

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**СТРИЖАК ЮЛІЯ ОЛЕГІВНА**

Прим. №1

УДК 378.011.3-051:811]:37.015.3:159.923.2](043.5)


**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЙНОЇ**  
**КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У**  
**ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

015 Професійна освіта

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

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

 Ю. О. Стрижак

Науковий керівник

**Гриньова Марина Вікторівна**  
доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України

Полтава – 2023

## АНОТАЦІЯ

**Стрижак Ю. О. Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта. – Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава, 2023.

Наукова робота присвячена вивченню педагогічних засад формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

Перебудова сучасних соціальних та культурних умов життєдіяльності суспільства породжують різноманітні проблеми у галузі вищої освіти, пошук шляхів для розв'язання яких пов'язаний значною мірою з підготовкою майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Одним із завдань сучасної освіти є задоволення соціальних вимог до підготовки молоді до успішного життя в сучасному суспільстві. У зв'язку з перебудовою системи світи в Україні, підвищенням рівня психолого-педагогічного забезпечення професійної підготовки фахівців актуальність дослідження проблеми формування саморегуляції майбутніх фахівців суттєво зростає. Тому для спеціалістів, які займаються проблемами навчання, все більш актуальними стають педагогічні дослідження, в яких розглядаються проблеми саморегуляції діяльності.

Майбутній учитель є реалізатором державної політики щодо розвитку й формування підрастаючого покоління. Від підготовки вчителя значною мірою залежить професіоналізм і якість професійної діяльності майбутнього покоління. Тому на сучасному етапі розвитку національної системи педагогічної освіти значно зростають вимоги до підготовки вчителя, важливою проблемою залишається пошук ефективних шляхів, забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу формування педагога як висококваліфікованого фахівця, здатного до творчої організації

всіх ланок особистісно зорієнтованого педагогічного процесу, до самореалізації, до виконання нового соціального замовлення.

В усіх країнах світу реформування систем професійної підготовки здійснюється з урахуванням компетентностей випускників. Підготовка майбутніх спеціалістів, зорієнтованих на розвиток рівня їх готовності до професійної діяльності, є головним напрямком в удосконаленні їх кваліфікації.

У вступі обґрунтовано актуальність проблеми дослідження, доцільність її розв'язання; відбито зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами дослідницької роботи; визначено мету, завдання, об'єкт, предмет, сформульовано гіпотезу, схарактеризовано методи дослідження; розкрито наукову новизну, теоретичну і практичну значущість отриманих результатів, наведено інформацію щодо апробації основних висновків і результатів дослідження, кількості й видів публікацій автора та структури й обсягу дисертації.

У першому розділі «Формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна проблема» на основі аналізу вітчизняної і закордонної науково-педагогічної літератури здійснено генезис проблеми формування саморегуляційної компетентності в педагогічній теорії й практиці, визначено ступінь розробленості проблеми формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Проаналізовано нормативні документи, що регламентують зміст підготовки майбутніх учителів іноземної мови і відображені в Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2001р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (редакція станом на 01.07.2014), Указі президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015 р.), а також у нормативних документах ЮНЕСКО, Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти

(2003) та Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти (2002 р.), де особлива увага приділяється тенденціям оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки педагогічних працівників на основі прогресивних концепцій та запровадження інноваційних технологій.

У розділі на підставі проведеного аналізу ключових понять «компетентність», «саморегуляція», «саморегуляційна компетентність» запропоновано авторське визначення поняття «саморегуляційна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови» та охарактеризовано компоненти саморегуляційної компетентності; проаналізовано провідні теоретико-методологічні підходи до розуміння структури саморегуляційної компетентності, педагогічних особливостей і механізмів її формування в професійній підготовці майбутніх вчителів іноземної мови.

Отже, аналіз наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури довів, що за своїм внутрішнім змістом проблема формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземної мови є міждисциплінарною та вивчається у різних сферах підготовки майбутніх фахівців.

У другому розділі «Методичні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки» науково обґрунтовано розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання, який тлумачено як інтенсивні короткотривалі навчальні заняття, спрямовані на створення, розвиток і систематизацію певних навичок, необхідних для виконання конкретних особистісних, навчальних або професійних завдань, у поєднанні з посиленням мотивації особистості стосовно вдосконалення роботи. Тренінг цілепокладання сприяє динамічним змінам у професійних уміннях студентів, розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

У розділі розроблено та схарактеризовано зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов», адже, спецкурс займає провідне місце у системі фахової підготовки майбутнього педагога іноземної мови під час навчання у вищому навчальному педагогічному закладі, в межах якого здійснюється створення програми особистісного самовдосконалення; моделювання умов, ситуацій, які сприяють процесу особистісного самовдосконалення студентів; надання необхідної наукової та методичної допомоги; створення умов для самодіагностики.

Нами було проаналізовано педагогічну підтримку вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів.

У третьому розділі «Експериментальна перевірка педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки» розкриваються загальні питання організації та зміст проведення педагогічного експерименту з перевірки ефективності розробленої моделі реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки та підтверджено їх ефективність, подано аналіз отриманих експериментальних даних.

Дослідно-експериментальну роботу проведено впродовж 2019 – 2023 років на базах Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків), Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (м. Берегово), Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Для експериментального дослідження було виділено контрольну та експериментальну групи (132 та 129 студентів відповідно). Загальна кількість

учасників формувального експерименту становила 261 студент 4 курсу бакалаврських освітньо-професійних програм підготовки майбутніх вчителів іноземних мов (англійська, німецька) в п'яти закладах вищої освіти України. Педагогічний експеримент з перевірки гіпотези проводився у чотири взаємопов'язані етапи: теоретично-пошуковий, констатувальний, формувальний та аналітично-підсумковий.

Для діагностики саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов розроблено критеріально-рівневий апарат, який складають критерії (ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний), їх показники та три рівні (високий, середній та низький).

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що згідно з встановленими рівнями сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов кількість студентів ЕГ, які досягли високого рівня, збільшилася на 14,73%, а в КГ збільшилася лише на 1,52%. Кількість студентів, які мають середній рівень сформованості саморегуляційної компетентності в ЕГ збільшилася на 10,07 %, в КГ – на 3,03%. Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість студентів зменшилася на 24,8%, а в КГ – лише на 4,55%.

Перевірку вірогідності отриманих результатів педагогічного експерименту було здійснено за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ , розрахунки якого підтвердили правомірність та ефективність запропонованих педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки і дають підстави до висновку, що мети досягнуто, визначені у дисертації завдання виконано, гіпотезу підтверджено.

Ключові слова: саморегуляція, компетентність, професійна підготовка, іноземна мова, спецкурс, мотивація, навчальний процес, уміння та навички, рефлексія.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ:

### *Статті у наукових фахових виданнях України*

1. Стрижак Ю. О. Саморегуляційна компетентність як невід'ємна складова педагогічної діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Випуск 24. С.181-184.
2. Стрижак Ю. О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі професійної підготовки . *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Випуск 26. С. 198-202.
3. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішного професійного становлення студентів закладів вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2021 №3 (198). С.68-71.
4. Стрижак Ю. О. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до саморегуляції педагогічної діяльності . *Витоки педагогічної майстерності*. 2021. Випуск 28. С. 173-177.
5. Стрижак Ю. О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 7-8. С. 290-302.
6. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Тренінг як засіб підвищення мотивації до саморегуляції навчання майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 2023. Випуск 52. С. 18-22.

### *Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях*

7. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Саморегуляція як складова успішної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Modern Humanitarian Journal. Republica Moldova*. 2020. Vol.3. № 1(3). С. 9-13

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

8. Stryzhak Yu., Grinyova M., Sas N. Pedagogical principles of professional training of future foreign language teachers in higher education institutions. Ukrainian professional education. 2019. №6. P. 60-65.
9. Стрижак Ю. О. Саморегуляція майбутнього вчителя іноземної мови як компонент професійної підготовки. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ). За ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава: Аструя, 2020. С. 357-358.
10. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності учнів. Матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції «Технології професійної підготовки майбутнього вчителя: сучасні моделі і компетентнісний дискурс педагогіки А. С. Макаренка». За ред. М. В. Гриньової. Полтава : ФОП Гаража М.Ф., 2020. С. 184-187.
11. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності учнів. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Ресурсноорієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка». Укл. Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава: КУЕП ПДАА, 2020. С.21-26.
12. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Саморегуляційна компетентність як основа успішної професійної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови. Світові виклики сучасній освіті: матеріали Першої міжн. наук.- прак. конф. Вип.1. Умань, 2021 С. 10-15
13. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Тренінг як засіб підвищення мотивації до навчання майбутніх учителів іноземної мови. Science and innovation of modern world. Proceedings of the 4th International scientific and practical conference. Editor Komarytskyu M. L. Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 2022. Pp. 405-412. URL: <https://sci-conf.com.ua/iv-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-and-innovation-of-modern-world-21-23-12-2022-london-velikobritaniya-arhiv/>



14. Стрижак Ю. О. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до професійної саморегуляції у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Матеріали III міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка». Укл. Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава: КУЕП ПДАА, 2023.
15. Стрижак Ю. О. Реалізація педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі професійної підготовки. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : VII Міжнародна науково-практична конференція. Упоряд.: Кін О. М., Ткачова Н. О. Харків, 2023.

#### ABSTRACT

**Stryzhak Yu. O.** Pedagogical principles of self-regulatory competence formation of future teachers of foreign languages in the process of professional training. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in specialty 015 Professional education. – Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Poltava, 2023.

The scientific paper is devoted to the study of the pedagogical principles of the formation of self-regulatory competence of future teachers of foreign languages in the process of professional training.

Restructuring of modern social and cultural conditions of life in society give rise to various problems in the field of higher education, the search for ways to solve them is largely related to the training of future specialists in higher education institutions. One of the tasks of modern education is to meet social requirements for preparing young people for a successful life in modern society. In connection with the restructuring of the world system in Ukraine, the increase in the level of psychological and pedagogical support for the professional training of specialists, the relevance of the study of the problem of the formation of self-regulation of

future specialists is increasing significantly. Therefore, for specialists who deal with learning problems, pedagogical studies, which consider the problems of self-regulation of activity, are becoming more and more relevant.

The future teacher is an implementer of state policy regarding the development and formation of the younger generation. The professionalism and quality of professional activity of the future generation largely depends on teacher training. Therefore, at the current stage of the development of the national system of pedagogical education, the requirements for teacher training are growing significantly, an important problem remains the search for effective ways, ensuring the necessary and sufficient conditions for improving the process of forming a teacher as a highly qualified specialist, capable of creative organization of all links of the personally oriented pedagogical process, to self-realization, before the implementation of a new social order.

In all countries of the world, the reform of professional training systems is carried out taking into account the competencies of graduates. The training of future specialists, focused on the development of their level of readiness for professional activity, is the main direction in improving their qualifications.

In the first chapter "Formation of self-regulatory competence of future foreign language teachers as a pedagogical problem" based on the analysis of domestic and foreign scientific and pedagogical literature, the genesis of the problem of self-regulatory competence formation in pedagogical theory and practice was carried out, the degree of development of the problem of self-regulatory competence formation of future foreign language teachers was determined.

The normative documents regulating the content of the training of future foreign language teachers and reflected in the Constitution of Ukraine, the National Doctrine of the Development of Education of Ukraine in the 21st Century (2001), the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period Until 2021 (2013), and the Laws of Ukraine were analyzed. "On Education" (2017), "On Higher Education" (edited as of July 1, 2014), the Decree of the President of

Ukraine "On the Declaration of 2016 as the Year of the English Language in Ukraine" (2015), as well as in normative documents of UNESCO, Pan-European recommendations on language education (2003) and the International Organization for Cooperation and Development of Education (2002), where special attention is paid to the trends of updating the content, forms and methods of professional training of pedagogical workers based on progressive concepts and the introduction of innovative technologies.

In the chapter, based on the analysis of the key concepts "competence", "self-regulation", "self-regulation competence", the author's definition of the concept "self-regulation competence of the future foreign language teacher" is proposed and the components of self-regulation competence are characterized; the leading theoretical and methodological approaches to understanding the structure of self-regulatory competence, pedagogical features and mechanisms of its formation in the professional training of future foreign language teachers are analyzed.

So, the analysis of scientific, psychological-pedagogical, methodical literature proved that the problem of forming self-regulatory competence of future foreign language teachers is interdisciplinary and is studied in various areas of training of future specialists.

In the second chapter "Methodical principles of the formation of self-regulatory competence of future teachers of foreign languages in the process of professional training", the development of positive motivation in future teachers of foreign languages for self-regulation of learning by means of goal-setting trainings, which is interpreted as intensive short-term training aimed at creating, developing and systematizing, is scientifically substantiated certain skills necessary for the performance of specific personal, educational or professional tasks, in combination with the strengthening of the individual's motivation regarding the improvement of work. Goal-setting training promotes dynamic changes in the professional skills of students, the development of various forms of thinking, creative abilities, and high social and adaptive capabilities of the individual.

The chapter develops and characterizes the content of the professional training of future foreign language teachers based on the implementation of the special course "Self-regulation as the basis of the successful professional activity of a foreign language teacher", because the special course occupies a leading place in the system of professional training of future foreign language teachers during their studies at a higher educational institution, within which the personal self-improvement program is created; modeling of conditions and situations that contribute to the process of personal self-improvement of students; provision of necessary scientific and methodical assistance; creating conditions for self-diagnosis.

We analyzed the pedagogical support of foreign language teachers in the study of prospective pedagogical experience in the formation and development of teachers' self-regulatory competence.

In the third chapter "Experimental verification of pedagogical conditions for the formation of self-regulatory competence of future teachers of foreign languages in the process of professional training" the general issues of the organization and the content of the pedagogical experiment to verify the effectiveness of the developed model for the implementation of pedagogical conditions for the formation of self-regulatory competence of future teachers of foreign languages in the process of professional training are disclosed and confirmed their effectiveness, the analysis of the obtained experimental data is presented.

Research and experimental work was carried out during 2019-2023 on the bases of V.G. Korolenko Poltava National University (Poltava), Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University (Cherkasy), Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovoroda ( Kharkiv), Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakocza II (Beregovo), Khmelnytskyi National University (Khmelniky).

Control and experimental groups (132 and 129 students, respectively) were selected for the experimental study. The total number of participants of the formative experiment was 261 students of the 4th year of bachelor's educational

and professional programs for training future teachers of foreign languages (English, German) in five institutions of higher education of Ukraine.

The pedagogical experiment to test the hypothesis was conducted in four interrelated stages: theoretical-research, ascertaining, formative and analytical-summary.

To diagnose the self-regulatory competence of future teachers of foreign languages, a criterion-level apparatus was developed, which consists of criteria (goal-motivational, experiential-reflective, emotional-volitional, activity-practical), their indicators and three levels (high, medium and low).

The results of the experimental work proved that according to the established levels of self-regulatory competence formation among students-future teachers of foreign languages, the number of EG students who reached a high level increased by 14.73%, and in CG it increased by only 1.52%. The number of students with an average level of self-regulatory competence in EG increased by 10.07%, in CG by 3.03%. The indicators of the low level changed most significantly: in EG the number of students decreased by 24.8%, and in KG - by only 4.55%.

The verification of the reliability of the results of the pedagogical experiment was carried out using the Pearson test, the calculations of which confirmed the legality and effectiveness of the proposed pedagogical conditions for the formation of self-regulatory competence of future teachers of foreign languages in the process of professional training and give grounds for the conclusion that the goal has been achieved, the tasks defined in the dissertation have been fulfilled, the hypothesis confirmed.

*Key words:* self-regulation, competence, professional training, foreign language, special course, motivation, educational process, abilities and skills, reflection.

## LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE THEME OF THE DISSERTATION

### *Articles in scientific and professional publications of Ukraine*

1. Stryzhak Y. O. Self-regulatory competence as an integral component of pedagogical activity. *Origins of pedagogical skills*. 2019. Issue 24. P.181-184.
2. Stryzhak Yu. O. Formation of professional competence of future foreign language teachers in the process of professional training. *Origins of pedagogical skills*. 2020. Issue 26. P. 198-202.
3. Stryzhak Y. O. Self-regulation as the basis of successful professional formation of students of higher education institutions. *The image of a modern teacher*. 2021 #3 (198). P.68-71.
4. Stryzhak Y. O. Professional training of the future foreign language teacher for self-regulation of pedagogical activity. *Origins of pedagogical skills*. 2021. Issue 28. P. 173-177.
5. Stryzhak Y. O. Improvement of professional training of future teachers of foreign languages based on the implementation of the special course "Self-regulation as the basis of successful professional activity of a teacher of foreign languages". *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2022. No. 7-8. P. 290-302.
6. Stryzhak Y. O., Hrynyova M. V. Training as a means of increasing motivation for self-regulation of learning of future foreign language teachers. *Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko. Pedagogical sciences*, 2023. Issue 52. P. 18-22.

### *Articles in foreign scientific periodicals*

7. Stryzhak Y. O., Hrynyova M. V. Self-regulation as a component of successful professional training of future foreign language teachers. *Modern Humanitarian Journal*. Republic of Moldova. 2020. Vol. 3. No. 1(3). P. 9-13

*Scientific works certifying the approval of the dissertation materials:*

8. Stryzhak Yu., Grinyova M., Sas N. Pedagogical principles of professional training of future foreign language teachers in higher education institutions. Ukrainian professional education. 2019. No. 6. P. 60-65.

9. Stryzhak Y. O. Self-regulation of the future teacher of a foreign language as a component of professional training. Materials of the International Scientific and Practical Conference "Methodology of Teaching Natural Sciences in Secondary and Higher Education (XXVI KARYSHYN READINGS). Under the editorship Prof. M. V. Hrynyova. Poltava: Astraya, 2020. P. 357-358.

10. Stryzhak Y. O. Self-regulation as the basis of successful educational activity of students. Materials of the 19th International Scientific and Practical Conference "Technologies of Professional Training of the Future Teacher: Modern Models and Competency Discourse of A.S. Makarenko's Pedagogy". Under the editorship M. V. Hrynyova. Poltava: FOP Garage MF, 2020. C. 184-187.

11. Stryzhak Y. O. Self-regulation as the basis of successful educational activity of students. Materials of the fourth All-Ukrainian scientific and practical Internet conference "Resource-oriented learning in "3D": accessibility, dialogue, and dynamics". Incl. N. V. Kononets, V. O. Balyuk. Poltava: KUEP PDAA, 2020. P.21-26.

12. Stryzhak Y. O., Hrynyova M. V. Self-regulatory competence as the basis of successful professional activity of future foreign language teachers. Global challenges to modern education: materials of the First International science - practice conf. Issue 1. Uman, 2021 P. 10-15

13. Stryzhak Y. O., Hrynyova M. V. Training as a means of increasing the motivation to teach future foreign language teachers. Science and innovation of the modern world. Proceedings of the fourth International scientific and practical conference. Editor Komarytskyy M. L. Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 2022. pp. 405-412. URL: <https://sci-conf.com.ua/iv-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-and-innovation-of-modern-world-21-23-12-2022-london-velikobritaniya-arhiv/>

14. Stryzhak Y. O. Preparation of the future foreign language teacher for professional self-regulation in the process of studying pedagogical disciplines. Materials of the third international scientific and practical Internet conference "Resource-oriented learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics." incl. N. V. Kononets, V. O. Balyuk. Poltava: KUEP PDAA, 2023.

15. Stryzhak Yu. O. Implementation of pedagogical conditions for the formation of self-regulatory competence of future foreign language teachers in the process of professional training. Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the conditions of modern challenges: theory and practice: VII International Scientific and Practical Conference. Edited by: Kin O. M., Tkachova N. O. Kharkiv, 2023.



## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ.....</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>9</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>19</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....</b>	<b>27</b>
1.1. Характеристика основних понять дослідження.....	27
1.2. Сутнісні характеристики основних категорій саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов.....	42
1.3. Аналіз сучасного стану формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов в процесі професійної підготовки.....	60
Висновки до першого розділу.....	79
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>83</b>
2.1. Актуалізація і розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання... ..	83
2.2. Удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов».....	103
2.3. Педагогічна підтримка майбутніх вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів.....	119
Висновки до другого розділу.....	133
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>137</b>

3.1. Постановка педагогічного експерименту.....	137
3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	165
Висновки до третього розділу.....	197
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>200</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>205</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>240</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** зумовлена стрімкими змінами, котрі охоплюють усі сфери життя громадянина України, зокрема, зараз у вищій освіті відбувається організаційне та змістове реформування. Умови розвитку сучасного суспільства потребують активного використання інноваційних технологій навчання, відмови від застарілих прийомів, методів, засобів навчання. Вчитель іноземної мови має постійно розвиватися, підвищувати рівень знань. Його професійний успіх і становлення залежать від результативності запровадження інноваційних технологій навчання, що мають в основі нові методологічні засади, сучасні дидактичні принципи та психолого-педагогічні теорії, відповідно до потреб сучасного, вимогливого та швидкозмінного соціально-економічного середовища.

Напрями вдосконалення підготовки майбутніх учителів іноземної мови визначаються завданнями модернізації педагогічної та вищої іншомовної освіти і відображені в Конституції України, національній доктрині розвитку України у XXI столітті (2001 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (редакція станом на 01.07.2014), Указі президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015 р.), а також у нормативних документах ЮНЕСКО, загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2003), та Міжнародної організації співробітництва і розвитку освіти (2002 р.), де особлива увага приділяється питанням реформування форм, методів, змісту професійної підготовки педагогічних працівників на основі становлення сучасних концепцій та запровадження інноваційних технологій. Пріоритетність професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови визначається на державному рівні, а саме – у Концепції мовної освіти в Україні (2011), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, проєкті «Шкільний вчитель нового покоління» (2013), проєкті вдосконалення

фахової майстерності вчителів англійської мови «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов» (2016), Концепції «Нової української школи» (2016), спрямованих на покращення іншомовної освіти в Україні, забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, здатних до професійного самовдосконалення.

Результативність системи освіти та зростаючі соціальні вимоги до закладів освіти вимагають висококваліфікованих фахівців, здатних творчо здійснювати навчальний процес і досягати результатів. Підвищення якості професійної освіти базується на можливості оперативного реагування освітнього процесу на потреби суспільства та особистості. Таку можливість має забезпечити система управління якістю професійної підготовки. Одним із основних принципів її побудови є забезпечення конкурентної переваги шляхом зосередження уваги на підготовці необхідних компетентностей для майбутнього фахівця. У зв'язку з реструктуризацією української системи освіти підвищився рівень психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки фахівців, що значно підвищило актуальність дослідження питання формування саморегуляції майбутніх фахівців. Тому для науковців та педагогів все більшої актуальності набувають педагогічні дослідження, в яких розкриваються питання саморегуляції педагогічної діяльності, а також формування саморегуляційної компетентності цієї діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми свідчить про широкий інтерес учених і педагогів-практиків до її вирішення. Різні аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у працях учених:

- з'ясувати основні питання формування особистості педагога як суб'єкта діяльності, цілісності його професійної та педагогічної підготовки розглядали С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух, М. Кузьміна, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Пометун, В. Сластьонін, М. Фіцула, В. Шиян та ін;
- розвиток теорії і практики іншомовної освіти та підготовки майбутніх учителів іноземних мов присвячено наукові розвідки В. Андрієвської, В. Арканіна, В. Артемова, Б. Беляєва, С. Камінські, С. Ніколаєвої,

Є. Пасова та ін.;

- методичні аспекти викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах досліджували вітчизняні науковці О. Бігич, О. Варнікова, І. Костюкова, О. Миролубов, Ю. Пелех, І. Пінчук та ін.;

- зміни в освітній парадигмі зумовили акцент науковців на вдосконаленні змісту, форм і методів формування особистості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки В. Балюк, М. Гриньова, Р. Гриньов, Н. Кононец, Н. Кравцова, Л. Петренко, Ю. Помаз, Н. Сас, І. Солошич;

- експлікація сутності саморегуляції, обґрунтування функціональної системи підготовки вчителя та усвідомленої саморегуляції діяльності досліджували К. Абульханова-Славська, П. Анохін, Д. Богоявленська, Л. Божович, М. Верба, М. Гриньова, Г. Терещук.

Віддаючи належне високому рівневі праць названих авторів та їхньому внескові у розв'язання проблеми, констатуємо проте відсутність цілісного її вивчення, що зумовлює низку суперечностей між:

- потребою держави і суспільства у висококваліфікованих фахівцях та недостатньою розробленістю змістовно-процесуальних аспектів підготовки майбутніх учителів іноземних мов;
- визнанням особливої ролі іноземної мови як засобу міжнародного спілкування та міжкультурної взаємодії та недостатнім розробленням нормативно-правового й організаційно-методичного забезпечення системи вищої освіти;
- необхідністю модернізації підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної діяльності та відсутність належного науково-методичного забезпечення ефективного формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки;
- суспільною потребою у вчителях іноземної мови із високим рівнем готовності до педагогічної діяльності та здатності до саморегулювання

своєї діяльності та наявний неналежний рівень їх професійної компетентності;

- необхідністю формування у студентів концептуальних знань про особливості свого саморозвитку, вплив особистісних характеристик на виконання професійних функцій.

Отже, незважаючи на широкий спектр наукових здобутків, проблему формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземної мови системно не досліджували, недостатньо розробленим є її теоретичний, методичний і організаційно-педагогічний складники. Такий стан розкриття наукової проблеми, її актуальність і потреби практики, необхідність вирішення окреслених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота пов'язана з науково-дослідною роботою кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка «Саморегуляція успішної навчально-виховної діяльності студентської та учнівської молоді» (номер ДР 0118U004309).

Тему дисертації затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол №4 від 31.10.2019) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №1094 від 27.11.2019).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети визначено основні завдання дослідження:

- 1) проаналізувати літературні джерела з проблеми у теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови; удосконалити компоненти, критерії та показники формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки;
- 2) визначити й обґрунтувати педагогічні умови та розвиток у майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання;
- 3) розробити та удосконалити програму формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу;
- 4) експериментально перевірити результативність упровадження моделі реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

**Об'єкт дослідження** — професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** — модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

*Методи дослідження.* У ході дослідження використано такі методи:

- теоретичні (аналіз і синтез, аналогія в поєднанні з індукцією, порівняння й узагальнення педагогічних та нормативних джерел) для визначення стану розробленості проблеми в теорії і на практиці системи педагогічної освіти; теоретичного моделювання — для формування об'єкта, предмета дослідження, конкретизації та систематизації теоретичних знань у процесі реалізації завдань дослідження, розробки педагогічних умов і методичного забезпечення формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі професійної підготовки;

- емпіричні: діагностичні (опитування, бесіда, дискусія, діалог), обсерваційні (включене спостереження, самоспостереження, самооцінка), педагогічний експеримент — для виявлення ефективності навчально-методичного забезпечення й організаційно-педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі професійної підготовки;
- статистичні: якісний та кількісний аналіз показників, виявлення їхньої достовірності засобами критерію Пірсона  $\chi^2$ , графічне відображення результатів — для порівняння емпіричних даних.

*Експериментальна база дослідження.* Дослідно-експериментальну роботу проведено впродовж 2019-2023 років на базах Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків), Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (м. Берегово), Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Для експериментального дослідження було виділено контрольну та експериментальну групи (132 та 129 студентів відповідно). Загальна кількість учасників формування експерименту становила 261 студент 4 курсу бакалаврських освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов (англійська, німецька) в п'яти закладах вищої освіти України.

*Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше:*

- визначено і теоретично обґрунтовано провідні теоретико-методологічні підходи до розуміння структури саморегуляційної компетентності педагогічних особливостей і механізмів її формування в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови;
- запропоновано авторське визначення поняття саморегуляційна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови та охарактеризовано компоненти саморегуляційної компетентності;



- *розроблено та імplementовано* модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, що складається з методологічного, змістового, процесуального та діагностичного блоків. Окреслена модель на основі збалансованості, взаємовпевненості та взаємозумовленості педагогічних умов і алгоритму формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами тренінгів цілепокладання передбачає створення єдиного професійно-комунікативного простору;
- *визначено* сукупність критеріїв та рівнів (високий, середній та низький), які дозволять оцінити ступінь прояву структурних компонентів дослідженої компетентності: ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у створенні, обґрунтуванні й удосконаленні змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»; обґрунтуванні педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки в педагогічних ЗВО у такому формулюванні: актуалізація і розвиток у майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання; педагогічна підтримка майбутніх учителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів. Розроблений зміст авторського спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» може бути використаний викладачами ЗВО при підготовці навчальних посібників і методичних вказівок; адміністраціями ЗВО — як інструментарій для забезпечення освітнього процесу.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка від 15.02.2023), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка від 13.02.2023), Полтавського національного педагогічного університету (довідка від 19.05.2023), Хмельницького національного університету (довідка від 20.02.2023), Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (довідка від 15.02.2023).

**Публікації.** Основні положення дисертаційної роботи висвітлено у 15 публікаціях автора, зокрема — 6 статей у фахових виданнях та у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз, 9 статей у збірниках наукових праць і матеріалів конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (308 найменувань, із них – 26 іноземними мовами). Робота містить 14 таблиць і 25 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 258 сторінок. З них основного тексту — 178 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У розділі на підставі проведеного аналізу ключових понять «компетентність», «саморегуляція», «саморегуляційна компетентність» у розділі запропоновано авторське визначення поняття «саморегуляційна компетентність майбутнього учителя іноземної мови» та охарактеризовано компоненти саморегуляційної компетентності; проаналізовано провідні теоретико-методологічні підходи до розуміння структури саморегуляційної компетентності, педагогічних особливостей і механізмів її формування в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови.*

### **1.1. Характеристика основних понять дослідження.**

Результативність системи освіти та зростаючі соціальні вимоги до закладів освіти вимагають висококваліфікованих фахівців, здатних творчо формувати навчальний процес і досягати високих результатів. Підвищення якості професійної освіти базується на можливості оперативного реагування освітнього процесу на потреби суспільства та особистості. Таку можливість має забезпечувати система управління якістю професійної підготовки. Одним із основних принципів її побудови є забезпечення конкурентної переваги шляхом зосередження уваги на підготовці необхідних компетентностей майбутнього фахівця.

Нові пріоритети та цінності у розвитку українського суспільства змінили підхід до освітнього процесу з культурно-гуманістичного погляду. У сучасній освіті в умовах інноваційного освітнього середовища, формується новий тип професіоналізму вчителя, який не тільки надає студентам

інформаційні знання, але й сприяє розвитку творчого мислення та формуванню ергономіки та самостійної пізнавальної діяльності, здатності до самоорганізації.

Інтеграція в європейське освітнє середовище зумовлює інтенсифікацію змін на всіх рівнях освіти. Саме тому останніми роками відбувається оновлення парадигми освіти, спрямованої на європейські освітні стандарти. Сучасні вчителі відіграють провідну роль у реалізації нової філософії освіти, а їх навчальна діяльність виступає своєрідним каталізатором трансформаційних змін в освіті. Провідну роль у реалізації нової філософії освіти відіграє сучасний вчитель, педагогічна діяльність якого виступає своєрідним каталізатором інноваційних змін в освіті. У зв'язку з цим, сьогодні першочерговим є питання якісної професійної підготовки майбутніх учителів. У динамічному суспільстві особливе значення становить новий тип інноваційної освіти, конкурентоспроможність в європейському просторі, мобільність на ринку праці, формування компетентнісної особистості. Останнє зумовлює ініціативно-перетворюючу діяльність особистості протягом життя. Тому в інформаційному суспільстві особливого значення набувають гуманітарні науки, які є підвалинами політичного, економічного й соціального розвитку держави.

Основні вимоги до підготовки вчителів знайшли відображення в законах України про розвиток освіти. Так, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) зазначається, що «вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної підготовки фахівців, на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу...». У Національній доктрині розвитку світи в Україні в XXI столітті основну увагу зосереджено на визначенні пріоритетного напрямку розвитку гуманітарної освіти в нових умовах державотворення. Тому, державні документи про освіту і підготовку кадрів доручають вищим навчальним закладам переглянути зміст, форми і

методи професійної підготовки фахівців. Здатність вирішувати ці складні завдання цілком залежить від якості підготовки майбутнього учителя. Тому однією з найактуальніших проблем вищої освіти є розробка сучасної концепції професійної підготовки майбутніх учителів.

У контексті нашого дослідження особливої теоретико-методологічної уваги набувають наукові розробки проблеми професійної підготовки вчителів, які всебічно висвітлено в працях А. Алексюка, В. Андрущенка, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, Н. Гузій, І. Зязюна, О. Коберника, А. Коломієць, В. Кременя, Н. Кузьміної, Н. Мозгальової, Н. Ничкало, О. Овчарук, В. Сластьоніна, В. Шахова та ін. Наукові дослідження присвячені саме розвитку теорії та практики іншомовної освіти, підготовці майбутніх учителів іноземної мови В. Андрієвської, Б. Беляєва, С. Ніколаєвої, Є. Пасова, С. Камінські (S. Kaminsky), Д. Подел (D. Podell).

З огляду на пріоритетність професійної підготовки педагогів відповідно до європейських освітніх стандартів, особлива увага науковців приділяється проблемі впровадження компетентнісного підходу до змісту сучасної освіти. Теорія компетентнісного підходу в освіті розроблялася і була представлена в працях як зарубіжних учених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтна, так і наших вітчизняних. Українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех, Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева, О. Ярова, І. Ящук та інші.

Майбутні вчителі впроваджують державну політику щодо виховання та освіти підростаючого покоління. Від підготовки педагогів значною мірою залежить професіоналізм і якість професійної діяльності майбутніх поколінь. Тому на сучасному етапі розвитку національної системи освіти значно зросли вимоги до педагогічної освіти. Ключовим питанням є забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу підготовки вчителів

як висококваліфікованих фахівців, здатних творчо формувати всі ланки особистісно-орієнтованого освітнього процесу (Войтюк, 2005).

Кожна країна світу реформує систему педагогічної освіти з урахуванням професійних компетенцій своїх випускників. Підготовка майбутніх фахівців з метою їх фахової діяльності є основним напрямом підвищення їхньої кваліфікації.

Педагог потребує підвищення своєї педагогічної майстерності, що є найвищим рівнем навчальної діяльності, що виявляється в постійному вдосконаленні творчих здібностей учителя, педагогічних, викладацьких і людських навичок. Педагогічна творчість — це стан навчальної діяльності, в якому створюється принципово новий зміст, формуються навчальні процеси, вирішуються наукові та практичні завдання. Педагогічна діяльність сучасних учителів є постійним виявом багатогранної творчості. Ініціативність, активність, глибока увага і спостережливість, мистецтво нестандартного мислення, багата уява та інтуїція, дослідницький підхід до аналізу навчальних ситуацій, вирішення навчальних завдань, самостійність мислення і висновку – основні творчі здібності майбутнього вчителя.

Головною метою професійної підготовки майбутніх учителів є набуття певного рівня теоретичних знань з дисциплін педагогічного циклу, практичних умінь і компетенцій для роботи в школі. Теоретичні та практичні елементи підготовки майбутнього вчителя є найважливішими змістовими вимогами педагогічної підготовки. Принципами підготовки вчителя мають бути комплексність, широта змісту навчання, формування знань і цінностей, володіння необхідними навичками. Освіта та професійний розвиток мають бути основою професійного розвитку вчителів, сприяючи оптимальному розвитку молоді та спрямовуючи її розуміння на проблеми майбутнього.

Формування достатнього рівня професійної компетенції майбутнього вчителя є найважливішим завданням професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти.

Ключові поняття - компетентність, саморегуляційна компетентність та саморегуляційна компетентність майбутніх учителів іноземної мови обговорюються у контексті дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців. Компетентність – це рівень психічного розвитку майбутнього спеціаліста, його загальні здатності, що базуються на відповідних професійних знаннях, уміннях, навичках і здібностях особистості і здійснюються в процесі професійної діяльності. Компетентність – це показник, який дає змогу визначити ступінь готовності до професійної діяльності майбутніх учителів (Баранюк, 2014).

Розглянемо, як тлумачать поняття «компетентність» сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці. Так, французький дослідник Ж. Делор, голова Міжнародної комісії з освіти XXI століття, у доповіді для ЮНЕСКО в 2006 році окреслив чотири основні «стовпи»-принципи освіти: навчитися пізнавати; навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися жити з іншими; вчитися жити.

По-перше, потреба в здобутті знань виявилася необхідною з огляду на швидкі зміни, що супроводжують науковий прогрес і нові форми економічної та соціальної діяльності. Досить широкі загальні знання повинні поєднуватися з можливістю поглибленого вивчення обмеженої кількості спеціальностей, при цьому наголошується на необхідності вчитися працювати та вдосконалювати свою роботу (набуття навичок), це дає вам можливість вирішувати багато непередбачуваних ситуацій і, як наслідок, значно полегшує роботу в групах і командах. Науковці пропонують надати учням і студентам можливість перевірити свої навички та отримати досвід у різних видах професійної та громадської діяльності, що поєднує навчання та роботу (Кремінь, 2008).

Переважає більшість дослідників трактують поняття компетентності через особистісні якості. І. Зимня визначає компетентність як актуалізовані, інтегративні, інтелектуально та соціокультурно обумовлені якості особистості, що характеризують діяльність, поведінку людини, взаємодію з

іншими людьми при вирішенні різноманітних завдань. Ця якість розвивається під час навчального процесу і є його результатом. При цьому вчені відзначають такі особливості здібностей: а) бажання продемонструвати компетентність (тобто мотиваційний аспект); б) володіння знаннями про зміст (когнітивні аспекти) компетентності; в) досвід демонстрації компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності та мети її застосування (ціннісно-смысловий аспект); д) емоційно-вольову регуляцію процесу й результату прояву компетентності (Зимня, 1991).

Український педагог Н. Мойсеюк вважає, що «компетентність – це властивість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері». Наголошується на включенні не специфічних навичок, а необхідних конкретних життєвих навичок і необхідні здібності для людей різного віку та професій.

Комплексно трактує поняття Н. Дем'яненко, подаючи таке означення: «компетентність — це володіння здатністю бути ефективним у діяльності та включає особисте ставлення до об'єктів, предметів і продуктів діяльності; компетентність – це цілісне утворення особистості, яке об'єднує знання, вміння, навички, досвід і особистісні характеристики для вирішення проблем і викликів, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, при розумінні значущості предмету і результату діяльності» (Дем'яненко, 2006).

У контексті професійної підготовки І. Зязюн під компетентністю розуміє здатність вирішувати конкретні, професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок і досвіду (Зязюн, 2012). Розглядаючи не лише підготовку, а й характеристику рівня професіоналізму фахівця, В. Бондар компетентності визначаються як специфічна здатність особистості виконувати продуктивну діяльність у певній професійній галузі, наприклад вузькі знання, вміння, навички, досвід їх застосування в реальному житті, відповідальне ставлення до виконання продуктивних функцій (Бондар, 2006). В. Кремінь звертається до



компетентності як до «результату набуття компетенції, особистісної характеристики фахівця», визнаючи компоненти поняття через знання, уміння, навички, здобутий фаховий досвід, рефлексії на результати власної професійної діяльності (Кремень, 2008).

Зазначений огляд розуміння поняття «компетентність» не претендує на вичерпність, ми спробували окреслити основні напрямки визначення цього терміну. Тому, поняття компетентності науковці розглядають по-різному, серед основних поглядів можна виділити наступні моменти: обізнаність, свідомість, авторитет; інтегрована (загальна) здатність людини успішно здійснювати діяльність; готовність до діяльності; особистісні якості; володіння людиною відповідною компетенцією; інтегральна властивість особистості; поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісних ставлень і рефлексій; характеристика освітніх результатів діяльності; освітні результати та ін. Знання, уміння, навички, досвід, індивідуальні цінності та ставлення до діяльності в певній сфері визначаються як суттєві компоненти компетентності.

Саморегуляційна компетентність — здатність до самоаналізу, усвідомлення та саморозвиток професійних якостей. Науковці розглядають процеси саморегуляції як особистісну цілеспрямовану активність людини, яка здійснюється комплексно із системною участю різних процесів, явищ та рівнів психіки. Механізми, що забезпечують таку діяльність, відбуваються різноманітно, причому активність і саморегуляція взаємодоповнюють один з одним. Діяльність виражає коливання і рух, а саморегуляція привносить у цю діяльність стійкість і стабільність. Активність, організованість і свідомість є основними принципами саморегуляції людини. На ефективність діяльності особистості впливають процеси саморегуляції, пов'язані з особистісними якостями цієї людини (Гриньова, 2011).

У зв'язку з необхідністю модернізації вищої освіти ми зосереджуємося на таких базових компетентностях випускників педагогічного університету:

- 1) активний спосіб життя та прийняття професійної позиції;
- 2) спрямованість на соціально-професійне самовизначення та самоактуалізацію, здатність до самоорганізації;
- 3) розвиток базових професійних навичок, практичних навичок у спеціалізованих галузях.
- 4) формування та володіння професійними цінностями та якостями, що відповідають загальнолюдським нормам;
- 5) досягнення рівня сучасної загальної культури та формування професійної культури.

Одним із визнаних наукою напрямів оновлення професійної освіти є компетентнісний підхід, спрямований розв'язувати суперечність між потребами забезпечення підготовки компетентних фахівців. Серед його прихильників слід відзначити В. Адольфа, І. Зимню, П. Каптерьова, Н. Кузьміну, А. Маркову та І. Степанову. В. Адольф та І. Степанова стверджують, що компетентність виступає як об'єднання теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності та виконання професійних функцій. Компетенції в основному відображають здатність людини адаптувати знання до будь-якої ситуації. У цій ситуації оволодіння компетенціями може підвищити продуктивність і підприємливість кожної людини, а також допомогти їй адаптуватися до різних ситуацій.

Науковець Т. Маркова слушно звертає увагу на те, що компетентність виникає в період, коли людина досягає рівня професіоналізму. Компетентна людина не тільки володіє знаннями й уміннями, що дозволяють їй вирішувати професійно значущі задачі, але й має таке поєднання психічних якостей і психічних станів, яке дозволить їй діяти самостійно й відповідально. При цьому поняття «компетентність» вже набуває змісту поняття «професіоналізм». Науковець виділила такі види компетентностей: соціальну компетентність — володіння професійною діяльністю на високому рівні; соціальну компетентність — володіння способами й уміннями здійснювати спільну професійну діяльність; особистісну компетентність — володіння

прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, самореалізації, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальну компетентність — володіння способами розвитку індивідуальності в межах професії (Маркова, 2015).

Як нову стратегічну мету іншомовної освіти можна виділити не лише фактичне оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, а й формування у свідомості учнів так званого «образу світу», притаманного носіям цієї мови як представникам певного суспільства.

Згідно із сучасними вимогами до викладання іноземних мов, підготовка вчителів має самобутній культурологічний характер і являє собою «адекватність, засновану на знаннях, у спілкуванні з носіями культури країни, в якій використовується мова». Матеріали мають бути автентичними з точки зору змісту та мови, оскільки лише оригінальні тексти, багаті соціокультурною інформацією, можуть допомогти студентам розвинути свою здатність розуміти та сприймати різні культури (Лісова, 2015).

Компетентнісний підхід у іншомовній освіті дає змогу перейти від орієнтації на відтворення знань до їх організації та застосування в різних контекстах; професійна підготовка студентів філологічних спеціальностей базується на стратегіях, які віддають перевагу збільшенню можливостей працевлаштування та підвищенню гнучкості; пріоритет міждисциплінарних та цілісних вимог до результату навчального процесу та орієнтація професійної підготовки на різні професійні та життєві ситуації.

Компетентність — це цілісна якість особистості, яка заснована на знаннях, уміннях, навичках і визначає її здатність якісно виконувати ту чи ту діяльність, має елемент готовності до нестандартних ситуацій, обумовлений особистісною характеристикою людини, впливом внутрішніх чинників, а саме досвіду, цінностей під дією яких відбувається перехід від якісних знань до якісної діяльності (Зимня, 1991).

Компетентність як синтетичний термін об'єднує в собі готовність ставити, планувати, діяти, оцінювати та рефлексувати цілі, процес прояву

яких включає виконання наступних дій: розуміння, демонстрація, оцінка, застосування, використання, доведення, уможливлення, вибір, обґрунтування, побудова, розвиток.

Компетентнісно-орієнтована методика зосереджена на способах мислення (креативність, критичне мислення, здатність розв'язувати проблеми та здатність приймати власні рішення), способах роботи (спілкування та співпраця), інструментах роботи (можливості сучасних технологій) та комплекс здатності жити та працювати у світі та брати на себе роль активного та відповідального громадянина. Кожна здатність проявляється в ході індивідуальної діяльності в різних ситуаціях. Ознакою компетентності студента має бути не знання як таке, а засноване на ньому ставлення, зокрема, індикаторами ставлення є цілеспрямованість, допитливість, активність, спонтанність, постійний пошук і прагнення до самовдосконалення, позитивні емоції та зміна поведінки на краще.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови буде результативним, якщо визначити й описати зміст і встановити стандарти вільного володіння мовою; підібрати найкращі назви для універсально важливих компетентностей, як вільне володіння іноземною мовою, і створити для них модель; скорегувати мету, об'єднавши соціальні та особисті цілі в освіті; обґрунтувати наукові засади компетентнісного навчання іноземної мови здобувачів освіти, зокрема на завершальному етапі навчання; зробити і впровадити динамічну пластичну систему освіти з відкритим освітнім простором і зворотнім зв'язком; чіткіше окреслити ядро знань, необхідних для оволодіння іноземною мовою; визначити умови, які впливають на ефективність навчання професійним і критичним компетентностям здобувачів освіти під час опанування ними іноземною мовою; застосовувати знання відповідно до конкретних соціокультурних контекстів; розробити й реалізувати компетентнісно орієнтовану технологію навчання іноземної мови з орієнтацією на партнерство надавачів і здобувачів освіти в освітньому процесі, застосування розумових операцій високого рівня, формування й

обстоювання власної думки, самостійність, опору на їх власний і накопичений людством досвід, його постійне розширення і збагачення, реальну участь у прийнятті рішень; практично застосовувати здобуті знання, набуті вміння і досвід; його постійне розширення і збагачення, реальну участь у прийнятті рішень; практично застосовувати здобуті знання, набуті вміння і досвід; розробити та впровадити концептуально нову методику для оцінювання результатів компетентнісного навчання іноземних мов (Макаренко, 2001).

Результативність формування життєвих компетентностей особистості відповідає вибору і застосуванню форм, методів і засобів навчання. Необхідно оптимізувати зміст і навчання мови, особливо ті, що сприяють вирішенню пізнавальних і проблемних життєвих завдань, а також частково розвивати інтерактив для розвитку особистої ініціативи і творчої самостійності учнів, передбачити використання пошуково-дослідницьких методів.

Для підвищення ефективності роботи потрібно ширше комплексно застосовувати форми занять, що дозволяють максимально враховувати схильності та творчі здібності, пізнавальні інтереси та життєві пріоритети здобувачів освіти; заохочувати студентів аналізувати реальні моральні та соціально-політичні ситуації у всіх їх складностях та суперечностях; моделювати навчальні ситуації, вирішувати проблеми та приймати найкращі рішення, які сприяють розвитку компетентностей; систематично практикувати різні форми презентації й застосування знань, індивідуальні та групові проекти, лекційно-семінарські форми занять, дискусії, диспути, заліки; здійснювати дослідницькі функції в освітньому процесі, формувати відповідні навички; залучати студентів до експериментування, виконання індивідуальних творчих завдань; використовувати переваги ІКТ; розвивати різнобічні інтереси; забезпечувати високий позитивний емоційний потенціал занять іноземної мови.

Створювані освітні умови мають розвивати у майбутнього педагога вміння ставити конкретні освітні цілі, знаходити та вибирати методи, необхідні для їх досягнення, приймати відповідальні рішення, послідовно виконувати, критично оцінювати результати та фіксувати особистий досвід. Самореалізація, самоконтроль, здатність регулювати свою поведінку та емоційні реакції, самостійкість, вміння зберігати власну точку зору на протипагу зовнішньому тиску відносимо до властивостей, у яких виявляється самостійність. Формування і розвиток у педагогів саморегуляції, необхідної для будь-якої продуктивної діяльності, є одним з найбільш актуальних і складних завдань сучасної освіти (Нестеренко, 2004).

Саморегуляція — здатність особистості усвідомлювати кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити й досягати оптимального шляху її досягнення, створювати програму діяльності й діяти відповідно до неї, контролювати свої дії і стан. Виховання спрямованості, організованості, вміння володіти собою має бути результатом саморегуляції. Компоненти структури саморегуляції: мета діяльності, модель значущих умов, програми дій, оцінка результатів та їхня корекція (Гриньова, 2011).

Особливостями саморегуляції є:

1. Вільний вибір (варіювання) мети і формування, згідно з ними — програм створення (стратегій) дій. У контексті психологічного знання ця теза чудово розкрита в роботах Л. Виготського, який уважав, що здатність людини «створювати наміри» знаходить вираження у свободі людської поведінки, яка існує як при створенні намірів, так і при їх втіленні. Наміри, мотиви та програми стимульовано вищими цілями та іншими мотивами, які є реалізацією програм, кожен акт саморегулювання має кінцевий продукт. Більш того, і це особливо важливо, цей продукт є одночасно і метою, і програмою подальшої діяльності, яка може відбуватися через функціонування процесу саморегуляції.

Процес саморегуляції - це виконання суб'єктивно уявної програми, яка переводить передбачену програмою поведінку в реалістично відтворену поведінку.

2. Процес активізації в тій сфері діяльності, де вона у даний час відбувається. Саморегуляція може відбуватися у будь-яких видах діяльності, залежно від потреб суб'єктів та особливостей ситуації, що є свідченням наскрізного характеру саморегуляції.

Діяльність процесу саморегуляції залежить від обставин, це залежить від підготовки навичок, які конкретно застосовуються до процесу саморегуляції, і характеру ситуації, чи передбачає вона потребу в саморегуляції (Гриньова, 2011).

Саморегуляційна компетентність є важливою складовою професійної самоорганізації майбутніх вчителів іноземної мови. Під професійною самоорганізацією вчителя ми розуміємо інтегровану якість особистості, процес і результат синергетичної актуалізації її внутрішніх та зовнішніх ресурсів як здатність фахівця усвідомлено та цілеспрямовано використовувати і удосконалювати значущі складові структури своєї особистості в діяльності, спрямованій на вирішення навчальних, професійних і особистісних завдань.

У рамках нашого дослідження ми виділили наступні психолого-педагогічні умови, які сприяють розвитку компетентностей самоорганізації у майбутніх учителів: забезпечення мотивації студента до навчальної діяльності; набуття вмінь і навичок саморегуляції; залучати учнів до активної творчої діяльності; створити творчу атмосферу, здоровий морально-психологічний клімат у колективі, активно використовувати нові формати та методи навчання, які стимулюють особисті творчі здібності (Фрицюк, 2016).

На нашу думку, оволодіння навичками та вміннями саморегуляції включає вміння керувати своїм внутрішнім світом, регулювати свій емоційний стан: здатність швидко реагувати на себе, свій настрій, свій голос, міміку, жести, поведінку оточуючих, здатність приймати швидкі і правильні

рішення в мінливих і нестандартних ситуаціях, формувати емоційну стійкість, щоб максимізувати свій потенціал. Саморегуляція проявляється не тільки в здатності знімати напругу, а й у формуванні відчуття стриманої сили, впевненості, енергії та активності.

Дослідивши проблему самоорганізації та саморегуляції, ми виявили, що окрім формування важливих умінь професійної самоорганізації майбутньому педагогу важливо розвивати необхідні особистісні якості та бути психічно здоровою людиною: емоційно врівноваженою, здатною до самокерування, що забезпечується адекватною самооцінкою, волею, цілеспрямованістю, енергійністю. Психічно здоровій особистості властива зосередженість, урівноваженість, активна життєва позиція, впевненість у собі, обов'язковість, незалежність, доброзичливість, зацікавленість навколишнім світом та інші. Помірне нервово напруження стимулює людину зробити швидше те, що необхідно, працювати краще, бути наполегливою. А занадто високий рівень напруги негативно впливає на працездатність, блокує творчі, продуктивні ідеї і заважає досягненню мети. Тому, навчаючись саморегуляції, майбутній учитель розвиває вміння контролювати свої емоції та досягати високих результатів, оскільки тільки помірне психічне збудження забезпечує тривалий успіх у діяльності.

Саморегуляція та саморефлексія, як і самосвідомість, формуються в структурі різноманітності форм діяльності людського життя. Складаючи методика розвитку умінь саморегуляційної компетентності, ми прийшли до висновку, що для того, щоб розвинути спроможність студентів до самоуправління (саморегулювання, самоконтролю та самоорганізації) власною діяльністю, необхідно забезпечити у вищому закладі освіти рефлексивний тип управління, який полягає у зміні позиції студента, у перетворенні його із об'єкту зовнішніх впливів у активного суб'єкта власної діяльності. Від майбутніх педагогів вимагатиметься більша самостійність у прийнятті певних рішень, у тому числі таких, що стосуються професійної самоорганізації, самоорганізації їхньої роботи що, у свою чергу,



потребуватиме розвитку здатності до свідомої саморегуляції довільної активності (Максименко, 2013).

Розвиток навичок саморегуляції особливо важливий на етапі особистісної професійної освіти тому ці навички слід формувати вже на перших етапах навчання майбутнього вчителя іноземної мови. Програма саморегуляції — це програма, що використовує спеціальні методи і прийоми формування необхідних умінь і навичок, мета якої — контроль емоційних станів, збереження психічного здоров'я учня, подолання стресових ситуацій, щоб майбутні спеціалісти досягли продуктивності та ефективності своєї діяльності, вони повинні оволодіти силою концентрації та зосередитися на щоденних завданнях і цілях, пов'язаних із їхньою професійною діяльністю.

Саморегуляція вчителя є найвищим рівнем саморозвитку майбутнього педагога та передбачає свідоме оволодіння професійним становленням, системну саморегуляцію поведінки в процесі підготовки до педагогічної діяльності. На жаль, сучасні освітньо-кваліфікаційні характеристики вчителя не виокремлюють необхідність володіння навичками саморегуляції взагалі та саморегуляційної компетентності зокрема. Вважаємо, що така вимога необхідна, адже саморегуляція — це підґрунтя для успішного здійснення будь-якої діяльності. Професійна діяльність вимагає від учителя достатнього ступеня активності, здатності керувати, регулювати свою поведінку відповідно до педагогічних задач, які виникають або спеціально поставлені. Тому учителі-початківці виявляються не готовими до психологічного вирішення ситуацій, що переважно призводить до зростання їхньої психічної та емоційної напруженості, зниження мотивації до педагогічної діяльності і, як наслідок, до неуспішного виконання ними професійних функцій.

Ефективність професійного становлення майбутнього вчителя іноземної мови переважно залежить від усвідомлення у нього здатності до формування процесів саморегуляції. Отже, розвиток саморегуляційної компетентності сприяє успішності, продуктивності та надійності професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови, адже саморегуляція є

невід'ємною частиною його професійної самоорганізації. Майбутні вчителі іноземної мови відчують потребу вдосконалити як саму діяльність, так і стосунки з оточенням, здійснювати самовиховання та самоформування себе як фахівця. Вчителі іноземної мови усвідомлюють, що удосконалення процесів саморегуляційної компетентності сприятиме успішності, надійності, продуктивності фахової діяльності.

## **1.2. Сутнісні характеристики основних категорій саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов**

Процес євроінтеграції в Україні ставить перед освітньою системою завдання оптимального виявлення та розвитку особистісних якостей особистості.

Актуальність дослідження проблеми формування саморегуляційної компетентності у педагогічній діяльності є актуальною відповідно до перебудови системи вищої освіти України, підвищення рівня психолого-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів. Вміння майбутнього педагога регулювати свій стан вважається необхідним адже педагогічна діяльність є складною та емоційно напруженою. Учитель повинен розвивати в собі моральні та духовні якості, ставити конкретні цілі та володіти засобами її досягнення, приймати усвідомленні рішення, запобігати конфліктним ситуаціям, вміти виходити із складних та незвичайних ситуацій. Питання формування механізмів саморегуляційної компетентності набуває актуальності.

Саморегуляція є важливим елементом професійної діяльності педагога. Це здатність контролювати свій психічний стан і поведінку, щоб оптимально діяти в складних ситуаціях.

Велика кількість визнаних фахівців при аналізі теоретико-методологічних основ стилю професійної саморегуляції вивчали різні аспекти становлення та розвитку саморегуляційної компетентності. На важливості самоорганізації діяльності педагога наголошували А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Опосередковано ця проблема відображена у синергетичному (Є. Князева, С. Кульневич, І. Пригожин та ін.) та суб'єктному підходах (Т. Березіна, І. Бех, В. Слободчиков, О. Тихомиров та ін.); здійснення саморегуляції педагога як основи самопізнання у процесі своєї діяльності (В. Миндикану, Д. Ніколенко, О. Щербак). Окремі аспекти саморегуляції висвітлено у працях, присвячених питанням професійного самовиховання педагога і формування його педагогічної майстерності (В. Абрам'янов, М. Верба, О. Горська, І. Зязюн, Ю. Львова, Н. Тарасевич, Ю. Турчанінова), формування особистості педагога як суб'єкта діяльності (С. Архангельський, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кравець, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Пометун, Л. Романишина, С. Сисоєва, М. Сметанський, А. Степанюк, Р. Хмелюк, Б. Шиян та ін.).

Аналіз наукового матеріалу з проблеми саморегуляції показує, що успіх будь-якої діяльності можливий лише за наявності цілісної системи вольової саморегуляції, включаючи здатність підтримувати цілі діяльності, що здійснюється, вкладати програму виконавчих дій, формувати модель значущих умов діяльності, вміти користуватися зворотнім зв'язком і коригувати допущені помилки як в процесі самої діяльності, так і після її закінчення. У своїй розвиненій формі саморегуляція опосередковується психічними сигналами і відбувається шляхом інтеграції різних психічних функцій в єдину функціональну систему та контролю діяльності та психічних процесів.

Саморегуляція вчителя є найвищим рівнем саморозвитку майбутнього педагога та передбачає свідоме оволодіння професійним становленням, системну саморегуляцію поведінки в процесі підготовки до педагогічної

діяльності. На жаль, сучасні освітньо-кваліфікаційні характеристики вчителя не виокремлюють окремо необхідність володіння навичками саморегуляції взагалі та професійної саморегуляції зокрема. Вважаємо, що така вимога необхідна, адже саморегуляція — це підґрунтя для успішного здійснення будь-якої діяльності. Професійна діяльність вимагає від учителя достатнього ступеня активності, здатності керувати, регулювати свою поведінку відповідно до педагогічних задач, які виникають або спеціально поставлені. Тому учителі-початківці виявляються не готовими до психологічного вирішення ситуацій, що переважно призводить до зростання їхньої психічної та емоційної напруженості, зниження мотивації до педагогічної діяльності і, як наслідок, до неуспішного виконання ними професійних функцій.

Науковці виділяють наступні структурно-функціональні складові усвідомленої саморегуляції:

1) Прийняття суб'єктом мети діяльності. Регуляторна функція мети діяльності є системо утворюючою. Процес саморегуляції має спрямованість завдяки цій функції. Мета, яку ставлять перед собою суб'єкти, визначає не тільки загальну спрямованість діяльності, а й проміжні цілі, що впливають на деталі реалізації конкретних ситуацій у процесі саморегуляції.

2) Модель значущих умов діяльності. Цей саморегуляційний зв'язок відображає внутрішній і зовнішній контекст майбутньої довільної діяльності і є важливим для формування алгоритмів дій для досягнення поставлених цілей. Обмірковування цих умов допомагає суб'єктам створювати програми та визначати найкращий шлях для досягнення своїх цілей. Слід зазначити, що суб'єктивні моделі значимих умов також включають інформацію про те, як ці умови можуть змінюватися та за якими моделями вони розвиваються. Водночас, необхідно зазначити, що суб'єктивна модель значимих умов містить також інформацію і про те, наскільки дані умови можуть змінюватися та які закономірності їхнього розвитку.

3) Програма виконавчих дій. Це програма дій, що будуть виконуватись. Ця функціональна ланка саморегуляції відповідає за побудову,

на основі моделі значущих умов, програми виконавчих дій і визначає характер, послідовність, способи, динамічні характеристики дій, спрямованих на досягнення мети. Творча активність людини, побудова її власної діяльності відбувається в інтересах певної мети з урахуванням власних можливостей і об'єктивних умов її досягнення, здійснюється під час виконання програми виконавчих дій.

4) Система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності). На цьому етапі суб'єкт повертається до своєї первісної мети, уточнюючи і конкретизуючи свою початкову форму і зміст. Це пояснюється тим, що узагальненої картини пред'явлених цілей часто недостатньо для свідомого, цілеспрямованого управління діяльністю. На цьому етапі суб'єкти уточнюють початкову інформаційну неоднозначність мети і виробляють критерії оцінки результатів, що відповідають їх власному суб'єктивному розумінню прийнятої мети.

5) Контроль і оцінка реальних результатів діяльності. Цей зв'язок говорить людині про те, наскільки фактичний курс дій і його результати відповідають поставленим цілям. Тому що оцінка тестувальником результатів його діяльності є передумовою того, що ця діяльність є не тільки цільовою, а цілеспрямованою.

6) Прийняття рішення про корекцію системи саморегуляції. Ця ланка привертає увагу суб'єкта до того факту, що модифікація примусових дій відбувається шляхом внесення змін до інших ланок процесу регулювання. Залежно від характеру реалізаційних заходів і ступеня сформованості в них систем саморегуляції модифікація програми може здійснюватися як у середині усвідомлених дій на проміжні результати, так і в конкретних діях після їх реалізації (Гриньова, 2011).

На основі розробленої структури саморегуляції можна виділити три компоненти: мотиваційний, операційний і регулюючий.

Перший компонент відповідає за різноманіття змісту, який керує діяльністю особистості на всіх етапах її розвитку — від мотиваційних

факторів до зв'язку кінцевого результату з поставленою метою (мотиваційний компонент саморегуляції).

Другий компонент відповідає за зв'язок обов'язкових дій з психічною сферою індивіда, переведення заданих дій у внутрішні, а також за зв'язок виконуваних дій з мотивами і цінностями особистості (операційний компонент саморегуляції). Третій компонент — забезпечує здійснення, контроль і корекцію діяльності, самооцінки і рефлексії (регулюючий компонент саморегуляції) (Галян, 2007).

Слід підкреслити, що психічна саморегуляція процесуально являє собою самостійне вирішення теми інформаційної тривожності в кожній виділеній ланці. При цьому всі ланки систематично залежать одна від одної і отримують лише значущі функціональні рішення в структурі загального процесу свідомої саморегуляції. Цей процес здійснюється через побудову та динамічне існування усвідомленої глобальної моделі діяльності суб'єкта, включаючи виконавчу діяльність як на початку, так і під час дії.

Невід'ємним аспектом у підготовці студентів до педагогічної діяльності є саморегуляція. Основними компонентами процесу самовдосконалення студента є вміння керувати власним станом, володіння прийомами і способами саморегуляції та знання закономірностей саморегуляції. Чотири групи знань, на які орієнтується здійснення діяльності саморегуляції: методологічні, загальнотеоретичні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні. Уміння, що сформовуються на основі цих знань, виділені діагностично-прогностичні, самоаналітичні і саморегуляційні вміння. Дидактико-технологічні знання, до яких входять такі елементи: принцип саморегуляції діяльності (системність, активність, усвідомленість), основні компоненти управлінської діяльності: цілепокладання, цілездійснення, аналіз результатів; цикл управлінської діяльності та його основні компоненти: планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності, структура результатів; психологічні механізми діяльності: саморегуляція, структура системи саморегуляції та її основні

компоненти; діагностування, виявлення причин недостатньої ефективності діяльності; моделювання умов діяльності, визначення умов її нормального функціонування; програмування засобів і дій; досягнення цілей діяльності; самоаналіз і самооцінка результатів діяльності; педагогічне мислення як основа діяльності саморегуляції є основою для здійснення саморегуляції.

Розвиток навичок саморегуляції особливо важливий у період становлення характеру, формування цінностей і моральних переконань, на основі яких ми починаємо свідомо контролювати свою поведінку. Крім того, у цей період люди повинні бути найбільш обізнаними щодо своїх програм розвитку навичок саморегуляції і, у зв'язку з цим, вони також повинні планувати розвиток навичок саморегуляції на самому початку навчання учня. Професійна саморегуляція студентів відбувається під впливом двох основних факторів: соціуму і свободи. Однак його ефект слід оптимізувати. Перш за все, необхідно діагностувати ступінь мотивації студента до професійної саморегуляції. Другий крок – допомогти учням виробити особистісні механізми професійної саморегуляції. З цією метою рекомендується адаптувати вміння та навички саморегуляції в процесі підготовки до професійної діяльності майбутнього вчителя.

Формування компетентностей і навичок саморегуляції студентів здійснюється шляхом засвоєння основних категорій теорії саморегуляції: структури, функції та компонентів; формування готовності до саморегуляції (уміння проводити самоаналіз, формулювати цілі та визначати, які з них найбільш актуальні) та самостійно визначати власний рівень саморегуляційних можливостей; розвиток механізмів саморегуляційної компетентності (Джеджула, 2018).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та емпіричного досвіду визначено структуру саморегуляційної компетентності педагога, що містить такі *компоненти*:

1) *мотиваційний* (містить цінності, які усвідомлюють студенти, переважаючи культурні та професійні цінності, професійні вимоги до

характеру та діяльності викладачів, а також соціально-пізнавальну активність);

2) *рефлексивний* (співвіднесення власного досвіду учнів із досвідом інших, розпізнавання позитивних і негативних сторін власної діяльності, оцінка й самооцінка, відбір якостей, які сприяють оволодінню педагогічною професією);

3) *емоційно-вольовий* (полягає в здатності майбутніх учителів виявляти терпіння, емоційно реагувати на потреби своїх учнів, усвідомлювати власні емоції, регулювати стосунки та спілкування);

4) *діяльнісний* (передбачає здатність майбутнього вчителя до самоаналізу, самоконтролю, самокоригування поведінки, характеру та діяльності в різноманітних навчальних ситуаціях, а приклади такої діяльності в кінцевому результаті впливають на знання, образи та світогляд учнів) (Гриньова, 2008).

Однак, поза увагою дослідників залишились функції саморегуляційної компетентності. Для їх визначення доцільно використати дослідження М. Боришевського та І. Галян, на нашу думку, кожен компонент виконує домінуючу функцію. Так, аксіологічна функція полягає в тому, щоб індивід контролював і оцінював власну поведінку з точки зору реалізації керівних ідей, тобто ідей людини, з точки зору відповідності міжособистісним моральним принципам. Як вища цінність вона становить основний зміст життєдіяльності особистості, яка досягла високої моральної досконалості.

Функція планування та прогнозу передбачає моменти щодо реалізації потреб, мотивів, інтересів. Функція «самосуб'єктивного впливу» відповідає за наполегливість і емпатію, роль впливу на власні психічні процеси і стани індивіда для їх оптимізації. Корегувальна функція полягає в перебудові своєї поведінки з метою подолання розбіжності між існуючими і передбачуваними наслідками конкретних поведінкових цінностей і реальними моральними ситуаціями. Селективна функція виявляється у вподобаннях (виборах) конкретних поведінкових викликів, засобів і методів їх вирішення (по



відношенню до особистісно значущих принципів, норм та інших цінностей). Функція, що забезпечує процеси самотворення (створення індивідом себе як особистості), важливу змістовно-культурну роль відіграє саморегуляція (тому процес самовиховання по праву можна розглядати як конкретну і вищу форму саморегуляції особистості) (Боришевський, Галян, 2001).

Г. Балл під саморегуляцією людини розуміє здатність до організації власної діяльності; її мобілізація, регулювання, об'єктивні вимоги та координація з діяльністю інших; У процесі саморегуляції виявляються сутнісні риси поведінки людини, соціально-психологічне відображення зовнішніх умов, розвиток систем моральних відносин, взаємодії з соціальним і предметним середовищем. Таким чином, саморегуляція виступає як властивість особистості, процес взаємозв'язку та взаємоузгодження завдань із станом суб'єкта.

Рівні саморегуляції вчені визначили за рівнем життєдіяльності людини: 1) соціально-психологічний, який відноситься до управління та регулювання міжособистісних відносин; 2) індивідуальний – для управління та регулювання індивідуальної поведінки, включаючи мотивацію, самооцінку та рівень домагань; 3) рівень психічних процесів - деталі контролю і регуляції діяльності; 4) психічних станів - контроль і регуляція переживаннями; 5) рівень контролю і регуляції функціонального стану; 6) саморегуляція на індивідуально-особистісному рівні мобілізується, коли виникає потреба змінити психологічне ставлення до себе, життєвих цінностей, життєдіяльності, а не обставин і життя; вам потрібно змінити себе, свої особистісні цінності та психологічний настрій, а не ситуацію. Методи: самоорганізація, самоствердження, самодетермінація, самоактуалізація.

Провівши ґрунтовне дослідження теоретичних засад формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки пропонуємо авторське визначення:

*Саморегуляційна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов* — це цілісне внутрішньо-особистісне утворення, яке характеризує

здатність студента до саморегуляції навчальної діяльності та визначає його готовність до професійної саморегуляції в умовах педагогічної діяльності вчителя іноземних мов.

Компоненти саморегуляційної компетентності: ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексивний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний.

- 1) Ціле-мотиваційний компонент характеризує здатність до постановки мети і її досягнення; наявність у студентів мотивації до навчальної діяльності; наявність у студентів мотивації до виконання професійних функцій вчителя іноземних мов; інтерес до професійної саморегуляції у діяльності вчителя іноземних мов, бажання працювати вчителем іноземних мов; мотивація досягнення успіху в професійній діяльності вчителя іноземних мов шляхом професійної саморегуляції.
- 2) Довідно-рефлексійний компонент передбачає здатність до вивчення досвіду саморегуляції навчальної діяльності та професійної діяльності учителя іноземних мов; співвіднесення студентом свого досвіду саморегуляції навчальної діяльності з досвідом інших людей, усвідомлення позитивних аспектів власної саморегуляційної діяльності, оцінки та самооцінки, виділення якостей, що сприяють оволодінню професією вчителя іноземних мов та основами саморегуляції; здатність до рефлексії у саморегуляційній діяльності.
- 3) Емоційно-вольовий компонент характеризує здатність і бажання студента керувати власними емоціями, думками, переживаннями і поведінкою; уміння майбутнього вчителя іноземних мов виявляти терпіння, емоційно реагувати на потреби студентів, розпізнавати власні емоції та регулювати стосунки та спілкування під час викладання іноземних мов; здатність до саморегуляції поведінки під час навчальної діяльності.

4) Діяльнісно-практичний компонент описує здатність до саморегуляційної поведінки під час навчальної діяльності; здатність застосовувати знання з основ саморегуляції навчальної та професійної діяльності (прийоми, способи, методики саморегуляції) вчителя іноземних мов на практиці; здатність до вибору лінії поведінки, яка сприятиме ефективній комунікації з учнями на уроках іноземної мови; здатність здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки, особистості та діяльності в різних педагогічних ситуаціях.

У підготовці вчителя важливі такі характеристики: особистісна вмотивованість, фундаментальність, методична обґрунтованість, професійна спрямованість навчання студента, багатогранність, складність змісту, організованість, методичність і контроль, емоційна насиченість, самостійність пошукової, навчально-дослідницької діяльності студента.

Складовими частинами структури саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови є її компоненти, котрі через реалізацію відповідних функцій дають можливість задіювати механізми саморегуляції вчителя та підвищувати її рівень.

Щодо визначення компонентів структури саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, то за основу взято дослідження М. В. Гриньової, В. Чайки (Гриньова, 2008, Чайка, 2006). Варто зазначити, що кожен компонент реалізує одну домінуючу функцію (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Структура саморегуляційної компетентності вчителя іноземної мови**

<i>Компоненти</i>	<i>Домінантні функції</i>
Мотиваційний компонент відображає усвідомлені моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, професійні вимоги до особистості та діяльності вчителя, які стимулюють соціальну й пізнавальну активність педагогів, спрямовану на фахову самореалізацію.	Аксіологічна функція, що передбачає усвідомлення загальнолюдських цінностей та цінностей педагогічної професії, мотивацію, формування ідеалів, рівня домагань, системи соціальних переконань, світогляду, самооцінки.
Рефлексивний компонент передбачає порівняння вчителем свого досвіду з досвідом колег, усвідомлення позитивних і негативних сторін власної діяльності, оцінка і самооцінка, виділення якостей, які сприяють підвищенню професійного рівня.	Функція планування та прогнозу, яка включає теоретичні знання та досвід педагога і передбачає моменти цілепокладання та моделювання щодо задоволення потреб учителя, мотивацій, інтересів, установок і стосунків.
Емоційно-вольовий компонент полягає в умінні вчителя проявляти терпіння, емоційно реагувати на	Функція самосуб'єктивного впливу, котра відповідає за

потреби учнів, розпізнавати власні емоції учнів, регулювати свої стосунки та спілкування	витримку, самовладання та емпатію.
Діяльнісний компонент передбачає вміння здійснювати самоаналіз, самокерування, самокорекція поведінки, особистості та діяльності в різних навчальних ситуаціях, усвідомлення мети своїх дій, урахувати одержаний результат; причому зразки такої діяльності трансформуються у знання, образи, картину світу вчителя	Корегувальна функція, що полягає в умінні керувати, контролювати й оцінювати власну діяльність, аналізувати її ефективність як у звичних, так і в нестандартних умовах, ураховуючи одержаний результат і силу, інтенсивність, швидкість, пластичність, стабільність своїх дій.

Саморегуляційна компетентність майбутніх учителів іноземної мови формується під впливом двох основних факторів — соціуму та волі. Їхню дію необхідно оптимізувати. Перш за все, варто діагностувати, наскільки майбутній учитель оснащений професійною саморегуляцією. Другий крок — допомогти учням розвинути особисті механізми. З цією метою доцільно адаптувати вміння та компетенції професійної саморегуляції в рамках підготовки до навчальної діяльності (від аналізу навчальних ситуацій до навчальної практики).

Завдання викладача – надихнути студентів на досягнення найвищих рівнів саморегуляції. Для цього необхідно використовувати відповідні методи та форми контролю для забезпечення зворотного зв'язку.

Загальновідомо, що феномен готовності діє в усіх професійних сферах діяльності спеціаліста. Він визначається деталями експертизи в цих областях

і проявляється конкретно в кожному конкретному випадку. Готовність до педагогічної діяльності є своєрідною «відповіддю» на сукупність професійно зумовлених вимог до особистості вчителя. Оскільки саморегуляція є важливим аспектом підготовки та самореалізації фахівця, то частковим проявом готовності вчителя до професійної діяльності є готовність до саморегуляції.

Готовність, як стверджують Г. Гуменюк та Н. Сеньовська буває:

а) особистісна (емоційний, інтелектуальний, вольовий, мотиваційний, інтереси, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість у собі та успіху, потреба виконувати поставлені завдання на високому професійному рівні, контролювати свої емоції, до них відносяться потреба мобілізуватись, подолати занепокоєння та інше);

б) операційно-технічна, що містить інструментарій педагога (професійні знання, уміння, навички і засоби педагогічного впливу). Під операційно-технічною частиною розуміється теоретична і практична підготовка (Гуменюк, 2016, Сеньовська, 2012).

Розглянемо формування у майбутніх педагогів мотиваційного, теоретичного та практичного компонентів готовності до саморегуляційної компетентності.

Для діагностики готовності студента педагогічного ЗВО до формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови розроблено комплексну методику. Основні параметри, які необхідно діагностувати, відповідають таким компонентам структури готовності майбутнього вчителя по професійної саморегуляції: мотиваційному (мотиви та цінності), теоретичному (професійні знання), процесуальному (практичні вміння та навички). Для кожного параметра зокрема визначені емпіричні показники (підстави для оцінки) критерії оцінки і відповідно підібрані адекватні методи його діагностики.

Таким чином, для оцінки компонентів готовності до формування саморегуляційної компетентності майбутнього учителя іноземної мови та

характеристики її рівнів визначено мотиваційно-ціннісний, змістовий та операційно-дійовий критерій, а також виявлено окремі показники.

Мотиваційно-ціннісний критерій призначений для оцінки рівня підготовки професійних якостей, мотивації, установок та усвідомлення цінностей педагогічної професії. Його основними показниками є:

- 1) розуміння значення професійної саморегуляції для вчителя;
- 2) відношення до формування саморегуляційної компетентності як основного засобу вдосконалення майбутньої діяльності;
- 3) обґрунтованість мотивації студента щодо його теоретичної обізнаності;
- 4) дієвість мотивів професійної саморегуляції педагогічної діяльності.

Змістовий критерій готовності майбутнього педагога до формування саморегуляційної компетентності характеризує рівень сформованості знань з теорії саморегуляції.

Показниками цього критерію є:

- 1) якість (глибина, систематичність, міцність, можливість застосування), змісту і структури знань;
- 2) усвідомлення основних категорій;
- 3) володіння інформацією про методи формування власної саморегуляційної компетентності.

Операційно-дійовий критерій дає можливість діагностувати рівень сформованості саморегуляційних умінь. Його основними показниками є:

- 1) уміння оцінити власний рівень саморегуляції;
- 2) уміння охарактеризувати професійну саморегуляцію інших педагогів;
- 3) використання навичок професійної саморегуляції у стандартних ситуаціях;
- 4) здійснення саморегуляції педагогічної діяльності у випадках конфліктів, непередбачених подій.

Готовність майбутнього педагога до формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови характеризується різними

рівнями сформованості (рівень-ступінь, величина якості, досягнутої у формуванні саморегуляційної компетентності).

Загалом визначено три рівні сформованості готовності майбутнього вчителя іноземної мови до саморегуляції педагогічної діяльності:

- 1) низький (студенти адаптуються до ситуацій і стосунків; його професійна діяльність є пасивною та добровільною; навчальна саморегуляція виникає у відповідь на подразники середовища; неусвідомлення життєвих перспектив, самокритичність, принциповість, вимогливість до себе; практичний досвід і знання теорії саморегуляції не сформовані як свідома система);
- 2) середній (самостійна поведінка майбутнього педагога чергується з несвідомим чи усвідомленим пристосуванням до оточення; виникає дбайливе ставлення до процесу та результатів професійної діяльності; студенти регулярно демонструють самодисципліну та проводять свідомий перегляд своєї мотиваційної системи, самоаналіз, узагальнення знань і досвіду в єдину теоретичну систему. погана оцінка власних навичок саморегуляції та знань – або завищена, або занижена);
- 3) високий (майбутній учитель сам організовує професійну діяльність, несе відповідальність за її результати та сумлінно виконує свої обов'язки; він керується власними цілями і мотивами, визначає і змінює особисті установки і цінності, незалежний у своїх судженнях і діях; теоретична свідомість і мислення майбутнього вчителя формуються на основі наявних знань і досвіду, а його власна ситуація вирішується в контексті навчального процесу) (табл. 2).



Таблиця 2

*Рівнева характеристика компонентів готовності майбутнього педагога до формування саморегуляційної компетентності*

№ з/п	Компоненти готовності	Рівні готовності		
		<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
1.	Мотиваційний	Немає усвідомлених життєвих перспектив; відсутні принципівість, вимогливість до себе, самокритичність; фахова діяльність має не обов'язковий характер.	Здійснюється усвідомлений перегляд системи мотивацій; неадекватна самооцінка власних можливостей і знання саморегуляції.	Керується власними цілями та мотивами, визначає і змінює особисті установки й цінності; незалежний у судженнях та вчинках.
2.	Теоретичний	Практичний досвід і знання теорії саморегуляції не сформовані як свідомою системою	Здійснюються процеси узагальнення знань та досвіду.	На основі наявних знань і досвіду формуються теоретичні уявлення та мислення майбутніх учителів.
3.	Процесуальний	Пристає до обставин і стосунків; його фахова діяльність пасивна.	Самостійна поведінка чергується з несвідомим чи усвідомленим пристосуванням до навколишнього середовища.	Організовує власну професійну діяльність, несе відповідальність за її результати та сумлінно виконує свої обов'язки.

У таблиці 2 узагальнено рівневу характеристику готовності майбутнього педагога до саморегуляції своєї діяльності за її компонентами. Мотиваційний компонент, низька мотивація, проявляється у нереалізованості поглядів на життя, самокритичності, принциповості, вимогливості до себе, необов'язковості професійної діяльності; середній – в усвідомленому перегляді систем мотивації, самооцінка власних здібностей і неадекватне знання саморегуляції; високий – робота з власними цілями та мотиваціями, самовизначення та самозміна особистих установок і цінностей, незалежність суджень і дій.

Теоретичний компонент (низький рівень) характеризується несформованістю практичного досвіду та знань теорії саморегуляції в усвідомлену систему, середній передбачає процеси узагальнення знань та досвіду, високий — формування на основі наявних знань і досвіду теоретичної свідомості та мислення вчителя.

Низька підготовленість процесуального компонента характеризується пристосованістю викладача до ситуацій і ситуацій, пасивністю професійної діяльності; середній - чергування самостійних дій фахівця, несвідоме або свідоме пристосування до навколишнього середовища; високий - самоорганізація педагогами власної професійної діяльності, відповідальне ставлення до її наслідків, сумлінне виконання власних завдань.

Низький рівень саморегуляції майбутнього вчителя іноземної мови — один із суттєвих факторів, який знижує ефективність навчання та виховання учнів, посилює конфліктність у спілкуванні з дітьми та однолітками, сприяє виникненню та зміцненню негативних рис у структурі особистості, високій напруженості в ситуаціях, агресивному самозахисту та одним із ключових факторів, що спричиняють соціальною слабкістю є адаптація та зниження рівня творчої активності. Учителі з високим рівнем професійної саморегуляції використовують інноваційні методи навчання, орієнтуються на творчий підхід у вирішенні завдань, позитивно впливають на емоційне

благополуччя учнів і забезпечують високу продуктивність іншомовної діяльності, легко адаптуються до умов середовища (Нечипоренко, 2018).

Провівши теоретичний та практичний аналіз можна зробити висновки, що саморегуляційна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови - внутрішня цілеспрямована діяльність людини, що реалізується через участь різноманітних процесів, явищ і рівнів психіки. Це процес впливу на фізіологічний і нервово-психічний стан людини відповідно до бажання індивіда контролювати свої емоції, думки, переживання та дії. Таким чином, взаємопов'язані компоненти, здатні свідомо й послідовно впливати на зміст, форми і методи вчителя, будучи основою освітньої системи для виховання готовності майбутніх учителів до саморегуляції своєї діяльності, психолого-педагогічні умови освітнього процесу, спрямовані на формування особистісних якостей, педагогічних і технічних компетентностей для саморегуляції змісту, процесу та результатів освітньої діяльності.

### **1.3. Аналіз сучасного стану формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в процесі професійної підготовки.**

У відповідь на реконструкцію української системи освіти шляхом підвищення рівня психолого-педагогічного забезпечення професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців актуальність дослідження проблеми формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов суттєво зростає. Відомо, що фахівці, які навчилися володіти собою, знають засоби психотехніки особистісної саморегуляції, є більш успішними у професійній діяльності. Вміння майбутнього педагога володіти собою, регулювати свій стан вважається дуже важливим, адже професійна діяльність учителя є емоційно напруженою. Здатність до професійної саморегуляції забезпечує гармонійність функціонування різних властивостей особистості та досягнення значних результатів в спілкуванні з іншими людьми. Майбутньому учителю іноземної мови необхідно розвивати морально-духовні якості, ставити цілі, володіти засобами для їх досягнення, приймати зважені рішення, запобігати конфліктним ситуаціям, виходити зі складних і ненормальних ситуацій, керувати своїм внутрішнім психічним станом. Для цього він має оволодіти уміннями та навичками професійної саморегуляції.

Реалії сьогодення об'єктивно свідчать про необхідність вжиття заходів щодо докорінної зміни змісту та характеру існуючої системи вищої освіти, особливо у сфері іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Очевидні зміни в усіх сферах людської діяльності, динамічний розвиток високих технологій, загальна інноваційна спрямованість світової економіки і, як наслідок, швидке оновлення інформації можуть призвести до швидкого старіння наявних знань. У таких ситуаціях молоді викладачі мають дотримуватись усталених принципів неперсоніфікованої форми навчання іноземних мов (ще практикується в більшості вищих навчальних закладів

багатьох країн світу), орієнтованих на озброєння студентів готовністю створення уніфікованого набору знань і тих, хто має той самий стандартний набір навичок і компетенцій, щоб адаптуватися до численних викликів поточної нестабільної реальності.

У період професійного становлення особистості розвиток саморегуляції є особливо важливим, тому ці навички слід формувати вже на початку навчання майбутнього учителя іноземної мови. Це пояснюється тим, що у цей період людина може найкраще засвоїти програми розвитку навичок саморегуляції. Програма саморегуляції — це програма, що використовує спеціальні методи і прийоми формування необхідних умінь і навичок, мета якої — контроль емоційних станів, збереження психічного здоров'я учня, подолання стресових ситуацій. Щоб досягти високої продуктивності та ефективності в роботі, майбутнім фахівцям необхідно навчитися зосереджуватися та працювати над щоденними завданнями та цілями, пов'язаними з їх професійною діяльністю.

Нас цікавлять професіонали, які вміють діяти самостійно, приймати рішення, нести відповідальність за їх виконання та адаптуватися до мінливих умов сьогодення. Освіта завжди прагнула відповідати вимогам прогресивного розвитку людини і суспільства. Розроблено нові підходи до систем професійної підготовки вчителів для вдосконалення підготовки майбутніх учителів на основі сучасних концепцій навчання та підготовки. Основними рушійними силами нових підходів у педагогічній освіті є:

- соціально-економічні (зміни суспільної свідомості та поява нових цінностей в освіті, особисті інтереси важливіші за освітні програми та плани, створюються умови для постійного зростання особистості, її гармонії;

- практичні (крім загальноосвітньої школи, необхідно мати цілісне уявлення про професійну діяльність та набути спеціальних навичок і компетенцій взаємодії та спілкування в рамках психолого-педагогічної підготовки, поява нових навчальних закладів, які потребують педагогів,

підготовка вчителя відповідає сучасним вимогам і необхідно поживити розвиток методичних і теоретичних засад педагогічної підготовки;

- теоретичні (зумовлені соціально-економічними та практичними змінами в розвитку народної освіти; педагогічна освіта розвивається через формування у педагогів цілісного уявлення про професійну діяльність, з цієї причини навчальні заклади України пропонують інтегровані курси навчання освітніх галузей у межах навчального плану і на цій основі професійно важливих якостей, професіоналізму, поведінки та формування особистості майбутніх учителів) (Андрущенко, 2008).

Викладачу необхідно навчитися будувати викладання предмета разом із студентом, адаптуючи його до того, що є у ЗВО, і готувати до майбутньої професійної діяльності. Педагогічні методики мають забезпечувати суб'єктну позицію вчителя в рамках його пізнавальної діяльності та спрямовувати його на постійний саморозвиток. Цьому сприяє індивідуальне навчання, завдяки цьому майбутні вчителі можуть працювати за індивідуальною освітньою програмою, створювати професійний автопортрет, формулювати та подавати особисті освітні концепції, стратегії та тактики професійного життя.

Важливо використовувати технології проектування в освіті, щоб навчити майбутніх учителів створювати шкільні проекти на сьогоднішній і завтрашній день, проектувати та будувати професійні стосунки, проблема виникає у тому, що майбутні вчителі використовують можливості освітньої орієнтації під час професійної підготовки. Сьогодні головним завданням іншомовної освіти в Україні є навчання мови як справжнього й автентичного засобу спілкування. Успішне спілкування залежить від бажання спілкуватися, уміння реалізувати намір говорити, володіння мовними одиницями, вміння використовувати їх у конкретних ситуаціях спілкування. Оскільки ці чинники безпосередньо залежать від професійно-педагогічної спрямованості майбутнього учителя іноземної мови і, на нашу думку,

сприяють більш амбітному засвоєнню матеріалу в процесі професійної освіти.

Особливості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов для досягнення вищого рівня педагогічної готовності:

- необхідність постійного особистісного та професійного саморозвитку, потреби в обраній професії;
- здатність до реалізації мовленнєвих намірів на основі особливого підходу до вивчення іноземної мови (запам'ятовування), уміння бездоганно виконувати мовленнєві операції;
- системність роботи вчителів іноземної мови, включає постійний нагляд за навичками усного спілкування та накопичення культурних, лінгвістичних і літературних знань мови, що викладається;
- - постійне спілкування з учнями (впродовж усього процесу вивчення іноземної мови на шкільних курсах), уміння спостерігати та критично оцінювати успішність учнів;
- розширення кругозору студента та загальні знання на основі мови, яку вони вивчають, плануючи вивчення іноземної мови для перспектив майбутнього життя (Барбіна, 2017).

Аналіз наукової літератури та досліджень присвячений питанням фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови дав змогу виявити деталі та сутність їх професійно-педагогічної спрямованості. Професійно-педагогічна спрямованість майбутнього вчителя іноземної мови передбачає постійний інтерес до професії вчителя іноземної мови, потребу в систематичній і безперервній роботі над собою, потребу в розвитку компетенцій, означає загальні професійні якості вчителя іноземної мови, а ще розвиток комунікативних навичок, бажання підтримувати постійний контакт з учнем і дати йому досвід спілкування іноземною мовою.

Показником якості підготовки вчителя іноземної мови є певний особистісний ресурс майбутнього вчителя, який забезпечує йому можливість повноцінної участі в міжкультурній комунікації. Метою майбутніх фахівців

у галузі вивчення іноземних мов з оволодіння міжкультурною комунікацією є досягнення якостей лінгвістичної особистості майбутнього вчителя іноземної мови та набуття якостей посередника поза власною культурою, не втрачаючи власної культурної ідентичності.

Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної діяльності включає такі елементи:

1) соціально-психологічна підготовка – залучати студентів до іншомовного спілкування, відображати й відповідним чином розпізнавати унікальність особистості кожного студента та її статусну структуру, прогнозувати розвиток міжособистісних стосунків, готувати психологічні засоби, механізми комунікативного впливу (навіювання, переконання, розрізнення);

2) морально-етична підготовка – побудова навчального спілкування іноземною мовою на гуманних і демократичних засадах, керуючись принципами і правилами професійної етики та етикету, утверджуючи особисту гідність кожного учня; процес вивчення іноземної мови створює сприятливе моральне середовище спілкування для залучення учнів до високої культури іншомовного спілкування.

3) готовність до спілкування – здатність встановлювати та підтримувати конструктивний контакт і довіру зі студентами, навички фасилітації, здатність будувати стосунки та створювати позитивне освітнє середовище, загальна комунікабельність і товариськість;

4) ціннісно-сміслова підготовка – наявність професійно-моральної позиції майбутнього вчителя іноземних мов, що ґрунтується на пріоритетах і цінностях гуманістичних, творчих і духовних засад, розвиток повноцінної особистості; бажання зробити вагомий внесок у розвиток характеру та виховання особистості студента на заняттях іноземної мови;

5) кумулятивна підготовка – здатність і досвід використання набору мовних навичок у реальних освітніх ситуаціях міжкультурного іншомовного



спілкування. Інтелектуальний розвиток і наявність широкого діапазону лінгвістичних перспектив;

6) Мовна та соціокультурна підготовка – здатність майбутніх учителів іноземних мов, які розуміють і мають позитивне ставлення до інших культур і розуміють їх реалії, мораль і цінності через призму власної культури та суспільства донести це до студентів передаючи культуру; здатність використовувати іноземну мову частково або повністю для ефективного функціонування в різних соціокультурних умовах;

7) Технічна підготовка – використання педагогічних і виховних засобів, методів, прийомів і різноманітних форм взаємодії в процесі іншомовного спілкування зі студентами. Уміння обирати оптимальний стиль управління спілкуванням, дотримуватись навчальної поведінки та органічно поєднувати комунікативні та змістові взаємодії для забезпечення ефективності навчання (Гусак, 2014).

Наявні вимоги суспільства до володіння іноземною мовою викликають необхідність підготовки сучасного шкільного вчителя на якісно новому рівні, здатного задовольнити потреби сьогодення. Шкільний учитель іноземної мови нового покоління — це творча особистість, яка володіє знаннями сучасних підходів до навчання, усвідомлює їх як першорядну необхідність в оновленні ланки іншомовного навчання. Згідно з Рекомендаціями Ради Європи, користувачі мови мають бути готовими не лише до міжособистісної та міжкультурної співпраці на всіх рівнях, але й до постійного самовдосконалення, поповнення мовних та педагогічних знань, вдосконалення форм та методів навчання іноземної мови. За таких умов майбутньому вчителю іноземної мови необхідно здійснювати активний пошук інноваційних форм та методів саморозвитку, які могли б стимулювати зростання власного інтелектуального потенціалу, демонстрували компетентність, ініціативу, творчість, саморегуляцію, унікальність власних розумових здібностей. Саме вчитель нового покоління є зразком особистості,

яка постійно й гармонійно розвивається, здатна бути творцем інновацій, модифікатором наявних підходів та методів, носієм творчості.

Учені виділили такі риси інноваційного потенціалу вчителя:

1. **Творча здатність генерувати нові уявлення та ідеї.** У контексті досліджуваної нами проблеми це означає розуміння цінності та важливості вдосконалення власних знань, умінь і навичок на основі рефлексивного самоаналізу особистісного досвіду вивчення іноземної мови, співвіднесення його з теорією і практикою навчання, аналіз індивідуально-психологічних особливостей потенційних учнів і проектування отриманих результатів на можливості тих, хто навчається і конкретні умови навчання.

2. **Високий власний культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів майбутнього учителя іноземної мови.** Тут важливе значення має самооцінка інтелектуального рівня розвитку, добір різних форм творчої активності, наявність специфічних здібностей, які дають учителю можливість створювати необхідні умови для ефективного вивчення іноземної мови з урахуванням всіх моделей мовленнєвої культурної поведінки носіїв мови.

3. **Відкритість особистості майбутнього вчителя іноземної мови** до нового розуміння і сприймання різних ідей, думок, напрямів, течій, уміння відсторонюватися від традиційно прийнятих норм та методів на користь використання нових технологій, які дають учням можливість самопізнання шляхом виконання пошукових когнітивних завдань, використовуючи інформаційно-комунікативні технології тощо.

На думку вчених, сучасний вчитель іноземної мови повинен уміти моделювати власне професійне зростання з удосконаленням навчального процесу відповідно до сучасних вимог науки і практики. Дослідниця С. Ніколаєва виділяє три взаємопов'язаних аспекти цього процесу: особистісний, процесуально-психологічний та педагогічний.

Особистісний аспект пов'язаний з узгодженою діяльністю вчителя та учнів, кожен з яких робить внесок у навчальний процес. Запити та інтереси

учнів зазвичай вимагають від учителя нових знань не лише з мови, але й культурознавства, літератури, стилістики тощо. Використання деяких навчальних матеріалів, що не виявили ефективності у навчанні ІМ, також вимагає кваліфікованого їх аналізу, пошуку й добору нових матеріалів, адекватних цілям і умовам навчання. Таким чином, професійна діяльність учителя на уроці, співпраця з учнями спонукає його до оновлення та розширення власних знань, умінь і навичок.

Процесуально-психологічний аспект передбачає аналіз адекватних процесів оволодіння учнями ІМ з урахуванням особливостей перебігу цих процесів. Зазначене вимагає від учителя самостійності та ініціативності у вирішенні професійних завдань, контактності й комунікабельності, спостережливості й винахідливості, професійної рефлексії та формуванні саморегуляційної компетентності.

Педагогічний аспект передбачає розробку методів, форм та засобів навчання іноземної мови, які активізують мотиваційну, емоційну, когнітивну і творчу сфери особистості кожного учня. Для цього майбутній учитель іноземної мови має удосконалювати власну професійно-педагогічну компетентність упродовж усього життя, що надасть можливість стати справжнім учителем нового покоління. Таким чином, учитель — це людина, скерована на постійне пізнання та самовдосконалення. Саме такий учитель, на нашу думку, здатний вирішити завдання, які ставить перед ним суверенна українська держава, а саме: виведення національної освіти на світовий рівень (Ніколаєва, 1999).

Це завдання є складним, і його вирішення висуває нові вимоги до професійної діяльності вчителя, зокрема вчителя ІМ, розуміння сутності нових цілей, функцій власної професійної підготовки. Ми припускаємо, що посилення формування саморегуляційної компетентності в педагогічній діяльності майбутнього вчителя іноземної мови уможлиблює відкриття доступу до самоосвіти, забезпечення власного професійного зростання.

Через саморегуляцію, самоорганізацію, професійне самовиховання особистості здійснюється професійне самоутвердження майбутнього вчителя іноземної мови. Саморегуляція — це суто індивідуальний спосіб координації людиною власних психічних процесів, станів, якостей, оптимізації власних, зокрема й професійних можливостей. Складовою саморегуляції є підпорядкування змісту і структури професійної діяльності прийнятим особистістю цілям. Самоорганізація майбутнього вчителя у процесі його професійного самоутвердження реалізується через активацію низки психічних процесів — адаптації, самонастроювання, саморозвитку, самонавчання, самовиховання та ін. (Моросанова, 2000).

На нашу думку, розвиток саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови вимагає високої ступені розвитку професійної саморегуляції. Людський індивід є саморегулюючою системою, яка функціонує на основі власних програм життєдіяльності та життєзабезпечення, які виробляються в ході безперервного пристосування до різних умов: природних, побутових, соціальних. Процес саморегуляції може бути як довільним, так і керованим свідомо. Все, що людина усвідомлює, вона може контролювати, регулювати, аналізувати. Саме завдяки свідомості особистість здатна самовдосконалюватися, працювати над собою, підвищувати свій рівень самоорганізації. Свідомість визнає (проектуює) лінію поведінки людини, керує формуванням власної особистості, її діяльністю, вирішує питання відносин і взаємодій, спрямовує процеси засвоєння соціального досвіду, регулює емоції, стани, забезпечуючи спроможність розвитку свідомої саморегуляції. Постійна робота над формуванням саморегуляційної компетентності дає майбутньому вчителю можливість досягнути високого рівня розвитку професійної самоорганізації (Литвин, Мацейко, 2013).

Враховуючи проаналізовані наукові погляди, ми визначаємо готовність майбутніх учителів іноземних мов до формування саморегуляційної компетентності, в основу покладено комплексну

професійно-особистісну підготовку, що включає мотивацію, інструктаж, інформаційну інтеграцію, особистісну регуляцію та рефлексивно-корекційні елементи, для постійного підвищення професіоналізму та самореалізації особистості майбутніх учителів іноземної мови. .

Для більш повного уявлення про сутність готовності майбутніх учителів іноземних мов до формування саморегуляційної компетентності охарактеризуємо її структурно-компонентний склад.

Мотиваційно-спрямувальний компонент передбачає взаємозв'язок мотивів, цілей, цінностей, причин мотивації професійно-особистісного розвитку та їх зв'язок із освітньою спрямованістю майбутніх учителів іноземної мови. Успіх будь-якої діяльності залежить не тільки від умінь і знань, а й від мотивації (бажання працювати і досягати високих результатів). Вважається, що чим сильнішими є мотиваційні стимули і чинники, чим важливішу мету і завдання ставить перед собою людина, тим вище є її емоційно-вольовий тонус. Звідси випливає, що найвищої ефективності в професії людина досягає тоді, коли професія набуває для неї особистісний сенс. Сенс визначається особистісною значимістю професії для людини і характеризується упередженим емоційним ставленням до праці. Для вчителя іноземних мов це означає, що потрібно усвідомити і виділити ті фактори, які приносять радість у обраній професії. Наприклад, можливість спілкуватися з цікавими людьми по всьому світу, знайомитись з культурою інших країн разом з учнями, читати художні твори мовою оригіналу, усвідомити соціальне значення професії вчителя та задоволення від того, що можеш ділитися своїми знаннями. Як зазначає Л. Баженова, прикладом внутрішніх мотивів навчання майбутніх учителів іноземних мов може служити їхній інтерес до змісту та процесу навчання, наприклад інтерес до історії та культури тих, хто вивчає мову, до їхнього сучасного стану, захоплення процесом вирішення навчальних завдань, прагнення до постійного самовдосконалення та саморозвитку. Одним із важливих завдань при

підготовці вчителів іноземних мов є формування у них ціннісного ставлення до педагогічної діяльності та відповідної спрямованості (Баженова, 2002).

Проблема спрямованості пов'язана з діяльністю людини, ефективність якої залежить від здібностей, темпераменту особистості, мотивів, цілей, що обумовлені її потребами та вимогами суспільства. В контексті гуманістичної психології спрямованість особистості розглядається як незнищенне прагнення особистості до самоактуалізації. Л. Загребельна досліджує педагогічну спрямованість у двох аспектах: 1) у вузькому розумінні – як професійно важливі якості, які займають центральне місце в структурі особистості вчителя і визначають особистісно-типологічну своєрідність вчителя; 2) у широкому розумінні – як система емоційно-ціннісних ставлень вона забезпечує ієрархію первинних мотивацій особистості вчителя, спонукаючи вчителя до навчальної діяльності та забезпечуючи її успішність (Загребельна, 2005).

У ракурсі нашого дослідження педагогічна спрямованість розглядається у якості сформованої мотивації до професійно-особистісного зростання майбутніх учителів іноземних мов. Для вчителя іноземних мов надзвичайно важливо мати внутрішній стимул постійно вдосконалювати не лише своє володіння мовою, що викладається, тобто іншомовну комунікативну, а також і методичну, цифрову компетентності, бути різносторонньо розвиненою особистістю та працювати над підвищенням рівня власного професіоналізму.

Готовність майбутніх учителів іноземних мов до формування саморегуляційної компетентності базується на системі теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань, які виокремлені нами у інформаційно-інтегративний компонент зазначеної готовності. Цей компонент передбачає оволодіння системою загально педагогічних і фахових знань, необхідних для ефективного здійснення професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов, характеризує поінформованість педагога про сутність, функції, особливості,

структурні елементи професійно-особистісного саморозвитку, а також механізми, способи, методики його здійснення (Майбородюк, 2014).

Розділяючи наукову позицію Н. Сеньовської, ми вважаємо, що для готовності формування саморегуляційної компетентності, крім навчальних умінь, студентам необхідно оволодіти механізмами здійснення досліджуваного процесу. До таких умінь ми відносимо діагностичні (вміння виявляти у себе наявний рівень сформованості професійних знань, умінь, адекватно оцінювати свої особистісні якості); аналітичні (вміння на основі отриманих даних аналізувати і порівнювати своє «Я»- реальне-професійне і «Я»-ідеальне-професійне); проектувальні (уміння планувати цілі, зміст, результат діяльності професійно-особистісного саморозвитку); конструктивні (уміння з урахуванням індивідуальних особливостей підбирати найбільш ефективну стратегію професійно-особистісного саморозвитку; комунікативні (вміння вибудовувати відносини з людьми в сторону співпраці, співтворчості); дослідницько-творчі (вміння самостійного вивчення, дослідження власного рівня професійно-особистісного саморозвитку; вміння знаходити причини виникнення проблем та творчі спроби їх вирішення) (Сеньовська, 2012).

Зазначені складові відповідно до компетентнісного підходу в освіті ми систематизували у вигляді іншомовної комунікативної, методичної, інформаційно-цифрової та аутопсихологічної компетентностей. Ми розуміємо іншомовну комунікативну компетентність як вміння здійснювати спілкування іноземною мовою у різних сферах суспільного життя, що передбачає сформованість спеціальних знань з мови, а саме розуміння особливостей функціонування мови на фонетичному, морфологічному, лексичному та синтаксичному рівнях, володіння знаннями про державний устрій, історію та соціокультурні особливості країни та народу, мова якого вивчається, а також сформованість навичок продуктивних та перцептивних видів мовленнєвої діяльності.

Оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю відкриває можливість розглядати цінності і надбання інших етносів як смисловий орієнтир для свого самозростання, оцінити власні позиції, дії та досягнення у контексті діяльності інших народів. Методичну компетентність трактуємо як оволодіння широким спектром методичних прийомів, уміння використовувати їх відповідно до навчальних цілей, вміння звертатися до актуальної методичної літератури, підбирати відповідні посібники та інші матеріали навчання. Інформаційно-цифрова компетентність включає медіаграмотність, інформаційну культуру, навички використання сучасних інформаційних технологій як інструмента здійснення професійно-особистісного саморозвитку.

У якості наступного компонента готовності до формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов нами виділено *особистісно-регулятивний* компонент. Цей компонент передбачає осмислення характеру власної особистості та вимог до сучасного учителя іноземних мов, роботу над образом компетентності педагога, визначення суперечностей між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Окреслення напрямків вдосконалення особистісних якостей, що забезпечують ефективний професійно-особистісний саморозвиток, креативний підхід до вирішення професійних задач, мобілізацію сил, здатність реалізовувати та контролювати заплановані стратегії професійного та особистісного саморозвитку на основі процесів самоприйняття, самопередбачення та саморегуляції.

О. Артеменко, розглядаючи процес творчого саморозвитку учителя, зазначав, що він обумовлюється потребою в професійному самовдосконаленні та ступенем усвідомлення і самопізнання своїх сильних і слабких професійно-особистісних якостей (Артеменко, 2011).

Під особистісними якостями у структурі особистісно-регулятивного компоненту, що забезпечують ефективний професійно-особистісний саморозвиток, слідом за Н. Дем'яненко, маємо на увазі індивідуально-психологічні властивості особистості, що впливають на успішне оволодіння



особистісними стратегіями і тактиками розвитку та ефективності (Дем'яненко, 2006).

До таких якостей серед інших відносимо інтелектуальність, ініціативність, активну життєву позицію, наполегливість, спостережливість, витримку, самокритичність, самостійність, інтернальність (здатність брати відповідальність за свій розвиток), комунікабельність, креативність, володіння високим рівнем педагогічної майстерності та інформаційної культури, дослідницькою сміливістю, вмінням критичного аналізу, здатністю до цілепокладання, проектування власної діяльності, вмінням знаходити вихід із складних ситуацій.

Особливе значення для нашого дослідження є напрацювання В. Чайки з проблеми дидактико-технологічних знань і умінь, необхідних для здійснення саморегуляції педагогічної діяльності, а саме уміння аналізувати результати власної навчальної діяльності за об'єктивними критеріями (навчальна успішність учнів, представників керівництва школи, оцінки однолітків, суб'єктивні відчуття); формування професійних ідеалів, з якими слід порівнювати та оцінювати власну діяльність, професійно-особистісні якості; уміння обирати цілі для самоаналізу та вивчення основних предметів навчальної діяльності (мотиви, зміст, засоби, результати); уміння збалансувати особистісні компетенції вчителя та вимоги до професійної діяльності; визначення та адаптація ланок психічної саморегуляції на основі процесів свідомого цілепокладання та цілереалізації; швидко знаходити способи і способи виконання дій, пов'язаних з вирішенням завдань діяльності (Чайка, 2006).

Усвідомлення і самопізнання своїх сильних і слабких професійних і особистісних якостей та порівняння власних якостей особистості з ідеалом, до якого слід прагнути неможливе без рефлексії. Так само як і реалізація стратегії професійно-особистісного саморозвитку потребує постійної оцінки ефективності наміченого плану та його своєчасної корекції відповідно до

зміни цілей, умов, технологій та впливу здійснюваної активності на самореалізацію особистості.

Відтак у структурному складі готовності до формування саморегуляційної компетентності нами виокремлено *рефлексивно-коригувальний* компонент. Рефлексія у загальному вигляді — це аналіз власних дій і станів, який допомагає проаналізувати свої недоліки, і чим вищий рівень розвитку рефлексивних умінь та рефлексивної позиції, відповідно тим легше виявити причину труднощів і правильно поставити перед собою мету та обрати спосіб її досягнення. Саме рефлексивна позиція тісно пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток, її сформованість робить процес саморозвитку цілеспрямованим, контрольованим та дозволяє вносити необхідні корективи. Актуалізація рефлексивної позиції відбувається через усвідомлення суперечностей між Я-реальним та Я-ідеальним в результаті самоаналізу, самооцінки, що водночас стимулюватиме процеси самоствердження.

Рефлексивно-коригувальний компонент дозволяє майбутнім учителям з одного боку усвідомити себе самого як суб'єкта діяльності, свої особливості, здібності, а з іншого усвідомити цілі та оцінити структуру своєї діяльності, визначити способи її корекції та оптимізації. Функції цього компонента включають в себе: вироблення навичок самоконтролю, уміння об'єктивно оцінити доцільність виконувальних дій, вплив середовищних факторів на стан професійно особистісного саморозвитку. Слід наголосити, що від якості самоаналізу залежить успіх реалізації стратегії професійно-особистісного саморозвитку, так як завдяки рефлексії ставиться мета або проміжна ціль саморозвитку. Діагностована мета передбачає конкретне завдання саморозвитку, тобто людині повинен бути відомий в деталях очікуваний результат: які якості сформуються, як вони будуть проявлятися, що це дасть для розвитку особистості в цілому.

Зазначений компонент дозволяє отримати цілісне системне уявлення про зміст, способи і засоби своєї діяльності, розвиває усвідомлене ставлення

до себе та результатів своєї діяльності в минулому і теперішньому, відкриваючи таким чином можливості для прогнозування та корекції діяльності в майбутньому та роблячи особистість активним суб'єктом власних перетворень.

Готовність до професійно-особистісного розвитку відображає психологічний настрій педагога, професійну впевненість у собі, особистісно важливі професійні якості та недоліки, цілі щодо творчого саморозвитку для забезпечення високого рівня навчальної діяльності, а саме: професійно-педагогічні погляди та переконання, професійна спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінка результатів праці, що забезпечують професійне та особистісне самозростання особистості (Покорна, 2013).

Розвиток перерахованих компонентів у органічному взаємозв'язку та взаємодоповненні в процесі професійної підготовки актуалізує розгляд структурно-функціональної моделі, а також подальше виокремлення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до формування саморегуляційної компетентності.

Розвиток моральної свідомості та самосвідомості виходять на перший план і випереджають розвиток свідомої саморегуляції особистості. Спрямувавши виховання і самовиховання моральної свідомості майбутніх вчителів на формування свідомого ставлення до своїх думок, висловлювань, дій, вчинків, відповідальності за них та їх наслідки, викладач ефективно формулює уміння професійної самоорганізації студентів. Гармонійно розвинута особистість характеризується високим рівнем розвитку моральних якостей. Духовна людина з високим рівнем моральної саморегуляції свідомо будує свою життєву стратегію, приймає рішення, засновані на загальнолюдських цінностях. Майбутній вчитель організовує роботу над собою, яка заснована на принципах справедливості, доброти, чесності, чуйності, співчуття, формує моральні установки, які не дозволяють йому вести себе аморально ні в якій ситуації. У навчанні цьому сприятиме

проведення корекційно-розвивальних занять, використання на заняттях моральних дилем, обговорення дилем за принципом: «Я б в цій ситуації вчинив так, як ...» та ін.

Проблема визначення психологічних механізмів саморегуляції є важливою для дослідників, які виокремлюють, базуючись переважно на парадигмі вивчення сутності саморегуляції (рефлексія, самооцінка, самоконтроль, формування цілей, самонавіювання, тощо). Механізмом саморегуляції вважають рефлексію — здатність до самоспостереження, здатність критично осмислювати свій досвід. Рефлекси властиві тільки людині. Вони служать для аналізу власного психічного стану суб'єкта і спрямовані на самовдосконалення, це важливий момент в особистісному зростанні. Особливістю цього механізму в процесі навчання майбутніх вчителів іноземної мови є його інтелектуальна спрямованість на оволодіння уміннями професійної самоорганізації (Котенко, 2014).

Здатність до рефлексії свідчить про високий рівень самосвідомості та самоконтролю фахівця, його готовність до корекції своєї поведінки, способу життя, рефлексія поєднує в собі функції експертної дії та контролю дії. Рефлексія покликана розвивати самосвідомість: розуміння і спрямованість поведінки суб'єкта (інтелектуальна рефлексія), самоорганізація, рух через самосвідомість, самоаналіз себе, свого стану - внутрішніх психічних надбань, власних форм і припущень, розумової діяльності, цілісного «Я» (особиста рефлексія) і розуміння (аналіз) характеру і діяльності іншої людини у спільній діяльності людей, взаємовідбиття суб'єктами один одного (міжособистісна рефлексія). Завдяки високому рівню самосвідомості стимулюються творча активність студентів, формуються внутрішні мотиви і цінності, здатність управляти своїми вчинками і діями та коригувати свою поведінку. Рефлексивний рівень самосвідомості стосується самоаналізу, самооцінки та самоконтролю кінцевого результату творчої діяльності з метою модифікації та самовдосконалення творчої діяльності.

Важливим кроком до розвитку саморегуляційної компетентності є оптимізм, самоконтроль, віра у себе, вірність собі та своїй справі, бажання випробувати власні сили, вміння сприймати зміни як виклик, а не як загрозу. Ми вважаємо, що майбутньому вчителю важливо вчитися поступово формувати в собі вміння та навички саморегуляції на основі рефлексії, пізнавати себе, свій внутрішній світ, гармонійно розвивати свою особистість, вчитися правильно діяти у складних ситуаціях, швидко та правильно приймати рішення та ін.

Складність і багатоаспектність процесу формування саморегуляційної компетентності, її динамічний комплексний характер обумовлюють необхідність досліджувати її з точки зору системного підходу це проявляється у розпізнаванні цілей, мотивації, моделюванні ситуацій, розробці програм діяльності, дослідженні причин невдач від наслідків результатів майбутній учитель просувається до причин, тобто організовує і регулює власну діяльність як систему, здійснює її коригування відповідно до вимог конкретної ситуації. У рамках системного підходу людина розглядається як складна система, яка самоорганізується та розвивається. Її важливі дії відбуваються на різних, але взаємопов'язаних функціональних рівнях, таких як біологічний, психологічний і соціальний, на кожному рівні існують унікальні характеристики людського сприйняття. Серед пріоритетних цінностей здоров'ю відводиться першочергове значення. Особливий смисл для майбутнього педагога має рекомендація не займатися професійними справами, якщо це шкодить здоров'ю (власному та інших) (Топчій, 2015).

Ми вважаємо, що для збереження психічного здоров'я студентам необхідно навчитися своєчасно попереджувати психо-емоційне перевантаження. Для самоконтролю психічного здоров'я необхідне не тільки усвідомлення необхідності постійної боротьби за збереження психічного здоров'я, а й впевненість у своїх силах на цьому шляху, знання самого себе.

Останнє дозволяє людині «розкодувати» свій психологічний стан, впливати на нього, якщо необхідно, пізнати його найсильніші та найслабкіші риси характеру (психосоціальні сильні та слабкі сторони особистості), здатний чесно і справедливо оцінювати свій справжній рівень фізичних і розумових здібностей і виявляти чинники, що перешкоджають реалізації творчого потенціалу того чи іншого предмета.

Учителю іноземної мови особливо важливо формувати компоненти саморегуляційної компетентності, тому що його вміння «достукатися до кожної дитини», здатність емоційно та вербально адаптуватися до своїх учнів відіграє основну роль у його професійній діяльності.

Саморегуляційна компетентність майбутнього педагога має формуватися вже з перших днів навчання у вищому навчальному закладі. При вивченні навчальних предметів трансформується світогляд, поглиблюється самопізнання, та гармонізуються стосунки з людьми. У цьому процесі особливо велике значення має нагромадження власного досвіду здійснення фахової діяльності (під час пропедевтичних практик, лабораторно-практичних занять, написання курсових та індивідуально-дослідних робіт і педагогічної практики). Формування у майбутніх учителів іноземної мови умінь та навичок професійної саморегуляції педагога здійснюється за допомогою розвитку механізмів саморегуляції вчителя, про роль саморегуляції у фаховій діяльності, елементи саморегуляції вчителя трансформуються у невід'ємні особистісні риси.

Рівень розвитку у майбутнього учителя іноземних мов саморегуляційної компетентності визначає характер його професійного становлення та продуктивність організації навчально-виховного процесу у школі, що разом з іншими складовими забезпечують сформованість емоційної компетентності. Отже, розвиток саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови сприяє успішності, продуктивності та надійності професійної діяльності майбутнього вчителя, адже професійна

саморегуляція є невід'ємною частиною його професійної самоорганізації. Майбутні учителі іноземної мови відчують потребу вдосконалювати як саму діяльність, так і свої стосунки з навколишнім середовищем, самоосвіту, самовиховання себе як професіонала. Але вони готові приймати професійну допомогу (психо-корекція), вдосконалювати власну фахову діяльність та себе самих. Отже, майбутні учителі іноземної мови усвідомлюють, що удосконалення процесів формування саморегуляційної компетентності сприятиме успішності, надійності, продуктивності будь-якого аспекту педагогічної діяльності.

### **Висновки до першого розділу**

У розділі проблему формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови проаналізовано на основі праць українських і зарубіжних учених, таких як В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бібік, М. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, І. Зимня, Н. Ничкало, С. Ніколаєва, О. Пометун, О. Савченко, Н. Сеньовська, В. Чайка, С. Камінські (S. Kaminsky), Д. Подел (D. Podell).

Поняття «саморегуляція» трактовано як здатність особистості усвідомлювати кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити і прагнути знайти найкращий спосіб її досягнення, здатність створювати програму діяльності та спрямовувати відповідно до неї свої дії та прагнення. Результатом саморегуляції є формування спрямованості, організованості, уміння керувати собою. Саморегуляція має єдину для всіх видів діяльності структуру і складається з таких елементів: мети діяльності, моделі значущих умов, програми дій, оцінки результатів та їхньої корекції.

Поняття «компетентність» трактовано як якості особистості, необхідні для якісної продуктивної діяльності в певній галузі, не включають абстрактних загальноосвітніх і спеціальних умінь і навичок, але включають специфічні життєві навички, необхідні людям різного віку та професій.

Провівши ґрунтовне дослідження теоретичних засад формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки запропоновано авторське визначення:

*Саморегуляційна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов — це цілісне внутрішньо-особистісне утворення, яке характеризує здатність до професійної саморегуляції в умовах педагогічної діяльності вчителя іноземних мов.*

Нами було визначено компоненти саморегуляційної компетентності: *ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексивний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний.*

У першому розділі дослідження визначено теоретичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Аналіз наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури довів, за своїм внутрішнім змістом проблема формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземної мови є міждисциплінарною та вивчається у різних сферах підготовки майбутніх фахівців.

На основі аналізу наукової психолого-педагогічної літератури встановлено, що дослідники виокремлюють таку структуру саморегуляції: прийнята суб'єктом мети діяльності, модель значущих умов діяльності, програма виконавчих дій, система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності), контроль і оцінка реальних результатів діяльності, прийняття рішення про корекцію системи саморегуляції.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та емпіричного досвіду визначено структуру саморегуляційної компетентності педагога, що містить такі компоненти: мотиваційний, рефлексивний, емоційно-вольовий, діяльнісний та функції саморегуляційної компетентності: аксіологічна функція, планування та прогнозу, функція «самосуб'єктивного» впливу, корегувальна, селективна функція забезпечення процесів самотворення (творення індивідом себе як особистості).



Саморегуляція вчителя є найвищим рівнем саморозвитку майбутнього педагога та передбачає свідоме оволодіння професійним становленням, системну саморегуляцію поведінки і в процесі підготовки до педагогічної діяльності. На жаль, сучасні освітньо-кваліфікаційні характеристики вчителя не виокремлюють окремо необхідність володіння навичками саморегуляції взагалі та саморегуляційної компетентності зокрема. Вважаємо, що така вимога необхідна, адже саморегуляція — це підґрунтя для успішного здійснення будь-якої діяльності.

Необхідно удосконалити професійну підготовку майбутніх учителів іноземної мови, важливим елементом тут є конкретизація вимог до майбутнього вчителя щодо професійної підготовки, яка має бути спрямована на майбутню різнобічну професійну діяльність. Професійна підготовка майбутнього учителя іноземних мов полягає не лише в набутті сучасних знань із загальнопрофесійних і спеціальних галузей, у формуванні високоосвіченої та культурно-гармонійно розвиненої особистості, а й у збереженні здоров'я для зміцнення здоров'я та благополуччя; підтримка ідей, навчання впродовж життя, освіта для сталого розвитку, компетентнісний підхід, демократія, створення єдиного європейського освітнього простору, толерантність.

Ефективність професійного становлення майбутнього вчителя іноземної мови значною мірою визначається рівнем розвитку у нього процесів саморегуляції. Отже, розвиток саморегуляційної компетентності сприяє успішності, продуктивності та надійності професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови, адже саморегуляція є невід'ємною частиною його професійної самоорганізації. Майбутні вчителі іноземної мови відчують потребу вдосконалювати як саму діяльність, так і стосунки з оточенням, здійснювати самовиховання та самоформування себе як фахівця. Вчителі іноземної мови усвідомлюють, що удосконалення процесів саморегуляційної компетентності сприятиме успішності, надійності, продуктивності фахової діяльності.

Результати дослідження, відображені у першому розділі, викладено в публікаціях авторки Стрижак Ю. О. (2019), Стрижак Ю. О. (2019), Стрижак Ю. О. (2020), Стрижак Ю. О. (2020), Стрижак Ю. О. (2021).

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У розділі обґрунтовано розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання, розроблено та схарактеризовано зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов», проаналізовано педагогічну підтримку вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів.*

### **2.1. Актуалізація і розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання.**

На сьогодні академічне навчання майбутніх фахівців у сучасних вишах часто не відповідає їхній подальшій практичній діяльності. Велика кількість теоретичного матеріалу навчання формує лише абстрактне уявлення майбутнього фахівця про професійну діяльність. Викладачі вишів повинні впроваджувати такі форми і методи навчання, які б ставили за мету активізацію творчого потенціалу студента та стимулювали його бажання вчитися.

Формування позитивних мотивів до саморегуляції навчання є однією з центральних проблем сучасного освітнього середовища і, безперечно, соціально важливою проблемою. Його актуальність визначається оновленням змісту освіти, постановкою завдань щодо формування в учнів самостійного здобуття знань і пізнавальних інтересів, здійсненням

виховання патріотизму, трудового та морального виховання молоді. Сучасне суспільство висуває високі вимоги до випускників ЗВО, роблячи великий акцент на професіоналізмі, громадській активності та творчому підході до роботи. Процес удосконалення підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в сучасних освітніх умовах є надзвичайно складним і визначається кількома важливими факторами. Однією з них є адекватність мотиваційної саморегуляції навчальної діяльності студента цілям і завданням освітньої системи вищого навчального закладу. Питання формування мотивації саморегуляції навчання, яка є невід'ємною складовою майбутнього професійного розвитку, є актуальним, оскільки сучасні студенти поступово втрачають мотивацію до навчальної діяльності. Перед навчальними закладами стоїть завдання формування та розвитку позитивної мотивації студентів до саморегулювання навчальної діяльності. Основною мотивацією студента має бути його бажання вчитися не лише для досягнення своїх академічних цілей, а й для професійного прогресу. Отже, щоб успішне навчання керувало діяльністю студентів, ми повинні бажати, щоб студенти брали активну участь у навчальному процесі. Це стало можливим завдяки створенню системи заохочення до активної участі в самостійній навчальній діяльності (Гуменяк, Корець, 2014).

Як показує практика освітньої діяльності, саме інноваційна форма навчання стимулює набуття знань та розвиває інтелектуальний потенціал студентів. Серед інноваційних форм навчання особливої уваги, на нашу думку, заслуговує тренінг. Тренінг як форма навчання має суттєві переваги над іншими формами навчання і вимагаючи не лише професійних знань, а й умінь застосовувати ці знання в практичній діяльності, що постійно змінюється.

Під тренінговими формами навчання розуміють створення системи фахових тренінгів, які проводяться поряд із традиційними формами професійної підготовки. Швидкі зміни в суспільстві вимагають кардинальних змін у системі освіти, її організаційних принципах, перегляді форм і методів

навчально-виховного процесу, зокрема розробки і впровадження методів освітніх технологій навчання. Серед інновацій навчання у сучасній вищій освіті є популярним використання тренінгових технологій. В працях Л. Козлової, Г. Кошонько, Л. Мітіної, В. Павловського, Т. Цюман наголошується про важливість використання тренінгових технологій з метою фахової підготовки майбутнього учителя іноземних мов і професійного самовдосконалення.

На думку Л. Шепелевої, «тренінг – це інтенсивне короткострокове навчання, спрямоване на створення, розвиток і систематизацію певних навичок, необхідних для виконання конкретних особистих, освітніх або професійних завдань, а також підвищення мотивації людини для вдосконалення своєї роботи». Поняття «тренінгові технології» розглядається в педагогічній площині як здобуття та засвоєння знань, формування і розвиток умінь, навичок, важливих якостей, ціннісних орієнтацій, компетентностей тощо. Це дає підстави розглядати освіту як педагогічну технологію навчання (оскільки вона задовольняє всі суттєві характеристики технології і включає в свою структуру різні індивідуальні форми і методи). Використання вищої освіти, повне дотримання принципів індивідуального навчання може активізувати процес професійної підготовки та зробити його більш ефективним (Климчук, 2006).

На сьогодні тренінг є незамінним елементом системи навчання, який дозволяє розвивати професійні навички, креативне мислення й інтелектуальні здібності особистості, зокрема розвиток професійного мислення й мовлення студентів. Коучинг має багато відмінностей від традиційних форматів навчання. Передача інформації та отримання знань є ознаками традиційної освіти. Проте, тренінг – це неймовірно захоплюючий процес пізнання себе та інших, спілкування, ефективна форма засвоєння знань; засіб для тренування вмій і навичок; форма розширення досвіду.

На сьогоднішній день існує безліч тренінгів, спрямованих на постановку цілей та планування. Багато в чому їх поєднує те, що вони

спрямовані на вплив інтелектуального компонента здатності до цілепокладання.

Визначення цілей (цілепокладання) та їх реалізація (цілереалізація) є основою конструювання власної професійної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови. Цілепокладання – це процес формування цілей та їх проведення в часі та в рамках заданого інформаційного простору з урахуванням особливостей виконавців діяльності, від яких передбачається досягнення поставлених цілей. Це відповідна логічна і конструктивна операція, яку можна здійснити за такою схемою: визначте потреби та інтереси учасників діяльності, ресурси, сильні сторони та можливості; вибір потреб та інтересів, задоволення яких має найбільший вплив з точки зору зусиль і засобів; постановка цілей.

Обов'язковою умовою успіху є наявність чіткої цілі. Дослідження психологів свідчать, що успішні люди завжди мають ціль і знаходять ефективні шляхи їх досягнення. Наявність чітких цілей організовує зусилля.

Цілепокладання як психологічний феномен є процес створення системи цілей, співвіднесення їх між собою та вибір першочергових цілей. У цілепокладанні реалізується зворотній зв'язок між усіма його основними компонентами — метою, засобом та результатом.

Цілепокладання розглядається і як процес, і як результат постановки суб'єктом цілей і завдань особисто собі чи іншим суб'єктам. Результатом процесу цілепокладання є мета — передбачуваний результат діяльності суб'єкта (Литвиненко, 2013).

Постановка людиною свідомої мети передбачає пізнання умов та обставин діяльності, визначення шляхів та засобів досягнення мети, що знаходить найповніше вираження у плануванні діяльності та ухваленні рішення, тобто виборі однієї з альтернатив дій.

Цілепокладання як здатність з позиції системного підходу розглядається як динамічна системно-структурна освіта, що інтегрує в єдине ціле такі компоненти, як наполегливість при досягненні цілей, гнучкість у

постановці цілей, самостійність у постановці та виборі цілей, опрацьованість образу мети, опрацьованість процесу досягнення мети, опрацьованість наслідків реалізації цілей, стратегічність, реалістичність та рівень цілей.

Проаналізовані нами підходи відносно природи цілепокладання та здатність до цілепокладання дозволяє виділити наступні блоки в структурі здатності до цілепокладання: інтелектуальний, особистісний і діяльнісний. Зміст інтелектуального блоку становлять розумові дії суб'єкта цілепокладання по аналізу можливостей, прогнозування, постановки цілей, створення образу бажаного результату, критеріїв досягнення цілей, вибору засобів досягнення, планування, оцінки досягнутого результату. До змістовної частини особистісного блоку структури цілепокладання відносяться особистісні характеристики суб'єкта цілепокладання, що забезпечують ефективність цілепокладання: самоповагу, впевненість, відповідальність, самостійність, рівень вимог, локус-контролю «я». Діяльнісний блок включає активність суб'єкта цілепокладання, спрямовану на досягнення цілей: прийняття рішень — компонент, що передбачає готовність суб'єкта приступити від слів до діла; мотивація досягнення, що виражає прагнення досягти мети, вольові якості особистості (цілеспрямованість, наполегливість, рішучість).

Поняття цілі має кілька взаємозалежних значень: 1) передбачуваний результат діяльності; 2) предметна проекція майбутнього; 3) суб'єктивний образ бажаного, що випереджає відбиток подій у свідомості людини. З цією цілю пов'язані завдання. Завдання — частина цілі. Кожна ціль є завданням щодо вищої цілі (Пушкар, 2013).

Ціль (мета) — необхідний і обов'язковий компонент будь-якої діяльності. Коли у людини з'являється відповідна ціль (ідеальне уявлення про можливі результати діяльності), вона починає виконувати певні активні і свідомі дії. Основні питання, на які потрібно давати відповідь під час поставлення своєї мети – Навіщо? Чому? Для чого? Що буде наслідком дій?

В цілі передбачається зміст, властивості, параметри результату, якого ще не отримано. Отже, мета — це зв'язок минулого, сьогодення і майбутнього. Це майбутній стан предмету діяльності, до якого прагнуть, який необхідно досягнути.

Ціль формується під впливом наявних у людини потреб, бажань, мотивів.

Цілепокладання (цілеутворення) — процес висування цілей діяльності.

Основні функції цілепокладання:

- формулювати мету діяльності та життя в цілому та розставляти пріоритети для поточних життєвих викликів;
- планування і проектування (поступове прирощування результатів);
- економічність (уникнення зайвих зусиль, підключення додаткових ресурсів);
- мобілізація, активізація, позитивне емоційне підкріплення;
- концентрація зусиль, організація, узгодження (взаємозв'язок різних проявів психічної активності);
- контроль (можливість перевірки прогресу шляхом порівняння досягнутих результатів із запланованими) (Кончович, 2014).

Ефективне цілеутворення в освіті припускає дотримання декількох принципів — положень щодо якісного формування цілей діяльності:

1. Конкретизація — почніть із встановлення вашої головної мети та уточнення її крок за кроком (побудова ієрархії навчальних цілей);
2. Диференціація — поставити різні навчальні цілі, отже, сприяти всебічному розвитку особистості майбутнього фахівця у процесі навчання;
3. Діагностичність — повністю визначена освітня мета повинна бути чіткою, метод досягнення цієї мети повинен бути зрозумілим, а ступінь реалізації – контрольованим;



4. Оптимальність — розбийте свої загальні цілі навчання на цілі, які є достатньо конкретними, щоб досягти ваших загальних цілей, однак не ціною надвисоких витрат;
5. Досяжність — зосередьтеся на доступних ресурсах: залежно від віку учня, професійної майстерності вчителя, умов і змісту навчання необхідно поставити цілі, які можуть бути досягнуті на даному етапі навчання (Луганцева, 2015).

Етапи процесу цілеутворення, що використовує вчитель при плануванні навчання з дисципліни чи теми:

1. Вибір і правильне формулювання загальної мети.
2. Розподіл загальної мети на орієнтовні за типами. Формулювання орієнтовних навчальних цілей.
3. Розподіліть індексні цілі на конкретні освітні цілі відповідно до рівня володіння матеріалом. Формулювання конкретних освітніх цілей.
4. Забезпечення діагностики конкретних навчальних цілей шляхом встановлення критеріїв майбутніх результатів.
5. Відображення адекватних висуненим цілям способів навчання і контролю (Микитюк, 2012).

М. Нечипоренко вважає, що тренінги, спрямовані на формування і розвиток особистості і професійної компетенції, повинні стати одним із провідних засобів професійного навчання (Нечипоренко, 2014). На нашу думку, тренінги мають великий потенціал для застосування в процесі українськомовного і лігвометодичного навчання майбутніх учителів іноземної мови.

Серед переваг, які дає тренінг як активна форма навчання, можна визначити такі:

- тренінг моделює професійну діяльність учасників тренінгу (повністю або частково), і спрямований на розвиток умінь і навичок, необхідних для практичної роботи;

- тренінг дає студентам можливість систематизувати отриманий досвід, визнати свій рівень професійної компетентності та окреслити методи особистого професійного розвитку;
- таке навчання сприяє формуванню демократичного стилю спілкування та забезпечує міжпредметний процес навчальної діяльності;
- цей тренінг формує у студентів практичні навички виконання індивідуальних завдань, презентації їх результатів громадськості та вчить їх ефективно працювати в команді;
- навчання розвиває лідерські якості та ініціює активність студентів (Луганцева, 2015).

Використання тренінгів у навчанні передбачає участь студентів у навчальному процесі, активізує міжособистісне спілкування та забезпечує ефективний обмін інформацією в рамках творчої дискусії. Це, у свою чергу, сприяє розвитку аналітичного мислення студента та навичок грамотного прийняття рішень в умовах, максимально наближених до його майбутньої професійної діяльності.

На відміну від традиційних форм навчання, тренінг не має на меті знайти правильну відповідь, він більше про розвиток та пошук правильної відповіді. Під час проходження тренінгу здійснюється формування і закріплення умінь і навичок ефективної професійної поведінки студентів. Цей тренінг фактично є безперервним дискусійним семінаром, який переривається короткими лекціями, індивідуальною роботою, діловими іграми, кейсами та іншими завданнями.

Основний вплив під час навчання полягає в тому, щоб отримати доступ до нього через емоційну, сенсорну та мотиваційну сфери, а не через когнітивні сфери людської психіки (сприйняття, увага, пам'ять, мислення). Завдяки використанню різноманітних методів навчання (рольові ігри, групові дискусії, вправи на усну та невербальну комунікацію, тренування конкретних навичок, зворотній зв'язок тощо) слухачі набувають досвіду конкретних ситуацій та свого психічного стану, записують свої емоції. Отримані емоційні

та чуттєві переживання підлягають інтелектуальній обробці, гарантуючи, що вони фіксуються в найбільш стійких емоційних записах, як вербальних, логічних і перцептивних (залежно від типу сприйняття) зорова, слухова, тактильна та ін. пам'ять. Важливі вміння, знання, ідеї, погляди, цінності формуються у майбутнього фахівця, він уже сприймає їх як свої власні, вони не нав'язані йому ззовні (Березнєв, 2008).

Підвищення й прагнення до виконання професійної діяльності лежить в основі проведення тренінгу; у розвитку здібностей до самомотивування, самоспонування й самопроектування. Форма тренінгу особистісно-розвиваюча, спрямована на розвиток спеціальних навичок та розвиток механізмів впливу на мотивацію студентів; розробка змістових компонентів.; глибокий аналіз і самоаналіз. Основна ціль тренінгів полягає у формуванні пізнавального (внутрішнього, процесуально-змістовного) мотиву, мотивів досягнення, саморозвитку, суспільнозначущого мотиву та мотиву соціальної ідентифікації.

Під час практичних занять з методики викладання іноземної мови пропонується використання тренінгових вправ, модифікованих тренінгів та тренінгів зокрема для найкращого розуміння, закріплення, самоаналізу знань. Важливість тренінгу під час вивчення курсу методика викладання іноземної мови полягає в розвитку адекватного розуміння власної індивідуальності; здійсненні корекції самооцінки «Я — майбутній вчитель»; підвищенні позитивного самосприйняття; працювати над розпізнаванням життєвого плану, визначенням місця професійних цілей у ньому та розробкою плану особистісного та професійного самовдосконалення та саморегулювання; актуалізації прагнення до професійного саморозвитку у педагогічній діяльності вчителя загальноосвітньої школи; розвитку цілепокладання і самоорганізації. Структура кожного тренінгу складається із взаємних привітань усіх учасників групи, презентація теми тренінгу, ключові частини (діагностичні вправи, спеціальні вправи, рольові ігри, групові дискусії, творчі

завдання), заключна частина (самозвіт реципієнта, груповий аналіз тренінгу) (Виговська, 2006).

Чимало науковців висвітлюють власний досвід щодо застосування тренінгу в освітньому процесі вишу. Так, М. Нечипоренко наголошує на задачному підході до побудови навчального тренінгу у вищому навчальному закладі (Нечипоренко, 2016), І. Мельничук розглядає вплив професійно-психологічного тренінгу на становлення особистості фахівця (Мельничук, 2007), О. Котенко вбачає у навчальному тренінгу спеціально організований процес рефлексії (Котенко, 2014).

Найбільш ґрунтовний підхід до використання тренінгових технологій у навчальному процесі демонструє автор української національної школи навчального тренінгу Н. Ничкало на основі ґрунтовного аналізу розвитку і становлення професійної освіти він доводить те, що тренінгові технології повинні стати одним із провідних засобів професійного навчання завдяки спрямованості на формування особистісної та професійної компетенції (Ничкало, 2005).

Форма тренінгу дозволяє організувати особливий специфічний освітній простір, в якому студенти (підкреслимо: група студентів) розуміючи свою нездатність вирішувати ситуації та певні типи проблем, визначаються з власними обмеженнями у наявних знаннях чи компетенціях. Це розуміння виникає на рівні фактів (за класифікацією Колбі) через виконання конкретних дій, маніпуляцій, які не призводять до бажаних результатів через обмеження в поведінці учня. Емоційний досвід відчуття власних обмежень надихає студентів працювати разом, щоб знайти ефективні шляхи дій, пошук іншого вирішення вашої ситуації потребує проб і помилок. Ефективні варіанти, що ведуть до бажаних результатів, реалізуються та алгоритмізуються через ретроспективне відображення. Це дозволяє учням швидко адаптуватися та вирішувати завдання, які постануть у подібних навчальних ситуаціях у майбутньому. Проекція навчальних ситуацій і власної поведінки в конкретній реальності допомагає студентам розпізнавати власні здібності та набувати

неусвідомлених здібностей при повторенні певної поведінки в інших ситуаціях, тим самим допомагаючи їм зрозуміти ситуацію (проблему чи), швидко адаптуватися щодо подальшої професійної діяльності та вирішення проблем на основі сформованого репертуару поведінкових методів (Олефіренко, 2019).

Тренінг — це спеціально організована активна діяльність студентів, під час якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, спрямовані на розвиток важливих професійних якостей і компетенцій. Навчання сприяє розвитку професійних навичок студентів, різних форм мислення і творчих здібностей, динамічним змінам високо соціально-адаптивного характеру особистості (Гальцева, 2016).

Тренінг являє собою інтенсивне навчання, а результати досягаються завдяки активній участі студентів. Знання не даються в готовому вигляді, а набуваються в процесі самостійних зусиль учасників тренінгу. Психологічний тренінг — це навчання засобом дій. Він дає можливість студентам практично застосовувати отримані знання, перетворивши їх на вміння.

Вважаємо, що саме тренінг ефективно сприяє реалізації умов успішного розвитку і навчання, а саме:

- кожна особа, яка навчається, є особистістю;
- кожна особа, яка навчається, має здатність до навчання і розвитку;
- ефективне навчання передбачає емоційне усвідомлення та подальше обмірковування нового досвіду;
- атмосфера яка дозволяє вести конструктивну дискусію на основі власного досвіду слухачів;
- реалізація проблемного підходу, створення умов для обміну ідеями у ході обговорення і розв'язання проблем та забезпечення факторів високого рівня ефективності навчання дорослих, для отримання яких викладачеві потрібно:

- зосередитися на реальних проблемах;
- продемонструвати можливості застосування матеріалу на практиці;
- установлювати зв'язок матеріалу, що засвоюється, та здатностей, які формуються або розвиваються, з попереднім досвідом учасників;
- ініціювати дискусії, обмін думками, досвідом.

Отже, проаналізувавши теорію питання тренінгу цілепокладання, зупинимося на таких його характеристиках:

- відкритість, вільний обмін думками, комфорт у стосунках, вираження свого бачення та можливість його обґрунтувати;
- постійна взаємодія та позитивна взаємозалежність між слухачами;
- засвоєння нового змісту в активній діяльності та відповідних професійних контекстах (після застосування кожного методу навчання оцінюється ефективність його застосування у власній практиці викладання предмету);
- визначається (оцінюється) апробація нових методів і методів навчання, їх позитивні та негативні сторони, вплив на стан учня в процесі навчання під час застосування, їх здатність/здатність підвищувати пізнавальний інтерес та формувати чи розвивати навички учня, майстерність;
- можливість застосувати власний досвід у визначенні сутності того чи іншого питання (при аналізі та обговоренні конкретного питання, визначенні символів, функцій, властивостей, методів тощо, підготовці та узгодженні рейтингів тощо);
- оцінити власний професійний досвід, змінити його або адаптувати до новоствореної обстановки;
- виявляти прогалини у власній навчальній діяльності та створювати нові цілі як основу для подальшого особистісного та професійного самовдосконалення;

- розвиток або вдосконалення комплексу навичок як передумови вирішення професійних завдань;
- можливість оцінити компетентність вчителів, яким немає чому вчитися;
- розвиток умінь творчо впроваджувати запропонований необхідний зміст і методи або види навчальної діяльності у власній професійній практиці. (Лозова, 2015, Титова, 2018).

Застосування тренінгів передбачає високий рівень залучення студентів і побудову складної системи міжособистісних комунікацій, яка забезпечує ефективний обмін інформацією в ході творчої дискусії. У свою чергу це сприяє розвитку в студентів аналітичного й критичного мислення, виробленню навичок прийняття самостійних рішень в умовах невизначеності чи недостатності інформації, розвитку впевненості студентів у власних знаннях та компетенції.

Тренінг цілепокладання розвиває важливі особистісні якості, такі як наполегливість, самостійність, цілеспрямованість, рішучість, оптимізм тощо, які впливають на підвищення рівня навчальної та майбутньої професійної самоефективності особистості.

Успішність використання тренінгових технологій багато в чому залежить від позитивного емоційного настрою психологічного клімату на занятті. Тренінг вимагає від тренера професійної майстерності. Успішність застосування тренінгів багато в чому залежить від здатності тренера до рефлексії власного професійного досвіду, внутрішньої готовності до самозмінення й саморозвитку.

Для підвищення позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання майбутніх вчителів іноземної мови нами було розроблено тренінг «Саморегуляція студентів як прогностичний чинник їх майбутньої професійної самореалізації». Під час розробки тренінгової програми ми спиралися на принципи гуманістичної спрямованості, суб'єктивності, активності, розвивального навчання, системності,

професійної орієнтації, готовності отримувати інформацію, спілкування з партнерами, інтерактивності, рефлексивності. Принцип гуманістичної спрямованості припускає взаємозбагачення духовними цінностями викладача та студентів. Принцип суб'єктивності розглядає людину як індивідуальність, яка здатна до усвідомленого і самокоригувального розвитку. Принцип активності припускає активність усіх учасників тренінгу та пробудження свідомого інтересу до навчального процесу. Принцип розвивального навчання визначає потреби студентів у самоаналізі, саморозвитку і самореалізації. Принцип системності полягає в логічній організації навчального матеріалу тренінгу. Принцип професійної організації полягає в спрямуванні майбутніх фахівців до професійної самоорганізації. Принцип достатньої інформованості враховує достатність інформації, що спонукає студентів до подальшого самостійного пошуку. Принцип партнерського спілкування полягає у врахуванні інтересів і почуттів усіх учасників взаємодії. Принцип діалогічності включає обмін думками, поглядами. Принцип рефлексивності полягає в аналізі власного досвіду і досвіду інших, усвідомленні власних дій, отриманих результатів, наявних страхів та обмежень, особистісних цілей (Гальцева, 2016).

Метою тренінгу є формування впевненості студентів у власних навчальних здібностях і компетенціях, розвиток особистісних якостей, що сприяють успішності людини в навчальній діяльності, усвідомлення зв'язку між навчальною самоефективністю та формуванням саморегуляційної компетентності.

Завдання тренінгу є такими:

- 1) аналіз учасниками тренінгу поняття «навчальна самоефективність особистості», «саморегуляція», «особистісно-важливі якості», «психологічні бар'єри», «ірраціональні думки», «саморегуляційна компетентність»;



- 2) розвиток уміння самоаналізувати власні ресурси, знаходити зовнішні ресурси для вирішення навчальних завдань і досягнення освітньої мети;
- 3) розвиток здатності до самоаналізу власних ресурсів, уміння знаходити зовнішні ресурси щодо вирішення навчальних завдань і досягнення навчальної мети;
- 4) відпрацювання навичок саморегуляції емоційного стану;
- 5) підвищення впевненості у власних навчальних діях;
- 6) розвиток рефлексії та критичного мислення щодо оцінки власного емоційного стану майбутнього вчителя іноземної мови.

Тренінг включає такі етапи:

1. Діагностичний: учасники демонструють реальні способи поведінки та переживання.
2. Інформаційно-аналітичний: включає теоретичний підхід до аналізу психосоціальних факторів впливу на академічну успішність.
3. Розвивальний: активізація і розвиток особистісних ресурсів, що сприяють ефективності в навчальній діяльності.
4. Моделюючий: побудова ідеальної моделі поведінки в зовнішньому плані, що забезпечує гарантоване просування до особистісного успіху.

Під час проведення тренінгу застосовуються такі активні методи й техніки: мультимедійна презентація з міні-лекцією, ігри (ділові, рольові), групова дискусія та груповий аналіз, метод «мозкового штурму», робота індивідуальна й у малих групах, метод «незавершених речень» (з подальшим груповим обговоренням), інтерактивні вправи, виконання творчих малюнків, модерація, рефлексія. Тренінгову програму розраховано на 20 годин: 5 занять по 4 години (див. додаток).

Структура тренінгу складається з п'яти тем. Кожна тема підкреслює важливість компетенцій та особистих якостей, які визначають освітню самоефективність особистості.

Перша тема «Цілепокладання, або Як ефективно досягти навчальних цілей» допомагає студентам зрозуміти роль цілепокладання в досягненні навчального успіху. Вправи розвивають уміння самостійно ставити чи приймати навчальні цілі, які визначає викладач.

Друга тема «Аналіз зовнішніх та внутрішніх ресурсів для досягнення особистісної мети» спрямовується на усвідомлення сильних сторін особистості, навчального досвіду та якостей, що потребують розвитку; аналізує зовнішні ресурси та демонструє важливість ефективного розподілу навчального часу, мати зовнішній зв'язок з експертом (викладачем, консультантом), знаходити інформаційні ресурси для досягнення мети.

У третій темі «Особистісні якості, що сприяють формуванню саморегуляційної компетентності» підібрані ігри та вправи, що розвивають упевненість у собі, уважність, відповідальність, наполегливість і мотивацію до досягнення успіху.

Четверта тема «Позитивне мислення в боротьбі з власними обмеженнями» спрямовується на розвиток позитивного мислення, позитивного ставлення до себе й уміння здійснити самопідтримку. Наведені вправи допомагають корекції страхів, ірраціональних думок, управлінню емоційним станом.

П'ята тема «Вплив особистісної саморегуляції на майбутню професійну самореалізацію спеціаліста» присвячується розумінню того, що таке професійна самоактуалізація та як індивідуальна саморегуляція впливає на майбутній професійний успіх.

Кожен тренінговий блок починається з визначення цілей і навчальних завдань, які спонукають учасників до активної роботи. Усі курси мають міні-лекції та вправи діагностичного, розвивального та моделюючого характеру. Ключовим компонентом тренінгу є рефлексія, результатом якої є особистісне самоусвідомлення та саморегуляція. Під час рефлексії студенти вчаться аналізувати процес набуття якостей і здібностей, а тренери отримують зворотний зв'язок, який допомагає зорієнтуватися щодо рівня засвоєння

інформації та ефективності тих чи інших методів. Наприкінці кожного заняття учасникам пропонується висловити свої враження від виконаної роботи та висловити побажання слухачу щодо подальшої роботи.

Тренінг апробовано на студентах III курсу факультету філології та журналістики Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка.

Студенти засвоюють інформацію швидше, якщо навчання здійснюється з використанням інтерактивних технологій: одночасно з одержанням інформації обговорюються незрозумілі моменти, одразу закріплюються отримані знання, формуються способи дії та поведінки. Під час цього методу учасники включені у процес, а саме навчання буде легшим і цікавішим для студентів.

Процес колективного мислення в навчанні дає змогу залучити до навчальної діяльності всіх учнів (без винятку) і спрямувати їхні зусилля в конструктивне русло, що, безперечно, веде до подальшого розвитку учнів, якісних змін, визначає підвищення мотивації до навчання й пізнання нового.

Зауважте, що молоді люди швидше сприймають інформацію, якщо навчання є інтерактивним. Під час збору інформації неоднозначності обговорюються, а набуті знання швидко синтезуються для формування дій і методів дій, за допомогою цього методу учасники беруть участь у навчальному процесі, роблячи сам процес навчання легшим і цікавішим.

Навчання створює ігрову реальність, усуває перешкоди для творчого мислення та страх помилитися (бо ситуація нереальна), вирішує цілком реальні проблеми, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Реальність гри дозволяє неодноразово пробувати певні варіанти дій, відкидати неправильні дії та вибирати конструктивні дії. Оскільки 90% знань, отриманих у діяльності, запам'ятовуються, виявлені дії залишаться в пам'яті надовго (Чепелева, 2004).

Застосування тренінгів у навчанні як невід'ємної форми роботи активізує студентів як суб'єктів учбово-професійної діяльності, стимулює

їхню креативність, розвиває дивергентне мислення, що у подальшому сприяє створенню власної концепції й побудові траєкторії освіти впродовж життя. Доведено, що тренінг є тією технологією, котра дозволяє реалізовувати у навчальному процесі вищої школи суб'єкт-суб'єктну взаємодію, організувати процес отримання студентами особистісних знань та компетенцій, формувати майбутніх фахівців на сучасному рівні вимог ринку праці.

Структурно тренінг може включати такі стадії (фази):

- 1) проактуалізувати особистий досвід студента;
- 2) визначити межі доступних знань для вирішення конкретних навчальних завдань;
- 3) дослідити колективно, як діяти в невизначених ситуаціях;
- 4) затвердити і продемонструвати знайдений спосіб дії;
- 5) колективний аналіз запропонованих способів дій та формування базових понять;
- 6) закріплення ефективних способів дій та їх узагальнення;
- 7) рефлексія щодо власних способів дій та готовності до професійної практики (Пушкар, 2017).

Важливим аспектом тренінгу цілепокладання є організація навчальної комунікації між викладачем і групою студентів, між студентами у групі.

Зазначена комунікація, як і сам тренінг, передбачає проходження певних фаз:

- 1) налагодження спілкування, протягом цього часу учасники тренінгу інформуються про тематичний напрямок (визначений програмою освітньої галузі та вважається самостійним предметом освітньої діяльності), цілі та завдання;
- 2) обговорення фактів, що допомагає учасникам усвідомити власні обмеження та актуалізувати особистий досвід;
- 3) дискусія про почуття, які виникають в результаті обговорення фактів, і виражає сенс пошуку того, як має бути діяльність людини в навчальному середовищі;

- 4) комунікативні обміни, спрямовані на групове або колективне дослідження шляхів вирішення навчальних ситуацій;
- 5) групові або спільні презентації (це етап, на якому креативність є найсильнішою);
- 6) обговорення групової або спільної роботи, визначення їх плюсів і мінусів;
- 7) формулювання колективних понять та рішень;
- 8) вербальна рефлексія власних способів дій та набутих знань, умінь та навичок;
- 9) відгук про організацію навчання, така освітня комунікація дозволяє вчителям і учням діяти як партнери, встановлювати ефективну взаємодію щодо освітніх ситуацій і давати можливість обом сторонам вчитися одна в одній (Литовченко, 2002).

Вибудовуючи навчальну комунікацію, необхідно враховувати навчальні стилі учасників тренінгу. Науковці виділяють чотири навчальні стилі: активіст, мислитель, теоретик, прагматист (Михайличенко, Полянська, 2011). Вчені підкреслюють, що активісти з задоволенням включаються у нову діяльність, діють з ентузіазмом і тільки потім розмірковують над наслідками своїх дій. Навіть якщо результати незадовільні, вони не бажають покращуватися, закінчуючи один вид діяльності, шукають інший вид діяльності. Мислителі обережні, сумлінні, неквапливі, прагнуть внести в свою діяльність нові ідеї та прагнення.

Знання власного стилю навчання вчителя та навчальних стилів учасників тренінгу допомагає оптимізувати індивідуальну та групову роботу та підвищити продуктивність.

Крім того, зазначимо, що тренінг — це, передусім, процес колективної мислєдіяльності, це не сума окремих процесів мислення, результати яких можуть бути надбанням кожного учасника тренінгу. З огляду на це, вважаємо тренінг вельми перспективною психологічною технологією учбово-професійної діяльності.

Провівши теоретичний і практичний аналіз можна стверджувати, що від ретельний вибір засобів навчання має вплив на оригінальність мислення, здатність вирішувати проблемні ситуації сприяє усуненню помилок та недоліків в мовленні студентів, збагачують їх активний словниковий запас науково-технічними термінами, формують творче мислення майбутніх учителів іноземної мови.

Зважаючи на вищезазначене, сучасні стратегії освітнього лідерства з боку вчителів розкривають весь потенціал особистісного розвитку студентів, стимулюють їх внутрішні сили для професійного саморозвитку та саморегуляції, а саме створення ситуацій, що сприяють навчання. Тренінг цілепокладання створює ситуацію, в якій кожен визнає свою індивідуальність та індивідуальність інших і поважає гідність особистості та гідність інших. Вчителі повинні визнавати унікальність кожного учня. Врахування особливих емоційно-чуттєвих сфер, мотивації та потреб студентів є важливим для формування професійних якостей майбутніх спеціалістів.

Враховуючи вищезазначене сучасна стратегія педагогічного керівництва з боку викладачів полягає у створенні таких ситуацій, які б сприятимуть максимальному розкриттю можливостей індивідуального зростання студента, стимулюватимуть його внутрішні сили до професійного саморозвитку та саморегуляції навчання. Тренінг цілепокладання створює ситуацію, коли кожен знаходить індивідуальність у собі та інших і поважає гідність особистості та гідність інших. Вчителі повинні визнавати унікальність кожного учня; врахування особливих емоційно-чуттєвих сфер, мотивації та потреби студентів, адже це має надзвичайне значення для формування професійних якостей майбутніх фахівців.

А також, у процесі апробації тренінгу цілепокладання вдалось підвищити впевненість студентів у власних навчальних здібностях, розвинути позитивне мислення й впевненість у собі, аналізувати власні страхи та ірраціональні думки, розвинути вміння ефективно використовувати зовнішні й внутрішні ресурси. Це дає підстави рекомендувати тренінг для

підвищення позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання у процесі професійної підготовки.

## **2.2. Удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»**

Кардинальні зміни в системі освіти України вимагають пошук нових рішень цілої низки проблем стосовно підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти. Вищі навчальні заклади формують висококваліфікованих професіоналів, творчих, рефлексивних, самомотивованих, які характеризуються прагненням до постійного самовдосконалення. Саме такі викладачі можуть забезпечити оптимальний розвиток іноземних мовних навичок дітей та студентів вищих навчальних закладів і, відповідно, більше можливостей і перспектив на ринку праці.

Разом з тим, аналіз наукових праць доводить, що майже всі розвідки присвячені вивченню проблем організації професійного самовдосконалення майбутніх фахівців.

У науковій літературі відсутні системні дослідження особливостей та педагогічних умов саморозвитку майбутніх учителів іноземної мови. Але насамперед варто звернути увагу на цей аспект формування особистості майбутнього вчителя, оскільки він стосується процесу організації та сприяння саморозвитку особистості, якому держава доручає виховання майбутніх поколінь, народу.

Проте, цей аспект розвитку особистості майбутніх педагогів повинен посідати провідне місце, оскільки він пов'язаний з процесами організації та стимулювання самовдосконалення особистості, якій держава доручає виховувати майбутнє покоління — її громадян.

Як зазначає Т. Олефіренко «досвід навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів переконує, що ефективно вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців можливо лише за умови активної участі студентів у цьому процесі – їх самовдосконалення» (Олефіренко, 2019). З іншого боку, вона озброює студентів сукупністю знань, вимагає інтенсивної самостійної роботи, максимальної активності в засвоєнні знань, цілеспрямованого пізнання і застосування знань, саморозвитку, самоосвіти, саморегулюючої діяльності. Тому навчальний процес має не лише озброювати студентів науковими знаннями, вміннями та навичками та забезпечувати їх професійну підготовку, а й навчати підвищувати рівень наукових знань, духовно розвиватися та самовдосконалюватися.

Аналіз теоретичних досліджень проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної діяльності дав змогу визначити актуальні елементи, стандарти та показники професійної освіти, продиктовані сучасною ситуацією та викликами часу.

Слід зазначити, що усі структурні компоненти процесу підготовки майбутнього вчителя іноземних мов можна оцінити через відповідні критерії та притаманні їм показники. Відповідно до цих вимог, нами було визначено критерії, які досконало відображають деталі процесів, які формують підготовку майбутніх учителів до іншомовного професійного спілкування в сучасних умовах. Для цілей даного дослідження ці критерії будемо розглядати як принципи визначення ефективності готовності, використовуючи показник як модель для кількісної характеристики явища.

Для подальшого забезпечення об'єктивності оцінювання ефективності функціонування розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів до іншомовної професійної комунікації, були розроблені та обґрунтовані такі критерії: інформаційно-когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів до іншомовної професійної комунікації забезпечує формування особистісних



потреб і мотивів іншомовного спілкування, визначає рівень інтересу до іншомовного спілкування та потреби впровадження інновацій; діяльність та систематизація професійного спілкування іноземними мовами; адаптація та формування позитивного ставлення до професійного спілкування іноземною мовою; здатність адаптуватися до нових ситуацій, гнучкість у виборі іноземної мови, професійне спілкування в цілому при організації занять з іноземної мови, потреба у покращенні якості викладання іноземної мови, бажання забезпечити ефективність викладання іноземної мови; формування навичок іншомовного спілкування учнів.

Показником цього компоненту а є обізнаність із мотивами використання професійного спілкування іноземною мовою; наявність особистого бажання та професійної потреби у використанні професійного спілкування іноземною мовою.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів до іншомовної професійної комунікації вимагає володіння студентами необхідними теоретичними знаннями в галузі психології, педагогіки та методики, необхідні для майбутньої професійної діяльності, це включає вивчення термінології. Встановлювати діалектичні зв'язки з методиками навчання іноземних мов та набувати системних знань щодо використання іноземних мов для професійного спілкування; знання принципів організації уроків іноземної мови з використанням інноваційних технологій навчання, знання природи взаємодій та ролі викладача в процесі організації; передбачте та надійно долайте труднощі у вивченні іноземної мови; уміння враховувати психологічні та вікові особливості учнів при виборі відповідної інноваційної технології навчання іноземної мови.

Показники для вищевказаних компонентів: повнота, завершеність і системність методів організації психолого-педагогічних знань і навчання в процесі професійного спілкування іноземними мовами, інтеграція знань.

Діяльнісний компонент готовності передбачає оволодіння методикою навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності; здатність проектувати та передбачати навчальний процес у впровадженні професійного спілкування іноземною мовою, тобто вміння впроваджувати систему іншомовного планування; уміння організувати заняття іноземної мови з використанням інноваційних технологій навчання іншомовного спілкування та інші іншомовні заходи; уміння визначати етап уроку на якому доцільно застосовування інноваційних технологій навчання іншомовної комунікації та включати учнів у всі види іншомовної діяльності; уміння організувати позааудиторну роботу та самостійні форми роботи з використанням професійного спілкування іноземною мовою; здатність аналізувати іншомовну освіту та рефлексувати над власною навчальною діяльністю; здатність передбачати виникнення проблем з іноземною мовою у студентів у зв'язку з тестуванням і впровадженням невідомих методик вивчення іноземної мови; уміння контролювати навчальні досягнення учнів; здатність вибирати та аналізувати джерела інформації з точки зору їх методологічної цінності та корисності з точки зору створення нового досвіду професійного спілкування іноземною мовою; здатність самостійно навчитися використовувати інноваційні технології для навчання іншомовного спілкування; навички та вміння, що дозволяють використовувати цифрові технології під час вивчення іноземної мови, особливо при роботі з комп'ютером; інтегративні навички, іноді діаметрально протилежні, які вимагають поєднання відповідних наукових знань і досвіду (методики навчання іноземної мови з педагогічною інноватикою; методики навчання іноземної мови з педагогічними технологіями тощо) (Лук'янчук, Коморогова, 2020).

Для визначення рівня підготовки та готовності майбутніх учителів до професійного спілкування іноземною мовою нами визначено з урахуванням теоретичної та практичної складових визначених понять, розроблено його показники та рівні відповідно до критеріїв. Тому ми виділяємо в рамках

готовності майбутнього кандидата до професійного спілкування іноземною мовою, виходячи з вищезазначених факторів (мотивація, пізнання, діяльнісна спрямованість). Критерії сприйняття інформації, мотиваційної цінності та комунікативної активності, за вказаними показниками визначають його високий, достатній, середній та низький рівні.

Аналіз наукової літератури з даної тематики та результати досліджень науковця О. Матвієнко дозволяють виділити та охарактеризувати основні принципи підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а саме: принципи системності, науковості, навчально-дослідницької діяльності, цілісності навчального процесу, здатності до інновацій, індивідуалізації, співпраці, активності, професійної мобільності, різноманітності, творчості, наступності (Матвієнко, 2015).

Впровадження в освітній процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови принципів системності, науковості, навчально-дослідницької діяльності, цілісності навчального процесу, інноваційності, індивідуалізації, співробітництва, активності, професійної мобільності, різноманітності, творчості. Визначити актуальні завдання та проблеми наукового пошуку у майбутній професійній діяльності, визначити перспективи професійної діяльності, способи та умови її здійснення.

Спецкурс «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» розглядає проблему формування висококваліфікованих спеціалістів, які є психічно стійкими та здатними до самостійної роботи, яка характеризується креативністю, саморефлексією, саморегуляцією та прагненням до самовдосконалення. Саме такі викладачі можуть забезпечити оптимальний розвиток іноземних мовних навичок дітей та студентів вищих навчальних закладів і, відповідно, більше можливостей і перспектив на ринку праці.

Важливе місце у системі фахової підготовки майбутнього педагога іноземної мови під час навчання у вищому навчальному педагогічному закладі відводиться на спецкурс, створюється особиста програма

самовдосконалення; моделювання умов і ситуацій, що сприяють процесу особистісного самовдосконалення студента; забезпечення необхідного науково-методичного забезпечення; створення умов для самодіагностики.

Оскільки, даний спецкурс має основну мету сприяння мотивації майбутніх учителів до саморозвитку в системі вищої освіти та професійної діяльності. Проведення занять у рамках цього спецкурсу вимагає позитивного, незалежного та відповідального ставлення з боку студентів, необхідного для успішного вирішення навчальних завдань.

Мета спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» — виховання у студентів мотивації процесу особистісного самовдосконалення.

Оскільки основною функцією спецкурсу є доповнення змісту навчальної програми державної освітньої частини, його викладання має базуватися на таких завданнях:

Розширення та поглиблення знань у сфері самовдосконалення особистості;

вироблення необхідних умінь самоосвітньої та саморегулюючої діяльності майбутніх педагогів іноземної мові під час навчання у вищому навчальному педагогічному закладі;

засвоїти прийоми самоконтролю, самокорекції, саморегуляції, самоконтролю, самооцінки, самоорганізації діяльності;

становлення впевненості у собі, вивчення своїх особистісних характеристик самооцінки та формування позитивної та раціональної самооцінки;

розвиток здатності планувати майбутнє, перегляд своєї впевненості у досягненні поставлених цілей і підвищення усвідомлення своїх ціннісних сфер;

вибудовування можливих варіантів свого професійного майбутнього та корекція життєвої стратегії через конструктивну та пізнавальну діяльність;

розробка програм створення особистих планів самовдосконалення та їх реалізація.

Під час вивчення спецкурсу студенти орієнтовані на оволодіння: сутнісних ознак, складових, психологічних механізмів, форм, методів, етапів, змісту та особливостей провідних форм особистісного самовдосконалення педагога іноземної мови. На основі цих знань під час навчання у ЗВО формуються вміння застосовувати методи і прийоми саморегуляції, самокорекції, самоконтролю, саморегуляції, самооцінки, самоорганізації.

Сукупність знань і вмінь, які отримує студент у рамках спецкурсу, розкриває особливості особистісного самовдосконалення майбутніх учителів іноземної мови та дає змогу усвідомити роль і значення особистісного самовдосконалення вчителя іноземної мови, теоретико-методологічні аспекти, які допомагають визначити стаття. Розвинені вміння організовувати майбутню професійну діяльність, процес самовиховання та самонавчання дітей.

Лекції спеціалізованого курсу включають огляд теоретичних тем, які забезпечують цілісне розуміння ключових аспектів самовдосконалення особистості. На практичних курсах студенти відпрацьовують навички особистісного розвитку, самонавчання та самоосвіти. При самостійній роботі здійснюються прийоми самоуправління процесом самовдосконалення особистості, визначення ступеня самоосвіти та самоосвітньої діяльності. Остаточна кредитна робота полягає в тому, щоб відстоювати розроблені програми особистої саморегуляції.

Після закінчення спецкурсу студенти повинні розуміти: системну основу особистісної саморегуляції; етапи, механізми та структури особистісного самовдосконалення; умови та методи самовдосконалення особистості; методи і форми оцінювання та розвитку якостей особистості.

Після проходження спецкурсу студент повинен уміти: розвивати особистісні якості, необхідні вчителю іноземної мови; проводити самодіагностику для отримання нових відомостей про власне

самовдосконалення, самоосвіти, саморегуляції; методами і способами аналізу і оцінки власної педагогічної діяльності.

Зміст навчально-методичних матеріалів умовно поділено на три модулі (навчальний, тренувальний і підсумковий), які реалізують процес особистісного самовдосконалення студента. Кожен блок має варіативний і гнучкий зміст, а порядок розміщення матеріалів може змінюватися з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, мотивації та інших об'єктивних умов.

Система окремих модулів забезпечує безперервний процес через етапи самовдосконалення особистості. Модульна структура містить блоки, які підвищують пізнавальну мотивацію, саморегуляцію, самопізнання, самотворення, самоактуалізацію, самоорганізацію, розвиток комунікативних умінь, рефлексії, емпатії, творчих здібностей. Завдяки модульності в процесі особистісного самовдосконалення сучасного студента забезпечується поступовий перехід від усвідомлення потреб особистості як майбутнього професіонала до засвоєння та відпрацювання способів їх задоволення в рамках подальшої освітньої діяльності.

Опанування програми спецкурсу передбачає наступні етапи: для визначення актуального рівня розвитку учня до самовдосконалення проводиться попередня діагностика, на основі якої визначається й обґрунтовується зміст індивідуальної програми саморегуляції. Він організовує цикл лекцій, практичних занять і добровільних зусиль студентів, акцентуючи увагу на питанні про сутність, зміст і структуру індивідуального самовдосконалення, дозволяючи студентам саморозвиватися у різних формах і видах самоосвіти, самовиховання і саморозвиток, діяльність з розвитку, об'єктивна оцінка нових можливостей для остаточної діагностики, управління результатами та подальшого індивідуального самовдосконалення.

Аналізуючи результати підсумкової діагностики, яка проводиться наприкінці спецкурсу, можна зробити висновки про позитивні зміни в особистості студента, зокрема:

- з підвищеним рівнем поведінкової та емоційної мобільності та гнучкості студенти демонструють бажання знаходити ситуації, в яких вони можуть досягти успіху, отримують задоволення від вирішення цікавих завдань і відчувають впевненість в успішному вирішенні проблем, демонструють готовність і відповідальність брати на себе рішучість і наполегливість у невизначених ситуаціях; підвищений рівень суб'єктивного контролю продуктивності і студенти більш схильні вірити, що більшість їхніх життєвих досягнень залежали від них самих і були результатом самовдосконалення, спонтанність, бажання приймати самостійні рішення в складних ситуаціях, уміння відстоювати свою думку, наполегливість у діях;

- підвищена соціальна толерантність, ціннісне ставлення до власної особистості та особистості інших, а також визнання права людини на вільне вираження думок і цінностей;

- здатність пов'язувати наявність стійкого світогляду, усвідомлені цілі поведінки, їх мотиви та засоби їх досягнення; потреба в інформації духовного характеру, здатності до її пошуку, сформовані мотиви саморозвитку, самореалізації, наявність потреби в духовному спілкуванні, культурна спрямованість становища особистості в суспільстві;

- підвищений ступінь вольової саморегуляції поведінки і ставлення до моральних норм суспільства; здатність до самопізнання та культурного самовиховання; розвинена індивідуальна активність у самоорганізації та саморегуляції, здатність до рефлексії; активізація творчого ставлення до навколишньої дійсності, самостійності у рішеннях, цілеспрямованості дій; особистісні принципи соціально відповідальної поведінки, критичне ставлення до особистої поведінки; висока активність особистості в самоорганізації та саморегуляції соціальної та професійної діяльності, здатність до самоконтролю та самокорекції.

Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови покликана забезпечити розвиток світогляду майбутнього фахівця, який володіє як фундаментальними, так і прикладними знаннями, є носієм загальнолюдських цінностей і норм; володіння належним рівнем моральної культури, професійними та особистісними якостями, необхідними для успішної діяльності, здатність самотійно сприймати нестандартні ситуації та самотійно вирішувати конкретні проблеми (Скоробагата, 2016).

Навчання студентів традиційно більш орієнтоване на теоретичну частину та недостатньо розвинуту практичну складову. Найпоширеніші методи викладання галузей циклу психології та соціальної педагогіки в основному складаються з класичних лекцій, семінарів, заліків, заліків та іспитів. Суттєвими недоліками виховання є надмірний академізм, формалізм, віддаленість від наявного досвіду учнів, на нашу думку, створення спецкурсів як важливої форми навчання студентів може їх усунути.

Спецкурс — це курс, що вивчається студентами на старших курсах з метою набуття вузькоспеціалізованих і сучасних знань у певній науці та розвитку навичок і компетенцій, пов'язаних із певною спеціальністю (Гончаренко, 2000). При підготовці вступних лекцій враховуються цілі та завдання спецкурсу, викладається бібліографія з основних питань, основні напрямки, школи та концепції, визначається наукове і навчальне значення спецкурсу.

У зв'язку з тим, що спецкурс «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» не запланований навчальним планом, ускладнюються реальне співробітництво та взаємодія викладачів зі студентами, набуття високих комунікативних навичок, участь кожного студента в навчальному процесі, розвиток творчих здібностей, розвиток умінь і, відповідно, професійно-педагогічної культури в цілому. Проте сучасна освіта вимагає від студентів не лише знання базових понять і набуття конкретних умінь і навичок, а й формування унікального погляду на предмет що вивчається. Тому, якщо організувати навчання так, щоб кожного разу,



коли студенти відкривають для себе щось нове і незвідане, у них підвищувався інтерес до навчання, вирішувалися проблеми мотивації, досягалися навчальні цілі.

У традиційній практиці вчителі витрачають більшість часу на пояснення, ілюстрації, опитування, типові завдання для основних частин уроку та активізацію пізнавальної діяльності учнів. Основний фокус цих курсів є особистим, тобто кожен студент має можливість надати особистого значення своїй діяльності та сформувавши свою позицію. Це дозволить створити умови для успішної самореалізації майбутніх вчителів іноземної мови в їхній подальшій діяльності. Навчальна дисципліна «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» передбачає інтеграцію знань про іншомовну культуру, творчість, навички саморозвитку та самореалізації, володіння комунікативними навичками, передовими техніками навчальної взаємодії, володіння менеджментом освітніх процесів.

Тому розробка та впровадження курсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов», що розкриває не тільки традиційну проблематику становлення і розвитку професійно-педагогічної саморегуляції, дозволить виховати майбутнього вчителя іноземної мови як творчу особистість, з нешаблонним мисленням, здатну повести за собою дітей. І, як показує практика, це відповідає сьогоднішнім реаліям. У зв'язку з різноманітністю існуючих освітніх систем основними критеріями відбору та розгляду є природна доцільність, особистісна спрямованість і творчий розвиток учнів. Ці позиції тісно пов'язані між собою і відповідають сучасним гуманістичним тенденціям розвитку вітчизняної освіти.

Матеріал спецкурсу систематизовано за такими модулями. Перший модуль: «Саморегуляційна компетентність як комплекс властивостей особистості майбутнього вчителя іноземної мови»; Другий модуль — «Саморегуляція як основа професійної педагогічної діяльності»; Третій модуль: «Проектування педагогічної взаємодії». На нашу думку, такий зміст

значною мірою розвине суб'єктивний досвід учня. Перший модуль розширює знання студентів про здатність до саморегуляції, її роль, функції та структуру. Зміст другого модуля розкриває сутність та зміст понять «педагогічна діяльність», «саморегуляція педагогічної діяльності». Третій модуль допомагає майбутнім вчителям іноземної мови усвідомити місце педагогічної взаємодії в їхній професійній діяльності; сприяє побудові взаємодії з вихованцями в системі «людина-людина».

Кожен модуль визначає тему, цілі, плани, методи, формат і зміст уроків. Теми представлені в різних лекціях і практичних пропозиціях. За межами предметної програми реалізація принципу варіативності дає можливість студентам і викладачам розглянути найцікавіші аспекти досліджуваної проблеми.

Основна мета лекцій - надати студентам можливість набути навичок і компетенцій для застосування своїх теоретичних знань у своїх галузях навчання. Відмінність лекцій, запропонованих як форма роботи, полягає в активній участі студентів у спільному з'ясуванні питань і питань, що виносяться на обговорення. Практика показує, що добре організовані самі лекції дозволяють успішно засвоїти навіть найскладніший і великий за обсягом опрацювання навчальний матеріал. Запропоновані варіанти лекцій ми визначили за такою схемою: тема, мета заняття, план, питання для обговорення на лекції, основний зміст лекції, рекомендована форма, методика викладання, питання для самостійного керування. Така схема дозволяє максимально розкрити творчі ресурси студентів, які віддають перевагу груповій формі роботи, усуваючи можливий психологічний дискомфорт і формуючи впевненість у власних силах.

Лекції, що плануємо в межах вивчення спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності учителя іноземних мов», мають свої особливості. По-перше, під час лекції викладач «допрацьовує» сформульовану ним і його студентами проблему до цілісного загальнотеоретичного рівня. По-друге, відбувається розгляд понять,

категорій на основі порівняння. Таким чином лекції стають більш продуктивними - у студентів є свої думки, сумніви та запитання, практичні заняття допомагають закріпити уміння та навички. Під керівництвом і контролем викладача студенти виконують конкретні завдання, вправи, моделюють ситуації професійної діяльності та розв'язують комплексні навчально-професійні завдання.

Тренінги як система регулярних вправ це різновид практичного навчання, спрямованих на розвиток або вдосконалення певної навички, уміння. Навчання вимагає від кожного учня певної підготовки та відповідальної поведінки. Варіанти, запропоновані для практичного заняття, визначаються за такою схемою: теми, цілі уроків, плани, контрольні запитання, тренінги, вправи, ігри різних типів, моделювання ситуацій професійної діяльності, творчі завдання, роздуми.

Завдання для самостійно роботи студентів (СРС) пропонуємо до виконання після практичних і лекційних занять. Вони зосереджені на організації позааудиторної роботи, які змушують студентів виконувати певний набір завдань поза наявним прямим зворотним зв'язком, щоб змінити, контролювати та оцінювати поведінку вчителя. Вчителів очікує відстрочений контроль під час індивідуальних уроків. Завдання мають різнорівневий характер: від репродуктивного рівня до рівня часткового пошуку, від рівня часткового пошуку до рівня творчості. Більшість завдань представлено у двох варіантах, формат різний, але мета, складність і зміст однакові. Це дозволяє створити студенту ситуацію вибору завдання самостійної роботи відповідно до його інтересів, нахилів, здібностей.

До завдань самостійної роботи студента відносимо:

- робота з навчальними посібниками та підручниками;
- робота з періодичними виданнями;
- завдання спрямовані на вирішення педагогічних ситуацій;
- завдання для самодослідження;
- завдання, спрямовані на формування загальнонавчальних умінь;

- написання та захист есе;
- творчі завдання.

Перевірка конспектів студентів, доповіді, повідомлення на семінарах є основними формами контролю.

Головною метою спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності учителя іноземних мов» є формування механізмів свідомості та фіксація внутрішніх змін і прагнення до саморегуляції педагогічної діяльності.

У рамках навчального процесу, побудованого на основі вищезазначених підходів, спецкурс дозволяє студентам: розглянути основи саморегуляції педагогічної діяльності; самовизначитися в освітньому просторі цієї дисципліни, висловивши власну позицію та особистісно-актуальну для себе проблематику. Набути першого досвіду ефективної творчої педагогічної діяльності за допомогою відповідей на дискусійні питання, виконання завдань, вправ, завдань з СРС. Познайомитися з формами і методами педагогічної роботи в режимі лекцій, практичних занять, під час яких використовуються організаційні форми та активні методи навчання. Більш усвідомлено підійти до осмислення питання і в подальшому розробляти фрагменти занять з вихованцями більш продуктивно, з урахуванням досвіду.

У першому модулі розкриваються теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної культури педагогів і особливості саморегуляційної компетентності майбутнього учителя іноземної мови, вони отримують знання про зарубіжний досвід формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови; розглядають структуру саморегуляції з позиції компетентнісного підходу. Другий модуль спрямований на оволодіння студентами знань про саморегуляцію та педагогічну діяльність, її принципи, специфіку. Третій модуль передбачає розуміння студентами сутності педагогічного спілкування та прийомів його оптимізації, стилів спілкування, методів, прийомів, засобів педагогічного впливу, взаємодії. Він забезпечує прийоми створення сприятливого психологічного клімату в

колективі. Його зміст має на меті отримати знання про конфлікти, методи попередження та вирішення конфліктів, а також методи усунення наслідків конфлікту. Студенти вчать планувати педагогічну взаємодію, яка використовує переваги непрямого впливу вчителів.

Лекції-бесіди, лекції-діалоги із застосуванням методу проблемного аналізу фактичного матеріалу проводимо досить часто під час теоретичних занять. Обговоренню актуальних питань, виявлених в ході самостійно проведених мікро досліджень було присвячено семінарські заняття. Програма спецкурсу передбачає використання інших видів творчої навчальної роботи: проведення занять-вікторин, індивідуальних консультацій, ігротехнічних прийомів організацій навчального процесу. Підсумковими узагальнюючими заняттями спецкурсу є колоквиуми або науково-практичні конференції. Написання студентами творчої методичної розробки з досліджуваних проблем завершує вивчення курсу. Цей аспект навчального досвіду дає вихідну точку для подальшого формування системної компетентності майбутніх учителів іноземних мов щодо організації роботи зі студентами.

Під час аналізу підсумків дослідно-експериментальної роботи зі студентами було виявлено, що ефективність забезпечується насамперед урахуванням як різних форм і методів, що формують навчальний процес, так і значущих професійних та особистих інтересів студента. Заняття з ігрового моделювання мають особливий розвивальний потенціал. У студентів буде сформовано проєктувальне мислення та освоєно основи системно-цільового аналізу під час моделювання.

Театралізація. У цьому методі аналізуються різноманітні побутово-проблемні ситуації. Рольовий спосіб аналізу процесуальності у розвитку відносин, опанування техніки техніку ретроспективного аналізу проблемної ситуації опановується.

Диспути. Цей формат систематично використовується протягом усього курсу, поступово збільшуючи складність кола обговорюваних тем. Ця

форма навчання є найбільш доцільною, коли мова йде про діагностику та професійний розвиток студентів. Активна участь в обговоренні різноманітних проблемних ситуацій забезпечує динаміку у професійному розвитку.

Індивідуальні консультації. Ця робота для студентів часто продиктована етичними міркуваннями. Під час навчання постають питання, які вимагають індивідуального та диференційованого підходу до пошуку відповідей. У той же час індивідуальні консультації часто використовуються для вирішення конкретних навчальних і дослідницьких завдань, а саме: складання діагностичних анкет, проведення анкетних досліджень тощо.

Це сприяє створенню інформативної та інтелектуальної насиченості змісту профільних курсів «Саморегуляційна компетентність як комплекс властивостей особистості майбутнього вчителя іноземної мови». Розвиток особистості студента включає також власну діяльність для досягнення мети, самостійність її вибору.

Розвиток особистості студента передбачає і його власну активність у досягненні мети, самостійність її вибору. Тому педагогічна взаємодія, якої ми досягли завдяки вивченню спецкурсу, сприяла взаємному й плідному розвитку особистості викладача і студентів через спілкування та партнерство у спільній діяльності.

Дослідження показало, що майбутні вчителі іноземної мови ефективно оволодівають способами особистісного самовдосконалення та саморегуляції в процесі організації різних форм освітньої діяльності у межах спеціально організованого курсу. У майбутньому необхідно докласти зусилля для організації позааудиторної роботи, спрямованої на виховання у студентів почуття причетності до духовної освітянської спільноти університету; формування почуття відповідальності за створення складних презентацій особистісних цінностей та прикладів навчальної діяльності. Ми супроводжуємо та підтримуємо наших студентів, щоб максимально

використати атмосферу «наставництва» та покращити зміст професійної підготовки з високими стандартами та компетентністю викладачів.

### **2.3. Педагогічна підтримка вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів**

Розвиток сучасного суспільства ознаменувався посиленням процесу глобалізації, міжнародної співпраці, стрімким розвитком науки, поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, утвердженням гуманістичних ідеалів, розвитком індивідуальності та самореалізації у якості ціннісних орієнтирів. Сучасний етап розвитку освітньої парадигми в Україні детермінується впливом перерахованих тенденцій та характеризується впровадженням необхідних якісних змін, вдосконаленням процесу підготовки педагогів, приведенням національних вимог та законодавчої бази у відповідність до вимог Європейських стандартів.

Крім того, не втрачає актуальності пошук нових шляхів реалізації концепції навчання протягом життя, ефективних способів організації навчально-виховного процесу, впровадження інноваційних технологій, забезпечення академічної мобільності та організація міжнародної співпраці з метою формування готовності вчителів до системного вдосконалення себе як особистості та результатів своєї професійної діяльності.

В Україні молодий фахівець повинен бути готовим самостійно вибудувати траєкторію свого професійного зростання. На жаль, навіть молодим учителям іноземної мови, які ставлять перед собою перспективні цілі дуже часто бракує як теоретичних знань, так і практичних вмінь у проведенні об'єктивного самоаналізу, у виборі способів та методів саморозвитку, у створенні власної професійної «Я-концепції», в розробці системи самовдосконалення особистості для того, щоб бути

конкурентоспроможним, висококваліфікованим фахівцем у відповідності до потреб інноваційного суспільства, що сьогодні перебуває у постійному русі та зазнає динамічних змін в усіх сферах своєї діяльності. Стратегія сучасної педагогічної освіти базується на пріоритетах професійного розвитку, формування саморозвитку педагога, виховання майбутнього вчителя як суб'єкта власної професійної діяльності (Андрущенко, 2008).

Актуалізація особистісного чинника в освіті передбачає перенесення акценту на саморозвиваючу та саморегулюючу діяльність та полягає в тому, щоб особистість сама розвивала себе, ставала активним суб'єктом навчальної, а згодом і професійної діяльності з метою повної реалізації особистісного потенціалу в межах обраного фаху. О. Гомонюк, досліджуючи особистісний аспект діяльності майбутнього педагога, аргументовано доводить, що пріоритети сучасної освітньої парадигми, такі як саморозвиток, самоосвіта, самопроектування та саморегулювання передбачають доповнення та зміну змісту системи педагогічних наук, а професійні цінності майбутніх учителів мають зливатися із загальнолюдськими, етичними, гуманістичними цінностями (Гомонюк, 2016).

Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності» сформувалася на основі ідей та розробок відомого українського вченого, педагога-новатора, доктора педагогічних наук, професора Марини Вікторівни Гриньової. Ініціатива школи спрямована на визначення ключових пріоритетів: освітнє середовище для студентів і вчителів, де саморегуляція є найвищим рівнем активності, сприяє навчанню впродовж життя.

Успішна робота наукової школи, яку очолює Марина Вікторівна Гриньова, підтверджується численними науковими дослідженнями з питань педагогіки, педагогічної майстерності та методики викладання природничих дисциплін. До наукової школи входять викладачі, докторанти, аспіранти, магістранти кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, студенти, директори та заступники директорів шкіл Полтавщини, педагоги освітніх та позашкільних творчих дитячих колективів.



Ведеться інтенсивна наукова робота над кандидатськими та докторськими дисертаціями.

Школа активно працює в постійному науковому пошуку. М. Гриньова доповнює сучасне бачення можливостей професійної підготовки творчих особистостей, готує викладачів-дослідників, діяльність яких базується на культурі знань, організовує міжнародну та всеукраїнську наукову діяльність, ініціює та безпосередньо бере участь у таких заходах, як: практичні конференції, семінари та симпозиуми. Так, традицією стало проведення Міжнародної науково-практичної конференції з методики викладання природничих дисциплін «Каришинські читання», конференції, присвяченої пам'яті А. С. Макаренка, та ін. Щороку проводиться 4-5 конференцій різного рівня. М. В. Гриньова — ініціатор створення збірника наукових праць «Витоки педагогічної майстерності», ліцензованого ВАК України як фахове видання. Вона є заступником головного редактора журналу «Імідж сучасного педагога», входить до редакційної ради збірника наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (серія «Педагогічні науки»), журналу «Постметодика», є членом комісії з проблем валеологічної освіти в Науково-методичному центрі вищої освіти Міністерства освіти і науки України і розробником стандартів підготовки фахівця за спеціальністю «Валеологія» в умовах євроінтеграції, укладач психолого-педагогічних тестів для абітурієнтів, спрямованих на педагогічні професії, започаткованого МОН України.

Головним досягненням наукової школи є наукові дослідження керівника та членів.

Інноваційні зусилля школи спрямовані на розвиток основних напрямків: освітнє середовище для студентів і викладачів, де саморегуляція є найвищим рівнем активності, сприяє навчанню впродовж життя.

Саморегуляція — це вищий рівень активності, здатність індивіда створювати програму діяльності і на її основі керувати своєю поведінкою та станом.

Проблема самоосвіти виникає тому, що саморегуляційне навчання організовує навчальну діяльність людини, дає їй можливість самостійно виконувати завдання, закладає основу вміння вчитися, що є основним завданням освіти. Нормативні норми та пошук найкращих шляхів їх реалізації є актуальними та відповідають вимогам сьогодення. Саморегуляція в природних і техногенних системах спрямована на збереження параметрів цих систем під впливом зовнішніх сил. Досліджуючи регуляторні механізми в біологічних системах, ми підібрали низку навчальних інструментів, які дозволяють моделювати розумову діяльність і формувати саморегуляцію, а також розробляти структури саморегуляції, придатні для кожного виду діяльності, в тому числі й для навчання і перевірки цих умінь на практиці (Гриньова, Кононець, 2018).

Головне – учень, його навчання, вміння працювати самостійно та творчо; сприяння всебічному формуванню особистості; утвердженні гідного члена суспільства. Одним із головних завдань університету є психолого-педагогічний супровід та можливість всебічного розвитку особистості студентів.

Другим пріоритетом є викладачі, їх саморегуляція, самовдосконалення та розвиток наукового та творчого потенціалу. Професійна підготовка вчителів виділяє такі основні елементи: мотивація, знання, креативність, досвід. Одним із ключових принципів є розвиток здатності швидко реагувати на зміни в науці про освіту та трансформувати нові технології навчання відповідно до індивідуальних потреб студентів.

Під освітнім середовищем ми розуміємо природне або штучно створене соціокультурне середовище студентів, що включає різні види освітніх засобів і змісту, способи забезпечення продуктивної діяльності студентської молоді. Для того, щоб освітнє середовище функціонувало, головною цінністю є людина. Приділяється увага студентам, щоб вони усвідомлювали і конструювали себе, знаходили своє місце і визначали свою соціальну роль по відношенню до навколишнього світу, активізували

механізми своєї внутрішньої активності у взаємодії з навколишнім середовищем. У такій освітній організації фокус діяльності вчителя зміщується з активної навчальної діяльності на особистісне проектування «освітніх середовищ», де відбувається особистісне самотворення.

Основні наукові здобутки М. В. Гриньової висвітлені у понад 400 роботах, в тому числі понад 30 навчальних та навчально-методичних посібників, 15 з яких мають гриф Міністерства освіти і науки України.

Поповнюючи сучасним баченням шляхів професійної підготовки творчої особистості, формування вчителя-дослідника, для якого основою діяльності є культ пізнання, Гриньова М. В. щорічно ініціює та безпосередньо бере участь у організації Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференцій, семінарів, симпозіумів. Стало традиційним проведення Міжнародної науково-практичної конференції з методики викладання природничих дисциплін «Каришинські читання» та Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті А. С. Макаренка.

Перспектива роботи наукової школи полягає у сприянні розвитку ефективного професійного середовища на основі підходу функціональних компетенцій. Вона відтворює сучасний спосіб уявлення про освітню діяльність як складну, багат шарову та багат шарову освітню систему, орієнтовану на специфічні відносини, взаємодія, вміння, знання, досвід. Метою роботи професійного середовища є створення можливостей для формування у студентів позитивної життєвої позиції.

Актуалізуємо питання неперервності як чинника безперервності навчального процесу в педагогічних дослідженнях такими аспектами:

- підготовка старшокласників до коледжу через диференційоване навчання та унікальну структуру навчання;
- формувати особистісний потенціал студентів та молоді в ринковому середовищі шляхом оволодіння змістом та підвищення їх професійного статусу;
- професійна підготовка педагогів до роботи з талановитими людьми;

- використовувати свою обдаровану особистість у власних соціальних потребах для досягнення успіху в житті;

- формування конкурентоспроможної особистості.

Сприяння професійному розвитку та саморозвитку науково-педагогічних кадрів університету. Кінцевою метою професійного розвитку є формування професійної культури наших співробітників. Це проявляється у високому ступені професійної освіти, компетенціях і здібностях, визнанні особою своєї професії та власної професійної цінності, відданості своїй справі. На цьому ґрунтується професія, досягнення суспільно та особистісно значущих творчих досягнень, величезний внесок у суспільство та культуру.

Удосконалення систем оцінювання якості праці науково-педагогічних працівників:

- загальна характеристика (науково-педагогічний досвід, наукові звання та вчені ступені, звання та нагороди, керівні посади);

- освітня діяльність (навчальне навантаження, участь у ліцензуванні та акредитації, рівень навчального навантаження, оцінювання студентами викладання);

- загальна характеристика (науково-педагогічний стаж, вчені звання та наукові ступені, звання та нагороди, адміністративні посади);

- педагогічна діяльність (педагогічне навантаження, участь в ліцензуванні та акредитації, ступінь педагогічної завантаженості, оцінка викладання студентами);

- наукова діяльність (підготовка науково-педагогічних кадрів, винахідницька та науково-дослідна діяльність, наукові публікації, публікація монографій, публікація результатів наукових досліджень, отримання наукових премій, грантів);

- методична робота (видання підручників, навчальних посібників, методичних посібників, розробка та впровадження, розвиток та модернізація засобів контролю знань студентів, у тому числі електронних, впровадження в навчальний процес усіх видів лабораторного обладнання).

- організаційна робота включає широкий спектр завдань, пов'язаних з основними напрямками науково-педагогічної діяльності, з одного боку, та характеристиками її індивідуальних якостей, з іншого (підготовка та проведення з'їздів, олімпіад, конкурсів, підготовка студентів до навчання тощо, участь у різноманітних науково-методичних заходах, участь у діяльності комітетів, рад тощо).
- міжнародна діяльність (отримання грантів від державних та неурядових спонсорів, активна співпраця із закордонними навчальними закладами).

Педагогічна підтримка майбутніх вчителів іноземних мов у розвитку саморегуляційної компетентності можлива за умови участі у вебінарах, онлайн-семінарах, тренінгах та ін.

На освітніх платформах Всеосвіта, Наурок, Едера та ін. проводиться безкоштовно велика кількість семінарів, вебінарів, тренінгів для вчителів з покращення та відпрацювання навиків формування саморегуляційної компетентності у педагогічній діяльності.

«Експрес-техніки психоемоційної саморегуляції педагогів. Практикум»

Спікерка: Черниш Олена Степанівна. Психологиня в галузі розвитку емоційного інтелекту, корекції невротичних розладів, наслідків психологічної травми та проблем розвитку особистості, арттерапевтка. Керівниця громадської організації «Центр сучасної психології «Міррада». Авторка програми «Розвиток творчої обдарованості учнів сучасної школи шляхом формування навичок емоційно-вольової саморегуляції» (гриф МОН України, 2018 рік), «Розвиток емоційного інтелекту особистості шляхом використання проєктивних, імітаційних технологій» (гриф МОН України, 2019 рік). 28 років досвіду роботи в закладах освіти.

Семінар-практикум для педагогів з попередження емоційного вигорання: Саморегуляція емоційного стану (використання арт-терапевтичних технік). Підготувала психолог Хмельницької обласної ради

Буркун Г. Т. Цей матеріал складений з метою профілактики емоційного вигорання педагогів шляхом підвищення знань із питання зміцнення психічного здоров'я арт-терапевтичними техніками: правопівкульного інтуїтивного малювання, крапання, монотипії. Створення умов для актуалізації суб'єктивного досвіду, удосконалення вміння практично застосовувати арт-терапевтичні техніки для профілактики стресового стану.

Мета: Профілактика емоційного вигорання шляхом підвищення знань із питань збереження та зміцнення психічного здоров'я та особистісного й духовного зростання педагогів, ознайомити учасників семінару-практикуму з методами арт-терапії; розвивати навички самоаналізу; створити на занятті умови для актуалізації суб'єктивного досвіду, ускладнення і збагачення цього досвіду; удосконалити вміння практично застосовувати деякі техніки арттерапії для профілактики стресового стану.

Завдання:

Ознайомити педагогів із поняттям і симптомами професійного вигорання.

Сприяти формуванню практичних навичок володіння собою в різних ситуаціях.

Розвивати здатність до самоаналізу.

Формувати психологічну культуру педагогів.

Цільова група: педагоги.

Час проведення: 1,5 – 2 год.

Зокрема, Академія інноваційного розвитку освіти Інституту Модернізації змісту освіти проводить регулярно вебінари для розвитку у майбутніх вчителів іноземної мови саморегуляційної компетентності.

Вебінар «Основи ефективної емоційної саморегуляції педагога» побудований із урахуванням сучасних наукових досліджень у галузі психології та нейропсихології. Щоб досягти високої продуктивності та ефективності в роботі, майбутнім фахівцям необхідно навчитися

зосереджуватися та працювати над щоденними завданнями та цілями, пов'язаними з їх професійною діяльністю.

Результати емпіричних досліджень (анкетування, аналіз результатів діяльності, бесіди, спостереження) студентів ПНПУ показують, що психолого-педагогічні знання впливають на мислення студентів і є орієнтиром для конкретних освітніх рішень. Крім того, майбутній учитель не відчуває труднощів в організації самостійної роботи, вміє використовувати внутрішні механізми планування, управління та корекції професійної діяльності, у цих процесах важлива саморегуляція. Так, 80,00% респондентів (80 осіб) зазначають, що аналізують свою готовність до педагогічної діяльності. І 100% вважають, що педагог повинен володіти навичками професійної саморегуляції.

За допомогою анкет виявлено особливості уявлень студентів про природу та потребу у формуванні саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Ми виявили, що майже всі майбутні фахівці усвідомлюють важливість і необхідність саморегуляції, але важливість цього усвідомлення виражається по-різному. Однією з перешкод є невміння визначати власні сильні та слабкі сторони, планувати конкретні цілі щодо вдосконалення діяльності, керувати ефективністю їх реалізації.

За результатами дослідження серед студентів виділено групи студентів з низьким (13,5%), нижче-середнім (32%), середнім (41%) та вище-середнім (13,5%) рівнями саморегулювання. У жодного з досліджуваних не спостерігалось високого ступеня саморегуляції. Виникнення кожного етапу саморегуляції відстежували, щоб виявити найслабшу ланку процесу: постановка цілей, планування, самодисципліна, модифікація, показники якості.

Отримані дані свідчать про те, що для послідовного розвитку всіх ланок процесу саморегуляції необхідно розробити методику підвищення рівня саморегуляції студентів, акцентуючи увагу на аспектах, які демонструють найнижчий рівень підготовки.

Крім того, досліджено особливості взаємозв'язку властивостей мислення та уваги з рівнем розвитку саморегуляції. Отримані експериментальні дані свідчать про те, що у студентів із саморегуляцією вище середнього розвивається більш висока продуктивність уваги та креативність мислення.

За результатами анкетування вдалося окреслити напрямок зусиль щодо формування механізму саморегуляції як невід'ємної складової педагогічного процесу.

У рамках нашого дослідження ми виділили наступні психолого-педагогічні умови, які сприяють розвитку навичок професійної самоорганізації у майбутніх учителів; забезпечення мотивації студента до навчальної діяльності; набуття навичок та компетенцій професійної саморегуляції; залучення педагогів до активної творчої діяльності; створити творчу атмосферу, здоровий морально-психологічний клімат у колективі; активне використання нових форматів і методів навчання, які стимулюють творчі здібності особистості.

На нашу думку, оволодіння уміннями та навичками професійної саморегуляції передбачає уміння керувати своїм внутрішнім світом, налаштовувати свій емоційний стан, здатність швидко володіти собою, оцінювати свій настрій, свій голос, міміку, жести, дії оточуючих, здатність швидко і правильно приймати рішення в мінливих і нестандартних ситуаціях, формувати емоційну стійкість. щоб максимізувати свій потенціал.

Дослідивши проблему самоорганізації та саморегуляції, ми виявили, що окрім формування важливих умінь професійної самоорганізації майбутньому педагогу важливо розвивати необхідні особисті якості та бути психічно здоровою людиною: емоційно врівноваженою, здатною до самокерування, що забезпечується адекватною самооцінкою, волею, цілеспрямованістю, енергійністю. Психічно здоровій особистості властиві такі якості, як оптимізм, відповідальність, моральність, самоповага, зосередженість, урівноваженість, активна життєва позиція, впевненість у



собі, обов'язковість, незалежність, доброзичливість, зацікавленість навколишнім світом та інші. Помірне нервове напруження стимулює людину зробити швидше те, що необхідно, працювати краще, бути наполегливою. А занадто високий рівень напруги негативно впливає на працездатність, блокує творчі, продуктивні ідеї і заважає досягненню мети. Тому, навчаючись саморегуляції, майбутній вчитель розвиває вміння контролювати свої емоції та досягати високих результатів, оскільки тільки помірне психічне збудження забезпечує тривалий успіх у діяльності (Нечепоренко, 2017).

Саморегуляція та саморефлексія, як і самосвідомість, формуються в структурі різноманітності форм діяльності людського життя. Складаючи методика розвитку умінь професійної самоорганізації, ми прийшли до висновку, що для того, щоб розвинути спроможність студентів до самоуправління (саморегулювання, самоконтролю та самоорганізації) власною діяльністю необхідно забезпечити у вищому закладі освіти рефлексивний тип управління, який полягає у зміні позиції студента, у перетворенні його із об'єкту зовнішніх впливів у активного суб'єкта власної діяльності. Від майбутніх педагогів вимагатиметься більша самостійність у прийнятті певних рішень, у тому числі таких, що стосуються професійної самоорганізації, самоорганізації їхньої роботи, що, у свою чергу, потребуватиме розвитку здатності до свідомої саморегуляції довільної активності.

Через саморегуляцію, самоорганізацію, професійне самовиховання особистості здійснюється професійне самоутвердження майбутнього вчителя іноземної мови. На нашу думку, розвиток професійної самоорганізації майбутніх вчителів іноземної мови вимагає високої ступені розвитку саморегуляції. Людський індивід є саморегулюючою системою, яка функціонує на основі власних програм життєдіяльності та життєзабезпечення, які виробляються в ході безперервного пристосування до різних умов: природних, побутових, соціальних. Процес саморегуляції може бути як довільним, так і керованим свідомо. Все, що людина усвідомлює, вона

може контролювати, регулювати, аналізувати. Саме завдяки свідомості особистість здатна самовдосконалюватися, працювати над собою, підвищувати свій рівень самоорганізації. Свідомість визначає (проектує) лінію поведінки людини, керує формуванням власної особистості, її діяльністю, вирішує питання відносин і взаємодій, спрямовує процеси засвоєння соціального досвіду, регулює емоції, стани, забезпечуючи спроможність розвитку свідомої саморегуляції. Постійна робота над формуванням саморегуляційної компетентності дає майбутньому вчителю можливість досягнути високого рівня розвитку професійної самоорганізації (Gebhard, 1996).

Важливим кроком до розвитку саморегуляційної компетентності є оптимізм, самоконтроль, віра у себе, вірність собі та своїй справі, бажання випробувати власні сили, вміння сприймати зміни як виклик, а не як загрозу. Ми вважаємо, що майбутньому вчителю важливо вчитися поступово формувати в собі вміння та навички саморегуляції на основі рефлексії, пізнавати себе, свій внутрішній світ, гармонійно розвивати свою особистість, вчитися правильно діяти у складних ситуаціях, швидко та правильно приймати рішення та ін.

Можна зазначити, що складність і багатоаспектність процесу формування саморегуляційної компетентності, її динамічний комплексний характер обумовлюють необхідність досліджувати її з точки зору системного підходу, це проявляється у знанні розробки програми діяльності в меті, мотивації, моделюванні ситуації, дослідженні причин неуспішності, вона організовує і регулює власну діяльність як систему і вносить корективи відповідно до вимог конкретної ситуації, від наслідків і причин.

У рамках системного підходу людина розглядається як складна біологічна система, яка самоорганізується та розвивається. Її важливі дії відбуваються на різних, але взаємопов'язаних функціональних рівнях, таких як біологічний, психологічний і соціальний. На кожному рівні існують

унікальні характеристики людського сприйняття. Серед пріоритетних цінностей здоров'ю відводиться першочергове значення. Особливий смисл для майбутнього педагога має рекомендація не займатися професійними справами, якщо це шкодить здоров'ю (власному та інших) (Шмирко, 2016).

Учителю іноземної мови особливо важливо формувати саморегуляційну компетентність, оскільки, вміння «достукатися до кожної дитини», уміння емоційно та вербально адаптуватися до учнів відіграє важливу роль у професійній діяльності.

Результати нашого дослідження доводять, що саморегуляція майбутнього вчителя іноземної мови має формуватися вже з перших днів навчання у вищому навчальному закладі. При вивченні навчальних предметів трансформується світогляд, поглиблюється самопізнання, та гармонізуються стосунки з людьми. У цьому процесі особливо велике значення має нагромадження власного досвіду здійснення фахової діяльності (під час пропедевтичних практик, лабораторно-практичних занять, написання курсових та індивідуально-дослідних робіт і педагогічної практики). Формування в майбутніх учителів іноземних мов саморегуляційної компетентності відбувається за допомогою розвитку механізмів саморегуляції вчителя, особливо педагогічної рефлексії. При цьому набуваються знання про роль саморегуляції у професійній діяльності, елементи саморегуляції вчителя трансформуються у невід'ємні особистісні риси.

Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів іноземної мови відбувається через визнання основних категорій теорій саморегуляції: структура, функції, компоненти; через формування вміння визначати і здійснювати найбільш доцільні цілі навчальної діяльності та свідомо обирати методи цієї діяльності; через навчання самоспостереження; через розвиток механізмів саморегуляції.

Ми вважаємо, що коригуючи власну педагогічну діяльність, майбутній учитель іноземної мови має активно працювати над власними

здобутками, професійна діяльність має змінюватися відповідно до багатьох змінних, таких як соціальні зміни у формі освітніх реформ, змін у галузевих стандартах, шкільних навчальних програмах і планах.

Отже, активізація процесів формування саморегуляційної компетентності як складова успішної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови не передбачає безпосереднього втручання викладача в ситуації саморегулювання студентів. Запорука успіху полягає в опосередкованості корекційного впливу, який підтримує контроль над внутрішнім станом вихованця як ініціатора власної активності, з метою узгодження внутрішніх резервів з умовами зовнішнього середовища.

У результаті такої активізації вчителі отримують здатність адаптуватися до майбутньої педагогічної діяльності, мають можливість оптимізувати внутрішній стан учнів і створити в них атмосферу приємного та доброзичливого педагогічного спілкування. Тому стан психофізичного здоров'я та інтелектуальний розвиток підростаючого покоління залежить від умінь, набутого досвіду формування саморегуляційної компетентності.

### **Висновки до другого розділу**

У розділі науково обґрунтовано розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами

тренінгів цілепокладання, який тлумачено як інтенсивні короткотривалі навчальні заняття, спрямовані на створення, розвиток і кодифікацію конкретних навичок, необхідних для виконання конкретних особистих, освітніх або професійних завдань, і підвищення мотивації людини для вдосконалення своєї роботи. Тренінг цілепокладання сприяє динамічній зміні професійних навичок студентів, різноманітності мислення, розвитку творчих здібностей, високому ступеню індивідуальної соціальної адаптованості.

На сьогоднішній день існує безліч тренінгів, спрямованих на постановку цілей та планування. Багато в чому їх поєднує те, що вони спрямовані на вплив інтелектуального компонента здатності до цілепокладання.

Визначення цілей (цілепокладання) та їх реалізація (цілереалізація) є основою конструювання власної професійної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови.

Тренінг як форма навчання має велику перевагу перед іншими формами в тому, що фахівці не тільки володіють знаннями, але й здатні застосовувати ці знання до практичної діяльності, що постійно змінюється.

Тренінг як активна форма навчання має такі переваги перед традиційними методами: при використанні тренінгу процес навчання максимально наближений до реальної практики, а навчання є імітаційним методом; тренінг — це інтерактивний метод навчання, у якому учасники беруть на себе певні ролі та діють відповідно до свого рольового статусу; тренінг є як груповим, так і індивідуальним методом, в якому активізуються механізми індивідуальної та групової динаміки; учасники отримують як особистий досвід, так і досвід прийняття та реалізації колективних рішень; учасники отримують як особистий досвід, так і досвід прийняття та реалізації колективних рішень; під час тренінгу спеціальними засобами створюються специфічні емоційні та інтелектуально-пізнавальні настрої, що дають можливість значно активізувати й інтенсифікувати процес навчання.

Цілеспрямоване навчання майбутніх учителів іноземної мови навичкам сприйняття, самопізнання, саморозвитку та технікам активного навчання, особливо навичкам саморегуляції за допомогою курсів, допоможе розвинути мотиваційну, інтелектуальну, рефлексивної сфери студентів, формуванню особистісних та професійних якостей необхідних для ефективної майбутньої професійної діяльності. Враховуючи вищезазначене, нові стратегії освітнього лідерства з боку вчителів можуть допомогти розкрити весь потенціал особистісного розвитку студента і стимулювати їх внутрішні сили для професійного саморозвитку та саморегуляції. Тренування цілепокладання створює ситуацію, в якій кожен визнає свою особистість та індивідуальність інших і поважає гідність інших.

У розділі розроблено та схарактеризовано зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов», адже, провідне місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови під час навчання у вищих навчальних закладах займають спецкурси, в рамках яких створюється програма самовдосконалення особистості; моделювання умов і ситуацій, що сприяють процесу особистісного самовдосконалення студента; забезпечити необхідне науково-методичне забезпечення; створити умови для самодіагностики.

Оскільки, даний спецкурс має основну мету сприяння мотивації майбутніх учителів до саморозвитку в процесі системи вищої освіти та професійної діяльності. Проведення занять у рамках цього спецкурсу вимагає позитивного, самостійного та відповідального ставлення з боку студентів, необхідного для успішного вирішення педагогічних завдань.

Реалізація програми спецкурсу включає наступні етапи: провести попередню діагностику, щоб з'ясувати реальний стан розвитку мотивації розвитку здібностей до саморегулювання учня, на основі чого визначити та конкретизувати зміст індивідуальної програми саморегулювання; організувати цикл лекцій, практичних занять та самостійної роботи студента;

мета спецкурсу – ознайомити студентів з методами, формами і видами самовиховання, самовиховання та саморозвитку діяльності, акцентуючи увагу на питаннях сутності, змісту та структури самовдосконалення особистості; об'єктивна оцінка нових можливостей для остаточної діагностики, управління результатами та подальшого розвитку саморегуляційних можливостей майбутніх учителів іноземної мови.

Тому розробка та впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов», відображає не тільки традиційну проблематику становлення і розвитку саморегуляційної компетентності, дозволить виховати майбутнього вчителя іноземної мови як творчу особистість, з нешаблонним мисленням, здатну повести за собою дітей. А це, як показує практика, відповідає реаліям сьогодення. В існуючій системі освіти існує різноманіття, основними критеріями відбору та розгляду є природна доцільність, особистісна спрямованість і творчий розвиток учнів. В існуючій системі освіти існує різноманіття, основними критеріями відбору та розгляду є природна доцільність, особистісна спрямованість і творчий розвиток студентів.

Нами було проаналізовано педагогічну підтримку вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів.

Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності» сформувалася на основі ідей та розробок відомого українського вченого, педагога-новатора, доктора педагогічних наук, професора Марини Вікторівни Гриньової. Інноваційна робота школи спрямована на відпрацювання трьох основних пріоритетів: студент — викладач — освітнє середовище, де саморегуляція є віщим ступенем діяльності, озброює умінням учитися впродовж життя.

Педагогічна підтримка майбутніх вчителів іноземних мов у розвитку саморегуляційної компетентності можлива за умови участі у вебінарах, онлайн-семінарах, тренінгах та ін.

Заклади вищої освіти формують висококваліфікованих професіоналів, творчих, рефлексивних, із сформованою саморегуляційною компетентністю, самотивованих, які характеризуються прагненням до постійного самовдосконалення. Саме такий педагог зможе забезпечити оптимальний розвиток у дитини іншомовної компетентності, студента у вищому навчальному закладі та відповідно матиме більше можливостей і перспектив на ринку праці.

Результати дослідження, відображені у першому розділі, викладено в публікаціях авторки Стрижак Ю. О. (2020), Стрижак Ю. О. (2021), Стрижак Ю. О. (2021), Стрижак Ю. О. (2022), Стрижак Ю. О. (2022), Стрижак Ю.О. (2023), Стрижак Ю.О. (2023).

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**



*У розділі описано організацію педагогічного експерименту, подано аналіз отриманих експериментальних даних, презентовано модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки та підтверджено їх ефективність.*

### **3.1. Особливості організації дослідно-експериментальної роботи та констатувальна діагностика рівнів сформованості саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов**

Експериментальне дослідження ефективності розробленої сукупності педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки здійснювалося за допомогою спеціально організованого педагогічного експерименту, під яким науковці розуміють привнесення в освітній процес принципово важливих змін відповідно до мети, завдань і гіпотези дослідження. Цілком слушною є позиція учених (Ю. Бабанський (1982), Г. Воробйов (1979), М. Грабарь (1977), О. Гранічіна (2002), О. Жосан (2008), Е. Зекмайстер (2000), Дж. Зекмайстер (2000), Н. Кононец (2018), Г. Ніколаї (1999), Дж. Шогнесі (2000) та ін.), які переконливо довели, що педагогічний експеримент уможливорює зафіксувати та відслідкувати зв'язки між досліджуваними явищами без порушення його цілісності, здійснювати надалі глибинний якісний аналіз та кількісне вимірювання як унесених в освітній процес змін, так і результатів діяльності тих, хто навчається і піддається впливу цих змін.

На підставі ґрунтовного вивчення науково-педагогічної, методичної літератури та аналізу практичної діяльності педагогічних ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов (Освітньо-професійна програма Філологія (Германські мови і літератури (переклад включно), перша - англійська), Освітньо-професійна програма Середня освіта (Мова і література (німецька) та мова і література (англійська)), Освітньо-

професійна програма Середня освіта (Мова і література (англійська) та мова і література (німецька)), Освітньо-професійна програма Середня освіта (Українська мова і література та мова і література (німецька)) та ін.), констатовано відсутність конкретного дослідження, у якому було б представлено й упроваджено сукупність педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки та проведено комплексне дослідження ефективності такої моделі організації підготовки студентів.

Узагальнюючи наявні визначення поняття «педагогічний експеримент», якими оперують вище згадані науковці, зазначимо, що сутнісний зміст нашого педагогічного експерименту віддзеркалюється у декомпозиції цілісного процесу професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у педагогічних ЗВО на його складники; у цілеспрямованому внесенні змін до умов, у яких ці складники функціонують (визначення педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, розроблення моделі реалізації формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки); відслідковуванні окремих досліджуваних аспектів та явищ (насамперед, як саме впливає кожна з визначених педагогічних умов на динаміку змін у рівнях сформованості кожного з компонентів саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов); фіксуванні результатів освітнього процесу в умовах педагогічного експерименту загалом.

Таким чином, з урахуванням вище викладеного, окреслимо мету та сформулюємо гіпотезу нашого дослідження.

*Метою педагогічного експерименту була перевірка загальної гіпотези дослідження та підтвердження ефективності педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.*

*Робоча гіпотеза* дослідно-експериментальної роботи у нашому дослідженні полягає у тому, що процес формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов під час їх професійної підготовки буде ефективним, якщо реалізуються педагогічні умови, які забезпечать позитивну динаміку цього процесу:

*1) актуалізація і розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання;*

*2) удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»;*

*3) педагогічна підтримка майбутніх вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів.*

Підготовка до проведення педагогічного експерименту передбачала виконання низки завдань:

- ґрунтовне дослідження теоретичних засад формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки;
- аналіз сучасного стану процесу формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у педагогічних ЗВО;
- вибір ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов (студенти, які навчаються за такими освітньо-професійними програмами, як-от: Філологія (Германські мови і літератури (переклад включно), перша - англійська), Середня освіта (Мова і література (німецька) та мова і література (англійська)), Середня освіта (Мова і література (англійська) та мова і література (німецька)), Середня освіта

(Українська мова і література та мова і література (німецька)) та ін.), для проведення педагогічного експерименту;

- обрання та розподіл студентів вище зазначених освітньо-професійних програм на експериментальні (ЕГ) і контрольні групи (КГ);

- ознайомлення викладачів педагогічних ЗВО, які погодились брати участь у дослідно-експериментальній роботі, з темою, метою, завданням дослідження, його робочою гіпотезою та шляхами її перевірки;

- обґрунтування педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки в педагогічних ЗВО у такому формулюванні: актуалізація і розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання; удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»; педагогічна підтримка майбутніх вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів;

- розроблення змісту авторського спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»;

- проєктування моделі реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

Отже, підготовча робота, віддзеркалена у низці цих завдань, та цілеспрямовані зміни, які ми теоретично спроектували та впровадили у традиційний процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземної

мови професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у вітчизняних педагогічних ЗВО, дозволили провести дослідно-експериментальну роботу, що мала за мету з'ясувати ефективність авторських педагогічних умов та їх вплив на рівень сформованості саморегуляційної компетентності.

Педагогічний експеримент проводився у чотири взаємопов'язані етапи: *теоретично-пошуковий, констатувальний, формувальний та аналітично-підсумковий*. Узагальнено програму реалізації етапів експерименту відображено на рисунку 3.1.

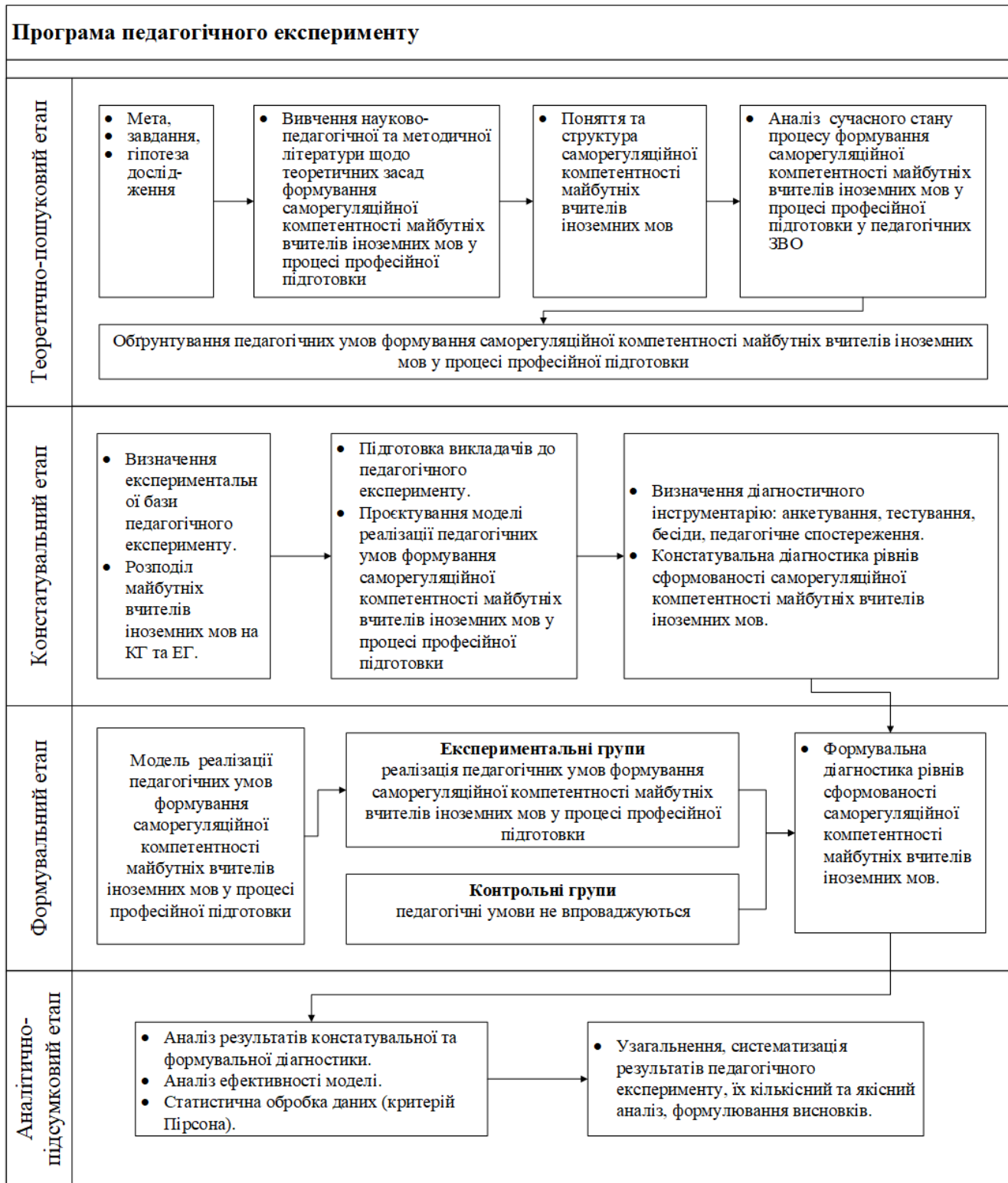


Рис. 3.1. Програма педагогічного експерименту

Підкреслимо, що процедура експериментального дослідження ґрунтувалася на використанні наступних *методів*: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування, метод

наративів, інтерв'язії, а також методи математичної статистики, порівняння й узагальнення результатів діагностики.

Варто відзначити, що організація педагогічного експерименту у вищій школі передбачає фіксацію наявних положень та водночас їх модернізацію з метою виокремлення нових положень, інноваційного осмислення отриманих висновків щодо питання формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

Хронологічно виділимо та схарактеризуємо етапи нашого експерименту.

**Теоретично-пошуковий етап** передбачав визначення мети, завдань, гіпотези дослідження; вивчення науково-педагогічної та методичної літератури щодо теоретичних засад формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

На цьому етапі здійснено аналіз змісту та структури саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов, ґрунтовно проаналізовано сучасний стан процесу формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у педагогічних ЗВО.

З'ясовано основні методологічні підходи до формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки (*компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, системний, ресурсний, середовищний*) та принципи: *дидактичні* (науковості, систематичності, зв'язку навчання із життям, наочності, емоційності, природовідповідності) і *специфічні* (цілісності, прогнозування, паритетності, індивідуалізації, усвідомленої перспективи, мобільності).

Визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

На *констатувальному етапі* експерименту нами було здійснено визначення експериментальної бази педагогічного експерименту, розподіл майбутніх вчителів іноземних мов на КГ та ЕГ. Так, у нашому дослідженні дослідно-експериментальна робота щодо визначення та упровадження педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки проводилася упродовж 2019-2021 років у чотирьох ЗВО України:

1. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;
2. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди
3. Хмельницький національний університет
4. Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
5. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

У педагогічному експерименті взяли участь 261 студент 4 курсу бакалаврських освітньо-професійних програм підготовки майбутніх вчителів іноземних мов (англійська, німецька). До контрольної групи (КГ) ввійшло 132 студенти, до експериментальної (ЕГ) – 129 студентів.

З метою забезпечення ефективності підготовки викладачів (36 осіб) до педагогічного експерименту на цьому етапі педагогічного експерименту було проведено тестування для визначення їх ставлення до проблеми дослідження за допомогою авторського тесту «Ставлення викладачів до формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов» (додаток А).

У цілому тестування засвідчило позитивне ставлення викладачів до проєктування і впровадження цілісної моделі реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

На особливу увагу заслуговують відповіді науково-педагогічних працівників на запитання «Чи використовуєте Ви у процесі підготовки



майбутніх учителів іноземних мов прийоми саморегуляції?», які респонденти мали змогу обирати із множинного вибору методом ранжування за значущістю. Так, серед прийомів саморегуляції, які використовуються педагогами у професійній діяльності, викладачі надали перевагу таким, як-от: посмішка, сміх – 94,44%; перемикання уваги на приємний об’єкт – 88,89%; читання – 86,11%; прослуховування музики – 77,78%; антистресове дихання – 41,67%; аутогенне тренування – 16,67% (рис. 3.2).

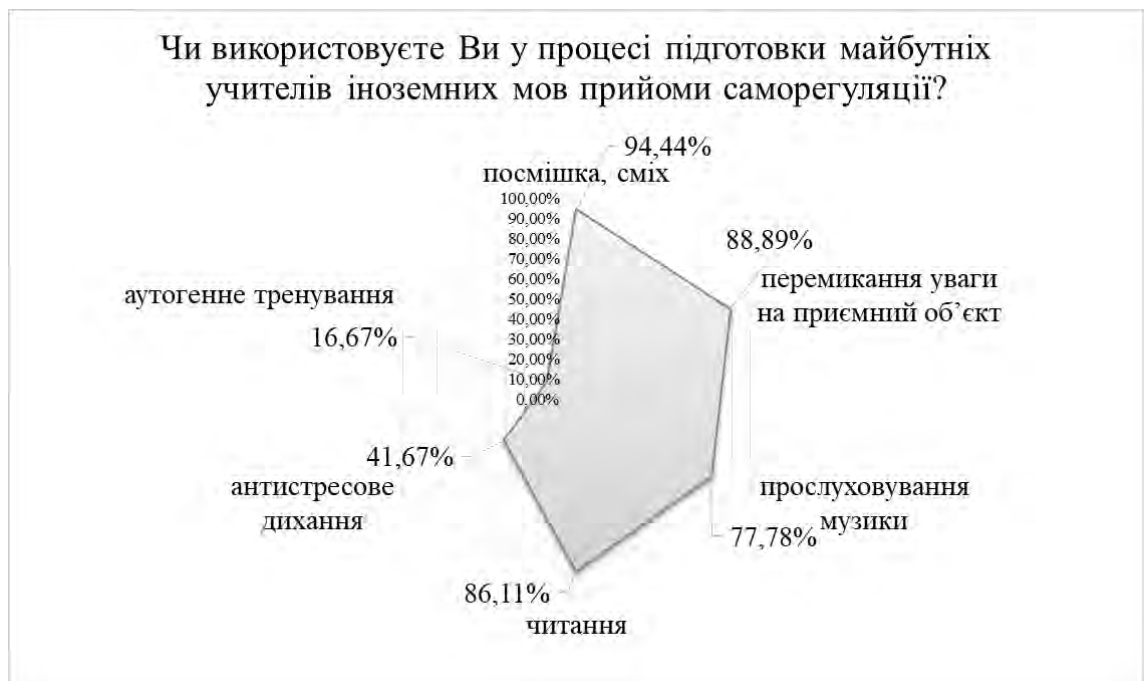


Рис. 3.2. Прийоми саморегуляції, які використовуються викладачами у професійній діяльності

Анкетування студентів на етапі констатувального експерименту передбачало відповіді на питання (додаток Б):

1. Чи знаєте Ви, що таке саморегуляція?
2. Напишіть, як Ви розумієте термін «саморегуляція навчальної діяльності»?
3. У якому контексті ви чули термін «саморегуляція»?
4. Чи потрібно формувати у майбутніх учителів іноземних мов саморегуляційну компетентність?

5. Чи хотіли б Ви відвідувати спецкурс «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»?

6. Які з методів саморегуляції Ви використовували у своєму житті?

Аналіз відповідей на перше запитання (рис. 3.3) засвідчив, що 13,03% опитаних вважають, що знають, що таке саморегуляція. Під цим терміном студенти розуміють уміння заспокоюватися, не проявляти негативних емоцій, поводитися спокійно у будь-яких стресових ситуаціях, регулювати свою поведінку та емоції. Узагальнені відповіді студентів свідчать, що вони вкладають у це поняття емоційно-поведінковий зміст.

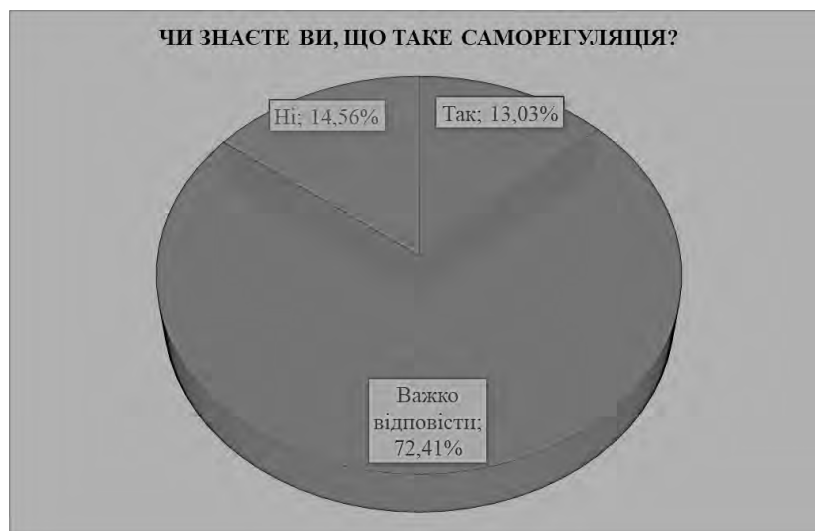


Рис. 3.3. Відповіді студентів щодо обізнаності зі змістом поняття «саморегуляція»

Подальший аналіз відповідей на перше питання дає змогу констатувати, що 72,41% опитаних респондентів затрудняються дати відповідь на це питання, а 14,56% не знають, що таке саморегуляція.

У межах відповідей на друге запитання студенти в узагальнено-орієнтовному сенсі розуміють термін «саморегуляція навчальної діяльності» як уміння самостійно працювати з навчальним матеріалом, самостійно регулювати свій процес навчання, працювати за індивідуальною траєкторією

навчання, наполегливість і цілеспрямованість у навчанні, систематичність у процесі опанування знаннями, працелюбність, рішучість, сміливе прийняття рішень у процесі навчальної діяльності – це ті характеристики, які простежуються вже в процесі навчання, і які, на думку студентів, віддзеркалюють його особистісно-діяльнісний контекст.

Відповіді на третє запитання анкети «У якому контексті ви чули термін «саморегуляція»» засвідчили, що основним контекстом є психологічний (багато студентів цікавилися різноманітними тестовими методиками й серед них зустрічали тести психічної саморегуляції, або студенти просто використовували пошук в Інтернеті, де перші посилання відбивали психологічний зміст терміну).

Зустрічалися й певні поодинокі відповіді респондентів, які свідчать про фізіологічний та фізіотерапевтичний контекст саморегуляції (студенти у своєму житті стикалися з різними проблемами зі здоров'ям, власним чи своїх близьких, і проходили чи обговорювали комплекси фізіотерапевтичних процедур, у ході яких медиками вживався цей термін).

Досліджуючи інші аспекти, які зачіпає констатувальне анкетування студентів (четверте питання «Чи потрібно формувати у майбутніх учителів іноземних мов саморегуляційну компетентність?»), критично аналізуємо отриману інформацію і робимо висновки, що 36,78% респондентів вважають, що вчителю іноземних мов обов'язково слід володіти на високому рівні саморегуляційною компетентністю, 42,91% відзначили відповідь «швидше так, ніж ні», важко відповісти на це питання було 10,73% опитаних, і 9,58% вважають, що «ні» (рис. 3.4).



Рис. 3.4. Відповіді студентів щодо необхідності формування у майбутніх учителів іноземних мов саморегуляційної компетентності

У відповідях на п'яте запитання переважна більшість опитаних 52,87% чітко позиціонувала своє бажання відвідувати спецкурс «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»? 28,74% відзначила прапорець із дескриптором «швидше так, ніж ні», важко відповісти було 13,79% респондентів, і лише 4,6% студентів не виявили такого бажання, аргументуючи його браком часу та перевантаженістю освітньо-професійної програми іншими дисциплінами (рис. 3.5).



Рис. 3.5. Відповіді студентів щодо бажання відвідувати спецкурс

Останнє питання анкети спрямоване на виявлення у студентів знань про прийоми саморегуляції, які вони використовували у своєму житті. Відповіді на нього показали, що загалом студенти використовують такі прийоми у повсякденному житті, коли знаходяться у стресовій ситуації, коли погане самопочуття, коли потрібно заспокоїтися і подумати над вирішенням якоїсь проблеми, коли мають поганий настрій, проте не називали їх терміносполученням «методи саморегуляції». Як свідчить рисунок 3.6, перемикання уваги на приємний об'єкт як ефективний прийом саморегуляції обрали найбільше кількість студентів – 86,59% опитаних респондентів; прослуховування музики – 80,08% опитаних респондентів; посмішку, сміх – 77,01% опитаних респондентів; підтримку близької людини – 60,54% студентів; спостереження за природою як прийом саморегуляції обрали 44,44% опитаних респондентів; релаксацію – 31,03%; спів, крик – 23,75%; йога – 13,79%; читання – 13,03%; аутогенне тренування – 11,88%; малювання – 9,96%; антистресове дихання – 6,90%; медитацію – 5,75%.

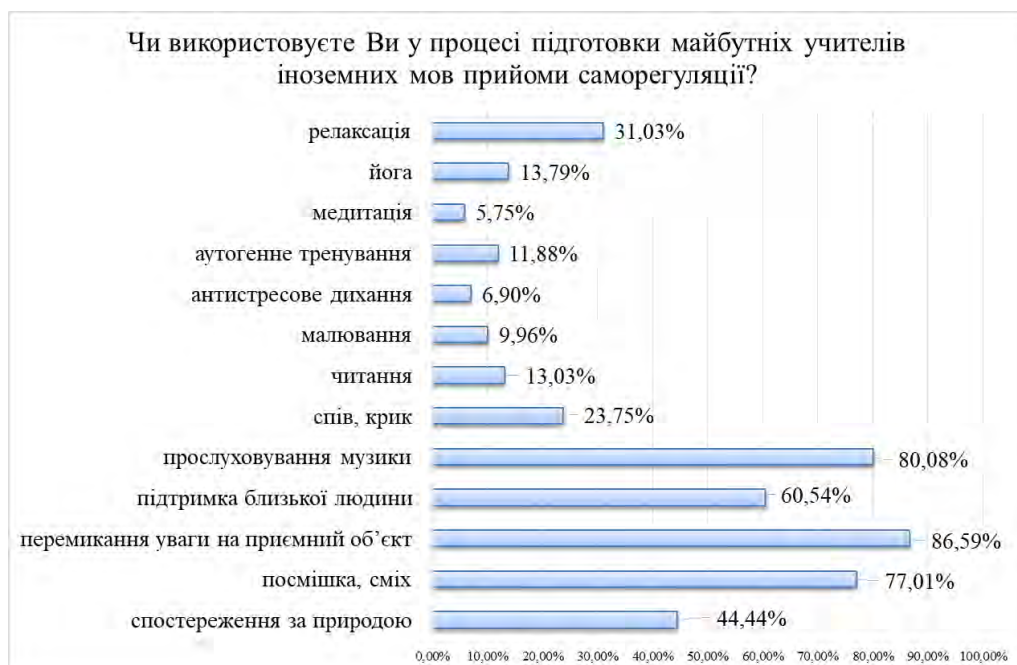


Рис. 3.6. Відповіді студентів щодо використання прийомів саморегуляції

Таким чином, констатувальне анкетування студентів дало змогу засвідчити й підкреслити актуальність проблеми формування у майбутніх учителів іноземних мов саморегуляційної компетентності, виявити бажання значної кількості студентів відвідувати спецкурс для набуття відповідних знань у площині саморегуляції, умінь здійснювати саморегуляцію навчальної діяльності та майбутньої професійної.

Разом із тим, у руслі дослідження важливою є проблема діагностики рівнів саморегуляційної компетентності студентів, а для цього варто розробити критеріально-рівневий апарат. На підставі аналізу праць науковців (Н. Войтюк (2005), М. Гриньова (2011, 2018), Е. Коноз (2000), Н. Кононец (2018), О. Конопкін (1984), В. Моросанова (2000), Г. Пригін (1984), Н. Сеньовська (2012), Р. Тур (2004), В. Чайка (2006) та ін.) та узгоджуючи критеріально-рівневий апарат з компонентним складом саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов, визначимо сукупність критеріїв та рівнів (високий, середній та низький), які дозволять оцінити ступінь прояву структурних компонентів досліджуваної компетентності: *ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний.*

Слід зазначити, що цілеспрямованість характеризує будь-яку діяльність, у тому числі й самостійну пізнавальну, в межах якої формується саморегуляційна компетентність. Вочевидь, цілі є ключовим важливим критерієм дієвості мотивів, оскільки якщо певні цілі студентом не ставляться, значить, і відповідні мотиви або не сформовані, або їх не вдалося у процесі навчання достатньою мірою актуалізувати. Тож цілком правомірно буде стверджувати, що вивчення цілей, змін, які відбуваються в структурі, їх загальної спрямованості, є важливим аспектом вивчення розвитку ціле-мотиваційно критерію саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.

Зміст ціле-мотиваційного критерію відображено на рисунку 3.7.

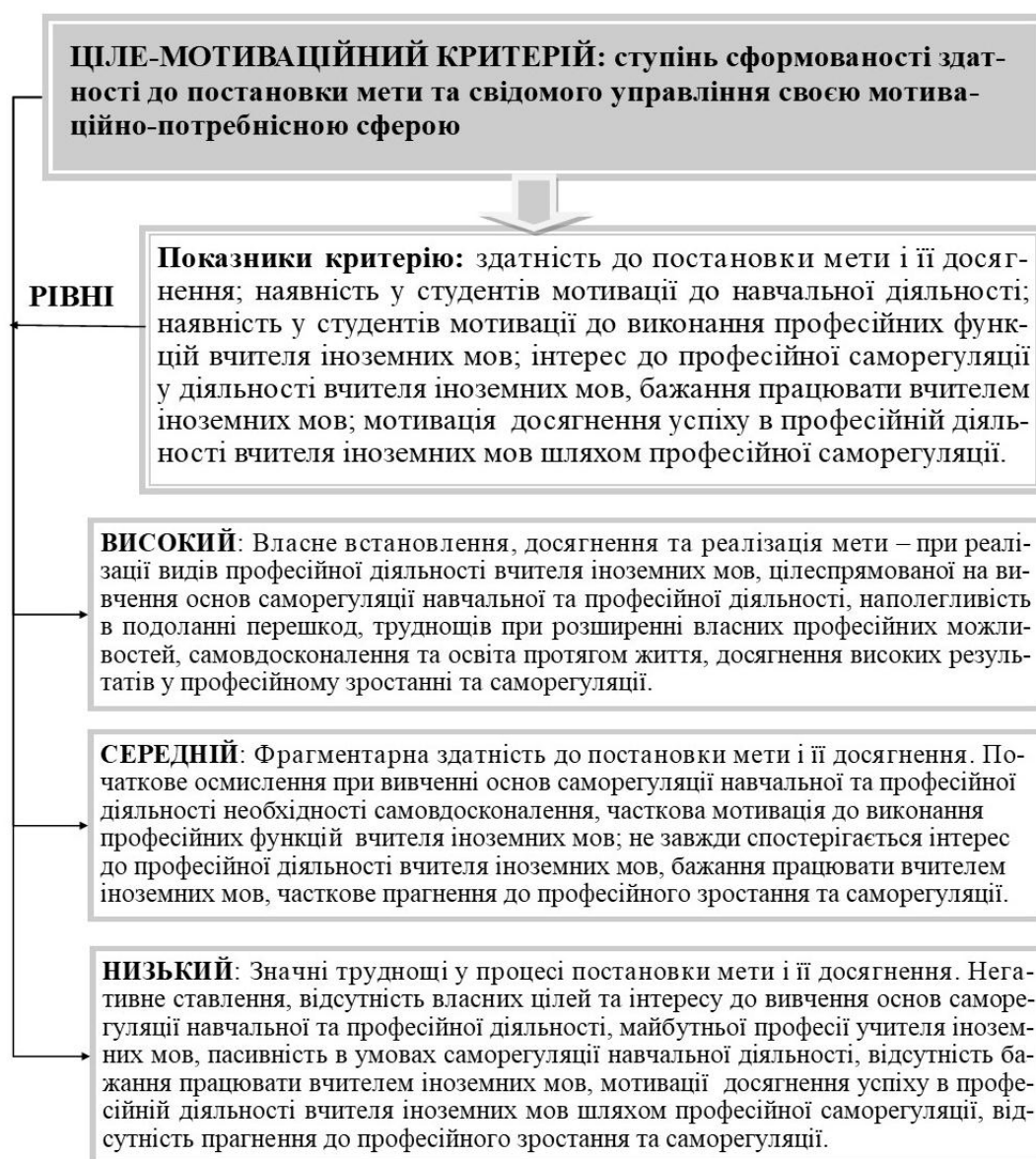


Рис. 3.7. Зміст ціле-мотиваційного критерію

Як видно з рисунку 3.7, *ціле-мотиваційний критерій* відбиває ступінь сформованості у студентів здатності до постановки мети та свідомого управління своєю мотиваційно-потребнісною сферою. *Показниками критерію* є здатність студента до постановки мети і її досягнення; наявність у студентів мотивації до навчальної діяльності; наявність у студентів мотивації до виконання професійних функцій вчителя іноземних мов; інтерес до професійної саморегуляції у діяльності вчителя іноземних мов, бажання працювати вчителем іноземних мов; мотивація досягнення успіху в професійній діяльності вчителя іноземних мов шляхом професійної саморегуляції.

У контексті визначення змісту досвідно-рефлексійного критерію імпонує позиція Л. Подкоритової та К. Дишкант, на думку яких саморегуляція та рефлексія є тісно взаємопов'язаними поняттями, котрі впливають на професійне становлення фахівця (Подкоритова, Дишкант, 2019). Так, продовжуючи позицію учених, зміст досвідно-рефлексійного критерію визначається як здатність студентів до опанування досвідом саморегуляції та рефлексії, до перетворення сформованих професійних якостей, до розвитку професійної культури вчителя іноземної мови; форма відображення у свідомості студента власного об'єктивно реального розвитку особистісно-професійних якостей, якими і є саморегуляція та рефлексія навчальної та професійної діяльності. По суті, цей критерій віддзеркалює рух до розв'язання суперечності між наявними рефлексійними уявленнями, способами мислення, знаннями, уміннями та навичками саморегуляції навчальної і професійної діяльності і відсутністю досвіду їх реалізації на практиці.

Таким чином, у нашому дослідженні *досвідно-рефлексійний критерій* саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов характеризує ступінь сформованості у студента досвіду саморегуляції навчальної діяльності та свідомого управління своєю рефлексійною сферою. *Показниками критерію* визначено: здатність до вивчення досвіду саморегуляції навчальної діяльності та професійної діяльності вчителя іноземних мов; співвіднесення студентом свого досвіду саморегуляції навчальної діяльності з досвідом інших людей, усвідомлення позитивних аспектів власної саморегуляційної діяльності, оцінки та самооцінки, виділення якостей, що сприяють оволодінню професією вчителя іноземних мов та основами саморегуляції; здатність до рефлексії у саморегуляційній діяльності (рис. 3.8).



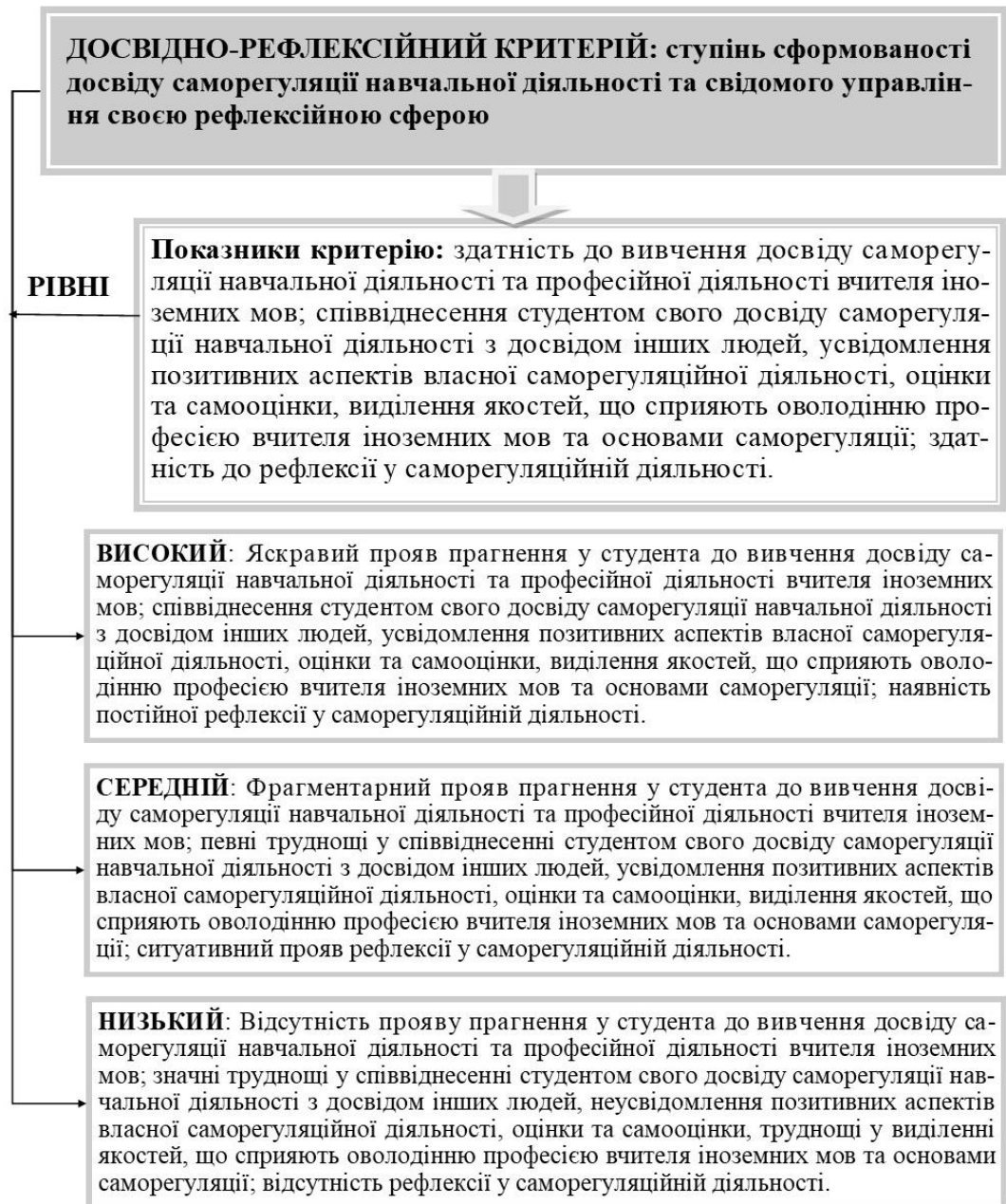


Рис. 3.8. Зміст досвідно-рефлексійного критерію

Підкреслимо, що рефлексійний складник саморегуляційної компетентності спонукає майбутнього вчителя іноземних мов до аналізу причинно-наслідкових зв'язків у досвіді саморегуляції, стимулює розвиток його здатності до самовивчення, роботи над собою і застосування цієї здатності до складних умов і обставин професійної реальності, у якій має працювати вчитель іноземних мов, пошуку особистісної оцінки власного життєвого, навчального і педагогічного досвіду саморегуляції.

Зміст емоційно-вольового критерію саморегуляційної компетентності визначено на підставі аналізу праць таких науковців, як: А. Бандура (1991), М. Боришевський (2001), І. Галян (2001), М. Гриньова (2008), Л. Дика (1997), Н. Пейсахов (1994) та ін. Ми погоджуємося із дослідниками, що сутнісна характеристика цього критерію лежить у площині сформованості вольових (високий рівень самоконтролю, цілеспрямованість, наполегливість, готовність долати труднощі, рішучість, організованість та ін.) та емоційних (емоційна виразність, врівноваженість, емоційна стійкість, контрольованість емоцій, щирість та ін.) рис особистості. З іншого боку – це характеристика здатності керувати своїми емоціями та волею: до навчання, до досягнення мети, до саморозвитку тощо.

Таким чином, *емоційно-вольовий критерій* відбиває сформованість у студентів умінь володіння собою, емоційно-вольових рис та свідомого управління своєю емоційно-вольовою сферою як результату цілісного динамічного процесу набуття формального та інформального досвіду саморегуляції навчальної та майбутньої професійної діяльності під час навчання у ЗВО, котрий забезпечує готовність до самовдосконалення емоційно-вольової сфери студента, до ефективного спілкування й виконання функцій у професійній діяльності вчителя іноземних мов, зумовлених викликами часу, та відбиває єдність вже здійсненого у процесі набуття навичок саморегуляції і потенційно можливого.

*Показниками емоційно-вольового критерію* визначено: здатність і бажання студента керувати власними емоціями, думками, переживаннями і поведінкою; уміння майбутнього учителя іноземних мов виявляти витримку, емоційно відповідати на запити учнів, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкування під час викладання іноземних мов; здатність до саморегуляційної поведінки під час навчальної діяльності.

Структуру емоційно-вольового критерію презентовано на рисунку 3.9.

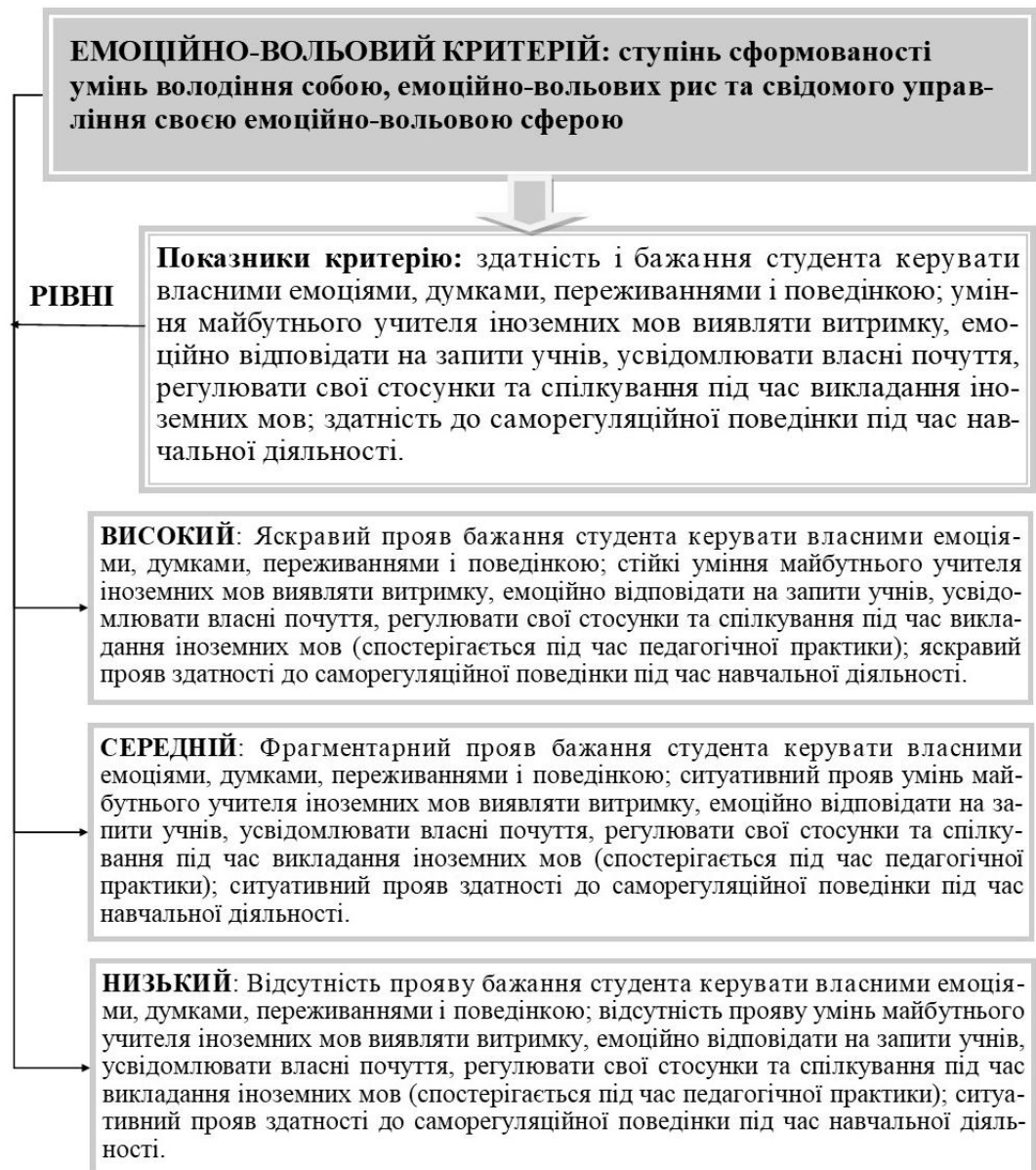


Рис. 3.9. Зміст емоційно-вольового критерію

Нарешті, четвертим критерієм для діагностики саморегуляційної компетентності визначено *діяльнісно-практичний*, зміст якого допомогли окреслити наукові праці В. Баркасі (2004), Т. Бочарникової (2012), О. Волченко (2005), М. Гриньової (2008, 2011, 2018), Б. Зейгарника (1989), Е. Мазур (1989), В. Моросанової (2000), А. Холмогорової (1989) та ін. Цей критерій, як свідчить аналіз наукових праць, пов'язаний зі свідомою організацією саморегуляційних дій за допомогою засобів, прийомів, методик, спрямованих на їх оптимізацію.

Отже, діяльнісно-практичний критерій саморегуляційної компетентності віддзеркалює ступінь сформованості у студентів здатності до саморегуляції навчальної, майбутньої професійної діяльності та свідомого управління своєю регулятивно-поведінковою сферою (рис. 3.10).

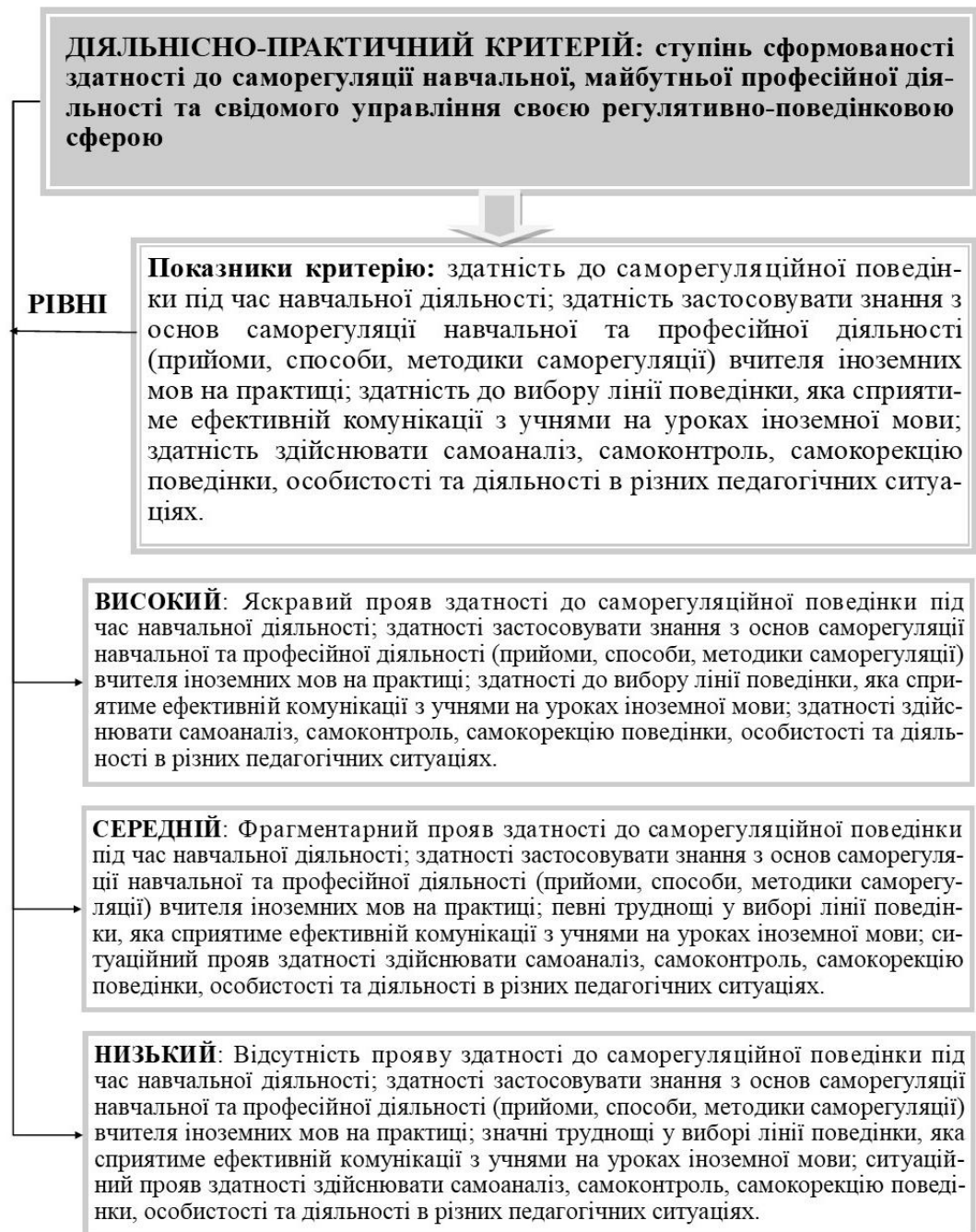


Рис. 3.10. Зміст діяльнісно-практичного критерію

Для оцінювання рівня сформованості досліджуваної компетентності за діяльнісно-практичним критерієм обрано такі *показники*: здатність до

саморегуляційної поведінки під час навчальної діяльності; здатність застосовувати знання з основ саморегуляції навчальної та професійної діяльності (прийоми, способи, методики саморегуляції) вчителя іноземних мов на практиці; здатність до вибору лінії поведінки, яка сприятиме ефективній комунікації з учнями на уроках іноземної мови; здатність здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки, особистості та діяльності в різних педагогічних ситуаціях.

Зазначимо, що залежно від прояву показників зазначених критеріїв у студента-майбутнього вчителя іноземних мов можемо стверджувати про сформованість певного рівня (високого, середнього чи низького) саморегуляційної компетентності у цілому.

Отже, на нашу думку, сукупність вище схарактеризованих критеріїв дасть змогу у процесі діагностики (як констатувальної, так і формувальної) оцінити ступінь прояву усіх однойменних компонентів саморегуляційної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов. На підставі вивчення праць науковців (В. Беспалько (1971), М. Гриньова (2008), О. Кабанкова (2018), Д. Леонтьєв (2016) та ін.) доходимо висновку, що загальний рівень сформованості саморегуляційної компетентності формалізовано як усереднений показник прояву усіх її компонентів-критеріїв.

Наступним етапом констатувального експерименту було визначення вихідного рівня сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов КГ (132 студенти) та ЕГ (129 студентів).

Перейдімо до аналізу результатів констатувальної діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов згідно виокремлених критеріїв, яка здійснювалася за діагностичним пакетом, поданим у додатку В.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту щодо виявлення вихідного рівня сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов, які брали участь у

дослідно-експериментальній роботі, за *ціле-мотиваційним критерієм* подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Результати діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов за *ціле-мотиваційним критерієм* (до експерименту)**

<b>Рівень сформованості</b>	<b>КГ</b>		<b>ЕГ</b>	
Високий	24	18,18%	22	17,05%
Середній	49	37,12%	52	40,31%
Низький	59	44,70%	55	42,64%

Як було встановлено на констатувальному етапі експерименту, про що свідчить таблиця 3.1, за *ціле-мотиваційним критерієм* високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності мають 24 (18,18%) студенти КГ, 22 (17,05%) студенти ЕГ; середній рівень мають 49 (37,12%) студентів КГ та 52 (40,31%) студенти ЕГ, низький рівень мають 59 (44,70%) студентів КГ та 55 (42,64%) студентів ЕГ.

Дослідження ступеня прояву досвідно-рефлексійного критерію саморегуляційної компетентності зафіксовано у результуючій таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Результати діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов за *досвідно-рефлексійним критерієм* (до експерименту)**

<b>Рівень сформованості</b>	<b>КГ</b>		<b>ЕГ</b>	
Високий	12	9,09%	10	7,75%
Середній	51	38,64%	51	39,53%
Низький	69	52,27%	68	52,72%

Експериментальні дані таблиці 3.2 свідчать, що за *досвідно-рефлексійним* критерієм високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності мають 12 (9,09%) студентів КГ, 10 (7,75%) студентів ЕГ; середній рівень мають 51 (38,64%) студент КГ та 51 (39,53%) студент ЕГ, низький рівень мають 69 (52,27%) студентів КГ та 68 (52,72%) студентів ЕГ.

Здійснений аналіз результатів діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності за *емоційно-вольовим критерієм* слугує підставою до висновку, що високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності мають 28 (21,21%) студентів КГ, 24 (18,60%) студентів ЕГ; середній рівень мають 54 (40,91%) студенти КГ та 53 (41,09%) студенти ЕГ, низький рівень мають 50 (37,88%) студентів КГ та 52 (40,31%) студенти ЕГ (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

**Результати діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов за емоційно-вольовим критерієм (до експерименту)**

<b>Рівень сформованості</b>	<b>КГ</b>		<b>ЕГ</b>	
Високий	28	21,21%	24	18,60%
Середній	54	40,91%	53	41,09%
Низький	50	37,88%	52	40,31%

За четвертим, діяльнісно-практичним критерієм, було отримано результати, які відображено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Результати діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов за діяльнісно-практичним критерієм (до експерименту)**

<b>Рівень сформованості</b>	<b>КГ</b>		<b>ЕГ</b>	
Високий	28	21,21%	28	21,71%
Середній	63	47,73%	62	48,06%

Низький	41	31,06%	39	30,23%
---------	----	--------	----	--------

На підставі аналізу результатів діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності за *діяльнісно-практичним критерієм* зафіксовано, що високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності мають 28 (21,21%) студентів КГ, 28 (21,71%) студентів ЕГ; середній рівень мають 63 (47,73%) студенти КГ та 62 (48,06%) студенти ЕГ, низький рівень мають 41 (31,06%) студент КГ та 39 (30,23%) студентів ЕГ (таблиця 3.4).

Узагальнені показники сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов дали змогу встановити, що лише 23 (17,42%) студенти КГ та 21 (16,28%) студент ЕГ мають високий рівень сформованості досліджуваної компетентності; 54 (40,91%) студенти КГ та 55 (42,64%) студентів ЕГ виявили середній рівень; 55 (41,67%) студентів КГ та 53 (41,08%) студенти ЕГ показали низький рівень (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

**Результати діагностики загального рівня сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов (до експерименту)**

Загальний рівень сформованості	КГ		ЕГ	
	Високий	23	17,42%	21
Середній	54	40,91%	55	42,64%
Низький	55	41,67%	53	41,08%

Таким чином, підсумовуючи отримані у ході констатувальної діагностики експериментальні дані, нами було побудовано зведену таблицю результатів оцінювання вихідного ступеня сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов КГ та ЕГ на констатувальному етапі дослідження (таблиця 3.6).



Проаналізовані емпіричні дані, отримані у ході вимірювання рівнів сформованості саморегуляційної компетентності студентів, свідчать про приблизно однакові результати в КГ та ЕГ.

Таблиця 3.6

**Зведена таблиця результатів діагностики сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов на констатувальному етапі дослідження**

Показники	Рівні	Вибірки	
		Контрольна група	Експериментальна група
		Узагальнений результат	Узагальнений результат
		132 студенти	129 студентів
<b>Ціле-мотиваційний критерій</b>			
здатність до постановки мети і її досягнення; наявність у студентів мотивації до навчальної діяльності; наявність у студентів мотивації до виконання професійних функцій вчителя іноземних мов; інтерес до професійної саморегуляції у діяльності вчителя іноземних мов, бажання працювати вчителем іноземних мов; мотивація досягнення успіху в професійній діяльності вчителя іноземних мов шляхом професійної саморегуляції	Високий	18,18%	17,05%
	Середній	37,12%	40,31%
	Низький	44,70%	42,64%
<b>Досвідно-рефлексійний критерій</b>			
здатність до вивчення досвіду саморегуляції навчальної діяльності та професійної діяльності вчителя іноземних мов; співвіднесення студентом свого досвіду саморегуляції навчальної діяльності з досвідом інших людей, усвідомлення позитивних аспектів власної саморегуляційної діяльності, оцінки та самооцінки, виділення якостей, що сприяють оволодінню професією вчителя іноземних мов та основами саморегуляції; здатність до рефлексії у саморегуляційній діяльності	Високий	9,09%	7,75%
	Середній	38,64%	39,53%
	Низький	52,27%	52,72%

## Продовження таблиці 3.6

<b>Емоційно-вольовий критерій</b>			
здатність і бажання студента керувати власними емоціями, думками, переживаннями і поведінкою; уміння майбутнього учителя іноземних мов виявляти витримку, емоційно відповідати на запити учнів, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкування під час викладання іноземних мов; здатність до саморегуляційної поведінки під час навчальної діяльності	Високий	21,21%	18,60%
	Середній	40,91%	41,09%
	Низький	37,88%	40,31%
<b>Діяльнісно-практичний критерій</b>			
здатність до саморегуляційної поведінки під час навчальної діяльності; здатність застосовувати знання з основ саморегуляції навчальної та професійної діяльності (прийоми, способи, методики саморегуляції) вчителя іноземних мов на практиці; здатність до вибору лінії поведінки, яка сприятиме ефективній комунікації з учнями на уроках іноземної мови; здатність здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки, особистості та діяльності в різних педагогічних ситуаціях	Високий	21,21%	21,71%
	Середній	47,73%	48,06%
	Низький	31,06%	30,23%
<b>Загальний рівень сформованості</b>			
Узагальнена сукупність показників усіх критеріїв	Високий	17,42%	16,28%
	Середній	40,91%	42,64%
	Низький	41,67%	41,08%

Отже, за допомогою визначених критеріїв та їх показників встановлюється цілісна структура досліджуваного феномену саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов як результату наявної підготовки студентів у педагогічних ЗВО. Ґрунтовний аналіз табличних даних слугує підставою до висновку, що близько 80 відсотків студентів КГ та ЕГ мають середній та низький рівень

досліджуваної компетентності, що проявляється або у фрагментарній здатності до постановки мети і її досягнення, або у її відсутності. Має місце початкове осмислення при вивченні основ саморегуляції навчальної та професійної діяльності необхідності самовдосконалення, часткова мотивація до виконання професійних функцій вчителя іноземних мов, або є її відсутність. У таких студентів не завжди спостерігається інтерес до професійної діяльності вчителя іноземних мов, бажання працювати вчителем іноземних мов, часткове прагнення до професійного зростання та саморегуляції або їх повна відсутність.

Результати кількісно-якісного аналізу вказують нам на факти фрагментарного прояву прагнення у студентів до вивчення досвіду саморегуляції навчальної діяльності та професійної діяльності вчителя іноземних мов, або ж його відсутності. Значна кількість студентів відчувають труднощі у співвіднесенні свого досвіду саморегуляції навчальної діяльності з досвідом інших людей, усвідомлення позитивних аспектів власної саморегуляційної діяльності, оцінки та самооцінки, виділення якостей, що сприяють оволодінню професією вчителя іноземних мов та основами саморегуляції; ситуативний прояв рефлексії у саморегуляційній діяльності. Разом із тим виявлено фрагментарний прояв бажання студентів керувати власними емоціями, думками, переживаннями і поведінкою, чи його відсутність; ситуативний прояв умінь виявляти витримку, емоційно відповідати на запити учнів, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкування; спостерігається ситуативний прояв здатності до саморегуляційної поведінки під час навчальної діяльності. Варто зазначити, що у ході дослідно-експериментальної роботи у студентів як КГ та і ЕГ зафіксовано фрагментарний прояв здатності до саморегуляційної поведінки під час навчальної діяльності, здатності застосовувати знання з основ саморегуляції (прийоми, способи, методики саморегуляції) на практиці; виявлено труднощі у виборі лінії поведінки, яка сприятиме ефективній комунікації з учнями на уроках іноземної мови, відмічено ситуаційний прояв

здатності здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки, особистості та діяльності в різних педагогічних ситуаціях, або ж її відсутність узагалі.

Наприкінці констатувального експерименту було застосовано статистичні методи. Оскільки вибірки ЕГ та КГ є випадковими й незалежними, а величини рівнів сформованості досліджуваної компетентності мають безперервний розподіл та обчислюються за трирівневою шкалою (низький, середній, та високий), вірогідність отриманих результатів перевірялась визначенням величини критерію Пірсона  $\chi^2$  (Граничина, 2002). Наголосимо, що всі розрахунки нами зроблені за допомогою комп'ютерної програми Microsoft Excel.

Нульова гіпотеза полягає у припущенні, що студенти КГ та ЕГ мають однаковий рівень сформованості саморегуляційної компетентності. Порівнявши отримане емпіричне значення критерію із критичним ( $0,103 < 7,81$ ), доходимо висновку, що показники констатувального етапу експерименту при визначенні рівнів сформованості саморегуляційної компетентності студентів КГ та ЕГ істотно не відрізняються.

Таким чином, розгляд сучасного стану формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у ЗВО засвідчив, що вузівська система формування цього феномена потребує подальшого вдосконалення в напрямі формування готовності студентів до саморегуляції навчальної діяльності, поведінки у майбутньому професійному середовищі, тобто саморегуляційно компетентного вчителя, який має особистісну саморегуляційну позицію, вмотивована до самоаналізу, самооцінювання, самоконтролю та має навички саморегуляційної поведінки в життєвому і професійному просторі.

Резюмуючи, зазначимо, що отримані результати констатувального етапу дослідження вказують на необхідність удосконалення освітнього процесу майбутніх учителів іноземних мов у напрямі формування у них саморегуляційної компетентності. Поряд із цим актуальності набуває

розробка моделі реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, яка міститиме опис імплементаційних механізмів виокремлених педагогічних умов.

### **3.2. Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження**

Вирішення проблеми формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки вимагає розробки конкретної моделі реалізації визначених педагогічних умов, яка підвищить ефективність даного процесу, приведе його у відповідність з вимогами сьогодення, теоретично обґрунтує засоби імплементації в освітньому процесі педагогічних ЗВО. Необхідність розробки цієї моделі та актуальність упровадження у підготовку вчителя іноземної мови у педагогічних ЗВО зумовлені низкою процесів у сучасному суспільстві: *по-перше*, усвідомленням ролі іноземної мови, як основної складової сталого розвитку сучасного українського суспільства; *по-друге*, стрімким розвитком технологій вивчення іноземної мови для успішного існування у полікультурному суспільстві; *по-третьє*, усвідомленням ролі вчителя іноземної мови, який здатний на високому рівні провадити процес навчання, бути толерантним, запобігати конфліктним ситуаціям, уміти виходити зі складних та незвичних ситуацій; *по-четверте*, усвідомленням того факту, що педагогічна діяльність є емоційно напруженою, відтак, набуває суттєвої значущості вміння майбутнього педагога, зокрема, вчителя іноземної мови, підтримувати самого себе, регулювати свій стан та запобігати емоційному вигоранню; *по-п'яте*, становленням нового вчителя іноземної мови, який володіє саморегуляційною компетентністю.

Ефективне формування особистості фахівця, як свідчить практика, можливе лише за умови цілісної й системної організації процесу навчання,

що досягається за допомогою застосування методу моделювання. Крім того, як зазначають І. Бунецька, Р. Гриньов, Н. Кононец, І. Солошич та І. Шведчикова, до моделювання професійної підготовки фахівців звертаються з метою: розширення наявних теорій організації освітнього процесу; регулювання процесу навчання студентів, їхнього особистісно-професійного становлення, розвитку та саморозвитку; діагностики стану та динаміки сформованості професійних компетентностей, професійного розвитку, діагностики якості освітнього процесу, визначення умов формування конкурентоспроможного на сучасному ринку праці фахівця тощо (Soloshych, Shvedchykova, Grynyov, Kononets, Bunetska, 2021).

Грунтовний аналіз науково-педагогічної літератури (В. Балюк (2021), І. Бунецька (2021), Р. Гриньов (2021), В. Жамардій (2021), Н. Кононец (2021), Н. Кравцова (2021), Л. Петренко (2021), Ю. Помаз (2021), І. Солошич (2021), І. Шведчикова (2021), О. Школа (2021) та ін.) свідчить, що моделювання педагогічних систем набуває все більшої актуальності та стає ефективним напрямом у педагогічних науках, адже відкриває потужні можливості для дослідження, починаючи з постановки мети і проектування дослідно-експериментальної роботи, та закінчуючи аналізом її результатів. Продовжуючи позицію науковців, можна говорити про те, що метод моделювання як метод наукового дослідження, може слугувати нам основою розробки нової форми організації освітнього процесу, спрямованого на формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, ефективним механізмом визначення перспективи розвитку досліджуваної компетентності.

Як справедливо зазначають у своїх роботах М. Гриньова, С. Гриньов, Н. Сас, модель дозволяє органічно поєднувати нові вимоги до підготовки вчителя і вибудовувати новий зміст педагогічної освіти (Гриньова, Гриньов, Сас, 2019). Ми переконані, що якісна підготовка майбутніх учителів іноземних мов потребує вирішення ряду дидактичних проблем професійної підготовки у педагогічних ЗВО, серед яких чільне місце посідають не лише

визначення цілей, змісту, пошуки новітніх, методів, форм і засобів навчання, але й формування саморегуляційної компетентності студентів-майбутніх педагогів. Цілком погоджуємося з ученими, що ключовим завданням педагогічного моделювання є інтерпретація основних концептуальних положень нашого дослідження, відображення етапності педагогічного експерименту та реалізації визначених у попередньому розділі педагогічних умов.

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу науково-педагогічних праць і практичного стану досліджуваної у дисертації проблеми нами розроблено *модель* реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, що складається з ***методологічного, змістового, процесуального та діагностичного*** блоків.

Розглянемо детальніше кожен із запропонованих блоків.

Варто наголосити, що моделюючи процес реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки було враховано фактори, які впливають на успішність цього процесу:

- оточуюче середовище (соціальне замовлення на висококваліфікованого вчителя іноземних мов, освітнє середовище та атмосфера у ЗВО, професійно-орієнтоване середовище випускових кафедр тощо);
- організаційна система для реалізації педагогічних умов (об'єднує викладачів, які провадять процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які задіяні у процесі педагогічного експерименту, розподіл обов'язків, управління цим процесом тощо);
- система навчання (урахування змісту освітньо-професійних програм, навчальних планів, реалізація цілей навчання, програмних результатів навчання, методи навчання

студентів та оцінювання їх результатів за освітніми компонентами тощо);

– кадрові ресурси (студенти КГ та ЕГ, викладачі, які провадять процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов та які задіяні до викладання спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»).

Імплементація моделі, яка, згідно програми педагогічного експерименту відбувалася на *формульовальному етапі* педагогічного експерименту, здійснена через упровадження в освітній процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов навчально-методичного забезпечення (електронний формат), спеціально розробленого з огляду на зміст низки визначених педагогічних умов, спрямованих на забезпечення результату – позитивної динаміки у рівнях сформованості саморегуляційної компетентності студентів.

**Методологічний блок** розробленої моделі містить наукові підходи (*компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, системний, ресурсний, середовищний*), які покладено в організацію освітнього процесу для формування саморегуляційної компетентності під час професійної підготовки у ЗВО, а також *дидактичні* (науковості, систематичності, зв'язку навчання із життям, наочності, емоційності, природовідповідності) та *специфічні* (цілісності, прогнозування, паритетності, індивідуалізації, усвідомленої перспективи, мобільності) принципи формування досліджуваної компетентності. Підкреслимо, що детальний опис цих принципів та методологічних підходів висвітлено у попередніх розділах дисертації та показано їх єдність і взаємозв'язок, визначаючи комплекс дидактичних вимог до змісту, спрямованості, організації та методики навчання студентів, які обрали фах учителя іноземних мов.

Разом із тим, зміст цього блоку відбиває структуру самої саморегуляційної компетентності, яку складають *ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний*



компоненти, на процес формування яких впливають визначені методологічні підходи, дидактичні і специфічні принципи.

**Змістовий блок** моделі визначається освітньо-професійною програмою, навчальними планами, підручниками й навчальними посібниками, іншими допоміжними дидактичними матеріалами, сучасними науковими парадигмами й концепціями, кафедральними методичними розробками з дисципліни «Основи педагогічної майстерності», зміст якої опосередковано торкається проблеми формування саморегуляційної компетентності майбутніх педагогів у межах певних тем. Для вирішення проблеми ми пропонуємо збагатити та поглибити зміст цієї дисципліни, посилити саморегуляційну підготовку майбутніх учителів іноземних мов за рахунок введення змістового модуля «Саморегуляція професійної діяльності педагога», оптимізувати навчальний процес із застосуванням інноваційних методів саморегуляції. Також змістовий блок представлено змістом спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» та навчально-методичним забезпеченням для його успішного вивчення студентами, який доцільно пропонувати ввести до освітньо-професійної програми у якості вибіркової дисципліни (звісно, це питання виноситься на розсуд гарантів).

**Процесуальний блок** містить педагогічні умови (актуалізація і розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання; удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»; педагогічна підтримка майбутніх вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів) та сучасні професійно-орієнтовані форми, інноваційні методи й технології навчання студентів для їх реалізації, формування компонентів

саморегуляційної компетентності та розв'язання професійних завдань, які потребують від майбутніх учителів іноземних мов цієї компетентності.

Підкреслимо, що важливим у реалізації завдань формування саморегуляційної компетентності студентів є безперечно, підібрані сучасні професійно-орієнтовані форми, інноваційні методи та технології навчання.

Основними ж організаційними *формами* їх (майбутніх учителів іноземних мов) навчання для безпосередньої підготовки до саморегуляції навчальної та професійної діяльності постають лекційні та практичні заняття (заняття-екскурсія, заняття -подорож, заняття-рольова гра, заняття у вигляді ток-шоу, лекції-брифінги, бінарні лекції, лекції-прес-конференції тощо), віртуальні екскурсії, тренінги, уроки в школі (педагогічна практика), виховні заходи в школі, індивідуальні заняття, консультації.

Визначено та представлено у цьому блоці групи *інноваційних методів навчання*, які сприяли формуванню компонентів саморегуляційної компетентності: методи мотивації та стимулювання навчальної діяльності; методи аналізу ситуацій; методи навчання у співробітництві; дослідницькі методи; метод опори на життєвий досвід.

Особливою групою виокремлено *методи саморегуляції* (самопереконання, самонаказ, відключення, переключення, відволікання, мовна розрядка, релаксаційно-дихальна гімнастика, релаксація або розслаблення, аутогенне тренування, метод створення установки, арт-терапія, музикотерапія та ін.), які застосовуються у комплексі з вище згаданими інноваційними методами навчання та формами організації навчання студентів під час вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності» та спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов».

Найефективнішими *технологіями*, що забезпечують формування саморегуляційної компетентності, на нашу думку, є: технологія тренінгу, діалогічно-дискусійні технології навчання, ігрові технології навчання, технологія створення ситуації успіху; цифрові технології.

Слід зауважити, що задля уникнення перевантаженості моделі у процесуальному блоці ми не відображали весь комплекс використовуваних дидактичних інструментів для формування досліджуваної компетентності, що знайшли висвітлення в тексті попередніх розділів дисертації.

**Діагностичний блок** відбиває критеріально-рівневий апарат (цілемотиваційний, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний критерії, їх показники та рівні – високий, середній, низький) для діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов; методи, які застосовано у педагогічному експерименті (педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування, метод наративів, інтервізії, методи математичної статистики, порівняння й узагальнення результатів діагностики) та результат імплементації моделі, котрий ми вбачаємо у позитивній динаміці у рівнях сформованості досліджуваної компетентності.

Отже, модель, яку ми розробили, структурно представлена чотирма взаємопов'язаними блоками: *методологічним, змістовим, процесуальним та діагностичним* (рис. 3.11).

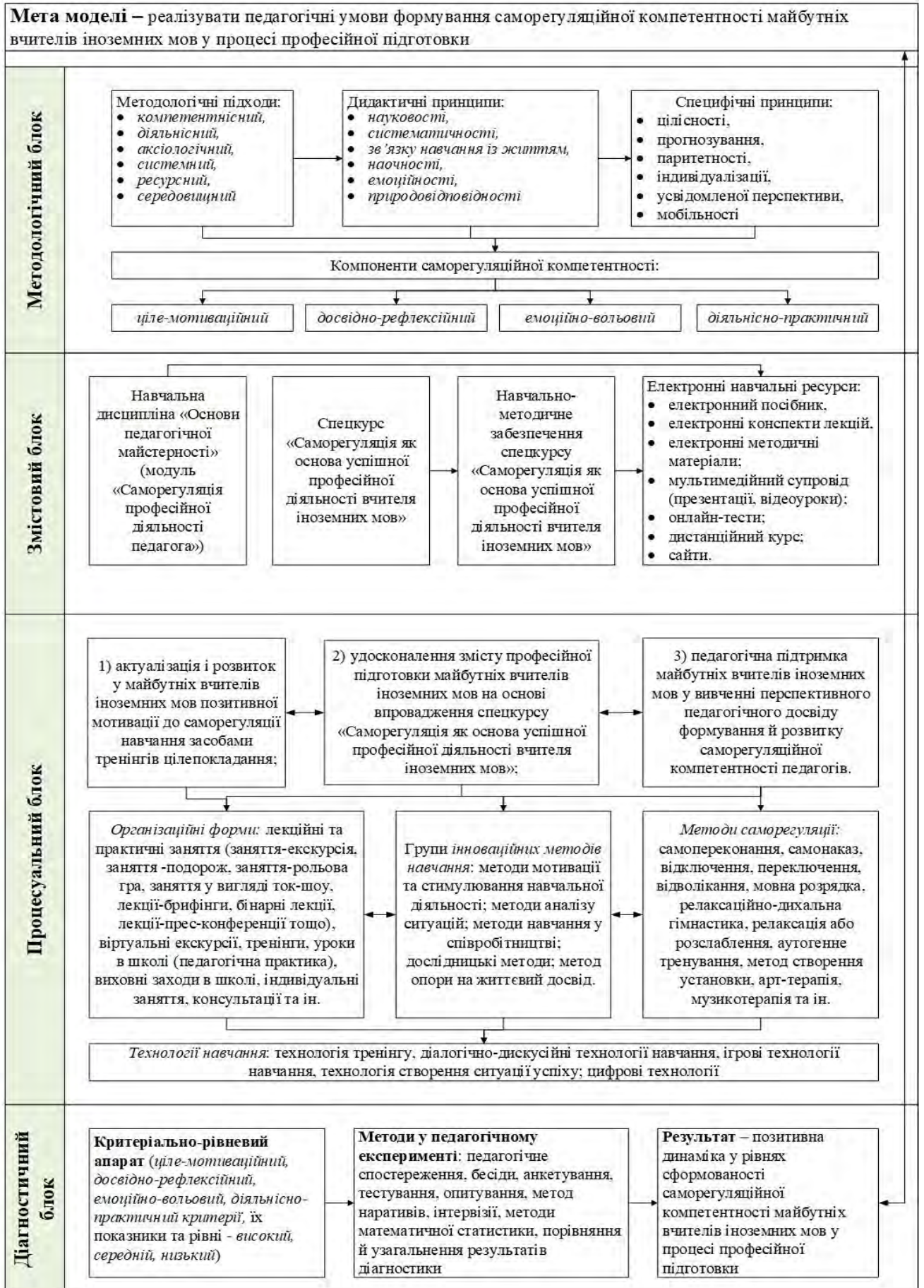


Рис. 3.11. Модель реалізації педагогічних умов

Таким чином, розглянувши модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, можна стверджувати, що структура, зміст і процес професійної підготовки студентів повинні орієнтуватися на їх компетентність щодо саморегуляції навчальної та майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови, де цей процес розглядається як системне утворення, котре активно реагує на будь-які зовнішні або внутрішні зміни, які впливають тим чи іншим способом на формування взаємопов'язаних компонентів цієї компетентності.

Звертаємо увагу, що на формувальному етапі експерименту впроваджено обґрунтовані педагогічні умови, спираючись на розроблену модель їх реалізації у відповідності з програмою педагогічного експерименту.

У відповідності до мети, окреслених теоретичних і практичних засад дослідження, врахувавши результати констатувального експерименту, на етапі формувального експерименту було визначено такі *завдання*:

- у студентів ЕГ актуалізувати і розвивати позитивну мотивацію до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання;
- удосконалити зміст професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» (спецкурс упровадити серед студентів ЕГ);
- для студентів ЕГ забезпечити педагогічну підтримку у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів;
- спостерігати за процесом професійної підготовки студентів КГ, серед яких визначені педагогічні умови не впроваджуються;

- провести формувальну діагностику саморегуляційної компетентності студентів КГ та ЕГ у процесі професійної підготовки
- проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи (якісний і кількісний аналіз результатів досліджень, статистична обробка результатів, ефективність педагогічних умов).

Зупинімося на найбільш важливих моментах реалізації педагогічних умов під час формувального етапу експерименту. Так, *перша педагогічна умова* – актуалізація і розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання – реалізовувалась шляхом спеціально організованих зустрічей з науковцями наукової школи «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності» д. пед. н., професорки М. Гриньової та самої ученої, а також системи тренінгових занять, на яких студенти ЕГ мали змогу знайомитися із витоками створення наукової школи, неформальним творчим колективом дослідників різних поколінь, вивчати феномен саморегуляції, його соціальний, психологічний та педагогічний аспекти.

Також були організовані зустрічі з аспірантами й докторантами кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, кандидатами й докторами наук, які розповідали студентам ЕГ про свою науково-педагогічну діяльність, процес написання дисертацій, у ході яких студенти ЕГ переконалися, що саморегуляція є ключем до успіху як у педагогічній, так і в науковій роботі, а однією з базових складників цілемотиваційного компонента саморегуляційної компетентності є мотивація професійного самовдосконалення, оскільки саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості вчителя й науковця відповідно до вимог професійної діяльності в ситуаціях соціально-економічної, науково-педагогічної, інформаційної чи іншої невизначеностей.

Результати педагогічного спостереження вможливили виявити, що студенти ЕГ усвідомлюють, що професійне самовдосконалення вчителя іноземної мови є обов'язковим видом професійної діяльності, а також і невід'ємним складником їх професійної підготовки у ЗВО, що віддзеркалюється у свідомій взаємодії педагога (майбутнього педагога) з конкретним професійно зорієнтованим середовищем, у процесі якої особистість реалізує власні інтереси, потреби розвинути у себе такі якості, які забезпечують успішність його професійної учительської діяльності та життєдіяльності загалом. Таким чином, студенти ЕГ зазначають, що професійне самовдосконалення є свідомим, цілеспрямованим процесом підвищення рівня своєї професійної компетентності (інтегральна компетентність, визначена освітньо-професійною програмою), успішність якого напряму залежить від здатності до саморегуляції, насамперед, від сформованості ціле-мотиваційного компонента саморегуляційної компетентності.

Під час тренінгових занять зі студентами ЕГ були застосовані методи наративів та інтервізії (Мушкевич, Чагарна, 2017).

Запрошені учасники зустрічей, які виступили у ролі тренерів, застосовуючи наратив як замкнену оповідальну структуру, котра надала життєвим подіям послідовність та завершеність, висвітлила їх в хронологічному порядку (Чепелева, 2004) – оповіді про науковий пошук і підготовку дисертації, саморегуляцію у науковій чи педагогічній діяльності, – давали студентам ЕГ потужний інформаційний контекст для осмислення важливості феномена саморегуляції у професійній діяльності вчителя іноземних мов. З прикладом наративу М. Гриньової (англійською мовою) можна ознайомитися на її персональному сайті <https://grinyovamv.webnode.com.ua/pro-nas/>.

Групова робота за методом інтервізії як методом професійної дії дала змогу студентам ЕГ співвіднести особистий досвід саморегуляції з точки зору навчальної та майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови.

Цей метод допоміг студентам ЕГ краще розуміти себе з професійної точки зору (знання, уміння, навички саморегуляції, ставлення до саморегуляційної компетентності тощо) для подальшого розвитку саморегуляційної компетентності. Інтервізія як метод професійної дії забезпечила не лише обмін саморегуляційним досвідом, але й сприяла формуванню низки показників усіх компонентів саморегуляційної компетентності студентів ЕГ.

У часі формувального експерименту з метою реалізації першої педагогічної умови проведено низку тренінгів цілепокладання – «Життєві та професійні цілі», «Розвиток здатності вчителя іноземних мов до цілепокладання», «Майстерня успіху через саморегуляцію» – організовану у вигляді триденного марафону тренінгів цілепокладання. Детальніше з програмами тренінгів можна ознайомитися на онлайн-платформі «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» (рис. 3.12).

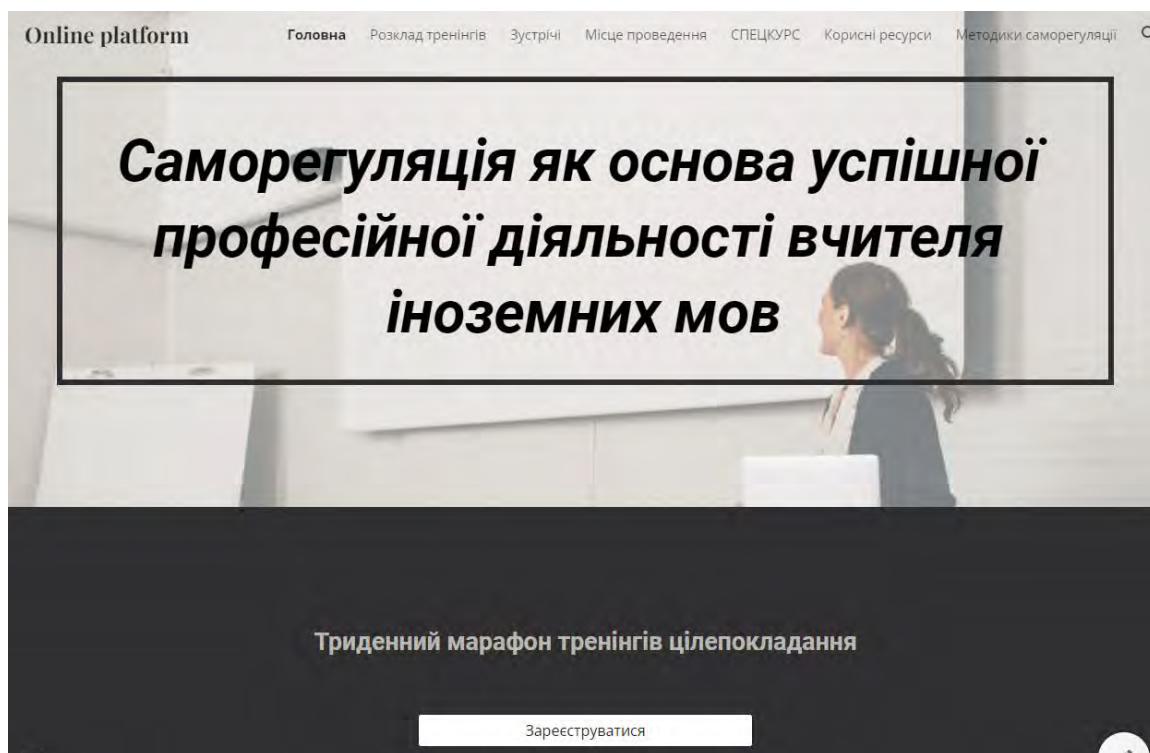


Рис. 3.12. Онлайн-платформа «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»



Підкреслимо, що створена нами вище згадана онлайн-платформа забезпечила можливість організації та проведення різноманітних онлайн-івентів під час дистанційного освітнього процесу в межах реалізації усієї сукупності педагогічних умов, адже слугувала координаційним та функціональним майданчиком для студентів ЕГ, викладачів, запрошених фахівців і науковців, які брали участь у педагогічному експерименті на тому чи іншому його етапі.

У процесі проведення формувального експерименту здійснювалася цілеспрямована підготовка майбутніх учителів іноземних мов до формування здатності ставити мету й досягати результату, мотивації до навчальної діяльності, мотивації до виконання професійних функцій вчителя іноземних мов, розвитку інтересу до професійної саморегуляції у діяльності вчителя іноземних мов, бажання працювати вчителем іноземних мов у ході опанування таких навчальних дисциплін, як «Практика усного і писемного мовлення (англійська мова)», «Методика навчання англійської мови», «Методика навчання літературознавчих дисциплін», «Стилістика англійської мови», «Історія зарубіжної літератури», «Історія англійської мови», «Література країн, мова яких вивчається», «Інформаційні технології у професійній діяльності» та ін.

У межах реалізації *другої педагогічної умови* нами удосконалено зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов шляхом розроблення і впровадження для студентів ЕГ спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов». Упровадження спецкурсу було вирішено здійснювати онлайн за допомогою розробленої нами платформи.

Тематика спецкурсу відбита у чотирьох модулях та 14 темах (рис. 3.13):

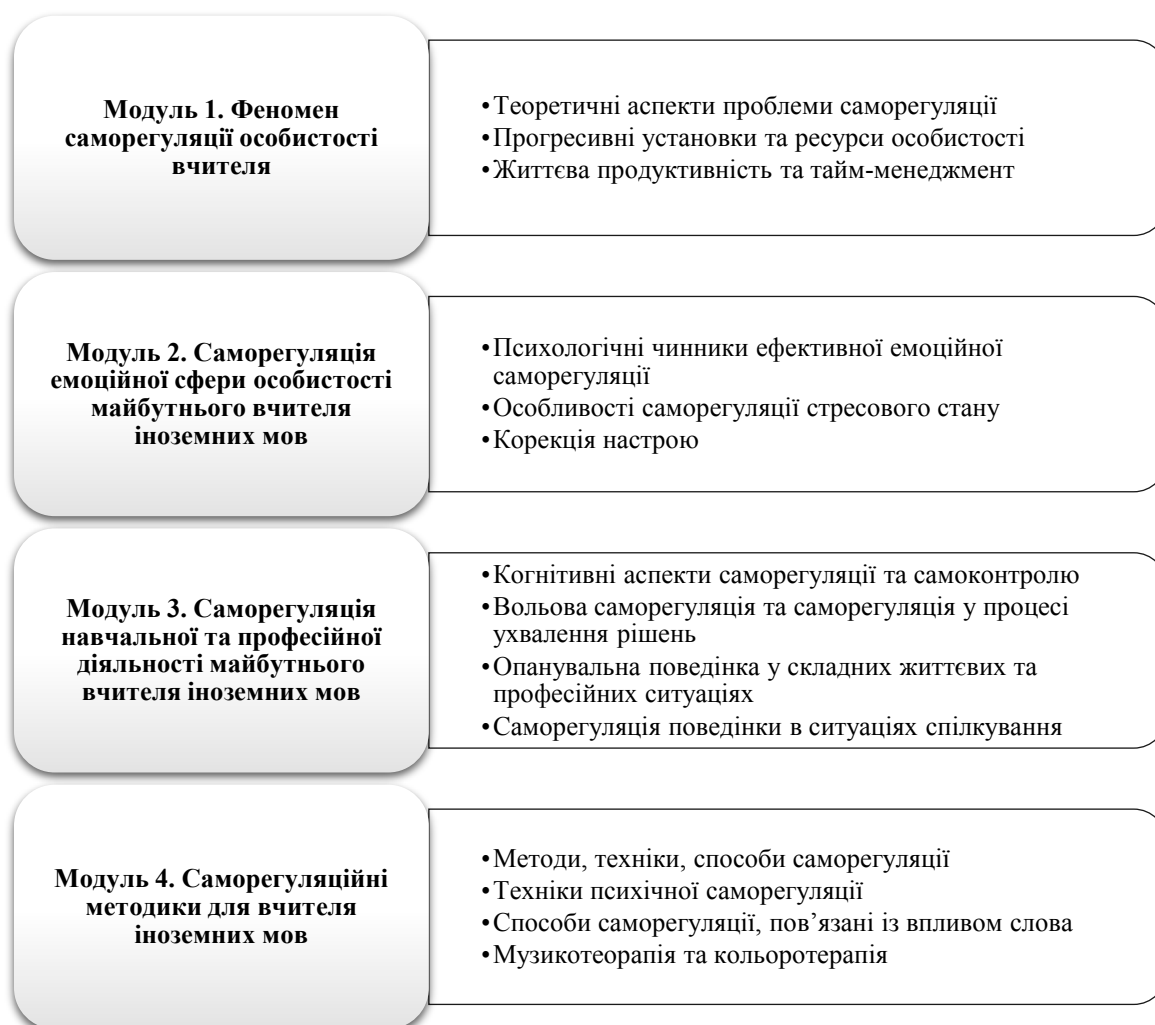


Рис. 3.13. Зміст спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»

Зміст спецкурсу спрямований на реалізацію мети – формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у ЗВО, яка деталізована у низці завдань: цілеспрямовано формувати ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний компоненти цієї компетентності; підвищувати інтерес до феномена саморегуляції загалом та саморегуляції професійної діяльності вчителя іноземної мови зокрема; забезпечити студентів інструментарієм ефективної саморегуляції як основи постійного руху до особистісно-професійного зростання й розвитку, гармонії в житті та усвідомлення краси педагогічної праці.

Організаційними формами навчання студентів ЕГ під час спецкурсу визначено лекційні та практичні заняття (заняття-екскурсія, заняття - подорож, заняття-рольова гра, заняття у вигляді ток-шоу, лекції-брифінги, бінарні лекції, лекції-прес-конференції тощо), віртуальні екскурсії, тренінги, індивідуальні заняття, консультації та ін. Зазначимо, що практичні заняття проводилися здебільшого у формі тренінгу, а інші форми містили елементи тренінгу (комплекс тренінгових вправ).

Під час педагогічного спостереження зафіксовано, що студентам дуже сподобалися такі методи саморегуляції, як мовна розрядка, арт-терапія, читання, музикотерапія. На ключове запитання «Кому і навіщо може бути потрібна саморегуляція?» студенти ЕГ одностайно відмітили й переконалися, що, виявляється, саморегуляція чи самоконтроль, дає можливість набути стану спокою та душевної рівноваги. А досягти цього стану спокою ми можемо, читаючи книги британських письменників. Разом із тим, це беззаперечний плюс при вивченні англійської мови, якщо ви читаєте книги та слухаєте музику в оригіналі. Тож у якості методу саморегуляції нами було запропоновано студентам ЕГ читати англійських письменників та їх твори, як-от:

Роберт Стівенсон / Robert Stevenson – «Острів скарбів», «Вересковий мед», «Власник Баллантре», «Дитячий квіткар віршів»;

Чарльз Діккенс / Charles Dickens (1812-1870) – «Домбі і син», «Великі надії»; «Девід Копперфілд»; «Крихітка Дорріт»; «Повість про два міста»;

Оскар Уайльд / Oscar Wilde (1854-1900) – головні твори письменника англійською мовою «Портрет Доріана Грея», «Гранатовий будиночок», «Щасливе принц», «Як важливо бути серйозним», «Ідеальний чоловік»;

Джером К. Джером / Jerome K. Jerome (1859-1927) – основні тексти «Троє в човні не рахуючи собаки», «Чому ми не любимо чужинців», «Цивілізація і безробіття», «Філософія і демон», «Людина, яка хотіла управляти»;

Артур Конан Дойль / Arthur Conan Doyle (1859-1930) – «Етюд в багрових тонах», «Собака Баскервілів», «Бригадир Жерар», «Листи старого Монро»;

Джейн Остін / Jane Austen (1775-1817) – «Гордість та упередження», «Почуття і чутливість», «Нортенгерське аббатство» та ін.

Для поціновувачів класичної англійської музики ми запропонували твори Г. Генделя, який поєднав народну музику і стародавню хорову культуру, та Е. Брітена, твори якого можна почути у багатьох оперних театрах Європи. Також, є музичні гурти, які покращують настрій та сприяють душевній рівновазі мільйонів людей (The Beatles (Бітлз), The Rolling Stones (Ролінг Стоунс), Queen. Елтон Джон, Стінг, Том Джонс, Робі Вільямс, Адель, гурт Gregorian, музикант медитативної музики Kagunesh, проєкти Enigma, Era та багато ін.) та приносять музичне задоволення великій кількості слухачів.

Варто особливо відзначити гурт Gregorian, контекстний пошук творів якого у пошуковій системі Google ідентифікує їх як «музика для душі, відпочинку та відновлення сил» (до прикладу <https://www.youtube.com/watch?v=6oieE0vzZpg>). Це стосується і проєкту Enigma, твори якого в Youtube легко знаходяться як «музика для душі, музика для релаксації» (до прикладу <https://www.youtube.com/watch?v=CqXmnx4TGNE>).

У ході експерименту під час практичних занять студенти ЕГ виконували вебквести «Музика для релаксу», здійснюючи активний інформаційний пошук у Всесвітній мережі та у середовищі відеохостингу Youtube. Результатом таких пошуків стали блоги, відеоканали Youtube та плей-листи студентів ЕГ, зміст яких відбиває музичні вподобання кожної особистості. Студенти відзначили, що ресурс відеохостингу Youtube містить безмежну кількість музики, яка ідентифікується як «музика для душі», «музика для заспокоєння нервів», «спокійна музика для зняття стресу», «музика для релаксації та психологічного розвантаження», «релакс тайм», «занурюємося у мрії», «красива східна музика», «китайська музика від

депресії, стресу та втоми», «музика для медитації» тощо. Проаналізувавши цифрові ресурси, створені студентами, виявлено музичні вподобання студентів ЕГ як методу музикотерапії, які відображено на рисунку 3.14.

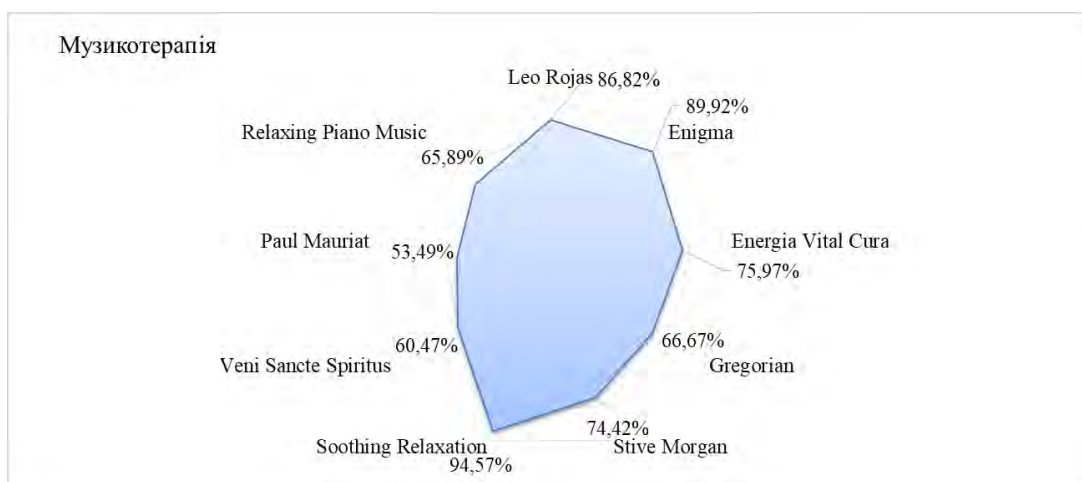


Рис. 3.14. Музичні вподобання студентів ЕГ як методу музикотерапії

Після проведення тренінгів цілепокладання та тренінгових занять під час вивчення спецкурсу серед студентів ЕГ було проведено контрольне анкетування із дев'яти питань, яке мало на меті виявити здатність студентів ЕГ до самооцінювання своєї навчальної діяльності (додаток Г).

Проведене анкетування дало змогу виявити, чи вплинули тренінгові заняття на рівень розвитку комунікативних здібностей студентів ЕГ, чи посприяли тренінгові заняття підвищенню рівня їх самоконтролю, наполегливості, чи навчилися студенти формулювати та ставити перед собою цілі, засвоїли методи саморегуляції, використовують отримані знання, уміння та навички саморегуляції у повсякденному житті та низку інших індикаторів, які свідчать про сформованість компонентів саморегуляційної компетентності.

Так, аналіз відповідей на перше запитання (рис. 3.15) засвідчив, що 44,96% опитаних студентів ЕГ вважають, що тренінгові заняття, безперечно, вплинули на рівень розвитку комунікативних здібностей; швидше вплинули, ніж не вплинули вважають 40,31% опитаних; відповідь «швидше ні, ніж так» обрали 12,40%; негативну відповідь відзначили 2,33% студентів.



Рис. 3.15. Відповіді студентів ЕГ щодо визначення впливу тренінгових занять на рівень розвитку комунікативних здібностей

За результатами самооцінки на друге питання анкети можна стверджувати, що тренінгові заняття значно посприяли підвищенню рівня самоконтролю у 31,78% опитаних студентів ЕГ; швидше посприяли, ніж не посприяли – у 50,39%; відповідь «швидше ні, ніж так» обрали 9,30%; негативну відповідь зазначили 8,53% опитаних респондентів (рис. 3.16).



Рис. 3.16. Відповіді студентів ЕГ щодо сприяння тренінгових занять підвищенню рівня Вашого самоконтролю

Аналіз відповідей на третє запитання анкети свідчить, що більшість студентів ЕГ (53,49%) навчилися формулювати та ставити перед собою цілі;

відповідь «швидше так, ніж ні» обрали 31,78% опитаних; відповідь «швидше ні, ніж так» відзначили при анкетуванні 8,53% опитаних; чітку відповідь «ні» зафіксовано у 6,2% студентів (рис. 3.17).

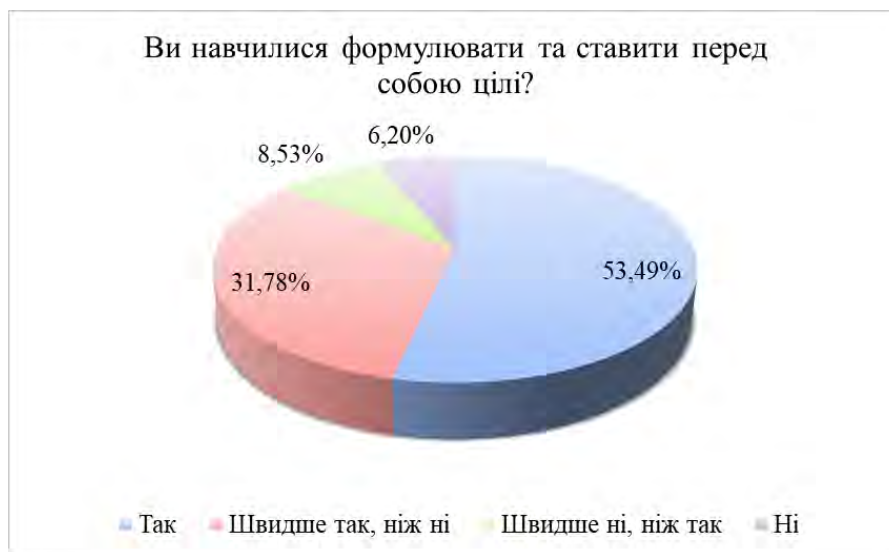


Рис. 3.17. Відповіді студентів ЕГ щодо умінь формулювати та ставити перед собою цілі

На четверте запитання «На тренінгових заняттях Ви склали щоденний план дій та визначили цілі гармонізації свого життя. Ви дотримуетесь їх?» однозначну відповідь зазначили 27,13% студентів ЕГ; відповідь «швидше так, ніж ні» обрали 30,23% опитаних; відповідь «швидше ні, ніж так» відзначили при анкетуванні 37,21% опитаних; чітку відповідь «ні» зафіксовано у 5,43% студентів (рис. 3.18). Аналіз відповідей слугує підставою до роздумів, чому, коли під час тренінгових занять викладачі-тренери мотивували студентів до складання щоденного плану дій та аргументували й актуалізували важливість постановки цілей гармонізації свого життя (чому важливо ставити цілі, алгоритми постановки мети, взаємозв'язок та важливість мети й мотивів, визначення факторів, які заважають досягненню мети, важливість розвитку й саморозвитку, подолання ментальних блоків, боротьба з хронофагами, колесо життєвого балансу тощо), доволі мала кількість студентів (27,13%) дотримається цього у своєму житті.



Рис. 3.18. Відповіді студентів ЕГ щодо дотримання щоденного плану дій для досягнення мети

За результатами самооцінки студентів ЕГ у контексті п'ятого запитання можна стверджувати, що 34,88% опитаних респондентів тренінгові заняття значною мірою сприяли підвищенню рівня наполегливості; відповідь «швидше так, ніж ні» обрали 33,33% опитаних; відповідь «швидше ні, ніж так» відзначили при анкетуванні 24,81% опитаних; чітку відповідь «ні» зафіксовано у 6,98% студентів (рис. 3.19).



Рис. 3.19. Відповіді студентів ЕГ щодо сприяння тренінгових занять підвищенню рівня наполегливості



Варто відзначити, що такі результати також спонукали до пошуку відповідей, чому така особистісна якість як наполегливість притаманна доволі незначній, як на нашу думку, кількості студентів. До подальших роздумів у такому контексті спонукали й відповіді студентів ЕГ на шосте запитання, адже розвинути свою силу волі на бажаному рівні змогли лише 20,16% опитаних респондентів; відповідь «швидше так, ніж ні» обрали 24,03% опитаних; відповідь «швидше ні, ніж так» відзначили при анкетуванні 43,41% опитаних; чітку відповідь «ні» зафіксовано у 12,40% студентів (рис. 3.20).



Рис. 3.20. Відповіді студентів ЕГ щодо розвитку своєю сили волі на бажаному рівні

У ході подальших бесід зі студентами ЕГ було з'ясовано причини низьких відсотків позитивних відповідей на попередні запитання: на тренінгових заняттях студенти не працювали у повну міру своїх можливостей за браком часу, через перевантаженість навчальних дисциплін значною кількістю домашніх завдань, через звичайну лінь, бажання більше часу проводити з друзями, проблеми у родині, погане самопочуття (спрацював мотиваційний та особистісний фактор) тощо. Відтак, студенти ЕГ дійшли висновку, що робота над собою, складниками якої є наполегливість, сила

волі, щоденна праця, самоконтроль, є надзвичайно важкою, яка потребує мобілізації значних зусиль особистості, фізіологічних та психологічних.

Досліджуючи інші аспекти, які зачіпало контрольне анкетування студентів ЕГ (сьоме питання «Чи вдалося Вам засвоїти методи саморегуляції навчальної діяльності під час тренінгу?»), критично аналізуємо отриману інформацію і робимо висновки, що 48,06% опитаних респондентів вважають, що вони засвоїли ці методи; відповідь «швидше так, ніж ні» обрали 24,03% опитаних; відповідь «швидше ні, ніж так» відзначили при анкетуванні 17,05% опитаних; чітку відповідь «ні» зафіксовано у 10,85% студентів (рис. 3.21).



Рис. 3.21. Відповіді студентів ЕГ щодо засвоєння методів саморегуляції навчальної діяльності під час тренінгу

У відповідях на восьме запитання переважна більшість опитаних 42,64% чітко позиціонувала, що їм удалося засвоїти методи саморегуляції поведінки під час тренінгу, 34,88% респондентів відзначила прапорець із дескриптором «швидше так, ніж ні», важко відповісти було 10,08% респондентів (дескриптор «швидше ні, ніж так»), і 12,40% студентів ЕГ зазначили, що їм так і не вдалося засвоїти належним чином методи саморегуляції поведінки під час тренінгових занять. Розподіл відповідей на восьме запитання відображено на рисунку 3.22.



Рис. 3.22. Відповіді студентів ЕГ щодо засвоєння методів саморегуляції поведінки під час тренінгу

Останнє питання анкети спрямоване на виявлення у студентів ЕГ факту використання ними отриманих знань, умінь та навичок саморегуляції у повсякденному житті. Однозначно ствердну відповідь відзначили 55,81% опитаних респондентів, відповідь «швидше так, ніж ні» обрали 14,73% опитаних; відповідь «швидше ні, ніж так» відзначили при анкетуванні 20,16% опитаних; чітку відповідь «ні» зафіксовано у 9,30% студентів (рис. 3.23).



Рис. 3.23. Відповіді студентів ЕГ щодо використання ними отриманих знань, умінь та навичок саморегуляції у повсякденному житті

Реалізація *третьої педагогічної умови* передбачала усебічну педагогічну підтримку майбутніх вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів. Так, нами було створено *консультативний центр саморегуляції* на базі кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна (керівник – пошукувач Ю. Стрижак), до якого увійшли викладачі, котрі погодилися брати участь у педагогічному експерименті (д. пед. н. О. Жданова-Неділько, д. пед. н. Н. Кононец). Метою центру було надання консультацій для студентів ЕГ з питань саморегуляції навчальної та майбутньої професійної діяльності на період формувального етапу експерименту. Робота центру була організована у режимі онлайн за допомогою сервісу для відеозв'язку ZOOM Cloud Meetings. Послугами консультативного центру саморегуляції студенти ЕГ користувалися, як свідчить педагогічне спостереження, коли готували випускню роботу за спецкурсом «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» (підготовка теоретичної та практичної частини, поради із вибором методів саморегуляції, підбором літератури та діагностичних методик, форм організації навчання, розроблення засобів навчання тощо).

Іншим аспектом діяльності вище згаданого центру була організація зустрічей студентів ЕГ зі шкільними учителями іноземних мов, надання можливостей студентам ЕГ відвідати уроки у режимі онлайн та, за можливості, у школі, спостерігати за саморегуляційною діяльністю вчителів, вивчати перспективний педагогічний досвід, обговорити питання саморегуляції професійної діяльності шкільного вчителя іноземної мови. Під час такої роботи здійснювалося формування у студентів ЕГ здатності до вивчення досвіду саморегуляції навчальної діяльності та професійної діяльності вчителя іноземних мов, співвіднесення власного досвіду саморегуляції навчальної діяльності з досвідом шкільних учителів іноземних мов, усвідомлення позитивних аспектів власної саморегуляційної діяльності,

оцінки та самооцінки, здатність до рефлексії у саморегуляційній діяльності. По закінченню серії відвіданих онлайн-уроків чи уроків у приміщенні школи студенти ЕГ мали написати звіт, у якому висвітлити ключові питання, які стосуються прояву саморегуляції вчителя: коли, на якому етапі, у якій педагогічній ситуації, з якою метою, який результат тощо.

Комплексно застосовуючи технології тренінгу, ігрові, діалогічно-дискусійні технології, створення ситуації успіху, цифрові технології, нами було організовано *тренінгово-ігровий майданчик «Саморегуляція у розв'язанні педагогічних ситуацій»*, на якому студенти ЕГ разом із викладачами програвали, розбирали різноманітні педагогічні ситуації, які часто трапляються на уроках з іноземної мови, та шукали шляхи їх вирішення за допомогою методів саморегуляції. У такий спосіб у студентів ЕГ формувалася здатність до саморегуляційної поведінки під час навчальної й квазіпрофесійної діяльності, здатність застосовувати знання з основ саморегуляції навчальної та професійної діяльності (прийоми, способи, методики саморегуляції) вчителя іноземних мов на практиці, здатність до вибору лінії поведінки, яка сприятиме ефективній комунікації з учнями на уроках іноземної мови, а також здатність студентів ЕГ здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки в різних педагогічних ситуаціях. Як свідчить педагогічне спостереження, проведена робота зі студентами ЕГ вирішальною мірою вплинула на якісні показники підвищення рівня досвідно-рефлексійного та діяльнісно-практичного критеріїв саморегуляційної компетентності, які було визначено на основі аналізу їхніх підсумкових опитувань. На особливу увагу заслуговують інтерактивні лекції професорки М. Гриньової, яку було запрошено висвітлити студентам ЕГ важливі теми, які сприяли формуванню компонентів саморегуляційної компетентності: «Саморегуляція і психічне самовигорання вчителя», «Аутотренінг у роботі педагога».

Відзначимо, що змістова складова третьої педагогічної умови спрямована на збільшення в процесі професійної підготовки студентів-

майбутніх вчителів іноземних мов частки інтерактивних занять (інтерактивні онлайн-консультації, тренінгово-ігровий майданчик «Саморегуляція у розв'язанні педагогічних ситуацій», практика проведення уроків іноземної мови онлайн та у школі). Високій якості навчального процесу у межах формувального педагогічного експерименту сприяло широке використання під час занять сучасних цифрових технологій, комп'ютерних програм та інтернет-сервісів. Організації самостійної роботи студентів ЕГ допомагало навчально-методичне й інформаційно-ресурсне забезпечення навчального процесу, представлене в електронній формі на авторській онлайн-платформі «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов».

*Аналітично-підсумковий етап* передбачав усебічний аналіз результатів формувальної діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов згідно виокремлених критеріїв, яка здійснювалася за діагностичним пакетом, поданим у додатку В.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту щодо виявлення кінцевого рівня сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов ЕГ, які брали участь у дослідно-експериментальній роботі, за *ціле-мотиваційним критерієм* подано у таблиці 3.7 у порівнянні з КГ, де визначені педагогічні умови не впроваджувалися.

Таблиця 3.7

**Результати діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов за ціле-мотиваційним критерієм (після експерименту)**

<b>Рівень сформованості</b>	<b>КГ</b>		<b>ЕГ</b>	
Високий	28	21,21%	36	27,91%
Середній	54	40,91%	72	55,81%
Низький	50	37,88%	21	16,28%

Аналіз даних, представлених у таблиці 3.7, свідчить, що експериментальна робота позитивно вплинула на сформованість саморегуляційної компетентності за *ціле-мотиваційним* критерієм, адже високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності мають 36 (27,91%) студентів ЕГ, тоді як у КГ високий рівень показали 28 (21,21%) студентів; середній рівень сформованості саморегуляційної компетентності мають 72 (55,81%) студенти ЕГ, тоді як у КГ середній рівень зафіксовано у 54 (40,91%) студентів; низький рівень сформованості саморегуляційної компетентності мають 21 (16,28%) студент ЕГ, тоді як у КГ низький рівень виявлено у 50 (37,88%) студентів.

Дослідження ступеня прояву *досвідно-рефлексійного* критерію саморегуляційної компетентності зафіксовано у результуючій таблиці 3.8.

*Таблиця 3.8*

**Результати діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов за досвідно-рефлексійним критерієм (після експерименту)**

<b>Рівень сформованості</b>	<b>КГ</b>		<b>ЕГ</b>	
Високий	16	12,12%	32	24,81%
Середній	56	42,42%	63	48,84%
Низький	60	45,45%	34	26,36%

Аналіз даних таблиці 3.8 вказує на те, що експериментальна робота позитивно вплинула на сформованість досвідно-рефлексійного критерію в ЕГ. 32 (24,81%) студенти ЕГ мають високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності за цим критерієм, 63 (48,84%) студенти – середній рівень, 34 (26,36%) – низький, у той час як в КГ ці показники значно нижчі: 16 (12,12%) студентів КГ мають високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності за цим критерієм, 56 (42,42%) студентів – середній рівень, 60 (45,45%) – низький.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту щодо виявлення кінцевого рівня сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов, які брали участь у дослідно-експериментальній роботі, за *емоційно-вольовим критерієм* подано у таблиці 3.9. Так, 44 (34,11%) студенти ЕГ мають високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності за цим критерієм, 67 (51,94%) студентів – середній рівень, 18 (13,95%) – низький, у той час як в КГ ці показники значно нижчі: 28 (21,21%) студентів КГ мають високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності за цим критерієм, 56 (42,42%) студентів – середній рівень, 48 (36,36%) – низький.

Таблиця 3.9

**Результати діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов за емоційно-вольовим критерієм (після експерименту)**

<b>Рівень сформованості</b>	<b>КГ</b>		<b>ЕГ</b>	
Високий	28	21,21%	44	34,11%
Середній	56	42,42%	67	51,94%
Низький	48	36,36%	18	13,95%

Отримані результати дослідження ступеня прояву *діяльнісно-практичного критерію* саморегуляційної компетентності студентів ЕГ та КГ зафіксовано у результуючій таблиці 3.10. Як свідчать дані з цієї таблиці, 46 (35,66%) студентів ЕГ мають високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності за цим критерієм, 71 (55,04%) студент – середній рівень, 12 (9,3%) – низький, у той час як в КГ ці показники значно нижчі: 29 (21,97%) студентів КГ мають високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності за цим критерієм, 65 (49,24%) студентів – середній рівень, 38 (28,79%) – низький.

Таблиця 3.10



**Результати діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов за діяльнісно-практичним критерієм (після експерименту)**

<b>Рівень сформованості</b>	<b>КГ</b>		<b>ЕГ</b>	
Високий	29	21,97%	46	35,66%
Середній	65	49,24%	71	55,04%
Низький	38	28,79%	12	9,30%

Узагальнений результат визначення сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов після експерименту відображують дані таблиці 3.11.

*Таблиця 3.11*

**Результати діагностики загального рівня сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов (після експерименту)**

<b>Загальний рівень сформованості</b>	<b>КГ</b>		<b>ЕГ</b>	
Високий	25	18,94%	40	31,01%
Середній	58	43,94%	68	52,71%
Низький	49	37,12%	21	16,28%

Аналіз даних таблиці 3.11 вказує на те, що експериментальна робота позитивно вплинула на сформованість саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов в ЕГ. 40 (31,01%) студентів ЕГ мають високий рівень сформованості саморегуляційної компетентності, 68 (52,71%) студентів – середній рівень, 21 (16,28%) – низький, у той час як в КГ ці показники значно нижчі, оскільки 25 (18,94%) студентів КГ мають високий рівень, 58 (43,94%) студентів – середній рівень, 49 (37,12%) – низький.

Порівняльний аналіз загального рівня сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов до та після експерименту відображено у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

**Порівняльні дані щодо загального рівня сформованості  
саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів  
іноземних мов (до та після експерименту)**

Експериментальні дані	Рівні	Низький	Середній	Високий
До експерименту	КГ	41,67%	40,91%	17,42%
	ЕГ	41,08%	42,64%	16,28%
Після експерименту	КГ	37,12%	43,94%	18,94%
	ЕГ	16,28%	52,71%	31,01%

Для унаочнення отриманих результатів загального рівня сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов до та після експерименту використано метод графічної обробки експериментальних даних та побудовано порівняльну гістограму (рис. 3.24).

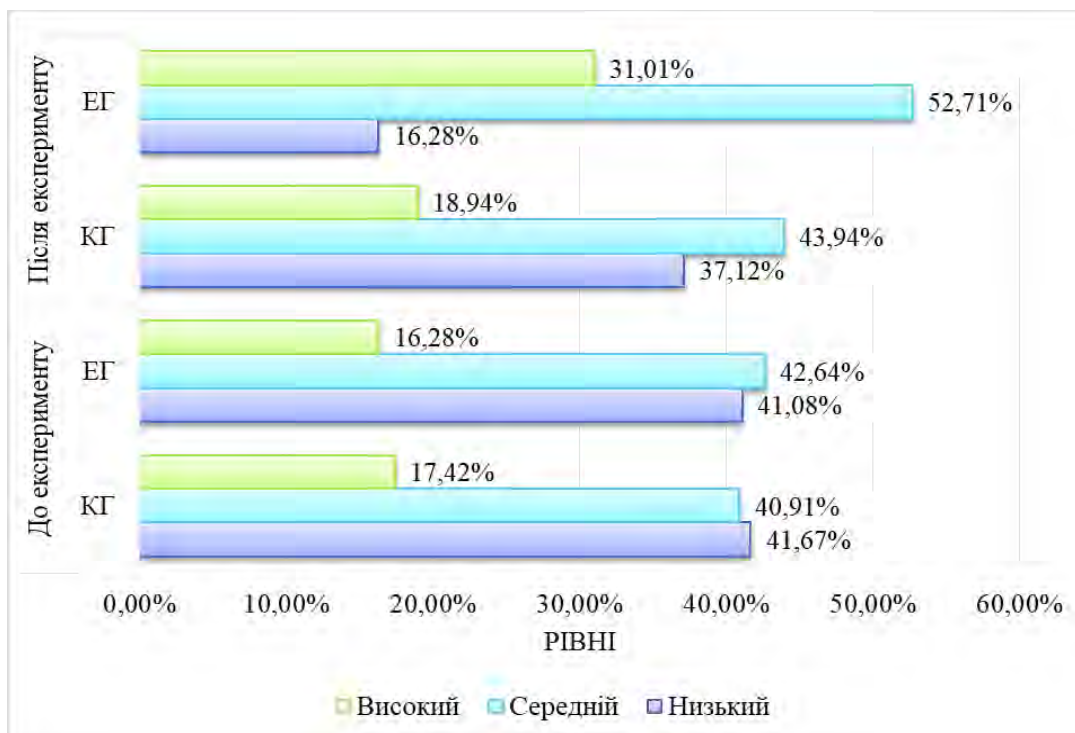


Рис. 3.24. Порівняльна гістограма результатів експерименту

Нарешті, підводячи підсумки ефективності реалізації педагогічних умов будемо спиратися на узагальнені результати динаміки змін загального рівня сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов на початку та після проведення педагогічного експерименту (рис. 3.25). Так, аналізуючи показники рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов КГ не можемо відмітити суттєвих змін у результатах: низький рівень знизився на 4,55 %, середній зріс на 3,03%, високий зріс на 1,52 %. Однак, у студентів ЕГ динаміка значно помітніша й позитивно динамічніша: показник низького рівня знизився на 24,8 %, за рахунок чого бачимо збільшення кількості майбутніх учителів іноземних мов із середнім, на 10,07 %, та високим, на 14,73 %, рівнями сформованості досліджуваної компетентності.



Рис. 3.25. Динаміка загального рівня сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов (після експерименту)

Наприкінці формувального експерименту знову було застосовано статистичні методи за допомогою використання критерію Пірсона  $\chi^2$  (Граничина, 2002). Нульова гіпотеза полягала у припущенні, що у рівнях сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх

учителів іноземних мов в ЕГ та КГ значущих відмінностей не виявлено. Також було сформульовано альтернативну гіпотезу, яка полягала в тому, що у рівнях сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов ЕГ та КГ є значущі відмінності, котрі не можуть бути результатом випадкових обставин. Порівнявши отримане емпіричне значення критерію із критичним після експерименту ( $15,42 > 7,81$ ), доходимо висновку, що цілком правомірно буде відкинути нульову гіпотезу та прийняти альтернативну про те, що значна різниця у рівнях сформованості досліджуваної компетентності, одержана в КГ та ЕГ, є наслідком упровадження педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки та розробленої моделі їх реалізації.

## Висновки до третього розділу

У розділі описано організацію педагогічного експерименту, подано аналіз отриманих експериментальних даних, презентовано модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки та підтверджено їх ефективність.

Робоча гіпотеза дослідно-експериментальної роботи полягає у тому, що процес формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов під час їх професійної підготовки буде ефективним, якщо реалізуються педагогічні умови, які забезпечать позитивну динаміку цього процесу: актуалізація і розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання; удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»; педагогічна підтримка майбутніх вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів.

Педагогічний експеримент з перевірки гіпотези проводився у чотири взаємопов'язані етапи: теоретично-пошуковий, констатувальний, формувальний та аналітично-підсумковий. У педагогічному експерименті взяли участь 261 студент 4 курсу бакалаврських освітньо-професійних програм підготовки майбутніх вчителів іноземних мов (англійська, німецька). До КГ ввійшло 132 студенти, до ЕГ – 129 студентів.

Для діагностики саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов розроблено критеріально-рівневий апарат, який складають критерії (*ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний*), їх показники та три рівні (високий, середній та низький).

У результаті констатувальної діагностики сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов зафіксовано, що лише 23 (17,42%) студенти КГ та 21 (16,28%) студент ЕГ мають високий рівень сформованості досліджуваної компетентності; 54 (40,91%) студенти КГ та 55 (42,64%) студентів ЕГ виявили середній рівень; 55 (41,67%) студентів КГ та 53 (41,08%) студенти ЕГ показали низький рівень. Вочевидь, отримані результати констатувального етапу дослідження вказують на необхідність удосконалення освітнього процесу майбутніх учителів іноземних мов у напрямі формування у них саморегуляційної компетентності.

Розроблено та імплементовано модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, що складається з *методологічного, змістового, процесуального та діагностичного* блоків.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що згідно з встановленими рівнями сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов кількість студентів ЕГ, які досягли високого рівня, збільшилася на 14,73%, а в КГ збільшилася лише на 1,52%. Кількість студентів, які мають середній рівень сформованості саморегуляційної компетентності в ЕГ збільшилася на 10,07 %, в КГ – на 3,03%. Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість студентів зменшилася на 24,8%, а в КГ – лише на 4,55%.

Перевірку вірогідності отриманих результатів педагогічного експерименту було здійснено за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ , розрахунки якого підтвердили правомірність та ефективність запропонованих педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки і дають підстави до висновку, що мети досягнуто, визначені у дисертації завдання виконано, гіпотезу підтверджено.

Матеріали третього розділу дисертації висвітлено у наукових публікаціях авторки: Стрижак Ю. О. (2021), Стрижак Ю. О. (2022), Стрижак Ю. О. (202).

## ВИСНОВКИ

Результати здійсненого дослідження дають змогу зробити такі висновки.

1. На основі системного аналізу нормативної, психолого-педагогічної, соціальної літератури проведено уточнення сутності базових понять дослідження («компетентність», «саморегуляція», «саморегуляційна компетентність»), описано їхній взаємозв'язок. Провівши ґрунтовне дослідження теоретичних засад формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, нами запропоновано авторське визначення поняття:

*Саморегуляційна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов* – це цілісне внутрішньо-особистісне утворення, яке характеризує здатність студента до саморегуляції навчальної діяльності та визначає його готовність до професійної саморегуляції в умовах педагогічної діяльності вчителя іноземних мов. Нами було визначено компоненти саморегуляційної компетентності: ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексивний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний.

Виокремлено структурно-функціональні складові усвідомленої саморегуляції: прийняття суб'єктом мети діяльності, модель значущих умов діяльності, програма виконавчих дій, система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності), контроль і оцінка реальних результатів діяльності, прийняття рішення про корекцію системи саморегуляції. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено структуру саморегуляційної компетентності педагога, що містить такі компоненти: мотиваційний, рефлексивний, емоційно-вольовий, діяльнісний та функції саморегуляційної компетентності: аксіологічна функція, планування та прогнозу, функція «самосуб'єктивного впливу», корегувальна, селективна, функція забезпечення процесів самотворення (творення індивідом себе як особистості).



2. У дослідженні науково обґрунтовано розвиток у майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання, який тлумачено як інтенсивні короткотривалі навчальні заняття, спрямовані на створення, розвиток та систематизацію конкретних навичок, необхідних для виконання особистісних, освітніх або професійних завдань у поєднанні з посиленою особистою мотивацією для вдосконалення роботи. Тренінг цілепокладання сприяє динамічним змінам професійних навичок студентів, розвитку мислення, творчих здібностей, а також удосконаленню особистих соціально-адаптаційних навичок. З огляду на вищезазначене, необхідні нові стратегії освітнього лідерства з боку вчителів, щоб максимізувати потенціал особистісного розвитку студентів і стимулювати їхні внутрішні сили для професійного саморозвитку та саморегуляції, створювати ситуації, які сприяють навчанню. Тренінг цілепокладання створює ситуацію, в якій кожен визнає свою особистість та індивідуальність інших і поважає гідність особистості та гідність інших.

3. Розроблено та схарактеризовано зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов», адже провідне місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у ЗВО посідають спецкурси, в рамках яких створюються програми особистісного самовдосконалення; моделювання умов і ситуацій, що сприяють процесу особистісного самовдосконалення студента; забезпечення необхідного науково-методичного забезпечення; створення умови для самодіагностики.

Реалізація програми спецкурсу включає наступні етапи: попередньо діагностувати актуальний рівень готовності до формування саморегуляційної компетентності у студентів і на основі цього визначити та виявити зміст програми саморегуляції особистості; організація циклу лекцій, практичних занять і самостійної роботи студентів, в яких зосереджується на питанні про сутність, зміст і структуру самовдосконалення особистості, навчає студентів

методам, формам і видам самовиховання і саморозвитку діяльності; кінцева діагностика, контроль результатів і об'єктивна оцінка нових можливостей подальшого формування саморегуляційної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови. Тому розробка та впровадження «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов», що розкриває не тільки традиційну проблематику становлення і розвитку саморегуляційної компетентності, дозволить виховати майбутнього вчителя іноземної мови як творчу особистість, з нешаблонним мисленням, здатну повести за собою дітей.

Нами було проаналізовано педагогічну підтримку вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів.

Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності» сформувалася на основі ідей та розробок відомого українського вченого, педагога-новатора, доктора педагогічних наук, професора Марини Вікторівни Гриньової. Інноваційна робота школи спрямована на відпрацювання трьох основних пріоритетів: студент – викладач – освітнє середовище, де саморегуляція є вищим ступенем діяльності, озброює умінням учитися впродовж життя.

Педагогічна підтримка майбутніх учителів іноземних мов у розвитку саморегуляційної компетентності можлива за умови участі у вебінарах, онлайн-семінарах, тренінгах та ін.

4. Експериментальну роботу з перевірки педагогічних засад формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки проведено у 2019-2023 рр. на базах чотирьох ЗВО (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка; Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди; Харківська гуманітарно-педагогічна академія; Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II). У педагогічному експерименті взяли участь 261 студент 4 курсу бакалаврських освітньо-

професійних програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов (англійська, німецька). До контрольної групи (КГ) ввійшло 132 студенти, до експериментальної (ЕГ) – 129 студентів.

Для діагностики саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов розроблено критеріально-рівневий апарат, який складають критерії (*ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний*), їх показники та три рівні (високий, середній та низький).

Розроблено та імплементовано модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, що складається з *методологічного, змістового, процесуального та діагностичного* блоків.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що згідно з встановленими рівнями сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов кількість студентів ЕГ, які досягли високого рівня, збільшилася на 14,73%, а в КГ збільшилася лише на 1,52%. Кількість студентів, які мають середній рівень сформованості саморегуляційної компетентності в ЕГ збільшилася на 10,07 %, в КГ – на 3,03%. Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість студентів зменшилася на 24,8%, а в КГ – лише на 4,55%.

Перевірку вірогідності отриманих результатів педагогічного експерименту було здійснено за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ , розрахунки якого підтвердили правомірність та ефективність запропонованих педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки і дають підстави до висновку, що мети досягнуто, визначені у дисертації завдання виконано, гіпотезу підтверджено.

Дослідження не вичерпує проблему педагогічних засад формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов процесі

професійної підготовки. Подальші науково-педагогічні пошуки можуть бути проведеними на різних рівнях методичної роботи з майбутніми вчителями іноземних мов, передбачати впровадження й перевірку ефективності пропонованої моделі реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, розробку методичних рекомендацій до вивчення спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» в ЗВО.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 208 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
3. Андрущенко В. П. Аксіологічна платформа підготовки сучасного вчителя. *Вісник Інституту розвитку дитини. Філософія, педагогіка, психологія* : збірник наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 36. С. 5–8.
4. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2008. 819 с.
5. Андрущенко В. П., Табачук І. І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1. С. 58–59.
6. Анісімова А. І. Сучасні аспекти викладання англійської мови. Теорія і практика. Донецьк : РВВ ДНУ, 2010. 326 с.
7. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів : монографія. Київ : ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ», 2015. 240 с.
8. Артеменко О. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2011. Вип. 16. С. 16–24.
9. Артюшенко А. Особистісна мобільність як довільне управління поведінкою і діяльністю. *Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 5. С. 6–9.
10. Баженова Л. Професійне самовдосконалення педагога. *Психолог*. 2002. № 16 (16). С. 13–15.

11. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці : науково-методичний збірник / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 1994. 384 с.
12. Барабаш О. Підготовка педагогів до впровадження інноваційних технологій у системі неперервної освіти. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ, 2003. Вип. С. 115–117.
13. Баранова Ю. В. Особливості підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до науково-дослідної роботи у закладі вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 13, т. 1. С. 13–16.
14. Баранюк І. Зміст і структура поняття «професіограма вчителя». *Наукові записки КДПУ. Педагогічні науки*. 2009. Т. 83. С. 23–30.
15. Барбіна Є. С. Педагогічна майстерність учителя у системі неперервної професійної освіти. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 36. С. 96–100. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm\\_2017\\_36\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2017_36_18). (дата звернення: 28.08.2020).
16. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов (1997–2004 рр.) : дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2004. 254 с.
17. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
18. Безлюдна В. В. Іншомовна підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: традиції та інновації. Умань : ВПЦ Візаві, 2015. 72 с.
19. Безпалько О. В. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2004. № 1. С. 22–28.
20. Береснев А. Модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання. *Професійна освіта. Наукові записки. Педагогіка*. 2008. № 5. С. 41–50.
21. Бернацька О. В. Засоби формування професійної компетентності майбутнього учителя та психолога на заняттях з іноземної мов.

- Розвиток конкурентоспроможної особистості у межах сучасної освіти: реалії та перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / гол. ред. В. І. Бондар. Івано-Франківськ, 2018. С. 158–164.
22. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 26–31.
23. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.
24. Бігич О. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2006. 199 с.
25. Білецька І. О. Контроль навчальних досягнень студентів – майбутніх учителів іноземних мов: американський досвід. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Філологічні науки*. 2016. Кн. 2. С. 96–100.
26. Бобрицька В. І. Дослідження проблеми формування самоосвітньої компетенції у майбутніх учителів у контексті євроінтеграційних процесів. *Проблеми освіти в Польщі і в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (21-24 квітня 2009 р., Київ, Житомир) / за ред.: В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ : КІМ, 2009. С. 306–316.
27. Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентноздатності випускника педагогічного ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*. 2007. Вип. 6. С. 3–9.
28. Бондар В. І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя. *Освіта і управління*. 2006. № 9. С. 20–27.

- 29.Боришевський М. Й., Галян І. М. Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Відродження, 2001. 74 с.
- 30.Бочарникова Т. Ф. Особливості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць. Харків, 2012. № 36. С. 21–25.
- 31.Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. 114 с.
- 32.Вербиненко Ю. І. Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів* : збірник наук. праць Дрогобицького держ. пед. ун-ту. Дрогобич, 2013. С. 119–124.
- 33.Вертегел В. Проблема академічної мобільності в контексті підготовки конкурентоспроможних фахівців. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (2). С. 256–261.
- 34.Виговська О. Педагогічна майстерність і педагогічна творчість: дослідження педагогічних засад ефективної діяльності вчителя. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2006. № 2. С. 61–72.
- 35.Вірна Ж. П. Життєві та професійні перспективи в структурі особистісної саморегуляції. *Психологія* : збірник наук. праць. Київ, 2002. Вип. 15. С. 22–31.
- 36.Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова саморегуляція особистості: панорама структурно-функціональних проявів. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наук. праць. Київ : Гнозис, 2001. С. 35–42.
- 37.Войтюк Н. Л. До питання про професійну саморегуляцію вчителя. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки*



- сучасної освіти* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Луганськ : Альма-матер, 2005. С. 193–201.
38. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ : Академія, 2001. 576 с.
39. Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія / Дніпропетр. ун-т ім. А. Нобеля. Дніпропетровськ, 2013. 226 с.
40. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : Академія, 2006. 256 с.
41. Володько В. М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. ст. / Крим. держ. гуманіт. ін-т. Київ, 2001. Вип. 3. 4.1: Педагогіка і психологія. С. 25–42.
42. Волченко О. М. Комунікативна компетенція майбутніх учителів іноземних мов у контексті теорії діяльності. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини*. 2005. № 1. С. 40–46.
43. Галян І. М. Мотиваційні аспекти саморегуляції психічних станів особистості. *Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ*. Дрогобич, 2007. С. 25–34.
44. Галян І. М. Професійна самосвідомість як засіб саморегуляції діяльності вчителя. *Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ*. Дрогобич : Вимір, 2005. С. 34–43.
45. Галян І. М. Психічні стани особистості та особливості їх саморегуляції. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна* : збірник наук. праць. Львів : ЛьвДУВС, 2010. С. 3–14.
46. Гальцева Т. О. Тренінг як технологія підвищення навчальної самоефективності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2016. Т. 1, № 1. С. 124–129.

- 47.Гаманюк В. А. Підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2014. Вип. 199 (1). С. 86–91. (Серія: Педагогіка, психологія, філософія) URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauc\\_ped\\_2014\\_199\(1\)\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauc_ped_2014_199(1)_14).
- 48.Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані: наук.-теорет. і громад.-політ. альманах / Дніпропетровський нац. ун-т ім. О. Гончара, Центр соц.-політ. дослідж. Дніпропетровськ*, 2012. № 1 (81). С. 102–104.
- 49.Глинянюк Н. В. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. URL: [http://tme.uo.edu.ua/docs/Dod/3\\_2010/Glinaniyk.pdf](http://tme.uo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniyk.pdf).
- 50.Гойдош Н. Діалогові технології навчання у системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Гуманітарний вісник держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія*. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 26. С. 70–75.
- 51.Гомонюк О. М. Особистісний аспект діяльності майбутнього педагога -спосіб його саморозвитку та самореалізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Педагогічні науки / за ред. О. В. Діденко*. Хмельницький : НАДПСУ, 2016. № 4 (6). С. 66–74.
- 52.Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
- 53.Гордійчук М. А. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Сучасні тенденції освіти : збірник наук. праць за матеріалами VI наук. конф., присвяченої дню народження канд. пед. наук., доц. С. В. Будака*

- (Миколаїв, 26-27 квітня 2013 р.). Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. С. 197–203.
54. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва : Педагогика, 1977. 136 с.
55. Граничина О. А. Статистические методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. 48 с.
56. Грень Л. М. Розвиток мотиваційної сфери студентів як основа досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : УПА, 2010. № 28/29. С. 209–214.
57. Гризун Л. Е. Формування змісту вищої професійної освіти за умов сучасних освітніх тенденцій. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 12. С. 31–37.
58. Гриньова М. В., Гриньов С. Я., Сас Н. М. Загальнотеоретичні підходи до побудови моделі підготовки майбутніх учителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи (НУШ). *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2019. Вип. 24. С. 63–66.
59. Гриньова М. В., Штепа О. Г. Менеджмент в освіті : навч. посіб. для студентів і магістрантів усіх спеціальностей педагогічних університетів. Полтава, 2003. 72 с.
60. Гриньова М. В. Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності». *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 4/2(173). С. 5–10.
61. Гриньова М. В. Педагогічні технології: теорія та практика : навч.-метод. посіб. Полтава, 2006. 230 с.

- 62.Гриньова М. В. Психологічні основи саморегуляції педагога. *Імідж сучасного педагога*. 2008. № 7/8. С. 71–76.
- 63.Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2012. 294 с.
- 64.Гриньова М. В. Саморегуляція як основа навчальної діяльності вчителів природничих дисциплін. *Імідж сучасного педагога*. 2011. № 8/9 (117/118). С. 53–55.
- 65.Гриньова М. В. Саморегуляція біологічних систем. *Біорізноманіття: теорія, практика та методичні аспекти вивчення в загальноосвітній та вищій школі, присвячується 120-річчю від дня народження М. І. Вавілова* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : Друкарська майстерня, 2008. С. 134–137.
- 66.Гриньова М. В. Саморегуляція. Полтава : АСМІ, 2008. 268 с.
- 67.Гриньова М. В., Кононець Н. В. Саморегуляція як основа ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. / уклад.: Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава : КУЕП ПДАА, 2018. URL: <https://rbl3d.forumotion.me/t194-topic>
- 68.Гриньова М. В. Саморегуляція діяльності як основа навчальних досягнень школярів. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки*. Полтава, 2003. Вип. 1/2 (28/29). С. 42–47.
69. Гриньова М. В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра (теоретико-методичний аспект). Харків : Фоліо, 1997. 256 с.
- 70.Гриньова М. В. Саморегуляція та психічне самовигорання вчителя. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць / Полтав. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2007. Вип. 3. С. 3–11.
- 71.Гриньова М. В., Беляєва Н. В., Грицька Т. Г. Управління професійною діяльністю : навч.-метод. посіб. Полтава : ІОЦ ПДПУ, 2008. 196 с.

- 72.Гриньова М. В. Фактори формування саморегуляції навчальної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 2. С. 124–126.
- 73.Гриньова М. В., Кошляк Г. С. Формування саморегуляції навчальних дій. *Початкова школа*. 1993. № 7. С. 42–46.
- 74.Гринців М. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 238–245.
- 75.Гудій С. О., Попова Л. М. Активізація творчого потенціалу студентів ВНЗ як складова комунікативно-орієнтованого навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. Вип. 26. С. 43–48.
- 76.Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. Хмельницький, 2009. Вип. 2. С. 41–51.
- 77.Гуменюк Г. В. Саморозвиток як ціннісно-смілова детермінанта професійного становлення людини. *Актуальні проблеми психології : збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2016. Т. X, вип. 28. С. 110–120.
- 78.Гуменяк, Т. Б., Корець, М. С. Системний підхід як складова освітньої інноватики. *Наука і освіта*. 2014. № 7. С. 63–67.
- 79.Гунда Г. В., Сагарда В. В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету / Ужгородський держ. ун-т. Ужгород : УДУ, 2000. 184 с.
- 80.Гусак Л. Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 364 с.
- 81.Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція. *Філософія освіти*. 2006. № 2 (4). С. 256–265.

82. Дем'яненко Н. М. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі. *Рідна школа*. 2012. № 4/5. С. 32–38.
83. Державна програма «Вчитель». Про затвердження Державної програми «Вчитель»: постанова Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 № 379. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF> (дата звернення: 10.09.2020).
84. Джеджула О. М. До питання об'єктивності педагогічного експерименту. *Імідж сучасного педагога*. 2002. № 2 (21). С. 28–29.
85. Джеджула О. М., Нечепоренко М. А. Професійно-особистісний саморозвиток в контексті актуальних трендів освітньої парадигми сучасності: навч. посіб. Миколаїв: Формат, 2018. 169 с.
86. Дикая Л. Г. Системная детерминация саморегуляции психического состояния человека. *Труды Института психологии РАН*. 1997. Т. 2. С. 191–199.
87. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. для студ. вузів. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
88. Драч С. В. Ціннісні орієнтації студентської молоді українського суспільства. *Сутність та динаміка*: зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету. Хмельницький, 2010. № 2. С. 26–30.
89. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
90. Дуткевич Т. В., Яцюк В. А. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. Кам'янець-Подільський, 2006. 208 с.
91. Євдокимова Н. О. Навчальний тренінг як засіб формування суб'єктності в учбово-професійній діяльності. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія*. 2010. Вип. 23, т. 7. С. 125–128.

92. Желанова В. В., Пецанова А. В. Теоретико-методологічні аспекти проблеми цінностей особистості. *Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2008. № 7. С. 114–119.
93. Желанова В. В. Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. Київ, 2017. Вип. 27. С. 9–14.
94. Жирун О. А. Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. № 1. С. 100–104.
95. Жук М. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах модернізації змісту освіти : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2015. 291 с.
96. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
97. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць. Київ ; Вінниця : Планер, 2005. Вип. 8. С. 280–291.
98. Закон України «Про вищу освіту» Освіта. 2014. 1 липня (1556-VII). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 09.09.2020).
99. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Законодавство України*. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
100. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 20.08.2020).

101. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
102. Зеня Л. Я. Готовність вчителя до професійно-особистісного самовдосконалення як чинник розвитку педагогічної майстерності. URL:  
<http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4148/1/Zenia.pdf>  
(дата звернення: 02.01.2017).
103. Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. С. Саморегуляція поведення в нормі і патології. *Психологический журнал*. 1989. Т. 10, № 2. С. 122–132.
104. Зимняя І. А., Сахарова Т. Є. Проектна методика навчання англійської мови. *Іноземні мови в школі*. 1991. № 3. С. 9–16.
105. Зубкова І. Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 5. С. 4–11.
106. Зязюн І. А. Неперервний розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності вчителя у післядипломний період. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 13–23.
107. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. Т. 1. С. 19–30.
108. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
109. Зязюн І. А. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. Київ : Віпол, 2003. 426 с.
110. Кабанкова О. М. Формування пізнавальної самостійності студентів технічного університету в процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2018. 200 с.



111. Климчук В. О. Тренінг внутрішньої мотивації: результати апробації та структура. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 10. С. 52–59.
112. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук. Умань, 2013. 628 с.
113. Козолуп М. С. Академічна комунікативна підготовка студентів у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2, № 93. С. 80–85.
114. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання. *Міжнародне співробітництво та університетська освіта* : матеріали Міжнар. наук. конф. Миколаїв : МФ НАУКМА, 2000. С. 161–165.
115. Кононець Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів : дис. ... д-ра пед. наук. Полтава, 2016. 473 с.
116. Кононець Н. В. Комп'ютерне моделювання у педагогічному експерименті: моделі BPWIN. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2018. № 4 (148). С. 3–12.
117. Кононець Н. В. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 10. С. 138–143.
118. Конопкин О. А., Прыгин Г. С. Учебная успеваемость студентов и их саморегуляция. *Вопросы психологии*. 1984. № 3. С. 42–52.
119. Кончович К. Т. Загальна методична характеристика тренінгів. *Гуманітарні проблеми вищої освіти* : зб. наук. пр. Харків : ХНАДУ, 2014. Вип. 5. С. 67–78.

120. Концепція «Нової української школи». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 11.09.2019).
121. Костенко А. А. Комунікативно когнітивний підхід: формування мультимедійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 358–362.
122. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту : дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2005. 263 с.
123. Котенко О. В. Іншомовна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Вісник психології і педагогіки*. 2014. Вип. 16. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9221/1/Kotenko\\_O\\_VPP\\_16\\_14\\_FL MD\\_PI.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9221/1/Kotenko_O_VPP_16_14_FL_MD_PI.pdf)
124. Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України. *Вісник НАН України*. 2001. № 3. С. 22–25.
125. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації. Київ : Грамота, 2003. 216 с.
126. Кремень В. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2011. С. 3–7.
127. Кремень В. Г. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : монографія. Київ : Т-во "Знання" України, 2008. 320 с.
128. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник. Київ : Книга, 2005. 528 с.

129. Крохмаль А. М. Використання сучасних інформаційних технологій в вивченні іноземної мови, що сприяє професійному самовдосконаленню студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 51. С. 281–285. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/mitimpt\\_2018\\_51\\_69](http://nbuv.gov.ua/UJRN/mitimpt_2018_51_69) (дата звернення: 10.09.2020).
130. Крохмаль А. М. Розвиток діалогової форми мовлення в мовленевих ситуаціях як інструмент розвитку потреби професійного самовдосконалення на заняттях з іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 38. С. 193–197. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2014\\_38\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_38_27). (дата звернення: 10.09.2020).
131. Крючков Г. Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2002. № 1/2. С. 3–6.
132. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів : ЧНПУ, 2013. Вип. 108, т. 2. С. 151–153.
133. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : МакДен, 2011. 149 с.
134. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навч. посіб. Херсон : РІПО, 2006. 92 с.
135. Кулага І. Формування єдиного відкритого освітнього простору як провідна тенденція розвитку сучасної системи освіти. *Університетська освіт.* 2012. № 2. С. 66–68.
136. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя. *Наука і освіта*. 2008. № 8/9. С. 171–176.

137. Левківський К. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 5–14.
138. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62. С. 18–37.
139. Лінник О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Слово, 2014. 304 с.
140. Лісова С. В. Проблема забезпечення якості вищої освіти з позицій системного підходу. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 160–172.
141. Литвин А., Мацейко М. Методологічні засади поняття "педагогічні умови". *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
142. Литвиненко С. Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1.2. С. 11–14. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2013\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1). (дата звернення: 09.09.2020).
143. Литовченко Н. Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції : навч.-метод. матеріали для тренінгових занять студентів педагогічних вузів. Ніжин : НДПУ, 2002. 72 с.
144. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
145. Лозовой В. О., Сідак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія. Харків : Право, 2006. 256 с.
146. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посіб. Донецьк : ДонНУ, 2003. 336 с.
147. Луганцева О. Г. Тренінговий цикл як конструктивний елемент тренінгової технології навчання. *Вісник Дніпропетровського*

- університету імені Альфреда Нобеля. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 1 (9). С. 216–220.
148. Лук'янчук С. Ф., Комогорова М. І. Застосування методу комунікативних завдань з метою формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 30, т. 4. С. 129–134.
149. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. Вип. 1. С. 155–162. URL: [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Pubupr\\_2013\\_1\\_27.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Pubupr_2013_1_27.pdf).
150. Майбордюк Н. Д. Дослідження мотивації досягнення успіху у студентів напряму підготовки б. 010102: початкова освіта. *Молодь і ринок*. 2014. № 7. С. 110–114.
151. Мазур Ю. Я. Генезис понять «компетенція» і «компетентність» майбутнього філолога у сучасній теорії освіти. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства* : зб. наук. пр. Хмельницький : ХНУ, 2017. Вип. 11. С. 151–156.
152. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30. С. 229–236.
153. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2001. 180 с.
154. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності. *Рідна школа*. 1994. № 3/4. С. 68–72.
155. Маркова Т. В. Акмеологічні засади підготовки майбутніх вчителів-філологів до міжкультурної комунікації. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 211–218.

156. Марусинець М. М. Професійне мислення вчителя: рефлексивний аспект. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 2 (23). С. 161–167.
157. Марчук М. Г. Ціннісні потенції знання. Чернівці : Рута, 2001. 319 с.
158. Матвієнко О. В. Шляхи та умови інтенсифікації професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 36, т. III (63): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2015. С. 413–424.
159. Мельничук І. М. Тренінг для визначення ціннісних орієнтацій. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. Ялта : РВВ КГУ, 2007. Вип. 15, ч. 1. С. 178–184.
160. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 1999. 328 с.
161. Мешко Г. М. Особливості самоактуалізації особистості в студентському віці. *Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2015. Вип. 37. С. 8–10.
162. Микитенко Н. Концепція поетапного розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*. 2016. № 4. С. 17–25. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2016\\_4\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2016_4_5)
163. Микитюк С. О. Освітнє середовище як ресурс якості підготовки педагогів у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні*

- технології*. 2012. № 6 (24). С. 308–315.
164. Мирончук Н. М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. *Нові технології навчання*. 2013. Вип. 76. С. 209–214.
165. Михайличенко В. Є., Полянська В. В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. Вип. 17 (70). С. 320–327.
166. Михайличенко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології : навч. посіб. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
167. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид-ць О. О. Євенок, 2019. 304 с.
168. Мушкевич М. І., Чагарна С. Є. Основи психотерапії : навч. посіб. / за ред. М. І. Мушкевич. Вид. 3-тє. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. 420 с.
169. Навроцька М. Спілкування як невід'ємна складова іміджу педагога. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2015. Вип. 31. С. 209–218. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud\\_2015\\_31\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2015_31_23) (дата звернення: 20.02.2020).
170. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. *Освіта України*. 2001. № 1. С. 22–25.
171. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.) : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 20.09.2020).
172. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (дата звернення: 20.09.2020).
173. Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов

- Go Global (National Foreign Language Learning and Promotion Initiative).  
URL: [http://osvitacv.com/uploads/go\\_global.pdf](http://osvitacv.com/uploads/go_global.pdf)
174. Некрасова С. М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження. *Науковий вісник Мелітопольського університету. Педагогіка*. URL: [http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/28\\_05.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/28_05.pdf) с. 12
175. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / Ін-т педагог. і психолог. проф. освіти АПН України. Київ, 2003. 852 с.
176. Нестеренко Г. О. Можливості самореалізації особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 20–25.
177. Нечепоренко М. А. А ти готовий до професійно-особистісного саморозвитку? : методичні рекомендації до самостійної роботи з дисципліни «Практичний курс основної мови». Миколаїв : Формат, 2018. 160 с.
178. Нечепоренко М. А. Модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Вінниця, 17 лютого 2016 р.). Вінниця : ВНАУ, 2016. С. 242–249.
179. Нечепоренко М. А. Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*. 2017. Вип. 2. С. 102–109.
180. Нечепоренко М. А. Сучасні підходи до визначення сутності готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Сучасні тенденції освіти: Актуальні проблеми германістики та перекладознавства* : збірник наук. праць



- професорсько-викладацького складу за матеріали VII наук.-практ. конф., присвяченої дню народження канд. пед. наук. С. В. Будака (Миколаїв, 24-25 квітня 2014 р.). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. С. 345–350.
181. Нечепоренко М. А. Характеристика структурних компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю*: монографія / уклад.: О. М. Джеджула, О. В. Солоня, Р. В. Будяк. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 38–47.
182. Ничкало Н. Стандарти професійної освіти: проблеми методології творчих пошуків. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2000. Вип. II. С. 47–63.
183. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. 1995. № 3/4. С. 5–11.
184. Ніколаєва С. Ю. Ступенева підготовка вчителя викладача іноземної мови в університеті: вихідні положення. *Іноземні мови*. 1999. № 2. С. 3–8.
185. Ніколаєва С. Ю., Петрашук О. П., Бражник Н. О. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. Київ: Ленвіт, 1996. 90 с.
186. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. Стратегія реформування освіти України. Київ: К.І.С., 2003. 295 с.
187. Озадовська Л. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні. Київ: ПАРАПАН, 2007. 164 с.
188. Олефіренко Т. О. Особливості системи підготовки, удосконалення та перепідготовки учителів в Україні. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в*

- підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2019. Вип. 54. С. 23–26.
189. Олефіренко Т. О. Психологічні аспекти професійного розвитку в умовах пандемії. *Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених* : збірник матеріалів конф. / за заг. ред. Т. О. Олефіренка. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 131–132.
190. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / кол. авторів: А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.
191. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
192. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград : Вид-во КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.
193. Пентиліук М. І. Інтегруючий характер фахової підготовки майбутнього вчителя-філолога. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка.* 2002. № 4. С. 165–170.
194. Пехота О. М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку. *Наукові праці.* 2002. С. 47–52. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/20-7-9.pdf>
195. Підласий І. П. Продуктивний педагог: настільна книга вчителя. Харків : Основа, 2009. 360 с.
196. Пінчук І. О. Англomовна компетентність як складник системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Молодий вчений.* 2014. № 12 (15). С. 177–180.
197. Пінчук І. О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 23 с.

198. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : дис. д-ра психол. наук. Київ, 2004. 340 с.
199. Подкоритова Л. О., Дишкант К. М. Дослідження рівня розвитку рефлексії і саморегуляції у медичних працівників. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 11. С. 216–236.
200. Покорна Л. М. Концептуальні зміни у навчанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Використання інтерактивних технологій навчання в мовній освіті молодших школярів* : матеріали II регіонального наук.-практ. семінару, 28 березня 2013 р. Херсон : Вид-во ПАТ «Херсонська міська друкарня», 2013. С. 212–216.
201. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 48. С. 112–115.
202. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та сучасні перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 66–72.
203. Попова Л. М. Психолого-педагогічні передумови використання інформаційних технологій у педагогічних ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*. 2008. Вип 9. С. 104–114.
204. Попова Л. М. Соціокультурний компонент у формуванні професійної компетентності вчителя іноземних мов. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*. 2005. Вип. 4. С. 45–48.
205. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність:

- категоріальний аналіз. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 2. С. 5–8.
206. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : наказ МОН України від 16 липня 2018 р. № 776. м. Київ. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 20.09.2020).
207. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.
208. Прошкін В. В. Інтеграція науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів як сучасна педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 374–379. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh\\_2013\\_37\\_83](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2013_37_83). (дата звернення: 09.09.2020).
209. Психологічний словник / авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнков ; ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.
210. Пушкар Т. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 4. С. 120–123. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP2017\\_4\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP2017_4_23). (дата звернення: 09.09.2020).
211. Пушкар Т. М. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 11. С. 273–278.
212. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. Гончаренко. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.

213. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Верховна Рада України*. 2014. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
214. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Верховна Рада України*. 2017. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
215. Про навчання протягом життя : Резолюції Ради Європи. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32002G0709\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32002G0709(01))
216. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Львівська політехніка, 2014. 168 с.
217. Редько В. Г. До проблеми формування готовності студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності вчителя іноземної мови. *Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Миколаїв : ІЛІОН, 2004. С. 53–60.
218. Рогульська О. О. Модель системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2018. № 11 (166). С. 86–91.
219. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2009. 216 с.
220. Руда С. В. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у вищій школі України. URL: [http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/ruda\\_s.pdf](http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/ruda_s.pdf) (дата звернення: 09.09.2020).
221. Рудич О. Інтерактивний підхід до використання англомовних літературних першоджерел у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. праць. Київ ; Полтава, 2016. Вип. 14. С. 40–48.
222. Руднік Ю. В. Актуалізація проблеми застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов. *Проблеми підготовки сучасного*

- вчителя : зб. наук. пр. / Уманськ. держ. пед. у-т ім. Павла Тичини. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. Вип. 10. С. 124–131.
223. Русанова О. Система підготовки викладачів іноземних мов в Україні: концептуальні засади. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : збірник наук. праць. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. Ч. 1. С. 267–269.
224. Світящук І. Вища освіта з обмеженою мобільністю. URL: <http://nafakultete.at.ua/news/vishha-osvita-z-obmezhenomu-mobilnistiu/2013-11-22-149> (дата звернення: 19.03.2020).
225. Себало Л. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 20 с.
226. Северіна Т. М. Формування готовності майбутніх педагогів до особистісного та професійного самовдосконалення. *Педагогічний дискурс*. 2008. Вип. 3. С. 175–178. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk\\_2008\\_3\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2008_3_40). (дата звернення: 19.03.2019).
227. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ : Академія, 2010. 240 с.
228. Сеньовська Н. Л. Характеристика професійної саморегуляції вчителя-словесника. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 10. С. 81–85.
229. Семеренко Г. В., Литвин Л. П. Українська мова за професійним спрямуванням: теорія і практика : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2016. 424 с.
230. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? Київ : Віпол, 2000. 636 с.
231. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 60–62.

232. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти : навч. посіб. Маріуполь : МДУ, 2016. 338 с.
233. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
234. Сідун М. М. Створення розвивального середовища на засадах ситуативного спрямування процесу професійної підготовки вчителя гуманітарного профілю. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 6 (72). С. 223–227. URL: <file:///D:/Downloads/VZhDU 2013 6 41.pdf> (дата звернення: 19.03.2020).
235. Сіпакова О. А. Ціннісні орієнтації студентської молоді. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 3 (24). С. 100–116.
236. Скоробагата О. М. Теоретичні засади формування вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 18. С. 321–328.
237. Скубашевська О. С. Сучасні тенденції інновативних форм навчання у другому десятиріччі ХХІ ст. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2015. Вип. 44. С. 197–209.
238. Стовбчата Т. О. Сутність та структура професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2009. № 4. С. 154–159.
239. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
240. Стрижак Ю. О. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до професійної саморегуляції у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність,*

- діалог, динаміка* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. / уклад.: Н. В. Кононец, В. О. Балюк. Полтава : КУЕП ПДАА, 2023. С. 1376–1380.
241. Стрижак Ю. О. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до саморегуляції педагогічної діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2021. Вип. 28. С. 173–177.
242. Стрижак Ю. О. Реалізація педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі професійної підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. / упоряд.: О. М. Кін, Н. О. Ткачова. Харків, 2023. С.
243. Стрижак Ю. О. Саморегуляційна компетентність як невід'ємна складова педагогічної діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 24. С. 181–184.
244. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Саморегуляція як складова успішної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Modern Humanitarian Journal. Republica Moldova*. 2020. Vol. 3. № 1 (3). С. 9–13.
245. Стрижак Ю. О. Саморегуляція майбутнього вчителя іноземної мови як компонент професійної підготовки. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ)* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. М. В. Гриньової. Полтава : Астроя, 2020. С. 357–358.
246. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності учнів. *Технології професійної підготовки майбутнього вчителя: сучасні моделі і компетентнісний дискурс педагогіки А. С. Макаренка* : матеріали XIX Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. М. В. Гриньової. Полтава : ФОП Гаража М.Ф., 2020. С. 184–187.



247. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності учнів. *Ресурсноорієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. / уклад.: Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава : КУЕП ПДАА, 2020. С. 21–26.
248. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Саморегуляційна компетентність як основа успішної професійної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови. *Світові виклики сучасній освіті* : матеріали Першої Міжнар. наук.-практ. конф. Умань, 2021. Вип. 1. С. 10–15.
249. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішного професійного становлення студентів закладів вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 3 (198). С. 68–71.
250. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Тренінг як засіб підвищення мотивації до саморегуляції навчання майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2023. Вип. 52. С. 18–22.
251. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Тренінг як засіб підвищення мотивації до навчання майбутніх учителів іноземної мови. *Science and innovation of modern world* : Proceedings of the 4<sup>th</sup> International scientific and practical conference / editor M. L. Komarytskyu. Cognum Publishing House. London, United Kingdom, 2022. P. 405–412. URL: <https://sci-conf.com.ua/iv-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-and-innovation-of-modern-world-21-23-12-2022-london-velikobritaniya-arhiv/>
252. Стрижак Ю. О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 7/8. С. 290–302.

253. Стрижак Ю. О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі професійної підготовки . *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 26. С. 198–202.
254. Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки. *Шлях освіти*. 2005. № 1. С. 41–45.
255. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи України. *Цінності освіти і виховання* : наук.-метод. зб. Київ, 1997. С. 3–8 .
256. Тадеєва Т. В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Педагогіка*. 2012. № 3. URL: <https://cyberlemnka.ru/article/ri/teoriya-samodeterminatsii-disi-rayana-i-uchebnaya-motivatsiya>
257. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти : монографія . Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. 388 с.
258. Титова Н. М. Значення професійної мобільності у психолого - педагогічній підготовці педагогів професійного навчання. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки* : збірник наук. праць. Київ : Гілея, 2018. Вип. 6 (6-7). С. 7–17.
259. Титова Н. М. Інноваційний підхід у забезпеченні неперервної професійної освіти від початкової школи до вишу. *Інноваційні технології в організації виховної роботи у початковій школі* : збірник наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару. Умань : ФОП Жовтий, 2016. С. 93–96.
260. Титова Н. М. Модель психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки* : збірник наук. праць. Київ : Гілея, 2018. Вип. 7 (8). С. 31–40.

261. Тишакова Л. Т. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в контексті компетентісного підходу. *Вісник Луганського нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. URL: [http://www.stattionline.org.ua/pedagog/\\_104/18635-profesijna-pidgotovka-majbutngo-vchitelya-inozemno%D1%97-movi-v-konteksti-kompetentnisnogo-pidxodu.html](http://www.stattionline.org.ua/pedagog/_104/18635-profesijna-pidgotovka-majbutngo-vchitelya-inozemno%D1%97-movi-v-konteksti-kompetentnisnogo-pidxodu.html)
262. Тітова Т. Є. Смыслові аспекти саморегуляції особистості. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 217–225.
263. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі. Луганськ : ЛНПУ імені Т. Г. Шевченка. Харків : Каравелла, 2006. 300 с.
264. Токарева А. В. Інтегративне навчання як один з перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти. *Вісник Дніпропетровського у-ту імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2014. № 2 (8). URL: <http://duan.edu.ua/uploads/vidavnitstvo14-15/10158>.
265. Топчій Л. Сутність професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у педагогіці вищої школи. *Нова педагогічна думка*. 2015. № 1. С. 55–60.
266. Тригуб І. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки. *Науковий блог Національний університет «Острозька академія»*. 2014. URL: <http://naub.oa.edu.ua/2014/motyvatsiya-studentiv-yak-odyn-iz-osnovnyh-faktoriv-uspishnoji-profesijnoji-pidhotovky/>
267. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. 2004. № 13. С. 22–24.
268. Франчук Т. Й. Інтегративні процеси як основа творення цілісного освітнього простору, формування системи професійної підготовки педагога. *Змістовні засади професійної підготовки соціально-педагогічних працівників* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т, 1999. С. 52–63.

269. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія. Вінниця : Нілан ЛТД, 2016. 364 с.
270. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с.
271. Чепелева Н. В. Проблеми психологічної герменевтики : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 276 с.
272. Черниш В. В. Теоретична структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів англомовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. 2011. Вип. 19. С. 149–161.
273. Чиханцова О. Чинники ефективного оволодіння іноземними мовами студентами ВНЗ. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 9, вип. 6. С. 102–109. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh\\_2015\\_9\\_6\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2015_9_6_13). (дата звернення: 28.08.2020).
274. Чичук В. Стан проблеми підготовки вчителя до використання мультимедійних технологій у початкових класах. *Розвиток педагогічної науки в Україні і Польщі на початку XXI століття* : зб. наук. праць. Черкаси : Вид-ць Чабаненко Ю. А., 2011. С. 722–727.
275. Шапран О. І. Наукові підходи до педагогічного моделювання інноваційної підготовки майбутнього вчителя. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2011. № 21. С. 315–318.
276. Шехавцова С. О. Лінгвокультурна компетентність майбутніх фахівців як ключова в сучасному освітньому просторі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2020. № 2 (333), ч. 2. С. 72–79.
277. Шехавцова С. О. Сутність соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у контексті компетентнісного підходу. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. URL:

- [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN\\_14/11ssokkr.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN_14/11ssokkr.pdf) (дата звернення: 28.08.2020).
278. Шехавцова С. О. Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук. Старобільськ, 2017. 476 с.
279. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21 -го століття / пер. з англ. Г. Лелів. Львів : Літопис, 2018. 296 с.
280. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 251 с.
281. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 156 с.
282. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. № 50. P. 248–287
283. Bezlyudna V. V. Professional future teachers training of foreign languages in Ukraine: basic concepts and terms. *GLOKALde*, ISSN 2148-7278, Vol. 2, № 3. P. 12–22. URL: <http://www.glokalde.com/pdf/issues/7/Article1.pdf>
284. Calabrese R., Dawes B. Early language learning and teacher training a foreign language syllabus for primary school teachers. *Studi di Glottadidattica*. 2008. Vol. 1. P. 32–53.
285. Crowl T. K., Kaminsky S., Podell D. M. Educational Psychology. Windows on Teaching. Brown & Bench mark publishers, 1997. 416 p.
286. Diefendorff J. M. Action-state orientation: Construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variables. *Journal of Applied Psychology*. 2000. P. 250–263.
287. Dugas M. Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry. *Cognitive Therapy and Research*. 1997. P. 593–606.

288. Dunnette M. D. Aptitudes, abilities and skills Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago : Rand McNally College, 1976.
289. Gebhard J. G. Teaching English as a Foreign Language: a Teacher Self Development and Methodology Guide. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996. 280 p.
290. Gottsdanker-Willikens A. E., Leonard P. Y. All about me: Language arts strategies to enhance self-concept. *The Reading Teacher*. 1984. Vol. 37, № 8. P. 801–802.
291. Fleishman E. A. On the relation between abilities, learning and human performance. *American Psychology*. 1972. P. 1017–1032.
292. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 3rd edition. Pearson Education ESL, 2001. 370 p.
293. Kononets N., Baliuk V., Zhamardiy V., Petrenko L., Pomaz Yu., Kravtsova N., Shkola O. Didactic model of information and communication competence formation of future specialists of economic. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2021. Vol. 12 (4). P. 170–181. DOI: 10.47750/jett.2021.12.04.023
294. Kleiman P. Towards transformation: Conceptions of creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*. 2008. № 45 (3). P. 209–210.
295. Martinet M. A., Raymond D. Teacher training orientations, professional competencies. Gouvernement du Quebec Ministere de l'Education, 2001.
296. Martinet M. A., Raymond D. Teacher training: orientations, professional competencies. Gouvernement du Quebec Ministere de l'Education, 2001
297. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: *The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential*. 2002. URL: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david\\_marsh-report.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david_marsh-report.pdf)

298. Maslow A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943. No 50 (4). P. 370–396. DOI: 10.1037/h0054346
299. McClelland D. Human Motivation. Cambridge University Press, 1988.
300. McLean M. Becoming a university teacher: evidence from teaching portfolios. *Teacher Development*. 2000. Vol. 4, № 1. P. 79–97.
301. Mercer S. All about me: Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*. 2011. Vol. 39, № 3. P. 335–346.
302. Moore Z. The portfolio and testing culture. *Pathways to Culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class*. Yarmouth : Intercultural Press. Inc., 1997. P. 617–644.
303. National Standards in Foreign Language Education Project. Standards for foreign language learning in the 21st century. Lawrence, KS: Allen Press, 1999.
304. Research methods in psychology / comps.: J. J. Shaugnessy, E. B. Zechmeister, J. S. Zechmeister. 5<sup>th</sup> ed. Boston etc. : McGraw-Hill Higher Education, 2000. 560 p.
305. Richards J. C., Farrell T. S. C. Professional Development for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2005
306. Soloshych I., Shvedchykova I., Grynyov R., Kononets N., Bunetska I. Model of Formation of Ecological Competence of Future Engineers-Electromechanics. *2021 IEEE International Conference on Modern Electrical and Energy Systems (MEES)*. 2021. P. 1–5. DOI: 10.1109/MEES52427.2021.9598792
307. Stryzhak Yu., Grinyova M., Sas N. Pedagogical principles of professional training of future foreign language teachers in higher education institutions. *Ukrainian professional education*. 2019. № 6. P. 60–65.
308. Zlatea S., Cucui G. Motivation and performance in higher education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2015. P. 468–476.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Тест на визначення ставлення викладачів до формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов**

1. Чи знаєте Ви, що таке саморегуляційне навчання, підготовка студентів до саморегуляції навчальної діяльності?

- а) так – 2;
- б) дещо чув, читав в Інтернеті, але суті пояснити не можу – 1;
- в) ні – 0.

2. Чи згодні Ви з необхідністю розробки та впровадження моделі формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки?

- а) так – 2;
- б) не визначився – 1;
- в) не згоден – 0.

3. Чи потрібно, на Вашу думку, розвивати у студентів саморегуляційну компетентність під час навчання у ЗВО?

- а) так – 2;
- б) ні – 0;
- в) не завжди – 1.

4. Якщо б Вам довелося обирати між традиційними освітніми компонентами освітньо-професійної програми і можливістю додати до їх переліку дисципліну «Саморегуляція навчальної діяльності» (назва орієнтовна), чому б Ви надали перевагу?

- а) можливості включити дисципліну «Саморегуляція навчальної діяльності» – 2;
- б) традиційним освітнім компонентам – 1;

5. Чи вважаєте Ви важливим надавати студентам знання прийомів та способів здійснення саморегуляції навчальної діяльності, саморегуляції поведінки у професійній сфері, у житті?

- а) так – 2;
- б) ні – 0;
- в) не визначився – 1.

6. Чи використовуєте Ви у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов прийоми саморегуляції?

- посмішка, сміх – 1;



перемикання уваги на приємний об'єкт – 1;  
 прослуховування музики – 1;  
 читання – 1;  
 антистресове дихання – 1;  
 аутогенне тренування – 1.

7. Чи умієте Ви застосовувати методи саморегуляції у своїй професійній діяльності?

- а) так – 2;
- б) ні – 0;

8. Чи полегшить процес навчання, зокрема, процес здобуття знань у сфері саморегуляції, унаслідок використання цифрових освітніх ресурсів?

- а) так – 2;
- б) ні – 0;

9. Які з методів саморегуляції навчання Ви вважаєте найбільш ефективними у процесі формування саморегуляційної компетентності студентів?

- а) групові методи (модерація, метод SWOT-аналізу, інтерв'язія, наратив, сторітеллінг (Storytelling), аутотренінги) – 2;
- б) методи коучингу – 2;
- в) природні методи (посмішка, сміх, перемикання уваги на приємний об'єкт, побути на природі, сонце, спокійна музика тощо) – 2;
- г) комп'ютерні ігри – 2;

10. Чи вважаєте Ви необхідним упровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»?

- а) так – 2;
- б) ні – 0;
- в) не визначився – 1.

**Обробка результатів.** Ключ до тесту: за максимальною кількістю набраних балів визначається позитивне відношення викладачів до формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов. Максимальна кількість балів за тест – 30 балів.

Кількість набраних викладачем балів у межах 25-30 балів вважається позитивним ставленням до цілеспрямовано організованого процесу формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов.

*Розроблено та адаптовано автором на основі методики Н. Кононец (Кононец, 2016).*

**Анкета для студентів (констатувальна)**

1. Чи знаєте Ви, що таке саморегуляція?
2. Напишіть, як Ви розумієте термін «саморегуляція навчальної діяльності»?
3. У якому контексті ви чули термін «саморегуляція»?
4. Чи потрібно формувати у майбутніх учителів іноземних мов саморегуляційну компетентність?
5. Чи хотіли б Ви відвідувати спецкурс «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»?
6. Які з методів саморегуляції Ви використовували у своєму житті?
  - спостереження за природою
  - посмішка, сміх
  - перемикання уваги на приємний об'єкт
  - підтримка близької людини
  - прослуховування музики
  - спів, крик
  - читання
  - малювання
  - антистресове дихання
  - аутогенне тренування
  - медитація
  - йога
  - релаксація

*Розроблено автором.*

**Діагностика рівнів сформованості саморегуляційної компетентності  
серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов згідно виокремлених  
критеріїв (діагностичний пакет)**

**Ціле-мотиваційний критерій**

**Методика вивчення мотивації професійної діяльності**

*(адаптована на основі К. Замфір у модифікації А.А.Реана)*

*Інструкція.* Шановні студенти! Прочитайте подані мотиви професійної діяльності та оцініть наскільки для Вас актуальний той чи інший мотив за поданою шкалою:

- 1 бал – дуже незначною мірою;
- 2 бали – досить незначною мірою;
- 3 бали – середньою мірою;
- 4 бали – досить великою мірою;
- 5 балів – дуже великою мірою.

<i>№</i>	<i>Мотиви</i>	<i>Бали</i>
1.	Винагорода, подяка, грошовий заробіток	
2.	Прагнення до кар'єрного росту	
3.	Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег	
4.	Прагнення уникнути можливих покарань абонеприємностей	
5.	Потреба досягнення соціального престижу й поваги (визнання) з боку інших	
6.	Задоволення від самого процесу і результату роботи	
7.	Можливість найбільш повної самореалізації саме у даній діяльності	



6. Інтерес до професійної саморегуляції у діяльності вчителя іноземних мов.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Бажання розвивати практичні навички використання саморегуляційних методик у професійній діяльності вчителя іноземних мов.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Інтерес до самоосвітньої творчої діяльності у напрямі вдосконалення знань і навичок щодо використання саморегуляційних методик у професійній діяльності вчителя іноземних мов.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Бажання працювати вчителем іноземних мов.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Мотивація досягнення успіху в професійній діяльності вчителя іноземних мов шляхом професійної саморегуляції.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Ключ.** Суму отриманих балів поділіть на кількість запитань в анкеті.

Отриманий бал співвіднесіть із шкалою, де:

– 10-8 балів – рівень сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов за ціле-мотиваційним критерієм є високим;

– 7-5 балів – середній рівень сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов за ціле-мотиваційним критерієм;

– 4-0 бали – низький рівень сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов за ціле-мотиваційним критерієм.

### **Досвідно-рефлексійний критерій**

*Написання есе «Саморегуляція навчальної діяльності та професійної діяльності вчителя іноземних мов».*

Основні технічні вимоги до написання есе:

- Шрифт –Times New Roman;
- міжрядковий інтервал – 1,5;
- кегль – 14;
- мова – державна;
- текст розташовується з одного боку аркуша паперу формату А4 (210 x 297 мм);
- до 40 рядків на сторінку;
- в есе має бути назва (збігається з тематикою тексту);
- відступи від країв аркуша – по 2 см зліва та згори та по 1,5 см знизу та справа;
- за наявністю використаної літератури – посилання на джерело.

Загальні вимоги до написання есе, його змісту та структури:

*Лаконічність викладу матеріалу.* Нарис має бути аргументованим та переконливим. Всі аргументи – підтвердженими та перевіреними.

*Оригінальність.* Під час оформлення есе категорично забороняється використання чужих робіт, їх повне або часткове копіювання.

*Есе має містити проведений автором аналіз проблеми, суб'єктивну авторську позицію (в цілому під час оформлення есе головне розкрити і проблему, і особистість автора та його світогляд).*

*Есе має складатись з таких частин:* вступ (опис тези), аргументи або основна частина (підтвердження або спростування тези за допомогою цитат, прикладів з життя тощо), висновок (остаточна позиція автора).

### **Емоційно-вольовий критерій**

Онлайн-тест для діагностики емоційно-вольової сфери майбутнього вчителя іноземних мов:

1. Ви все відчуваєте гостріше, ніж більшість людей.

варіанти відповідей

Так  Ні

---

Запитання 2

2. Вас часто долають похмурі думки.

варіанти відповідей

Так  Ні

---

Запитання 3

3. Ви не сподіваєтеся досягти бажаного місця в житті.

варіанти відповідей

Так  Ні

---

Запитання 4

4. У разі невдачі Вам важко почати нову справу.

варіанти відповідей

Так  Ні

Загалом тест містить 40 питань.

### **Діяльнісно-практичний критерій**

1. Проведення заняття з іноземної мови з використанням прийомів, способів, методик саморегуляції.

2. Розробка авторської методики саморегуляції навчальної діяльності (кейс має містити опис методики у текстовому файлі + відеоматеріали).

3. Проведення круглого столу для презентації авторських методик (після формувального етапу експерименту).

Оцінюється за 3-бальною шкалою (високий, середній, низький рівень):

- здатність до саморегуляційної поведінки під час навчальної діяльності;
- здатність застосовувати знання з основ саморегуляції навчальної та професійної діяльності (прийоми, способи, методики саморегуляції) вчителя іноземних мов на практиці;
- здатність до вибору лінії поведінки, яка сприятиме ефективній комунікації з учнями на уроках іноземної мови;
- здатність здійснювати самоаналіз,
- самоконтроль, самокорекцію поведінки, особистості та діяльності в різних педагогічних ситуаціях.

*Розроблено автором.*



**Анкета для студентів після тренінгових занять**

1. Чи вплинули тренінгові заняття на рівень розвитку Ваших комунікативних здібностей?
2. Чи посприяли тренінгові заняття підвищенню рівня Вашого самоконтролю?
3. Ви навчилися формулювати та ставити перед собою цілі?
4. На тренінгових заняттях Ви складали щоденний план дій та цілі гармонізації свого життя? Ви дотримуетесь їх?
5. Чи посприяли тренінгові заняття підвищенню рівня Вашої наполегливості?
6. Чи вдалося Вам розвинути свою силу волі на бажаному рівні?
7. Чи вдалося Вам засвоїти методи саморегуляції навчальної діяльності під час тренінгу?
8. Чи вдалося Вам засвоїти методи саморегуляції поведінки під час тренінгу?
9. Чи використовуєте Ви отримані знання, уміння та навички саморегуляції у повсякденному житті?

*Розроблено автором.*



TA706472

# СЕРТИФІКАТ

Суб'єкт підвищення кваліфікації ТОВ «Всеосвіта» (ЄДРПОУ 41526967)

засвідчує, що



**Стрижак Юлія Олегівна**

пройшов(ла) підвищення кваліфікації за видом «вебінар» (дистанційно)

на тему:

**«ЕКСПРЕС-ТЕХНІКИ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ  
САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГІВ. ПРАКТИКУМ»**

[тривалість: 2 години/0,06 кредиту ЄКТС]

та досягнув(ла) результатів навчання,  
відповідно до програми підвищення кваліфікації вказаної теми



**О. С. Черниш**

Авторка вебінару, психологиня в галузі розвитку емоційного інтелекту, корекції невротичних розладів, наслідків психологічної травми та проблем розвитку особистості, арт-терапевтка.

**І. М. Литвиненко**  
Директор ТОВ «Всеосвіта»

дата видачі  
**16.02.2023**



Сертифікат розроблено відповідно до п. 13 постанови КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800 (із змінами і доповненнями, внесеними постановою КМУ від 27 грудня 2019 року № 1133)

## Довідки про впровадження результатів дослідження

ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ  
ІНСТИТУТ ІМ. ФЕРЕНЦА  
РАКОЦІ ІІ

90202 Україна, м. Берегово,  
пл. Кошута №6, А/с: 33. тел./факс  
(031-41)2-34-62, тел.: 4-28-29  
✉ foiskola@kmf.uz.ua  
www.kmf.uz.ua



II. RÁKÓCZI FERENC  
KÁRPÁTALJAI  
MAGYAR FŐISKOLA

90202 Ukrajna, Beregszász, Kossuth  
tér 6, Pf.33. tel./fax (00-380-3141)  
2-34-62, tel.: 4-28-29  
✉ foiskola@kmf.uz.ua  
www.kmf.uz.ua

*Регистр № 15/ІІІ/2023 від 15.01.2023р.*

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження Стрижак Юлії Олегівни з теми  
«Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів  
іноземних мов у процесі професійної підготовки», представленого на здобуття наукового  
ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта

Результати дисертації Ю.О. Стрижак з теми «Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки» використовуються у системі освітнього процесу Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Запровадження даних проведених досліджень щодо створення системи підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до формування саморегуляційної компетентності у процесі професійної підготовки, з огляду на їх актуальність і універсальність, сприяє зростанню ефективності формування досліджуваної компетентності. Цьому сприяє запровадження моделі реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки; актуалізація і розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання; удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»; педагогічна підтримка майбутніх вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів.

Водночас слід відзначити теоретичну та практичну цінність здійсненого дослідження, досвід роботи дисертанта з розв'язання зазначеної проблеми, що успішно використовується в освітньому процесі Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ і може бути рекомендованим до впровадження у інших ЗВО.

Ректор



Черничко С. С.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені В. Г. КОРОЛЕНКА**

вул. Остроградського, 2 м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67

E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЗКПО 31035253

19.05.2023 № 1031/01-35/54

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дослідження Стрижак Юлії Олегівни з теми «Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки», представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта

Довідка засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Юлії Олегівни Стрижак на тему «Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки» апробовано та упроваджуються в освітньому процесі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

У роботі зі студентами, майбутніми учителями іноземної мови, використано підготовлені автором як теоретичні (науково обґрунтовані педагогічні умови готовності майбутніх учителів іноземної мови до формування саморегуляційної компетентності у процесі професійної підготовки), так і навчально-методичні матеріали щодо їх реалізації в освітній процес, які, безсумнівно, мають теоретико-практичну цінність для удосконалення процесу професійної підготовки студентів. Зокрема, схвальні відгуки отримав навчально-методичний комплекс авторського спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» (програма, дистанційний курс) від викладачів і студентів, який створено дисертантом на основі творчого підходу з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Констатуємо позитивні відгуки про результати проведеної роботи, що уможлиблює зробити висновок про педагогічну доцільність застосування науково-методичного доробку Стрижак Юлії Олегівни у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови.

Проректор з наукової роботи



Василь ФАЗАН



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09  
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 15.02.2023 № 01/10-95

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження Стрижак Юлії Олегівни з теми «Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки», представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта

Довідка засвідчує, що в 2019-2023 роках у процесі навчання студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди застосовувались розроблені Стрижак Юлією Олегівною науково-методичні матеріали, присвячені формуванню саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки: модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

У процесі професійної підготовки студентів забезпечувалось використання авторського спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов», а також педагогічна підтримка майбутніх вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів.

Відмітимо, що зафіксовані позитивні зміни в рівнях готовності майбутніх вчителів іноземної мови до формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки є підставою для того, щоб рекомендувати авторські напрацювання Ю.О.Стрижак до широкого впровадження в освітній процес закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземної мови.

Результати впровадження дослідження розглянуті та затверджені на засіданні кафедри початкової і професійної освіти протокол (№ 11 від 07.02.2023 року).

Ректор



Юрій БОЙЧУК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 67-02-76, факс: (0382) 67-42-65  
 E-mail: centr@khmnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071234

20.02.2023 № 6

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дослідження **Стрижак Юлії Олегівни** з теми «Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки», представлено на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта

Результати науково-дослідної роботи Стрижак Юлії Олегівни з теми «Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки» впроваджено та використовуються в освітньому процесі Хмельницького національного університету.

Автором впроваджено модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки; удосконалено зміст професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»; педагогічна підтримка майбутніх вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів. Апробовано навчально-методичний комплекс спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» в умовах дистанційного навчання.

Позитивні результати проведеної роботи, зафіксовані після педагогічного експерименту, слугують підставою до висновку про доцільність застосування науково-методичного доробку Стрижак Юлії Олегівни у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови.

Проректор наукової роботи



Завідувач кафедри іноземної освіти та міжкультурної комунікації

Олег СИНЮК

Наталія БІДЮК



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 354463, 372142  
 e-mail: cic@edu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

13.02.2023 № 26/04-а

на № \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження  
 Стрижак Юлії Олегівни з теми «Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки»,  
 представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 за спеціальністю 015 Професійна освіта

Результати дисертації Ю.О. Стрижак з теми «Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки» використовуються в освітньому процесу Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького.

Авторкою впроваджено модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки та спецкурс «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов».

Результати науково-педагогічного дослідження Ю.О. Стрижак з теми «Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки» було покладено в основу самостійної та індивідуальної роботи студентів у межах вивчення курсів професійного спрямування. Окремі положення дисертації сприяли розвитку інтегративної складової освітнього процесу.

Впровадження результатів наукового дослідження сприяло формуванню здатностей студентів до безперервного навчання у різних формах (формальне, неформальне та інформальне).

Позитивний досвід впровадження результатів дисертаційної роботи Ю.О. Стрижак з теми «Педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки» дає підстави стверджувати про актуальність, наукову новизну та практичну цінність проведеного дослідження.

Результати дисертаційного дослідження, запропоновані автором, отримали високу оцінку викладачів ЗВО і в подальшому будуть використовуватися в освітньому процесі Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького.

Достатня результативність впровадження матеріалів дисертаційної роботи засвідчує доцільність їх подальшого використання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО України.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги

Проректор з наукової  
та інноваційної діяльності

О. В. Спрягайло



**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**  
**Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати**  
**дисертації**

*Статті у наукових фахових виданнях України*

1. Стрижак Ю. О. Саморегуляційна компетентність як невід'ємна складова педагогічної діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Випуск 24. С.181-184.
2. Стрижак Ю. О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі професійної підготовки . *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Випуск 26. С. 198-202.
3. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішного професійного становлення студентів закладів вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2021 №3 (198). С.68-71.
4. Стрижак Ю. О. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до саморегуляції педагогічної діяльності . *Витоки педагогічної майстерності*. 2021. Випуск 28. С. 173-177.
5. Стрижак Ю. О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 7-8. С. 290-302.
6. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Тренінг як засіб підвищення мотивації до саморегуляції навчання майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 2023. Випуск 52. С. 18-22.



*Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях*

7. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Саморегуляція як складова успішної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Modern Humanitarian Journal. Republica Moldova*. 2020. Vol.3. № 1(3). С. 9-13

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

8. Stryzhak Yu., Grinyova M., Sas N. Pedagogical principles of professional training of future foreign language teachers in higher education institutions. *Ukrainian professional education*. 2019. №6. P. 60-65.
9. Стрижак Ю. О. Саморегуляція майбутнього вчителя іноземної мови як компонент професійної підготовки. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ)». За ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава: Астроя, 2020. С. 357-358.
10. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності учнів. Матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції «Технології професійної підготовки майбутнього вчителя: сучасні моделі і компетентнісний дискурс педагогіки А. С. Макаренка» За ред. М. В. Гриньової. Полтава : ФОП Гаража М.Ф., 2020. С. 184-187.
11. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності учнів. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Ресурсноорієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка» . Укл. Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава: КУЕП ПДАА, 2020. С.21-26.
12. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Саморегуляційна компетентність як основа успішної професійної діяльності майбутніх учителів іноземної

- мови. Світові виклики сучасній освіті: матеріали Першої міжн. наук.-прак. конф. Вип.1. Умань, 2021 С. 10-15
13. Стрижак Ю. О., Гриньова М. В. Тренінг як засіб підвищення мотивації до навчання майбутніх учителів іноземної мови. Science and innovation of modern world. Proceedings of the 4th International scientific and practical conference. Editor Komarytskyy M. L. Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 2022. Pp. 405-412. URL: <https://sci-conf.com.ua/iv-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-and-innovation-of-modern-world-21-23-12-2022-london-velikobritaniya-arhiv/>
14. Стрижак Ю. О. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до професійної саморегуляції у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Матеріали III міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка». Укл. Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава: КУЕП ПДАА, 2023.
15. Стрижак Ю. О. Реалізація педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі професійної підготовки. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : VII Міжнародна науково-практична конференція. Упоряд.: Кін О. М., Ткачова Н. О. Харків, 2023.