11). Прагнення до саморозвитку визначалося за результатами, які було розподілено в такий спосіб: 18-29 балів – низький рівень; 30-44 бали – задовільний рівень; 45-54 бали – достатній рівень. Одержані дані подано в таблиці 2.15.

**Таблиця 2.15.**

**Рівні** оцінки прагнення до саморозвитку майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	11,1	47,5	41,4
КГ	8,6	48,3	43,1

Результати, подані в таблиці 2.15, доводять, що рівень прагнення майбутніх учителів до саморозвитку переважно однаковий. Переважна кількість студентів знаходяться на задовільному (47,5% ЕГ та 48,3% КГ) і низькому (41,4% ЕГ і 43,1% КГ) рівнях. Лише 11,1% респондентів ЕГ і 8,6% КГ виявили достатній рівень. Такі результати свідчать про те, що майбутні вчителі гуманітарних дисциплін не прагнуть до самовдосконалення і не вважають саморозвиток невід'ємною частиною досягнення успіху в подальшій діяльності.

Для визначення рівнів задоволеності заняттями за індивідуальними траєкторіями за показником оцінного критерія застосовувалася модифікована методика визначення задоволеністю навчанням (див. Додаток Б. 12). Низький рівень задоволеності навчанням характеризувався діапазоном від 1-44%, задовільний рівень – від 45-55%, а достатній – вище 56%.

Студентів із достатнім рівнем задоволеності заняттями за індивідуальними траєкторіями зафіксовано за такими відповідями, як: «Задоволеність взаємовідносинами з викладачами» – 33,1% ЕГ і 31,9% КГ; «Задоволеність взаємовідносинами з іншими людьми» – 27,3% ЕГ та 28,4% КГ; «Загальна задоволеність навчанням» – 27,5% ЕГ і 28,1% КГ; «Інтерес до навчання» – 13,6% ЕГ та 14,2% КГ; «Задоволеність умовами навчання» – 8,9% ЕГ і 11,7% КГ; найменші результати одержала таке відповідь, як «Задоволеність досягненнями в навчанні» – 8,1% ЕГ та 7,7% КГ.

На задовільному рівні були студенти, які обрали: «Задоволеність умовами навчання» – 65,1% ЕГ і 61,9% КГ; «Загальна задоволеність навчанням» – 55,8% ЕГ та 58,2% КГ; «Задоволеність взаємовідносинами з іншими людьми» – 45,8% ЕГ і 48,1% КГ; «Задоволеність взаємовідносинами з викладачами» – 47,6% ЕГ та 51,3% КГ; «Задоволеність досягненнями в навчанні» – по 50,4% в обох групах; «Професійна відповідальність» – по 45,7% в обох групах; «Інтерес до навчання» – 50,9% ЕГ і 51,3% КГ; «Рівень домагань у професійній діяльності» – 29,7% ЕГ та 30,1% КГ.

На низькому рівні відповіді студентів розподілились у такий спосіб: «Задоволеність досягненнями в навчанні» – 42,8% ЕГ і 43,3% КГ; «Інтерес до навчання» – 37,1% ЕГ та 35,9% КГ; «Рівень домагань у професійній діяльності» – 33,6% ЕГ і 35,1% КГ, «Задоволеність умовами навчання» – 27,2% ЕГ і 26,7% КГ; «Задоволеність взаємовідносинами з іншими людьми» – 25,3% ЕГ і 24,9% КГ; «Задоволеність взаємовідносинами з викладачами» – 20,3% ЕГ та 18,9% КГ; «Загальна задоволеність навчанням» – 18,5% ЕГ і 17,7% КГ; «Професійна відповідальність» – 20,4% ЕГ та 19,8% КГ.

Узагальнені дані, одержані за означеним показником подано в таблиці 2.16. Як бачимо з таблиці 2.16, у цілому майбутні вчителі задоволені навчанням. Так, за середньоарифметичними даними, на достатньому рівні знаходилися 23,6% ЕГ і 24,2% КГ; на задовільному рівні – 48,2% ЕГ та 49,2% КГ; на низькому рівні – 28,1% ЕГ і 26,5% КГ.

#### **Таблиця 2.16.**

**Рівні** задоволеності навчанням за індивідуальними освітніми траєкторіями на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	23,6	48,2	28,1
КГ	24,2	49,2	26,5

Зазначені результати свідчать про те, що переважна більшість майбутніх учителів ще не вміють будувати свою індивідуальну освітню траєкторію, а тому не розуміють її важливість у навчанні. Такі студенти потребують як теоретичного, так і практичного викладу матеріалу щодо застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховній діяльності.

У таблиці 2.17 подано середньоарифметичні дані за оцінним критерієм рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

**Таблиця 2.17.**

Результати рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за оцінним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1 група (120 осіб)	18	15,3	47	39,7	55	45,0
2 група (118 осіб)	16	14,3	48	40,7	54	45,0

Як видно з таблиці 2.17, за оцінним критерієм підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів потрібно проводити цілеспрямовану роботу з боку викладачів вищого навчального закладу. Так, низький рівень виявили однакова кількість респондентів в обох групах (45,0%), задовільний рівень – 39,7% студентів ЕГ і 40,7% КГ, достатній рівень сформований у 15,3% майбутніх учителів ЕГ і 14,3% КГ.

Зважаючи на одержані в ході констатувального етапу експерименту результати, було обчислено середньоарифметичні дані, що характеризують рівні сформованості підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності

учнів у навчально-виховному процесі. Одержані дані подано в таблиці 2.18.

**Таблиця 2.18.**

**Результати сформованості рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій за результатами констатувального етапу експерименту**

	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (120 осіб)	16	13,3	51	42,6	53	44,1
КГ (118 осіб)	16	13,3	51	43,7	51	43,0

Як видно з таблиці 2.18, більшість студентів засвідчили низький (44,1% ЕГ і 43,0% КГ) і задовільний (42,6% ЕГ та 43,7% КГ) рівні сформованості підготовленості до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі. На достатньому рівні знаходилася однакова кількість респондентів – по 13,3% в обох групах.

Для поглибленої перевірки достовірності одержаних результатів рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі було використано розрахунок  $\lambda$ -критерію між двома емпіричними даними (за  $\lambda$ -критерієм Колмогорова-Смирнова) (див. Додаток В) [239, с. 142-152].

При цьому, за результатами констатувального етапу експерименту було висунуто статистичну гіпотезу  $H_0$ : різниця між двома розподілами недостовірною (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної підготовленості не відрізняється від рівномірного розподілу. Одержані дані заносилися до таблиці 2.19.

**Таблиця 2.19.**

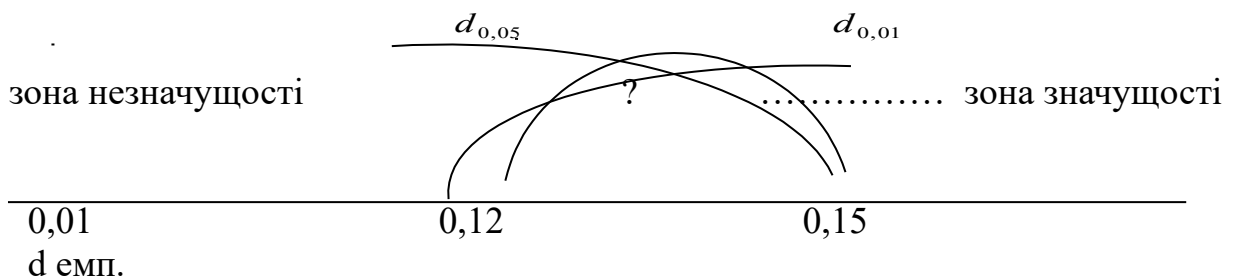
**Розрахунок  $\lambda$ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у**



групах ЧНУ і ПНПУ за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{\text{ЕГ}}^* - \Sigma f_{\text{КГ}}^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{1\text{гр.}}^*$	$\Sigma f_{2\text{гр.}}^*$	
достатній	16	16	0,133	0,136	0,133	0,136	0,003
задовільний	51	51	0,425	0,432	0,558	0,568	<b>0,01</b>
низький	53	51	0,442	0,432	1	1	
Суми	120	118	1	1			

За таблицею критичних значень  $d_{\text{кр}} = 0,12$  (при  $p \leq 0,05$ ) і  $d_{\text{кр}} = 0,15$  (при  $p \leq 0,01$ ). Побудуємо «вісь значущості» за результатами констатувального етапу експерименту:



Розрахунки критерію  $\lambda$  здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\text{max}} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $n_1$  – кількість спостережень у виборці контрольної групи,

$n_2$  – кількість спостережень в експериментальній групі,

$d_{\text{max}}$  - найбільша абсолютна різниця.

За результатами проведених розрахунків ми одержали:

$$\lambda = 0,01 \cdot \sqrt{\frac{120 \cdot 118}{120 + 118}} = 0,077$$

Розрахунки засвідчили, що для рівня статистичної значущості (див. таблицю рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [239, с.329] з  $p = 0,999$ ,  $\lambda_{\text{кр}} = 1,15$ . Було одержано  $\lambda_{\text{емп}} = 0,077$ . Отже,  $\lambda_{\text{кр}} > \lambda_{\text{емп}}$ , що підтверджує гіпотезу  $H_0$ .

Отже, на підставі одержаних результатів доходимо висновку щодо необхідності цілеспрямованої роботи зі студентами щодо їхньої підготовки до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

## **2.2. Модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі та методика її реалізації**

Теоретичне дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі, аналіз Державного стандарту і навчальних програм та робочих планів підготовки студентів факультету іноземних мов, результати констатувального етапу дослідження дали змогу побудувати експериментальну модель зазначеної підготовки під час навчання у вищому навчальному закладі освіти.

Під моделлю, слідом за О. Бочкіним [33], розуміємо систему, невідмінну від модельованого об'єкта відносно деяких властивостей, які вважаються істотними, і відмінну за всіма іншими властивостями, що є несуттєвими; при цьому відсутність у моделі несуттєвих елементів не менш важлива, ніж наявність у ній істотних.

Розроблена модель дає змогу наочно представити навчально-виховний процес, спрямований на досягнення запланованого результату – підготовленість майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій (див. рис. 2.2).

У процесі розробки моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій враховувалися закономірності і принципи організації процесу навчання у вищій школі, а також педагогічне проектування. За Н. Фроловою [265], педагогічне проектування є діяльністю, що здійснюється в умовах освітнього процесу і спрямована на забезпечення його ефективного функціонування і розвитку.

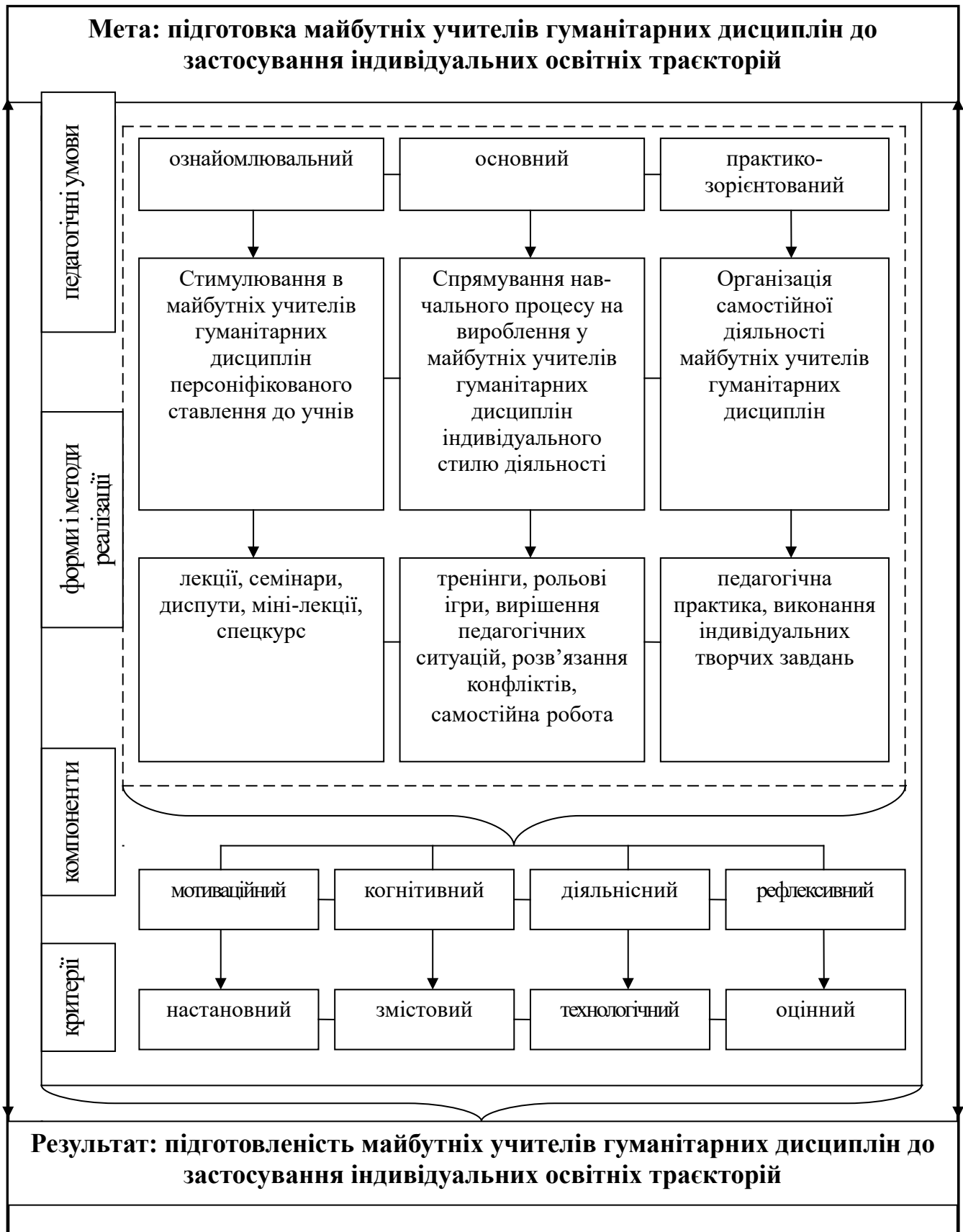
На формувальному етапі була розроблена модель, яка обіймала такі етапи: ознайомлювальний, основний, практико-зорієнтований з упровадженням виокремлених педагогічних умов (стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів; орієнтування навчального процесу на вироблення у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності; організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями) і була спрямована на формування рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі, структура якої передбачала наявність мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного компонентів, які оцінювалися за настановним, змістовим, технологічним, оцінним критеріями. Результатом реалізації моделі виступила сформованість рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

Метою першого – ознайомлювального – етапу було: набуття студентами необхідних знань щодо організації навчання учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями. Засобами реалізації визначених педагогічних умов виступали лекції, семінари та диспути, а також спецкурс «Конструювання навчальної діяльності учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями». Зазначений етап передбачав використання таких видів навчання, як: робота з інформативними джерелами (складання конспектів, написання рефератів, доповідей, складання тезаурусу педагогічних термінів), традиційні та інтерактивні лекції, лекції-полілоги, лекції-дискусії.

Другий етап – основний – передбачав формування практичних умінь і навичок студентів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій, відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання, рольових ігор, проведення різних позааудиторних видів роботи, самостійну творчу діяльність студентів.

Третій – практико-зорієнтований – етап передбачав застосування

студентами здобутих знань, умінь і навичок під час педагогічної практики.



**Рис. 2.1. Модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій**

Зазначимо, що поетапна реалізація педагогічних умов комплексно впливала на формування складових визначених компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний) підготовки майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій. Результатом реалізації моделі виступила підготовленість майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

Сутність формувального етапу експерименту полягала в реалізації педагогічних умов у ході підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій, які було синтезовано в єдину експериментальну модель.

Експериментальна робота проводилася зі студентами першої групи, які склали експериментальну групу, тобто студенти інституту мов світу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» – всього 120 осіб. Студенти факультету іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького склали контрольну групу (118 осіб).

Реалізація моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів з упровадженням визначених педагогічних умов тривала протягом трьох років (2, 3 та 4 курси) і здійснювалась у ході викладання спецкурсу «Конструювання навчальної діяльності учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями», на заняттях з таких дисциплін, як «Практика усного та писемного мовлення», «Практична граматики», «Країнознавство», у позааудиторній та самостійній творчій роботі студентів.

Розкриємо змістовий аспект формувального етапу експерименту. Метою формувального етапу експерименту була перевірка ефективності реалізації розробленої моделі в ході поетапної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін та методики впровадження в експериментальній групі визначених педагогічних умов, що передбачали оновлення змісту фахових дисциплін, активізацію форм і методів організації аудиторної й

позааудиторної діяльності студентів, а також самостійної творчої роботи. В контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною програмою, без цілеспрямованої роботи щодо підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

З метою досягнення поставленої мети організація експериментально-дослідної роботи зі студентами-майбутніми вчителями передбачала:

- засвоєння теоретичних знань на лекційних заняттях спецкурсу «Конструювання навчальної діяльності учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями», які ґрунтувалися на застосуванні проблемного й евристичного методів навчання та полілогу;
- поглиблення отриманих теоретичних знань на практичних заняттях і під час самостійної творчої роботи студентів;
- практичне відпрацювання набутих умінь у ході побудови індивідуальних освітніх траєкторій, як власних, так і учнів, рольових і ділових ігор на практичних заняттях та в позааудиторній роботі;
- закріплення і вдосконалення здобутих знань і сформованих умінь під час проходження педагогічної практики.

Зазначимо, що на кожному з етапів реалізації моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі впроваджувалися всі визначені педагогічні умови, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємозумовленими, тому комплексно впливали на формування й розвиток показників усіх виокремлених компонентів у структурі підготовленості студентів до здійснення такого виду діяльності.

Презентуємо сутність кожного з етапів.

На першому етапі – ознайомлювальному (2 курс) – відбувалося стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів під час викладання розробленого спецкурсу «Конструювання навчальної діяльності учнів за індивідуальними

освітніми траєкторіями» (див. Додаток Г), що розрахований на 45 годин (1,5 кредити), з яких 8 годин відводилося на лекційні заняття, 14 годин – на практичні заняття, 18 годин – на самостійну роботу, 5 годин на виконання індивідуальних завдань.

Метою спецкурсу була підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів під час проходження педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах і у подальшій професійній діяльності.

Процес навчання на цьому етапі відрізнявся накопичувальним характером. Формами організації навчання виступили інтерактивні лекції, в ході яких студенти не лише отримували нові теоретичні знання, а й мали можливість ставити запитання, висловлювати й відстоювати власну думку щодо почутого, спираючись на свій власний життєвий досвід. Така форма організації лекційних занять сприяла як набуттю ними необхідними теоретичними знаннями, так і підвищенню мотивації на навчання й на педагогічну діяльність у цілому.

Перше лекційне заняття «Індивідуалізація навчання – вимога сьогодення» була проведена з використанням методу евристичної бесіди, що передбачало активну участь студентів у ході заняття. Разом зі студентами за допомогою навідних питань, з'ясовувалось їхнє уявлення щодо визначення понять «індивідуалізація», «індивідуалізація навчання», «персоніфікований підхід», «індивідуальний стиль навчальної діяльності». Ми наголошували на тому, що навчання іноземної мови найбільш ефективно відбувається саме за допомогою принципу індивідуалізації, застосування якого передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів під час вивчення іноземної мови [174], стимулювали студентів до персоніфікованого ставлення до учнів, оскільки кожний із них є індивідуальністю, тому майбутньому вчителю необхідно створювати відповідні умови й емоційну атмосферу навчального процесу.

Для підготовки до практичного заняття студентам було запропоновано опрацювати психолого-педагогічну та довідкову літературу, періодичні

видання та Інтернет-джерела з метою визначення різних підходів до сутності понять, що розглядалися на лекції, обґрунтування власної думки щодо них і складання педагогічного тезариусу. При цьому акцентували на тому, що постійне поповнення такого словника й іншими поняттями з означеної проблеми сприятиме кращому усвідомленню ними зазначених явищ і допоможе їм у побудові індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у подальшій професійній діяльності.

Для закріплення знань, отриманих під час лекції і самостійної роботи, було проведено диспут «Індивідуалізоване навчання: за і проти», в ході якого одні студенти відстоювали доцільність використання такої форми навчання іноземної мови, а інші – виступали їхніми опонентами. Зазначимо, що майбутні вчителі досить серйозно поставилися до проведення диспуту. Насамперед це було пов'язано з тим, що питання індивідуалізації навчання наразі є актуальним, особливо це стосується вивчення іншої мови. Так, студенти наголошували на тому, що кожна людина має свої особливості (темперамент, схильності до вивчення мов, мовленнєве чуття, рівень знань тощо), які потребують урахування під час вивчення іноземної мови, щоб досягти високих результатів. До того ж кожна людина має й різні цілі вивчення іншої мови, припускається конкретних помилок, які потребують виправлення, проте інші учасники навчального процесу можуть і не мати таких проблем, тому їм буде нецікаво відвідувати заняття. Отже, потрібно складати індивідуальну програму такої діяльності. Інші студенти наголошували на тому, що вчитель у своїй діяльності не може відступати від затвердженої навчальної програми, заняття повинні бути однаковими для всіх. Треті студенти наполягали, що без спілкування неможливо набути вміння говорити іноземною мовою, оскільки саме спілкуючись з іншою людиною можна перевірити, чи правильно й зрозуміло ми висловлюємо власні думки і чи правильно розуміємо думки співрозмовників. До того ж, на думку студентів, застосування у процесі вивчення іноземної мови ігрових методів навчання значно впливає на поповнення словникового запасу,



правильному вживанню слів і т. ін. Наприкінці заняття майбутні вчителі дійшли висновку, що вивчення іноземної мови відбувається ефективно, якщо поєднувати групову й індивідуалізовану форми навчання з урахуванням індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Тобто бути особистісно зорієнтованим навчанням.

Продовженням диспуту було проведення круглого столу, на якому обговорювалися види особистісно зорієнтованого навчання, які доцільно застосовувати в ході вивчення іноземної мови. Для цього студенти повинні були самостійно актуалізувати свої знання з педагогіки, психології, проаналізувати методичну літературу, періодичні видання, в яких висвітлюється педагогічний досвід застосування різноманітних методів навчання іноземної мови з урахуванням індивідуальних особливостей школярів. Зауважимо, що студенти з інтересом поставилися до проведення практичного заняття, в ході якого вони ділилися здобутою інформацією, обговорювали її, погоджувалися чи спростовували розглядувані методики проведення занять на основі особистісно зорієнтованого підходу.

Наступна лекція була присвячена визначенню сутності понять «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «освітнє середовище», «індивідуальна програма», «освітній продукт». Акцентували увагу студентів на тому, що цінність індивідуально-освітньої траєкторії тих, хто навчається, полягає в тому, що вона дозволяє вдосконалити власні знання й уміння, поповнити знання в ході проектування власної навчальної діяльності, з метою відпрацювання техніки самостійної роботи в різних формах навчально-пізнавальної діяльності.

У ході проведення лекції було з'ясовано, що більшість студентів правильно розуміють представлені поняття, натомість не мають належних знань щодо впровадження індивідуальних освітніх траєкторій під час майбутньої педагогічної діяльності, не усвідомлюють важливості їх застосування в навчально-виховному процесі.

Для більшого розуміння важливості застосування індивідуальних освітніх траєкторій у сучасній педагогічній діяльності в ході лекції студентам

було запропоновано вирішити навчальну ситуацію. Т. Жаровцева зауважує, що такі лекції дають можливість розвивати вміння студентів переносити набуті знання на рішення нових для них ситуацій, нових проблем, вони значно активізують самостійність студентів, розумову, пізнавальну діяльність для оволодіння педагогічними вміннями, підвищують їхню професійну мотивацію, ступінь емоційного й інтелектуального ентузіазму [81].

Студентам було запропоновано таку ситуацію: «Уявіть собі, що у групі, яка складається з 12 осіб, 2 учнів мають явно виражені здібності до англійської мови, швидко орієнтуються в матеріалі і виконують задану роботу вдвічі швидше за інших. Ще двоє навпаки мають слабкі здібності до мови, тим самим тягнуть групу назад. Як би Ви спробували вирішити подібну ситуацію?» Варіанти:

1. Не звертали б уваги і продовжували працювати за встановленою програмою.
2. Працювали б виключно з обдарованими учнями.
3. Спробували б скласти індивідуальну програму як для тих, що відстають так і для обдарованих дітей, відповідно до їхніх здібностей.
4. Акцентували б більшу увагу на учнях, що відстають.

Під час обговорення цієї ситуації більшість майбутніх учителів зазначали, що потрібно спробувати скласти індивідуальну програму як для відстаючих, так і для обдарованих учнів, оскільки завдання кожного вчителя – допомагати здобувати необхідні знання в ході вивчення іноземної мови. У ході лекції увага зверталася також на те, що в основі будь-якої задачі лежить проблема: або недостатність чи невідповідність знань, засобів і способів їх застосування, і необхідність виконувати якісь дії для досягнення мети або зробити вибір між декількома можливостями. Найважливішим при цьому виступало формування позитивної внутрішньої мотивації на педагогічну діяльність, зацікавленості у вирішенні задачі.

Зазначене викликало низку запитань у студентів, вирішенню яких сприяло проведенню диспуту з теми: «Чи для кожного учня потрібна своя освітня траєкторія?». Нагадаємо, що диспут – це різновид дискусії, публічне обговорення тієї чи іншої важливої для присутніх проблеми, яке, здебільш,

завчасно готується і пов'язане з реальним життям [41]. У ході диспуту думки студентів були неоднозначними, одні студенти зазначили, що освітню траєкторію необхідно розробляти тільки для обдарованих учнів. Так, Наталія К. вважає, що «індивідуальна освіта дає більше можливості для розвитку саме обдарованого учня, при чому чим раніше виявити індивідуальні здібності дитини, тим легше буде самій дитині у подальшому навчанні керуватися своїми знаннями». Інші ж студенти вбачали необхідним роботу саме з тими учнями, які відстають, за для того, щоб покращити їхній рівень знань і підготувати до навчання у вищому навчальному закладі. Але, на жаль, була й така категорія студентів, які вважають, що всі учні повинні навчатися за єдиною освітньою програмою. Такі студенти, зазвичай характеризуються низьким рівнем творчості та мотивації, а тому не здатні стати конкурентоспроможними фахівцями.

На іншому практичному занятті бесіду щодо необхідності розробки індивідуальних освітніх траєкторій було продовжено в дещо іншому руслі. Студентам було запропоновано, спираючись на свій власний досвід і спостереження за іншими людьми, поміркувати над тим, які саме труднощі виникають під час вивчення іноземної мови, з'ясувати причини виникнення прогалин у знаннях і висунення пропозицій щодо їх подолання. Для цього їх було розподілено на 4 групи, в межах яких потрібно обговорити такі питання: які бувають помилки? Чому виникають помилки?

Зазначимо, що окремі студенти в ході проведення заняття зазначали, що таке обговорення допомогло їм визначити власні труднощі, з якими вони стикаються у процесі вивчення іноземної мови, дізналися, в який спосіб і за допомогою чого вони можуть їх подолати, над якими помилками їм потрібно попрацювати тощо.

Для самостійної роботи студенти отримали такі завдання [128]:

- 1) Виконати вправу й зазначити, на що слід звернути увагу, щоб уникнути помилок.
- 2) Проаналізувати вправу і спрогнозувати труднощі її виконання.
- 3) Переглянути виконану одним із одногрупників вправу, де зеленим кольором виділені помилки, пояснити, чому він їх припустився і в який

спосіб їх можна уникнути.

Тема наступної лекції – «Алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії», в ході якої студенти мали можливість безпосередньо ознайомитись із правилами розробки освітньої траєкторії для того чи того учня. На жаль, сьогодні не має єдиної технології побудови індивідуальної освітньої траєкторії, але у дослідженні дотримувалися класичної схеми, запропонованою А. Хуторським [270], яку інтерпретували згідно з нашим дослідженням:

Перший етап. Діагностика педагогом рівня знань англійської мови і міри яскравості особистісних якостей учнів.

Другий етап. Фіксація кожним учнем, а потім і педагогом фундаментальних освітніх об'єктів. Знайомство зі змістом навчального предмета в цілому, теми, Інтернет - уроку. Кожний учень обирає теми, які йому належить освоїти (у знаковій, схемній, тезисній формі).

Третій етап. Побудова системи особистого ставлення учня з майбутньою до освоєння освітньою галуззю або темою. Кожний учень вибудовував свій індивідуальний образ теми (те, як він її бачить в ідеалі, надалі відбувається добудовування цього ідеалу), тобто визначення індивідуальних цілей; ставлення до виділених проблем; визначення перспектив своєї діяльності, прогнозування своєї успішності і т. ін.

Четвертий етап. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії. Програмування індивідуальної освітньої діяльності по відношенню до "своїх" і загальних фундаментальних освітніх об'єктів. Учень за допомогою педагога виступає в ролі організатора своєї освіти. Створюється індивідуальна програма навчання на певний період (заняття, тема, розділ, курс).

П'ятий етап. Діяльність з одночасної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів і загальної освітньої програми. Реалізація наміченої програми у відповідність з основними елементами діяльності: цілі – план – діяльність – рефлексія – зіставлення отриманих продуктів з цілями – самооцінка. Роль педагога полягає в тому, щоб спрямовувати, дати алгоритм індивідуальній діяльності учня, озброїти його відповідними способами

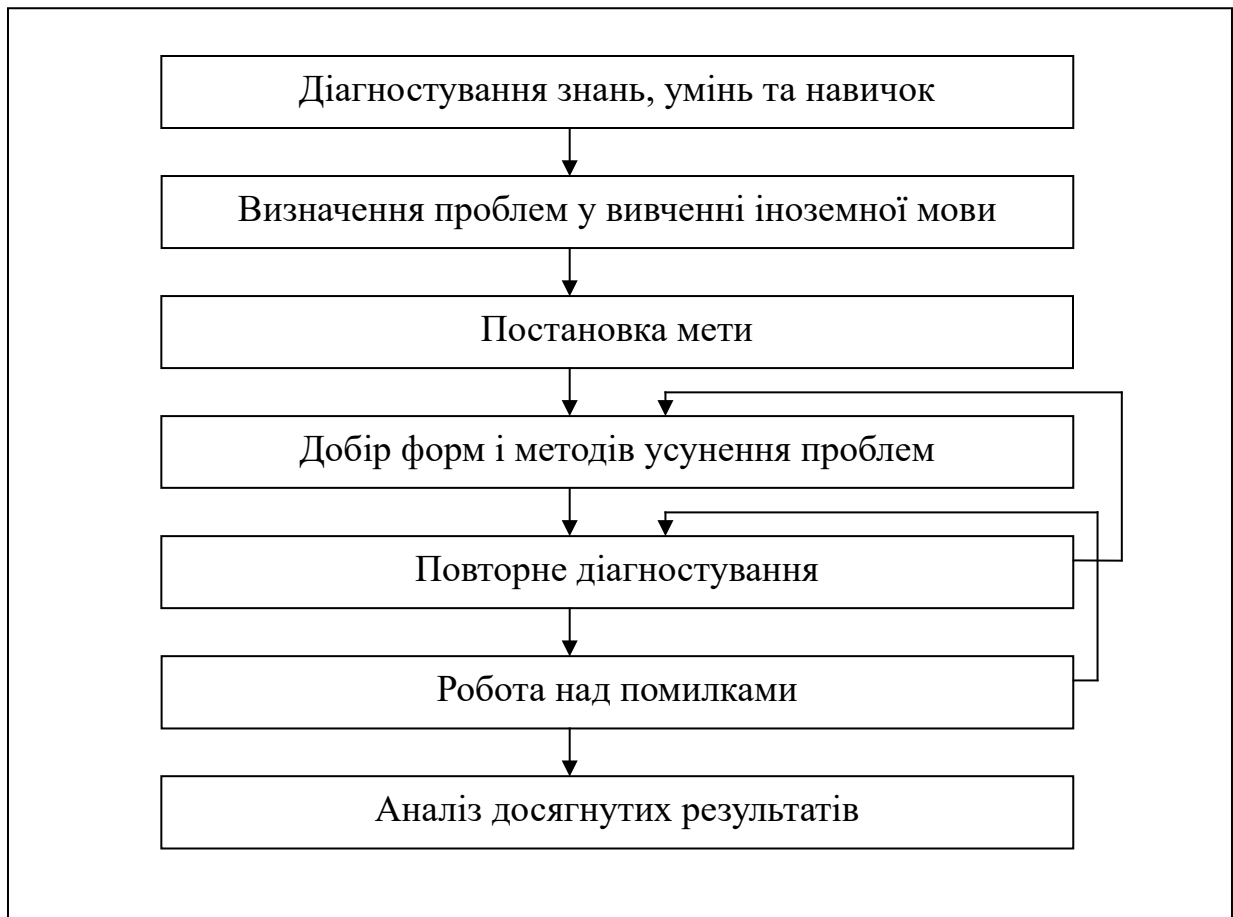
діяльності, пошуком засобів роботи, виділити критерії аналізу роботи, рецензувати, оцінити діяльність учня. Учні представляють освітні об'єкти, способи роботи з ними, демонструють, зіставляють і обговорюють продукцію.

Шостий етап. Демонстрація особистісних освітніх результатів учнями і колективне їх обговорення. Педагог демонструє ідеальні "продукти" з цієї теми: поняття, закони, теорії та ін. Організовується робота з виявлення проблем в оточенні довколишніх людей, елементи яких отримані такими, що вчаться у власній діяльності.

Сьомий етап. Інтеграція з іншими фахівцями. Розробник траєкторії, проаналізувавши результати діагностики і виходячи зі змісту навчального тематичного плану, вирішує чи треба для досягнення поставленої мети залучити до роботи з цим учнем інших фахівців.

Восьмий етап. Оцінний для рефлексії етап. Виявлення індивідуальних і загальних освітніх продуктів діяльності (у вигляді схем, матеріальних об'єктів), фіксація видів і способів діяльності. Одержані результати діяльності зіставляються з цілями освітньої діяльності дитини. Кожний учень оцінює свою діяльність і кінцевий продукт, рівень особистісних змін. Зіставляються особисті заслуги з фундаментальними досягненнями в цій галузі, з досягненнями інших. Після самооцінки і оцінки створюються умови для корекції і планування подальшої колективної і індивідуальної діяльності. У ході лекції студенти конспектували і розглядали кожний з пунктів побудови індивідуальної освітньої траєкторії, таким чином вони здобули теоретичні знання, які їм було запропоновано застосувати на практиці самостійно.

У ході лекції разом зі студентами було розроблено такий алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії щодо вивчення іноземної мови (див. рис. 2.2).



**Рис. 2.2. Алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії**

У процесі розробки означеного алгоритму увага студентів акцентувалася на тому, що роль викладача полягає у наданні порад у виборі вправ, видів самостійної роботи, а також під час аналізу досягнутих результатів.

Оскільки індивідуальна освітня траєкторія передбачає сукупність організаційних, пізнавальних, творчих, комунікативних та інших здібностей, процес виявлення, реалізації та розвиток яких відбувається в ході освітнього руху студента, доходимо висновку, що індивідуальна освітня траєкторія реалізується шляхом створення індивідуальної освітньої програми, яка є її технологічним забезпеченням. Таким чином, на підставі різних видів діяльності, методів та прийомів навчання, які використовувалися на практичних заняттях і враховуючи теоретичні знання, які студенти здобули під час лекцій, майбутнім учителям було запропоновано розробити власну індивідуальну освітню траєкторію, застосовуючи алгоритм проектування

освітньої траєкторії. Студенти за допомогою викладача добирали різні види тестів, за для того, щоб виявити рівень знань свого однокурсника.

Відомо, що в англійській мові існує 5 рівнів володіння мовою, згідно з рекомендаціями британського консульства.

1. Elementary (елементарний)
2. Pre-intermediate (начальний середній)
3. Intermediate (середній)
4. Upper-intermediate (вище середнього)
5. Advanced (просунутий)

Наведемо один з фрагментів індивідуальної освітньої програми, розробленої для студентки Ірини Я., яка виявила рівень Intermediate та мала певні труднощі щодо таких аспектів англійської мови, як аудіювання і читання. Спочатку їй було запропоновано прослухати кілька діалогів, після яких були подані різноманітні завдання, а саме: прослухати діалог і відповісти на поставлені запитання; прослухати незавершену розмову і придумати кілька варіантів її закінчення; прослухати частину діалогу з пропущеними репліками і доповнити його власними; прослухати діалог та виокремити і записати незнайомі лексичні одиниці або словосполучення, сприйняті на слух.

Пропонуємо кілька фрагментів таких завдань (див. Додаток Д):

**Вправа 1.** Прослухайте діалог і дайте правильний варіант відповіді:

Марк: Куди би мені запросити тебе на обід?

Софія: Я хотіла би піти до їдальні самообслуговування.

Марк: Добре, мені це подобається. Можна просто взяти піднос і піти уздовж великого прилавку, де розташовані всі види їжі.

Картка для студента:

Куди пішла пара ?

- 1) до ресторану
- 2) у кафе
- 3) у їдальню

**Вправа 2.** Прослухайте діалог і доповніть його необхідним словом або словосполученням відповідно до стрічки:

Hi there,

Bad news... We've only got the budget to cover one of our two ... events

this quarter, so we have to choose .... the team-building weekend or the anniversary party.

...., I think more people would be ... if we cancelled the party. So ... , we ought to leave the weekend away a ... date. What do you think?

... get back to me hearing your views. (Social, looking forward to, later, personally, between, regards, I'm afraid, until, please, affected, in my opinion).

На наступному етапі Ірині Я. була запропонована робота з текстами, яка включала такі завдання: прочитати текст і сказати, чи є твердження правильними чи неправильними; прочитати уривок тексту і відповісти на поставлені запитання; прочитати абзаци тексту, поданих у хаотичному порядку та впорядкувати їх згідно з логічним викладом матеріалу; написати стислий переказ до прочитаного; дібрати заголовки до прочитаного тексту.

Наведемо кілька вправ стосовно цього виду діяльності:

**Вправа 3.** Прочитайте уривок з тексту і дайте відповіді на запитання.

Сьогодні є багато різних ресторанів і кафе, де ви можете поїсти чудову і недорогу їжу. Обслуговування, зазвичай, чудове, а доброзичливі офіціанти допоможуть вам розслабитися і насолодитися їжею. Ви можете поїсти будь-яку страву в ресторанах, наприклад, ви можете спробувати домашні кекси, біфштекси, пасту, макарони тощо. На перше можете замовити рибу, м'ясо, курку з рисом або картоплею, також ви можете замовити пасту і салат. Також ви можете скуштувати морозиво, яблучний пиріг, полуницю з вершками або замовити щось в цьому роді на десерт. Ви можете замовити склянку води або соку, чашку кави, чаю або алкогольний напій, наприклад, вино або пиво.

Культура харчування має відмінності в різних країнах. Наприклад, бразильці ніколи не їдять руками, вони завжди користуються ножом і вилкою, навіть, коли вони їдять хотдоги. Фіннам подобається їсти гарячі ковбаски і пити пиво на вулиці; багато Філіппін вважають за краще поїсти руками. Також вони вважають ввічливим залишити їжу в тарілці у кінці страви. Але так чи інакше, не зважаючи на те, що вам подобається, ви повинні пам'ятати мудрі слова, які повідомляють, про те, що ми їмо для життя, але не живемо,



щоб поїсти.

1. Що таке звичка в здоровому харчуванні?
2. Що Ви думаєте про добавки у їжі і як Ви відносите до генетично модифікованої продукції?
3. Яка культура харчування у Вашій країні? Традиційна їжа у Вашій країні?

**Вправа 4.** Прочитайте та перекладіть рецепт. Скажіть, які інгредієнти Вам знадобляться для приготування страви.

#### Тушкована яловичина і свинина

Помістіть в каструлю близько 800 гр розрізаної на 8 шматочків яловичини; 200 гр свинини розріжте на 2 шматка; додайте шість столових ложок рису; 4 очищених і розрізаних тонкими скибочками середніх цибулі; столову ложку цукру; трохи перцю і солі; 2 літри води; тушуйте впродовж трьох годин; видаліть жир і подайте на стіл.

**Вправа 5.** Прочитайте текст і з'єднайте заголовки з параграфами. Один заголовок – зайвий.

1. Їжу легко дістати.
2. Манери поведінки за столом.
3. Історія звичок харчування.
4. Їжа в різних країнах.

#### Їжа у всьому світі.

1. \_\_\_\_\_

На початку людської історії, люди брали їжу зі світу навколо них. Вони їли все, що могли знайти, а потім вони переміщалися на інше місце. Деякі з них мали багато корів, овець або коней. Вони варили м'ясо на вогні, але це була дуже проста їжа, ми ніколи б не назвали її смачною. Набагато пізніше, люди навчилися займатися сільським господарством і вирощувати зерно і овочі. Вони навчилися управляти їхнім докільям, не брали більш ніж їм треба. Люди здебільшого виконували фізичну роботу і їли природну, здорову

їжу.

## 2. \_\_\_\_\_

Їжа, яку ми їмо, залежить від частини світу, в якій ми живемо. Наприклад, на півдні Китаю їдять рис, тому що погодні умови дуже хороші для вирощування рису, але на півночі їдять локшину. У Скандинавії їдять багато риби, у Португалії людям також подобається риба, але вони віддають перевагу сардинам. У центральній Європі, далеко від моря, люди не їдять стільки риби, вони їдять більше м'яса та ковбаси. У Німеччині і Польщі є сотні різних видів ковбас.

## 3. \_\_\_\_\_

У різних країнах люди їдять по-різному. У Північній Америці, Австралії і Європі люди зазвичай мають два або три блюда: суп, основне блюдо і десерт. Люди цих частин світу їдять вилками і ножами. У Китаї є тільки один прийом їжі, уся їжа знаходиться разом на столі і споживається паличками. Навіть малюки знають, як користуватися ними. У деяких частинах Індії і країнах Близького сходу не користуються ножами і вилками або паличками для їжі, там їдять пальцями і хлібом, щоб підняти їжу.

Наведемо, ще один фрагмент індивідуальної освітньої програми, розробленої для студентки Софії М., яка виявила досить низький рівень знань з англійської мови (Pre-intermediate), яка також мала труднощі у таких аспектах як письмо і говоріння. Для підвищення рівня володіння англійською мовою, студентці були запропоновані такі вправи на покращення знань саме цих аспектів мовленнєвої діяльності. Студентці Софії М., були запропоновані вправи на підвищення рівня володіння граматичними навичками, це такі вправи, як: поставити слова у реченні у правильному порядку; відкрити дужки та поставити дієслова у правильній граматичній формі; вибрати правильний варіант відповіді; закреслити зайве слово; вставити необхідний прийменник; описати ситуацію, малюнок, фото тощо; написати лист-прохання/пробачення; написати офіційне чи неофіційне письмо. Вправи на говоріння були спрямовані на вмінні чітко виражати свої думки і почуття;

оперувати основними ситуаціями в спілкуванні; представляти інформацію особистісного характеру; виказувати свої ідеї в простій формі.

Наведемо приклади кількох вправ:

**Вправа 1.** Виберіть правильну відповідь.

1. - Could you tell me ... time, please? - Sorry, I don't have the ... .  
a. the, watch b. ---, watches c. a, clock
2. -..... not any glass in the window that is why ....so cold in the room.  
a. it is, there is; b. there are, it is; c. there is, it is.
3. I'd like to help you a little. I ....the dog and go shopping.  
a. must to walk b. can walk c. may walking
4. It was .... to read the text with small letters than with large letters, so I understood... .  
a. easy, something b. more difficult, nothing; c. difficult, something
5. .... mobile phone is this? - ... his.  
a. whose, it's b. who's, its c. what, it is
6. I always ... to him on his birthday. ... you ... to send any message?  
a. are writing, do...want b. write, want c. write, do... want.
7. While I ... I ....a strange dream.  
a. slept, had; b. slept, was having; c. was sleeping; had.
8. - George, is it true you ... on the art exhibition next week?  
a. are going, b. will go, c. go
9. -Where is Tom? - I ... him today. – Oh! He ... to London two days ago.  
a. didn't see, has gone b. haven't seen, went c. not see, has been
10. Three biscuits are not ..., they are .... .  
a. much, little; b. many, few; c. many, little.

**Вправа 2.** Закресліть зайве слово.

1. These flowers are mine. Don't to touch them!
2. I like to ski in winter very good much.
3. There was not a lot of interesting news on TV yesterday, wasn't there?
4. This car isn't as fast than as that one.

5. I'll get you a drink if you will like.

**Вправа 3.** Зробіть правильний порядок слів у реченні.

1. because/ordered/ waiting/yet/ our/are /we/ have/ meal/ we/for /Jane/ not/

---

2. doesn't/never/she/to/with/goes/so/us/like/stadium/football/Mum/ the

---

3. are/this/term/we/ancient/studying/history.

---

4. last/did/where/spend/your/you/holiday?

---

5. picture/in/this/the museum/most/the/is/expensive.

---

**Вправа 4.** Напишіть повідомлення Вашим батькам, що Ви збираєтесь завітати на обід. Включіть наступну інформацію:

-визначення;

-поясніть причину Вашої затримки;

-вказуйте час Вашого повернення.

**Вправа 5.** Уявіть, що Ваш родич подарував Вам мобільний телефон на день народження. Напишіть слова подяки, опираючись на інформацію:

-виразіть подяку родичеві за подарунок;

-скажіть, чому цей подарунок є пам'ятним для Вас;

-розкажіть про інші отримані подарунки.

Оскільки навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями здебільшого здійснюється самостійно, остання лекція спецкурсу була спрямована на визначення різноманітних видів самостійної роботи того, хто навчається.

Зазначимо, що в методиці навчання іноземних мов розроблені різноманітні форми реалізації індивідуального підходу до учнів, такі як: самостійна робота (self-directed learning) під керівництвом учителя; самостійне оволодіння (autonomous learning) іноземною мовою наодинці чи у

групі шляхом широкого використання різноманітних підручників і посібників, але під керівництвом учителя; самостійне оволодіння (home learning) іноземною мовою шляхом опрацювання навчального посібника без допомоги вчителя; індивідуальна робота (one-to-one teaching) з одним чи кількома вчителями; самостійне оволодіння іноземною мовою у спеціалізованих центрах (self-access centres) [173].

На семінарі «Сутність організації самостійної роботи під час навчання іноземних мов», студенти розглядали вимоги до вчителя як організатора самостійної роботи, важливість сформованості в нього позитивної мотивації на організаторську діяльність й на спрямованість навчального процесу на самостійну роботу в цілому.

Під час навчального процесу у вищій школі на самостійну роботу студентів відводиться 45% навчального часу, який передбачає не тільки розширення і доповнення отриманого на лекціях матеріалу, але і вимагає творчого характеру, самостійності підготовки до семінарських та практичних занять. Тому завданням вищої школи є підготовка творчої особистості, здатної до самовдосконалення в подальшій професійній діяльності.

Самостійна робота під час навчання в загальноосвітньому середньому навчальному закладі також посідає особливе місце, адже формування особистості учня відбувається не тільки під впливом організованих навчально-виховних заходів, а й завдяки індивідуальним намаганням самих учнів. Відомо, що ніхто просто так не отримує необхідну сукупність знань, навичок і вмінь; їх можна здобути, тільки доклавши чималих зусиль.

Що стосується самостійної роботи учнів на уроках іноземної мови, то такий вид діяльності повинен проводитися дуже часто, особливо під час навчання у старших класах, оскільки цього потребує специфіка предмета. Учні самостійно виконують завдання, пов'язані як із засвоєнням знань (лексики, граматики), так і з розвитком навичок і вмінь (аудіювання, вимови, діалогічного і монологічного мовлення, читання, письма). Проте, як свідчить практика, самостійна робота учнів не завжди продумується і планується вчителем, часто учні не дістають детальних пояснень, як краще і швидше

виконувати завдання на уроці і вдома. Зазвичай на уроках практикується в основному самостійне читання текстів, подекуди без чітко визначеної мети, без настанов щодо послідовності роботи. Отже, перед учителем стоїть складне завдання щодо організації самостійної роботи учнів під час навчання.

Одним із видів самостійної роботи студентів, було підготувати міні-повіді про різноманітні види самостійної роботи під час вивчення іноземної мови за допомогою опрацювання науково-педагогічної літератури та Інтернет джерел. Студенти разом із викладачем визначали цілі та завдання, поставлені в ході виконання роботи. На пошук інформації, засвоєння, переробку, застосування та оформлення завдання студентам було надано один тиждень.

На практичному занятті студенти мали можливість презентувати свої вміння щодо самостійної роботи з науковими джерелами, зачитуючи свої доповіді і пропонуючи слухачам законспектувати основну інформацію про той чи той вид самостійної роботи перед аудиторією та викладачем. Після доповіді відбувалося групове обговорення представленої презентації. Проведення таких міні-лекцій сприяло виробленню організаційних та комунікативних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, оскільки оцінювався не лише дібраний навчальний матеріал, а й уміння його подати. Контроль відбувався з боку студентів: студенти групи самостійно оцінювали виступ свого товариша, виявляли позитивні та негативні моменти під час презентації, виставляли бали за презентацію і обирали кращого «лектора».

Після кожного виступу, студентам було запропоновано відповісти на низку поставлених запитань стосовно кожного методу навчання. Таким чином, практичне заняття набуло дискусійного характеру, що сприяло більшому розумінню необхідності мотивації учнів до самостійної роботи.

Питання, порушені під час дискусії, знайшли своє відображення на наступному практичному занятті. Так, студентам було запропоновано висунути свої ідеї стосовно організації самостійної роботи у процесі професійної діяльності. Значна кількість студентів зазначали, що бути організатором самостійної діяльності учнів – це невід’ємна частина

педагогічної діяльності, оскільки насправді добрий учитель повинен «запалювати» учнів своїми ідеями, думками, спрямовувати учнів до творчості і до самоосвіти, а, отже, до самостійної роботи впродовж навчання. Натомість у ході заняття було з'ясовано, що студенти не дуже розуміють, як правильно організувати самостійну діяльність учнів.

Зазначене сприяло проведенню наступного практичного заняття, побудованого у вигляді полеміки. Нагадаємо, що полеміка – це форма протиставлення принципово різних думок, ідей, поглядів.

Викладач запропонував студентам кілька видів самостійної роботи задля того, щоб показати важливість організації самостійної роботи під час навчання іноземної мови. Їм були запропоновані актуальні для них теми «Education in different countries» (Освіта в різних країнах) з дисципліни «Практика усного та писемного мовлення». Студентську групу було розподілено на 3 мікрогрупи, які отримали три теми: «Education in Great Britain» (Освіта у Великій Британії), «Education in the USA» (Освіта в США), «Education in Ukraine» (Освіта в Україні). Перша група отримала вирізки газетних статей з інформацією про останні інновації в системі освіти Великої Британії; другій групі було запропоновано подивитися відео про систему освіти в США; третя група отримала текст з інформацією про систему освіти в Україні. Кожній групі було запропоновано відстояти систему освіти обраної країни, продумати аргументи і контраргументи супротивника.

Полеміка викликала бурхливу реакцію з боку її учасників, виявилось, що майбутні вчителі не дуже добре володіють своїми емоціями, не вміють стримувати своїх почуттів, не вміють вислухати думку інших тощо. Зазначене зіграло значну роль у проведенні практичного заняття, оскільки це сприяло ще більшому розумінню студентів необхідності ролі вчителя як організатора, адже викладач здійснював постійний контроль над ситуацією, допомагав студентам контролювати свої емоції, що допомогло забезпечити позитивний психологічний клімат у студентській групі.

У такий спосіб студенти мали можливість ознайомитися з організацією самостійної роботи під час навчання іноземної мови і за допомогою

викладача дійти висновку, що самостійна робота значно підвищує мотивацію і сприяє розвитку різних видів діяльності під час навчання іноземної мови.

Оскільки години, відведені на викладання спецкурсу, не могли у повній мірі забезпечити підготовку майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій, експериментальна робота продовжувалася на наступному – основному (3 курс) – етапі експерименту, завданням якого було відпрацювання практичних умінь і навичок студентів до застосування індивідуально-освітніх траєкторій.

У ході проведення експерименту намагалися підготувати майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій такими активними методами навчання, як-от: інтерактивні методи (інтерв'ю, «мозковий штурм», метод проектів, мікроуроки); ігрові методи (ділові ігри, рольові ігри, драматизація); непрямі методи (портфоліо); проблемні методи (дослідницькі проекти, науково-дослідницька робота), що сприяли прояву більшої самостійності студентів у навчальному процесі.

Використовуючи зазначені методи, намагалися залучити кожного студента до взаємодії один з одним, оскільки таке навчання допомагало встановленню емоційних контактів між студентами, привчало працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів, забезпечувало високу мотивацію, міцність знань, творчість і фантазію, комунікабельність, активну життєву позицію, цінність індивідуальності, свободу самовираження, вимагає акценту на діяльність, взаємоповагу і демократичність [180]. Такі методи є незамінними в навчанні іноземної мови, адже вони забезпечують розвиток комунікативних вмінь і навичок.

Наведемо фрагмент заняття з практики усного та писемного мовлення, побудованого у вигляді мозкового штурму. Відомо, що метод мозкового штурму – один з найбільш популярних методів стимулювання творчої активності. Студентам пропонувались різні ситуації англійською мовою, які вимагали нетрадиційного рішення, повної свободи уявлення та творчості. Такі заняття налаштовували студентів на позитивну мотивацію до навчання, та поміж стимулювання творчої активності допомагали у розкритті власної



індивідуальності. Студенти виявили зацікавленість ситуаціями, адже вони стосувались їхньої майбутньої професійної діяльності і вимагали творчої самостійності, що є однією з головних умов при застосуванні індивідуальних освітніх траєкторій у подальшій професійній діяльності.

Для стимулювання активності з творчої самостійної діяльності на одному з занять було використано метод проектів у процесі викладання предмета «Країнознавство», адже відомо, що залучення краєзнавчого матеріалу стимулює студентів до творчої самостійності.

Метод проектів дозволив студентам проявити самостійність у виборі джерел інформації, способу її викладу і презентації. Проектна методика передбачала й індивідуальну роботу над темою, яка викликала найбільший інтерес у кожного учасника проекту, що, поза сумнівом, зумовлювало підвищену мотивовану активність студента, надавало можливості здобувати та застосовувати знання англійської мови індивідуально і в групі, розвивало мовні навички й уміння на практиці, здатність до саморефлексії, а також дозволяло відчувати рівень власних досягнень. Працюючи над проектом, студенти проводили невеличку дослідницьку роботу, шукаючи інформацію в книгах, спілкуючись із різними людьми, знаходили ілюстрації, відеосюжети чи світлини тощо.

Наведемо фрагмент заняття із застосуванням методу проектів з теми «Holidays in Great Britain» («Свята у Великій Британії»). Тип проекту – дослідницький. Студентам необхідно було самостійно обрати будь-яке свято, підготувати презентацію, використовуючи наочний матеріал, плакати чи відеоролики. Вони творчо й відповідно поставилися до підготовки свого проекту, більшість студентів розробили власні презентації та намагалися цікаво подати матеріал. Після захисту власного проекту кожний студент ставив завчасно підготовлені запитання співкурсникам, тим самим заощаджуючи кожного до взаємної співпраці, що ще більше сприяло позитивній мотивації навчання. Наприкінці заняття студентам було запропоновано віднайти та обговорити недоліки кожного проекту, висуваючи власні ідеї й побажання.

У ході експерименту були застосовані і мікроуроки. Оскільки студенти на заняттях з «Педагогіки» вже ознайомилися з таким видом роботи, як складання плану-конспекту уроку, вони мали можливість поєднати теоретичні знання з практичними. Мікроуроки допомагали студентам набувати впевненості у власних знаннях, орієнтуватись у знаннях та можливостях групи, що безперечно допоможе їм у подальшій діяльності.

Було запропоновано розробити мікроуроки з «Практичної граматики». Студенти повинні були обрати будь-яку тему і скласти план-конспект уроку, у якому була визначена мета, ціль заняття, а також розроблені вправи для виконання в ході заняття. Після проведення мікроуроку студентам було надано рекомендації щодо поліпшення якості проведення уроків, були вказані й обговорені загальні помилки, студенти також мали можливість аналізувати уроки своїх співкурсників. Така робота сприяла прояву індивідуального стилю діяльності, розвитку внутрішніх мотивів студентів, а також серйозному ставленню до підготовки до майбутньої педагогічної практики в цілому.

Крім інтерактивних методів, на заняттях в експериментальній групі використовували також ігрові методи, а саме: ділові ігри, рольові ігри, драматизацію.

Відомо, що ігрові методи навчання відіграють важливу роль в активізації навчально-виховного процесу, оскільки активізація пізнавально-оцінювальної та практичної діяльності учасників заняття досягається шляхом організації їхньої взаємодії і спілкування. Також відзначимо, що саме в ігрових методах навчання реалізується найвища психічна й розумова активність.

Наведемо приклад заняття, побудованого у вигляді рольової гри з теми «Travelling» («Подорож»). Метою заняття було узагальнення знань студентів, а також закріплення вивченої лексики з вивченої теми. Наведемо кілька ситуацій:

1. You reserved a room at the hotel, but arrived late at night there. The sleepy reception clerk can't find your reservation. Besides the hotel is full. He advises

you to wait till the morning because the guests are going to leave at 9.

(Ви заброньовали номер у готелі, але прибули пізно увечері. Сонний клерк не може знайти вашу бронь. Крім цього, готель переповнений. Він радить вам зачекати до ранку, оскільки гості збираються вирушати о 9).

2. You are at the airport. You need to go through the Customs and fill in the declaration form. Ask the Customs officer how to do it.

(Ви знаходитесь в аеропорту. Вам треба пройти через Митницю і заповнити бланк декларації. Запитайте у митника, як це зробити).

3. You are going abroad. You go to the travel agency and have a talk with the travel agents. Ask all the details of your future travelling.

(Ви збираєтесь за кордон. Ви йдете до туристичного агентства і розмовляєте з туристичними агентами. Дізнайтеся всі деталі вашої майбутньої подорожі).

Студентів було розподілено на три групи, у складі яких вони готувалися до обговорення ситуацій, виробляли спільну думку щодо питань, які їм належить опрацювати на занятті, або виробляли зумовлену певною роллю стратегію поведінки в конфлікті. Слід зазначити, що всередині групи студенти самостійно визначали ролі кожного, причому не лише для виконання завдання групи, але й для організації погодженої успішної роботи всієї групи. Кожний член групи спостерігав за активністю інших його партнерів у вирішенні спільного завдання, дотримання культури спілкування всередині групи. Таким чином, група виконувала подвійну роль: з одного боку, досягнення чисто навчальної, пізнавальної мети, з іншого – соціально-психологічної: студенти вчилися культурного спілкування. У ході програвання певної ситуації, викладач заохочував усіх студентів до гри в атмосфері доброзичливості, взаємодопомоги та взаємоповаги. Наприкінці заняття підводилися підсумки стосовно реалізованості поставлених задач.

Студенти виявили зацікавленість ситуаціями, активно вжилися в ролі та діяли емоційно. Отже, мету заняття було повністю досягнуто: студенти опинилися в ситуації, що включала ті обмеження та мотивацію, які існують у реальному житті; вони показали добре володіння вивченого матеріалу, зуміли створити необхідну атмосферу й охоче брали участь у дискусіях.

У ході експериментальної роботи було використано й ділові ігри, які сприяли не тільки більш повному оволодінню англійською мовою, а й сприяли створенню доброзичливого психологічного клімату в студентській групі. Окрім уміння вести переговори, планувати, організовувати свою діяльність, працювати в колективі, в ході ділової гри розвивалися вміння емоційно реагувати на переживання іншої людини, розпізнавати її психічний стан, передавати іншій людині розуміння власних переживань.

Одне із занять було присвячено темі «Choosing a career» («Вибір кар'єри»). Студентам було запропоновано професійно-зорієнтований текст з теми «Вибір професії сьогодні», після якого студенти повинні були відповісти на низку поставлених запитань, які вимагали від студентів розмірковування, кожний мав власну точку зору, що сприяло зростанню інтересу до запропонованої теми. Зокрема, студенти обговорювали професію вчителя, намагалися привести всі «за» та «проти» обраної ними професії. Також, у ході заняття студенти складали діалоги стосовно переваг різних видів професій, наводили переваги й недоліки тієї чи тієї професії, активно дискутували один з одним.

Надалі майбутнім учителям було запропоновано скласти рольові діалоги з теми «Job interview» («Співбесіда»), де їм необхідно було використати вивчену лексику, а також відповідні граматичні структури стосовно їхнього рівня. Зауважимо, що вони дуже добре вжилися в ролі, намагалися дійсно уявити себе у поданих життєвих ситуаціях. Студентам, у яких складання діалогу викликало певні труднощі, надавали кліше і наочний матеріал, запропонувавши описати ситуації, зображені на малюнках. У такий спосіб, усі студенти мали можливість висловити власну думку і вислухати думку інших.

Для самостійної роботи студентам було запропоновано написати есе з теми «Teaching: art or profession?» («Викладання: мистецтво чи професія?»).

Ще одним із методів, використаних на заняттях, був метод драматизації. Відомо, що драматизація активізує мислення, вимагає творчого підходу до вирішення ситуації і допомагає віднайти більш швидкий спосіб

вирішення задачі. Під час гри-драматизації студенти отримували можливість самовираження й самоорганізації; кожний студент перебував у центрі уваги; розкривалися невиявлені здібності студента; відбувався прояв його індивідуальності.

У ході драматизації майбутні учителі іноземної мови збагачували й активізували лексичний запас; засвоювали новий матеріал комунікативним шляхом; покращували навички шляхом занурення у мовне середовище; покращували вимову і інтонацію;

Студентам було запропоновано розіграти ситуації з актуального для них домашнього читання Сомерсета Моєма «Театр». Студенти обирали картки з завданнями, які ми підготували для них заздалегідь (див. Додаток Е). Оскільки студенти вже добре ознайомлені з оповіданням, їм було неважко вжитися у ролі улюблених персонажів. Таким чином, ми розподілили студентів на 2 підгрупи і надали по 15 хвилин для розігрування та імпровізації тієї чи тієї сценки. Під час заняття, студенти самі обирали способи спілкування і характер гри, що ще більш сприяло їхньому самовираженню та застосуванню отриманих знань у нестандартних ситуаціях.

Наступне завдання, яке викликало бурю позитивних емоцій серед студентів, стало впізнавання певного персонажу з художнього тексту. Так, перед студентами було поставлено завдання зобразити улюблених персонажів, таких як (Джулія, Майкл, Том, Доллі, Чарлз та ін.), не називаючи їхні імена описати зовнішність, звички, характер, поведінку. За допомогою опису студенти намагалися впізнати тих чи тих персонажів із твору. Варто зауважити, що студенти досить творчо віднеслися до поставленої мети і прояви творчу креативність, оскільки вони намагалися не лише привести характеристики певного персонажу із твору, а й відобразити його поведінку в суспільстві, що сприяло жвавому проведенню заняття.

Наведемо кілька способів опису, які були застосовані студентами-гуманітаріями:

1. The character is very quick-witted, complacent, unnatural, fond of being given

- a lot of complements, very eccentric and always wants to be in the centre of attention. Has a lot admirers, the personage of firm mind and aims. (Джулія)  
(Персонаж дуже кмітливий, самозадоволений, неприродний, йому подобається приймати компліменти, дуже ексцентричний і завжди хоче бути в центрі уваги. Має багато прихильників, особистість міцного розуму і цілей).
2. The character has chestnut hair, fine figure, splendid eyes, it is a person of honor and valour. I can say that this person is also very pedantic, conservative but a rather reliable friend and a good businessman. (Майкл)  
(Цей персонаж має каштанове волосся, прекрасну фігуру, розкішні очі, це особа честі і доблесті. Я можу сказати, що ця особа також дуже педантична, консервативна, але надійний друг і хороший бізнесмен).
3. The character seems to be modest, sincere, innocent, frank, sociable, very shy, with a good skin and curly hair. (Том)  
(Персонаж, здається скромним, щирим, безневинним, відвертим, товарицьким, дуже сором'язливим, з хорошою шкірою і кучерявим волоссям).

Для самостійної роботи студентам було запропоновано написати твір-роздум, прокоментувати слова відомого драматурга Вільяма Шекспіра «All the world's a stage, and all the men and women are merely players» («Весь світ – це театр, а люди в ньому – актори»), опираючись на прочитаний матеріал, використовуючи стійкі вирази та словосполучення, ідіоми та цитати, які підтверджують або заперечують слова письменника. Тим самим студенти закріплюють пройдений матеріал, повторюють вивчені лексичні одиниці та розвивають уяву.

Упровадження таких творчих завдань з спрямованістю драматизації на рівні тексту допомагали студентам підвищити їхню мовленнєву майстерність, розвивали їхні вміння інтегрувати сформовані лексичні вміння у контекстні висловлювання, що дозволяло висловлювати власну думку за допомогою нових лексичних одиниць у поєднанні з раніше вивченими й словесно відображати бачення тієї або тієї проблеми, вели до саморозкриття й самоактуалізації студентів.

Студентам було запропоновано розробити портфоліо. Відомо, що метод портфоліо дає студентам можливість мислити творчо, самостійно, спонукає їх до саморефлексії з приводу проведеної роботи, спонукає їх до самоаналізу. Цей метод було використано на заняттях з практики усного та писемного мовлення, практичної граматики та країнознавства.

Під час вивчення теми «Здоров'я», студенти створювали робочий портфоліо:

1. Складали власний англо-український словник, який містив активну лексику з теми.
2. Готували рендерінг газетних статей із теми «The problems of medical service in Ukraine» («Проблеми медичного обслуговування в Україні»).
3. Готували реферати про різні види хвороб, їх профілактику та лікування.

На заняттях з англійської мови, залучення краєзнавчого матеріалу сприяє підвищенню мотивації студентів до творчої самостійної діяльності.

Студентам було запропоновано скласти портфоліо з теми «Ukraine is my native country» («Україна – моя рідна країна»). Самостійні дослідження проводилися за такими напрямками, як-от:

1. Geographical position (Географічне положення).
2. Nature (Природа).
3. Climate (Клімат).
4. Vegetation (Рослинність).
5. Economy (Економія).
6. The world-famous places of interest of the country (Всесвітньо відомі пам'ятки країни).

Виконуючи таку самостійну дослідницьку роботу, студенти накопичували матеріал і складали у портфоліо для того, щоб викладач оцінив індивідуальну роботу кожного студента. Студенти-філологи також мали можливість потренувати свої перекладацькі навички, оскільки краєзнавчий матеріал поданий, переважно, українською мовою. Студенти створювали англо-український словник термінів і незнайомих виразів з теми; добирали

список літератури з країнознавства; відвідували відомі міста і готували звіти про побачене. Такі методи навчання дозволяють студентам повністю розкрити свою індивідуальність, виявити творчу активність і проявити себе як самостійну особистість. Проведене заняття переконало нас у затребуваності визначених педагогічних умов, оскільки такий вид занять вимагає високого рівня творчості, самостійності та індивідуальності студентів.

У ході самостійної роботи студенти виконували різноманітні завдання: написати рецензію на переглянутий художній фільм англійською мовою чи улюблений художній твір. Значна увага приділялася роботі з прислів'ями, оскільки використання прислів'їв у розвитку граматичних вмінь та навичок дозволяє активізувати граматичні форми в усному та писемному мовленні. наприклад, для відпрацювання наказового способу дієслова: вираження прохання, поради, пропозиції, побажання, дозволу, застереження, що містяться у прислів'ях «Don't burn your bridges behind you» (Не спалюй за собою мости), «Never say die» (Ніколи не зневіряйтеся), при вивченні неправильних дієслів або ступенів порівняння прикметників «What is done can't be undone» (Що зроблене, не може бути виправленим), модальних дієслів або артиклів («When pigs can fly» (Коли рак свисне), «You can't eat your cake and have it» (На двох стільцях не всидиш), «An apple a day keeps a doctor away» (Їж по яблуку в день, обійдешся без лікаря), «A friend in need is a friend indeed» (Друг пізнається в біді)).

Під час самостійної роботи майбутні вчителі отримали завдання розглянути та порівняти українські й англійські прислів'я, виявити спільне і відмінне, щоб краще пізнати мову, зрозуміти спосіб мислення та характер того чи того народу. Студентам необхідно було дібрати прислів'я та приказки, які мають спільний зміст, які дещо відрізняються і такі, що використовуються тільки в тій чи тій мові. Наведемо деякі приклади, дібрані студентами.

#### 1. Прислів'я, які мають однаковий зміст

Українські прислів'я

Англійські прислів'я



Друзі пізнаються в біді	A friend in need is a friend indeed
Біда не приходить одна	Misfortunes never come along
Видно птаха по польоту	A bird may be known by its song
Дарованому коневі в зуби не заглядають	Look not a gift horse in the mouth
Аби почати, а там воно піде	A good beginning makes a good ending
Одна ластівка не робить весни	One swallow does not make a summer

## 2. Прислів'я, які дещо відрізняються за змістом

Українські прислів'я	Англійські прислів'я
В чужу церкву зі своїм уставом не ходи	When in Rome do as the Romans do
Виносити сміття з хати	To wash one's dirty linen in public
Коли рак свисне Убити двох зайців	When pigs fly To kill two birds with one stone

## 3. Прислів'я, що існують лише в одній мові

Українські прислів'я	Англійські прислів'я
Позичив у Сірка очей та й байдуже	Have butterflies in one's stomach - to feel agitated and nervous
Цяця, цяця - та в кишеню	Between promising and performing a man may marry his daughter
Чого не може громада, того і козакові зась	A dog will not cry if you beat him with a bone

Після роботи над прислів'ями та приказками було проведено гру, в ході якої студентів було розподілено на 2 команди. Перша команда викликала одного з учасників другої команди і пропонувала йому показати за

допомогою міміки і жестів англійське прислів'я своїй команді. Учасники цієї команди повинні були відгадати прислів'я і сказати аналогічне українське прислів'я. Зазначимо, що проведення цієї гри було надзвичайно цікавим, оскільки студенти виявляли творчість, уяву, знання щодо прислів'їв і приказок.

Допомагало покращенню знань з англійської мови і проведення позааудиторних заходів: телевізійна передача «Клуб мандрівників», турнір знавців «Що? Де? Коли?», «Театральний фестиваль», теле-міст «Як ми навчаємось?».

Так, для проведення «Клубу мандрівників» групу було розподілено на 4 творчі команди, які повинні були ознайомити «телеглядачів» з однією з англійськомовних країн – Англія, США, Канада, Австралія. Їм потрібно було презентувати історію країни, традиції та звичаї її мешканців, познайомити з архітектурними пам'ятками, літературою, образотворчим мистецтвом, музикою, видатними діячами тощо.

«Театральний фестиваль» передбачав ознайомлення з театральним мистецтвом англійськомовних країн, для чого кожна з команд вибирала для себе відому п'єсу і повинна була максимально відтворити її, придумуючи декорації, костюми, музичний супровід тощо.

У ході проведення теле-мосту «Як ми вчимося» команди перетворилися на студентів англійськомовних країн і розповідали про «свою» систему навчання, ставили запитання один одному, переконували у перевагах освітнього процесу в їхніх університетах.

У ході підготовки і проведення турніру знавців «Що? Де? Коли?» студентів було розподілено на чотири команди з урахуванням їх знань англійської мови, здібностей та інтересів. Кожна з команд виконувала своє завдання, дві з них повинні були відповідати на запитання, одна з команд готувала запитання для турніру. Ще одна команда готувала оформлення аудиторії (добирала необхідний реквізит, музичний супровід, писала плакати з відомими афоризмами і т. ін.). Запитання, які лунали в ході гри стосувалися

цікавих фактів із життя видатних людей, знання історії англомовних країн, архітектури, музики, літератури, етикету, традицій і звичаїв цих народів (див. Додаток Ж).

У ході проведення таких позааудиторних заходів студенти краще знайомилися з іншими країнами, розуміли особливості спілкування, покращували свої мовленнєві вміння й навички тощо.

Останній етап – практико-зорієнтований (4 курс) – передбачав застосування студентами здобутих знань, умінь та навичок під час проходження педагогічної практики, тобто в умовах їхньої подальшої професійної діяльності, а також у ході виконання індивідуальних творчих завдань.

Крім завдань, які надавалися майбутнім учителям іноземної мови згідно з програмою педагогічної практики, їм було запропоновано обрати собі двох учнів з різною успішністю і скласти для них індивідуальну освітню траєкторію: ознайомитись із класними журналами, провести бесіди з цими учнями, їхніми однокласниками, класним керівником, учителем англійської мови, з'ясувати їхні індивідуальні особливості, особистісні якості, труднощі чи успіхи у вивченні іноземної мови і т. ін. Водночас педагогічна практика дозволила студентам глибше усвідомити необхідність розвитку своїх організаторських, комунікативних, рефлексивних та інших якостей, необхідних у подальшій професійній діяльності.

Зважаючи на те, що педагогічна практика триває лише чотири тижні, то їм складно було впровадити розроблену індивідуальну освітню траєкторію діяльності учнів в повному обсязі і досягти намічених результатів. Тому на підсумковій конференції ми з'ясували зі студентами, які труднощі вони відчували під час складання індивідуальних освітніх траєкторій, яких знань і умінь їм не вистачає, на що слід звернути увагу з метою покращення їхньої підготовленості до здійснення такої діяльності в майбутньому.

Відтак, поетапне впровадження моделі підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх

траєкторій у навчально-виховному процесі в комплексі визначених педагогічних умов сприяло підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі, а також забезпечувало покращення знань англійської мови й сприяло набуттю необхідних умінь та навичок.

### **2.3. Порівняльний аналіз результатів констатувального та прикінцевого етапів експериментального дослідження**

Після проведення експериментального навчання було проведено повторний зріз за методиками, що використовувалися на констатувальному етапі експерименту з метою визначення змін у рівнях підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховній роботі.

На підставі методу спостереження за студентами в ході занять, перевірки контрольних і самостійних робіт було проаналізовано, як експериментальна методика вплинула на студентів, якість їхніх знань та інші показники компонентів, що входять до структури підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховній роботі.

Так, за першим показником настановного критерію було з'ясовано, що після проведення формувального експерименту відбулися значні зміни у рівнях спрямованості особистості на педагогічну діяльність в експериментальній групі (ЕГ). У контрольній (КГ) також результати змінилися, проте не так суттєво, як в експериментальній (див. табл. 2.20).

**Таблиця 2.20**

#### **Рівні спрямованості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на педагогічну діяльність на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	34,5	57,2	8,3
КГ	19,8	58,6	21,6

Як бачимо з таблиці 2.20, в експериментальній групі на достатньому

рівні зафіксовано 34,5%, на задовільному – 57,2%, на низькому – 8,3%. Такі результати свідчать про те, що майбутні вчителі стали більш спрямованими на справу і спілкування, орієнтованими на ділове співробітництво, з більшим інтересом підходили до розв’язання проблем, які виникали під час проведення експерименту, до того ж вони прагнули якісно виконувати свою роботу, навчилися відстоювати в інтересах справи власну думку.

Підвищенню результатів за цим показником сприяло проведення диспутів, рольових ігор, вирішення педагогічних задач і розв’язання конфліктних ситуацій, що проводилися у межах спецкурсу «Конструювання індивідуальних освітніх траєкторій» і були спрямовані на усвідомлення студентами значущості педагогічної діяльності.

У контрольній групі результати виявилися нижчими. Так, достатній рівень виявили 19,8% майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, задовільний – 58,6%, на низькому рівні залишилося 21,6% респондентів. Це свідчить про те, що студенти хоча й спрямовані на спілкування, все ж таки недостатньо володіють уміннями підтримувати відносини з іншими людьми і не налаштовані на спільну діяльність.

За другим показником «Мотивація навчальної діяльності» також відбулися зміни в обох групах. Так, на підставі вивчення мотивів навчальної діяльності студентів виявлено, що в майбутніх учителів експериментальної групи переважали такі мотиви, як-от: «здобути глибокі і міцні знання» (43,9% – достатній рівень, 49,2% – задовільний рівень, 6,9% – низький рівень); «стати висококваліфікованим спеціалістом» (40,9% – достатній рівень, 47,7% – задовільний рівень, 11,4% – низький рівень); «забезпечити успішність майбутньої діяльності» (40,5% – достатній рівень, 48,2% – задовільний рівень, 11,3% – низький рівень); «досягти поваги викладачів» (41,6% – достатній рівень, 48,4% – задовільний рівень, 10,0% – низький рівень); «бути постійно готовим до чергових занять» (39,8% – достатній рівень, 49,6% – задовільний рівень, 10,6% – низький рівень); «отримати диплом» (42,4% – достатній рівень, 47,9% – задовільний рівень, 9,7% – низький рівень).

У контрольній групі за означеними мотивами навчальної діяльності

студентів було одержано такі результати: «здобути глибокі і міцні знання» (25,3% – достатній рівень, 56,9% – задовільний рівень, 17,8% – низький рівень); «стати висококваліфікованим спеціалістом» (20,9% – достатній рівень, 49,7% – задовільний рівень, 29,4% – низький рівень); «забезпечити успішність майбутньої діяльності» (21,6% – достатній рівень, 50,9% – задовільний рівень, 27,5% – низький рівень); «досягти поваги викладачів» (23,2% – достатній рівень, 55,2% – задовільний рівень, 21,6% – низький рівень); «бути постійно готовим до чергових занять» (24,9% – достатній рівень, 54,2% – задовільний рівень, 20,9% – низький рівень); «отримати диплом» (25,1% – достатній рівень, 52,4% – задовільний рівень, 22,5% – низький рівень).

Узагальнені результати прикінцевого етапу експерименту за означеним показником подано в таблиці 2.21.

**Таблиця 2.21.**

**Рівні наявності мотивації навчальної діяльності майбутніх  
учителів на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	41,2	48,1	10,7
КГ	24,6	51,9	23,5

Як видно з таблиці 2.21, за мотивами навчальної діяльності на прикінцевому етапі експерименту результати в експериментальній та контрольній групах значно відрізняються. Так, на достатньому рівні було виявлено 41,2% студентів ЕГ та 24,6% у КГ, на задовільному рівні – 48,1% респондентів ЕГ і 51,9%, низький рівень зафіксовано у 10,7% майбутніх учителів ЕГ та 23,5%.

Більш відчутні зміни за означеним показником у студентів експериментальної групи, відбулися внаслідок проведення цілеспрямованої роботи, яка передбачала розробку майбутніми вчителями власних освітніх траєкторій, спрямованих на досягнення успіхів у навчанні. Така робота підвищувала їхній інтерес до навчання, оскільки вони не лише самі визначали прогалини у своїх знаннях, а й добирали форми і методи, що

сприяли їх усуненню.

У контрольній групі така цілеспрямована робота не проводилася, хоча в ході проведення лекційних та практичних занять з фахових дисциплін у них спостерігався певний інтерес до навчання, натомість викликаний він був дещо іншими мотивами, ніж в експериментальній групі, пов'язаних переважно із бажанням закінчити університет і отримувати стипендію.

За останнім показником настановного критерію щодо наявності позитивної мотивації на педагогічну діяльність було зазначено, що внаслідок проведення формувального експерименту результати в експериментальній групі значно покращилися, порівняно з контрольною групою, де експеримент не проводився. Одержані дані подано в таблиці 2.22.

**Таблиця 2.22.**

**Рівні сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність у майбутніх учителів на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	33,8	54,9	11,3
КГ	29,1	52,3	18,6

Як видно з таблиці 2.22, після проведення формувального етапу експерименту у студентів експериментальної групи значно підвищилася мотивація на педагогічну діяльність. Так, достатній рівень виявили 33,8% студентів, задовільний рівень показали 54,9% респондентів, на низькому рівні залишилося 11,3% майбутніх учителів. Зазначені результати свідчать про те, що внаслідок проведення цілеспрямованої експериментальної роботи студенти стали більш чітко уявляти, чим вони будуть займатися, вони переконались у тому, що зможуть досягти успіхів у педагогічній діяльності. Цьому сприяли участь майбутніх учителів у рольових іграх, максимально наближених до професійної діяльності, диспутах, самостійна навчально-пошукова діяльність, спрямована на здобуття необхідних знань та вмінь застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі, а також проходження педагогічної практики, в ході якої вони мали

можливість їх застосувати.

У контрольній групі, де заняття проводилися традиційно, результати виявилися нижчими, хоча також покращилися: достатній рівень виявили 29,1% студентів, задовільний рівень показали 52,3% респондентів, на низькому рівні залишилося 18,6% майбутніх учителів.

У таблиці 2.23. подано порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за настановним критерієм в експериментальній та контрольній групах на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту.

**Таблиця 2.23.**

**Порівняльні дані рівнів сформованості показників** підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за настановним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

групи	етапи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
		ЕГ (120 осіб)	Констатув.	17	14,3	57	47,5
	Прикінц.	44	36,5	64	53,4	12	10,1
КГ (118 осіб)	Констатув.	15	13,4	47	48,5	46	37,9
	Прикінц.	29	24,5	64	54,3	25	21,2

Як видно з таблиці 2.23, на прикінцевому етапі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 36,5% студентів ЕГ (було 14,3%) і 24,5% КГ (було 13,4%), задовільного рівня – 53,4% респондентів ЕГ (було 47,5%) та 54,3% КГ (було 48,5%), на низькому рівні залишилося 10,1% майбутніх учителів ЕГ (було 38,2%) і 21,2% КГ (було 37,9%).

Наочно динаміку змін рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за настановним критерієм подано в діаграмі 2.1.

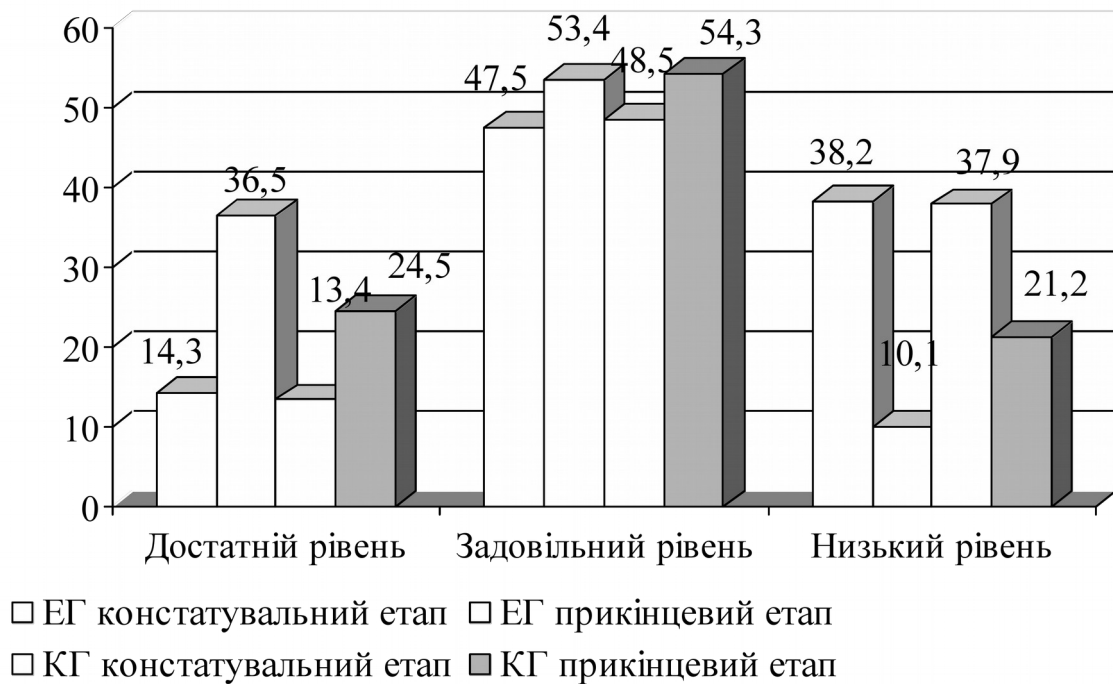
Як видно з діаграми 2.1, відчутні зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій



діяльності учнів за настановним критерієм відбулися в експериментальній групі, в якій відповідно до мети дослідження проводилася цілеспрямована робота. Так, на достатньому рівні результати збільшилися на 22,2%, на задовільному рівні вони також покращилися на 5,9%, а на низькому рівні результати зменшилися на 28,1%.

**Діаграма 2.1.**

**Динаміка змін результатів рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за настановним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)**



У контрольній групі зміни, що відбулися в рівнях підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за означеним критерієм, не такі суттєві порівняно з експериментальною групою. На достатньому рівні результати збільшилися лише на 11,1%, на задовільному – на 5,8%, на низькому результати зменшилися на 16,7%.

Відтак, на прикінцевому етапі результати за настановним критерієм змінилися в обох групах. Натомість в експериментальній групі вони

виявилися більш суттєвими завдяки проведенню формувального експерименту з упровадженням визначених педагогічних умов, які сприяли розвитку мотивації студентів-майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до навчання і здійснення професійної діяльності із застосуванням індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів.

Наступним кроком прикінцевого етапу дослідження було визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі за змістовим критерієм.

Зазначимо, що за показником «Наявність знань щодо організації творчої діяльності учнів» самооцінка студентів експериментальної групи значно підвищилась, порівняно з контрольною групою. Так, на достатньому рівні ними було відзначено такі твердження, як «знання теорії і методики організації творчої діяльності» (45,7% ЕГ, 28,9% КГ), «володіння системою необхідних знань для ефективного виконання творчої діяльності» (47,5% ЕГ, 29,6% КГ), «здатність самостійно оцінювати рівень творчої діяльності» (43,9% ЕГ, 26,5% КГ), «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів» (44,6% ЕГ, 28,7% КГ); «прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організації творчої діяльності» (48,1% ЕГ, 32,8% КГ); «усвідомлення цілей і змісту творчої діяльності та свого місця в ній» (47,3% ЕГ, 28,1% КГ).

На задовільному рівні найбільша кількість студентів відповіли за твердженнями: «усвідомлення значущості сформованості творчої самостійності майбутньої професійної діяльності» (45,2% ЕГ, 58,1% КГ), «усвідомлення цілей і змісту творчої діяльності та свого місця в ній» (42,8% ЕГ, 53,5% КГ), «прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організації творчої діяльності» (44,6% ЕГ, 50,4% КГ), «знання теорії і методики організації творчої діяльності» (41,8% ЕГ, 52,5% КГ), «здатність самостійно оцінювати рівень творчої діяльності» (43,7% ЕГ, 52,9% КГ), «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів» (55,6% ЕГ, 53,8% КГ).

На низькому рівні найбільша кількість студентів оцінили себе за такими твердженнями: «знання теорії і методики організації творчої діяльності» (10,2% ЕГ, 19,1% КГ), «володіння системою необхідних знань для ефективного виконання творчої діяльності» (8,4% у ЕГ, 17,5% КГ), «здатність самостійно оцінювати рівень творчої діяльності» (40,9% ЕГ, 18,4% КГ), «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів» (9,3% ЕГ, 18,7% КГ).

Узагальнені результати самооцінки майбутніми вчителями рівня знань та вмінь щодо організації творчої діяльності учнів на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.24.

**Таблиця 2.24.**

**Результати самооцінки майбутніми вчителями рівнів знань та вмінь щодо організації творчої діяльності учнів на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	46,7	43,5	9,8
КГ	29,4	52,4	18,2

Як видно з таблиці 2.24, на низькому рівні оцінили свої знання та вміння щодо організації творчої діяльності учнів 9,8% респондентів ЕГ і 18,2% КГ, на задовільному – 43,5% майбутніх учителів ЕГ та 52,4% КГ, на достатньому рівні – 46,7% студентів ЕГ і 29,4% КГ.

Зазначені результати одержані внаслідок того, що в експериментальній групі в ході викладання спецкурсу значна увага приділялася питанням організації творчої діяльності вчителем гуманітарних дисциплін. Крім того, студенти мали можливість виявляти свої творчі здібності як під час практичних занять, так і самостійної творчої діяльності, що допомагало їм усвідомити значущість такої роботи для розвитку здібностей учнів. У контрольній групі студенти не отримували таких знань, умінь та навичок. Тому їхні результати виявилися значно меншими. |

У визначенні рівнів сформованості пізнавальних потреб у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін також зафіксовано позитивні зміни (див.

табл. 2.25).

**Таблиця 2.25.**

**Рівні сформованості пізнавальних потреб у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за результатами прикінцевого етапу експерименту (у %)**

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	36,8	47,9	15,3
КГ	21,5	58,7	19,8

Як видно з таблиці 2.25, студенти оцінили свої пізнавальні потреби у такий спосіб: на низькому рівні перебували 15,3% респондентів ЕГ і 19,8% КГ; на задовільному рівні – 47,9% студентів ЕГ та 58,7% КГ; на достатньому рівні – 36,8% майбутніх учителів ЕГ і 21,5% КГ. Це свідчить про те, що в ході експериментальної роботи студенти, які взяли в ній участь, усвідомили необхідність саморозвитку, здобуття самостійно необхідної інформації, що значно сприяло б ефективності їхньої діяльності. У контрольній групі, де така робота не здійснювалася, результати виявилися нижчими.

Надалі визначалися рівні володіння майбутніми вчителями гуманітарних дисциплін знаннями та навичками щодо організації навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями. Результати проведеної діагностики подано в таблиці 2.26.

**Таблиця 2.26.**

**Рівні володіння знаннями та вміннями щодо організації навчання за індивідуально-освітніми траєкторіями за самооцінкою майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	41,3	48,2	10,5
КГ	17,9	47,3	34,8

Як видно з таблиці 2.26, і в експериментальній і в контрольній групах результати рівнів володіння знаннями і вміннями щодо організації навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями майбутні вчителі гуманітарних дисциплін змінилися на краще. Так, на достатньому рівні знаходяться 41,3%

респондентів ЕГ і 17,9% КГ, на задовільному рівні – 48,2% студентів ЕГ і 47,3% КГ, на низькому рівні зафіксовано 10,5% майбутніх учителів ЕГ і 34,8% КГ.

Таку суттєву різницю в одержаних результатах ми пояснюємо тим, що в межах спецкурсу на лекційних заняттях студенти експериментальної групи набували необхідних знань щодо сутності індивідуальних освітніх траєкторій, на практичних заняттях спецкурсу і занять з іноземної мови набували вмінь їх розробки, а також втілювали здобуті знання і вміння під час педагогічної практики. Студенти контрольної групи не мали такої спеціальної підготовки, покращення результатів, на нашу думку, більше зумовлено інтуїтивним розумінням щодо побудови таких траєкторій.

За середнім арифметичним одержаних результатів було визначено рівні підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі за змістовим критерієм (див. табл. 2.27).

**Таблиця 2.27.**

Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за змістовим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

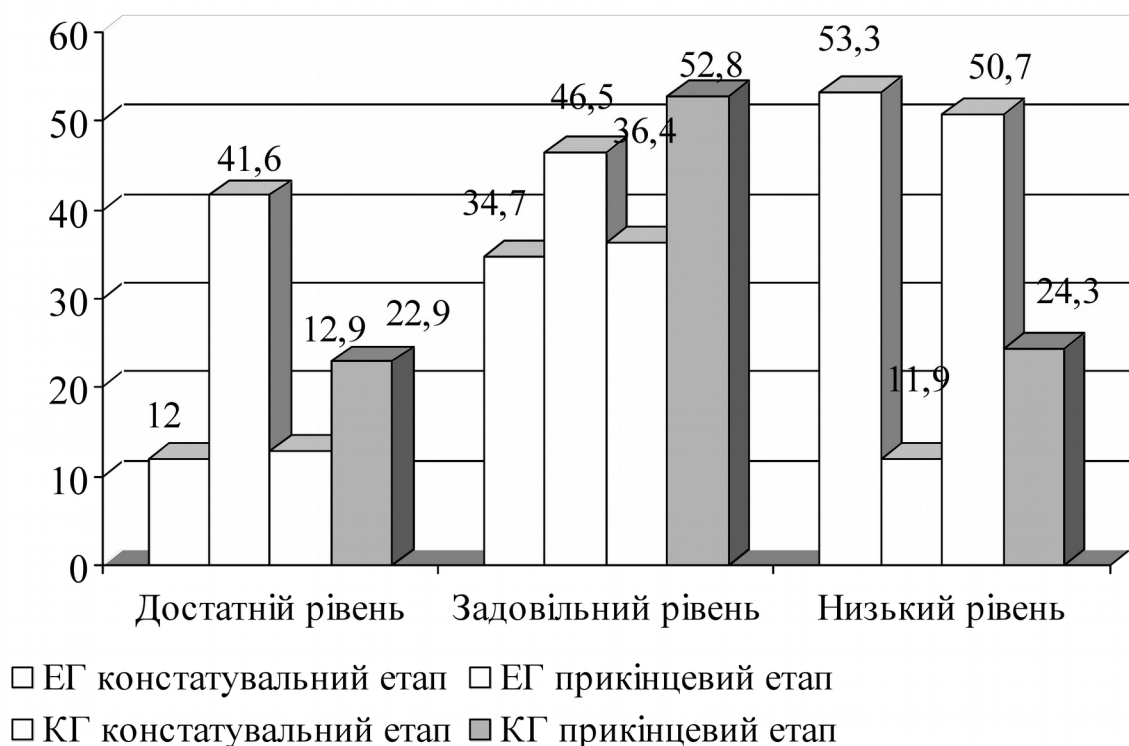
групи	етапи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (120 осіб)	Констатув.	14	12,0	43	34,7	63	53,3
	Прикінц.	50	41,6	56	46,5	14	11,9
КГ (118 осіб)	Констатув.	17	12,9	42	36,4	59	50,7
	Прикінц.	27	22,9	62	52,8	29	24,3

Як свідчать подані в таблиці 2.27 дані, за змістовим критерієм результати суттєво покращилися. Так, достатнього рівня досягли 41,6% студентів ЕГ (було 12,0%) і 22,9% КГ (було 12,9%), задовільного рівня – 46,5% респондентів ЕГ (було 34,7%) та 52,8% КГ (було 36,4%), на низькому рівні залишилося 11,9% майбутніх учителів ЕГ (було 53,3%) і 24,3% КГ (було 50,7%).

Наочно динаміку змін рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за змістовим критерієм подано в діаграмі 2.2.

**Діаграма 2.2.**

**Динаміка змін результатів рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за змістовим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)**



Як видно з діаграми 2.2, відчутні зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за змістовим критерієм відбулися в експериментальній групі, в якій відповідно до мети дослідження проводилася цілеспрямована робота. Так, на достатньому рівні результати збільшилися на 29,6%, на задовільному рівні вони також покращилися, на 11,8%, а на низькому рівні результати зменшилися на 41,4%.

У контрольній групі зміни, що відбулися в рівнях підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій

діяльності учнів за означеним критерієм, не такі суттєві порівняно з експериментальною групою. На достатньому рівні результати збільшилися лише на 10%, на задовільному рівні – на 16,4%, на низькому рівні результати зменшилися на 26,4%.

Одержані дані на прикінцевому етапі експерименту свідчать про те, що в обох групах результати за змістовим критерієм змінилися. Ми пояснюємо це тим, що студенти отримували певні знання щодо педагогічної діяльності, організації творчої діяльності учнів під час вивчення психолого-педагогічних і фахових дисциплін. Натомість знання щодо побудови індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів, їх значущості в навчально-виховному процесі виявили краще студенти експериментальної групи, з якою проводилася цілеспрямована робота під час спецкурсу «Конструювання індивідуальних освітніх траєкторій», що сприяло підвищенню результатів рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій учнів за змістовим критерієм.

Наступним кроком було виявлення змін у рівнях підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій за технологічним критерієм.

За першим показником «сформованість комунікативних і організаційних здібностей» було зафіксовано відчутні зміни в обох групах (див. табл. 2.28).

**Таблиця 2.28.**

**Рівні** прояву комунікативних і організаторських здібностей у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за результатами прикінцевого етапу експерименту (у %)

Рівні	Комунікативні здібності		Організаторські здібності	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Достатній	42,7	29,3	49,1	28,8
Задовільний	49,8	57,3	41,6	56,1
Низький	7,5	13,4	9,3	15,1

Як видно з таблиці 2.28, у студентів обох груп рівень комунікативних і організаторських здібностей змінився на краще. Так, достатнього рівня сформованості комунікативних здібностей досягли 42,7% студентів ЕГ і 29,3% КГ, задовільного рівня – 49,8% респондентів ЕГ та 57,3% КГ, на низькому рівні залишилося 7,5% майбутніх учителів ЕГ і 13,4% КГ.

Суттєві зміни в експериментальній групі пояснюємо тим, що в ході експериментальної роботи значна увага приділялася розвитку вмінь студентів спілкуватись, вислуховувати один одного, доводити свою думку не сперечаючись, а за допомогою аргументів. Виступаючи перед аудиторією, студенти навчилися правильно поводитись. Цьому також сприяла й робота за індивідуальними освітніми траєкторіями, яка передбачала усунення тих недоліків, яких майбутні вчителі бажали позбутися, внаслідок чого вони стали упевненими в собі, більш переконливими під час спілкування тощо. У студентів контрольної групи результати також змінилися на краще, оскільки вони також розвивали комунікативні здібності в ході навчально-виховного процесу, натомість відсутність такої цілеспрямованої роботи, що проводилася в експериментальній групі, позначилася на результатах, які виявилися не такими суттєвими.

Аналогічні результати було одержано й щодо рівнів сформованості організаторських здібностей: достатнього рівня досягли 49,1% студентів ЕГ і 28,8% КГ, задовільного рівня – 41,6% респондентів ЕГ та 56,1% КГ, на низькому рівні залишилося 9,3% майбутніх учителів ЕГ і 15,1% КГ. Більш відчутні результати в експериментальній групі зумовлені тим, що в ході формувального експерименту майбутні вчителі брали участь у рольових іграх, вчили організовувати свою діяльність, розробляли індивідуальні освітні траєкторії, що значною мірою сприяло розвитку організаторських здібностей. У контрольній групі, де така цілеспрямована робота не проводилася, одержані результати були набагато нижчими.

За показником «Наявність творчих здібностей», що відображає



ставлення студентів до творчості, вміння приймати нестандартні рішення, творчо підходити до вирішення проблемних ситуацій, знаходять цікаві ідеї тощо, також відбулися позитивні зміни як в експериментальній, так і в контрольній групах (див. табл. 2.29).

**Таблиця 2.29.**

**Рівень** прояву творчого мислення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	38,3	51,9	9,8
КГ	20,6	61,7	17,7

Як свідчать подані в таблиці 2.29 дані, на достатньому рівні творчі здібності виявили 38,3% студентів ЕГ і 20,6% КГ, на задовільному рівні – 51,9% ЕГ та 61,7% КГ, на низькому рівні – лише 9,8% майбутніх учителів ЕГ і 17,7% КГ. Підвищення результатів у студентів експериментальної групи за означеним показником відбулося завдяки застосуванню творчих завдань, які виконували студенти під час практичних та позааудиторних занять, а також виконуючи індивідуальні творчі завдання. У контрольній роботі така робота не проводилася, тому і результати виявилися нижчими, ніж в експериментальній групі.

Наступним кроком було виявлення результатів після формувального експерименту за показником «уміння приймати самостійні рішення». Дані проведеної діагностики засвідчили, що в експериментальній групі відбулося значне покращення результатів, порівняно з контрольною групою (див. табл. 2.30).

**Таблиця 2.30.**

**Рівні сформованості вмінь приймати самостійні рішення майбутніми вчителями гуманітарних дисциплін на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	33,5	54,8	11,7

КГ	17,8	62,7	19,5
----	------	------	------

Як свідчать дані таблиці 2.30, достатнього рівня сформованості вмінь приймати самостійні рішення досягли 33,5% майбутніх учителів ЕГ і 17,8% КГ, задовільного рівня – 54,8% респондентів ЕГ та 62,7% КГ, на низькому рівні залишилося 11,7% студентів ЕГ і 19,5% КГ.

Одержані результати пояснюємо тим, що у процесі професійної підготовки майбутні вчителі набувають самостійності в ході виконання індивідуальних завдань, навчально-пошукової діяльності, що потребує вміння розраховувати свої сили, поповнювати знання і приймати самостійні рішення. Натомість цілеспрямована експериментальна робота, що була спрямована на набуття таких умінь сприяла досягненню більш суттєвих результатів у студентів експериментальної групи.

На підставі середньоарифметичного обчислення за всіма показниками технологічного критерію було визначено рівні підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за технологічним критерієм (див. табл. 2.31).

**Таблиця 2.31.**

Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій учнів за технологічним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

групи	етапи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (120 осіб)	Констатув.	14	11,7	58	48,4	48	39,9
	Прикінц.	49	40,9	59	49,5	12	9,6
КГ (118 осіб)	Констатув.	15	12,5	58	49,3	45	38,2
	Прикінц.	28	24,1	70	59,5	20	16,4

Як видно з таблиці 2.31, результати рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій учнів за технологічним критерієм покращилися. Так, на

достатньому рівні зафіксовано 40,9% студентів ЕГ (було 11,7%) і 24,1% КГ (було 12,5%), на задовільному рівні виявлено 49,5% респондентів ЕГ (було 48,4%) та 59,5% КГ (було 49,3%), на низькому рівні залишилося 9,6% майбутніх учителів ЕГ (було 39,6%) і 16,4% КГ (було 38,2%).

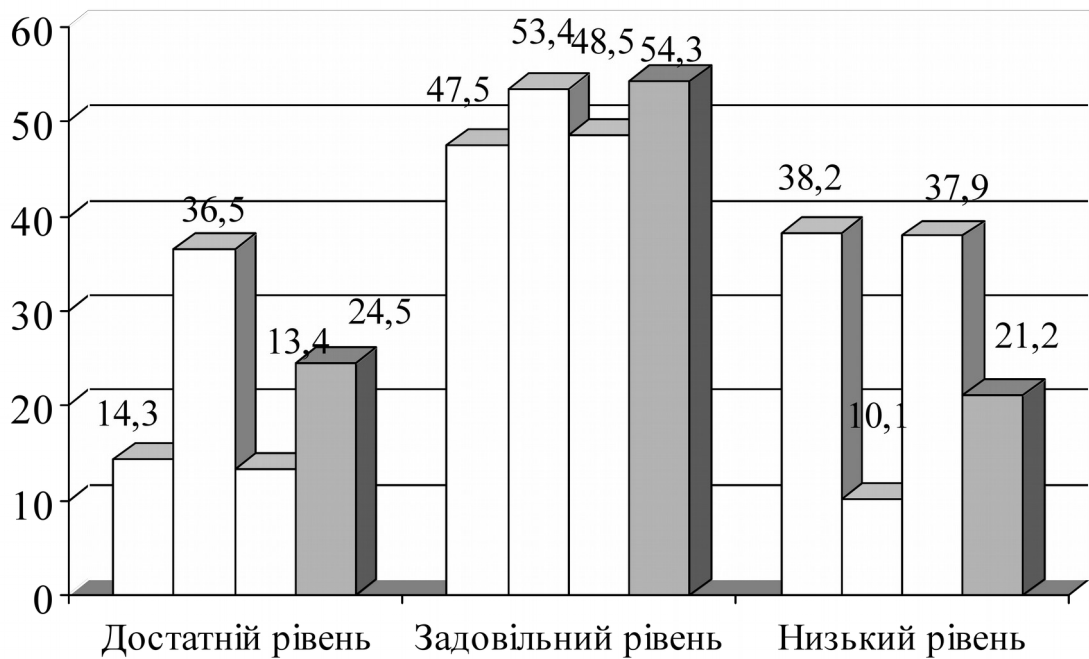
Наочно динаміку змін рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій учнів за технологічним критерієм подано в діаграмі 2.3.

Як видно з діаграми 2.3, відчутні зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за технологічним критерієм відбулися в експериментальній групі, в якій відповідно до мети дослідження проводилася цілеспрямована робота. Так, на достатньому рівні результати збільшилися на 29,4%, на задовільному рівні вони також покращилися, на 1,2%, а на низькому рівні результати зменшилися на 30%.

У контрольній групі зміни, що відбулися в рівнях підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за означеним критерієм, не такі суттєві порівняно з експериментальною групою. На достатньому рівні результати збільшилися лише на 11,6%, на задовільному – на 10,3%, на низькому результати зменшилися на 21,7%.

### Діаграма 2.3.

**Динаміка змін результатів рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій учнів за технологічним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)**



- ЕГ констатувальний етап   □ ЕГ прикінцевий етап  
 □ КГ констатувальний етап   ■ КГ прикінцевий етап

Надалі визначалися зміни рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі за оцінним критерієм.

Одержані дані рівнів сформованості рефлексивних умінь за показником оцінного критерію прикінцевого етапу експерименту подано в таблиці 2.32.

**Таблиця 2.32.**

**Рівні** сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	43,4	39,8	16,8
КГ	19,7	56,9	23,4

Одержані дані, подані в таблиці 2.32, свідчать про те, що експериментальна робота з формування зазначених умінь сприяла одержанню більш значущих результатів в експериментальній групі: на достатньому рівні виявлено 43,4% студентів ЕГ і 19,7% КГ, на задовільному рівні – 39,8% ЕГ та 56,9% КГ, на низькому рівні – 16,8% студентів ЕГ і 23,4%

КГ.

Покращення результатів в експериментальній групі пояснюємо тим, що в експериментальній групі систематично обговорювалися всі заняття і заходи, виявлялися причини невдач, аналізувалося, що викликало успіх у вирішенні завдань. До того ж розвитку зазначених умінь сприяла робота з побудови власних індивідуальних освітніх траєкторій, що передбачало насамперед постановку проблеми, тобто аналіз наявних прогалин у знаннях, недостатньої сформованості необхідних умінь та навичок, визначення шляхів їх усунення і контроль за тим, як досягався кращий результат, що цьому сприяло, над чим слід ще попрацювати і т. ін. Тому в експериментальній групі було одержано вищі результати за означеним показником, ніж у контрольній групі, де така робота не проводилася.

Змінилися на краще результати прикінцевого зрізу і за наступним показником «Оцінка саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (див. табл. 2.33).

**Таблиця 2.33.**

**Рівні** оцінки прагнення до саморозвитку майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	41,3	47,2	11,5
КГ	19,4	62,7	17,9

Як бачимо з таблиці 2.33, на достатньому рівні прагнення до саморозвитку виявили 41,3% майбутніх учителів ЕГ і 19,4% КГ, на задовільному рівні – 47,2% респондентів ЕГ та 62,7% КГ, на низькому рівні залишилося 11,5% студентів ЕГ і 17,9% КГ.

Такі результати свідчать про те, що внаслідок проведення формульованого експерименту майбутні вчителі гуманітарних дисциплін експериментальної групи стали прагнути самовдосконалення, усвідомили, що саморозвиток є невід'ємною частиною досягнення успіху в подальшій діяльності. Значною мірою цьому сприяло застосування індивідуальних

освітніх траєкторій, що враховували їхні індивідуальні здібності, інтереси, очікування, а також виконання творчих завдань під час самостійної роботи та підготовки до семінарських і практичних занять.

Суттєві зрушення ми спостерігали й за показником «Задоволеність заняттями за індивідуальними траєкторіями». Зазначимо, що в експериментальній групі одержані результати виявилися також більшими, ніж у контрольній групі.

За запропонованими твердженнями на прикінцевому етапі в експериментальній групі було одержано такі дані: «Задоволеність взаємовідносинами з викладачами» (достатній рівень – 50,8%, задовільний рівень – 39,4%, низький рівень – 9,8%), «Задоволеність взаємовідносинами з іншими людьми» (достатній рівень – 53,5%, задовільний рівень – 39,4%, низький рівень – 7,1%), «Загальна задоволеність навчанням (достатній рівень – 51,6 %, задовільний рівень – 37,2%, низький рівень – 11,2%), «Інтерес до навчання» (достатній рівень – 54,1%, задовільний рівень – 37,8%, низький рівень – 8,1%), «Задоволеність умовами навчання» (достатній рівень – 52,3%, задовільний рівень – 37,5%, низький рівень – 10,2%), «Задоволеність досягненнями в навчанні» (достатній рівень – 51,2%, задовільний рівень – 39,1%, низький рівень – 9,7%), «Професійна відповідальність» (достатній рівень – 53,2%, задовільний рівень – 38,4%, низький рівень – 8,4%), «Рівень домагань у професійній діяльності» (достатній рівень – 52,9%, задовільний рівень – 38,6%, низький рівень – 8,5%).

У контрольній групі одержані результати за цими твердженнями були дещо нижчими: «Задоволеність взаємовідносинами з викладачами» (достатній рівень – 35,1%, задовільний рівень – 48,4%, низький рівень – 16,5%), «Задоволеність взаємовідносинами з іншими людьми» (достатній рівень – 38,3%, задовільний рівень – 48,1%, низький рівень – 13,6%), «Загальна задоволеність навчанням (достатній рівень – 36,7%, задовільний рівень – 45,9%, низький рівень – 17,4%), «Інтерес до навчання» (достатній рівень – 37,5%, задовільний рівень – 46,6%, низький рівень – 15,9%), «Задоволеність умовами навчання» (достатній рівень – 38,6%, задовільний

рівень – 47,2%, низький рівень – 14,6%), «Задоволеність досягненнями в навчанні» (достатній рівень – 37,3%, задовільний рівень – 46,8%, низький рівень – 15,9%), «Професійна відповідальність» (достатній рівень – 36,8%, задовільний рівень – 46,3%, низький рівень – 16,9%), «Рівень домагань у професійній діяльності» (достатній рівень – 37,0%, задовільний рівень – 46,7%, низький рівень – 16,3%).

Узагальнені дані оцінки рівня задоволеності навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.34.

Як видно з таблиці 2.34, достатній рівень задоволеності навчанням зафіксовано у 52,6% студентів ЕГ і 37,1% КГ, задовільний рівень – у 38,5% респондентів ЕГ та 46,1% КГ, низький рівень – у 8,9% майбутніх учителів ЕГ і 16,8% КГ.

**Таблиця 2.34.**

**Рівні задоволеності навчанням** за індивідуальними освітніми траєкторіями на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	52,6	38,5	8,9
КГ	37,1	46,1	16,8

Одержані результати свідчать про те, що впродовж навчання в навчальному закладі студенти більше познайомилися один з одним, набули знань щодо майбутньої професійної діяльності, усвідомили необхідність отримання необхідних знань, умінь та навичок. Натомість студенти експериментальної групи, які мали можливість навчатися також і за індивідуальними освітніми траєкторіями, отримували більше задоволення від навчання, оскільки вони враховували їхні індивідуальні здібності і сприяли їхньому особистісному розвитку.

На підставі середньоарифметичного обчислення за всіма показниками технологічного критерію було визначено рівні підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за оцінним критерієм (див. табл. 2.35).

**Таблиця 2.35.**

Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за оцінним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

групи	етапи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (120 осіб)	Констатув.	18	15,3	47	39,7	55	45,0
	Прикінц.	55	45,8	50	41,8	15	12,4
КГ (118 осіб)	Констатув.	16	14,3	48	40,7	54	45,0
	Прикінц.	30	25,4	65	55,2	23	19,4

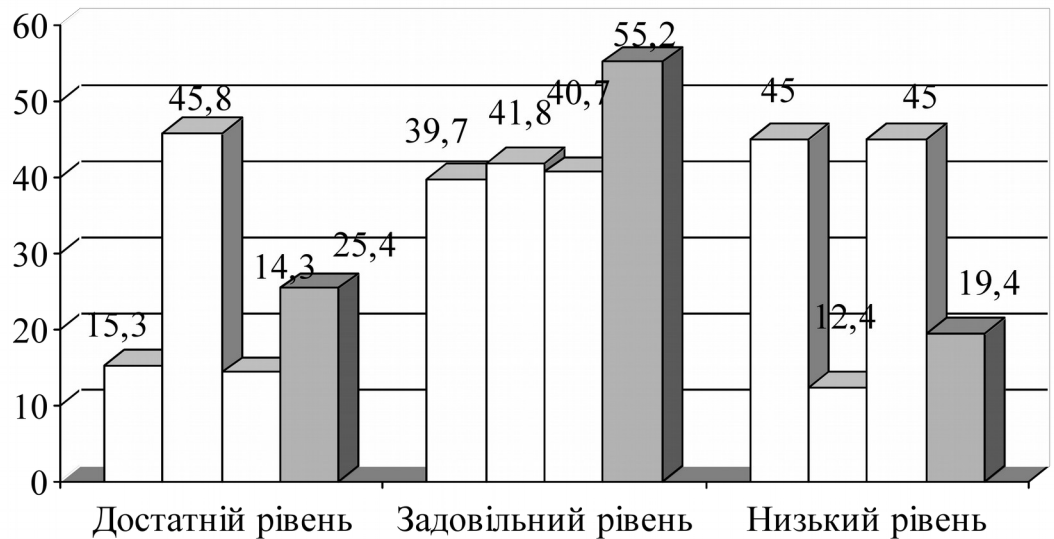
Подані в таблиці 2.35 результати свідчать, що достатнього рівня підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі досягли 45,8% студентів ЕГ (було 15,3%) і 25,4% КГ (було 14,3%), задовільного рівня – 41,8% респондентів ЕГ (було 39,7%) та 55,2% КГ (було 40,7%), на низькому рівні залишилося 12,4% майбутніх учителів ЕГ і 19,4% КГ (було 45,0%).

Наочно динаміку змін рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за оцінним критерієм подано в діаграмі 2.4.

**Діаграма 2.4.**

**Динаміка змін результатів рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за оцінним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)**





- EG констатувальний етап     EG прикінцевий етап  
 KG констатувальний етап     KG прикінцевий етап

Як видно з діаграми 2.4, відчутні зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за оцінним критерієм відбулися в експериментальній групі, в якій відповідно до мети дослідження проводилася цілеспрямована робота. Так, на достатньому рівні результати збільшилися на 30,5%, на задовільному рівні вони також покращилися, на 2,1%, а на низькому рівні результати зменшилися на 32,6%.

У контрольній групі зміни, що відбулися в рівнях підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів за означеним критерієм, не такі суттєві порівняно з експериментальною групою. На достатньому рівні результати збільшилися лише на 11,1%, на задовільному рівні – на 14,5%, на низькому рівні результати зменшилися на 25,6%.

Зважаючи на одержані в ході формувального етапу експерименту результати, було обчислено середньоарифметичні дані, що характеризують рівні підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі. Одержані дані подано в таблиці 2.36.

Таблиця 2.36.

**Результати рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій за результатами констатувального і прикінцевого етапів експерименту**

(у %)

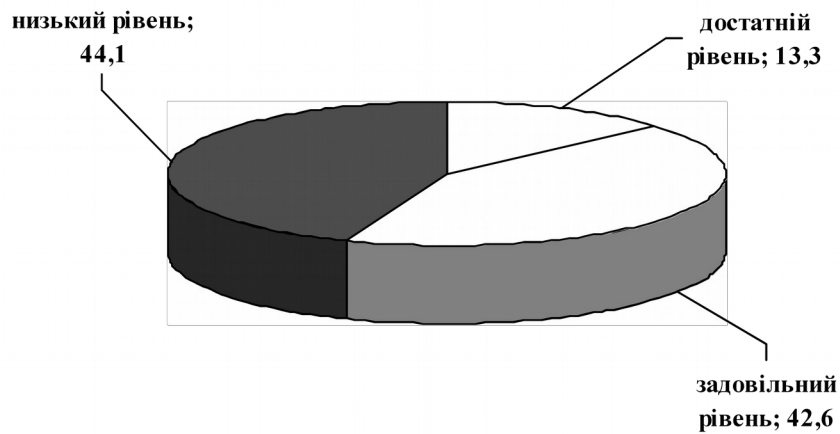
групи	етапи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (120 осіб)	Констатув.	16	13,3	51	42,6	53	44,1
	Прикінц.	49	41,2	58	47,8	13	11,0
КГ (118 осіб)	Констатув.	16	13,3	51	43,7	51	43,0
	Прикінц.	29	24,2	65	55,5	24	20,3

Як видно з таблиці 2.36, достатнього рівня за означеним критерієм досягли 41,2% студентів ЕГ (було 13,3%) і 24,2% КГ (було 13,3%), задовільного рівня – 47,8% респондентів ЕГ (було 42,6%) та 55,5% КГ (було 43,7%), на низькому рівні залишилося 11,0% майбутніх учителів ЕГ (було 44,1%) і 20,3% КГ (було 43,0%).

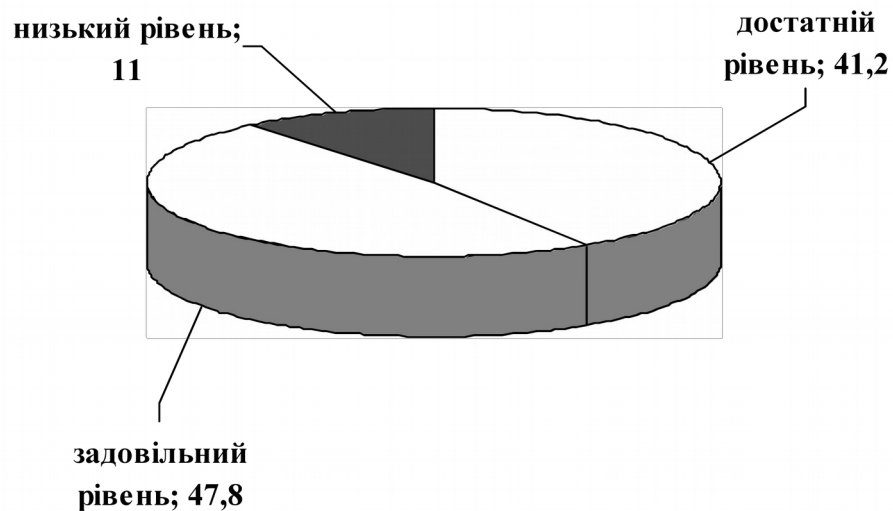
Наочно динаміку змін у рівнях підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів експериментальної і контрольної груп після проведення формуального експерименту подано в діаграмах 2.5 та 2.6.

Діаграма 2.5

**Динаміка змін у рівнях підготовленості майбутніх учителів експериментальної групи до застосування індивідуальних освітніх траєкторій за результатами експериментальної роботи (у %)**



### констатувальний етап



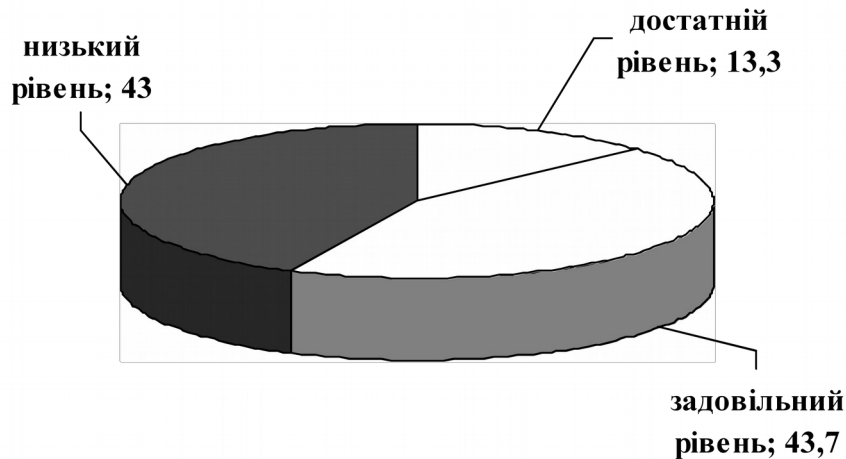
### прикінцевий етап

Як видно з діаграми 2.4, унаслідок проведення цілеспрямованого формувального експерименту в експериментальній групі результати рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій учнів на достатньому рівні збільшилися на 27,9%, на задовільному рівні на 5,2%, на низькому рівні результати зменшилися на 33,1%.

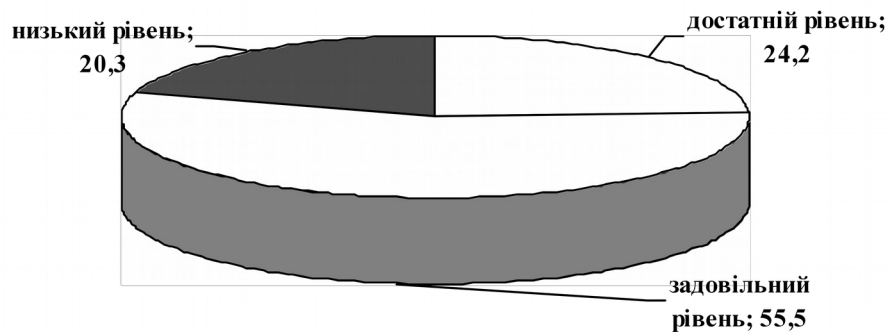
**Діаграма 2.6**

**підготовленості майбутніх учителів контрольної групи до застосування**

**індивідуальних освітніх траєкторій за результатами експериментальної роботи (у %)**



**констатувальний етап**



**прикінцевий етап**

У контрольній групі, як видно з діаграми 2.6, також відбулися позитивні зміни результатів рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій учнів, натомість не такі суттєві: на достатньому рівні вони збільшилися на 10,9%, на задовільному рівні на 11,8%, на низькому рівні результати зменшилися на 22,7%.

Отже, на підставі одержаних результатів доходимо висновку щодо необхідності цілеспрямованої роботи зі студентами з формування їхньої

підготовленості до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі під час фахової підготовки.

З метою поглибленого дослідження щодо визначення ефективності розробленої методики підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів після формульованого етапу експерименту було висунуто статистичну гіпотезу  $H_1$ : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності суттєво відрізняється. Алгоритм розрахунку  $\lambda$ -критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами формульованого етапу експерименту здійснювався за тими самими формулами і в такому самому порядку, як і на констатувальному етапі (див. Додаток 3). Одержані дані заносилися до таблиці 2.37.

**Таблиця 2.37.**

Розрахунок  $\lambda$ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів в контрольній та експериментальній групах за результатами прикінцевого етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{EG}^* - \Sigma f_{KG}^*$ d
	EG	KG	EG	KG	$\Sigma f_{EG}^*$	$\Sigma f_{KG}^*$	
достатній	49	29	0,409	0,246	0,409	0,246	<b>0,163</b>
задовільний	58	65	0,483	0,551	0,892	0,797	0,095
низький	13	24	0,108	0,203	1	1	
Суми	174	178	1	1			

На підставі вищезазначеного, доходимо висновку щодо доцільності впровадження педагогічних умов (стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів; орієнтування навчального процесу на вироблення у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності; організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями) у процес підготовки майбутніх учителів

гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

### **Висновки з другого розділу**

У другому розділі розроблено, науково обґрунтовано й експериментально апробовано методику діагностування рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів; визначено критерії, показники та рівні зазначеного процесу; розроблено модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів, подано результати констатувального і формувального етапів дослідження.

Критеріями рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів та їх показниками визначено: настановний (позитивна мотивація на педагогічну діяльність; спрямованість особистості на педагогічну діяльність; мотивація на навчання), змістовий (наявність знань щодо організації творчої діяльності учнів; індивідуального стилю діяльності; знань щодо організації навчання за індивідуально-освітніми траєкторіями), діяльнісний (наявність організаційних та комунікативних умінь; творчих здібностей; уміння приймати самостійні рішення), оцінний (наявність рефлексивних умінь; уміння оцінювати саморозвиток і професійно-педагогічну діяльність; задоволеність діяльністю щодо організації занять за індивідуальними траєкторіями).

Для діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів було виділено показники ознак зазначеної якості за кількістю балів: 5 балів – досліджувана ознака виражена яскраво; 4 бали – досліджувана ознака виражена достатньо; 3 бали – досліджувана ознака

виражена середньо; 2 бали – досліджувана ознака виражена слабо; 1 бал – досліджувана ознака виражена надзвичайно слабо.

Відповідно до цього було запропоновано 3 рівні підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів: достатній рівень прояву якості (3,5-4 бали) – якості проявляються завжди, яскраво, мають розвинений характер; задовільний рівень прояву якості (2,5-3,4 бали) – якості проявляються майже завжди, але на недостатньому рівні; низький рівень прояву якості (1,5-2,4 бали) – якості характеризуються слабким проявом ознак, мають епізодичний характер, вони виявляються дуже рідко чи не виявляються зовсім.

За результатами констатувального етапу експерименту було встановлено, що більшість студентів мали низький (44,1% ЕГ, 43,0% КГ) і задовільний (42,6% ЕГ, 43,7% КГ) рівні сформованості підготовленості до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі. На достатньому рівні знаходилася однакова кількість респондентів – по 13,3% в обох групах.

Унаслідок теоретичного дослідження проблеми та за результатами констатувального етапу експерименту побудовано модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів, що передбачала поетапну (ознайомлювальний, основний, практико-орієнтований етапи) реалізацію з упровадженням визначених педагогічних умов (стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів; орієнтування навчального процесу на вироблення у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності; організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями) та комплексно впливала на формування виокремлених компонентів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів.

Реалізація моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі здійснювалася поетапно, при цьому на кожному з етапів (ознайомлювальний, основний, практико-орієнтований) впроваджувалися всі визначені педагогічні умови, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємозумовленими, тому комплексно впливали на формування й розвиток показників усіх виокремлених компонентів у структурі підготовленості студентів до здійснення такого виду діяльності.

Метою першого – ознайомлювального – етапу було: набуття студентами необхідних знань щодо організації навчання учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями. Засобами реалізації визначених педагогічних умов виступали лекції, семінари та диспути, а також спецкурс «Конструювання навчальної діяльності учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями». Зазначений етап передбачав використання таких прийомів навчання, як: робота з інформативними джерелами (складання конспектів, написання рефератів, доповідей, складання тезаурусу педагогічних термінів), традиційні та інтерактивні лекції, лекції-полілоги, лекції-дискусії.

Другий – основний – етап передбачав формування практичних умінь і навичок студентів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій, відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання, рольових ігор, проведення різних позааудиторних видів роботи, самостійну творчу діяльність студентів.

Третій – практико-зорієнтований – етап передбачав застосування студентами здобутих знань, умінь і навичок під час педагогічної практики.

На прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи було проведено повторну оцінку визначених показників в експериментальній та контрольній групах. Одержані після проведення експериментальної роботи результати засвідчили, що показники за всіма визначеними критеріями, за якими оцінювався рівень підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів значно збільшилися в експериментальній групі, де проводилася



цілеспрямована робота зі студентами, на відміну від контрольної групи, де навчання здійснювалося за традиційною програмою. Хоч результати в контрольній групі також змінилися на краще, проте ці зміни, на відміну від показників експериментальної групи, не такі суттєві.

Середньоарифметичні дані, які було одержано внаслідок проведеного прикінцевого зрізу по завершенні експериментальної роботи, свідчать про те, що впровадження визначених педагогічних умов сприяло більшій результативності підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів в експериментальній групі.

Так, достатнього рівня підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі досягли 45,8% студентів ЕГ і 25,4% КГ, задовільного рівня – 41,8% респондентів ЕГ та 55,2% КГ, на низькому рівні залишилося 12,4% майбутніх учителів ЕГ і 19,4% КГ.

Відтак, вищезазначене доводить, що підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі буде більш ефективною, якщо в навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу впровадити такі педагогічні умови: стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів; орієнтування навчального процесу на вироблення у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності; організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями.

Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора [217, 220].

## ВИСНОВКИ

У ході дослідження здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі, що дозволило обґрунтувати та побудувати модель і методику забезпечення цього процесу, розробити й експериментально перевірити педагогічні умови в системі професійної підготовки студентів – майбутніх педагогів.

1. Визначено, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін – це сукупність професійних знань, умінь і навичок, оволодіння якими у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі забезпечує професійну майстерність майбутнього вчителя у його педагогічній діяльності в школі, а сформованість індивідуально-психологічних, морально-етичних та професійних якостей особистості сприяє виробленню індивідуального стилю педагогічної діяльності. Освітнє середовище розглядається як сукупність соціальних, культурних психолого-педагогічних умов, за яких відбувається формування особистості. Індивідуальну освітню траєкторію схарактеризовано як цілеспрямовану освітню програму, що визначається потребами освіти, індивідуальними здібностями та можливостями того, хто навчається і забезпечує досягнення поставлених освітніх цілей. Її педагогічний супровід дозволяє: забезпечити оволодіння студентами змістом державних стандартів шкільної освіти; сприяти розвитку індивідуальних здібностей студентів; оволодіти програмами зі шкільних навчальних дисциплін; забезпечити професійне самовизначення; створити необхідне теоретичне і практичне підґрунтя для продовження освіти у професійній сфері.

2. Виявлено, що підготовленість майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі – це результат підготовки, що характеризується вміннями і знаннями щодо проектування та реалізації індивідуальної освітньої

траєкторії діяльності учнів у навчально-виховному процесі школи, а також їхнім умінням своєчасно оцінювати і коригувати просування учнів індивідуальною траєкторією під час навчання у школі.

3. Визначено компоненти підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний; критерії і показники: настановний (позитивна мотивація і спрямованість особистості на педагогічну діяльність і навчання), змістовий (наявність знань щодо організації творчої діяльності учнів та навчання за індивідуально-освітніми траєкторіями, індивідуальний стиль діяльності), технологічний (наявність організаційних та комунікативних умінь, умінь приймати самостійні рішення, творчі здібності), оцінний (наявність рефлексивних умінь, уміння оцінювати саморозвиток і професійно-педагогічну діяльність, задоволеність діяльністю щодо організації занять за індивідуальними траєкторіями), схарактеризовано рівні підготовленості (достатній, задовільний, низький) майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

4. Доведено, що підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів відбувається ефективно в процесі реалізації таких педагогічних умов: стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін персоніфікованого ставлення до учнів; орієнтування навчального процесу на вироблення в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності; організація самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями.

5. За результатами констатувального етапу експерименту побудовано й апробовано модель і експериментальну методику підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів під час їхньої професійної підготовки, яка передбачала

проведення цілеспрямованої роботи, що обіймала такі етапи: ознайомлювальний, основний, практико-зорієнтований. Метою ознайомлювального етапу було набуття студентами знань щодо організації навчання учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями. Засобами реалізації педагогічних умов виступили лекції, семінари, диспути, спецкурс «Конструювання навчальної діяльності учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями». Основний етап передбачав набуття майбутніми вчителями практичних умінь і навичок студентів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій, відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання, рольових ігор, проведення позааудиторних видів роботи, самостійної творчої діяльності студентів. На практико-зорієнтованому етапі студенти реалізували набуті знання, вміння, навички під час проходження педагогічної практики.

6. Встановлено, що за результатами формувального етапу експерименту відбулися відчутні позитивні зміни в майбутніх учителів експериментальної групи. Так, достатнього рівня підготовленості майбутніх учителів до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі досягли 45,8% студентів ЕГ (було 15,3%) і 25,4% КГ (було 14,3%), задовільного – 41,8% респондентів ЕГ (було 39,7%) та 55,2% КГ (було 40,7%), на низькому рівні залишилося 12,4% майбутніх учителів ЕГ (було 45,0%) і 19,4% КГ (було 45,0%).

Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі. Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо в підготовці вчителів-практиків у системі післядипломної освіти до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі, вивчення зарубіжного досвіду й упровадження його прогресивних ідей у практику вищої педагогічної школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдулина. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
2. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать / Ю. П. Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 256 с.
3. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Екатерина Александровна Александрова. – Тюмень, 2006. – 320 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. / А. М. Алексюк. – К.:Либідь 1998. – 558 с.
5. Английский язык для студентов гуманитарных факультетов иностранных языков: [учебник] / Г. Н. Зыкова, Л. А. Кочетова, А. М. Лебедев и др. / Под ред. канд. пед. наук, доц. Л. А. Кочетовой. – [2-е изд., испр.] / – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 380 с.
6. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 606 с.
7. Андреева В. М. Методика организации самостоятельной работы студентов в процес се изучения общественных наук / В. М. Андреева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – Вып. 6. – С. 24-28.
8. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева/ –М.: Изд-во МГУ, 1980. – 415 с.
9. Андрошук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії: дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Людмила Михайлівна Андрошук. – Умань, 2009. – 200 с.
10. Асмолов А. Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / А. Г. Асмолов // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 198.
11. Афанасьев В. В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01/ Владимир Васильевич Афанасьев. – М., 2003. – 497 с.

12. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1997. – 184 с.
13. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
14. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є. С. Барбіна. – К., 1998 – 36 с.
15. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – [2-е изд.]. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
16. Башавець Н.А. Педагогічні умови, що сприяють реалізації технології формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців / Н. А. Башавець // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. Мартинюк М.Т. – Умань: РВЦ «Софія», 2009.– Ч.1. – С.12-23.
17. Бедерханова В. П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: [монография] / В. П. Бедерханова. – Краснодар: Изд-во Кубанского гос. ун-та, 2001. – 220 с.
18. Белкин А. С. Инновационные процессы в образовании / А. С. Белкин, Н. О. Вербицкая // Образование и наука: журнал теоретических и прикладных исследований. – 2007. – № 1 – С. 113-121/
19. Беспалько В. П. Персонифицированное образование / В. П. Беспалько // Педагогіка. – 1998. – № 2. – С. 2-15.
20. Библер В. Мышление как творчество / В. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 499.
21. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика культуры / Владимир Соломонович Библер. – М.: Изд. Прогресс, Гнозис, 1991. – 176 с.
22. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век / Владимир Соломонович Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
23. Бизюкова И. В. Теоретические основы оценки работников управления производством: материалы семинара «Оценка деятельности и материальное стимулирование труда ИТР и

- служащих» / И. В. Бизюкова. – М.: МДНТПим. Ф. Э. Держинского, 1978. – 121 с.
24. Бобрицька В. І. Дослідження проблем формування самоосвітньої компетенції у майбутніх вчителів у контексті євроінтеграції: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Проблема освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції»], (Київ-Житомир, 22-24 квіт., 2009 р.) / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – С.306-316.
25. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса: "ТЕС", 1999. – 146 с.
26. Богданова І. М. Концепція оновлення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах впровадження інноваційних технологій / І. М. Богданова // Освіта у сучасному суспільстві: проблеми, теорія, практика. – Одеса, 1996. – С.17-20.
27. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса, 2003. – 441 с.
28. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 172 с.
29. Бодалев А. А. Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которые их определяют / А. А. Бодалев // Мир психологии.– 1999. – №4.– С. 26-29.
30. Болдырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С. К. Болдырева. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц.,инт-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 352 с.
31. Боличева О. В. Персоніфікація знань: до визначення поняття / О. В. Боличева // Вісник післядип. освіти: зб. наук. пр. – К., 2009. – Ч. 2. – 352 с.
32. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия: [монография] / Н. М. Борытко; научный редактор Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.

33. Бочкин А. И. Методика обучения информационному поиску / А. И. Бочкин // Информатика и образование. – 2000. – № 3. – С.7-10.
34. Бударный А. А. Индивидуальный подход в обучении / А. А. Бударный // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 70-83.
35. Будянський Д. В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя: [навчально-методичний посібник для викладачів, студентів педагогічних навчальних закладів та вчителів шкіл] / Д. В. Будянський. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2005. – 164 с.
36. Буряк В. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 12-24.
37. Вдовина С. А. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект – субъектных отношений в учебном процессе современной школы: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Светлана Александровна Вдовина. – Тобольск, 2000. – 175 с.
38. Велика А. М. Критерії готовності вчителя гуманітарних дисциплін до створення ситуації успіху в навчанні старшокласників.– [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/index.php?s=%EF%25&paged=330>
39. Вербова К. В. Психология труда и личности учителя / К. В. Вербова, С.В.Кондратьева. – Минск: ГГУ, 1991. – 81 с.
40. Вейланде Л. В.-В. Проблема проектування індивідуально-освітнього маршруту / Л. В.-В. Вейланде // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 2 (12). – С. 247-257.
41. Википедія. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
42. Вишневський О. І. Робота в парах на уроках англійської мови: [посібник для вчителів] / О. І. Вишневський. – К.: Рад. шк., 2005. – 136с.
43. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь / С. М. Вишнякова. – М.: Новь, 1999. – 535 с.
44. Возна М. О. Підручник англійської мови для 3-го курсу / М. О. Возна; під ред. В. І. Карабана. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 496 с.
45. Воробьева С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / Светлана



- Викторовна Воробьева. – СПб, 1999. – 460 с.
46. Воронцов А. Б. Практика развивающего обучения / А. Б. Воронцов. – М.: Русская энциклопедия, 1998. – 360 с.
  47. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
  48. Габа І. М. Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua>
  49. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / Ірина Валентинівна Гавриш. – Х., 2006. – 475 с.
  50. Галкина Т. Е. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: автореф. дис... д-ра пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. Е. Галкина. – Москва, 2011. – 39 с.
  51. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.
  52. Гладка О. В. Навчання креативного письма на заняттях з іноземної мови як засіб формування комунікативної компетенції студентів. – [Електронний текст] – Режим доступу: <http://zavantag.com/docs/2987/index-74478.html>
  53. Глазкова І. Я. Країнознавство. Модульний курс: [навчальний посібник для студентів] / І. Я. Глазкова. – Бердянськ, 2011. – 204 с.
  54. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: [монография] / А. В. Глузман. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
  55. Голобородько В. В. Наукова робота учнів / В. В. Голобородько. – Х.: Видавнича група «Основа», 2005. – 208 с.
  56. Голубовская И. А. Этнические особенности языковых картин мира: [монография] / И. А. Голубовская. – К., 2002. – 254 с.
  57. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / [автор-укл. С. У. Гончаренко]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
  58. Гончарова Е. В. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров / Е. В. Гончарова, Р. М. Чумичева //

- Вестник НГГУ. – 2012. – № 2. – [Электронний текст]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-obucheniya-bakalavrov>.
59. Горностаева З. Я Проблема самостоятельной познавательной деятельности / З. Я. Горностаева // Открытая школа. – 1998. – №2. – С.5-9.
  60. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики: учебник для студ. высших учебных заведений / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
  61. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности: [учебное пособие] / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.
  62. Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Л. В. Григоренко. – Х.: ХГПУ, 1991. – 18 с.
  63. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Ігор Васильович Гриненко. – Т., 2008. – 192 с.
  64. Гуманкова О. С. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до здійснення диференційованого підходу у навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Сергіївна Гуманкова. – Житомир, 2012. – 254 с.
  65. Гуревич Р. С. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники / Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ: АЈD, 2003. – Вип. ІV. – С. 75-84.
  66. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. С. Гурін.– Одеса, 2004. – 21с.

67. Гущина Т. Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования автореф. дис. на соискание учёной степени докт. пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. Н. Гущина. – М., 2013. – 44 с.
68. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
69. Демиденко В. К. Психологія вищої освіти: [навчальний посібник] / В. К. Демиденко. – Бердянськ: БДПУ, 2003. – 48 с.
70. Демчук Ю.В. Індивідуальна освітня траєкторія як фактор професійного самовизначення обдарованих учнів. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://ndcsoippro.at.ua/\\_fr/0/Demchuk.pdf](http://ndcsoippro.at.ua/_fr/0/Demchuk.pdf)
71. Державна національна програма «Освіта, Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – 64 с.
72. Деркач А. А. Педагогічна евристика. Мистецтво оволодіння іноземною мовою / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М: Педагогіка, 1991. – 224 с.
73. Дешко С. Комп'ютерні технології на заняттях з англійської мови / С. Дешко, Л. Гуня. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2689>
74. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
75. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Креативна педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 23-28.
76. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис... на соискание учен. степени д-ра. пед. наук: специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики» / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 36 с.
77. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України / головний редактор В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 519-520.
78. Есаулова М. Б. Персонификация высшего профессионального образования: на пути к самоуправляемому обучению / М. Б. Есаулова, Г. С. Сухобская, Т. В. Шадрина. – [Электронный ресурс]. – Режим

- доступа: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/108-custom-personalization-edu/788-2011-10-30-22-00-35.html>
79. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
  80. Ефременко В. А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка / В. А. Ефременко // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С.18-21.
  81. Євченко В. В, Сидоренко С.І. Книга для читання англійською мовою У.С.Моем «Театр» / Методична і філологічна обробка тексту, комплекс вправ, тестів і завдань, довідкові матеріали і коментар / В. В. Євченко, С. І. Сидоренко. – Вінниця: Нова Книга, 2006, - 360.
  82. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Г. Жаровцева. – Одеса, 2007. – 44 с.
  83. Журавлев В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики / В. И. Журавлев. – М.: Просвещение, 1984. – 164 с.
  84. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2004. – 261 с.
  85. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: [учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
  86. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: [навчальний посібник] / С. С. Занюк – Луцьк: Вид-во Волинського держ. університету, 1997. – 180 с.
  87. Засекіна Л. В. Особливості формування професійно- творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови: автореф. дис... на здобуття наукж. ступеня канд. психол. наук: спеціальність 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Л. В. Засекіна. – К., 2000. –19 с.
  88. Зверева Н. Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: автореф. дис ... на соискание научной

- степени канд. пед. наук: спеціальність 13.00.08 «Теорія і методика професійного образования» / Н. Г. Зверева – Ярославль: 2007. – 24 с.
89. Зелена І. О. Педагогічні умови формування естетичного світогляду майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: дис....канд. пед. наук: 13.00.04 / Інна Олександрівна Зелена. – Черкаси, 2011. – 265 с.
90. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9-15.
91. Значенко О. П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. П. Значенко. – Київ, 2005. – 17 с.
92. Зязюн І. А. Підготовка вчителя – основне питання для сучасної освіти / Іван Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2011. – № 2. – С. 16-18.
93. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб.: 2004. – 701 с.
94. Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильницкая. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
95. Іщенко Т. Д. Фахове навчання в системі безперервної аграрної освіти / Т. Д. Іщенко. – К.: Аграрна освіта, 2000. – 242 с.
96. Казаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение / В. А. Казаков. – К.: Выш. шк., 1990. – 248 с.
97. Калаур С. М. Підготовка майбутніх учителів до оцінювання навчальних досягнень школярів з предметів природничого циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Калаур. – Тернопіль, 2004. – 259 с.
98. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество: [монографія] / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
99. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Элла Эдуардовна Карпова. – Одесса, 1994. – 260 с.

100. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://bibl.mk.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-13.pdf>
101. Качеровська Т. В. Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій: автореф. дис... канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Качеровська. – Одеса, 2005. – 21 с.
102. Кемерова Н. С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/kemerovans.53572922010.pdf>
103. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань, 1982. – 124 с.
104. Китайгородская Г. И. Индивидуализация самостоятельной, работы студентов индустриально-педагогических факультетов по общей физике: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Галина Ивановна Китайгородская. – М., 1997. – 192 с.
105. Китайгородська Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: [учеб. пособие] / Г. А. Китайгородская. – [2. изд., испр. и доп.]. – М.: Высшая школа, 1986 . – 102 с.
106. Кічук Н. В. Підготовка фахівця вітчизняної школи в європейському контексті / Н. В. Кічук // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки: наукове видання. / Редкол. О. М. Лебеденко (гол. ред.) та ін. – Ізмаїл: ІДГУ, 2002. – Вип. 13 – С .40-43.
107. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
108. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности / Е. А. Климов. – Казань: КГУ, 1969. – 278 с.
109. Кобильнік Л. М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спеціальність 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. М. Кобильнік. – К., 2007 – 22 с.

110. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5-8 / Т. М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.
111. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ...на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ж. В. Ковалів. – Одеса, 2005. – 21с.
112. Ковровський Г. Г. Розвиваюче навчання монологічного мовлення при вивченні другої іноземної мови у школі / Г. Г. Ковровський // Іноземні мови. – 1995. – № 2. – С. 25-29.
113. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Март, 2005. – 448 с.
114. Козубовська І. В. Спілкування в діяльності соціального педагога / І. В. Козубовська, О. Л. Лацанич. – Ужгород, 2005. – 249 с.
115. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Іванівна Койчева. – Одеса, 2004. – 304 с.
116. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 55 с.
117. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 150 с.
118. Корнієнко Л. М. Шляхи розвитку творчих здібностей студентів на заняттях з іноземної мови.– [Електронний текст]. – Режим доступу: [www.rusnauka.com/24\\_SVMN\\_2008/Philologia/26870.doc.htm](http://www.rusnauka.com/24_SVMN_2008/Philologia/26870.doc.htm)
119. Корніяка О. М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування / О. М. Корніяка // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 1. – С. 38-43.
120. Коротаев А. А. Психологическая характеристика типов индивидуальных стилей педагогического общения / А. А. Коротаев, Т. С. Тамбовцева // Интегральное исследование индивидуальности: Теоретические и педагогические аспекты. – Пермь, 1985. – С. 23-31.

121. Корсак К. Порівняльна педагогіка як наука і як навчальний предмет / К. Корсак // Шлях освіти, 1999. – № 3. – С. 26-29.
122. Косарева Т. Б. Психологические аспекты обучения иностранному языку студентов старших курсов / Т. Б. Косарева // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 4. – С. 48-50.
123. Костина Н. И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталья Ивановна Костина. – Белгород, 2000. – 199 с.
124. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г.С.Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
125. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: [підручник] / М. П. Кочерган. – К., 2003. – 439 с.
126. Кралевич И. Н. Педагогические аспекты овладения обобщёнными способами самостоятельной учебной деятельности / И. Н. Кралевич. – М.: Просвещение, 1989. – 363 с.
127. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Національна доктрина розвитку освіти / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
128. Кржемінська Н. В. Використання автентичних текстів з метою розвитку вміння аудіювання в учнів старших класів / Н. В. Кржемінська // Англійська мова та література. – 2006. – № 3. – С. 12-13.
129. Кудіна В. В. Основні проблеми проведення практичних занять з іноземної мови у вищій школі та шляхи підвищення ефективності їх організації / В. В. Кудіна, Ю. В. Грежук // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – Вип. 47. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://info-library.com/content/2287\\_Kydina\\_V\\_V\\_Grejyk\\_UV\\_Osnovni\\_problemi\\_provedennya\\_praktichnih\\_zanyat\\_z\\_inozemnoi\\_movi\\_y\\_vishii\\_shk\\_oli\\_ta\\_shlyahi\\_pidvishennya\\_efektivnosti\\_ih\\_organizacii.html](http://info-library.com/content/2287_Kydina_V_V_Grejyk_UV_Osnovni_problemi_provedennya_praktichnih_zanyat_z_inozemnoi_movi_y_vishii_shk_oli_ta_shlyahi_pidvishennya_efektivnosti_ih_organizacii.html)
130. Кузнєцова О. А. Потреба у професійно-орієнтованій рефлексії як умова формування самовизначення майбутнього вчителя / О. А. Кузнєцова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2004. – № 5-6. – С. 67-74/



131. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
132. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З. Н. Курлянд; под ред. В. А. Сластенина. – Одесса: ОГПУ, 1992. – 111 с.
133. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи / З.Н. Курлянд // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/13340203/pedagogika/motivatsiyniy\\_komponent](http://pidruchniki.com/13340203/pedagogika/motivatsiyniy_komponent)
134. Кутепова Л. М. Формування професійної готовності майбутніх учителів інформатики до оцінювання навчальних досягнень учнів: стан проблеми / Л. М. Кутепова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. – Вип. 5 (18). – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2007. – С. 157–167.
135. Кучерявий О. Г. Самовиховання як шлях морального розвитку і духовної безпеки особистості майбутнього педагога / О. Г. Кучерявий // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. – Луганськ, 2004. – Вип. 3. – С. 165-173.
136. Лавриненко А. А. История педагогического мастерства: [учебное пособие для студентов педагогических вузов, аспирантов, учителей] / Александр Лавриненко. – М.: Богданова А. Н., 2009. – 328 с.
137. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис....на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.
138. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – Воронеж, 1998. – 773 с.
139. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
140. Лекторский В. А. Теория познания (гносеология, эпистемология) / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 72-80.
141. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983.– Т. I. – 392 с.

142. Лернер И. Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей / И. Я. Лернер. – М.: Наука, 1969. – 450 с.
143. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 164 с.
144. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Алла Францевна Линенко. – К., 1996. – 378 с.
145. Литвиненко С.А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис....докт. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Анатоліївна Литвиненко. – К., 2005. – 443 с.
146. Литвинова А. В. Персонификация обучения и воспитания интеллектуально одаренных учащихся / А. В. Литвинова // Одарённый ребёнок. – 2011. – № 1. – С. 32–38.
147. Лотман Ю. М. Семиосфера / Юрий Михайлович Лотман. – СПб.: Искусство, 2000. – 704 с.
148. Лурье Л. И. Становление ученого как педагогический процесс / Л. И. Лурье // Образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 118-131.
149. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Луценко. – Х., 2002. – 18 с.
150. Ляпунова В. А. Моніторинг якості освітнього середовища вищого навчального закладу / Л. В. Ляпунова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 5. – С. 49-57.
151. Ляудис В. Я. Принципы психолого-педагогического проектирования инновационного обучения в школе: материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования [«Инновационное обучение: стратегия и практика»]. – М., 1994. – С. 14.

152. Максименко С. Д. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / С. Д. Максименко. – К.: Рад. Школа, 1983. – 179 с.
153. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии госслужбы, 2011. – 177 с.
154. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
155. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
156. Марченко О. Г. Основи педагогічної майстерності / О. Г. Марченко – Харків: Вид. група «Основа», 2009. – 112 с.
157. Махмутов М. И. Об индивидуализации обучения / М. И. Махмутов // Народное образование. – 1964. – № 2. – С.10-13.
158. Мелехина Е. А. Роль непрерывного образования в профессиональном развитии педагога / Е. А. Мелехина // Педагогическое образование и наука/ Научно-методический журнал. – М., 2008. – № 12. – С. 20-24.
159. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин ; авт. вступ. ст.: Е. А. Климов . – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
160. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу / Г. О. Михалін. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 320с.
161. Мищич П. Как проводить деловые беседы / П. Мищич – М., 1983. – 207 с.
162. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Мільто. – К., 2001. – 20 с.
163. Міщук І. М. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної комунікації : автореф. дис ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Міщук . – Черкаси, 2009. – 20 с.
164. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К.: Знание УССР, 1978. – 48 с.

165. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: Зміст та організація / О. Г. Мороз. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1997. – 168 с.
166. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 1998. – 192 с.
167. Мотиваційний компонент. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/13340203/pedagogika/motivatsiyniy\\_komponent](http://pidruchniki.ws/13340203/pedagogika/motivatsiyniy_komponent)
168. Мудрик А. В. Учитель: Мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 210 с.
169. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи – К., 2010.
170. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 24 квітня-1 травня. – 2002. – С. 2-4.
171. Недялкова К. В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: дис...кан.пед. наук: 13.00.04 / К. В. Недялкова. – Одеса, 2003 – 218 с.
172. Неперервна професійна освіта: Філософія, педагогічні парадигми, прогноз: наукове видання / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
173. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам / С. Ю. Николаева. – К.: Вища школа, 1987. – 139 с.
174. Николаева С. Ю. Цели обучения иностранным языкам в аспекте компетентностного подхода / С. Ю. Николаева // Иностранные языки: научно-методический журнал. – 2010. – № 2 (62). – С. 11-17.
175. Никулина Н. В. Трансляция инновационных образовательных практик: функции участников / Н. В. Никулина // Народное образование. – 2011. – № 5. – С. 166-173.
176. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало// Неперервна професійна освіта. – 2001. – № 1. – С. 9-21.

177. Новый словарь иностранных слов. – [Электронный текст]. – Режим доступа:<http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/29820/критерий>
178. Огарев Е. И. Непрерывное образование: основные понятия и термины : (Тезаурус) / Е. И. Огарев. – СПб. : ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 148 с.
179. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. И. Ю. Шведовой. – М.: Сов. Энциклопедия, 1973. – 846 с.
180. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови: [посібник для вчителів] / Т. І. Олійник. – К.: Освіта, 2004. – 128 с.
181. Онищенко К. І. Ігровий компонент у навчанні читання англійською мовою/ К. І. Онищенко // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 115-17.
182. Онушкин В. Г. Персонификация образования / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев // Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т. 2. – С. 246-247.
183. Орлов А. А. Введение в педагогическую деятельность: практикум: [учебное пособие для высш. пед. учебн. заведений] / А. А. Орлов, А. С. Аафонова. – [2-е изд., стер.]. – М.: Академия, 2007. – 254 с.
184. Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки бакалаврів за напрямом підготовки 6.020303 Філологія.\*Мова і література (англійська) / розробники Т. М. Корольова, Т. Є. Єременко, І.О. Лук'янченко. – Одеса: ПНПУ ім.К.Д.Ушинського, 2014. – 22 с.
185. Осмоловская И. М. Как организовать дифференцированное обучение / И. М. Осмоловская. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
186. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Борисівна Павлик. – Хмельницький, 2004. – 202 с.
187. Паригін Б. Д. Соціальна психологія / Б. Д. Паригін – Спб.: ГУП, 1999. – 592 с.
188. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
189. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
190. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: [учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. Заведений] / С. А. Смирнов,

- И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др.; Под ред. С. А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.
191. Педагогічна майстерність: [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
192. Петрушин В. И. Музыкальная психология: [учеб. пособие для студентов и преподавателей] / В. И. Петрушин. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
193. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Елена Николаевна Пехота. – К, 1997. – 401 с.
194. Пехота О. М. Індивідуальність вчителя: теорія та практика / Олена Миколаївна Пехота. – Миколаїв: ТОВ “Іліон”, 2010. – 272 с.
195. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность в обучении / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
196. Пискунов А. И. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя / А. И. Пискунов // Советская педагогика. – 1985.-№ 12. – С. 42-47.
197. Пихтіна Н. П. Формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ніна Парфілівна Пихтіна. – К., 2000. – 210 с.
198. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: [учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн.] / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1. – 576 с.
199. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування: автореф дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. Ю. Подобєдова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
200. Політикiна Н. І. Використання автентичних текстів під час навчання усного мовлення / Н. І. Політикiна // Англійська мова та література. – 2007. – №7. – С.7-9.

201. Половенко О. Б. Особистісно орієнтований підхід до навчання іноземної мови / О. Б. Половенко // Англійська мова та література. – 2004. – № 1. – С. 10-11.
202. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
203. Попова О. В. Персонализовани інформаційні технології в процесах соціалізації особистості / О. В. Попова // Міжвузівський збірник наукових праць «Персонализовани інформаційні технології в процесах соціалізації особистості і економіці». – Новосибірськ: Редакційно-видавничий центр Новосибірського державного університету. – 2006. – С. 6-10
204. Попова О. В. Проектування адаптивних технологій професійної освіти: [монографія] / О. В. Попова – Барнаул: Вид-во Барнаулського держ. пед. ун-та, 2001. – 130 с.
205. Проблеми ефективної мовної комунікації. – М., 1999. – 170 с.
206. Професійна освіта – Словник [авт.-укл. С. Гончаренко та ін.; За заг. ред. Н. Г. Нічкало]. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
207. Психологічний словар / Під ред. В. П. Заиченко, Б. Г. Мещерякова. – [2-е вид., перероб. і доп.]. – М.: Педагогіка Пресс, 1998. – 440 с.
208. Психологія і педагогіка / Під ред. А. А. Радугіна. – М.: Центр, 1999. – 254 с.
209. Психолого-педагогічні аспекти наукового процесу в школі / Під ред. С. Д. Максименко. – К.: Рад. школа, 1983. – 176 с.
210. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації / Т. В. Радзієвська. – К., 1993. – 374 с.
211. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В. В. Радул. – К.: Вища шк., 1997. – 269 с.
212. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивний аналіз в діяльності педагога / А. А. Реан // Проблеми психології. – 1990. – № 2. – С.30-43.
213. Рогозіна М. Ю. Самоосвіта як фактор особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя / М. Ю. Рогозіна // Особистісні та ситуативні детермінанти поведінки і діяльності людини. – Донецьк, 2007. – С. 175-184.

214. Роджерс К. Личные размышления относительно преподавания и учения / К. Роджерс // Открытое образование. – 1993. – № 5–6. – С. 42-49.
215. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир / Вадим Маркович Розин. – М.: Ком. книга, 2006. – 224 с.
216. Руденко Т. Б. Individual educational trajectory in the process of teaching English/ Т. В. Rudenko // Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции. – Ариель, 2013. – С. 82-84.
217. Руденко Т. Б. Експериментальна модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій / Т.Б. Руденко // Науковий вісник Південноукраїнського національного університету імені К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2014. – № 11-12. – С. 120-126.
218. Руденко Т. Б. Значущість підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до організації навчання учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями: матеріали IV всеукр. науково-практ. конф. [«Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток»], (18 лютого 2011р.). – Одеса, 2011. – С. 44-45.
219. Руденко Т. Б. Компонентна структура підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів / Т. Б. Руденко // Наука і освіта: науково-практичний журнал ПНЦ НАПН України. – Одеса, 2012. – № 8. – С. 143-145.
220. Руденко Т. Б. Критеріальний підхід у підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій: матеріали третьої всекр. наук. конф. з міжнародною участю [«Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні»], (26 квітня 2013 р.). – Сімферополь - Дніпропетровськ, 2013. – С. 98-101.
221. Руденко Т. Б. Організація творчої самостійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями / Т. Б. Руденко // Вісник Черкаського національного



- університету імені Богдана Хмельницького. – [Серія Педагогічні науки].– Черкаси, 2012. – № 28 (241). – С. 109-112.
222. Руденко Т. Б. Персоніфікована освіта при побудові індивідуальних освітніх траєкторій майбутніми учителями гуманітарних дисциплін: матеріали III міжнар. науково-практичної конф. [«Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток»], (14-15 лютого 2014р.). – Одеса, 2014. – С. 209-211.
223. Руденко Т. Б. Спрямування навчального процесу на вироблення у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін індивідуального стилю діяльності / Т. Б. Руденко // Науковий вісник Південноукраїнського національного університету імені К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. - [Спецвипуск «Сучасні тенденції у педагогічній освіті і науці України і Ізраїлю: шляхи до інтеграції»]. – Одеса, 2012. – С. 234-238.
224. Руденко Т. Б. Стан підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на сучасному етапі / Т. Б. Руденко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Сучасні тенденції у педагогічній освіті і науці України і Ізраїлю: шляхи до інтеграції»]. Одеса, 2011. – С. 170-175.
225. Руденко Т. Б. Сутність культури педагогічного спілкування майбутніх учителів гуманітарних дисциплін / Т. Б. Руденко // Наука і освіта: науково-практ. журнал ПНЦ АПН України. – Одеса, 2011. – № 2. – С.41-44.
226. Руденко Т.Б. Сутність поняття «Індивідуальна освітня траєкторія» / Т. Б. Руденко, Т. Ю. Осипова // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: [«Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики»]. – К., 2013. – № 16. – С. 29-32.
227. Рыбалкина Н. В. Педагогика самоопределения. Основания проектирования / Н. В. Рыбалкина // Индивидуально-ориентированная педагогика: сб. науч. тр. по материалам Второй науч. тьюторской конф. – М. Томск, 1997. – С. 29-39.

228. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С.3.
229. Савченко О. Я. Цілі й цінності реформування сучасної школи / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 20-23.
230. Саєнко Н. С. Формування індивідуального стилю діяльності викладача іноземних мов у вищій технічній школі / Н. С. Саєнко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: зб. наук. пр. – [Серія: Психолого-педагогічні науки]. – Ніжин: Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. – 2011. – Вип. 9. – С.136-139.
231. Самойленко Н. Б. Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проектів у професійній діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Борисівна Самойленко. – К/, 2008. – 285 с. .
232. Санникова О. П. Феноменология личности. Избранные психологические труды / О. П. Санникова. – Одесса, 2003. – 256 с.
233. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики / О. О. Селіванова. – К., 1999. – 249 с.
234. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: [монографія] / Олена Миколаївна Семенов. – Суми: ВВП «Мрія»-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
235. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Семенов. – К., 2006. – 41 с.
236. Семиченко В. А. Психология общения / В.А.Семиченко. – К.: «Магістр-S» 1998. – 152 с.
237. Сериков Г. Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов / Г. Н. Сериков. – Иркутск: ИГУ, 1991. – 232 с.
238. Сігаєва Л. Неперервна освіта дорослих: соціальний аспект / Л. Сігаєва // Неперервна професійна освіта. – 2005. – № 1. – С. 40-45.
239. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
240. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.

241. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
242. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 181.
243. Смелкова З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности / З. С. Смелкова – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232 с.
244. Собина Т. А. Технология проектирования индивидуальной траектории обучения математике / Т. А. Собина // Мир науки, культуры, образования: научный журнал. – 2009. – № 5 (17). – С. 242-247.
245. Собина Т. А. Индивидуальная образовательная траектория – реализация личностного потенциала ученика / Т. А. Собина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sibuch.ru/sites/default/files/40.pdf>
246. Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова. – М., 1996. – 608 с.
247. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: [учебное пособие] / А. В. Соколов. – СПб., 2002. – 445 с.
248. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – [2-е изд., перераб. и дополн.]. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.
249. Стрига Е. Построение индивидуальной траектории обучения иностранному языку гуманитарных специальностей на начальном этапе. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2467>
250. Суртаева Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология: [учебное научное пособие] / Н. Н. Суртаева. – М.- Омск, 1974. – 22 с.
251. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – 638 с.
252. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М., 1975. – 343 с.
253. Тищенко Е. Г. Как выявляют одаренных детей в американских

- школах / Е. Г. Тищенко // Педагогическая диагностика: научно-практический журнал. – 2003. – № 1. – С. 47-53.
254. Томан І. Мистецтво говорити / І. Томан – К.: Україна, 1996. – 268 с.
255. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки», 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Троцько. – К., 1997. – 54 с.
256. Труфкіна М. В. Персоніфіковане навчання як засіб формування ціннісних орієнтацій студентів. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/775>
257. Тубельский А. Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей: [учеб.-метод. пособие] / А. Н. Тубельский. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 154 с. – (Профессиональная культура педагога).
258. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М: Педагогика, 1990. – 192 с.
259. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: [методичний посібник] / В. І. Уруський. – Тернопіль: ТОКІШПО, 2005. – 96 с.
260. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 6-ти т. / К. Д. Ушинский. – М.-Л.: Наука, 1956. – Т. 3. – 454 с.
261. Ушинський К. Д. Три елементи школи: Твори в 6 т./ К. Д. Ушинский. – К., 1954. – Т.1. – 348 с.
262. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации 21 века / Д. И. Фельдштейн // Профессиональное образование. – 2013. – № 1. – С. 2-10.
263. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
264. Философский энциклопедический словарь / [Гл. редакція: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Королев, В. Г. Панов] – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

265. Фролова Н. В. Психолого-педагогические условия формирования языковой компетенции будущих военных специалистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Надежда Викторовна Фролова. – Орел, 2005. – 209 с.
266. Харламов И.Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
267. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Хатунцева. – Харків, 2005. – 204 с.
268. Хейдметс М. Пространственный фактор в межличностных отношениях: попытка построения концепции / М. Хейдметс // Человек. Среда. Пространство. Исследования по психологическим проблемам пространственно-предметной среды. – Тарту, 1979. – С. 4-28.
269. Худенко О. М. Індивідуальний стиль професійної діяльності як чинник розвитку професіоналізму. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://bo0k.net/index.php?bid=8941&chapter=1&p=achapter>
270. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному: [пособие для учителя] / А. В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.
271. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: [пособие для учителя] / А. В. Хуторской. – М. – Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
272. Цар І. О. Педагогічні технології формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутнього вчителя гуманітарного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Цар. – Тернопіль, 2011. – 20с.
273. Цар І. О. Сучасний стан професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu/N137/N137p172-176.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N137/N137p172-176.pdf)
274. Чередник Г. В. Психологія для початківців / Г. В. Чередник // Психолог. 2003. – № 14. – С.21-24.

275. Черноватий Л. М. Практичний курс англійської мови: [підручник для студентів другого курсу вищих закладів освіти (філолог. спец. та спец. «Переклад»)] / Л. М. Черноватий, В. І. Карабан, І. Ю. Набокова. – Вінниця: Нова кн., 2005. – 356 с.
276. Шадрина Т. В. Андрагог как аниматор и организатор образования взрослых / Т. В. Шадрина // Андрагог в открытом обществе; Под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадриной. – С-Пб.-Иркутск-Роск, 2000. – С.100-101.
277. Шайденко Н. А. Роль межпредметных связей в реализации интегративных процессов в профессионально-педагогической подготовке учителя: материалы Российской научно-практ. конф. [«Интегративные процессы в психолого-педагогической, культурологической и предметно-методической подготовке учителя»], (25-27 сентября 1996 г.) / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 1996. – Ч. 1. – С .94-97.
278. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога: [методический материал] / Р. Х. Шакуров. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
279. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: [учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Академия, 2005. – 384 с.
280. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук:специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Г. Шендрик. – Екатеринбург, 2011.– 51 с.
281. Шепель Ю. В. Розвиток творчого мислення студентів на заняттях англійської мови. – [Електронний текст]. – Режим доступа: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/education/42144/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/42144/)
282. Шерстобитов А. Х. Персонифицированное обучение как фактор формирования обобщенных умений профессиональной деятельности студента: автореф дис.... на соискание ученой степени канд. пед. наук:

- специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Х. Шерстобитов. – Оренбург, 2011. – 24 с.
283. Шестакова Т. В. Формирование готовности будущих педагогов к профессиональному самосовершенствованию: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Татьяна Витальевна Шестакова. – М., 2006. – 244 с.
284. Шинкаренко І. М. Використання методу проєктів під час вивчення іноземної мови. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://www.confcontact.com/2013\\_06\\_07/50\\_Shinkarenko.html](http://www.confcontact.com/2013_06_07/50_Shinkarenko.html)
285. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы (Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen) / послесл. А. В. Брушлинского [и др.]; РАН. Ин-т психологии. – М.: РАН. Ин-т психологии: Наука, 1998. – 335 с. – (Памятники психол. мысли).
286. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология /Н.Е.Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
287. Юдина Ю. Г. Педагогическое обеспечение становления индивидуальных образовательных траекторий учащихся 5-7 классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Юлия Геннадьевна Юдина. – Красноярск, 2005. – 247с.
288. Яворська Г. М. Перспективна лінгвістика як дискурс: мова, культура, влада / Г. М. Яворская. – К. : Нац. акад. наук України. Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні, 2000. - 288 с.
289. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
290. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1985.– № 2. – С. 31-41.
291. Brockhoff K. Forschung und Entwicklung : Planung und Kontrolle / von Klaus Brockhoff. – 5., erg.und erw. Aufl. – Munchen ; Wien : R. Oldenbourg Verlag, 1999. – 500 S.
292. Carole Wade. Psychology / Carole Wade, Carole Tavres. – New York, 1987. – 980 p.
293. Carpenter T. P. Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving in elementary arithmetic / T. Carpenter, E.Fennema, P.Peterson, D.Carey // Journal for Research in Mathematics Education. – 1998. – № 19. – P. 385-401.

294. Grassel H. Die Erforschung der Lehrerpersönlichkeit als zentrales Problem. — In: *Pedagogik*, 1967.
295. Gravemeijer K. Developmental Research: Fostering a Dialectic Relation between Theory and Practice. In J. Anghileri (Ed.). *Principles and Practice in Arithmetic Teaching*. London: Open University Press, 1999.
296. Kessel W. *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen*. Berlin, 1969.
297. Little. D. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. — Dublin: Authentik, 1991.
298. Roland D. Untersuchungen zur Verhaltensstruktur von Lehrern. — In: *Pedagogik (Berlin) 2*. — Beiheft, 1967.
299. Sarama J. *Early Childhood Mathematics Education Research: Learning Trajectories for Young Children*. New York: Routledge, 2009.
300. Schneider F.W. Effect of individual achievement motivation on group problem solving efficiency / F.W. Schneider, I.G. Delaney. // *J. of Soc. Psychol.* 1972.- № 86. — P. 291-298.
301. Simon M. Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*. — 1995. — № 26(2). — P. 114-145
302. Stangl W. Forschungsplanning / Werner Stangl, Josef Krems. — [Die elektronische Ressource]. — URL:: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Forschungsplanung.shtml>
303. Steward Clegg, Paul Boreham, Geoff Dow: *Class, politics and economy*. — London; Boston: Routledge & K. Paul. — 1986. — P. 451.
304. Sullivan H. S. *The interpersonal theory of psychiatry* / H. S. Sullivan / New York: Norton, 1953. — P.37.
305. Trachenko R. Games / R.Trachenko, B.Rodovskaya, C.Carlile // *Иностранные языки в школе*. — 1990. — № 3. — С. 80-83.
306. Werning R. Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? — In: *Pedagogik*. — 1998. — № 7-8. — P. 39-41.
307. Witte E. *Das Verhalten in Gruppensituationen* / E.Witte. — Gott, etc.: Verl. Für Psychologie: Hogrefe, 1979. — 400 p.



**Додаток А.****АНКЕТА****щодо визначення ставлення майбутніх учителів до застосування  
індивідуальних освітніх траєкторій**

1. Що Ви розумієте під поняттям «індивідуальна освітня траєкторія»?

---

---

---

---

2. Чи повинен кожен учень навчатися згідно своїм індивідуальним якостям та здібностям?

---

---

---

3. Як Ви вважаєте, повинен учитель мати індивідуальний підхід до кожного учня?

---

---

4. На Вашу думку, від чого залежить успіх майбутнього вчителя?

---

---

---

5. Чи готові Ви застосовувати індивідуальні освітні траєкторії у своїй майбутній педагогічній діяльності?

---

---

---

**Додаток Б. 1****ВИЗНАЧЕННЯ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ****Орієнтаційна анкета (за Б. Бассом)**

Для визначення особистісної спрямованості в теперішній час використовується орієнтаційна анкета, вперше опублікована Б.Бассом у 1967 р.

Анкета складається з 27 пунктів-суджень, за кожним з яких можливі три варіанти відповідей, що відповідають трьом видам спрямованості особистості. Респондент повинен вибрати одну відповідь, що найбільшою мірою виражає його думку або відповідає реальності, і ще один, що, навпаки, найбільш далека від його думки або ж найменш відповідає реальності. Відповідь «найбільше» одержує 2 бали, «найменше» – 0, що залишилася необраною – 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо. За допомогою методики виявляються такі спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи і співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, тривожність, інтровертованість.

2. Спрямованість на спілкування (С) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто зашкоджуючи виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в уподобанні й емоційних відносинах із людьми.

3. Спрямованість на справу (Д) – зацікавленість у розв'язанні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення загальної мети.

**Інструкція.** Опитувальний лист складається з 27 пунктів. На кожний із них можливі три варіанти відповідей: А, Б, В.

1. З відповідей на кожний із пунктів виберіть ту, що найкраще виражає Вашу точку зору з цього питання. Можливо, що якісь із варіантів відповідей здаються Вам рівноцінними. Проте, ми просимо Вас відібрати з них тільки один, як-от той, що найбільшою мірою відповідає Вашій думці і найбільше цінний для Вас.

Літеру, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть на листі для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою «найбільше».

2. Потім із відповідей на кожний із пунктів виберіть ту, що найдалше відстоїть від Вашої точки зору, найменш для Вас цінна. Літеру, якою позначена відповідь, знову напишіть на листі для запису відповідей із номером відповідного пункту, у стовпці під рубрикою «найменше».

3. Таким чином, для відповіді на кожний із питань Ви використовуєте дві літери, що і запишіть у відповідному стовпці. Інші відповіді ніде не записуються.

Серед варіантів відповіді немає «гарних» або «поганих», тому не намагайтеся вгадати, яка із відповідей є «правильною» або «кращою» для Вас.

Час від часу контролюйте себе, чи правильно Ви записуєте відповіді, чи поруч із тими пунктами. У разі, якщо Ви виявили помилку, виправте її, але так, щоб напрямок було чітко видно.

### **Тестовий матеріал:**

1. Найбільше задоволення я одержую від:
  - а) схвалення моєї роботи;
  - б) свідомості того, що робота зроблена добре;
  - в) свідомості того, що мене оточують друзі.
2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:
  - а) тренером, що розробляє тактику гри;
  - б) відомим гравцем;
  - в) обраним капітаном команди.

3. По-моєму, найкращим педагогом є той, хто:
- а) виявляє цікавість до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
  - б) викликає інтерес до предмета, так що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмета;
  - в) створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловлювати свою думку.
4. Мені подобається, коли люди:
- а) радіють виконаній роботі;
  - б) із задоволенням працюють у колективі;
  - в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.
5. Я хотів би, щоб мої друзі:
- а) були чуйні і допомагали людям, коли для цього представляються можливості;
  - б) були вірні і віддані мені;
  - в) були розумними і цікавими людьми.
6. Кращими друзями я вважаю тих:
- а) із ким складаються добрі взаємовідносини;
  - б) на кого завжди можна покластися;
  - в) хто може багато досягти в житті.
7. Більше усього я не люблю:
- а) коли в мене щось не вдається;
  - б) коли псуються відносини з товаришами;
  - в) коли мене критикують.
8. По-моєму, найгірше, коли педагог:
- а) не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається і жартує над ними;
  - б) викликає дух суперництва в колективі;
  - в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.
9. У дитинстві мені найбільше подобалося:
- а) проводити час із друзями;

- б) відчуття виконаних справ;
  - в) коли мене за що-небудь хвалили.
10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:
- а) домігся успіху в житті;
  - б) по-справжньому захоплений своєю справою;
  - в) відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.
11. У першу чергу школа повинна:
- а) навчити вирішувати завдання, що ставить життя;
  - б) розвивати насамперед індивідуальні здібності учня;
  - в) виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.
12. Якби в мене було більше вільного часу, найохочіше я використовував би його:
- а) для спілкування з друзями;
  - б) для відпочинку і розваг;
  - в) для своїх улюблених справ і самоосвіти.
13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:
- а) працюю з людьми, що мені симпатичні;
  - б) у мене цікава робота;
  - в) мої зусилля добре винагороджуються.
14. Я люблю, коли:
- а) інші люди мене цінують;
  - б) отримую задоволення від добре виконаної роботи;
  - в) приємно проводжу час із друзями.
15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:
- а) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом і т.п., у якому мені довелося брати участь;
  - б) написали про мою діяльність;
  - в) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.
16. Найкраще я вчуся, якщо викладач:
- а) має до мене індивідуальний підхід;

- б) уміє викликати в мене інтерес до предмета;
  - в) улаштовує колективні обговорення досліджуваних проблем.
17. Для мене немає нічого гірше, ніж:
- а) зневажання власної гідності;
  - б) невдача під час виконання важливої справи;
  - в) утрата друзів.
18. Найбільше я ціную:
- а) успіх;
  - б) можливості гарної спільної роботи;
  - в) здоровий, практичний розум і кмітливість.
19. Я не люблю людей, які:
- а) вважають себе гірше за інших;
  - б) часто сваряться і конфліктують;
  - в) заперечують проти всього нового.
20. Приємно, коли:
- а) працюєш над важливою для усіх справою;
  - б) маєш багато друзів;
  - в) викликаєш захоплення й усім подобаєшся.
21. По-моєму, передусім, керівник повинен бути:
- а) доступним;
  - б) авторитетним;
  - в) вимогливим.
22. У вільний час я охоче прочитав би книги:
- а) про те, як заводити друзів і підтримувати добрі стосунки з людьми;
  - б) про життя знаменитих і цікавих людей;
  - в) про останні досягнення науки і техніки.
23. Якби в мене були здібності до музики, я би віддав перевагу бути:
- а) диригентом;
  - б) композитором;
  - в) солістом.

24. Мені хотілося б:

- а) придумати цікавий конкурс;
- б) перемогти в конкурсі;
- в) організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене найважливіше знати:

- а) що я хочу зробити;
- б) як досягти мети;
- в) організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб:

- а) інші були нею задоволені;
- б) насамперед виконати своє завдання;
- в) їй не потрібно було дорікати за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:

- а) у спілкуванні з друзями;
- б) продивляючись розважальні фільми;
- в) займаючись своєю улюбленою справою.

**Ключ:**

№ п/п	Я	С	Д		№ п/п	Я	С	Д
1	А	В	Б		15	Б	В	А
2	Б	В	А		16	А	В	Б
3	А	В	Б		17	А	В	Б
4	В	Б	А		18	А	Б	В
5	Б	А	В		19	А	Б	В
6	В	А	Б		20	В	Б	А
7	В	Б	А		21	Б	А	В
8	А	Б	В		22	Б	А	В
9	В	А	Б		23	В	А	Б
10	А	В	Б		24	Б	В	А
11	Б	В	А		25	А	В	Б

12	Б	А	В		26	В	А	Б
13	В	А	Б		27	Б	А	В
14	А	В	Б					



**Додаток Б. 2.****Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів»****(А.А.Реан, В.А.Якунин)**

Інструкція: виберіть із списку мотивів п'ять найбільш значущих для Вас і позначте їх у відповідному рядку, присудивши їм ступінь значущості за 5-бальною шкалою.

1. Стать висококваліфікованим спеціалістом.
2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на наступних курсах.
4. Успішно вчиться, складаючи іспити на «добре» та «відмінно».
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Здобути глибокі і міцні знання.
7. Бути постійно готовим до чергових занять.
8. Не запускати вивчення предметів навчального циклу.
9. Не відставити від сокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти поваги викладачів.
13. Бути прикладом для сокурсників.
14. Досягти схвалення батьків і людей, які оточують.
15. Уникнути осуду і покарання за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне задоволення.

**Обробка результатів:** для кожного студента проводиться якісний аналіз провідних мотивів навчальної діяльності. По всій виборці (групі) визначається частота вибору того чи іншого мотиву.

**Висновки:** чим частіше вибирається той чи інший мотив, тим вище його ранг, тим більше домінує він у системі мотивів.

### Додаток Б. 3

#### Методика «Мотивація до успіху» (за Т. Елерсом)

**Інструкція:** Вам пропонується ряд тверджень. Якщо Ви згодні із твердженням, то поряд з його цифровим позначенням поставте знак «+», якщо незгодні – знак «-».

1. Якщо є вибір між двома варіантами, його краще зробити якомога швидше, ніж відкласти на деякий час.
2. Я легко дратуюсь, коли помічаю, що не можу на всі сто відсотків виконати завдання.
3. Якщо я щось роблю, це виглядає так, немов я все ставлю на карту.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я частіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо в мене два дні підряд немає справ, я втрачаю спокій.
6. В деякі дні мої успіхи нижче за середні.
7. До себе я більше строгий, ніж до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюсь від складного завдання, то потім сурово засуджую себе, тому що знаю, що в ньому я досяг би успіху.
10. У процесі роботи я маю потребу в невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в навчанні не завжди однакові.
13. Мене найбільше приваблює інша діяльність, ніж та, якою я зайнятий
14. Догана стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діяльною людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Зазвичай помітно, коли я працюю без натхнення.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.

20. Іноді я відкладаю те, що повинен був би зробити негайно.
21. Потрібно покладатися лише на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менше честолюбний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли мене приваблює робота, я роблю її краще й більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Якщо в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся зробити це якнайкраще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледащим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівництва.
34. Іноді не знаєш, яку роботу потрібно буде виконувати.
35. Коли щось не виходить, я терплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж робота інших.
38. Багато з того, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти я можу піти на крайні міри.

**Обробка результатів:** по 1 балу ставиться за відповідь «так» за такими пунктами питальника: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41 та «ні» - за такими: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді по пп. 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 и 40 не враховуються. Підраховується загальна сума балів.

**Висновки:** чим більше сума балів, тим більше в досліджуваного виражена мотивація на досягнення успіху.

## Додаток Б. 4.

### КАРТКА САМООЦІНКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЩОДО НАЯВНОСТІ ЗНАНЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЛЬНОСТІ УЧНІВ

**Інструкція.** Просимо Вас оцінити свій рівень знань та вмінь щодо організації творчої діяльності вчителя. Відзначте рівень, який, на Вашу думку, найбільш точно відповідає Вам.

Прізвище, ім'я та по батькові студента \_\_\_\_\_

Показники	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
знання теорії і методики організації творчої діяльності			
володіння системою необхідних знань для ефективного виконання творчої діяльності			
усвідомлення цілей і змісту творчої діяльності та свого місця в ній			
усвідомлення значущості сформованості творчої самостійності для майбутньої професійної діяльності			
здатність самостійно оцінювати рівень творчої діяльності			
здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів			
прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організації творчої діяльності			

Дякуємо Вам за допомогу в роботі!

## Додаток Б. 5.

**Методика «Пізнавальна потреба» (за В. Юркевичем)**

№	Запитання	Можливі відповіді	Бал
1	Чому віддає перевагу студент, коли поставлене запитання на кмітливість?	а) помучиться, але сам знайде відповідь	5
		б) коли як	3
		в) отримає готову відповідь від інших	1
2	На Вашу думку, чи багато студент читає додаткової літератури, займається з аудіо та відеозаписами?	а) постійно, багато	5
		б) іноді багато, іноді нічого не робить	3
		в) мало	1
3	Наскільки емоційно ставиться до цікавого для нього заняття, пов'язаного з розумовою творчою діяльністю?	а) відчуває емоційний підйом	5
		б) виявляє задоволення	3
		в) виявляє небажання чи розчарування	1
4	Чи часто ставить запитання?	а) часто	5
		б) іноді	3
		в) дуже рідко	1
5	Чи вмiє студент робити самостійні висновки, доводити істинність своєї думки?	а) постійно	5
		б) рідко	3
		в) ніколи	1

**Обробка результатів:** відповіді оцінюються відповідно до таблиці.

Одержані бали складаються.

**Висновки:** Інтенсивність пізнавальної потреби визначається сумою балів: 17-25 балів – потреба виражена сильно, 12-16 балів – помірно, менше, ніж 12 балів – слабо.

## Додаток Б. 6.

**КАРТКА ОЦІНКИ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ЗНАННЯМИ ТА  
ВМІННЯМИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЗА ІНДИВІДУАЛЬНО-  
ОСВІТНІМИ ТРАЄКТОРІЯМИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

Просимо Вас оцінити свій рівень знань та вмінь щодо навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями. Відзначте ту цифру, яка, на Вашу думку, найбільш точно відповідає оцінці досягнутого рівня розвитку, урахувуючи при цьому таке:

Показники	Оцінки
знання теорії і методики організації занять за індивідуально-освітніми траєкторіями;	5 4 3 2 1
володіння системою необхідних знань для ефективного здійснення навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями;	5 4 3 2 1
здатність самостійно оцінювати рівень індивідуальності учнів;	5 4 3 2 1
здатність здійснювати аналіз психологічного клімату в учнівському колективі, виробляти власну аргументовану позицію;	5 4 3 2 1
усвідомлення значущості індивідуального стилю для майбутньої професійної діяльності;	5 4 3 2 1
прагнення до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі;	5 4 3 2 1
уміння застосовувати етичні знання для вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності;	5 4 3 2 1
уміння оцінювати творчий потенціал колективу, індивідуальний стиль діяльності колег;	5 4 3 2 1
уміння самостійно організувати процес навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями;	5 4 3 2 1
Загальна сума балів	

Дякуємо Вам за допомогу в роботі!



## Додаток Б. 7.

**МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ Й  
ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ (В. Синявський, В. Федоришин)**

Оціночний коефіцієнт (К) комунікативних та організаторських схильностей виражається відношенням кількості відповідей за кожним розділом, що збігаються, до максимально можливого числа збігів (20). При цьому ми використовували формулу:  $K = n/20$ , де  $K$  - величина оціночного коефіцієнта,  $n$  - кількість відповідей, що збігаються з дешифратором.

1. Чи багато у Вас є друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до сприйняття ними Вашого рішення?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, яку Вам причинив хтось з ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам складно орієнтуватися у критичній ситуації, що створилася?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи вірно, що Вам більш приємно і простіше проводити час з книгою або за будь-яким іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за віком, ніж Ви?
10. Чи любите Ви організовувати і придумувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Чи складно Вам включатися в нові для Вас гурти?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?

13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися, щоб Ваші товариші діяли згідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з Вашими товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при зручному випадку познайомитися і побесідувати з новою людиною?
18. Чи часто Ви у вирішенні справ приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи часто Вас дратують люди, які Вас оточують, і Вам хочеться побути самому?
20. Чи правда, що Ви звичайно погано орієнтуєтесь у незнайомих для Вас обставинах?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас дратування, якщо Вам не вдається закінчити почату справу?
23. Чи маєте Ви почуття ускладнення, незручності або ніяковості, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються інтересів Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи вірно, що Ви рідко прагнете до доказу Вашої правоти?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко внести пожвавлення у малознайомий для Вас гурт?
30. Чи брали Ви участь у громадській роботі школи, класу, групи?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?

32. Чи вірно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було одразу прийнято Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, коли потрапляєте в незнайомий для Вас гурт?
34. Чи охоче Ви розпочинаєте організацію різноманітних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити щось великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи вірно, що у Вас є багато друзів?
38. Чи часто Ви потрапляєте і центр уваги своїх друзів?
39. Чи часто Ви бентежитесь, відчуваєте ніяковість при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

### КЛЮЧІ

#### ДЛЯ ОБРОБКИ РЕЗУЛЬТАТІВ МЕТОДИКИ КОЗ-1

##### Комунікативні

1	+	11	-	21	+	31	-
2		12		22		32	
3	-	13	+	23	-	33	+
4		14		24		34	
5	+	15	-	25	+	35	-
6		16		26		36	
7	-	17	+	27	-	37	+
8		18		28		38	
9	+	19	-	29	+	39	-
10		20		30		40	

##### Організаторські

1		11		21		31	
2	+	12	-	22	+	32	-
3		13		23		33	
4	-	14	+	24	-	34	+
5		15		25		35	
6	+	16	-	26	+	36	-

7		17		27		37	
8	-	18	+	28	-	38	+
9		19		29		39	
10	+	20	-	30	+	40	-

## Додаток Б. 8.

### Питальник «Творче мислення» (за Н. Вишняковою)

До ознаки дослідницько-творчого компоненту професійної діяльності вчителя «системне мислення» за тестом «креативність» Н.Ф.Вишнякової.

#### Запитання

1. Чи достовірно Ви відновлюєте за випадковими деталями та явищами цілісний результат?
2. Чи обдумуєте Ви причини успіхів та невдач власної творчої діяльності?
3. Чи турбує Вас, які потайні причини рухають процесом творчості?
4. Чи ретельно Ви продумуєте всі етапи власної творчої діяльності?
5. Чи важко Вам передбачити більшість негативних наслідків конфліктної проблеми?
6. Чи продумуєте Ви варіанти рішень важких проблем, перед тим, як зробити вибір найбільш продуктивного?
7. Чи досить Вам дрібної деталі, натяку на проблему, для того, щоб захопитися її розробкою?
8. Чи втомлює Вас робота, що потребує творчого підходу до нестандартних ситуацій?
9. Чи завжди Ви продумуєте вірогідні наслідки власних рішень?
10. Чи задумуєтесь Ви, які причини примушують Вас створювати щось нове?

#### Обробка та інтерпретація результатів

За кожну відповідь, що співпадає з ключем, зараховується один бал. Сума балів співвідноситься зі шкалою.

## Ключ до відповідей на запитання

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповіді	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+

«так» – «+», «ні» – «-».

0-2 бали – низький рівень творчого мислення;

3-5 балів – середній рівень творчого мислення;

6-8 балів – достатній рівень творчого мислення;

9-10 балів – високий рівень творчого мислення.

**Додаток Б. 9.****Тест на визначення ступеня самостійності**

(за методикою А.Кареліна)

**Інструкція.** Вам запропоновано 11 запитань, що мають три варіанти відповідей. За кожен відповідь, яка Вам найбільше підходить поставте: за «а» – 4 бали, за «б» – 2 бали, «в» – 1 бал.

1. Закінчивши школу, як Ви приймали рішення про подальшу роботу, майбутню професію?
  - а) приймали рішення самостійно, зважаючи на свої захоплення, свої дані;
  - б) прислухалися до думки своїх батьків, родичів;
  - в) прислухалися до порад лише близьких друзів.
  
2. На що Ви розраховували, вступаючи до обраного Вами навчального закладу?
  - а) лише на свої сили;
  - б) на сприятливий результат вступних іспитів;
  - в) лише на зв'язки.
  
3. Як під час навчання Ви готувалися до іспитів, занять?
  - а) розраховували на свою працелюбність;
  - б) інколи просили викладачів та однокурсників;
  - в) розраховували лише на сторонню допомогу.
  
4. Як Ви будете поступати на роботу?
  - а) за розподілом;
  - б) насамперед використовуючи інформацію знайомих, обізнаних людей;
  - в) влаштуєтеся завдяки зв'язкам.

5. У складних ситуаціях у навчанні, в який спосіб Ви приймаєте рішення?
- а) розраховуєте лише на свій досвід і знання;
  - б) інколи консультуєтеся з колегами;
  - в) завжди з ними радитися.
6. Чим продиктований Ваш вибір перед вступом у шлюб?.
- а) Ви самі прийняли остаточне рішення;
  - б) Ви прислуховувалися до думки близьких;
  - в) насамперед Ви представили свого обранця своїм близьким, порадилися з ними.
7. Якщо Ваш чоловік (жінка) у відрядженні, чи спроможні Ви самі вибрати помешкання, меблі, прийняти інші важливі рішення?
- а) так;
  - б) звісно, Ви це можете зробити, але краще відкласти рішення;
  - в) ні.
8. Наскільки настирливо у підлітковому віці Ви відстоювали свою думку?
- а) завжди відстоювали, з цього приводу у Вас навіть були конфлікти з батьками;
  - б) відстоювали, але зберігали повагу і до думки батьків;
  - в) Ви ні на що не змогли зважитися самі.
9. Сьогодні наскільки настирливо Ви відстоюєте свою думку в університеті, вдома, з друзями?
- а) звісно, відстоюєте, незалежно від обставин;
  - б) у більшості випадків – так;
  - в) рідко.
10. Як Ви розвиваєтеся у навчальній, громадській, інтелектуальній сферах



як особистість?

- а) повністю віддаєте себе навчанню (професії);
- б) для Вас дуже важливою є думка Вашого чоловіка (жінки) і близьких;
- в) Ви повністю покладаетесь на їхню думку.

11. Якщо Ви бачите, що Ваш чоловік (жінка) чи близькі роблять щось таке, що шкодить їхньому здоров'ю:

- а) Ви примушуєте його (її) чи близьких контролювати себе;
- б) тактовно підказуєте, що потрібно зробити;
- в) намагаєтеся підказати, але Вам рідко вдається.

**Додаток Б. 10.****Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії****(за М. Фетіскіним)**

**Призначення.** Методика націлена на вивчення рівня онтогенетичної рефлексії, що передбачає аналіз минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності.

**Інструкція.** Нижче наведені запитання, на які потрібно відповісти у формі «так» (+) в разі ствердної відповіді чи «ні» (-) в разі негативної відповіді і «не знаю» (0), якщо Ви сумніваєтесь у відповіді.

**Питальник**

1. Чи доводилося Вам колись допустити життєву помилку, результати якої Ви відчували впродовж декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи доводиться Вам наполягати на власній думці, навіть якщо Ви не впевнені на 100 % в її правильності?
4. Розповідали Ви комусь із рідних Вам людей про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте Ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось Вас засмутив, чи можете Ви швидко про це забути і перейти до звичайного розпорядку?
7. Чи вважаєте Ви себе невдахою?
8. Чи вважаєте Ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якщо б Ви могли змінити найважливіші події, що мали місце в минулому, чи побудували б Ви своє життя інакше?
10. Що більше керуєтеся Ви в ході прийняття щоденних власних рішень – здоровий глузд чи емоції?
11. Чи складно Вам прийняти дрібні рішення з питань, які кожного дня ставить життя?

12. Чи користувалися Ви під час прийняття життєво важливих рішень порадою або допомогою людей, які не входять до числа Ваших близьких?
13. Чи часто повертаєтеся Ви у спогадах до хвилин, що були неприємні для Вас?
14. Чи подобається Вам Ваша особистість?
15. Чи доводилося Вас просити в когось пробачення, хоча Ви і не вважали себе винним?

### **Обробка й інтерпретація результатів**

За кожну відповідь «так» на запитання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і «ні» на запитання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 Ви отримуєте по 10 балів. За кожну відповідь «не знаю» Ви отримуєте по 5 балів. Підрахуйте загальну кількість балів.

150-113 балів – високий рівень рефлексії. Студенти вміють аналізувати минулий досвід і робити певні висновки, що не дозволить в майбутньому припускатися аналогічних їм. В найближчий час їм не загрожує безпека допустити життєво важливої помилки. У цих студентів наявні риси, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування і передбачення власного майбутнього, вони є творцями власного життя.

112-75 балів – достатній рівень рефлексії, притаманний студентам, які вміють аналізувати припущені помилки у минулій життєдіяльності, проте не роблять відповідних висновків, що може допомогти їм у тому, щоб не припускатися аналогічних помилок в подальшій діяльності. Тобто такі студенти достатньо володіють вмінням планувати свою діяльність, проте ускладнюються із внесенням відповідних коректив.

74-37 балів – середній рівень рефлексії. У таких студентів, унаслідок припущених в минулому помилок, виникає страх перед здійсненням нових. Вони дуже обережні, що не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Їхній критичний розум інколи заважає виконанню їхніх бажань.

36-0 балів – низький рівень рефлексії. Повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Такі студенти відрізняються здатністю ускладнювати собі

життя. Рішення, які вони приймають, не задовольняють ні їх самих, ні тих людей, які перебувають в їхньому оточенні. Потребують порад і допомоги більш досвідчених людей.

## Додаток Б. 11.

### Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л. Брежнєвою)

**Призначення.** Відомо, що саморозвиток характеризується прагненням розвиватися, наявністю якостей особистості, що сприяють саморозвитку, і можливостей реалізації себе у професійній діяльності.

Тест «Рефлексія на саморозвиток» містить 18 запитань і по три можливих відповіді на кожне. Однозначно обрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе у професійній діяльності (в цьому разі оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації).

Інструкція. Дайте відповідь на всі 18 запитань, обираючи лише один із запропонованих варіантів відповіді. Для цього після кожного запитання потрібно обрати букву «а», «б» чи «в».

#### Запитання

1. На підставі порівняльної самооцінки оберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить.
  - а) цілеспрямований
  - б) працелюбний
  - в) дисциплінований
2. За що Вас цінують колеги?
  - а) за те, що я відповідальний;
  - б) за те, що я відстоюю свою позицію і не змінюю рішення;
  - в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.
3. Як Ви ставитеся до ідеї педагогічної підтримки?

- а) вважаю, що це марна трата часу;
  - б) не поглиблювався в цю проблему;
  - в) позитивно, активно включаюся в проект.
4. Що Вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?
- а) недостатньо часу;
  - б) немає відповідної літератури й умов;
  - в) не вистачає сили волі й впертості.
5. Які особисто Ваші типові ускладнення у здійсненні педагогічної підтримки?
- а) не ставив перед собою завдання аналізувати ускладнення;
  - б) маючи значний досвід, ускладнень не маю;
  - в) точно не знаю.
6. На підставі порівняльної самооцінки оберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить.
- а) вимогливий;
  - б) настирливий;
  - в) поблажливий.
7. На підставі порівняльної самооцінки оберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить.
- а) рішучий;
  - б) кмітливий;
  - в) допитливий.
8. Яка Ваша позиція у проекті педагогічної підтримки?
- а) генератор ідей;
  - б) критик;

- в) організатор.
9. На підставі порівняльної самооцінки оберіть, які якості у Вас розвинені найбільше.
- а) сила волі;
  - б) упертість;
  - в) обов'язковість.
10. Що Ви найчастіше робите, коли у Вас з'являється вільний час?
- а) займаюсь улюбленою справою;
  - б) читаю;
  - в) проводжу час із друзями.
11. Яка з наведених нижче сфер для Вас останнім часом викликає пізнавальний інтерес?
- а) методичні знання;
  - б) теоретичні знання;
  - в) інноваційна педагогічна діяльність.
12. У чому Ви могли б себе максимально реалізувати?
- а) якщо працював би так, як і раніше;
  - б) вважаю, що в новому проекті педагогічної підтримки;
  - в) не знаю.
13. Яким Вас найчастіше вважають Ваші друзі?
- а) справедливим;
  - б) доброзичливим;
  - в) чуйним.
14. Який з трьох принципів Вам найближчий і якого Ви дотримуетесь найчастіше?
- а) жити потрібно так, щоб не було боляче за безцільно прожиті роки;

- б) у житті завжди є місце самовдосконаленню;
- в) насолода життям у творчості.
15. Хто найближче до Вашого ідеалу?
- а) Людина сильна духом і міцної волі;
- б) Людина творча, яка багато знає і вміє;
- в) Людина незалежна і впевнена в собі.
16. Чи вдасться Вам у професійному плані досягти того, про що Ви мрієте?
- а) вважаю, що так;
- б) скоріше за все так;
- в) як пощастить.
17. Що Вас приваблює у проекті педагогічної підтримки?
- а) те, що більшість учителів схвалюють ідею педагогічної підтримки;
- б) не знаю ще;
- в) нові можливості викладацької діяльності і перспектива самореалізації.
18. Уявіть, що Ви стали мільярдером. Чому Ви надали б перевагу?
- а) мандрував би по всьому світу;
- б) побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;
- в) покращив би свої побутові умови і жив би у своє задоволення.

### **Обробка результатів**

1. За результатами тестування визначається рівень прагнення до саморозвитку. Відповіді на запитання тесту оцінюються в такий спосіб:

№ запит	Оцінні бали відповідей	№ запит	Оцінні бали відповідей



1	а-3;	б-2;	в-1;	10	а-2;	б-3;	в-1;
2	а-2;	б-1;	в-3;	11	а-1;	б-2;	в-3;
3	а-1;	б-2;	в-3;	12	а-1;	б-3;	в-2;
4	а-3;	б-2;	в-1;	13	а-3;	б-2;	в-1;
5	а-2;	б-3;	в-1;	14	а-1;	б-3;	в-2;
6	а-3;	б-2;	в-1;	15	а-1;	б-3;	в-2;
7	а-2;	б-3;	в-1;	16	а-3;	б-2;	в-1;
8	а-3;	б-2;	в-1;	17	а-2;	б-1;	в-3;
9	а-2;	б-3;	в-1;	18	а-2;	б-3;	в-1;

Сумарне число балів розподіляється в такому порядку:

Сумарне число балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Нижче за середній
35-39	Середній
40-44	Вище за середній
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

2. Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, визначається за відповідями на запитання 1, 2, 6, 7, 9, 13. Сумарне число балів у зазначених запитаннях розподіляється в такий спосіб:

Сумарне число балів	Самооцінка особистістю своїх якостей
18-17	Дуже висока
16-15	Завищена
14-12	Нормальна
11-9	Занижена

8-7	Низька
6	Дуже низька

3. Оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації визначається за відповідями на запитання 3, 5, 8, 12, 17. Сумарне число балів у зазначених запитаннях розподіляється в такий спосіб:

Сумарне число балів	Оцінка проекту педагогічної підтримки
15-14	Як можливості професійної самореалізації.
13-11	Як необхідного і достатнього для самореалізації.
10-8	Скоріше як перспективного для самореалізації.
7-6	Невизначена оцінка, скоріше як неперспективного для реалізації.
	Як не вартий уваги у плані самореалізації

## Додаток Б. 12.

**МОДИФІКОВАНА МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ЗАДОВОЛЕНОСТІ  
НАВЧАННЯМ (за А. Барташевим)**

**Інструкція.** Прочитайте кожне із запропонованих тверджень й оцініть, наскільки воно вірне для Вас. На окремому аркуші паперу запишіть номер твердження й буквене позначення обраної Вами відповіді.

## Питальник

1. Те, чим я займаюсь на заняттях, мене цікавить:
  - а) так;
  - б) частково;
  - в) ні.
2. За останні роки я досяг успіху у своєму навчанні:
  - а) так;
  - б) частково;
  - в) ні.
3. У мене склалися гарні стосунки з членами нашого колективу:
  - а) так;
  - б) не з усіма;
  - в) ні.
4. Задоволення, що отримую від навчання, важливіше, ніж високий заробіток:
  - а) так;
  - б) не завжди;
  - в) ні.
5. Положення у групі, яке я займаю, не відповідає моїм здібностям:
  - а) так;
  - б) частково;

- в) ні.
6. У навчанні мене насамперед приваблює можливість пізнавати щось нове:
- а) так;
  - б) час від часу;
  - в) ні.
7. З кожним роком я відчуваю, як зростають мої професійні знання:
- а) так;
  - б) не впевнений;
  - в) ні.
8. Люди, з якими я навчаюсь, поважають мене:
- а) так;
  - б) Щось середнє;
  - в) ні.
9. У житті часто бувають ситуації, коли не вдається виконати всю покладену на Вас роботу:
- а) так;
  - б) середнє;
  - в) ні.
10. Останнім часом викладачі неодноразово висловлювали задоволення з приводу моєї роботи:
- а) так;
  - б) рідко;
  - в) ні.
11. Роботу, яку я виконую, не може виконати людина з більш низькою навчаєністю:
- а) так;
  - б) середнє;

- в) ні.
12. Процес навчання доставляє мені задоволення:
- а) так;
- б) час від часу;
- в) ні.
13. Мене не влаштовує організація навчання в нашому колективі
- а) так;
- б) Не зовсім;
- в) ні.
14. У мене часто бувають розбіжності з товаришами по роботі:
- а) так;
- б) інколи;
- в) ні.
15. Мене рідко заохочують за роботу:
- а) так;
- б) час від часу;
- в) ні.
16. Навіть якщо мені запропонували б змінити місце навчання, я не погодився би:
- а) так;
- б) можливо;
- в) ні.
17. Викладачі часто не розуміють чи не хочуть зрозуміти мене:
- а) так;
- б) інколи;
- в) ні.
18. В нашому колективі створені сприятливі умови для навчання:

- а) так;
- б) Не зовсім;
- в) ні.

### Обробка й інтерпретація результатів

#### Ключ

Складові задоволеності працею	Твердження	Максимальний бал
Інтерес до роботи	1, 6, 12	6
Задоволеність досягненнями в роботі	2, 7	4
Задоволеність взаємовідносинами із співробітниками	3, 8, 14	6
Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом	10, 15, 17	6
Рівень домагань у професійній діяльності	5, 11	4
Надання переваги виконуваний роботі високому заробітку	4, 16	4
Задоволеність умовами праці	3, 18	4
Професійна відповідальність	9	2
Загальна задоволеність працею	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	28

Судження про загальну та парціальну задоволеність навчанням (ЗН) здійснюється на підставі зіставлення отриманих балів з максимальними показниками, наведеними в ключі обробки.

Задовільний рівень ЗН визначається в 45-55%-ному діапазоні від

загальної суми балів. Низький рівень ЗН характеризується діапазоном 1-44%, а високий – вище 56%.

### Дешифратор до ключа

Для отримання загальної оцінки задоволеності своїм навчанням та її складових необхідно відповіді перевести в бали за допомогою таблиці:

Твердження	Варіанти відповідей			Твердження	Варіанти відповідей		
	а	б	в		а	б	в
1	2	1	0	10	2	1	0
2	2	1	0	11	2	1	0
3	2	1	0	12	0	1	2
4	2	1	0	13	0	1	2
5	2	1	0	14	0	1	2
6	2	1	0	15	0	1	2
7	2	1	0	16	2	1	0
8	2	1	0	17	0	1	2
9	0	1	2	18	2	1	0

### Додаток В.

Алгоритм розрахунку  $\lambda$ -критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами констатувального етапу експерименту

1. До таблиці 2.19 заносимо за рівнями відповідні емпіричні частоти, одержані в одній (ЕГ) та другій (КГ) (2 стовпчик) групах.
2. Підраховуємо емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в групі студентів КГ за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_1}, \quad (2.1)$$

де  $f_e$  – емпірична частота на певному рівні,

$n_1$  – кількість осіб групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу в групі студентів КГ до 3 стовпчика таблиці 2.19.

3. Підраховуємо емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в групі студентів ЕГ за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_2}, \quad (2.2)$$

де  $f_e$  – емпірична частота на певному рівні,

$n_2$  – кількість осіб групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу в групі студентів ЕГ до 4 стовпчика таблиці 2.19.

4. Підраховуємо накопичені емпіричні частоти для розподілу в групі студентів КГ за формулою:

$$\sum f_j^* = \sum f_{j-1}^* + f_j^*, \quad (2.3)$$

де  $\sum f_j^*$  – частість, що накопичена на попередніх рівнях,

$j$  – порядковий номер рівня;

$f_j^*$  – частість цього рівня.

Одержані результати записуємо у п'ятий стовпчик таблиці 2.19.

5. Для групи студентів ЕГ розрахунки здійснюються за тими самими



формулами. Одержані результати записуємо в шостий стовпчик таблиці 2.19.

6. Підраховуємо різницю між накопиченими частотами за кожним рівнем. Записуємо в сьомий стовпчик абсолютні величини різностей. Позначаємо їх як  $d$ .
7. Визначаємо в сьомому стовпчику найбільшу абсолютну величину різності  $d_{\max}$ .

**ПРОГРАМА**  
**СПЕЦКУРСУ «КОНСТРУЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**  
**УЧНІВ ЗА ІНДИВІДУАЛЬНИМИ ОСВІТНИМИ ТРАЄКТОРІЯМИ»**

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
		денна форма навчання
Кількість кредитів – 1,5	Галузь знань 0203 «Гуманітарні науки»	Нормативна
Модулів – 1	Напрямок підготовки 6.020303 Філологія*	<b>Рік підготовки:</b>
Змістових модулів – 1		2 -й
Індивідуальне науково-дослідне завдання: реферат		<b>Семестр</b>
Загальна кількість годин – 45		5 -й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 2	Освітньо-кваліфікаційний рівень: «бакалавр»	<b>Лекції</b>
		8 год.
		<b>Практичні, семінарські</b>
		14 год.
		<b>Самостійна робота</b>
		18 год.
<b>Індивідуальні завдання:</b>		
5 год.		
		Вид контролю:

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

**Мета курсу:** підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів під час проходження педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах і у подальшій професійній діяльності.

**Завдання спецкурсу:**

- опанування теоретичних знань на лекційних та практичних заняттях, що ґрунтуються на застосуванні проблемного методу та полілогу, а також під час самостійної роботи студентів;
- відпрацювання на практичних заняттях необхідних умінь організації індивідуалізованого і диференційованого навчання, вирішення педагогічних завдань, виконання індивідуальних творчих завдань;
- опанування алгоритмом побудови індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів;
- закріплення й удосконалення здобутих знань і сформованих умінь під час проходження педагогічної практики.

### **3. Програма навчальної дисципліни**

**Тема 1. Індивідуалізація навчання – вимога сьогодення.** Визначення понять «індивідуалізація», «індивідуалізація навчання», «персоніфікований підхід», «індивідуальний стиль навчальної діяльності».

**Тема 2. Індивідуальна освітня траєкторія: сутність поняття.** Визначення сутності понять «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «освітнє середовище», «індивідуальна програма», «освітній продукт».

**Тема 3. Алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії.** Ознайомлення студентів з основними правилами розробки освітньої траєкторії для того чи того учня за класичною схемою, запропонованою А. Хуторським.

**Тема 4. Організація самостійної роботи учнів у процесі вивчення англійської мови.** Види самостійної роботи. Індивідуальні завдання. Добір вправ для усунення прогалин у знаннях чи вміннях учнів під час вивчення

іноземної мови.

**4. Структура навчальної дисципліни**

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	денна форма					
	усього	у тому числі				
л		п	лаб	інд	с.р.	
1	2	3	4	5	6	7
Тема 1. Індивідуалізація навчання – вимога сьогодення		2	2			2
Тема 2. Індивідуальна освітня траєкторія: сутність поняття		2	4			4
Тема 3. Алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії		2	4			6
Тема 4. Організація самостійної роботи учнів у процесі вивчення англійської мови		2	4			6
<b>ІНДЗ (реферат)</b>					5	
<b>Разом за змістовим модулем</b>	<b>45</b>	<b>8</b>	<b>14</b>		<b>5</b>	<b>18</b>

**5. Темі практичних і семінарських занять**

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Диспут «Індивідуалізоване навчання: за і проти»	2
2	Круглий стіл «Види особистісно-орієнтованого навчання в ході вивчення іноземної мови»	4
3	Диспут: «Чи для кожного учня потрібна своя освітня траєкторія?»	4
	Семінар «Сутність організації самостійної роботи під час навчання іноземних мов»	4
	<b>Разом:</b>	<b>14</b>

## 6. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Підготовка до семінарських занять: робота з науковою	2

	літературою, Інтернет-джерелами	
2	Побудова індивідуальної освітньої траєкторії студента	4
3	Побудова індивідуальної освітньої траєкторії учня (різні рівні складності)	6
4	Підготовка міні-доповідей і презентацій про різноманітні види самостійної роботи під час вивчення іноземної мови	6
	<b>Разом:</b>	<b>18</b>

### 7. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ)

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Підготовка реферату	5

**Порядок подання та захисту ІНДЗ.** ІНДЗ подається у вигляді реферату роботи з титульною сторінкою із зазначенням кафедри, теми, групи, прізвища та імені студента, року виконання.

#### Теми рефератів

1. Індивідуальні освітні траєкторій розвитку учнів різних категорій
2. Індивідуальна траєкторія розвитку обдарованих учнів
3. Індивідуальна траєкторія безперервної педагогічної освіти
4. Використання мультимедійних засобів у процесі організації педагогічного супроводу індивідуальних освітніх траєкторій студентів
5. Індивідуальна освітня траєкторія як фактор професійного самовизначення обдарованих учнів
6. Індивідуальне навчання учнів самоорганізації особистості
7. Пізнавальна самостійність як основа функціонування індивідуалізованої системи навчання студентів
8. Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у профільній школі в умовах гуманітаризації навчання

9. Проектне навчання як умова розвитку пізнавальних інтересів у профільній школі
10. Інтегровані уроки в профільних класах
11. Технологія розробки й реалізації індивідуальної освітньої програми педагога
12. Реалізація особистісного потенціалу учня: індивідуальна траєкторія його освіти та гімназійний освітній округ
13. Проблема індивідуального освітнього простору в сучасній педагогіці
14. Індивідуальні освітні траєкторії навчання як головний ресурс осучаснення освітніх послуг
15. Розвиток індивідуальної освітньої траєкторії учнів (на прикладі уроків іноземної мови)
16. Індивідуальна освітня траєкторія як об'єкт педагогічного проектування
17. Проектування індивідуальної освітньої траєкторії школяра
18. Створення індивідуальних траєкторій розумового розвитку учнів засобами індивідуалізації та диференціації

## 8. Рекомендована література

308. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Екатерина Александровна Александрова. – Тюмень, 2006. – 320 с.
309. Беспалько В. П. Персонифицированное образование / В. П. Беспалько // Педагогіка. – 1998. – № 2. – С. 2-15.
310. Боличева О. В. Персоніфікація знань: до визначення поняття / О. В. Боличева // Вісник післядип. освіти: зб. наук. пр. – К., 2009. – Ч. 2. – 352 с.
311. Вейланде Л. В.-В. Проблема проектування індивідуально-освітнього маршруту / Л. В.-В. Вейланде // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 2 (12). – С. 247-257.

312. Вишневський О. І. Робота в парах на уроках англійської мови: [посібник для вчителів] / О. І. Вишневський. – К.: Рад. шк., 2005. – 136с.
313. Глазкова І. Я. Країнознавство. Модульний курс: [навчальний посібник для студентів] / І. Я. Глазкова. – Бердянськ, 2011. – 204 с.
314. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности: [учебное пособие] / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.
315. Демчук Ю.В. Індивідуальна освітня траєкторія як фактор професійного самовизначення обдарованих учнів. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://ndcsoippo.at.ua/\\_fr/0/Demchuk.pdf](http://ndcsoippo.at.ua/_fr/0/Demchuk.pdf)
316. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань, 1982. – 124 с.
317. Китайгородська Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: [учеб. пособие] / Г. А. Китайгородская. – [2. изд., испр. и доп.]. – М.: Высшая школа, 1986 . – 102 с.
318. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности / Е. А. Климов. – Казань: КГУ, 1969. – 278 с.
319. Литвинова А. В. Персонализация обучения и воспитания интеллектуально одаренных учащихся / А. В. Литвинова // Одарённый ребёнок. – 2011. – № 1. – С. 32–38.
320. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам / С. Ю. Николаева. – К.: Вища школа, 1987. – 139 с.
321. Осмоловская И. М. Как организовать дифференцированное обучение / И. М. Осмоловская. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
322. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность в обучении / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980.– 240 с.
323. Собина Т. А. Индивидуальная образовательная траектория – реализация личностного потенциала ученика / Т. А. Собина // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sibuch.ru/sites/default/files/40.pdf>
324. Стрига Є. Построение индивидуальной траектории обучения иностранному языку гуманитарных специальностей на начальном этапе. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2467>
325. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М: Педагогика, 1990. –192 с.

326. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному: [пособие для учителя] /А. В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.
327. Юдина Ю. Г. Педагогическое обеспечение становления индивидуальных образовательных траекторий учащихся 5-7 классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Юлия Геннадьевна Юдина. – Красноярск, 2005. – 247с.



### ДОДАТОК Д.

**Вправа 1.** Listen to the dialogue and give the right variant of the answer:

On tape: Mark: Where shall I take you for lunch?

Sofia: I'd like to go to a self-service canteen.

Mark: We'll do that, I like it. You just pick up a tray and walk along a big counter where all kinds of food are placed readily.

Student's card:

Where did the couple go?

- 1) Restaurant
- 2) Café
- 3) Canteen

**Вправа 2.** Listen to the dialogue and make it complete with the right word or word combination according to the tape:

Hi there,

Bad news... We've only got the budget to cover one of our two ... events this quarter, so we have to choose ... the team-building weekend or the anniversary party.

..., I think more people would be ... if we cancelled the party. So ... , we ought to leave the weekend away a ... date. What do you think?

... get back to me hearing your views. (Social, looking forward to, later, personally, between, regards, I'm afraid, until, please, affected, in my opinion).

**Вправа 3.** Read the extract from the text and answer the following questions.

Today there are a lot of different restaurants and cafes where you can eat delicious and not really expensive food. The service is usually excellent and friendly waiters help you to relax and enjoy your meal fully. You can eat any types of food in restaurants – you can try home made cakes, beefsteaks, pasta and macaroni and others. For a main course you can order fish, meat or chicken with some rice or potatoes, also you can ask for pasta and salad. You can eat a bowl of ice-cream, pieces of apple-pie, strawberries with cream or something like that for

dessert. For drink you can order a glass of water or juice, a cup of coffee or tea or alcoholic drinks such as wine or beer.

Eating habits are different in different countries. For example, Brazilians never eat with their hands – they always use a knife and a fork, even when they eat hotdogs. Finns like to eat hot sausages and drink beer in the streets; many Philippines prefer to eat with their hands. Also they think that it is polite to leave a little food on the plate at the end of a meal. But anyway, what ever you like you must remember words of wisdom which say that we eat to live, but not live to eat.

1. What is a healthy eating habit?

2. What is your opinion about the additives to food and to genetically modified products?

3. What eating habits do people have in your country? What are the traditional meals in your country?

**Вправа 4. Read and translate this recipe. Say what ingredients you would need for cooking the dishes.**

#### Stewed beef and pork

Put into a saucepan about 800 g of beef cut into 8 pieces; 200 g of pork cut into 2 pieces; six table spoonfuls of rice; 4 middle-sized onions peeled and sliced; a table spoonful of sugar; a little pepper and salt; add 2 liters of water; simmer gently for three hours; remove the fat from top and serve.

**Вправа 5. Read the text and match the headings with the paragraphs. There is one extra heading you do not need.**

6. It's easy to get food.

7. Table manners.

8. The history of eating habits.

9. Food in different countries.

Food around the World.

1. \_\_\_\_\_

At the very beginning of human history, people took their food from the world around them. They ate all they could find, and then they moved to another place. Some of them had a lot of cows, or sheep, or horses with them. They used to cook meat on the fire, but it was a very plain food, we wouldn't call it delicious. Then, much later, people learned to farm the land and grow corn and vegetables. They learned to control their environment: they didn't pick up more than they needed, so there was always plenty of food. People mostly did physical work and ate natural, healthy food.

2. \_\_\_\_\_

The kind of food we eat depends on which part of the world we live in. For example, in the south of China they eat rice because weather conditions are very good for growing rice, but in the north they eat noodles. In Scandinavia, they eat a lot of fish, in Portugal people also like fish, but prefer sardines. In central Europe, away from the sea, people don't eat so much fish, they eat more meat and sausages. In Germany and Poland there are hundreds of different kinds of sausages.

3. \_\_\_\_\_

In different countries the way people eat is different. In North America, Australia and Europe people usually have two or three courses to every meal: soup, the main course and dessert. People from these parts of the world eat with forks and knives. In China there is only one course, all the food is together on the table, and they eat with chopsticks. Even small children know how to use them. In some parts of India and the Middle East people don't use knives and forks, or chopsticks, they use their fingers and bread to pick up the food.

**Вправа 1. Choose the correct answer.**

1. - Could you tell me ... time, please? - Sorry, I don't have the ... .  
a. the, watch b. ---, watches c. a, clock
2. -..... not any glass in the window that is why ....so cold in the room.  
a. it is, there is; b. there are, it is; c. there is, it is.
3. I'd like to help you a little. I ....the dog and go shopping.

- a. must to walk b. can walk c. may walking
4. It was .... to read the text with small letters than with large letters, so I understood... .
- a. easy, something b. more difficult, nothing; c. difficult, something
5. .... mobile phone is this? - ... his.
- a. whose, it's b. who's, its c. what, it is
6. I always ... to him on his birthday. ... you ... to send any message?
- a. are writing, do...want b. write, want c. write, do... want.
7. While I ... I ....a strange dream.
- a. slept, had; b. slept, was having; c. was sleeping; had.
8. - George, is it true you ... on the art exhibition next week?
- a. are going, b. will go, c. go
9. -Where is Tom? - I ... him today. – Oh! He ... to London two days ago.
- a. didn't see, has gone b. haven't seen, went c. not see, has been
10. Three biscuits are not ..., they are .... .
- a. much, little; b. many, few; c. many, little.

**Вправа 2. Cross the odd word out.**

1. These flowers are mine. Don't to touch them!
2. I like to ski in winter very good much.
3. There was not a lot of interesting news on TV yesterday, wasn't there?
4. This car isn't as fast than as that one.
5. I'll get you a drink if you will like.

**Вправа 3. Put the words in the right order to make sentences. Use all the words:**

1. because/ordered/ waiting/yet/ our/are /we/ have/ meal/ we/for /Jane/ not/

---

2. doesn't/never/she/to/with/goes/so/us/like/stadium/football/Mum/ the

---

3. are/this/term/we/ancient/studying/history.

---

4. last/did/where/spend/your/you/holiday?

---

10. picture/in/this/the museum/most/the/is/expensive.

---

**Вправа 4. Write a message to your parents that you are going to be late for dinner. Include the information:**

- apologies;
- explain the reason of your delay;
- state the time of your return.

**Вправа 5. Imagine that your relative has given you a mobile phone as a present for your birthday. Write a thank-you letter. Include the information:**

- thank your relative for a present;
- say why it was so memorable;
- tell about your other presents.

### Додаток Е.

Завдання до домашнього читання С. Моема «Театр»

#### 1. Translate the expressions into Russian

I.1. to make a mess of smth

- 2.to take a weight off smb's mind
- 3.at cost price
- 4.to give someone a pang
- 5.to be idle

- II.**
- 1.to take a fancy to smb
  - 2.to keep in touch with smb
  - 3.to have scruples about smth
  - 4.to be past caring
  - 5.to beat about the bush

- III.**
- 1.to put in a word for smb
  - 2.to turn the tables on smb
  - 3.in the twinkling of an eye
  - 4.to get into mischief
  - 5.to spare no pains to do smth

- IV.**
- 1.not turn a hair
  - 2.in revenge for smth
  - 3.to get square
  - 4.to go for a stroll
  - 5.to bring the matter up

- V.**
- 1.to lead a devil of a life
  - 2.to take down a peg or two
  - 3.to pull oneself together
  - 4.under the pretext
  - 5.to take smth for granted

- VI.**
- 1.for good

- 2.at random
- 3.to make oneself ridiculous
- 4.to get into smb's shoes
- 5.to let smb. Down

- VII.** 1.to stand in smb's way
- 2.to let bygones be bygones
  - 3.to be at smb's beck and call
  - 4.to keep accounts
  - 5.a spot of lunch

- VIII.** 1.not to sleep a wink
- 2.now and then
  - 3.to take one's breath away
  - 4.to commit suicide
  - 5.to make a stab of smth

- IX.** 1.in an emergency
- 2.to hold oneself aloof
  - 3.to get smb on the raw
  - 4.to show smb off
  - 5.to be confident

- X.** 1.to take liberties with smth/smb
- 2.to turn people round one's little finger
  - 3.to wring one's heart
  - 4.as vain as a peacock
  - 5.to do smb an injustice

- XI.** 1.to contain one's joy

- 2.to gain access
- 3.to take the rough with the smooth
- 4.to have an inkling for
- 5.to give smb a thrill

**XII.** 1.to shine like a new pin

- 2.to give smb a treat
- 3.not to turn a hair
- 4.to beat nineteen to the dozen
- 5.on one excuse and another

**2. Role-play the situations:**

**I.** Act out the situation in which you're interviewing Julia at a press conference. Try not to forget to ask her about her first steps on the stage, her first performance, meeting with Michael.



**II.** Role-play the first meeting of Julia and Tom. Express their emotions and first impressions of each other.

**III.** Imagine that you're Julia and Michael. Discuss Dolly's interest in their theatre.

**IV.** You're present at the first night performance of "Nowadays" at the theatre. Act out the dialogue between Julia and Avic Crichton expressing their true emotions and feelings.

**V.** Act out the dialogue between Julia and Charles. Try to show Charles's feelings and love towards Julia.

**VI.** If you had been in Avic's place how could you have changed the conversation with Julia in the theatre so as to produce a more favourable impression on her? Make up your own dialogue.

**VII.** Imagine yourselves as young actors of Jimmie Langton's company. In pairs, discuss Julia's engagement with Michael.

**Comment on the following situations:**

1. What was the contrast in Julia's and Michael's feelings to each other? Can it be explained by the difference in their characters or by the difference in the intensity of their love?

2. Do you think Michael loved Julia? What do you think attracted him most in her, a person or an actress? What did he value about her most?

3. What was in Michael that Julia found most intolerable? Can you agree with her that these traits are really irritating? Motivate your answer.

4. Should actors do something special for publicity or is their acting enough to make them popular with the public? Do you think they can exploit the details of their home life?

5. Whom do you like better, Julia as a person or Julia as an actress? Is it right to say that every woman in her life has something of an actress? Motivate your answer.

Додаток Ж.

**WHAT? WHEN? WHERE?**  
**English-speaking countries.**

**1. Warming-up. Each team got 6 questions. For each correct answer a team got 1 point.**

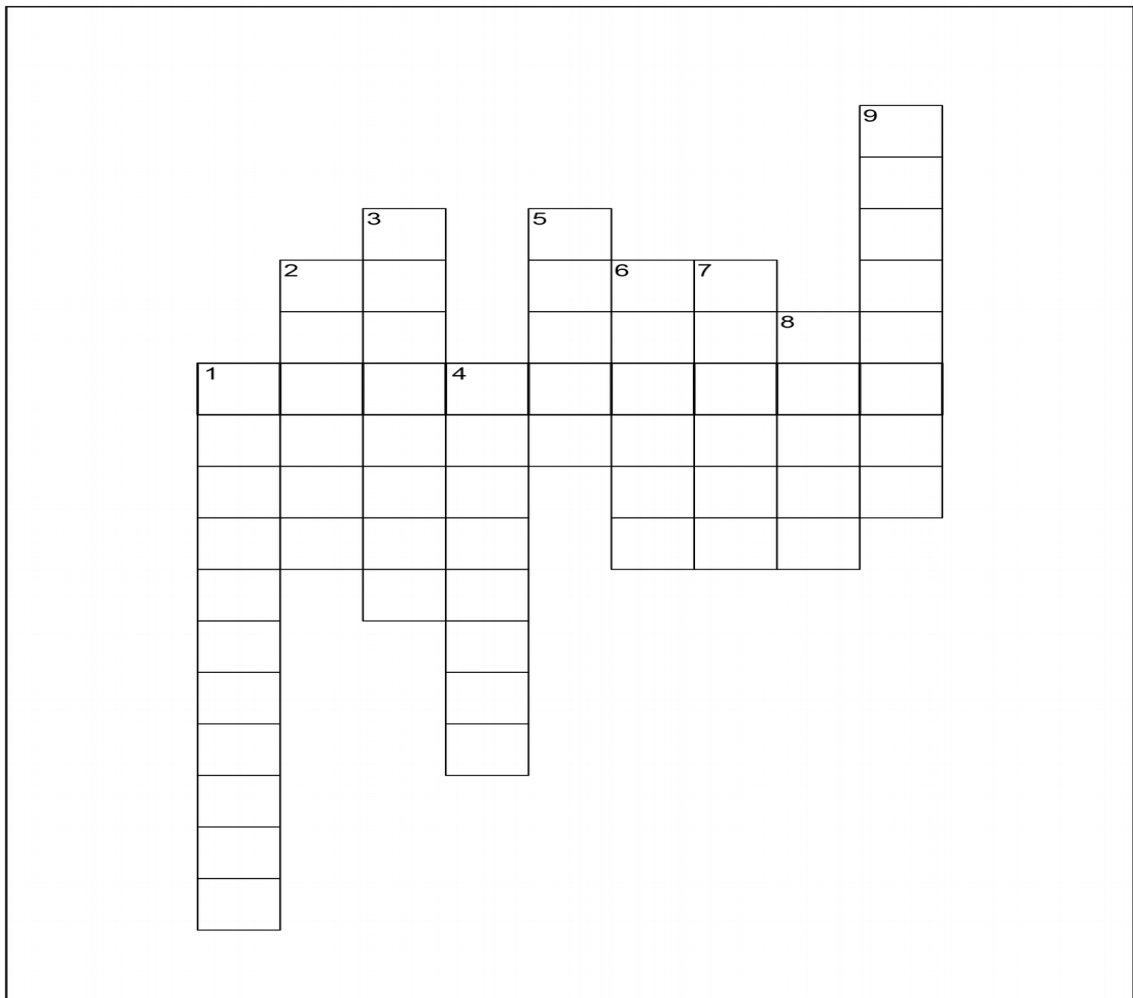
1 team	2 team
1. What river does London stand on? (the Thames)	1. What is the deepest river in the USA? (the Missouri)
2. What is a national flower of Britain? (rose)	2. What is the national flower of Scotland? (thisle)
3. How do they call an English flag? (Union Jack)	3. How do they call an American flag? (Stripes and star)
4. What is a symbol of Great Britain? (Big Ben)	4. What is a symbol of the USA? (Statue of liberty)
5. Where were the Beatles born? (Liverpool)	5. What street in New York is called the home of Theatres? (Broadway)
6. What bird is the national symbol of Britain? (a robin)	6. What bird is the national symbol of the USA? (an eagle)

**2. Crosswords.** Each team had to solve a crossword with a hidden name of a famous English and American writer. The first team got a crossword which contained different facts about Great Britain, another one dealt with the USA. Teams got 1 point for each correct answer.

### 1) Great Britain

1. One of the remarkable places in Great Britain. (Stonehenge)
2. A king, known as a knight of Round table. (Arthur)
3. A sport game played with a ball. (baseball)
4. The name of the patron of lovers. (Valentin)
5. The oldest bridge in Great Britain. (tower)
6. A famous sport played at Wimbeldon. (tennis)
7. An emblem. (mascot)
8. A spoken nick of a policeman. (bobby)
9. The official reception of British monarch. (audience)

## 10. A famous English writer. (Stevenson)



2) The USA

1. A country that presented America with the statue of Liberty. (France)

2. A city, where the first skyscraper was built. (Chicago)

3. A hero of American comics. (batman)

4. Fast food known in the whole world. (pizza)

5. The only of the Great Lakes that is located entirely within the US. (Michigan)

6. The real surname of Twain. (Clements)

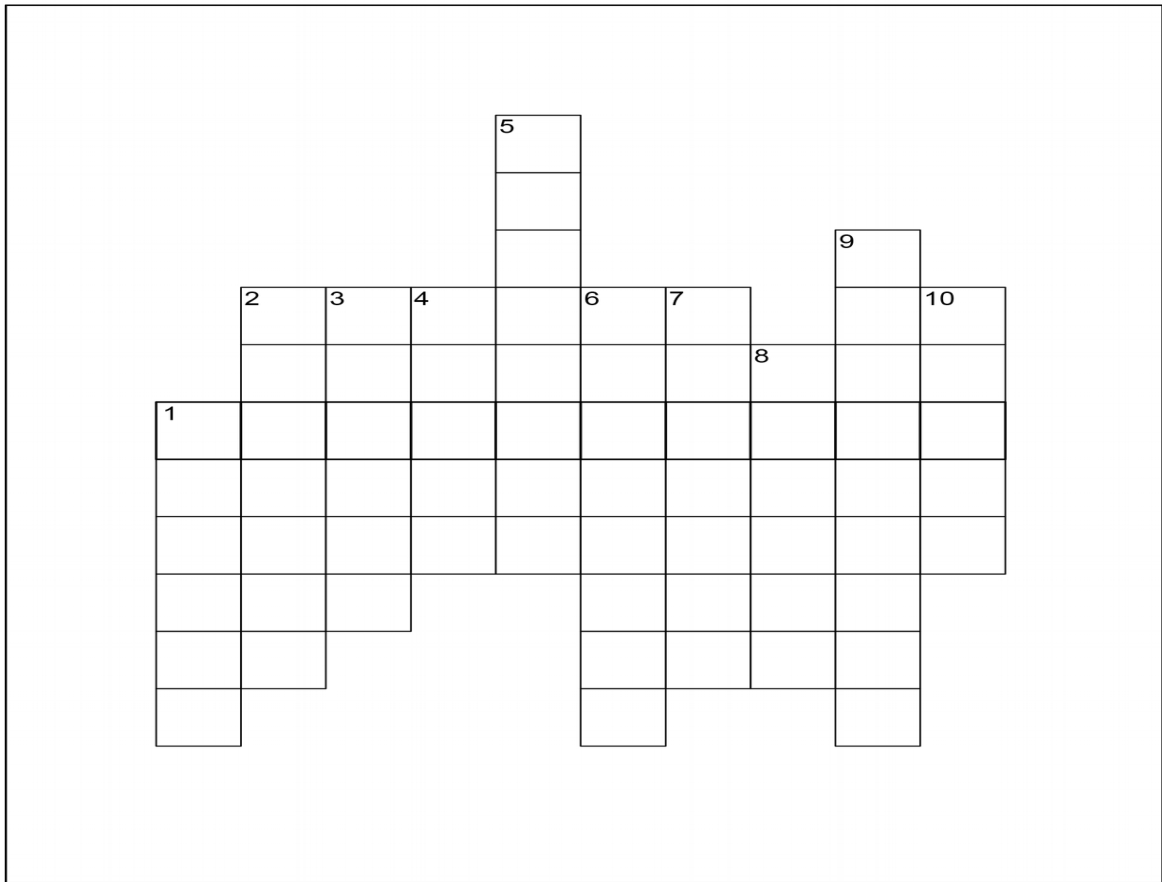
7. The first University in the USA. (Harvard)

8. A city in state Texas. (Dallas)

9. The homeland of world cinematograph. (Hollywood)

10. The mountains situated in South America. (Andes)

11. A well-known American writer. (Fitzgerald)



**3. Finish the proverbs and idioms. Teams got 2 points for every correct variant.**

1. Much ado ....(about nothing)
2. Too much knowledge makes (the head bald)
3. all is well ....(that ends well)
4. when in Rome (do as the Romans do)
5. never put off till tomorrow (what you can do today)

**4. What words are these extracts from. Teams got 2 points for every correct answer.**

**1.** Every afternoon, as they were coming home from school, the children used to go and play in the Giant's garden. It was a large lovely garden, with soft green grass. Here and there over the grass stood beautiful flowers like stars, and there were twelve peach-trees that in the spring-time broke out into delicate blossoms of pink and pearl, and in the autumn bore rich fruit. (“A selfish Giant” by O.Wilde)

**2.** During the journey back to England I thought much of Strickland. I tried to set in order what I had to tell his wife. It was unsatisfactory, and I could not imagine that she would be content with me; I was not content with myself. Strickland perplexed me. I could not understand his motives. When I had asked him what first gave him the idea of being a painter, he was unable or unwilling to tell me. (“Moon and sixpence” by S.Maugham).

**3.** I have just returned from a visit to my landlord — the solitary neighbour that I shall be troubled with. This is certainly a beautiful country! In all England, I do not believe that I could have fixed on a situation so completely removed from the stir of society. A perfect misanthropist's heaven: and Mr. Heathcliff and I are such a suitable pair to divide the desolation between us. A capital fellow! He little imagined how my heart warmed towards him when I beheld his black eyes withdraw so suspiciously under their brows, as I rode up, and when his fingers sheltered themselves, with a jealous resolution, still further in his waistcoat, as I announced my name. (“Wuthering heights” by E.Bronte).

**4.** Della finished her cry and attended to her cheeks with the powder rag. She stood by the window and looked out dully at a grey cat walking a grey fence in a grey backyard. To-morrow would be Christmas Day, and she had only \$1.87 with which to buy Jim a present. (“The gift of the magi” by O.Henry).

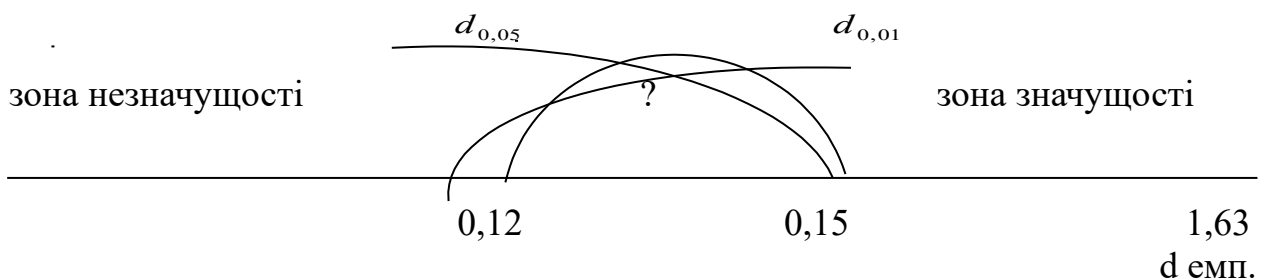
**5. Quiz-game. The questions for both teams are the same. Each question has 3 variants of the answers. Participants got 2 points for every correct answer.**

1. Which of the writers is a resident of England? (W.Shakespear, A.Bunin, S.Fitzgerald)

2. The most famous pre-historical monument in Great Britain? (Big Ben, London Tower, Stonehendge)
3. How do they call people who live in Wales? (Welsh, British, Americans)
4. What is a Boxing Day? (a day of presents, a day of banks, a day of boxes)
5. Which of the women is called “an iron lady”? (M.Thatcher, J.Torvil, D.Spenser)

### Додаток 3.

Побудуємо «вісь значущості» за результатами прикінцевого етапу експерименту:



Розрахунки критерію  $\lambda$  здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $n_1$  – кількість спостережень у виборці контрольної групи,

$n_2$  – кількість спостережень в експериментальній групі,

$d_{\max}$  - найбільша абсолютна різниця.

За результатами проведених розрахунків ми одержали:

$$\lambda = 0,163 \cdot \sqrt{\frac{120 \cdot 118}{120 + 118}} = 1,26$$

Розрахунки засвідчили, що для рівня статистичної значущості (див. таблицю рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [201, с.329] з  $p = 0,999$ ,  $\lambda_{\text{кр}} = 1,15$ . Ми одержали  $\lambda_{\text{емп}} = 1,26$ . Відтак,  $\lambda_{\text{кр}} < \lambda_{\text{емп}}$ , що підтверджує гіпотезу  $H_1$ . Емпіричний розподіл більший за  $\lambda_{\text{кр}}$ , отже, одержані результати після формувального експерименту є статистично значущими.