

СЕРІЯ «БІБЛІОТЕКА ЖУРНАЛУ
“УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ”»

КОД: УШКО68



СЕРІЯ «БІБЛІОТЕКА ЖУРНАЛУ
“УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ”»

Отримуйте більше корисної та сучасної інформації!

Беріть участь у БЕЗКОШТОВНИХ інтернет-марафонах
від Видавничої групи «Основа»!



- Тривалість — 2-4 дні
- Актуальні теми
- Професійні українські та міжнародні спікери
- Сертифікати після перегляду вебінарів (за бажанням)
- Місяці проведення: березень, червень, серпень, жовтень



Записи попередніх вебінарів дивіться на нашому каналі у Youtube:
www.youtube.com/c/MARAFONOSNOVA



Підпишіться на нашу сторінку в мережі Facebook:
www.facebook.com/InternetMarafon

Підпишіться на сторінку Видавничої групи «Основа» у мережі
Facebook: www.facebook.com/OsноваVG

- БЕЗКОШТОВНІ корисні матеріали для роботи
- Цікаві статті на актуальні теми та сценарії виховних заходів
- Розіграші методичних журналів та передплати на фахові видання



**Підвищуйте свій професійний рівень!
Користуйтеся усіма безкоштовними
ресурсами від ВГ «Основа»!**



Л.С. Рибалко, Р. І. Черновол-Ткаченко
Г. В. Твердохліб

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІВ:

- іншомовне освітнє середовище;
- технологія самореалізації вчителів іноземної мови

ОСНОВА
ВИДАВНИЧА ГРУПА

УДК 37.07
Р49

Бібліотека журналу «Управління школою»

Колективна монографія
Схвалено Вченою радою
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди (протокол № 3 від 08.04.2019 р.)

Рецензенти:

Єльнікова Галина Василівна, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Української інженерно-педагогічної академії
Єрмакова Тетяна Сергіївна, доктор педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та іноземної філології
Харківської державної академії дизайну та мистецтв
Шумілова Ірина Федорівна, доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри менеджменту та адміністрування
Бердянського державного педагогічного університету

Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Твердохліб Г. В.
Р49 Професійна самореалізація педагогів: іншомовне освіт-
нє середовище, технологія самореалізації вчителів іно-
земної мови / Л. С. Рибалко, Р. І. Черновол-Ткаченко,
Г. В. Твердохліб. — Харків : Вид. група «Основа»,
2019. — 112 с. — (Бібліотека журналу «Управління
школою»; Вип. 7 (198)).

ISBN 978-617-00-3676-6????

У монографії розкрито сутність, зміст та етапи професій-
ної самореалізації вчителів. Особливої уваги надано технології
професійної самореалізації вчителів іноземних мов за умов ін-
шомовного освітнього середовища.

Для керівників закладів освіти, широкого кола педагогів.

УДК 37.07

ISBN 978-617-00-3653-7????

© Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І.,
Твердохліб Г. В., 2019
© ТОВ «Видавнична група «Основа», 2019

Зміст

Вступ	4
Розділ 1. Суть, зміст, етапи професійної самореалізації вчителів іноземних мов	6
Розділ 2. Потенційні можливості іншомовного освітнього середовища для професійної самореалізації вчителів іноземних мов	26
Розділ 3. Теоретичне обґрунтування технології професійної самореалізації вчителів іноземних мов за умов іншомовного освітнього середовища	46
Розділ 4. Реалізація технології професійної самореалізації вчителів іноземних мов за умов іншомовного освітнього середовища	72
Висновки	89
Список використаних джерел	92
Додаток. Діагностика професійної компетентності педагогів	107

Вступ

Світові інтеграційні процеси в освіті на національному та інституціональному рівнях зумовлюють підвищений інтерес школярів до іноземних мов як засобу спілкування з однолітками і дорослими, професійного самовизначення й самореалізації в міжнародному освітньому просторі. У свою чергу, якісне навчання школярів іноземних мов у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) вимагає підвищення професіоналізму вчителів іноземних мов, які мають забезпечувати обізнаність суб'єктів освітнього процесу з менталітетом і традиціями інших народів, сформованість іншомовної культури, мовну компетентність й спілкування із зарубіжними освітянами.

Результати опитування (разом 112 осіб) засвідчили, що вчителям іноземних мов бракує: а) високого рівня професійної компетентності, зокрема й сформованості здатності до самосприйняття себе в нових комунікативних ситуаціях і життєвих обставинах (46,4 %); б) належної підтримки реалізації нових педагогічних ідей з боку адміністрації закладу, колег, батьківської громадськості (40,2 %); в) досвіду організації зворотного зв'язку за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) з колегами, учнями, особливо з батьками, які працюють за кордоном (13,4 %).

На підставі аналізу наукових праць (Т. Гора, О. Жданова-Неділько, В. Ільїна, Л. Карпова, С. Кіриченко, І. Лебедик, О. Осова, А. Ткачов, І. Тялєва, С. Яблоков) доведено, що завдяки сприятливим умовам учасники освітнього процесу згуртовуються навколо спільних педагогічних проблем, пропонують альтернативні шляхи їх розв'язання, беруть участь у конкурсах і проектах, грантах з освітньої політики в країні та за кордоном, презентують власні доробки та вивчають інноваційний досвід вітчизняних і зарубіжних колег. Водночас, як зазначено в Законі України «Про освіту» (2017), таке середовище є продуктивним для міжнародного співробітництва з освітніми організаціями, громадськими установами зарубіжних країн, розроблення з ними спільних освітніх і наукових програм.

Теоретичними засадами дослідження проблеми професійної самореалізації вчителів іноземних мов є праці вчених, у яких розкриваються провідні ідеї самореалізації особистості (І. Бех, Л. Коростильова, Н. Лосєва, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), самореалізації вчителів й досягнення ними акмеологічних вершин у професійній діяльності (Є. Голобородько, О. Гречаник, І. Дроздова, О. Дубасенюк, В. Огнев'юк,

Г. Коваленко, М. Лазарєв, К. Поселецька, Р. Пріма, Л. Рибалко, Н. Самохіна, С. Сисоева), підвищення професіоналізму й професійної компетентності особистості вчителя в оновлених умовах педагогічної праці (Н. Білик, І. Горбачова, В. Гриньова, Н. Гузій, Ю. Єрмак, Л. Калашнікова, С. Кіриченко, Т. Куценко, Н. Мараховська, Л. Перетяга, І. Прокopenko, Т. Хлебнікова, Л. Хоружа, Р. Черновол-Ткаченко).

Вивчення праць указаних учених дає підстави стверджувати, що проблемі професійної самореалізації вчителів приділяється значна увага, проте технологічне забезпечення вказаного процесу потребує розроблення.

Актуальність вивчення окресленої проблеми посилюється наявністю таких *суперечностей*:

- × між підвищеними вимогами до професійної компетентності вчителів іноземних мов і недостатнім рівнем їхньої професійної самореалізації;
- × між потенційними можливостями іншомовного освітнього середовища для професійної самореалізації вчителів і недостатнім використанням цих можливостей вчителями іноземних мов;
- × між необхідністю забезпечення процесу професійної самореалізації в умовах іншомовного середовища та недостатньою теоретичною розробленістю проблеми.

Розділ 1

СУТЬ, ЗМІСТ, ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Виявленню суті самореалізації особистості сприяє логіко-семантичний аналіз поняття. Термін «самореалізація» запозичений з англійської мови (self-realization) й наводиться у філософському енциклопедичному словникові (1983 р.) «як реалізація самого себе» [190, с. 537]. Ключовими словами цього терміну є втілення в життя своїх внутрішніх сил і здібностей, самодопомога в здійсненні потенційних можливостей, розвиток генетичних і особистісних здібностей, самодостатність [143].

У дослідженні з метою розкриття суті професійної самореалізації вчителів іноземних мов посилаємося на суттєві положення теорії самореалізації особистості, котрі є теоретичними засадами зазначеної проблеми й відбиваються в наукових дослідженнях.

Проблема самореалізації людини, її розвитку й самовдосконалювання посідає чільне місце у філософії різних епох. Ми звернули увагу на те, що у працях того часу немає терміна «самореалізація», однак зміст думок мислителів наповнений ідеями про розвиток і вдосконалювання потенційних здібностей людини для реалізації в усіх сферах буття [13; 21]. Зокрема, аналіз стародавньої філософії Сходу свідчить про те, що людина може досягати справжньої самореалізації тільки тоді, коли вона перебуває в гармонії з космосом, із собою та іншими людьми. Мислителі Сходу, наприклад Конфуцій, вважали, що істина багатовимірною, багатоманітною, тому не може бути відображена повністю, а різні погляди на неї є поштовхом до розкриття внутрішнього потенціалу та реалізації його, що є кінцевою метою кожного індивіда.

Посилаючись на праці Л. Рибалко і Н. Самохіної [147–151; 155] ми долучилися до вивчення філософського аспекту проблеми самореалізації, що є близьким до теми дослідження. Цінним, на нашу думку, є екзистенційний напрям дослідження питань сенсу життя людини й реалізації нею власного потенціалу. Не дивлячись на те, що такий напрям розгалужується на релігійний екзистенціалізм (М. Бердяєв, К. Ясперс), атеїстичний екзистенціалізм (Жан-Поль Сартр, Мартін Хайдеггер),

спільним є визнання людського буття в світі. Це буття властиве людині в переживаннях, виходить за межі існування реальної думки, тобто переходить у трансцендентне. Головною думкою філософів є те, що людина прагне до виявлення власної сутності, відчуває цінність свого буття, здійснює конкретну діяльність задля реалізації своєрідного потенціалу.

Нам також імпонують ідеї етики самореалізації (А. Адлер, Б. Боун, Дж. Маккензі, Дж. Ройс та інші), в межах якої індивідуальне людини завжди протиставляється суспільному. Прихильники цього філософського напрямку вважають, що вчинки людини тісно пов'язані з усвідомленням нею значимості власного «Я» в навколишньому світі, персональною відповідальністю за наслідки діяльності й поведінки.

У межах дослідження науково цінними є думки відомих українських і зарубіжних психологів [94; 99; 110; 206], які вивчають феномен самореалізації особистості, його психологічні механізми.

Український психолог Г. Костюк [76] розглядав головним механізмом розвитку особистості внутрішні суперечності, що обумовлені ставленням особистості до навколишнього світу, суперечностями між потребами індивіда та вимогами суспільства. Учений надавав особливої значимості розбіжностям між новими потребами людини і способами їх задоволення, прагненнями особистості до перетворювальних позитивних змін і зміцнілими стереотипами, що заважають її саморозвитку й самореалізації. Людину можуть рухати вперед бажання набувати тому рівню професіоналізму та місця, котре вона займає в системі суспільних відносин.

Самореалізація особистості в концепції гуманістичного психоаналізу К. Хорні — це подолання, зняття внутрішнього конфлікту та повернення до душевної гармонії не тільки через усвідомлення суперечливих чинників свого існування, але і через почуття. Самореалізація відбувається завдяки вільному вибору особистості у самому процесі її самоздійснення за умов навколишнього середовища у процесі життєдіяльності. У сучасних умовах погляди К. Хорні не лише не втратили своєї наукової, соціальної та психолого-педагогічної цінності, але й помітно актуалізуються новими проблемами індивідуального та соціального буття особистості за умов навколишнього середовища [197].

Учений А. Реан [144] ототожнює ідеї «самості», саморозвитку, самореалізації, самотрансценденції та самовдосконалення особистості. Він вважає, що потреба у саморозвиткові, прагнення до самовдосконалення, самореалізації є індикатором особистісної зрілості й одночасно умовою її досягнення, у той час коли власний розвиток особистості дозволяє їй досягнути довголіття. Прагнення до самореалізації (саморозвитку) дозволяє досягти успіху і закріпити його на професійній ниві, сприяє професійному довголіттю. Для побудови психології особистісної зрілості недостатньо самої ідеї саморозвитку, самоактуалізації у чистому вигляді без зв'язку із феноменом самотрансценденції.

На думку вченого, самотрансценденція означає, що людина у першу чергу вступає у деяке відношення з непередметною реальністю, але категоричне протиставлення самотрансценденції та самоактуалізації як двох альтернатив є недоцільним. Отже, саморозвиток, самореалізація — це розвиток двох реалій — предметної і непередметної (глибинної, суто духовної, неусвідомленої та усвідомленої самості) — самоактуалізації та самотрансценденції, але у єдиному, взаємодоповнюючому процесі.

Згідно з поглядами І. Чеснокової, найвищого розвитку під час самореалізації та формування ціннісних орієнтацій, власних планів та почуття гідності, досягає самосвідомість особистості. Внутрішнім прийомом самопізнання на вищому — другому — рівні І. Чеснокова вважає самоаналіз та самоосмислення, тоді як на першому рівні розвитку самосвідомості такими внутрішніми суб'єктивними прийомами є самосприйняття та самоспостереження [200].

У сучасних дослідженнях знаходимо посилання на наукові праці Л. Коростильової [75], котра розробила структурно-функціональну модель самореалізації особистості з поділом на блоки «хочу», «можу», «треба» та «прийняття рішення». У разі вибору власних завдань особистість керується власними інтересами та бажаннями, тобто першим блоком «хочу» (смыслоутворення). Блок «можу» допомагає оцінювати власні сили та вибирати інструменти для реалізації поставлених завдань (смыслоусвідомлення). Далі процес здійснення рішень вимагає соціальної необхідності, тобто використання блоку «треба», що відбувається у взаємодії з процесом прийняття рішень, тобто визначення власної мотиваційно-ціннісної сфери та орієнтацій. Самореалізація може відбуватися із стабільним або нестабільним характером. Л. Коростильова стверджує, що «стійкість та адекватність самореалізації як процесу та результату детермінуються використовуваними стратегіями. Такі стратегії можуть бути скеровані на здійснення як прогресивної моделі саморозвитку, так і регресивної. Уявлення про прогресивну модель може бути розширене за рахунок включення екологічного та ноосферного компонентів» [75, с. 24].

Під час процесу самореалізації особистість використовує певні стратегії, докладає зусилля для співпраці із зовнішнім соціокультурним середовищем та з метою актуалізації власних потенційних можливостей. «Передусім ці стратегії повинні відповідати критерію корисності (продуктивності) стосовно як самої людини, так і соціуму, світу в цілому протягом усього життєвого шляху особистості. У разі порушення необхідних умов критерію самореалізації під впливом регресивних тенденцій самореалізація викривляється, набуває нестійкого, неконструктивного характеру» [75, с. 48].

Вище згадана вчена запропонувала поняття актуальної самореалізації, яка відповідає ситуації, актуальній з погляду суб'єкта. Можна

розмежувати особистісно-ситуативний і мотиваційно-смісловий аспекти самореалізації. Це означає, що за допомогою низки актуальних самореалізацій можуть бути здійснені потенційні можливості й задуми людини. Важливе значення має виокремлення нею рівнів самореалізації особистості, зокрема: 1) примітивно-виконавчий; 2) індивідуально-виконавчий; 3) рівень реалізації ролей і норм у соціумі (з елементами духовного й особистісного росту); 4) рівень сенсожиттєвої й ціннісної реалізації (реалізації сутнісної автентичності).

У переважній більшості процес самореалізації відбувається свідомо, що підкреслює Л. Коростильова. Однак вона запроваджує поняття «стратегії самореалізації», тобто «управління людиною процесом самореалізації, що базується на адекватних, далекоперспективних планах і прогнозах, осягненні особистістю своїх сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій» [75, с. 59].

У науковій літературі [1] переважає думка про те, що самореалізація особистості є процесом самоперетворення та результатом максимально повного виявлення й розкриття внутрішніх сутнісних сил людини. Приміром, К. Абульханова-Славська визначає самореалізацію як процес актуалізації потенційних здібностей людини й осягнення в руслі цього процесу почуття щастя. Цей процес може виникати в предметному світі та винятково на ґрунті психічного життя, може бути пов'язаним із кристалізацією цінностей чи з покликом до існування нових якостей, може бути почуттям задоволення від життя як цілісності дій (близьким є ідеал щастя) чи перервою на хвилі щастя протягом некорисних суб'єктові дій. Самореалізація є процесом суб'єктивного відчуття задоволення від власної діяльності, яка становить вираз найглибших прагнень людини і потрапляє в її потенційні творчі здібності.

Наближеною до попереднього висловлювання є думка А. Лісниченко, яка стверджує, що «самореалізація є усвідомленим, цілеспрямованим, активним самотворенням й самовиявленням особистості, що веде до саморозвитку» та досліджує поняття творчої самореалізації, яка є «вільним, свідомим опредметненням сутнісних сил людини, втілюється в індивідуальній формі та виступає як внутрішній особистісний смисл» [90, с. 8].

Одностайної думки дотримуються й інші вчені. Учена О. Коропецька визначає самореалізацію «як процес здійснення можливостей розвитку власного «Я» зусиллями особистості в умовах спільної діяльності з соціумом, людьми та навколишнім світом у цілому, тобто процес реалізації внутрішнього потенціалу особистості у її зовнішній діяльності» [74, с. 119]. Учена вважає, що процес самореалізації триває протягом усього життя. Кожна людина прагне самореалізуватися у тій чи іншій сфері, однак у кожної людини бувають моменти піку (в акмеології називають акме) та моменти спаду (відповідно катаболе),

і не кожна людина може самореалізуватися, тобто досягти потрібного розвитку ціннісно-мотиваційної сфери.

Учена Ж. Воронцова розглядає «самореалізацію особистості» як свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини, що приводить до самоствердження власного «Я» [16, с.7].

Зазначимо, що вище названих дослідників об'єднує суттєве положення теорії самореалізації особистості — природа людини побудована так, що та свідомо прагне і має всі потенційні сили для максимально повного розкриття себе в навколишньому світі, постійного розвитку й удосконалювання особистісно-професійних сил [5–6].

Самореалізація особистості за характером виявлення є предметною, тобто розкриття внутрішнього потенціалу відбувається в професійній діяльності (Ю. Єрмак, А. Зайцева, М. Лазарєв, А. Лісниченко, С. Кіриченко, Т. Куценко, Н. Самохіна, Н. Сегеда, К. Сергєєва, І. Тялєва, Н. Халімон, І. Харкавців) [44; 48–49; 63–65; 90; 65–67; 78–84; 156; 159; 189; 191; 192]. Тому слід звернутися до поняття «професійна самореалізація особистості», що означає процес розв'язання внутрішніх суперечностей між «Я»-хочу та «Я»-можу, самовиявлення внутрішніх сил людини в професійній діяльності, результатом якого є задоволення власних потреб.

Учена Л. Коростильова [75] до суттєвих ознак самореалізації особистості в професійній діяльності відносить задоволеність як суб'єктивну умову та корисність або продуктивність та успіх як об'єктивні умови. Отже, якщо адаптувати ідеї науковця до професійної діяльності вчителя, то слід зауважити на тому, що професійна самореалізація вчителя — це самоздійснення в професійній діяльності за допомогою власних зусиль, самоствердження на власному особливому професійному шляху.

Узагальнення результатів досліджень засвідчило, що в педагогічній діяльності також відбувається самотворення й професійне зростання, що являє собою співставлення особистісних і професійних якостей вимогам педагогічної діяльності на основі самопізнання й адекватного самооцінювання власних потенційних можливостей, розгортання творчого потенціалу вчителів.

Учені розглядають поняття «професійна самореалізація вчителя» як процес і результат: здобуття суб'єктивного професійного досвіду впродовж усього життя, в основі якого лежать бажання й здатність учителя засвоювати основи педагогічної інноватики, розробляти й використовувати авторські програми навчання і виховання школярів (Л. Армейська, Є. Головобородько, І. Зязюн, Н. Лосєва, В. Мазін, Т. Куценко, Є. Потапчук) [4; 20; 53; 93; 96; 78–84; 139]; розпредметнення педагогічних цінностей, досвіду привласнення їх і наповнення особистісним сенсом, водночас опредметнення власних сутнісних сил,

розкриття індивідуальності й особистісної неповторності, самопрезентація й задоволеність кар'єрним зростанням, проектування нових позитивних самозмін й досягнення акмеологічних вершин (Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Ісаєв, Р. Ішмухаметов, М. Ситнікова) [35; 36–43; 57; 58; 163].

Зазначимо, що суть поняття «професійна самореалізація вчителів» розкривається в експериментальному дослідженні С. Кіриченко [65–67] як мета і результат власної перетворювальної діяльності, яка відбувається на основі самопізнання й співставлення особистісних і професійних якостей вимогам педагогічної діяльності, а також як процес якісного виконання професійних обов'язків, проектування позитивних самозмін й досягнення найвищих освітніх результатів [59]. З означеної позиції та власних роздумів вважаємо, що вчителі різних освітніх галузей мають високу здатність до професійної самореалізації, однак у них бракує досвіду спілкування іноземною мовою, партнерських стосунків з іноземними колегами, співпраці в міжнародних освітніх проектах. І тому надаємо особливої значущості проблемі професійної самореалізації вчителів іноземних мов, які мають стати лідерами й організаторами освітньої проектної діяльності в закладах освіти.

Іншого підходу дотримується вчена Т. Куценко [78–84], яка розглядає суть поняття «професійна самореалізація вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів» як здатність особистості сприймати та відтворювати передовий педагогічний досвід, розробляти й реалізовувати інноваційні авторські підходи до навчання і виховання школярів завдяки засобам методичної роботи. Ураховуючи думку вченої, приймаємо до уваги, що вчителі різних освітніх галузей мають високу здатність до професійної самореалізації, однак у них бракує досвіду спілкування іноземною мовою, партнерських стосунків з іноземними колегами, навичок співпрацювати з іноземними колегами в міжнародних освітніх проектах, вести перемовини й позитивно діяти. І тому надаємо особливої значущості проблемі професійної самореалізації вчителів іноземних мов, які мають стати ініціаторами та лідерами організації міжнародної співпраці в ЗЗСО.

З позиції гендерного підходу вчена В. Гупаловська досліджує професійну самореалізацію жінки. Вона доводить, що «самореалізація — це опредметнення сутнісного потенціалу особистості у різноманітній соціальній діяльності. Основними сферами самореалізації особистості є приватне життя та професійна діяльність» [32, с. 20]. Самореалізація розглядається нею як природна тенденція, психологічна потреба, як неодмінна мета особистісної активності і як результат діяльності жінки як соціостаті в навколишньому світі на рівних правах з чоловіком.

Проте вчені однакостанні в думці, що професійне самовиховання спрямоване на реалізацію педагогом себе як особистості, а прагнення

до самовдосконалення й заняття самоосвітою є важливими чинниками професійного зростання вчителя, розширення його творчих можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності (Леон Бенаде, Елізабет Рата, Пітер Робертс, Робін Смолл) [209; 222; 225; 226]. Зокрема, Леон Бенаде ідентифікує вчителя ХХ століття як лідера, здатного мотивувати учнів до саморозвитку, самоосвіти та самопрезентації. Сучасного учня описує активною, впевненою у собі, комунікабельною, прагнучою до нових знань і звершень особистістю. Пітер Робертс вважає, що освіта має відігравати важливу роль у поглибленні розуміння свого «Я», природу страждань та відчаю, а також щастя та радості. Головним завданням освіти має бути підготувати учнів до життєвих ситуацій, які часто бувають незручним, непередбачуваним та тривожним Робін Смолл спонукає замислитися над особистістю сучасного вчителя як взірця для учнів, котрий постійно працює над собою, прагне самореалізації, розширення професійних горизонтів [217; 221].

Професійна самореалізація є необхідною передумовою самовиховання, професійної самоосвіти, професійного зростання вчителя. На думку С. Єлканова, програма самовиховання майбутнього вчителя повинна містити всі основні вимоги до педагогічної професії до його особистості, до того, що становить у ній загальне, особливе й індивідуально неповторне. Він виокремлює основні риси особистості, які потребують самовиховання, а саме: соціальні та загальноособистісні риси вчителя (ідейність, громадянськість, моральність, педагогічне спрямування, педагогічні переконання, естетичні риси); професійно-педагогічні риси (теоретична й методична підготовленість зі спеціальності, психолого-педагогічна підготовленість до професійної діяльності, розвиток практичних педагогічних умінь і здібностей); індивідуальні риси (особливості пізнавальних процесів та їхнє педагогічне спрямування: педагогічна спостережливість, мислення, пам'ять, емоційна чутливість, вольові якості, особливості темпераменту, стан здоров'я) [45, с. 142].

На основі аналізу наукової літератури (Г. Жозе да Коста, І. Іонова, І. Ісаєв, Р. Ішмухаметов, Л. Коростильова, С. Кіриченко, Н. Кузьміна, Т. Куценко, В. Маралов, Н. Сидорчук, М. Ситнікова, Л. Служинська, А. Сущенко, Л. Сущенко) [46; 56; 57; 58; 75; 65-67; 77; 78-84; 101; 160; 162; 164; 165] розкрито суть *професійної самореалізації вчителів іноземних мов* як процесу активізації й розкриття власного професійного потенціалу за умов іншомовного освітнього середовища, ініціювання створення такого середовища, поширення серед колег та учнів ідей співробітництва й партнерських відносин, здійснення позитивного впливу на мотивацію й інтерес школярів до іноземних мов, сприяння засвоєнню ними досвіду іншомовної культури.

Зв'язок професійної самореалізації вчителя та його компетентності ми помітили в праці вченої В. Зарицької, яка визначає самореаліза-

цію як «процес і результат застосування особистістю у повсякденному житті та праці набутих компетенцій, їх вдосконалення і розвиток залученням особистості до творчої діяльності й отримання від останньої не тільки користі для себе та інших, а й внутрішнього задоволення» [50, с. 13]. Учена доводить, що повнота самореалізації залежить від рівня власної життєвої компетентності особистості.

У межах дослідження уточнимо поняття «професійна компетентність учителя», яке також тлумачиться з різних авторських поглядів дослідників. Як свідчить аналіз результатів вивчення проведених досліджень з обраної теми, професійна компетентність учителя є складним особистісним утворенням, що включає «систему професійних знань, умінь, значущих особистісних якостей і досвіду, які зумовлюють ефективність педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації» [203, с. 6]. Учена І. Шумілова [203] також стверджує, що професійна компетентність учителя зумовлює можливість здійснювати педагогічну діяльність на високому рівні, розв'язувати педагогічні ситуації й завдання відповідно до засвоєних цінностей і на основі використання знань, освітнього й життєвого досвіду.

Нам імпонує науковий підхід І. Зайцевої [48–49] до виокремлення ключових компетентностей вчителя-філолога, який ми використали в дослідженні. Це такі компетентності:

- × предметно-методична, яка характеризує знання й уміння з предмета за фахом, з методики його викладання; знання закономірностей, принципів, методів, засобів навчання, форм його організації та відповідні дидактичні вміння;
- × інформаційно-комунікативна, що включає знання щодо джерел інформації та вміння роботи з ними, володіння ІКТ; знання з питань ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу й уміння застосовувати ці знання на практиці;
- × діагностико-прогностична, яка включає знання щодо суті й технології здійснювати моніторинг навчальної діяльності учнів й уміння його імплементувати на основі комплексу діагностичних методик і процедур; уміння проводити рефлексивні дії, здійснювати самоменеджмент і корекційну роботу з учнями; передбачати наслідки власних дій і дій учнів в освітньому процесі;
- × конструктивно-творча, яка передбачає наявність знань у галузі творчої педагогіки та вмінь комбінувати, переносити знання й уміння в нову ситуацію; планувати свою професійну діяльність; моделювати (особистість учня, творчі проекти — програми, методики, технології); застосовувати технології евристичного навчання.

Наголосимо, що нині співробітництво між закладами загальної середньої освіти (ЗЗСО) і міжнародними освітніми та громадськими

організаціями не лише декларується в Законі України «Про освіту» (2017 р.), але й набуває практичної значущості в педагогічних колективах. Така співпраця сприяє підвищенню якісного рівня викладання іноземних мов, якісних показників навчальних досягнень учнів, сформованості рівня професійної майстерності вчителів та мотивації учнів до вивчення іноземної мови. У процесі іншомовного спілкування вдосконалюються професійні компетенції вчителів, а у школярів формуються навички спілкування, перекладу та письма.

На жаль, у цитованій роботі бракує іншомовної комунікативної компетентності вчителів, оскільки нинішня тенденція зближення й інтеграції освітніх проектів вимагає іншомовного спілкування між учасниками освітнього процесу. Іншомовна комунікативна компетентність учителя дозволяє йому орієнтуватися у сучасному суспільстві, швидко реагувати на реформи в освіті, активно взаємодіяти з колегами, поділятися досвідом педагогічної роботи, проектувати спілкування на партнерських засадах, переосмислювати та складати плани самовдосконалення в професійній діяльності. Завдяки такій компетентності розширюються межі самореалізації вчителя, активізуються потреби самовдосконалення та саморозвитку, що є предметом дослідження педагогічної акмеології.

На наш погляд, також необхідною для вчителя-філолога є мовленнєва компетентність, завдяки якій він має передавати набутий досвід іншомовної культури. Опанування мови міжнародного спілкування дозволяє людині ширше розкривати власний потенціал, розширювати межі професійного самовизначення, знаходити однодумців за межами країни, влаштовувати сімейне й трудове життя. Мова є дієвим засобом спілкування в діалозі культур і цивілізації сучасного світу. Завдяки іноземним мовам розширюється географія працевлаштування, відкривається доступ до іноземних сайтів і друкованих праць, а також стажування за кордоном. Сучасний учитель іноземної мови має докорінно переосмислити свою роль у освітньому процесі з урахуванням новітніх рис суспільства: розвиток оновленого інтелекту та усвідомлення, що англійська мова є лідером у міжнародному спілкуванні. Разом з тим, навчання іноземній мові має бути зорієнтованим на розвиток мотивації виявлення і формування комунікативних умінь та навичок учнів у всіх видах мовленнєвої діяльності [10; 18].

У дисертаціях І. Шумілової [203] та С. Яблокова [205] йдеться про загальнокультурну компетентність (компетенції) вчителя гуманітарних спеціальностей, зокрема вчителя іноземних мов. Наприклад, С. Яблових визначає загальнокультурну компетентність вчителя іноземних мов як «його обізнаність у колі питань, що охоплюють різні аспекти культури (особливості національної та загальнолюдської ментальності культури; духовно-моральні основи життя людини та людства, окремих народів; культурологічні основи родинних, соціальних, суспільних явищ і тра-

дицій; роль науки та релігій у житті людини, їх вплив на світ; компетенції в побутовій і культурно-дозвільній сферах), а також усвідомлення культурної значущості педагогічної діяльності, знання і досвід такої діяльності» [205, с. 44]. Як бачимо, професійні, а якщо бути точними, то педагогічні компетенції вчителя дослідник відносить до загальнокультурної компетентності педагога.

На думку Ю. Задунайської [47], професійна компетентність учителя має охоплювати не лише знання, вміння, навички, але й ціннісні орієнтації, мотиви педагогічної діяльності, розуміння себе й побудову міжособистісних взаємин, здатність до творчого саморозвитку й самовдосконалювання. Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови, з погляду вченої, має здійснюватися через зміст освіти. Суть цієї компетентності мало чим відрізняється від попередніх по тексту складників, а саме її складають знання з педагогіки, психології, методик викладання іноземної мови, вміння застосовувати їх у нових нестандартних ситуаціях, здатність до продуктивної професійної діяльності.

На думку дослідника С. Яблокова, учитель іноземних мов має відповідати високим показникам загальнокультурної компетентності, вміння активно застосовувати інноваційні технології культурологічного спрямування, володіння засобами міжособистісного та міжкультурного спілкування, соціальної відповідальності, прагнення до духовного саморозвитку, творчої самореалізації [205, с. 67]. З метою забезпечення іншомовного спілкування в освітньому середовищі вчителі іноземних мов мають постійно розкривати власні ресурсні можливості, вдосконалювати іншомовний потенціал, залучати вітчизняних і зарубіжних колег до співпраці й партнерства, переконувати школярів та їхніх батьків у тому, що багатомовність (мультилінгвізм) є функціональною ланкою діалогу культур і цивілізації сучасного світу, засобом передачі й сприйняття нової навчальної інформації.

Як свідчать результати вивчення наукових думок, учені висловлюють власне розуміння компетентнісного підходу до особистості вчителя, його професійних якостей. Однак спільною думкою є розуміння значимості професійної компетентності вчителя для якісного здійснення педагогічної діяльності [61; 68; 72].

У процесі наукового пошуку встановлено, що під час самореалізації вчителя постійно вдосконалюється його професійна компетентність як динамічна комбінація психолого-педагогічних і фахових знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей. Водночас, професійна самореалізація вчителя безпосередньо пов'язана із специфікою викладання начальних предметів і впливає на здатність учителя-предметника успішно виконувати функціональні обов'язки й вирішувати педагогічні завдання.

У науковій праці Т. Брик [12] йдеться про актуальність опанування фахівцями вмінь іншомовного професійного спілкування, як суто комунікативних навичок, умінь говоріння, сприйняття мови на слух, читання, письма, які дозволяють одержувати відповідну іншомовну інформацію на професійні теми з подальшим її використанням для професійного самовдосконалення, компетентно висловлювати свою думку в ході вербальної та невербальної взаємодії з іншими суб'єктами у процесі професійної діяльності. Ураховуючи думку автора та власний досвід педагогічної роботи, зазначимо, що іншомовні компетенції вчителів іноземних мов містять знання й уміння іншомовного спілкування, які дозволяють їм орієнтуватися в науковій і методичній інформації, здатність швидко реагувати на зміни й реформи в освітньому просторі та активно взаємодіяти з колегами, готовність ділитися досвідом педагогічної роботи й проектувати спілкування на партнерських засадах, уміння переосмислювати власні потенційні можливості, долати перешкоди, виявляти ресурсні сили й складати план самовдосконалення.

Таки чином, професійна самореалізація вчителів іноземних мов має розглядатися в форматі Нової української школи, яка складається з восьми базових компонентів, серед яких: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, де провідною компетентністю суб'єктів освітнього процесу є уміння вчитися впродовж життя. У зв'язку з цим виникла нова парадигма освіти: учень — предметно-інформаційне середовище (у тому числі нові інформаційні технології) — учитель. Для досягнення цієї мети сам учитель, перш за все, повинен опанувати нову компетентність, яка полягає не в навчанні предмета (переданні готових знань), а в розвитку учня засобами свого предмета. Для вчителів іноземних мов є дуже важливим навчити учнів не тільки усвідомлювати, але й засвоювати знання через активну пізнавальну діяльність, формуючи в них уміння вчитися протягом життя.

Установлено, що внаслідок швидкоплинних змін у суспільстві й освіті та мобільного реагування на них з боку всіх учасників освітнього процесу зміст професійної самореалізації вчителів іноземних мов має постійно оновлюватися й вдосконалюватися та виражатися не лише в категоріях професійних знань, умінь і навичок, але й у здатності навчатися впродовж життя. Цьому сприяють потреби самовираження й самореалізації вчителів в іншомовному освітньому середовищі, прагнення кар'єрного зростання в педагогічному колективі, реалізоване почуття задоволення власними й учнівськими досягненнями. Змістове підґрунтя професійної самореалізації вчителів утворюють ціннісні орієнтації на саморозвиток особистості учня у процесі вивчення іноземних мов, розуміння власної «Я»-концепції, знання про власні можливості й співвіднесення їх з вимогами педагогічної діяльності, про шляхи вдосконалювання професійної компетентності. Завдяки адекватній са-

мооцінці й розвиненим умінням рефлексії коригуються освітні результати [60; 73].

У дослідженні презентуємо власний підхід до розуміння суті професійної самореалізації вчителя, її зв'язку з його професійною компетентністю. Знання й уміння вчителя з педагогічної техніки забезпечують реалізацію вміння здійснювати освітній процес; взаємодіяти з учнями, наставляти їх у процесі різноманітної роботи; керувати собою, емоційним станом, мовою, що проявляється в поведінці та вчинках. Педагогічні вміння допомагають учителеві у самовираженні власного «Я», формуванні позитивної «Я»-концепції, вдосконалюванні педагогічної техніки; педагогічні здібності, такі як комунікативність, креативність, рефлексія, перцептивні, інтелектуальні, організаторські здібності, доброзичливість, вимогливість, самостійність, самоконтроль, оптимізм, порядність, чесність, саморегуляція тощо є характеристиками гуманного вчителя.

У наукових працях учені дійшли висновку, що самореалізація особистості є послідовним здійсненням конкретних дій самості людини. Зокрема, учена Т. Куценко розглядає професійну самореалізацію вчителів як мету, завдання, потреби, мотиви самореалізації, установку на самоздійснення, котрі реалізуються на конкретних діях: самопізнання (зрозуміння розпізнавання себе на основі рефлексії), самоактуалізація (активізація внутрішнього потенціалу, розкриття власної «Я»-концепції), самореалізація на підставі виявлених потенційних сил (передбачення, чітке налагоджування, впорядкування сутнісних сил, спрямування їх на максимально повне розкриття в професійній діяльності), самовдосконалення (коригування власних потенційних здібностей на основі самоконтролю й адекватної самооцінки) і саморозвиток (поступовий рух внутрішніх сил людини, що призводить до «розквіту» власних здібностей); результат професійної самореалізації особистості як новий продукт професійної діяльності [80]. Учена досліджує процеси самореалізації вчителя в системі методичної роботи ЗЗСО, наголошуючи на потенційних можливостях цієї роботи для професійної самореалізації педагогічних працівників.

У дослідженні акцентуємо увагу на тому, що самореалізація особистості має бути предметною. Про це наголошує Л. Левченко [86], досліджуючи самореалізацію старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу на творчому рівні, вчена дійшла висновку, що така самореалізація буде відбуватися в оптимальному темпі, якщо: науково-дослідницька робота учнів стане невід'ємною складовою усього освітнього процесу шкіл нового типу; реально здійснюватиметься принцип вільного вибору здібними, обдарованими учнями проблеми, напрямі дослідження, його змісту, керівника, групи товаришів, разом з якими ведеться дослідницький пошук; дослідницькі гуртки, групи, об'єднання будуть сформовані з референтних груп учнів, яких

пов'язує орієнтація на певний вид майбутньої професійної діяльності; учасники цих об'єднань (груп) матимуть гнучкий навчальний план і за необхідності вивчення окремих предметів здійснювати за індивідуальним графіком; дослідницька робота означеної категорії учнів стане особистісно та соціально важливою і значущою. На думку вченої творча самореалізація відбувається як практичний, продуктивний процес вже на основі підготовки, мобілізуючої роботи самоактуалізації, це — реалізація внутрішнього потенціалу особистості, що відбувається шляхом розв'язання досить гострих суперечностей між «Я»-ідеалом; «Я»-реальністю». Уміння самореалізації формуються через особистість і діяльність: це послідовні акти самопізнання, самооцінки, прояву творчої активності, самостійності, самовираження.

На думку вченої Л. Рибалко, послідовні дії самореалізації відбуваються в різних видах педагогічної діяльності та незалежно від специфіки викладання навчальних предметів. Автором виділено цілкомотиваційне спрямування самореалізації вчителя, зміст якої становлять мета, завдання, потреби, мотиви самореалізації, установка на самоздійснення; дії самості: самопізнання (рефлексія, самосприйняття, самоідентифікація, самовизначення, самообмеження); самоактуалізація (саморозкриття, розгортання сутнісних сил людини, самопрогнозування); процес самореалізації на основі самоактуалізації (самопроекування як перший акт дії, реалізація — самоорганізація, самоуправління або самоменеджмент); самовдосконалення (самомоніторинг, самокорекція, саморегуляція, самоконтроль, самооцінка); саморозвиток, самовираження, самопрезентація, самоствердження [147–151]. Попри універсальність визначених механізмів самореалізації вчителя, вважаємо необхідним рахуватися із специфікою різних видів педагогічної діяльності, а також із особливостями викладання різних навчальних предметів.

Певним доповненням у наших роздумах є праці Ж. Воронцової і Л. Долинської. Наближеною і цілком самостійною є думка Ж. Воронцової [16], котра вважає, що самореалізація особистості складається із послідовних дій самоактуалізації (усвідомленого визначення індивідом мети життєдіяльності), самопізнання (самопостереження, самоаналіз, самооцінка та самоконтроль), саморозвитку як самостійного примноження теоретично-практичного досвіду (самоосвіта) і формування нових особистісних якостей (самовиховання).

Ученою Л. Долинською також виокремлено послідовні дії процесу самореалізації особистості: інформація про власну цінність, опанування власного внутрішнього світу; рефлексія; самооцінка; самовдосконалення особистості. Процес самореалізації є детермінованим не тільки внутрішніми утвореннями, але й реальним досвідом спілкування, взаємодії з навколишнім середовищем, у процесі яких дані утворення постійно піддаються соціальній апробації [34, с. 23].

Не відхиляючи наукову цінність доробків цитованих вище попередників, у дослідженні ми дотримуємо власної думки щодо змістової наповнюваності професійної самореалізації вчителя іноземних мов, послідовного здійснення ними зазначених дій самості та врахування специфіки викладання навчальних предметів з іноземних мов.

Отже, на підставі аналізу наукової літератури (Ж. Воронцової, С. Кіриченко, Л. Левченко, Л. Рибалко) зазначимо, що процес професійної самореалізації вчителів іноземних мов є послідовним і логічним самоздійсненням конкретних дій, а саме: самопізнання й усвідомлення мети, завдань, потреби самореалізації; самоактуалізації і самовизначення; самотворення як самопроекування, самопрогнозування; безпосередньо самореалізації виявлених сутнісних сил — самоконтролю, самоорганізації, саморозвитку та самовдосконалювання; самоствердження — самопрезентація на підставі адекватної самооцінки й сформованих умінь рефлексії.

У межах дослідження професійне самопізнання вчителя розглядаємо через категорію самосвідомості, оскільки підвищення професійної компетентності, передусім, залежить від усвідомленого ставлення вчителя до професійних обов'язків. Самосвідомість як опосередковане пізнання своїх потенційних сил допомагає вчителю виробити ціннісно-емоційне ставлення до себе, орієнтувати власне «Я» на саморозвиток ще на початку професійного становлення. У всіх психологічних теоретичних положеннях, які подають структуру самосвідомості, самопізнання включається в самосвідомість, що забезпечує її зміст і динаміку. Професійна самосвідомість педагога є особистісним механізмом, що відіграє активну регульовальну роль у діяльності вчителя, за допомогою якого стає можливим активний саморозвиток, свідоме вдосконалення особистісно-професійних якостей, формування професійної компетентності.

Учена Ю. Єрмак професійне самопізнання вчителя визначає як «здатність ототожнювати себе з професією вчителя, усвідомлювати значущість розвитку власної «Я»-концепції в педагогічній діяльності, виявляти і зіставляти власні здібності з вимогами фахової підготовки» [44, с. 6]. Доповнимо ознаки професійного самопізнання вчителя, як: відбиття у свідомості потреби в розкритті особистісно-професійних якостей під час удосконалювання педагогічного професіоналізму; наповнення самосвідомості змістом, що пов'язує вчителя з педагогічним колективом, з культурою й суспільством у цілому; ставлення до себе як до професіонала.

У сфері професійної праці самопізнання відіграє регулятивну роль. Професійне самопізнання акумулює не тільки розуміння й прийняття умов та вимог конкретної діяльності, певного зразка професійної поведінки і відносин, але також пізнання й осмислення своєї ролі, завдань і можливостей у вибраній сфері соціальних взаємин. Воно засноване

на процесі пізнання особистістю себе як суб'єкта діяльності, результативну сторону якого становлять професійні аспекти образу «Я» – професійної самосвідомості.

На думку Н. Кузьміної, характерним для вчителів високого рівня продуктивності є неперервне самопізнання, засноване на гармонійному поєднанні всіх компонентів досвіду, пізнанні інших людей і себе (висока аутопсихологічна компетентність). Цим учителям властиві найбільш адекватна самооцінка, особлива чутливість до переваг і недоліків власної особистості та діяльності, уміння зрозуміти причини своїх творчих успіхів і невдач, уміння аналізувати й узагальнювати результати власної професійної діяльності, порівнювати її з роботою інших учителів. Високопродуктивні педагоги завдяки вмілому діагностуванню своїх професійних можливостей успішно регулюють педагогічні дії, а у вирішенні навчально-виховних завдань досягають високого рівня — моделюють не тільки систему знань, але й формують у них необхідні ціннісні орієнтації та властивості особистості [77].

Як зазначає Н. Мараховська, посилення конкуренції на ринку праці актуалізує необхідність формування професійної ідентичності майбутніх фахівців, зокрема вчителів іноземної мови. На розвиток їх ідентичності впливають як зовнішні фактори, наприклад, міжкультурна комунікація та співробітництво, асиміляція культур, поглядів та ідеологій, так і внутрішні — потреби людини, її інтереси, прагнення, цілі, думки та цінності [102–109].

Одностайно вчені (Л. Коростильова, В. Маралов, Л. Рибалко) наголошують на тому, що недостатньо вивченими є питання стосовно перешкод, бар'єрів професійного самопізнання, шляхів їх подолання. Особистості, як зазначає вчена Л. Коростильова, заважають на цьому шляху такі перешкоди, як: 1) ціннісні; 2) смислоконструктні; 3) диспозиційні [75].

Наприклад, роздратованість негативно впливає на професійне самопізнання вчителя. О. Дубровський радить учителеві опанувати вміння відволікатися від турбот на певний час, щоб позбутися роздратованості. Не можна передавати свого негативного настрою оточенню. Іноді потрібно й поступитися. Це допоможе подивитися на себе з боку інших людей, прислухатися до їх критичних зауважень. У пізнанні себе головним є адекватне сприйняття власної поведінки, результатів діяльності. «Привчайте себе до паузи перед можливим спалахом гніву. А під час цієї паузи намагайтесь осмислити ситуацію. Тоді ви встигнете дійти висновку, що гнів не дасть полегшення, а лише спричинить нові неприємності. Найкраще, якщо вам вдасться розрядитися не гнівними словами, а фізичною роботою чи вправами. Здорова фізична втома поглине ваш гнів» [128, с. 69].

Одним із важливих прийомів професійного самопізнання є самовипробовування, яке можна здійснити, беручи участь у спільній педагогічній діяльності, у спілкуванні з колегами в колективі та інших

ситуаціях. Для випробовування професійних знань і вмінь найкраще використовувати можливості різних форм педагогічної діяльності.

Вивчення поняття «самореалізація» неможливе без з'ясування суті спорідненого терміна «самоактуалізація». Представник гуманістичної психології А. Маслоу [115] досліджував явище самореалізації (самоактуалізації) на основі синтезу різних теоретичних напрямів у філософії, соціології, психології та інших науках. З погляду цього науковця, кожна особистість володіє природною потребою у самореалізації, тобто максимальному розкритті власних потенцій, здібностей і задатків. Учений А. Маслоу класифікує потреби самореалізації особистості, котрі відносять до якісних характеристик вищих її потреб, що допомагає розвитку потенціалу і можливостей самої особистості. Така потреба є безперервною соціальною цінністю, яка створюється у процесі будь-якої діяльності особистості, а також спричиняє активність, яка і визначає ці види діяльності. Активність на вищому рівні визначає види потенціалів особистості які і будуть реалізовані індивідом у процесі діяльності. Закон ієрархії потреб А. Маслоу характеризує те, що задоволення вищих потреб стає актуальним лише за умови задоволення потреб нижчого характеру, яке повинно мати тривалий, інтенсивний та неперервний характер. Це означає, що формування суспільних потреб соціальних груп та окремих особистостей відбувається послідовно у закономірний спосіб, тобто задоволення однієї з вищих потреб у особистості з'являється лише за умови задоволення нею потреби нижчого порядку.

Під час самоактуалізації виявляється внутрішній потенціал людини, її ресурсні можливості. Ми розуміємо іншомовний потенціал учителів іноземних мов як прагнення до професійної самореалізації й діалогічного спілкування в освітньому процесі, знання й уміння з методики викладання іноземних мов, здатність до створення комфортного освітнього середовища засобами іншомовного спілкування. Із урахуванням того факту, що маємо справу з дорослими людьми, які професійно зорієнтовані, мають певний досвід учительської роботи, пояснимо доцільність активізації вчителів.

На підставі самоактуалізації відбувається професійне самовизначення вчителя. Слід зазначити, що в науковій праці Н. Ткаченко [187] прописані орієнтири професійної діяльності сучасних учителів іноземних мов, котрі слугують професійному самовизначенню особистості. До таких орієнтирів віднесено: збереження і розвиток європейської мовної спадщини та культурної різноманітності; стимулювання вивчення європейських сучасних мов; сприяння європейській мобільності, співпраці, взаєморозумінню.

У процесі сутнісного самовизначення, на думку І. Нікітіної, самість звільняється від контролю особистості, її володарювання, розкривається, набирає сили, стає господарем розвитку, створюється цілісне та інтегроване «Я» [120, с. 30].

Для учителя важливим є професійне самовизначення через колектив. Зокрема, у працях Антона Семеновича Макаренка спрямування внутрішнього потенціалу людини розкривається в гармонійному поєднанні потреби в самореалізації і саморозвитку з прагненнями допомагати іншій людині, поєднувати особисте з колективним, поступатися власними інтересами задля спільної праці. Кожна людина має від себе вимагати, бути відповідальною. «Це найважча річ — вимагати від себе. З інших вимагати легко, а від себе — за будь-який привід хапаєшся, все хочеш себе чим-небудь вибачити» [130, с. 36].

Самопрогнозування є також спробою представити себе в певній ситуації діяльності. Це уміння педагога контролювати, оцінювати, поправляти, долати самого себе — показник вищої моральної зрілості й культури, подібно до того, як вища культура мислення виявляється в умінні полемізувати із самим собою. За допомогою самоконтролю здійснюється регулярна фіксація і звірення фактичної поведінки, відношень, діяльності педагога з тим, що намічено. Ефективність самоконтролю підвищується, коли він доповнюється самозвітом у процесі практичної діяльності й самовихованням. Звітувати про свої вчинки — це означає вносити корективи у власну поведінку, стабілізувати її в потрібному напрямі і цим самим робити свою особистість об'єктом своєї свідомості.

Підвищення рівня професійної самореалізації вчителя іноземних мов безпосередньо залежить від здійснення ним рефлексії, тобто сформованості аналітичних і рефлексивних умінь. Пояснимо це тим, що завдяки рефлексії вчитель має змогу: оцінювати правильність/неправильність вибору способів професійної самореалізації у різних видах педагогічної діяльності; виявляти і долати труднощі, які заважають руху до акмевершини; аналізувати педагогічну ситуацію й оцінювати власні можливості щодо її вирішення, знаходити власні помилки у вирішенні педагогічної ситуації й оперативно їх виправляти; навчати школярів прийомам саморефлексії поведінки, формувати їхню адекватну самооцінку.

У Новому тлумачному словникові української мови (2008) наведено тлумачення терміна «рефлексія» як «самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; у філософії — відображення, а також дослідження процесу пізнання» [122, с. 119].

У контексті дослідження самоаналіз є самостійними діями вчителя, який виявляє сильні й слабкі сторони своєї діяльності, робить висновки, практичні рекомендації, проектує нове бачення методики викладання і ставить завдання для самовдосконалення. Самоаналіз подамо за схемою: що сподобалося вчителеві й учням; що вимагає доопрацювання з боку вчителя та учнів; поради і побажання від вчителя та учнів.

На підставі аналізу наукової літератури зазначимо, що рефлексія вчителя є особистісною якістю, котра становить основу для розвитку

й удосконалювання його професійних і педагогічних здібностей на рівні самосвідомості й розумової діяльності, управлінським і регулювальним механізмом побудови міжособистісних взаємин у педагогічному колективі. У працях учених рефлексію розглядають як психологічний механізм професійного самопізнання особистості (Є. Боброва, Ю. Єрмак), її самоконтролю (Т. Щербакова), саморегуляції (Н. Сеньовська, К. Чернова), професійного самовдосконалення й самоактуалізації (А. Веремчук, О. Резван) [15; 44; 141; 146; 158]. У межах дослідження близькою є позиція вченої О. Резван [146], яка рефлексію розглядає як здатність людини до самостереження, самопізнання, самоаналізу та усвідомлення зовнішньої оцінки особистісних особливостей іншими людьми, результатом чого є критичне оцінювання власних дій, досягнень, ресурсів, особистісних якостей та, за необхідності, їх корекція.

Цінними є праці вчених (Є. Рогов), у яких рефлексію пов'язують зі змінами особистості, що виявляється як у формуванні складових професійної свідомості (професійної уваги, перцепції, пам'яті, мислення, емоційно-вольової сфери), так і в зовнішньому вигляді (моториці, мові, емоційності, формах спілкування) [152].

Існує й інший підхід, у межах якого рефлексія вивчається як процес, що характеризується такими категоріями, як самоаналіз, оцінка, співвідношення свого уявлення з думками інших про себе й про осмислення життєвих цілей і планів, мотивів, установок, соціальних моральних вимог, цінностей. До рефлексивних процесів автори відносять усвідомлення й осмислення своїх вчинків і діяльності, самоконтроль, самокорекцію [142].

У межах дослідження заслуговують на увагу компоненти рефлексії вчителя, окреслені вченими М. Марусинець (аксіологічний, ціннісно-мотиваційний, інструментальний, когнітивний, операційно-технологічний, емоційно-оцінний), С. Сисоевою і Т. Поясок (когнітивний, емоційний, оцінно-вольовий), О. Резван (інтелектуальний, емоційно-ціннісний, регулятивний) [161; 146].

За допомогою професійної самооцінки координуються можливості, внутрішні психічні резерви особистості з метою і засобами діяльності. Основна функція професійної самооцінки педагога — регуляція його професійної поведінки. Чим критичніше педагог ставиться до себе, тим більш зрілим є його професійне самопізнання. І навпаки, чим глибше розвинене самопізнання педагога на рівні його підготовки до діяльності, тим більш критичною є його самооцінка в процесі виконання діяльності. Самооцінка як інструмент самовдосконалення є важливим чинником підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця.

Долучаючись до обговорення матеріалів Закону України «Про освіту» (2017 р.), зазначимо, що головним зобов'язанням вчителя перед освітянською спільнотою є постійне вдосконалення професійної компе-

тентності, оскільки лише останнім часом відбувається низка реформувань освіти в Україні, що вимагає розуміння й сприйняття їх педагогічними працівниками освітньої галузі. Нам імпонує те, що вчитель має сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я для зростання української еліти. Однак таке зобов'язання вимагає ретельного ставлення вчителя до власних здібностей, їх виявлення та використання в освітньому процесі. Ми впевнені, що лише самодостатній вчитель виховає інтелігентних та інтелектуальних молодих людей.

Нині перед учителями розкриті всі шляхи професійного самовдосконалювання, а саме: можливе й доступне вивчення й використання в освітньому процесі іноземних мов, участь у освітніх міжнародних та українських проектах, стажування за кордоном, організація активного відпочинку як учителів, так і учнів. Слід зазначити, що неабияку роль відіграють методичні об'єднання вчителів, центри методичної допомоги вчителів, консультативні пункти з підтримки молодих вчителів. Однак, як свідчить власний педагогічний досвід, учителям бракує часу для професійного саморозвитку, емоційної стійкості, організованості й впевненості, відзначення успіхів у їхній нелегкій праці. Тому вважаємо, що вчитель іноземних мов має бути лідером нового покоління освітян, оскільки він вільно володіє інформацією з іноземних джерел, позбавлений мовних бар'єрів, необмежений у спілкуванні з іноземними фахівцями, може бути гарним організатором освітньої проектної діяльності в педагогічному колективі.

Уважаємо, що розв'язання проблеми професійної самореалізації вчителів іноземних мов має відбуватися в умовах іншомовного освітнього середовища, а такі вчителі мають бути зацікавлені в створенні іншомовного спілкування в педагогічному колективі.

Цьому є підтвердження вченого М. Боришевського, котрий вважає, що «сама по собі наявність об'єктивних умов, сприятливих для об'єкта, створює лише певні можливості розвитку, а реалізуються ці можливості такими діяльними людьми, яким властиві свідомість і воля, і які діють згідно зі своїми прагненнями, бажаннями, пристрастями. Від адекватності відображення ними умов, можливостей і потреб суспільного розвитку, своєчасності й правильності прийняття рішення, міри активності й цілеспрямованості в його реалізації, власне, і залежать темп, рівень і характер суспільного розвитку» [11, с. 46].

На підставі адекватної самооцінки й сформованих умінь рефлексії відбувається самоствердження та самопрезентація вчителя іноземних мов. На основі аналізу наукової праці Ю. Авсюкевич [2], зробимо висновок, що самопрезентація іноземною мовою стає явищем звичним і професійно необхідним. Учителеві іноземних мов також необхідно виступати з підготовленими комп'ютерними презентаціями професійного

спрямування, користуватися мовними засобами зв'язку для поєднання висловлювань у чіткий, логічно об'єднаний дискурс, враховуючи цільову аудиторію і мету висловлювання, користуватись відповідними правилами презентації та паралінгвістичними засобами, коментувати таблиці, графіки і схеми, орієнтувати аудиторію щодо загальної побудови виступу. Головним є те, що самопрезентація допомагає самоствердженню вчителя іноземних мов серед школярів і батьків.

Таким чином, у параграфі з'ясовано суть, зміст, поетапне здійснення професійної самореалізації вчителів іноземних мов. Зазначено, що феномен професійної самореалізації особистості є універсальним, котрий характеризує процеси самості педагогічного працівника, їхнє розкриття в професійній діяльності. Однак, особливості професійної самореалізації переломлюються через призму специфіки професійної діяльності вчителя.

Розділ 2

ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ІНШОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У Новому тлумачному словникові української мови (2008) термін «середовище» має різне визначення, однак у межах дослідження нами використані такі суттєві характеристики, як: «сукупність природніх умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; сфера; соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; оточення; коло; обшар» [119, с. 265].

На основі вивчення наукових праць (О. Гора, В. Гриньова, Л. Карпова, О. Марченко та інші), суть поняття «освітнє середовище» розуміємо як сприятливі обставини для самореалізації й саморозвитку суб'єктів освітнього процесу. До суттєвих ознак освітнього середовища віднесемо педагогічну взаємодію, психологічну й методичну підтримку, спілкування на правах партнерських стосунків, задоволення в результаті отриманих продуктів освітньої діяльності.

На підставі власного педагогічного досвіду зазначимо, що сприятливі обставини в освітньому середовищі створюють педагоги-новатори, які виявляють авторський підхід до освітнього процесу, відходять від застарілих «шаблонів», займаються інноваційною діяльністю. Нерідко їхній досвід вивчається наступними поколіннями науковців і педагогів, а головні ідеї використовуються в реальній шкільній практиці. Спробуємо виокремити ознаки сприятливого освітнього середовища в педагогічній спадщині відомих українських і зарубіжних учених.

Відомий український педагог, новатор шкільних ідей В. Сухомлинський [132] наполягав на необхідності створення у довір'ї, шкільному середовищі, дитячому колективі умов для гармонійного розвитку особистості школяра. На його погляд, школа має бути не коморою знань, а середовищем ясної думки, повноти життя, впевненості у своїх силах,

віри у можливість подолання труднощів, спокійної обстановки цілеспрямованого труда, атмосфери дружних взаємин. Кожен учень мав можливості усвідомлювати свої потенції, внутрішній світ, органічний зв'язок свого «Я» із зовнішнім предметним світом, культурою, природою, довкіллям, іншими людьми (батьками, учителями, однокласниками). Таке середовище може бути схарактеризоване як культурно-пізнавальне, художньо-естетичне, культурно-комунікативне, культурно-екологічне, культурно-трудове, культурно-рефлексивне, естетичне та емоційне тло яких складали природа, людські стосунки, краса життєвого простору домашнього та шкільного оточення. Особливої уваги педагог приділяв вивченню української мови, яка має поєднуватися з почуттями, емоціями, характером, звичаями, традиціями, душею народу, знаходити свій вираз у поезії, прозі, легендах, казках, пісенній творчості.

Видатний вихователь свого часу А. Макаренко [133] вважав, що виховує все: люди, речі, явища, але найбільш усього й найдовше — саме люди, із них на першому місці — батьки та вчителі. Проте педагог вважав, що виховує не тільки (та не стільки вихователь), а й освітнє середовище, яке має бути організоване найбільш вигідним чином. Суттєвими ознаками такого середовища було те, що кожен вихованець відчував моральну й соціальну захищеність у педагогічному колективі, бачив щасливу перспективу майбутнього. Традиції колонії, свята, символіка, атрибутика також мали сприятливий ефект для педагогічної взаємодії в освітньому просторі. Як відомо, в колонії важко було вихователям і виховникам дотримувати педагогічного такту й авторитету, однак цьому вчилися всі учасники освітньо-виховного процесу.

Один із засновників гуманістичного напрямку Карл Роджерс вважав, що неможливо змінити людину, передаючи їй готовий досвід, проте необхідно створити умови, які сприяють розвиткові людини. Таку атмосферу вчений називав атмосферою полегшення (англ. *facilitate*). Фасилітатору, на думку К. Роджерса [223], властиві емпатія, безумовне схвалення особистості вихованця, автентичність. За працями вченого, основні постулати фасилітації такі: наставник має достатньо поваги до себе та вихованця (головна умова); поділяє з іншими відповідальність за навчання та виховання; керується власним досвідом; навчаюваний вибудовує та розвиває власну програму самостійно або сумісно з іншими, обираючи напрям власного навчання з повним усвідомленням відповідальності за наслідки власного вибору; у класі (академічній групі) створюється клімат, який полегшує навчання. Спочатку ним керує фасилітатор, згодом навчаювані створюють та підтримують його самотужки; усі зусилля спрямовані на підтримку постійного навчально-виховного процесу, зміст освіти відступає на другий план, результат вимірюється як досягнення навчаюваного; самодисципліна змінює зовнішню дисципліну; навчаюваний самостійно оцінює рівень власної

навченості та вихованості, збираючи інформацію від інших членів групи і педагогів; у таких сприятливих умовах навчально-виховний процес має тенденцію до поглиблення, швидкому просуванню та зв'язку з життям. Це відбувається завдяки особистому вибору напряму навчання — навчання власною ініціативою, особистість (з її почуттями, нахилами, інтелектом) повністю зорієнтована на саморозвиток.

За реформаційних умов сьогодення слід назвати інноваційні ЗЗСО м. Харкова, які також створюють сприятливе освітнє середовище для учасників освітнього процесу. Це такі, як: приватні навчально-виховні комплекси «Гімназія ОЧАГ», «МИР», «Воіко Школа», «Центр розвитку дитини «Інтелект»», «Гармонія» та ін. [193]. Зокрема, у «Воіко Школі» англійська мова поглиблено вивчається за авторською програмою та альтернативними автентичними підручниками з широким використанням аудіо та відеоматеріалів із обов'язковим складанням іспитів за програмою Cambridge English Language Assessment. Учні мають можливість навчатись дистанційно при постійному сприянні з боку тьюторів. Учителі мають унікальну можливість підвищувати рівень кваліфікації та професійну майстерність, опанувавши курс CELTA у екзаменаційному центрі, який є частиною навчально-виховного комплексу. Під час канікул постійно діючою є практика стажування вчителів за кордоном (Велика Британія, Кіпр, Мальта).

У науковій літературі поряд з терміном «освітнє середовище» вживаються терміни «соціально-освітнє», «розвивальне освітнє середовище», «творче середовище», «освітньо-інформаційне».

Термін «соціально-освітнє середовище» в ЗЗСО розуміється як система взаємодії між різними соціальними інститутами, завдяки якій розширюються межі самореалізації всіх учасників освітнього процесу, надається можливість для розвитку кожної особистості. Л. Гуцуляк [33] окреслює складові такого середовища, як: сім'я як соціальний інститут зі своїми традиціями, звичаями, сімейними цінностями, стилями виховання й спілкування; ЗЗСО, в якому відбувається освітній процес і позакласні години, заняття в гуртках, методичні та виховні заходи; мікрорайон, у якому розташовані позашкільні заклади освіти [117].

У створенні соціально-освітнього середовища ЗЗСО беруть активну участь громадські організації та об'єднання, наприклад, Молодіжна рада Харкова при Харківському міському голові, Ізраїльський культурний центр, Рада ветеранів Шевченківського району, волонтерські організації, Районний відділ Харківського міського союзу ветеранів Афганістану, дитяча суспільна організація «ЮнПресКлуб», медіагрупа «Скрепка», Військова частина № 1451, Районний дебатний клуб, Школа розвитку «Мер міста».

Актуальним і доцільним є висвітлення суті розвивального освітнього середовища ЗЗСО в науковій праці В. Гриньової і Л. Карпо-

вої [31]. На думку вчених розвивальне освітнє середовище — це соціокультурний простір, у межах якого відбувається інтеграція соціальних інститутів різних типів різного призначення, між якими відбувається взаємодія, що сприяє процесам розвитку й саморозвитку особистості. Дослідники наводять варіанти розвивального освітнього середовища: навчальні комплекси, тобто ЗЗСО одного профілю різного рівня освіти в різноманітних комбінаціях; навчально-виробничі комплекси, до складу яких входять освітні установи різних рівнів і базові підприємства; навчально-наукові комплекси, що включають поряд із ЗЗСО й підприємствами дослідницькі підрозділи.

Розвивальне освітнє середовище ЗЗСО характеризується такими властивостями, як: гнучкість, що позначає здатність освітніх структур до швидкого перебудування відповідно до потреб особистості, що змінюється, навколишнього середовища, суспільства; неперервність, що виражається через взаємодію й наступність у діяльності елементів, що входять до неї; варіативність, що передбачає зміну розвивального середовища відповідно до потреб населення в освітніх послугах; інтегрованість, що забезпечує вирішення виховних завдань за допомогою посилення взаємодії структур, що входять до неї; відкритість, що передбачає широку участь суб'єктів освітнього процесу в самоуправлінні, демократизацію форм навчання, виховання та взаємодії; саморозвиток і саморегуляція, засновані на процесах розвитку й саморозвитку особистості; установку на спільне діяльне спілкування суб'єктів освітнього процесу, що здійснюється на основі педагогічної підтримки й партнерських відносин.

У Новій українській школі йдеться про створення творчого середовища для самореалізації кожного учасника освітнього процесу. Освітній простір такої школи не обмежуватиметься лише будівлею. Планується розвивати інфраструктуру для забезпечення різних форм навчання учнів, учителів, батьків і керівників ЗЗСО. Для формування навичок наукової діяльності та винахідництва необхідно організувати роботу сучасних лабораторій, а також скласти програми доступу школярів до наукових музеїв, обсерваторій, відкритих навчальних курсів та інших ресурсів. Кожна школа повинна мати в своїй структурі сучасну бібліотеку, яка має стати ресурсним осередком і експериментальним майданчиком для учнів і батьків, забезпечити вільний доступ до якісних електронних підручників, енциклопедій, бібліотек, лабораторій. Відповідно буде урізноманітнено варіанти освітнього простору в класі. Крім класичних варіантів, буде використано новітні мобільні робочі місця, які легко трансформувати для групової роботи. Будуть виділені окремі приміщення з відкритим освітнім простором. Планування і дизайн освітнього простру буде спрямований на розвиток дитини і мотивації її до навчання. Освітній простір не буде обмежуватися питаннями ергономіки [137].

З появою ІКТ науковці стали користуватися терміном «освітньо-інформаційне середовище», яке розуміють як створення умов для освітньо-мережевої взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, активізації їхнього комунікативного потенціалу та спонукання до виявлення освітніх і соціальних ініціатив [138]. Таке середовище сприяє формуванню інформаційної компетентності (а нині й цифрової компетентності) суб'єктів освітнього процесу.

Формування освітнього середовища як умову якісної підготовки майбутніх фахівців військової сфери розглядає українська вчена О. Марченко [112–114]. Не дивлячись на специфіку військової підготовки, ми вважаємо суттєві положення її дослідження концептуальними для освітнього середовища будь-якої сфери. На думку дослідниці, на сучасному етапі розвитку ідеї особистісно зорієнтованої педагогічної взаємодії має бути сформоване організоване різнорівневе освітнє середовище: світове, європейське, національне, регіональне, локальне, особистісне. Таке середовище, безумовно, є локальним, поліпредметним і полісуб'єктним педагогічним феноменом, що передбачає просторове та функціональне об'єднання та забезпечує їхній особистісно-професійний розвиток.

Нам імпонує думка вченої О. Марченко [113], яка охарактеризувала особистісно-зорієнтоване середовище закладу вищої освіти як систему організаційно-педагогічних умов, ситуацій, впливів, що забезпечують реалізацію навчальної діяльності як єдності процесів викладання та учіння; сукупність просторово-предметних, матеріально-технічних, соціально-психологічних, інформаційно-комунікаційних, санітарно-гігієнічних умов реалізації освітньої діяльності. За своєю природою освітнє середовище є локальним, штучним середовищем, сформованим для досягнення зовнішніх (підготовка фахівців певного профілю) і внутрішніх (особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця) цілей освітньо-професійного процесу. Освітнє середовище може бути як підтримуючим, так і дискримінаційним, таким, що спонукає особистість до діяльності, або гальмує особистісну активність, збагачує внутрішній світ людини або збіднює його.

На наш погляд, змістово-технологічна, соціально-контактна, просторово-предметна складові освітнього середовища, котрі виокремила О. Марченко, певною мірою охоплюють об'єктивні й суб'єктивні чинники освітнього процесу. Однак для підвищення рівня професійної самореалізації вчителя іноземних мов таких складових недостатньо, оскільки вони позбавлені іншомовного відкритого освітнього простору. Зазначимо, що останнім часом актуалізується питання іншомовного спілкування між представниками освітнього простору з багатьох причин, а саме як: обмін новою професійною інформацією, навчання молоді в різних країнах, участь педагогів у міжнародних проектах.

О. Гора [22–25] розуміє освітнє середовище закладу вищої освіти як сукупність духовно-матеріальних умов його функціонування, що

забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості студента, реалізацію творчого потенціалу. Освітнє середовище є функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між ними встановлюються тісні різнопланові групи взаємозв'язків, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості. До характеристик освітнього середовища автор відносить гуманістичний характер освітнього впливу у середовищі; відкритість та динамічність освітнього середовища; акцентуація національного компонента в змісті освіти; постійний діагностично-корекційний педагогічний вплив на освітнє середовище.

Під освітнім середовищем розуміється сукупність просторово-предметних, матеріально-технічних, соціально-психологічних, інформаційно-комунікаційних, санітарно-гігієнічних умов реалізації освітньої діяльності. За своєю природою освітнє середовище є локальним, штучним середовищем, сформованим для досягнення цілей освітнього процесу: зовнішніх (підготовка фахівців для забезпечення певної професійної галузі) та внутрішніх (особистісно-професійний розвиток фахівців).

У проведеному дослідженні нам імпонує змістова наповнюваність освітнього середовища, яка спрямована на формування національної ідентичності, ціннісних орієнтацій студентів. Як відомо, в суспільстві нівелювали загальнолюдські цінності, молоді люди недостатньо підготовлені до відтворення й трансляції української культури, не мають національних налаштувань у практичній діяльності.

На підставі аналізу статуту Харківського ліцею № 89 Харківської міської ради Харківської області було виокремлено структуру освітнього середовища, яке базується на єдності та взаємодії таких компонентів:

- 1) мета, яка забезпечує реалізацію права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти;
- 2) завдання, котрі забезпечують досягнення мети ЗЗСО, а також гарантують виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовку учнів до подальшої освіти і трудової діяльності; формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду; виховання громадянина України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй, свідомого ставлення до свого здоров'я;
- 3) організація освітнього процесу (зарахування, відрахування, переведення до наступного класу та поділ учнів на групи, планування науково-дослідницької діяльності учнів, методичної роботи з педагогами, роботи з батьками) його учасниками (адміністрація, педагогічний колектив, керівники гуртків, рада ліцею, педагогічна рада, учнівське самоврядування);

- 4) управління ЗЗСО, яке здійснюється Департаментом освіти Харківської міської ради, Управлінням освіти адміністрації Шевченківського району Харківської міської ради та безпосередньо директором;
- 5) матеріально-технічна база, до складу якої входять будівлі, споруди, земля, комунікації, обладнання;
- 6) фінансово-господарська діяльність, що забезпечує вивчення предметів в обсязі Державного стандарту освіти;
- 7) міжнародне співробітництво, завдяки якому заклад в змозі проводити міжнародний учнівський та педагогічний обмін у рамках освітніх програм, проектів, встановлювати відповідно до законодавства України прямі зв'язки з міжнародними організаціями та освітніми асоціаціями;
- 8) контроль за діяльністю ЗЗСО, що здійснюється з метою забезпечення реалізації єдиної державної політики в сфері загальної середньої освіти.

Нині недостатньо говорити лише про особистісно зорієнтоване освітнє середовище, оскільки воно перетворюється на іншомовне освітнє середовище. Очевидними є переміщення населення в пошуках роботи, нерідко українці від'їжджають за кордон з метою тимчасового працевлаштування, іноземні мови вивчають і дорослі, і молодь, постійно відбувається обмін інформацією завдяки системі інтернет. І тому головним завданням іншомовного освітнього середовища є об'єднати освітян для розв'язання проблеми поліпшення якості підготовки молоді до життя і праці за вподобаннями і природними здібностями [124].

За умов розвиненого інформаційного суспільства, накопичення знань, розгалуження та розвитку різних напрямів освітньої діяльності партнерське співробітництво й інтеграція у світовий освітній простір набувають актуального значення. Для освітян відкриваються нові перспективи в співпраці з міжнародними освітніми організаціями, громадськими установами зарубіжних країн. Слід зазначити, що нормативно-правова база є цьому підтвердженням. У Законі України «Про освіту» (2017) надається право закладам освіти укладати договори про співробітництво, встановлювати прямі зв'язки з науковими установами та освітніми закладами іноземних країн, міжнародними фондами. Наголошено на тому, що заклади освіти, педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники, здобувачі освіти можуть брати участь у реалізації міжнародних проектів і програм, розробленні спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами освіти, науковими установами, організаціями.

Останнім часом зміцнюються міжнародні партнерські відносини та розвиваються культурно-освітні обміни учнями й вчителями закладів загальної середньої освіти із школами-партнерами країн Європи, Азії

та США. Такі міжнародні культурно-освітні обміни педагогічним досвідом підвищують інтерес учителів до професійної самореалізації в іншомовному освітньому середовищі, позитивно впливають на планування стратегії самозростання. Робота вчителів щодо розвитку співробітництва з міжнародними освітніми та громадськими організаціями спрямована на формування особистості, органічно адаптовану до життя у світі різноманітних зв'язків — від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків, особистості, відкритої до діалогу з представниками інших країн, готової до інтеграції у світовий культурний простір [184; 185].

Слушним є те, що до створення іншомовного освітнього середовища долучаються вчителі іноземних мов. Нині школярі також мають доступ до будь-якої інформації через систему інтернет, можуть самостійно ознайомитися з освітніми процесами й національними традиціями інших країн. Як свідчить педагогічний досвід, окремі вчителі іноземних мов вражають не лише знаннями й уміннями іноземних мов, але й високим рівнем іншомовної культури, обізнаності з традиціями інших народів. Однак не кожен учитель іноземних мов виступає лідером у пізнанні нової інформації про різні педагогічні системи, освітні процеси, реалізує власний професійний потенціал у освітньому середовищі на творчому рівні, згуртовує навколо себе колег, школярів, батьків, виступає ініціатором співробітництва на партнерських відносин.

Отже, активізація іншомовного потенціалу вчителів іноземних мов є головною ланкою комфортного освітнього середовища, певним виходом із зони утруднень і складнощів, що заважають професійній самореалізації цих учителів і формуванню іншомовної культури школярів і батьків.

У нашому розумінні поняття «іншомовне освітнє середовище» має бути провідним у освітньому процесі, оскільки знання людиною іноземних мов уже стало звичною справою. Суб'єкти освітнього процесу, тобто вчителі, учні, батьки, нерідко спілкуються з колегами, ровесниками, партнерами на мові іноземних країн, мають змогу навчатися та стажуватися за кордоном, співпрацювати з визначених тем. І тому іншомовне освітнє середовище ми розглядаємо як штучно створені обставини для суб'єктів освітнього процесу з метою педагогічної взаємодії, спілкування і співпраці, побудови партнерських стосунків [140].

Окрім сказаного вище, іншомовне освітнє середовище пов'язане з акультурацією, яку на думку вченої І. Штеймiller, доцільно розуміти як процес і результат успішного пристосування людини до умов життєдіяльності в новому для неї соціокультурному середовищі, що передбачає інтегративне поєднання нею норм, традицій, цінностей рідної й нової для неї культури на основі відчуття власної бікультурної чи мультикультурної ідентичності [202].

Згідно з метою і завданням дослідження у дисертації суть **поняття «іншомовне освітнє середовище»** розкрито як сприятливі обставини для

самореалізації суб'єктів освітнього процесу, котрі задовольняють потреби вчителів та учнів спілкуватися іноземними мовами із зарубіжними освітянами, підвищують їхню компетентність у галузі іноземних мов та забезпечують продуктивне виконання спільних освітніх проєктів.

Іншомовне освітнє середовище ЗЗСО виконує розвивальну, координаційну, виховну, навчальну, фасилітативну освітні функції.

Розвивальна функція — передбачає розкриття іншомовного потенціалу суб'єктів освітнього процесу, поглиблення знань з іноземних мов, опанування нових способів іншомовного спілкування.

Координаційна функція — об'єднує учасників освітнього процесу для колективного розв'язання педагогічних завдань, у тому числі й виконання міжнародних освітніх проєктів.

Виховна функція — сприяє формуванню морально-етичних норм поведінки суб'єктів освітнього процесу під час спілкування з колегами з різних країн, адаптації до соціокультурного середовища.

Навчальна функція — створює атмосферу навчання та самоосвіти для всіх учасників освітнього навчання, в якій постійно вдосконалюється їхній іншомовний потенціал і комунікативні навички.

Фасилітативна функція — спрямовує спільні дії учасників освітнього процесу на виконання професійних завдань на партнерських засадах і взаємодопомоги.

О. Гора [23] надає уваги особистим компонентам освітнього середовища, виділяючи компоненти, як: соціальний — комплекс соціально орієнтованих потреб суб'єктів освітнього середовища, їх соціальних взаємодій і взаємовпливів; мотиваційний — формування в учасників середовища сукупності спонукань та внутрішніх переконань, які регулюють процес професійного зростання майбутнього фахівця; креативний — творчість як фактор позитивного розвитку особистості; рефлексивний — усвідомлення значущості національних налаштувань та запорука їх використання у професійній діяльності; аксіологічний — формування системи особистісно важливих цінностей; інтегративний — об'єднання всіх компонентів у складну систему впливу на особистість.

З позиції авторського підходу в дослідженні виокремлюємо особистісно-мовленнєвий, інформаційно-комунікативний, продуктивно-інноваційний компоненти іншомовного освітнього середовища ЗЗСО.

Особистісно-мовленнєвий компонент іншомовного освітнього середовища включає суб'єктів освітнього процесу (адміністрація (директор і заступники), вчителі, методисти, керівники гуртків, вихователі, учні, батьки, громадськість), котрі опановують мовленнєву грамотність. Від професійної майстерності й професіоналізму вчителя іноземних мов залежить якість навчання школярів іноземним мовам, ефективність формування вміння спілкуватися з носіями мови, тобто мовою,

яка вивчається, читати тексти, розуміти на слух те, що говориться в звичному темпі, говорити і писати так, щоб розуміли носії мови.

Мова, в тому числі й іноземна мова, є тими сприятливими обставинами іншомовного освітнього середовища ЗЗСО, котрі сприяють самореалізації учасників освітнього процесу під час спілкування, обміну навчальною й професійною інформацією, опанування й використання іноземних мов, побудови діалогу та співпраці на засадах партнерства.

В. Сухомлинський писав: «Є ще бік педагогічної культури, про який не можна говорити без тривоги, — це мовна культура вчителя. Років двадцять тому, спостерігаючи, як сприймають діти виклад нового матеріалу на уроці в одного вчителя, я звернув увагу на те, що, слухаючи виклад матеріалу, діти дуже втомлюються, з уроку йдуть просто виснажені» [128, с. 89]. Відомий педагог наголошував, що причиною виснаження школярів була хаотична і логічно непослідовна мова вчителя.

Мовлення є не лише показником педагогічної культури вчителя, але й засобом самовираження й самоутвердження. Мовлення вчителя — це мовлення, пристосоване для розв'язання педагогічних ситуацій під час спілкування. Професійними особливостями мовленнєвої діяльності вчителя є:

- 1) ця діяльність спеціально організується вчителем, він керує нею залежно від умов педагогічного спілкування;
- 2) кінцевим результатом її є досягнення гуманістично спрямованої мети, пов'язаної з вихованням;
- 3) добір мовних і мовленнєвих засобів здійснюється залежно від потреб, завдань взаємодії вчителя з учнями, а їх ефективність прогнозується;
- 4) мовленнєва діяльність педагога в реальній ситуації спілкування будується на відтворенні стану, поведінки, реакції учнів на основі рефлексії, вона регулюється змістом зворотної інформації, яку отримує вчитель;
- 5) мовлення вчителя є предметом його педагогічного аналізу, постійного самовдосконалення [127].

В іншомовному освітньому середовищі формуються вміння суб'єктів освітнього процесу адекватно й практично використовувати мову в конкретних ситуаціях, наприклад, домовленості з партнерами, в розмовах з колегами, а також володіти мімікою, жестами, рухами та інтонаційними засобами виразності мовлення.

Карл Краузе описує прямий метод навчання як основний спосіб вивчення іноземної мови, також акцентує увагу на важливості правильної вимови звуків. Мова викладання є рідною мовою вчителя, який не знає мови учня. Єдиною допомогою в розумінні значення висловлювання вчителя для учня є контекст або ситуація [216].

Джек Річардс і Теодор Роджерс проводять дослідження основних підходів та методів навчання мови, таких як переклад граматики, аудіолінгвізм, навчання комунікативному мові та природний підхід. Текст розглядає кожен підхід і метод з точки зору його теорії мови та вивчення мови, цілей, навчального плану, навчальної діяльності, ролі вчителя та учнів, матеріалів та технологій класу [223].

На нашу думку, розуміння освітнього середовища як необхідних умов для самореалізації суб'єктів освітнього процесу є широким за своїм сенсом. У освітньому середовищі є фігуранти — це учасники освітнього процесу, а між ними мають сформуватися такі міжособистісні взаємини, щоб навчально-освітні завдання розв'язувалися на високому рівні засвоєння, застосування, перенесення в нові умови життєдіяльності й ринку праці.

Іншомовне освітнє середовище має створюватися насамперед учителями іноземних мов, оскільки вони володіють цими мовами, мають кваліфікацію і обізнані з культурою країн, мову яких вивчають. Однак, практичну значущість іншомовного освітнього середовища вчителі, школярі, батьки пов'язують лише із знаннями іноземних мов, які можуть згодитися ближнім часом. У старших класах деякі учні обирають професії, що пов'язані з іноземною філологією. На жаль, недостатньо розглядається роль і практична значущість іншомовного освітнього середовища для професійної самореалізації вчителів іноземних мов, виявлення їхніх лідерських й організаторських здібностей.

Особливої уваги заслуговує особистість учителя іноземних мов. Якість роботи учителя, спрямованої на якість результату навчальної діяльності учнів, складається з таких показників, як: відповідного рівня володіння учителем навчальним предметом, над підвищенням якого учителю необхідно постійно працювати; відповідного рівня методичної підготовки, яка ґрунтується на врахуванні вікових особливостей школярів, особистісно зорієнтованому підході до організації навчання та виховання, володіння ним сучасними формами, методами і технологіями навчання; якості планування навчально-виховного процесу; якості підготовки до уроку; якості проведення уроку; навичок самоаналізу власної педагогічної діяльності на уроці; вміння здійснювати моніторинг навчальних досягнень школярів та корекцію в організації навчально-виховного процесу [153; 166].

Зазначимо, що від якості проведення уроку безпосередньо залежить якість викладання предмету та, як наслідок, якість отриманих навчальних досягнень учнів. Учитель перебуває у постійному пошуку шляхів, які допоможуть зробити урок змістовним, цікавим, інформативним, корисним, результативним, таким, щоб ніхто з учнів не залишився байдужим, кожен мав змогу реалізувати себе та відчувати власну

причетність до всього, що відбувається на уроці. На уроках з іноземних мов формується стійка мотивація школярів до активного навчання, прищеплюється інтерес до вивчення іноземної мови як засобу комунікації та вільного спілкування.

Ефективність професійної самореалізації вчителів іноземних мов доводять такі результати: учні із задоволенням відвідують уроки, охоче виконують домашні завдання, зацікавлено беруть участь у навчальних проектах, мають достатній та високий рівень навчальних досягнень, стають учасниками та переможцями олімпіад, конкурсів, грантів.

Як свідчить аналіз посадової інструкції вчителя іноземної мови, він має знати таке.

1. Предмет і методику викладання, виховні цілі, особливості змісту навчальних програм з іноземної мови, основні напрямки й перспективи розвитку освіти.
2. Основні етапи розвитку методики викладання іноземної мови.
3. Основи теорії формування комунікативної компетентності учнів (мовленнєвої, лінгвістичної, соціокультурної, навчальної).
4. Комунікативно-навчальні, виховні, розвивальні, освітні функції організації освітнього процесу при вивченні іноземної мови.
5. Вимоги нормативних документів з питань безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу.
6. Норми оцінювання знань, умінь і навичок учнів з іноземної мови.
7. Вимоги до ведення навчальної документації школи.
8. Основні теорії методів навчання іноземної мови, їх класифікацію.
9. Цілі, принципи, організацію, нормативне забезпечення шкільної освіти, зміст і засоби оптимізації процесу навчання.
10. Психологічні засади диференційованого навчання, форми, методи і засоби освітнього процесу.
11. Сутність уроку як основної форми процесу навчання та виховання.
12. Підходи до вибору форм, засобів і методів навчання із урахуванням конкретних умов.
13. Засади формування системності знань школярів.
14. Особливості функціонування учнівського колективу як засобу виховання школярів.
15. Педагогічні засади учнівського самоврядування в школі.
16. Методику підготовки, проведення й аналізу виховних заходів та роботи з батьками.
17. Сучасні методики навчання.
18. Основну та додаткову літературу з цього предмета.
19. Форми та методи удосконалення педагогічної майстерності, узагальнення педагогічного досвіду.
20. Вимоги до матеріально-технічного оснащення освітнього процесу.
21. Методику використання ІКТ на уроках іноземної мови.

- У цій інструкції записано, що вчитель іноземної мови має вміти:
- × здійснювати спілкування (усне, письмове);
 - × впроваджувати культуру мовленнєвої поведінки;
 - × на високому рівні володіти фонетикою, граматику, лексику з мови, яку викладає;
 - × реалізувати методичну та соціокультурну компетенції.

Однак у подібних інструкціях не йдеться про створення іншомовного освітнього середовища в ЗЗСО, яке не можна зводити лише до знань і вмінь іноземних мов. Особливість сучасного стану у викладанні іноземної мови навчання полягає у докорінній зміні методичної та методологічної парадигми не лише мовної освіти, але й зміни ставлення суб'єктів навчання до культури, менталітету, традицій і звичаїв, моралі та норм поведінки громадян інших країн. Загальну мету освіти слід розуміти як формування людини моральної, *Homo moralis*, адаптованої до міжнародного спілкування в професійному самоствердженні, а вивчення мови є лише засобом отримання цієї освіти та розвитку особистості, що може вести діалог культур.

Інформаційно-комунікативний компонент іншомовного освітнього середовища забезпечує комунікативну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу мовою іноземних країн, обмін досвідом професійної діяльності, вирішення завдання на високому рівні засвоєння, застосування, перенесення в нові умови життєдіяльності й ринку праці.

У освітньому процесі наукова й навчальна інформація підлягає засвоєнню, тобто перетворенню в знання. Знання — це цілісна система відомостей, пізнання, які накопичені людством. У процесі вивчення іноземних мов мають бути засвоєні основні поняття, терміни, факти повсякденної дійсності й науки, закони науки; теорії, які містять систему наукових знань; знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій; оцінні знання, тобто такі, які характеризують суспільне, особистісне значення для людини матеріалу, що вивчається [90]. Іноземна мова належить до навчальних предметів з провідними компонентом «способи діяльності», що означає опанування школярами системи практичних дій. Знання про способи діяльності залучають для усвідомлення учнями власних дій практичного значення.

У іншомовному освітньому середовищі знання з іноземних мов сприяють успішній комунікації з зарубіжними партнерами без психологічних та мовних бар'єрів, приналежності особистості до європейської спільноти, свободі волевиявлення та самоствердженню в соціумі.

Інформація передається завдяки іноземним мовам. Д. Литвиненко відзначає, що «вивчення іноземної мови має служити практичним комунікативним цілям — адекватному спілкуванню на мові, що вивчається з носіями цієї мови та культури». І далі нам імпонує таке

висловлювання дослідника, як: «Тут крім знання лексичного і граматичного ладу мови, необхідно вирішувати проблему зняття психологічних і культурологічних бар'єрів і шоків, що виникають у процесі входження в нову лінгвокультурну спільність» [87, с. 95].

Проблема іншомовного професійного спілкування в освітньому просторі є актуальною, оскільки навчання і виховання школярів є відкритою системою в кожній країні, молоді люди мобільні й пересуваються в межах країни і поза її межами, набувають фаху в різних країнах і стажуються. Підґрунтям продуктивної діяльності школярів є здатність учителя організовувати таке спілкування. Педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від учителя не лише опанування технології педагогічної взаємодії, але й набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків з учнями, батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу. Іншомовне професійне спілкування вчителів іноземних мов переважно зведене до методики викладання іноземних мов. На наш погляд, необхідно посилити його педагогічний аспект.

У Новому тлумачному словникові української мови (2008) термін «спілкування» означає «підтримувати взаємні стосунки, діловий, дружній зв'язок із ким-небудь; контактувати; розуміти одне одного; порозуміватися; об'єднуватися для спільних дій» [121, с. 378]. У педагогічній літературі термін «професійне педагогічне спілкування» визначено як комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами й спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Таке спілкування забезпечує через учителя трансляцію учням людської культури, сприяє засвоєнню знань, становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності дитини. На відміну від цього непрофесійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричиняє зниження працездатності, порушення динаміки мовлення і внаслідок цього появу стереотипних висловлювань у школярів.

Іншомовне професійне спілкування вчителів іноземних мов характеризують ознаки: перцептивні — як партнери сприймають і розуміють одне одного; інтерактивні — як відбувається взаємодія між партнерами на рівні співробітництва і створення сприятливої атмосфери розмови; комунікативні — як відбувається обмін інформацією, упередження конфліктних ситуацій і знаходження компромісів, вигідних для всіх сторін учасників процесу спілкування. На нашу думку, в процесі педагогічної взаємодії ефективним є особистісно орієнтоване спілкування вчителя, коли він не лише виконує нормативно задані функції, але й виявляє ставлення, свої почуття до іншої людини, знаходить і використовує приклади з іноземних мов, нові форми роботи зі школярами.

Учена Т. Брик [12] наголошує, що іншомовне професійне спілкування необхідно розуміти як систему взаємодії педагога і тих, хто навчається, змістом якої є обмін професійно значущою інформацією, надання навчально-виховного впливу, організація взаємовідносин. Педагог має виступати ініціатором цього процесу, організовувати й керувати ним. Таке середовище не може залишатися без функціональних ланок, як: професійне й педагогічне спілкування, діалогічна взаємодія між учасниками освітнього процесу з метою обміну інформацією професійного характеру, використання рідної та іноземних мов для встановлення контакту і партнерських стосунків у професійній діяльності, виявлення комунікативних здібностей комунікантів і формування їхньої комунікативної, мовленнєвої, іншомовної видів компетентності. Отже, освітнє середовище має створювати такі умови, котрі сприяють самореалізації і саморозвитку всіх учасників освітнього процесу, викликати задоволення й радість успіху в навчанні й вихованні.

Ефективними формами іншомовного освітнього середовища є: кафедра іноземних мов, шкільне методичне об'єднання вчителів англійської мови, творча група цих учителів, методична студія, постійно діючий семінар (творча лабораторія).

На прикладі кафедри іноземних мов пояснимо її практичну значущість для професійної самореалізації вчителів в умовах іншомовного освітнього середовища. Дослідницько-експериментальна, організаційно-методична та навчальна робота є основними напрямками діяльності *кафедри вчителів іноземних мов*. Зміст роботи кафедри визначений програмою і концепцією розвитку ЗЗСО. На підставі цих документів кафедра іноземних мов розробляє план роботи на навчальний рік, надає уваги актуальним проблемам роботи вчителів з англійської, російської та французької мов, організовує обмін досвідом, допомогу молодим і малодосвідченим учителям, розробляє план позакласних заходів, вивчає результати досягнень учнів (тематичні роботи, екзаменаційні роботи, результати незалежного зовнішнього тестування), результати участі в олімпіадах (районних, міських, всеукраїнських), конкурсах, МАН, проводять моніторинги рівня навчальних досягнень гімназистів, піклується про придбання та накопичення різних дидактичних і роздавальних матеріалів, технічних засобів навчання, забезпечує контроль за дотриманням єдиного орфографічного режиму, розробляє план навчання методів ведення пошуково-дослідницької й експериментальної роботи, бере участь у реалізації педагогічних експериментів, наукових досліджень, створення навчальних програм.

Під час роботи в різних напрямках кафедра особливої уваги надає професійній самореалізації учительського колективу, підвищенню методичної майстерності всіх його учасників. Члени кафедри обирають на навчальний рік методичні теми, визначені загальною науково-ме-

тодичною проблемою, над якою працює весь педагогічний колектив. Беручи до уваги науково-методичну проблему ліцею, кафедра вчителів іноземних мов працює над такою проблемною темою: «Формування багатомовних комунікативних компетентностей учнів при вивченні іноземних мов (англійської, французької, російської) як основа інтеграції особистості в соціокультурний європейський простір». Саме цій науково-методичній темі підпорядковані мета та завдання діяльності вчителів кафедри, зазначені у плані роботи, й тематика планових засідань. «Навчання граматики за комунікативною методикою», «Удосконалення навичок монологічного та діалогічного мовлення на уроках англійської мови», «Використання інтернет-ресурсів для підвищення ефективності навчання англійській мові у середній школі», «Навчання лексики за комунікативною методикою», «Письмо як засіб навчання та контролю», «Система вправ для навчання діалогічного мовлення», «Вправи як основна форма навчання іншомовної діяльності», «Створення ситуацій міжкультурного спілкування на уроках англійської мови», «Розвиток і вдосконалення навичок монологічного та діалогічного мовлення на уроках французької мови» — це перелік методичних тем, над якими працюють члени кафедри іноземних мов у цьому навчальному році. Удосконалення педагогічної майстерності — кропітка та комплексна робота всієї кафедри з урахування досвіду роботи кожного педагога та власних надбань кожного вчителя кафедри. Робота цієї кафедри передбачає створення умов для співпраці, обміну педагогічним досвідом. Система наставництва, яка організована на кафедрі, дає змогу молодим спеціалістам отримати конкретні форми допомоги від досвідчених учителів-наставників: спільна робота з планування навчального матеріалу, участь у позакласних заходах, взаємовідвідування і взаємоаналіз уроків, проведення і аналіз тренувальних, практичних, тематичних і контрольних робіт.

У такому середовищі використовують ІКТ як джерело інформації, які поліпшують професійне та педагогічне спілкування, діалогічну взаємодію між учасниками освітнього процесу з метою обміну інформацією професійного характеру, використання рідної та іноземних мов для встановлення контакту і партнерських стосунків у професійній діяльності.

Як відзначає І. Горбачова [26; 27], завдяки мобільному зв'язку й зворотної інформації відбувається розкриття внутрішнього потенціалу вчителя й перебудова його стилю роботи й спілкування з колегами, учнями, батьками. Використання в ЗЗСО сайтів, блогів, онлайн-взаємодії дозволяє організувати науково-методичний простір для вчителів, створює оптимальний доступ до необхідної інформації, оперативно забезпечує необхідну методичну допомогу учителям-початківцям, дає можливість досвідченим педагогам поділитися досвідом роботи. ІКТ дозволяють адаптуватися до відкритого міжнародного освітнього

простору та міграційних переміщень освітян, батьків, школярів, а також швидко реагувати на освітні інновації.

На думку А. Ткачова [188], нині комп'ютер поєднав можливості майже всіх інших технічних засобів, а комп'ютерна комунікація дала змогу учням використовувати комп'ютер як універсальний засіб одержування, обробки й передачі інформації. Особливостями комп'ютерної комунікації є те, що школярі можуть ознайомитися з великим обсягом наукової, навчальної та іншої інформації, яка зберігається в централізованих базах даних. Тому слід говорити про мета-комунікацію — особливу форму комунікації, яка знімає просторово-часові обмеження у процесі роботи з різними джерелами інформації.

Використання ІКТ дає змогу відійти від традиційних форм навчання іноземних мов, підвищувати мобільність у засвоєнні інформації, оптимізувати засвоєння мовних структур граматичних правил, долати монотонність у викладенні іноземних мов, поєднувати інформаційну компетентність з іншомовною культурою.

Навчальні онлайн-платформи, які набувають популярності як засіб мобілізації й активізації потреб у вивченні іноземних мов, інтегрують процеси навчання, працевлаштування, планування кар'єри, доступності неперервної освіти, самоосвітньої діяльності. Цінним є те, що спілкування з іншими учасниками онлайн-платформи дозволяє створити іншомовне освітнє середовище, вдосконалювати методичний потенціал, накопичувати інструктивно-дидактичний матеріал, розвивати комунікативні й організаторські компетенції вчителів іноземних мов.

Джош Берсін пояснює еволюцію навчальних досягнень в Інтернеті та еволюцію електронного навчання. Він визначає *Blended Learning* (BL) як комбінацію різних тренувань «медіа» (інтерактивні технології, онлайн-завдання з вибором однієї правильної відповіді — тести, завдання на співвідношення) для створення оптимальної навчальної програми для учнівської аудиторії [208].

Самопрезентація відбувається у форматі блогу як інформаційною технологією, яка підтримує функціонування в інтернеті невеликого веб-сайту, веб-оглядача, що містить особистий щоденник учителя, його мережевий журнал подій, до якого він додає подані у зворотному хронологічному порядку ті чи інші записи, зображення або об'єкти мультимедіа. На сторінках блогу вчителі розміщують інформацію про ідеї співробітництва в освітньому середовищі. У такий спосіб вони ведуть переписку з колегами, учнями, батьками іноземними мовами.

За допомогою ІКТ учителі також мають змогу підвищувати свій рівень майстерності та професіоналізму. Їм відкривається доступ до методичних онлайн-вебінарів, які проводяться фахівцями-носіями мови передових міжнародних видань, як-то: Longman, Macmillan, Oxford. Учителі іноземних мов можуть дистанційно пройти курси дидактики

та отримати сертифікат міжнародного зразка, долучитися до участі у інтернаціональних онлайн-конференціях, а також удосконалювати власні мовленнєві компетенції з допомогою автентичних матеріалів (читати пресу, переглядати випуски новин, фільми іноземними мовами), спілкуючись у чаті та засобами відеозв'язку з партнерами-носіями мови [97; 100].

У Новій українській школі організація освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничого-математичного циклу. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів до системного процесу, що охоплює всі види педагогічної діяльності. ІКТ мають суттєво розширити можливості педагога, оптимізувати управлінські процеси, формувати в учнів технологічну компетентність. Планується розширення інфраструктури для забезпечення різних форм навчання школярів. Планується створити освітню онлайн-платформу з навчальними і методичними матеріалами для учнів, учителів, батьків, керівників ЗЗСО [7; 9; 35].

Іншомовне освітнє середовище має сприяти формуванню інформаційно-цифрової компетентності суб'єктів освітнього процесу, котра передбачає критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеки. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність).

Продуктивно-інноваційний компонент іншомовного освітнього середовища розвиває здатність до створення власного продукту, іміджу, статусу, кар'єри, прийняття певних рішень, несення відповідальності за них, готовність і потребу у творчості та забезпечує розроблення інноваційних прийомів, методів, форм навчання і виховання школярів, створення індивідуального або колективного освітнього продукту педагогічної діяльності, сприятливі умови для самореалізації учасників освітнього процесу під час спілкування іноземними мовами.

У побудову іншомовного освітнього середовища ми заклали ідеї А. Хуторського про освітню діяльність, її структуру і продукти такої діяльності. На думку вченого, освітня діяльність має такі елементи, як: потреби і мотиви освітньої діяльності, зовнішні й внутрішні цілі, інформаційна основа й освітнє середовище діяльності, прийняття рішення як результат самовизначення учня, продукти діяльності, діяльнісні важливі якості особистості. Зовнішнє освітнє середовище визначає умови реалізації освітньої діяльності та включає фундаментальні освітні об'єкти, культурно-історичні аналоги знань про них, спеціально

відібрану освітню інформацію, необхідні посібники й матеріали. «Зовнішньою, матеріалізованою формою діяльності виступає освітня продукція учнів, яка належить до досліджуваної освітньої галузі або курсу — питання, гіпотеза, твір, модель, виріб, малюнок, схема; внутрішньою — засвоєні або освоєні ним в ході створення цієї продукції способи діяльності, а також відрефлексовані знання про ці способи і характер всієї діяльності, інші особистісні утворення» [196, с. 65]. Таким чином, результатом освітньої діяльності є освітні продукти учнів, які стосуються досліджуваних областей науки, мистецтва, техніки, процесів комунікації. Створення зовнішнього матеріалізованого продукту задовольняє, тим самим, потребу учнів у самореалізації і сприяє розвитку позитивних особистісних якостей.

Проте в цитованій праці освітнє середовище обмежене лише учнями, а про вчителів, їхній власний продукт освітньої діяльності не згадується. У освітньому середовищі, зокрема й у іншомовному, розвивається здатність учителя до створення власного освітнього проекту, написання авторської навчальної програми, інтерес до набуття професійного іміджу, статусу, кар'єри. Як стверджує С. Кіриченко [65], завдяки освітнім індивідуальним і колективним проектам учителі підвищують рівень власної професійної самореалізації і компетентності, оскільки генерація ідей і пошукова діяльність мобілізують їхній резервний потенціал на розв'язання завдань і нестандартних ситуацій, активізують інтелектуальний розвиток й критичне мислення. Створення освітніх проектів вимагає від учителів рішучості й відкритості, гнучкості й самостійності, мобільності й тактовності.

Цінними в межах дослідження є думки вчених В. Гриньової і Л. Карпової [31] про інноваційні освітні установи нового типу, які здатні:

- × здійснювати інноваційні процеси, динаміку й творчість у змісті, педагогічних технологіях, реалізації альтернативних педагогічних ідей;
- × робити установку на варіативність, бути позбавленою однаковості;
- × запроваджувати диференційоване навчання (різномітпове в початкових класах, різнорівнєве — в середніх, різнопрофільне — в старших);
- × гнучкі освітні програми.

Як вважають вище названі вчені, поява таких установ зумовлена низкою причин соціально-економічного й культурного характеру, а саме: підвищеними запитами певних соціальних груп населення на створення освітніх структур, що дозволяють виражати й обслуговувати їхні інтереси; відсутністю «механізмів швидкого реагування» на цей запит з боку державних освітніх установ; масовим характером

руху педагогів до «нового знання», що не одержали можливості для реалізації своїх творчих інтересів у межах державної системи освіти й охочих створювати власні моделі шкіл.

Інноваційними установами називаються тоді, коли створюється нове в галузі шкільної освіти, а саме в: структурі системи навчання, розвитку, виховання школярів або в окремих її компонентах; змісті навчання, тобто в навчальних планах і програмах по всім або окремим навчальним предметам; технології й засобах навчання, в навчальному обладнанні, наочних посібниках; організації навчання за допомогою мікроЕОМ і мультимедійних технологій освітнього процесу; навчанні в спеціалізованих класах і школах; комплексному навчанні; освітньому стандарті й стандартизації програмних вимог до освітнього процесу; організації нових технологій навчання; оцінці результативності навчання за допомогою тестів та інших інструментів; відносинах у системі «педагог і ті, хто навчається» [62].

Френк Хейворс акцентує увагу на використанні інноваційних технологій під час навчання мови, наводить приклади використання методу кейсів на уроках та при проходження курсів дистанційно [214].

У Новій українській школі зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання. Зростає частка проектної, командної, групової діяльності в педагогічному колективі.

Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки. Слід говорити про нову роль учителя — не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя. Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ІІПО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта, визнання сертифікатів. Вчитель отримає право вибору і способи підвищення кваліфікації. Держава буде підтримувати вчительські професійні спільноти. На допомогу вчителю буде створено освітній портал із методичними та дидактичними матеріалами, українськими е-енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними онлайн-ресурсами. Буде скорочено бюрократичне навантаження завдяки переходу на систему освітнього електронного документообігу.

Таким чином, результативність професійної самореалізації вчителів іноземних мов підвищується в умовах іншомовного освітнього середовища. Узагальнення результатів наукового пошуку дозволило розкрити потенційні можливості цього середовища для професійної самореалізації вчителів іноземних мов (активізує їхній творчий потенціал, сприяє педагогічній співпраці, розвиває критичне мислення).

Розділ 3

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА УМОВ ІНШОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Теоретичне обґрунтування технології професійної самореалізації вчителів іноземних мов за умов іншомовного освітнього середовища пов'язуємо з потребами і можливостями вчителів навчатися впродовж життя.

Як зазначає Л. Айзікова [3], починаючи з кінця 60-х років ХХ століття Концепція навчання впродовж життя знаходила своє відбиття в різного роду документах провідних міжнародних організацій. До речі, Роком навчання протягом життя 1996 р. був оголошений Європейським Парламентом і Радою Європи, яка запропонувала всебічну концепцію навчання протягом життя як основу для нових освітніх політик, сприятливих до очікування постійно зростаючої кількості все більш диверсифікованих потреб кожного індивіда. Було виконано колосальну роботу з питання навчання дорослих упродовж життя, яка розкривала такі аспекти:

- × потреби і права людей на навчання впродовж життя;
- × формування комплексного підходу між формальним і неформальним контекстами навчання;
- × адекватне фінансування для обох названих видів навчання;
- × охоплення всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими;
- × пошук шляхів демократизації доступу до навчання.

У 1973 р. Організація Економічної Співпраці та Розвитку (ОЕСР) опублікувала звіт «Періодична освіта: Стратегії навчання впродовж життя», в якому основну увагу було надано потребам глобальної еко-

номіки та конкурентоспроможності. Розроблене поняття «навчання впродовж життя» («Lifelong Learning» — LLL) з новою силою заявило про себе в 90-ті роки XX ст. у контексті економічної кризи та зростання безробіття. Концепцію LLL зорієнтовано на людину у контексті забезпечення її зайнятості та активної громадянської позиції. У цьому сенсі навчання впродовж життя орієнтоване на попит ринку праці, а не на пропозиції з боку системи професійної освіти.

Навчання впродовж життя — це:

- × у галузі компетенції: розвиток знань, умінь і навичок людей впродовж їх життя з тим, щоб ми могли досягати економічних і соціальних цілей за допомогою осмисленої та рефлексивної поведінки;
- × відкритий доступ до освіти й самоосвіти: незалежно від статі, соціального статусу, попередніх успіхів в навчанні, раси і релігії;
- × для всіх громадян: всім — приватним особам, їх сім'ям, місцевим співтовариствам, профспілкам, роботодавцям, неурядовим організаціям, регіональній владі — відводиться активна роль, в LLL немає пасивних осіб;
- × економічна і соціальна орієнтація: освічені люди є інтелектуальним потенціалом країни;
- × центральне місце того, хто здобуває освіту в процесі опанування знань: педагог стає наставником і помічником в навчанні;
- × опора на прозорі стандарти освіти і навчання, зрозумілі для всіх зацікавлених сторін, особливо для тих, хто навчається і роботодавців;
- × ідея «навчання впродовж життя відкриває» розкриває нові можливості для людини впродовж її життя [3].

У межах такої концепції виникає нова роль учителя, якому необхідно опановувати нові вміння, засвоювати нові знання, педагогічні ідеї та технології співпраці. Професійний розвиток учителів має сприяти перетворенню ЗЗСО на організації, що постійно навчають інших і самі набувають нових статусів серед населення.

Епоха глобалізації і відкритість світу новим враженням вимагають від дорослих і молоді знання іноземних мов. Завдяки іноземним мовам змінюється мислення людини, розширюється світогляд, збагачується простір самореалізації особистості. Працівники будь-якої сфери можуть спілкуватися на виробничі теми, відвідувати інші країни з метою стажування й обміну думками, створювати презентації продуктів виробничої сфери. І тому знання й уміння іноземних мов слід опановувати в шкільні роки, в жодному разі не нехтувати уроками з іноземних мов, більш свідомо поставитися до потреб іншомовного спілкування.

Не зменшуючи ролі іноземних мов у формуванні комунікативної компетенції суб'єктів освітнього процесу, будемо говорити про

англійську мову як про мову міжнародного спілкування, оскільки комп'ютерна, економічна, політична термінологія базуються на англомовній лексиці. Зазначимо, що під час вивчення іноземних мов учителі та школярі зустрічаються з труднощами природного спілкування, що заважають їхній самореалізації в іншомовному освітньому середовищі. Опанувати комунікативну компетенцію з іноземної мови, не перебуваючи в країні, мова якої вивчається, досить складно. Безумовно, від учителя, його майстерності й іншомовного таланту залежить якість навчання іноземних мов, реалізації комунікативної спрямованості на формування вміння спілкуватися з носіями мови, тобто мовою, яка вивчається, читати те, що написано, розуміти на слух те, що говориться в звичному темпі, говорити і писати так, щоб розуміли носії мови.

Термін «педагогічна технологія» використовується досить широко в педагогічних дослідженнях тоді, коли йдеться про сукупність спільних дій учасників освітнього процесу, спрямованих на розв'язання поставлених дослідницьких завдань. У дослідженні ми теоретично обґрунтовуємо акмеологічну технологію професійної самореалізації вчителів іноземних мов за умов іншомовного освітнього середовища як різновид педагогічної технології, суть якої полягає в тому, що сукупність методів, прийомів спрямовано на розкриття внутрішнього потенціалу «Я», самості особистості, розвиток її акме [195]. Особливостями такої технології є те, що учасники експериментальної роботи мають стати активними та ініціативними, відкритими новому досвіду завдяки розкриттю власного ресурсного потенціалу.

На підставі аналізу наукової літератури (Г. Іванченко, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Цветкова) [51–52; 134; 138; 198] теоретично обґрунтовано технологію професійної самореалізації вчителів іноземних мов в умовах іншомовного освітнього середовища, яка передбачає такі етапи, як: *організаційно-управлінський* (забезпечення адміністрацією й методичним центром нормативної та матеріальної бази для реалізації компонентів іншомовного освітнього середовища); *мотиваційно-стимулювальний* (активізація мотивів професійної самореалізації вчителів і розкриття професійного потенціалу в іншомовному освітньому середовищі); *особистісно-самотворчий* (залучення і заохочення вчителів до самоперетворювальної діяльності та мобільного реагування на зміни в іншомовному освітньому середовищі); *діагностико-проектувальний* (організація діагностування результатів професійної самореалізації вчителів і проектування індивідуальної освітньої траєкторії); *розвивально-компетентнісний* (спонукання вчителів до вдосконалення професійної компетентності в процесі методичної роботи); *рефлексивно-оцінний* (самоаналіз результатів педагогічної діяльності та досвіду іншомовного спілкування з колегами та учнями, презентація власних доробок).

Розглянемо окремо **етапи зазначеної педагогічної технології**.

- I. **Організаційно-управлінський етап** як забезпечення адміністрацією й методичним центром нормативної та матеріальної бази для реалізації компонентів іншомовного освітнього середовища) (див. нормативну базу).

Ознайомлення вчителів із нормативною базою створення іншомовного освітнього середовища планується на засіданнях РМО, кафедр іноземних мов ЗЗСО, батьківської ради, розглядатися на педрадах. Координація роботи ЗЗСО щодо розвитку міжнародного співробітництва має відбуватися згідно із обов'язковим виконанням основних положень Комплексної програми розвитку освіти м. Харкова на 2011–2017 рр. методичним центром Управління освіти адміністрації Шевченківського району Харківської міської ради. Цей етап вміщує оновлення районного Інформаційного банку даних участі ЗЗСО у міжнародних конкурсах, програмах, проектах [199]. Діяльність міжнародного співробітництва ЗЗСО з іноземними установами й навчальними закладами, громадськими організаціями та охоплює такі напрями: учні беруть участь у міжнародних конкурсах, програмах, проектах, акціях, конференціях, форумах; учасники освітнього процесу долучаються до програм партнерських обмінів; учителі виступають з доповідями на міжнародних науково-практичних конференціях, семінарах, під час методичних мостів; учителі-методисти вивчають досвід зарубіжних колег із модернізації навчально-виховного процесу, проходять стажування, курси підвищення кваліфікації учителів іноземних мов; методисти ініціюють викладання предметів, проведення зустрічей із іноземними фахівцями та носіями мови; ЗЗСО здійснюють співробітництво шкільних Євроклубів із закладами освіти закордонних міст та міст-побратимів; учителі іноземних мов і класні керівники організовують діяльність літніх мовних таборів [212].

Реалізація таких напрямів стала можливою завдяки міжнародним партнерським відносинам із освітніми закладами, які забезпечують успішну реалізацію спільних програм і проектів із закордонними освітніми організаціями, громадськими установами зарубіжних країн. Наведемо приклад міжнародного співробітництва ЗЗСО м. Харкова із освітніми закладами та громадськими установами міст-побратимів,: ХГ № 6 «МГ» — ліцей Алан Кола м. Невер, Франція; «Школи: партнери майбутнього» Посольство ФРН в Україні; ХСШ № 29 — Міжнародний проект «Feel the World» з міжнародною організацією AIESEC, коледж Canadian College of English Language (м. Ванкувер); ХГ № 47 — Культурний центр Goethe-Institut; ХСШ № 109 — посольство Франції в Україні, Альянс Франшез, Французький інститут м. Харків; ХСШ №

132 — Міжнародна організація AIESEC, Міжнародна корпорація завтрашнього дня щодо використання білінгвальних програм. Важливим фактором для іншомовного спілкування між суб'єктами освітнього процесу є підручникотворення. Як свідчить аналіз передового досвіду науковців і практиків, учителі іноземних мов акцентують увагу на методиці викладання, змісті підручників з іноземних мов. Зокрема, В. Редько [145] зауважує на тому, що проблема змісту навчання школярів іноземних мов, структурування розділів, способи презентації та активізації матеріалу в підручниках, види контролю рівня засвоєння є важливими чинниками використання мови як засобу міжкультурного спілкування та пізнання багатонаціонального та різнокультурного світового простору. Увага звертається на мотивацію школярів, оскільки вони мають усвідомлювати потреби та важливість власних комунікативних намірів. І тому види навчальної діяльності, способи і форми їх виконання мають бути вмотивованими. Інтерес у школярів викликає зміст текстів, які мають відзначатися новизною і доступністю для читачів. Зауважимо на тому, що зміст підручника з іноземних мов є зовнішнім стимулятором виявлення професійної самореалізації вчителів. Підручникотворення властиве вчителям творчим і досвідченим, компетентним і здатним до нестандартних рішень професійних завдань. Як свідчить аналіз власного педагогічного досвіду, вчителі іноземних мов недостатньо приділяють увагу власному саморозвиткові, участі у грантах і освітніх проектах. Також у науковій літературі бракує інформації про способи залучення вчителів іноземних мов до інноваційної діяльності, створення нових методик, написання альтернативних підручників з іноземних мов.

II. Мотиваційно-стимулювальний етап як активізація мотивів професійної самореалізації вчителів і розкриття професійного потенціалу в іншомовному освітньому середовищі).

До мотиваційних чинників професійної самореалізації педагогічних працівників відносять сукупність мотивів розвитку та самореалізації, індивідуальний внесок у професію, розуміння призначення професії, задоволення різними аспектами професії, психологічного самопочуття, а також діяльнісно-процесуальні мотиви. Серед зовнішніх мотиваційних чинників професійної самореалізації педагогів названо діяльнісно-результативні мотиви соціальної співпраці та міжособистісного спілкування, матеріальні й організаційні, створення комфорту [53; 58].

По суті, мотиви професійної самореалізації вчителів у іншомовному освітньому середовищі пов'язані з акмеологічним спрямуванням особистості. Посилаючись на праці Л. Рибалко [147], зазначимо,

що освітнє іншомовне середовище розвиває учасників освітнього процесу, котрі мають наміри досягати акме-вершин. Акме вчителя є феноменом людської природи, вершина зрілості, багатомірна характеристика стану особистості, процесом досягнення найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності, творчості. Особистість учителя характеризує різне акме — зрілості, професіоналізму, майстерності, готовності до діяльності, котре виявляється й формується в іншомовному освітньому середовищі. На наш погляд, внутрішнє бажання розкривати іншомовний потенціал є рушійною силою професійної самореалізації вчителя іноземних мов, який не лише транслює учням знання й уміння цих мов через навчальні предмети, але й створює таке середовище, в якому розвиваються всі учасники освітнього процесу (керівники, педагоги, учні, батьки).

Мотивацію вчителів до професійної самореалізації в умовах іншомовного спілкування підсилюють потреби досягнення успіху в особистісно-професійному житті. Про те, що успіх рухає мотивами людини, зазначається в науковій літературі.

Мотивація вчителів до професійної самореалізації в освітньому іншомовному середовищі активізується мотивацією спілкування. Є. Ільїн [54] розуміє людське спілкування як зв'язок між людьми, що приводить до виникнення взаємного психічного контакту та виявляється в передачі через спілкування інформації (вербальної і невербальної) з метою встановлення взаєморозуміння й взаємопереживання між комунікантами. Структура комунікативних потреб виглядає так, як потреби в: іншій людині й взаємовідносинах з нею, належності до соціальної спільноти, співпереживанні й співчутті, турботі, допомозі та підтримці з боку інших людей, встановленні ділових зв'язків для здійснення спільної діяльності і співпраці, постійному обміні досвідом і знаннями, оцінці з боку інших людей, повазі, авторитеті, виробленні загального з іншими людьми розуміння й пояснення об'єктивного світу і всього, що відбувається в ньому. Цілями спілкування, як відзначає Є. Ільїн, є: надання допомоги іншій людині, отримання допомоги, пошуки партнера для бесіди, спільної гри, діяльності, пошуки людини, від якої можливо отримати розуміння, співчуття, емоційний відгук, похвалу, самоствердження як спілкування з тими, хто дає можливість виявити силу, розум, здібності, вміння, залучення іншої людини до загальнолюдських цінностей, змінити думку, наміри, поведінку іншого індивіда.

Теоретично обґрунтуємо авторську позицію, суть якої полягає в тому, що вчителів іноземних мов необхідно спонукати до розкриття іншомовного потенціалу в освітньому середовищі. Ство-

рення іншомовного освітнього середовища має бути одним із головних завдань методичних об'єднань районного і шкільного рівнів. До шляхів розв'язання такого завдання віднесемо проведення круглих столів з участю колег з інших країн, тих педагогів, які працюють в міжнародних освітніх проектах, семінар з учителями на тему: «Роль іншомовного освітнього середовища в розвитку особистості», діалог на тему: «Партнерство в освіті: моє сприйняття». Особливої уваги заслуговує проведення рольової гри на тему: «Я і команда односторонців». У процесі рольової гри вчителі стверджуються в нових ролях, які їм необхідно буде «прожити» в процесі керування учнівськими дослідницькими проектами (ентузіаст, фахівець, консультант, керівник, «людина, яка ставить запитання», координатор, експерт) [117; 118].

Цінним є те, що організація міжнародної співпраці включає використання розвиненої заохочувальної системи. Учасники проектів одержують сертифікати міжнародного рівня, нагороджуються дипломами та цінними подарунками за підтримку та сприяння розвитку міжнародного співробітництва в Україні. На базі авторизованих екзаменаційних центрів при ЗЗСО учні складають іспити та проходять тестування з іноземних мов за європейськими стандартами і отримують сертифікати міжнародного зразка. Вчителі, учні яких здобувають найвищі досягнення в проектах, найбільшу кількість перемог у олімпіадах, конкурсах нагороджуються грамотами та отримують сертифікати підтвердження успіхів учнів. Існують й інші форми заохочення. Наведемо приклад. Учні відвідали місто Лефке на північній стороні острова Кіпр (Туреччина) та протягом двох тижнів практикували англійську мову з викладачами з Лондону у Міжнародному університеті. Таким чином, співпраця ЗЗСО з міжнародними освітніми та громадськими організаціями сприяє підвищенню якісного рівня викладання іноземних мов, якісних показників навчальних досягнень учнів, підвищенню рівня професійної компетентності вчителів та мотивації учнів до вивчення іноземної мови; вдосконалюються їх навички спілкування, перекладу та письма.

III. *Особистісно-самотворчий етап* як залучення і заохочення вчителів до самоперетворювальної діяльності та мобільного реагування на зміни в іншомовному освітньому середовищі.

Вважаємо за доцільне структурувати інформацію в акмеограми таким чином, щоб одержати уявлення про сформованість професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови як цілісної системи, що містить наступні компоненти: мотиваційний (мотив досягнення успіху в професійній діяльності); когнітивний

(професійно-педагогічні знання); змістовий (професійно-педагогічні вміння) та контрольнo-корегувальний (акмеологічна позиція суб'єкта педагогічної діяльності). На нашу думку, акмеограма повинна містити такі розділи: 1) біографія; 2) акмеологічне досьє [114].

Таким чином, розробку акмеограми доречно розглядати не тільки як акмеологічний метод, але і як спосіб формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови. Основою для розробки акмеограми є аналіз SWOT як метод стратегічного планування професійної діяльності, а складовими акмеограми — біографія та акмеологічне досьє [116].

Доцільно розглядати наратив як спосіб формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови. Комплексне використання видів наративу, а саме автобіографій, щоденників, інтертекстуальних одиниць в процесі навчання іноземної (англійської) мови сприяє гармонійному формуванню компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови: мотиваційного, когнітивного, змістового та контрольнo-корегувального [109].

Посилення конкуренції на ринку праці актуалізує необхідність формування професійної ідентичності майбутніх фахівців, зокрема вчителів іноземної мови. На розвиток їх унікальності впливають як зовнішні фактори, наприклад, міжкультурна комунікація та співробітництво, асиміляція культур, поглядів та ідеологій, так і внутрішні — потреби людини, її інтереси, прагнення, цілі, думки та цінності.

Спираючись на ідею тріади, рекомендовано проводити тренінг у формі тривіуму (лат. *trivium*, букв. — перетин трьох доріг) за аналогією із циклом «вільних наук», що складали основу світської освіти в Середньовіччі. Учасники тривіуму-тренінгу повинні вивчити проблему ідентичності в різних аспектах — філософському, психологічному, соціальному, мовознавчому та педагогічному. Завданнями тривіум-тренінгу є:

- 1) спрямування майбутніх учителів іноземної мови на досягнення успіху в педагогічній діяльності (мотиваційний компонент професійної ідентичності);
- 2) здобуття майбутніми учителями іноземної мови сукупності інтегрованих знань для їх якісного засвоєння (когнітивний компонент професійної ідентичності);
- 3) забезпечення розвитку умінь майбутніх учителів іноземної мови в процесі навчання з метою засвоєння ними педагогічних дій та ролей для якісного здійснення педагогічної діяльності (змістовий компонент професійної ідентичності [106, с. 262].

IV. Діагностико-проектувальний етап як організація діагностування результатів професійної самореалізації вчителів і проектування індивідуальної освітньої траєкторії.

Проблема професійної самореалізації вчителів іноземних мов є актуальною, оскільки вони мають бути ініціаторами створення іншомовного освітнього середовища, спілкування на міжнародному рівні для обміну педагогічним досвідом навчання та виховання школярів. Однак існують перешкоди суб'єктивного і об'єктивного характеру, що заважають максимально повній самореалізації вчителів іноземних мов. Зокрема, у процесі пілотного експерименту було з'ясовано, що професійній самореалізації вчителів іноземних мов в освітньому іншомовному середовищі заважають як внутрішні чинники, так і зовнішні обставини (опитана 141 особа). До внутрішніх чинників учителі віднесли: недостатню орієнтацію і зосередженість на розвитку іншомовного потенціалу, вони вважають, що досвіду, сформованого в період навчання, достатньо і не обов'язково цим займатися щоденно й постійно (46 %); слабку силу волі в заняттях над собою, що заважає побудові особистої і професійної стратегії, схильність до звичних і традиційних дій і поведінки, відсутність бажання змінювати себе, шукати нові способи розкриття власного потенціалу (35 %); відсутність інтуїції й проектування розкриття власного потенціалу, кар'єрного росту в педагогічній діяльності (19 %). До зовнішніх обставин учителі віднесли інертне ставлення адміністрації й колег до професійного зростання в педагогічній діяльності, створення іншомовного освітнього середовища (42 %); завантаженість різними дорученнями, які перевищують часовий режим роботи і не мають результативності, стомлюють і не викликають задоволення від їх виконання (37 %); відсутність розробленої системи заохочення вчителів до створення іншомовного освітнього середовища, «виходу» за межі повсякденності й стереотипної роботи (21 %). Як свідчить власний досвід участі в освітніх проектах і підготовки школярів до роботи в них, освітня проектна діяльність має потужний потенціал для професійної самореалізації вчителів іноземних мов на рівнях спілкування, обміну навчальною інформацією, об'єднання в команду однодумців і вироблення колективної думки. Цілком погоджуємося з ученою І. Іоновою [56] в тому, що ініціатором освітньої проектної діяльності є вчитель, який організовує навчальну діяльність школяра і надає йому систему зовнішніх орієнтирів, що створюють базу для інтеріоризації. Підтвердженням цієї думки є праця Г. Жозе да Кости [46].

Проте, недостатньо розкритою є проблема професійної самореалізації вчителів іноземних мов у процесі розробки й презентації освітніх проектів. Пропонуємо розпочинати з методичних об'єднань

учителів, на заняттях яких доцільно проводити бесіду на тему: «Лідерство в освіті», організовувати зустрічі з педагогами-новаторами, знайомитися з напрацюваннями вітчизняних і закордонних педагогів, обмінюватися досвідом з іноземними вченими і практиками. Однак, слід зазначити, що не можна все «почуте і побачене» переносити на ниву вітчизняної освіти. Необхідно пам'ятати, що досвід вітчизняних педагогів є потужним і цінним, оскільки побудований на знаннях менталітету, звичаїв і традицій українського народу. В. Чуєнко [201] для підвищення ефективності навчання іншомовної професійно спрямованої комунікації студентів радить використовувати метод проектів. Для успішної реалізації проектів майбутнім фахівцям необхідно володіти якісними фаховими знаннями та вміннями, розвиненими комунікативними здібностями, сформованою іншомовною компетентністю. Навчальна проектна діяльність дає змогу студентам навчитися працювати в колективі, спільно планувати і досягати поставленої мети, враховувати внесок кожного учасника проекту, рахуватися з його можливостями, йти на компроміси та розв'язувати складні професійні завдання. Вважаємо доречним прислухатися до думки автора про типи проектів, які підходять до навчання студентів іншомовної професійної комунікації. Це такі, як: текстові проекти, які спонукають до використання автентичних текстів на спеціальні теми для дослідницької роботи, проведення обстежень, створення технічних плакатів; кореспондентські проекти, які включають листування, обмін електронними повідомленнями та факсами, інтерв'ю; прийоми-зустрічі, які надають студентам можливість контактувати з носіями мови та обговорювати професійні теми, ділитися досвідом роботи у професійній сфері [88; 157]. З учителями слід обговорювати CV-портфоліо, яке складається для участі в грантах, вакансіях на стажування або навчання з метою перекваліфікації. Такий лист містить: короткий опис науково-дослідницького або професійного досвіду вчителя; обґрунтування власних потреб і вибору такої форми підвищення кваліфікації; проектування результатів, отриманих у процесі підвищення кваліфікації, та їх використання на практиці; планування створення власного продукту педагогічної діяльності.

V. Розвивально-компетентнісний етап як спонукання вчителів до вдосконалювання професійної компетентності в процесі методичної роботи.

Цілком погоджуємося з К. Поселецькою, яка вважає що учитель-словесник, зокрема й учитель іноземних мов, має гармонічно поєднувати у своїй особі літературознавця-дослідника, майстерного

методиста, досвідченого психолога і педагога-вихователя та вмілого організатора комунікативної взаємодії з учнями [139; 136]. Таке поєднання літературних знань, збагачених літературними образами й моделями поведінки, представлення себе і продуктів творчої діяльності на мові іноземних країн безумовно вражає школярів, підвищує інтерес до іноземних мов, вибору професії. Досконале володіння іноземними мовами дозволяє вчителям організовувати міжнародне співробітництво в освіті.

Одним із способів підвищення рівня професійної компетентності вчителів іноземних мов є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на уроці англійської мови з використанням різних прийомів роботи, таких як рольові ігри, дискусії, творчі проекти, використання ІКТ. Залучення автентичних матеріалів під час навчання англійської мови є прикладом підвищення ефективності засвоєння учнями іноземних мов, а з іншого погляду вимагає додаткових зусиль у виявленні іншомовного потенціалу й професійної самореалізації вчителів іноземних мов [69–71]. На нашу думку, підвищення рівня професійної компетентності вчителів іноземних мов відбувається саме в процесі використання різних засобів іншомовного спілкування. Сучасні методики викладання іноземних мов вимагають нових засобів іншомовного спілкування, їх ефективного використання в освітньому процесі. Отже, вчителі іноземних мов мають бути готові до професійної самореалізації засобами іншомовного освітнього спілкування, яке має бути комфортним і приємним для всіх учасників освітнього процесу [218; 219]. До засобів іншомовного спілкування віднесемо автентичність, яка в методиці навчання іноземних мов наводиться як: застосування оригінального мовного та мовленнєвого матеріалу в процесі навчання суб'єктів освітнього процесу; якість тексту, що забезпечує функціонування саме тих механізмів, які реалізують мовленнєве спілкування в природних умовах реального життя [126; 154; 220; 224]. Така автентичність відбиває динамічну властивість тексту. Автентичні матеріали (наприклад, аудіотекст) сприяють забезпеченню культурознавчого спрямування навчання. Цінним є те, що автентичний текст містить інформацію про культуру країни, завдяки йому відтворюється національна специфіка країни, мова якої вивчається. Зазначимо, що автентичні матеріали — це матеріали, взяті з оригінальних джерел, які характеризуються природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативною адекватністю використовуваних мовних засобів, ілюструють випадки автентичного слововживання, і які, хоча і не призначені спеціально для навчальних цілей, але можуть бути використані при викладанні іноземної мови. На сьогодні існує кілька підходів до визначення сутності автентичних матеріалів. Доцільним є дати визначення автентичних справжнім літе-

ратурним, фольклорним, образотворчим, музичним творам, предметам реальної дійсності, таким, як одяг, меблі, посуд та їх ілюстративним зображенням. Можна виділити матеріали повсякденного і побутового життя в самостійну групу: прагматичні матеріали (оголошення, анкети-опитувальники, вивіски, етикетки, меню та рахунки, карти, рекламні проспекти з туризму, відпочинку, товарів, робочих вакансій), які за доступністю та побутовим характером застосування є досить значущими для створення ілюзії прилучення до середовища проживання носіїв мови. Цікаво те, що їх роль на порядок вище автентичних текстів з підручника, хоча вони можуть поступатися їм за обсягом [186; 215]. Нині вкрай важливим є використання таких аудіо- та аудіовізуальних матеріалів, як: інформаційні радіо- і телепрограми, зведення новин, прогноз погоди, інформаційні оголошення та оповіщення пасажирів в аеропортах і на залізничних вокзалах. Такі матеріали є зразком сучасної іноземної мови і створюють ілюзію участі в повсякденному житті країни, що служить додатковим стимулом для підвищення рівнів професійної самореалізації вчителів і мотивації учнів до успішного опанування іншомовного спілкування. У межах професійної самореалізації вчителям іноземних мов слід ознайомитися з мовними особливостями представників англomовних культур та народів, поведінкою спілкування у змодельованих ситуаціях, мовою жестів та природними емоціями закордонних співрозмовників. Набути навичок спілкування у природному іншомовному середовищі може допомогти використання автентичних відеоматеріалів, завдяки яким суб'єкти освітнього процесу не лише на слух, але й візуально ознайомлюються з техніками та прийомами ведення невимушеного діалогу між представниками інших культур. З відеоматеріалів можна почерпнути манеру спілкування, зрозуміти інтенції співрозмовників, спрямовані на досягнення певної комунікативної мети результатів спілкування [204]. Використання на заняттях автентичних відеофільмів позитивно впливає не лише на рівень міжкультурної комунікації у освітньому середовищі, але й професійно розвиває особистість учителя. Фільм підбирається таким чином, щоб його зміст викликав інтерес і міг стимулювати мовну активність. Крім того, сценарій фільму може слугувати основою для створення на заняттях ситуацій, що імітують реальне мовне спілкування. Сюжет повинен мати закінчений характер, обсяг фільму — не більше 15 хвилин. Підбираються такі сюжети, які можуть бути в кінці переказані учнями. Виконуються такі види вправ: «Хто це сказав?», «зіпсований телефон», рольова гра, опис героїв, вірно-невірно тощо. Можна запропонувати учням відповісти на запитання чи написати переказ серії в якості домашнього завдання [210; 213].

Саморозвиток учителя відбувається завдяки використанню ним на уроках вивчення англійської мови навчального відеокурсу «Window on Britain», «Extra English». Змістову основу епізодів фільму складають історії, що відбуваються з молодими людьми у різних життєвих ситуаціях. Присутність постійних героїв поєднує сюжети і сприяє концентрації уваги.

Поле професійної самореалізації вчителів іноземних мов значно розширюється завдяки використанню на заняттях пісень та фільмів. Такий підхід робить заняття живими та сучасними, навіть якщо до перегляду представлений класичний фільм; допомагає глибше зануритись у всі аспекти життя, мови та культури англійських країн; полегшує досягнення мовного контакту при спілкуванні в різних ситуаціях; до того ж їх можна порівнювати з іншими видами документів. Серед автентичних матеріалів, які нова методика вводить в заняття, найбільш поширені — пісні. Кожна пісня має в собі цікавий випадок чи історію, чи розповідь над якими можна працювати так само, як і над літературним прозовим текстом. Особливої уваги заслуговує мовленнєва практика, яка охоплює завдання на ідентифікацію, осмислення та реорганізацію змісту тексту. Учителі іноземних мов організовують наступні види роботи школярів: вирішення проблеми та прийняття рішення; переклад; рольова гра; письмова робота; використання інформації з тексту для виконання завдань, спрямованих на вирішення проблеми та прийняття рішення; складане («пазлове») прослуховування. Важливою для професійної самореалізації вчителів іноземних мов є технологія навчання іншомовного аудіювання, котра базується на таких принципах: врахування особливостей і можливостей навчання аудіювання як рецептивного виду мовленнєвої діяльності; опори на досвід школярів в аудіюванні у сфері рідної мови; врахування вікових та індивідуальних психологічних особливостей школярів при навчанні аудіювання; автентичності навчальних матеріалів; дидактичної цінності автентичних матеріалів; комунікативної організації процесу сприйняття автентичної інформації різних рівнів і жанрів мовлення; забезпечення освітньої автономії школярів у процесі навчання англійського аудіювання.

До засобів іншомовного професійного спілкування віднесемо використання вчителем газетних статей, зокрема надрукованих за кордоном. Такий прийом дозволяє побачити палітру особливостей мови та мовлення за певних обставин (повідомлення, манера висловлюватися, структура того чи іншого типу їх написання), а також ситуаційні параметри (Хто говорить? До кого? Навіщо? Коли?). Читання газетних статей підвищує інтерес учителів і школярів до іноземних мов. У такому сенсі автентичні документи займають не останнє місце у покращенні

щенні знань. Наприклад, уривок може бути стимулом для вивчення граматичного часу Past Simple (утворення та використання), або дозволить з'ясувати різницю між активним та пасивним станом дієслів. Використання графічних організаторів. «Під графічним організатором розуміється візуальна або графічна демонстрація відносин між фактами, термінами, поняттями або ідеями згідно конкретному навчальному завданню. Іноді графічні схеми називають понятійними картами, когнітивними організаторами, концептуальними діаграмами» [53]. Графічні організатори будуть корисні школяреві для активного засвоєння будь-якої нової інформації: проведення мозкової атаки для вибору теми дослідження, підготовки проекту, письмового завдання за результатами аналізу, планування самостійного пошуку, вирішення проблем і прийняття рішень, рефлексії своєї навчально-дослідницької діяльності, встановлення послідовностей, причинно-наслідкових зв'язків, класифікації ідей і будь-який інший організації смислових блоків. Види графічних організаторів різноманітні, однак, більшість з них може використовуватися для вирішення різних навчально-дослідницьких завдань при активному засвоєнні нової інформації, що дозволяє вважати їх гнучким інструментом систематизації та структурування інформації.

Працювати над складанням графічного організатора можна не лише індивідуально, але і в групі, особливо при роботі з текстом. Особливістю даної форми організації інформації є використання малюнків, коротких фраз та опорних слів. Завдяки цьому її можна використовувати навіть на початковому етапі навчання. Графічні організатори можна класифікувати за формою та функціями. За функціональним призначенням виділяють наступні види графічних схем: для збору інформації, послідовностей; систематизації і структурування понять, ідей, уявлень; для категоризації / класифікації; для підготовки проекту; для структурування тексту, підготовки творчого письмового завдання.

За формами виділяють: «Годинник» (Clock); «Павук» (Spider Map, adding more details to a single topic); «Кластер» (Cluster, a network of ideas based on a stimulus), «Діаграма Венна» (Venn Diagram), «Кістка» (fishbone – cause-and-effect factors associated with a complex topic). Циклічний організатор (cycle – recurring cycle of events, with no beginning and no end), «Континуум» (continuum – topic with a definite beginning and end and a sequence in between) [207; 221; 227].

Графічні організатори сприяють зняттю мовного бар'єру, розвитку аналітичного, критичного й творчого мислення, адже для створення схеми необхідно встановлювати логічні зв'язки, виділяти основну та другорядну інформацію.

Проблема створення іншомовного середовища є актуальною, оскільки для самореалізації і саморозвитку суб'єктів освітнього процесу необхідною є свобода і грамотне володіння іноземними мовами. Безумовно, іншомовна компетентність особистості є надто ширшою, аніж знання іноземних мов. Така людина розуміється на традиціях і звичаях інших народів, особливостях менталітету і релігійних канонів. Останнім часом іншомовна компетентність є затребуваною характеристикою людини, котра намагається реалізувати власний потенціал у професійній галузі, виробничих відносинах, особисто-сімейному житті, соціокультурній сфері. На нашу думку, іншомовну компетентність не можна розглядати без соціокультурної компетентності людини, особливо в освітньому середовищі, де постійно відбувається взаємодія між суб'єктами освітнього процесу, громадськістю, науковими і соціальними установами [89; 91]. На заняттях з іноземних мов переважає діалогічне спілкування, тобто активні всі, хто бере участь у конструктивному співробітництві. Прикладом діалогічного спілкування є технологія співпраці (Н. Глиниченко, О. Дубасенюк, Г. Ільїн, В. Лозова, А. Троцько). Така технологія дає учням можливість навчатися у взаємодії один з іншим, застосовуючи набуті знання та досвід спілкування. За рахунок використання технології співпраці на уроках англійської мови більше часу витрачається на розвиток говоріння. Прикладами використання такої технології на моїх уроках можуть бути такі: спільна робота за різними частинами тексту із подальшим обговоренням, групові проекти, такі ігри як: «Поясни новому учню» або «Знайди та виправи помилку». Ще одним прикладом діалогічного спілкування є інтерактивні технології (Н. Глиниченко, Т. Гора, В. Мельник, Л. Пироженко, О. Пошетун) [19; 23; 116; 123; 138]. Вільному спілкуванню учнів іноземними мовами сприяє організація роботи у парах і малих групах. Це допомагає відпрацьовувати комунікативні навички та спонукає школярів до взаємодії. Діти мають можливість реалізувати отримані знання на практиці, а учитель оцінити рівень навчальних досягнень кожного учня. Для цієї роботи доцільно використовувати дидактичні матеріали: картки із завданнями, пазли, розвивальні настільні ігри. Діалогічне спілкування може бути поєднано з візуалізацією. Технології проектного навчання (С. Кіриченко, Т. Куценко, Л. Рибалко) дозволяють розвивати в школярів контактну взаємодію, оскільки групові освітні проекти передбачають спільне виконання завдань. Наведемо приклад вивчення підтеми «Харчування» в 1–4-х класах. На першому уроці теми учням повідомляємо зміст навчального матеріалу з лексики та граматики, що вивчатиметься, пропонуємо обміркувати презентацію вивчених нових лексичних одиниць та граматичних структур з теми. По мірі вивчення на-

вчального матеріалу учні мають творче завдання — візуалізувати вивчене. Форму представлення вони обирають самі. На останньому уроці теми вони презентують англійською мовою виконані творчі завдання. Зокрема, ними створені *lunchboxes* у вигляді кошків, аплікацій, колажів. Урок проходить цікаво, учні задоволені набутими знаннями та з гордістю презентують власні доробки. У педагогічному діалозі визначальним фактором успіху є контакт як особливий стан єднання педагога та учнів, який характеризується взаєморозумінням, співпереживанням і готовністю до взаємодії. Показниками встановленого контакту є взаємне особистісне сприйняття вчителя та учнів, відкритість у стосунках і відвертість у висловлюваннях, згода з головними змістовими положеннями взаємодії: сприйняття думок педагога та учнів як значущих, розвиток їх у подальшому спілкуванні; єдність оцінних суджень, наявність емоційного резонансу, високий рівень зорового контакту у бесіді, узгодженість поз, міміки та інтонації в діалозі [194].

Нам імпонує думка Н. Білоцерківської [8, с. 27], яка наголошує на соціокультурній діяльності вчителя та визначає її як науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання взаємодії вчителя з соціальними інститутами (освітою, вихованням, сім'єю, соціальними службами, культурно-просвітницькими установами, громадськими організаціями, неформальними групами учнів, засобами масової інформації) з метою розв'язання питань навчання, виховання, а також соціалізації учнівської молоді. Співпраця будується на основі соціокультурної взаємодії, яку автор визначає як багатоцільовий психологічний, педагогічний, морально-соціальний і правовий процес комунікації й передбачає загальні дії — спільні проекти, завдання, проблеми, колективне розв'язання. На думку автора, вчитель має створювати сприятливі умови для соціалізації учнів, їхнього культурного розвитку та виховання, професійного самовизначення, самореалізації. У процесі взаємодії людини з різними інститутами й організаціями відбувається накопичення нею відповідних знань і досвіду соціально схваленої поведінки, а також досвіду імітації соціально схваленої поведінки та конфліктного/безконфліктного уникнення виконання загальноприйнятих норм. У дослідженні С. Кіриченко [65] наголошено на тому, що вчитель має готувати школярів до соціокультурного освітнього простору, в якому вони знаходять сенс життя й визначаються з професією, а це потребує зміни структури відносин учителя з іншими освітніми й соціальними установами.

Учитель-методист Г. Іванченко [52] приділяє значну увагу формуванню соціокультурної компетентності школярів як складової інтегрованого новоутворення в характеристиці особистості. Саме

тому основна мета вчителя на уроках з іноземних мов полягає у включенні в зміст навчання елементів мовної культури народів, мова яких вивчається. Авторка постійно звертає увагу учнів на реалії життя в Україні, порівнює риси національного характеру, моральні принципи, стилі поведінки, системи пріоритетів у нашої країни та країни, мова якої вивчається.

Сутність новаторського досвіду Г. Іванченко полягає в тому, що соціокультурна компетентність особистості має виступати як мета і результат підготовки учнів до соціокультурної взаємодії у світі та суспільстві. Стратегічною метою сучасного навчання іноземної мови є формування у школярів здатності бути ефективними учасниками міжкультурної комунікації, здатними до адекватного спілкування і взаєморозуміння на міжкультурному рівні, а також для виховання в учнів засобами цієї інформації таких особистісних рис, які дозволяють здійснювати спілкування з представниками інших культур. На сучасному етапі соціокультурна компетенція набуває все більшого значення, бо демонструє засвоєння культурних та духовних цінностей свого та інших народів. Виходячи з цього, провідною ідеєю досвіду є виховання міжнародно-орієнтованої особистості, яка усвідомлює взаємозалежність і цілісність світу, необхідність міжкультурного співробітництва для розв'язання глобальних проблем людства. У дослідженні підтримуємо концептуальні ідеї Н. Білоцерківської, Г. Іванченко, С. Кіриченко щодо необхідності і практичної значущості формування соціокультурної компетентності суб'єктів освітнього процесу. Однак, на наш погляд, недостатньо звертається увага на роль соціокультурної компетентності вчителів іноземних мов у створенні іншомовного освітнього середовища. Слід було б стимулювати вчителів іноземних мов до обміну доробками з питань створення іншомовного освітнього середовища з колегами району, міста під час проведення різноманітних колективних форм роботи (семінар «Онлайн-мережі як потужний стимул для вивчення іноземної мови і підвищення рівня використання ІТ-технологій»), відвідувати методичні семінари вчителів міста, презентувати на власних блогах новинки не лише з методики викладання іноземних мов, але й досвід побудови міжособистісних взаємин з колегами, учнями і батьками на партнерських засадах. Учителі іноземних мов мають потужний потенціал у створенні умов для іноземної комунікації в освітньому середовищі. Проте вони обмежені викладанням навчальних предметів, репетиторством. Вихід за межі професійної самореалізації відбувається, але не так часто і не з усіма вчителями іноземних мов. І тому в неперервній освіті та в самоосвітній діяльності вчителі мають доповнювати власний потенціал професійної самореалізації. Наведемо приклади позитивного впливу

на формування соціокультурної компетентності вчителів іноземних мов і підвищення рівнів їхньої професійної самореалізації. До таких чинників віднесемо: інтерактивні технології, атмосферу співробітництва, культуру мовної поведінки, тренінги з розвитку творчих здібностей, роботу з додатковою літературою, комп'ютерними програмами, мережею інтернет, моделювання реалій соціокультурної ситуації. Методичний арсенал учителів іноземних мов має бути спрямованим на створення іншомовного освітнього середовища, врахування сфери і форми реального іншомовного спілкування школярів, їхній словниковий запас, отримання достовірної інформації про країни, мова яких вивчається. Автентичні тексти мають містити фактичний матеріал, який є цікавим для учнів і задовольняє їх країнознавчі інтереси. Зокрема, вже в початковій школі з перших уроків діти знайомляться з соціокультурними особливостями Великобританії: вони вчать власні імена, знайомляться з пам'ятками Лондона, розташуванням країни на карті. Згодом вони вивчають деякі зразки англійського фольклору (вірші, лічилки, пісні), отримують інформацію про деякі свята англійців, американців і звичаї, пов'язані з цими святами. Робота над малими фольклорними жанрами не лише сприяє збагаченню словникового запасу школярів, а й занурює учнів у культурну й національну багатоманітність світу, вчить відчувати спільне й особливе в кожній культурі й мові, краще і глибше розуміти один одного, виховує толерантність, є джерелом формування міжкультурної компетенції як складової соціокультурної компетентності особистості [85; 95]. На нашу думку, готовність учителів іноземних мов до формування соціокультурної компетентності учнів як основи інтеграції особистості в міжнародний простір полягає в: моделюванні навчальних ситуацій спілкування у вигляді міні-проектів, портфоліо, дебатів з опорою на мовний досвід учнів та чітку класифікацію; проведення інтегрованих уроків; організації рольових ігор, що допомагають розвивати здатність учнів бути мовним партнером, правильно обирати слова і фрази, які відповідають тій чи іншій ситуації, уміння використовувати невербальні засоби спілкування (міміка, жести); роботі з текстом, уроки домашнього читання, де використовується графічний організатор — один з інструментів, що допомагає активному засвоєнню інформації та її обробки; аудіюванні; залученні учнів до створення соціокультурних проектів. Нагадаємо про можливості міжкультурного спілкування в межах програми e-Twinning, за допомогою якої учні створюють онлайн-проекти у взаємодії з представниками інших культур і країн. Ефективним для створення іншомовного освітнього середовища є використання пісень, відеозаписів, телепрограм, фрагментів фільмів, рекламних роликів, малих фольклорних жанрів, застосування

комп'ютерних і мультимедійних засобів навчання створення коміксів, відеороликів, презентацій, проведення дослідницької роботи учнів, залучення їх до роботи МАН, позакласна робота з предмета. Ознайомлення учнів з культурою та традиціями країн Європи та світу, готує їх до інтеграції в європейський простір та водночас виховує патріотів-українців в Європі, європейців в Україні. Отже, сформованість соціокультурної компетентності вчителів іноземних мов позитивно впливає на створення комфортного іншомовного освітнього середовища. У такому середовищі формується комунікативна активність, толерантність, життєва позиція «Я» в міжнародному просторі та «Моя професійна самореалізація за межами сьогодення».

VI. Рефлексивно-оцінний етап як самоаналіз результатів педагогічної діяльності та досвіду іншомовного спілкування з колегами та учнями, презентація власних доробок.

Результати проведеного тесту «Оцінка стилю міжособистісного спілкування» свідчать про те, що існують різні манери спілкування, які й позначаються на загальній атмосфері в педагогічних колективах. Згідно аналізу, більшість учителів бажає працювати в комфорті й сприятливому соціально-психологічному кліматі, дружити і згуртовувати інших, повноцінно розуміти їх потреби, мати авторитетного керівника і навчатися в нього управлінським прийомам і методам. Друге місце посідає група педагогів, які прагнуть, щоб їх організовували й стимулювали до міжособистісного спілкування, однак, не можуть визначитися, хто це має зробити, але «хтось інший, а не я». Третє місце належить учителям, які готові організувати міжособистісну взаємодію між колегами, учнями, батьками на партнерських угодах, володіють високим потенціалом комунікативних здібностей. Таке опитування дозволило зробити висновок, що брати на себе відповідальність, володіти харизмою і організувати співпрацю готові не всі вчителі іноземних мов. Заслугує схвалення, що вони мають певну уяву про комфортність і атмосферу співпраці в педагогічному колективі, уявляють модель партнерських стосунків і виконання спільних проектів. Проте, однієї уяви недостатньо та вчителям бракує звернення до себе, власної персони, напруження власних сил і кропіткої роботи над собою. У нашому розумінні рефлексія вчителів іноземних мов є одним із етапів технології їхньої професійної самореалізації в умовах іншомовного освітнього середовища.

Аналітико-рефлексивний етап професійної самореалізації вчителів іноземних мов в умовах іншомовного освітнього середовища передба-

чає опанування ними аналітико-рефлексивних умінь. У науковій праці Л. Рибалко [147] рефлексивні вміння віднесено до вміння професійно-педагогічної самореалізації вчителя й уточнено відносно видів його діяльності. Позитивним у такому досвіді є те, що рефлексія вчителя спрямована як на нього самого, так і на навчання школярів цим умінням. В уміннях рефлексії розкрито специфіку різних видів педагогічної діяльності, а це означає що даний процес є об'єктивованим. Однак, у такому поданні не відбито специфіку роботи вчителів-предметників, не показана взаємодія з довкіллям та реагування на його особливості, бракує розуміння ролі й місця рефлексії в побудові міжособистісних стосунків й під час упередження конфліктних ситуацій. На цьому етапі вчителі вдаються до конкретних дій, які дозволяють підвищити рівень їхньої професійної самореалізації, сформованість аналітичних і рефлексивних умінь.

1. *Самоаналіз результатів власної іншомовної діяльності.* У теорії самовиховання термін «самоаналіз» визначено як аналіз людиною власної поведінки, мотивів, емоційних реакцій, переживань і якостей. Він є формою регулювання людиною своєї діяльності та передбачає співвідношення й оцінку окремих фактів, а також оцінку стану самої людини. Самоаналіз здійснюється при достатній кількості фактів, має бути різнобічним, глибоким за характером, спиратися на реальні дані, здійснюватися з позицій суспільних вимог. Завершується самоаналіз висновками, практичними рекомендаціями і завданнями для самовдосконалення [129, с. 41]. Регулювання іншомовної діяльності та корекція її результатів першочергово відбувається завдяки ознайомленню вчителя іноземних мов з посадовою інструкцією. Учитель аналізує власну діяльність з позиції специфіки навчального предмета, віку школярів, з якими він працює, сформованості власних навичок розвивати в учнів комунікативні вміння під час вивчення іноземної мови, стимулювання соціалізації, формування у них загальної культури, свідомого вибору професії, готовності до самостійного життя в умовах інформаційного суспільства. Самоаналіз дає змогу вчителю оцінити ступінь опанування ним професійних знань і вмінь. Самооцінка — судження людиною власних якостей, її гідності і недоліків, є результатом розумових операцій — аналізу, порівняння, синтезу. Зокрема, учитель іноземних мов має знати: предмет і методику викладання, особливості змісту навчальних програм з іноземної мови, етапи розвитку методики викладання іноземної мови; основи теорії формування комунікативної компетентності учнів (мовленнєвої, лінгвістичної, соціокультурної, навчальної; методику використання ІКТ на уроках іноземної мови; основні

ідеї й положення теорії виховання школярів; дидактичні засади освітнього процесу; основи педагогічної майстерності й техніки безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу. Такий учитель має володіти вміннями: здійснювати спілкування (усне, письмове); впроваджувати культуру мовленнєвої поведінки; на високому рівні володіти фонетикою, граматику, лексику з мови, яку викладає; реалізувати методичну та соціокультурну компетенції. Самоаналіз учителя відбувається завдяки самоспостереженню, в основі якого лежить вміння фіксувати хід своїх думок, поведінку, переживання. Буває безпосереднє й ретроспективне самоспостереження, які мають місце в педагогічній діяльності вчителя. На наш погляд, у ході такої думки слід було б згадати про пам'ять, її роль у збереженні інформації, особливо, під час ретроспективного самоспостереження. У минулому український учений І. Сікорський запропонував оригінальну класифікацію видів пам'яті та сформулював відповідні їм правила розумової праці, зокрема навчальної. Перший вид пам'яті учений назвав предметним, що відображає характер сприйняття і відрізняється винятковою точністю. Він може бути зоровим, слуховим, м'язово-дотиковим. У разі відтворення засвоєного згадування якоїсь певної частини викликає образ в цілому. Ця пам'ять властива переважно дитині молодшого віку. Другий вид пам'яті — аналітичний. Приводить враження у певний порядок, пов'язуючи їх у систему, підкорюючи певній ідеї, планові. Характерна для середнього шкільного віку. Третій вид пам'яті — асимілюючий, поєднується з роздумами, коли людина намагається привести нові враження у зв'язок із попередніми. Цей вид пам'яті вчений уважав найдосконалішим [132, с. 239–257]. Як свідчить власний педагогічний досвід, у поле самоаналізу має входити готовність учителя до складної та напруженої роботи з учнями, а також схильність особистості до втомлюваності як розумової, так і фізичної. Вивчаючи педагогічну спадщину І. Сікорського, ми звернули увагу на той факт, що він першим у вітчизняній науці звернувся до вивчення проблем працездатності і втомлюваності, роль інтелектуального потенціалу для становлення молодого людини. Він висунув припущення, що розумова втомлюваність повинна передусім виявлятися у змінах психомоторної діяльності. Дослідження вченого показали, що чотирьох-п'ятигодинні заняття негативно впливають на здатність тонко розрізняти психофізичні величини, викликають роздратованість. Учений прийшов до висновку, що мозок людини постійно знаходиться в діяльнісному стані. Розумова праця є могутнім засобом безперервного вдоскона-

лення всіх робочих механізмів мозку. Правильно організована розумова праця має вагоме значення не лише для розумового розвитку, а й для життєдіяльності людини в цілому. Він констатував, що навіть добре розвинуті розум і почуття часом безсилі виправити людину, яка має слабку силу волі. Зміцнення та розвиток волі має вирішальне значення для людини «у побудові себе як особистості», в умінні дотримуватись власних переконань. На нашу думку, такий приклад не є випадковим, оскільки вчителі іноземних мов, реалізуючи індивідуальний підхід на заняттях зі школярами, мають урахувувати різну працездатність і втомлюваність, ступінь розвитку сили волі.

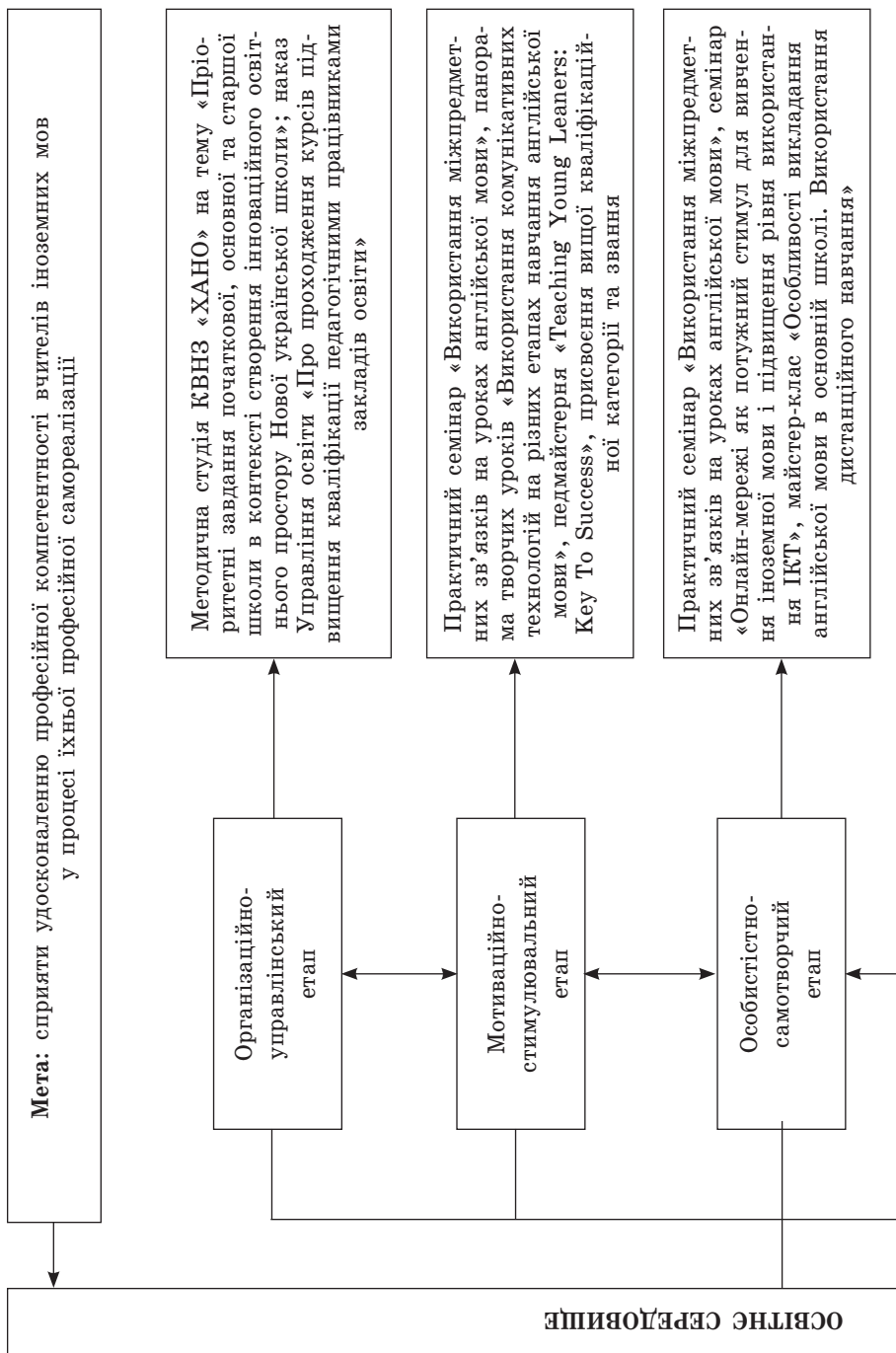
2. *Зіставлення власних потенційних можливостей з вимогами іншомовного освітнього середовища до особистості вчителя.* Зіставлення як суб'єктивна характеристика вчителя відбувається на основі його знань і вмінь професійної «Я»-концепції. У психології «Я»-концепція «відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, що переживається ним як неповторна особистість, на основі чого він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе» [14, с. 373]. На думку вчених С. Сисоевої і Т. Поясок [161] «Я»-концепція — цілісний, хоча й неповнотелесний внутрішній суперечностей, образ власного «Я», що виступає як установка по відношенню до самого себе та включає компоненти (когнітивний, емоційний, оцінно-вольовий). Зазначені вище вчені виокремлюють такі функції «Я»-концепції, як: сприяння досягненню внутрішньої узгодженості особистості; визначення інтеріоризації досвіду; визнання джерелом очікування. В. Маралов [101] характеризує структуру «Я»-концепції як реальне, або уявлення про те, ким я є насправді; ідеальне, або уявлення про те, ким я хотів би стати; дзеркальне, або уявлення про те, як мене сприймають інші. Термін «Я» означає те, що я знаю про себе; як я ставлюся до себе; що я думаю про себе; як я оцінюю себе. Дослідник уточнює зміст «Я» через фізичний, соціальний, розумовий, емоційний аспекти. Виявити власну «Я»-концепцію допомагають вправи. Наведемо приклад такої вправи: «У вас 8 кружків, один з них підпишіть «Я» поставте його в центр, а в усіх інших кружках напишіть людей, які вас оточують, розставте такі кружки навколо вашого кружка відповідно так, як ви до них ставитеся. (Люди, які опинилися у верхніх кружках, вас перевершують, у нижніх кружках — підлеглі вам, бокові — рівні за силою «Я»». У більшості вчителів розташували кружки таким чином: два кружки розташовані вгорі (вважають, що адміністрація перевершує їх), по два

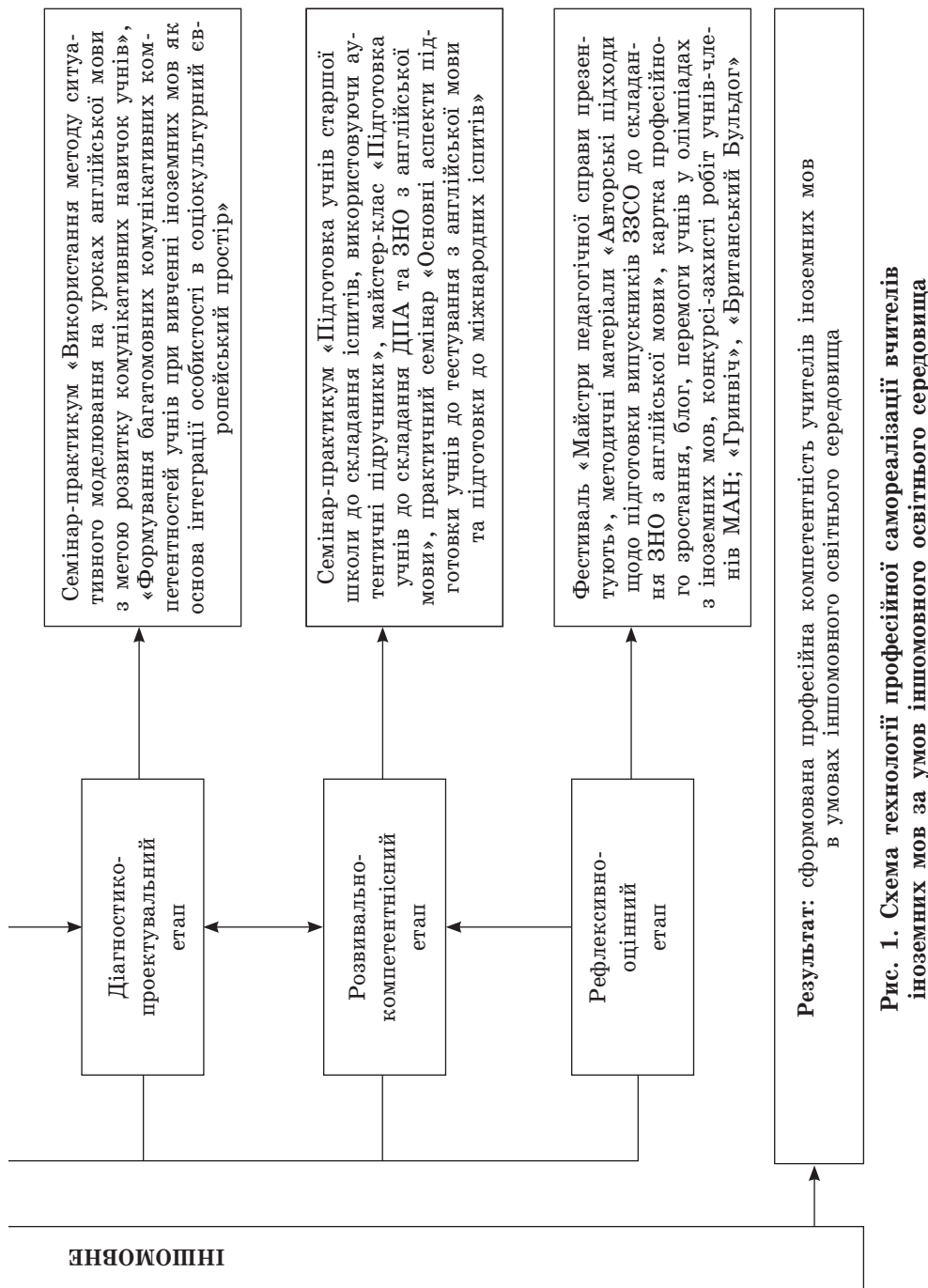
кружки розташовані з обох боків (колеги, обдаровані учні, батьки) і лише один кружок внизу (дехто вважає підлеглими своїх учнів). Аналіз результатів цієї справи свідчить, що ініціативність учителів, котра лежить в основі створення іншомовного освітнього середовища, «подавляється» звичними стереотипами підкорення й виконання вказівок і розпоряджень шкільної адміністрації. Нами доведена попередньо висловлена думка про те, що вчителям іноземних мов бракує розуміння значимості партнерських стосунків з учнями і батьками для іншомовного спілкування. Згідно з теорією установки Д. Узнадзе [190, с. 340–341] установка є опосередкованою ланкою між потребами людини та середовищем. Установки бувають когнітивні, афективні, поведінкові. Розрізняють центральні установки, які утворюють ядро системи, що використовує людина при «розшифруванні» суспільства, й установки периферичні, засновані на думках і переконаннях, які відіграють меншу роль у соціальній адаптації. Існує чотири види установок за К. Меллером і П. Хегедалем: «я гарний — ти гарний»; «я гарний — ти поганий»; «я поганий — ти гарний»; «я поганий — ти поганий». На перший погляд здається, що такі установки орієнтують учителя на професійне самопізнання, однак вони мають більш глибокий зміст. Для рефлексії важливою є установка як зумовлений минулим досвідом стан готовності, схильність індивіда до певної активності або дії в певній ситуації. Названі вище види установок є важливими в побудові міжособистісних взаємин у освітньому середовищі, сприйнятті співрозмовника, його потреб і запитів під час іншомовного спілкування. У дослідженні ми уточнили поняття «іншомовне освітнє середовище» як комфортні умови для самореалізації учасників освітнього процесу під час спілкування, обміну навчальною і професійною інформацією, опанування й використання іноземних мов, побудови діалогу й співпраці на засадах партнерства. До його характеристик відносимо професійне й педагогічне спілкування, діалогічну взаємодію між учасниками освітнього процесу з метою обміну інформацією професійного характеру, використання рідної та іноземних мов для встановлення контакту і партнерських стосунків у професійній діяльності, виявлення здатності до спілкування партнерів і формування їхньої комунікативної, мовленнєвої, іншомовної компетентностей [111]. На нашу думку, саме через конкретні дії рефлексії відбувається гармонійний зв'язок між професійною самореалізацією вчителя іноземних мов та його середовищем. Оскільки іншомовне освітнє середовище утворюють не лише суб'єкти освітнього процесу, але й невидимі, на перший погляд, зв'язки між ними, норми поведінки й моралі,

- до особистості вчителя висуваються певні вимоги. До таких вимог ми віднесли наявність високого рівня сформованості рефлексивних умінь учителя; розвиток його здатності до іншомовного спілкування; виявлення ним ініціативи й активності в об'єднанні колег, учнів і батьків для вирішення міжнародних освітянських проблем.
3. *Уявлення образу успішного вчителя.* Риси успішного вчителя були закладені ще в працях українських мислителів і педагогів минулого. Нам імпонують поради М. Остроградського [125, с. 54], який наполягав на тому, що учителі мають краще вивчати учнів та слідкувати за їхнім духовним розвитком. На думку вченого вчитель має допомагати учневі «пізнавати самого себе», виховувати в ньому потреби до самоконтролю та самоаналізу власної поведінки, навчати його узагальнювати та робити об'єктивні висновки. З позиції цитованого педагога найвищим результатом освіти має бути сформоване мислення особистості, оскільки воно відповідає за глибину світосприйняття, світогляду та поведінку людини, а також є основою конкретних вчинків людини, її ставлення до навколишнього середовища. Цілком важливою є думка вченого про те, що результати освітнього процесу мають оцінюватися не лише за кількість і якість набутих знань, умінь та навичок, але й на рівні ментальних орієнтирів і пріоритетів особистості та суспільства із урахуванням динаміки загальнолюдських цінностей, ідеалів, а також змінних критеріїв реального матеріально-духовного прогресу і людини, і суспільства. Такі думки про талановитого вчителя порушуються в драматичній поемі Л. Українки «У пуці», в якій вона обстоювала високі вимоги до вчителя, який не тільки має глибоко знати свій предмет, але й орієнтуватися в інших науках, літературі, мистецтві, вивчати психологію дитини, застосовувати раціональні методи навчання і виховання, утверджувати в дітях людську гідність, зближуватися з дітьми, а не відгороджуватися від них [132, с. 401–402].

У сучасних педагогічних дослідженнях (Н. Гузій, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, М. Лазарев) йдеться про професіоналізм учителя, від якого залежить його успіх у педагогічній діяльності. На думку О. Дубасенюк, педагогам із високим рівнем професіоналізму притаманна найбільш адекватна самооцінка й особлива чутливість до переваг і недоліків власної особистості та діяльності, які сприяють успішному регулюванню власної поведінки й педагогічних дій [35–42]. Отже, успіх педагогічної діяльності забезпечують високі професійні якості вчителя, зокрема вчителя іноземних мов. Саме цей учитель має стати ініціатором створення іншомовного освітнього середовища, оскільки він володіє іноземними мовами, здатний до комунікацій і співробітництва.

Схему технології професійної самореалізації вчителів іноземних мов за умов іншомовного освітнього середовища наведено на *рис. 1*.





Розділ 4

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА УМОВ ІНШОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У процесі експерименту ми реалізовували технологію професійної самореалізації вчителів іноземних мов в умовах іншомовного освітнього середовища відповідно до етапів: *організаційно-управлінський* (забезпечення адміністрацією й методичним центром нормативної та матеріальної бази для реалізації компонентів іншомовного освітнього середовища); *мотиваційно-стимулювальний* (активізація мотивів професійної самореалізації вчителів і розкриття професійного потенціалу в іншомовному освітньому середовищі); *особистісно-самотворчий* (залучення та заохочення вчителів до самоперетворювальної діяльності та мобільного реагування на зміни в іншомовному освітньому середовищі); *діагностико-проектувальний* (організація діагностування результатів професійної самореалізації вчителів і проектування індивідуальної освітньої траєкторії); *розвивально-компетентнісний* (спонукання вчителів до вдосконалювання професійної компетентності в процесі методичної роботи); *рефлексивно-оцінний* (самоаналіз результатів педагогічної діяльності та досвіду іншомовного спілкування з колегами та учнями, презентація власних доробок).

I. Організаційно-управлінський етап технології

Реалізація *організаційно-управлінського етапу технології* в експериментальних групах учителів відбулася таким чином. Учителі іноземних мов розробляли й захищали методичні теми з проблеми самореалізації суб'єктів освітнього процесу в умовах іншомовного освітнього середовища на курсах підвищення кваліфікації, які проводилися відповідно до наказу Управління освіти «Про проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками закладів освіти». Творчі групи вчителів брали участь як

у регіональній експериментальній інноваційній діяльності (згідно з наказом Департаменту освіти і науки), так і у всеукраїнській (ЗЗСО обирали напрям дослідження, наприклад: «Теорія і практика опанування мовленнєвої культури суб'єктами освітнього процесу»). За сприяння методичного центру Управління освіти були організовані практичні семінари з питання використання ІКТ для мобільного зворотного зв'язку з колегами, учнями, батьками. З метою організації продуктивної діяльності вчителів іноземних мов методисти планували колективні, групові, індивідуальні форми роботи з різними категоріями педагогічних працівників в залежності від досвіду роботи, рівня професійної компетентності, інструктували вчителів щодо виконання освітніх проектів.

II. Мотиваційно-стимулювальний етап технології

Мотиваційно-стимулювальний етап технології реалізовувався шляхом опанування вчителями ЕГ нових форм іншомовного спілкування (CLIL-технології, інтерактивні технології, метод кейсів, метод проектів, навчання «за станціями», використання аутентичних матеріалів, чантів, створення інтерактивної книги), яке відбувалося під час засідань районного і шкільних методичних об'єднань, семінарів, «методичних мостів», занять школи професійної майстерності, школи професійного зростання, школи молодого вчителя; організації спілкування з зарубіжними колегами завдяки електронній пошті та інтернет-зв'язку з подальшим обговоренням отриманої інформації.

Мотивацією та стимулом до самовдосконалення іншомовного потенціалу вчителів іноземних мов була робота в літньому мовному таборі, в якості вихователя або вчителя, організованому за межами країни, стажування як фахівця за кордоном, участь у складі делегацій на міжнародних конференціях. Учителі, які виявляли високий рівень професійної компетентності, входили до складу журі районних, обласних конкурсів, як: учнівських (конкурс-захист учнівських робіт учнів-дослідників МАН) та професійних («Учитель року», «Дебют»); ставали інструкторами регіонального центру оцінювання якості освіти.

У експериментальних школах була організована «панорама творчих уроків» для вчителів англійської мови «Використання комунікативних технологій на різних етапах навчання англійської мови», ознайомлення з якою підвищувало інтерес молодосвідчених учителів до сучасних дидактичних методів та прийомів (Linking, мультисенсорний підхід) з розвитку іншомовних компетентностей учнів. На семінарі «Teaching Young Learners: Key To Success»

вчителі вчилися створювати «ситуацію успіху», виготовляти візуальні навчальні матеріали.

Активізація потреб професійної самореалізації вчителів іноземних мов засобами іншомовного спілкування відбулася шляхом усунення перешкод, що заважають максимально повному розкриттю їхнього іншомовного потенціалу. З цією метою проводили тренінг професійного самопізнання, в процесі якого вчителі виконували вправи «Я людина», «Ти про мене ще не знаєш ...», «Автопортрет», «Хто я?», «Взаємне інтерв'ю».

Учителі з інтересом до власної персони виконували вправу «Я людина», долали опору перед вираженням себе у групі. Виносили стілець одного з учасників за коло. Учасники займали свої місця. Бажаючий ставав у центрі і промовляв одне речення про себе «Я людина...», продовжуючи речення назвою найхарактернішої своєї риси. Висловлюваннями були такі репліки, як: «Я людина, яка зовсім нічого не знає про себе», «Я людина, яка хотіла б удосконалювати власний потенціал, але не має часу», «Я людина, яка не зовсім уміє себе контролювати». Інші вчителі сиділи і слухали. Якщо хтось вирішив, що міг сказати про себе те саме, він швидко вставав і мінявся з учасником місцем. Одному завжди не вистачало місця; той хто залишався без стільця, ставав у коло й продовжував фразу «Я людина». Вправа тривала 10-20 хв. Як підсумок, учителі ділилися враженнями про професійне самопізнання. Вправа «Ти про мене ще не знаєш...» сприяла відвертості вчителів і певному ризику висловитися про себе, свої потаємні думки. Виконували попарно, один учитель розповідав, а інший слухав. Опісля змінювали роль, ставили запитання один одному, вільно спілкувалися.

Виявленню особистих уявлень, цінностей, потреб й емоцій була присвячена лекція на тему «Професійна «Я-концепція» вчителя», на якій вибудовували самоконцепцію стосовно внутрішнього потенціалу та його розкриття в іншомовному освітньому середовищі. До засобів іншомовного професійного спілкування ми віднесли використання на заняттях з іноземних мов автентичних відеофільмів, пісень, газетних статей, які розширюють межі професійної самореалізації вчителів.

Позитивним виявилось залучення вчителів іноземних мов до обміну доробками з питань створення іншомовного освітнього середовища з колегами району, міста під час проведення різноманітних колективних форм роботи (семінар «Онлайн-мережі як потужний стимул для вивчення іноземної мови і підвищення рівня використання інформаційно-комунікаційних технологій»), відвідування методичних семінарів вчителів міста, презентації на власних бло-

гах новинок не лише з методики викладання іноземних мов, але й досвіду побудови міжособистісних взаємин з колегами, учнями і батьками на партнерських засадах.

Результативними виявилися засідання методичних об'єднань учителів іноземних мов і педагогічних нарад для всіх учителів, на яких розглядалися питання: «Активізація іншомовного потенціалу вчителів іноземних мов», «Підготовка вчителів до участі в міжнародних освітніх проектах», «Заохочення суб'єктів освітнього процесу до участі в міжнародних освітніх проектах», «Чи потрібні партнерські стосунки в освітньому середовищі».

Стимулювання учителів іноземних мов до саморозвитку їхнього іншомовного потенціалу відбувалося завдяки діалогічному спілкуванню, розробці й використанню інтерактивних технологій, виявленню лідерських і організаторських здібностей. Педагоги вивчали методичний досвід учителів іноземних мов, відвідували уроки молодих вчителів, заняття школи молодого вчителя. Описаний досвід удосконалювали, розвивали шляхом інтеграції в інші предмети навчального плану. Розповсюдження досвіду відбувалося завдяки обміну досвідом між педагогічними працівниками закладу на засіданнях педагогічної ради, методичних об'єднань, методичних заходах; шляхом опрацювання дидактичних матеріалів; розробок методичних рекомендацій; при роботі з батьками; через випуск методичного бюлетеня, підготовки та публікації статей відповідного змісту в газетах, журналах; розміщення доробок на сайтах чи блогах. Відвідування уроків англійської мови Г. Іванченко, аналіз її портфоліо свідчать про те, що вчителі іноземних мов постійно намагаються вдосконалювати власний потенціал. На думку цього вчителя в сучасному мовному просторі комунікативні технології стали невід'ємною частиною спілкування, отримання інформації, розвитку творчих здібностей та самоосвіти. Упровадження комунікативних технологій в навчальний процес стимулює пізнавальну активність до навчальної діяльності, сприяє формуванню інформаційної культури. Тож необхідно внести кардинально нове у звичайні форми роботи вчителя, що сприятиме цікавому і повнішому, всебічному розкриттю, зрозумілішому поданню навіть дуже складного навчального матеріалу, і тим самим допоможе скоротити навчальний час для успішного засвоєння теми. Комунікативна технологія орієнтована на організацію навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, а саме: 1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній по-

ведінці учня як суб'єкта спілкування та навчання; 2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій); 3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків учнів між собою; 4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях.

III. Особистісно-самотворчий етап технології

Упровадженню *особистісно-самотворчого етапу технології* сприяли засідання методичних об'єднань учителів іноземних мов і педагогічних нарад для всіх учителів, на яких розглядалися питання: «Створення іншомовного освітнього середовища як запорука відкритих і партнерських стосунків», «Іншомовна компетентність учителів різних напрямів підготовки», «Вимоги до участі суб'єктів освітнього процесу в міжнародних освітніх проектах», «Співробітництво в освіті: теорія і практика». З цією метою проводили тренінг професійного самопізнання, в процесі якого вчителі виконували вправи «Пізнати себе», «Творчий талант учителя...», «Власна персона», «Чи знаю я себе?», «Я розумію себе». Виявленню особистих уявлень, цінностей, потреб й емоцій була присвячена лекція на тему «Професійна «Я-концепція» вчителя», на якій вибудовували самоконцепцію розкриття внутрішнього потенціалу та його розвитку в іншомовному освітньому середовищі.

Учителі іноземних мов долучилися до педагогічної практики європейської спільноти завдяки участі в міжнародному проекті e-Twinning, під час якого вони разом з учнями покращили знання іноземних мов та вимову, навички використання ІКТ, досвід комунікації з носіями англійської мови. Участь у цьому проекті покращила досвід культури спілкування учителів та учнів, їх уміння коротко й доступно формулювати й висловлювати думки, швидко реагувати на висловлювання співрозмовників, сприяла ініціативності, а також толерантності.

Позитивним виявилось залучення вчителів іноземних мов до обміну доробками з питань створення іншомовного освітнього середовища з колегами району, міста під час проведення різноманітних колективних форм роботи (семінар «Онлайн-мережі як потужний стимул для вивчення іноземної мови і підвищення рівня використання ІКТ»), відвідування методичних семінарів учителів міста, презентації на власних блогах новинок не лише з методики викладання іноземних мов, але й досвіду побудови міжособистісних взаємин з колегами й учнями на партнерських засадах. Учителі брали участь у розробці дистанційного курсу «Підготовка учнів 9-х

класів до складання державної підсумкової атестації», готували презентації, складали рекомендації і тести з певної теми чи розділу, розміщували на сайтах, блогах та інших платформах «родзинки» досвіду, брали участь у фахових конкурсах («Майстри педагогічної справи презентують», «Учитель року», «Конкурс рукописів з навчальної літератури», фестиваль «Освіта Харківщини XXI століття»). На цьому етапі організовували:

- × опанування вчителями іноземних мов індивідуального стилю, знань й умінь професійної самореалізації;
- × складання портфоліо вчителя;
- × формування вміння самопрезентації результатів власної діяльності;
- × створення творчого продукту педагогічної діяльності.

Учителі аналізували результати дискусії щодо шляхів формування мобільної людини, есе, написане учнями про ідеального вчителя, його захоплення. Ми використовували з учителями прес-метод, який дозволяв аргументувати й висловлювати думку з дискусійних питань, висловлювати й доводити до свідомості іншої людини. Серед шляхів підвищення професійної самореалізації вчителів іноземних мов є залучення їх міжпредметної інтеграції як логічному об'єднанню змісту декількох навчальних предметів у єдину раціональну систему знань. Поєднання навчальних предметів суспільно-гуманітарного і природничо-математичного циклів дозволяло розширювати межі іншомовної компетентності, наповнювати її новими смислами й змістовими фактами. Серед прикладів інтеграції назовемо використання текстів англійською мовою на уроках біології. Такі прийоми інтеграції сприяли активізації емоційної та логічної пам'яті, формували вміння користуватися знаннями в різних ситуаціях, удосконалювали мовленнєві здібності.

У роботі з учителями іноземних мов переважали тематичні бесіди, диспути, інтерв'ю, круглі столи, конференції, захист проектів, рецензування, реферування, рольові ігри, вікторини, переклади. Іншомовне спілкування між суб'єктами освітнього процесу відбувалося за умов реальної комунікативної ситуації. На сьогодні існує велика кількість англомовних комп'ютеризованих курсів (наприклад, фірми «Рівод» (Reward), «ЕланТес» (ElanTes), «Едьюсофт» (Edusoft) тощо). Організація діалогового навчання з використанням інноваційних інтерактивних технологій та методик сприяло залученню вчителів до обміну науковою й навчальною інформацією. Прийом «читання газет і журналів, опублікованих іноземними мовами» допомагав не лише зняти бар'єри, але й виробити власну професійну позицію. Разом з газетами і журналами вчителі опановували унікальне розмаїття лексики й основи комунікативної

діяльності. Спілкування з носіями іноземних мов за допомогою Інтернет сприяло: створенню мовного середовища при телекомунікаційних контактах із носіями мови, розвитку комунікативних та організаторських здібностей.

Використовувалися такі форми роботи, як: моделювання уроків, розробка, обговорення диференційованих завдань з мови, опрацювання важких тем програми.

Неабиякої уваги надано диференційованій роботі з певними групами вчителів. Роботу було спрямовано на підвищення професійної компетентності вчителів, на поширення та використання ефективного педагогічного досвіду, нових форм і методів навчання і виховання учнів.

IV. Діагностико-проектувальний етап технології

Діагностико-проектувальний етап технології передбачав розроблення карти професійного зростання, виявлення й усунення перешкод, що заважають проектуванню індивідуальної освітньої траєкторії, коли певний відсоток очікуваних результатів може бути невиправданим у разі слабкої мотивації та стимулювання, пасивної допомоги в реалізації намічених цілей адміністрації закладу та недостатня підтримка з боку батьківської громадськості. Звертали увагу на труднощі, що заважають учителям різних навчальних предметів і використовували такі прийоми, як: визначити спільне й схоже в рідній і іноземних мовах, у мовленнєвій діяльності; запропонувати форми і способи активізації мовленнєвої діяльності відповідно до індивідуальних особливостей; раціоналізувати власну діяльність за рахунок використання набутого мовного і мовленнєвого досвіду у вивченні рідної та іноземних мов; обрати оптимальні технології саморозвитку. Учителям пропонували систему вправ, які сприяли налагоджуванню атмосфери сприйняття іноземних мов. «Діалогічний журнал» у вигляді щоденника допомагав занотувати, описати власні почуття, що виникали в процесі іншомовного спілкування. Вправа «Стежкою емоцій» також сприяла урегулюванню емоцій, підтримці позитивних і гальмуванню негативних емоцій. Головним було те, що вчителі пізнавали себе завдяки думці їхніх колег. Веб-квести також цікавили не лише школярів, але й учителів. Вони дозволяли ефективно й доступно виявляти новизну навчального матеріалу, наводити приклади іншомовного спілкування, узагальнювати й робити висновки. Веб-квест урізноманітнював інтереси вчителів, підсилював їхню активність і розумову мобільність. Під час експериментальної роботи між учителями іноземних мов відбувся «методичний міст» за темою «Розвиток навичок аудіювання з метою сприяння соціалізації особистості та подолання бар'єрів

міжкультурної комунікації». Були визначені причини виникнення труднощів іншомовного спілкування (недостатній мовний рівень, відмінності інтонації, темпу мовлення) та методи їх подолання (насичення уроків розмовними фразами, урізноманітнення pre-listening, while-listening та after-listening завдань).

Метод проектів виявився ефективним засобом професійної самореалізації вчителів іноземних мов, завдяки якому формували культуру іншомовного спілкування, уміння коротко й доступно формулювати думки, враховували думку партнерів по спілкуванню, розвивали уміння здобувати та реалізовувати інформацію з різних джерел, працювати з нею за допомогою ІКТ, створювали іншомовне середовище, що сприяло виникненню потреби в спілкуванні, міжособистісних взаємин іноземними мовами. Учителі розширювали кругозір, межі володіння іноземними мовами, отримували досвід практичного використання знань і вмінь іноземних мов, слухали й сприймали іншу людину.

Педагогічну цінність іншомовного середовища підсилювала освітня проектна діяльність учителів, а участь у таких проектах виховувала культуру спілкування, уміння коротко й доступно формулювати й висловлювати думки, враховувати думки партнерів і знаходити компроміс у загальних справах, сприяла формуванню міжособистісних взаємин на правах рівноцінних партнерів і компаньйонів. Учителів іноземних мов долучали до створення освітніх інноваційних проектів. У межах Східного партнерства Європейського Союзу та принципу «сприяння зв'язків між людьми» діє програма «eTwinning». Серед 78 українських шкіл і 218 вчителів, зареєстрованих у програмі, є навчальні заклади Шевченківського району м. Харкова. Це — Харківський ліцей № 89 та Харківська гімназія № 6 «Маріїнська гімназія», які співпрацюють зі школами Польщі, Греції, Румунії, Чехії та Португалії. Учителі з різних країн діляться досвідом, вивчають нові підходи у навчанні. Школярі отримують знання та можливість удосконалювати англійську мову.

Проектування індивідуальної освітньої траєкторії відбулося на засіданні кафедри іноземних мов за темою «Формування багатомовних комунікативних компетентностей учнів при вивченні іноземних мов як основа інтеграції особистості в соціокультурний європейський простір». Учителі складали картки професійного зростання, розв'язували педагогічні проблеми, організовували показові методичні заходи для колег і учнів у міжконтестастійний період.

V. Розвивально-компетентнісний етап технології

Реалізація *розвивально-компетентнісного етапу технології* здійснювалася завдяки засіданням методичних об'єднань, на яких

обговорювали особливості використання на заняттях з іноземних мов автентичних відеофрагментів, пісень, газетних статей, що збагачують знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається, розвивають навички читання, аудіювання, говоріння та письма. Доводили, що за рахунок використання технології співпраці на уроках англійської мови більше часу витрачається на розвиток говоріння. Так, на уроках було організовано: спільну роботу над різними частинами тексту із подальшим обговоренням, групові проекти, дидактичні ігри «Поясни новому учню», «Знайди та виправ помилку». Також учителі відвідали й брали участь у обговоренні відкритого уроку від методичного центру Pearson&Dinternal за темою «Успішне викладання англійської мови у старшій школі», який проводив Майкл Хадсон (Велика Британія) — методист Міжнародного освітньо-методичного центру. Під час практичного семінару «Основні аспекти підготовки учнів до тестування з англійської мови та підготовки до міжнародних іспитів» учителі ознайомилися з сучасними формами підготовки до тестування учнів (Multiple choice, Matching, True/False) і специфікою їх застосування на уроках англійської мови. Професійну компетентність учителів англійської мови підвищували за допомогою театралізації, чантів та ігрових технологій під час методичного заходу «Сучасні методи викладання іноземної мови. Інтерактивна книга як нестандартна форма проектної роботи». Педагоги розкривали свої ресурсні можливості в процесі постановки міні-вистав, написання чантів, розробки ігрових ситуацій, створення ментальних карт інтерактивної книги.

Підготовка і проведення вчителями іноземних мов *майстер-класу* «Модель багатоаспектного розвитку комунікативних навичок учнів» підвищувала їхню професійну компетентність.

Пошук ефективного підходу професійної самореалізації вчителів привів нас до створення «Багатоаспектної моделі розвитку комунікативних навичок учнів», яка передбачала залучення всіх видів мовленнєвої діяльності на основі рольової гри.

У центрі моделі знаходилося лексичне ядро — блок лексики, яка була необхідна для виконання конкретного завдання на конкретному уроці. Наприклад, під час підготовки учнів до написання статті, відгуку це були якісні прикметники з різною конотацією. Наступним кроком була актуалізація та активізація вживання лексики в усному мовленні учнів (вправи на складання слів, розподіл слів за емоційним забарвленням). На етапі роботи з лексикою створювали позитивний психологічний якір (використання музики, жестів, емоційність викладення матеріалу), що сприяло кращому засвоєнню навчального матеріалу, допомагало створити позитивне середовище, почуття комфорту, зняти мовний бар'єр.

Відомо, що під час опанування іноземної мови як засобу спілкування необхідно відтворити умови, подібні до тих, що існують під час опанування рідної мови. Найефективнішим шляхом моделювання ситуації, де учасникам пропонувалось зіграти роль певної людини у знайомих обставинах чи ситуаціях була рольова гра, яка одночасно була потужним стимулом до підвищення мотивації та комунікативної активності учнів, які можуть висловлюватися під маскою іншого «Я». За основу розподілу ролей у рольовій грі брали ідею Едварда де Боно, британського психолога, експерта з розвитку творчого мислення «Six Thinking Hats», в якій він стверджує, що кожна людина, в силу власних стереотипів, може використовувати не більше одного-двох підходів до вирішення певної проблеми чи питання, чим обмежує свої можливості.

Використовуючи рольову гру, вчитель створював ситуацію, в якій учень приміряв на себе в незвичну для нього роль, типаж. Це спонукало його не лише активно застосовувати нову лексику, відповідно до його ролі, але і розвивало творче мислення та емпатію. На першому етапі рольової гри, учні об'єднувались в групи за кольорами бейджів. Кожен колір уособлював набір якостей особистості, а саме: синій — песиміст, оранжевий — емоційна та життєрадісна особистість, жовтий — оптиміст, білий — критик. Розподіл ролей, одержання інструкцій. Вчитель запитував учасників, з чим у них асоціювався синій, жовтий, оранжевий, білий колір. Вчитель роздавав учасникам майстер-класу театральні програми з описом їх п'єси. відповідного до бейджів кольору.

Актуалізація лексики до обговорення. Виконання завдання «Word Cloud». Складання повідомлення відповідно до заданої ситуації (музика).

Презентація висловлювань. Оцінювання. («У мене теж сьогодні є бейдж, але він білий. Це колір... Тому я сьогодні оціню роботу груп...»). Після обговорення в групах («оранжеві», «сині», «жовті»), учні висловлювали своє ставлення до проблеми, теми обговорення відповідно до кольору бейджів, максимально використовуючи активну лексику. При цьому вчитель коментував роботу груп.

На наступному етапі вчитель формував групи учнів так, щоб в них були присутні представники всіх «кольорів», що дало можливість побачити проблему під іншим кутом зору. Учні пропонувалось скласти діалог за наданою вчителем проблемою чи ситуацією відповідно до своєї ролі. Учасники групи, що не брали участі у діалозі, складали опорну таблицю «За і проти», в якій фіксували аргументи доповідей. Наступним етапом було складання або пред'явлення плану до написання статті. Кінцевим етапом роботи було написання учнями письмової роботи на задану тему, вико-

ристовуючи активну лексику та аргументи, які були зафіксовані на уроці. Наприклад:

1. Написати висловлення на тему: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок».
2. Подивитися на знаменитий вислів Шекспіра «All the World is a Stage...» і скласти якомога більше слів з буквами вислову за 2 хвилини (активізація лексики за темою, стимулювання мисленнєвої діяльності). Звучить музика з кінофільму «Театр».

Останнім етапом роботи було написання учнями письмової роботи на задану тему, використовуючи активну лексику та аргументи, які були зафіксовані на уроці. Це було задано в якості домашнього завдання.

Рефлексія. Слова вчителя: «Отже на сьогоднішньому майстер-класі ви ознайомились з таким підходом до навчання писемного мовлення, який базується на залученні всіх видів мовленнєвої діяльності на основі рольової гри. Цей підхід безперечно є ефективним, адже він забезпечує високий рівень вмотивованості учнів, стовідсоткове їх включення до виконання завдань, стимулює високу комунікативну та мисленеву активність, розвиває творче мислення, уяву, емпатію, толерантність».

Використання ІКТ давало змогу відійти від традиційних форм навчання іноземних мов, підвищувати мобільність у засвоєнні інформації, оптимізувати засвоєння мовних структур граматичних правил, долати монотонність у викладенні іноземних мов, поєднувати інформаційну компетентність з іншомовною культурою. Навчальні онлайн-платформи, які набувають популярності як засіб мобілізації й активізації потреб у вивченні іноземних мов, інтегрують процеси навчання, працевлаштування, планування кар'єри, доступності неперервної освіти, самоосвітньої діяльності. Цінним є те, що спілкування з іншими учасниками онлайн-платформи дозволяє створити іншомовне освітнє середовище, вдосконалювати методичний потенціал, накопичувати інструктивно-дидактичний матеріал, розвивати комунікативні й організаторські компетенції вчителів іноземних мов. Стимулювальним ефектом володіють нові форми іншомовного спілкування, яке відбувається під час бесід, дискусій, диспутів, інтерв'ю, конференцій, круглих столів, рецензування, спілкування завдяки електронній пошті та Інтернет з наступним обговоренням отриманої інформації, рольовим іграм, вікторинам, драматизації, перекладам (синхронні, послідовні чи дослівні, художні).

Технологія співпраці дає учням можливість навчатися у взаємодії один з іншим, застосовуючи набуті знання та досвід спілкування. За раху-

нок використання технології співпраці на уроках англійської мови більше часу витрачається на розвиток говоріння. Прикладами вживання технології співпраці на уроках мають бути такі: спільна робота за різними частинами тексту із подальшим обговоренням, групові проекти, такі ігри як «Поясни новому учню» або «Знайди та виправи помилку». Ефективність виробленої системи підготовки до уроків доводять такі результати: учні із задоволенням відвідують уроки, охоче виконують домашні завдання, зацікавлено беруть участь у навчальних проектах, мають достатній та високий рівень навчальних досягнень, стають учасниками та переможцями всеукраїнського конкурсу з англійської мови «Гринвіч» та міжнародного ігрового конкурсу «Британський Бульдог».

У 2016–2017 навчальному році у школах району викладали англійську мову 186 вчителів. З них: 71 вчитель має кваліфікаційну категорію «спеціаліст вищої категорії»; 22 вчителі мають звання «учитель-методист»; 9 вчителів мають звання «старший учитель». Учителі експериментальних шкіл брали активну участь в обласній тематичній відкритій виставці ефективного педагогічного досвіду «Освіта Харківщини ХХІ століття» за темою: «Рік англійської мови: перспективи розвитку іншомовної освіти в Харківській області», де представили досвід роботи вчителів англійської мови з міжнародного співробітництва. Робота РМО була оцінена дипломом першого ступеню. Учителі англійської мови на обласному рівні захищали досвід за темою: «Співробітництво вчителів англійської мови і учнів загальноосвітніх навчальних закладів Шевченківського району м. Харкова з освітніми та громадськими організаціями як перспектива розвитку іншомовної освіти в районі». Здійснювалась робота щодо підвищення кваліфікації вчителів англійської мови шляхом проходження курсів підвищення кваліфікації при КВНЗ «ХАНО» та участі в методичних заходах. Атестація залишається одним із ефективних напрямків підвищення професійної компетентності вчителів, визначення результативності досвіду роботи учителя. За результатами атестації 2016–2017 н. р. було підтверджено вищу кваліфікаційну категорію 10 вчителям, звання «учитель-методист» — 4 вчителям, звання «старший учитель» — 2 учителям. Одному викладачу було присвоєно звання «старший учитель». Чотирьом педагогам присвоєно кваліфікаційну категорію «спеціаліст вищої категорії».

Учителі ЕГ були ініціаторами застосування нових диверсифікованих методичних форм роботи з педагогічними працівниками ЗЗСО на диференційованій основі. Нами реалізовані ідеї диверсифікації як варіативності у підборі різноманітних форм методичної роботи, диференціації — поділу педагогів на певні групи, рівні складності.

Застосування нових диверсифікованих методичних форм роботи з педагогічними працівниками на диференційованій основі покажемо на прикладі роботи методичного центру Управління освіти Шевченківського району Харківської міської ради. З власного досвіду педагогічної діяльності зауважимо, що останнім часом виникали питання щодо причин незацікавленості певної кількості педагогів у запропонованих видах і формах методичних заходів та не завжди була висока активність їх відвідування. І тому виникала виробнича потреба внесення змін щодо організації форм методичної роботи.

З цією метою було проведено діагностування педагогів за такими показниками, як: кваліфікаційна категорія педагога; досвід роботи; рівень навчальних досягнень учнів; результати ЗНО, ДПА; результативність роботи з обдарованими учнями; рівень підготовки учителя з дидактики, педагогіки, психології. Крім того, підґрунтям до організації форм методичної роботи на диференційованій основі було щорічне опрацювання індивідуальних карток педагогів та експертна оцінка керівників РМО. Всі ці показники дали підставу організувати колективні форми методичної роботи району таким чином.

1. Школа професійної майстерності, яка базується на науковості, творчості учителя, його креативності. Формами роботи є науково-теоретичні та науково-практичні семінари (за участю викладачів закладів вищої освіти, трансформація спецкурсів), методичні турніри, майстер-класи, педмайстерні, методичні мости, методичні проекти, методичні студії, круглі столи тощо.
2. Школа професійного зростання, пріоритетними напрямками роботи якої є оновлення, удосконалення фахових та методичних знань педагогів завдяки організації та проведенню практичних семінарів (виконання завдань за навчальними програмами, рішення завдань ЗНО, ДПА, завдань підвищеної складності), панорам творчих (сучасних) уроків та їх обговорення, ділових або дидактичних ігор (ігрове моделювання ситуації), дебатів.
3. Школа молодого учителя, формами якої є практичні заняття, педагогічні читання, психолого-педагогічні семінари, семінари-практикуми, ділові ігри, консиліуми, відвідування уроків з їх детальним аналізом.

Така диференціація дала педагогу можливість вибору тих чи інших заходів, побудови своєї траєкторії зростання. Наведена система роботи є гнучкою та динамічною у досягненні мети формування професійної компетентності педагогічних працівників, яка на сучасному етапі ґрунтується на принципах добровільного вибору форм та тем серед представленого розмаїття, а також принципу диференціації. Тому педагоги усвідомлюють значущість процесу

самостійного і цілеспрямованого здобуття потрібної інформації з метою забезпечення їх фахових потреб. Такий підхід запобігає безсистемності та стихійності у навчанні дорослої людини.

З метою урізноманітнення форм методичної роботи були організовані методичні мости. Така форма роботи передбачає обмін досвідом, колективний пошук шляхів вирішення проблем. Так, наприклад, учителями української мови та літератури було обрано тему: «Підвищення якості знань учнів з української мови та літератури на засадах диференційованого підходу та філософії дитиноцентризму як чинника формування успішної, соціально адаптованої, національно свідомої мовної особистості». На такому заході відбирали кращі розробки уроків учителів за принципом диференціації, які в подальшому увійдуть до посібника з української мови для 5-го класу.

Педагогами основ здоров'я було проведено методичний міст у вигляді дискусії засобами електронного зв'язку (Skype) за темою «Шляхи взаємодії сім'ї та школи у вихованні здорової особистості», в ході якої розглянуто сучасний еталон здоров'я учня; основи формування здорового способу життя підлітків; розроблено алгоритм дій, спрямованих на захист здоров'я дітей та можливість отримати нові знання про здоров'я; обговорено актуальні проблеми здоров'я учнів, поведінку, яка не наносить шкоди здоров'ю, допомагає зберегти та зміцнити його; сформовано основні напрями роботи з батьками.

Темою методичного мосту також була підготовка учнів до участі у всеукраїнських учнівських турнірах, в ході якого педагогами визначено пріоритетні шляхи і форми роботи у підготовці до турнірів, а саме: тренінги; психологічна підготовка до ведення дискусії, налаштування позитивного настрою на пошук аргументів в умовах дефіциту часу морального та інтелектуального тиску, формування мотивації досягнення успіху та робота із запереченнями; залучення науковців до підготовки обдарованих учнів.

Методичний центр приділяв значну увагу роботі з підвищення фахової майстерності вчителів шляхом залучення педагогів до участі у міжнародних науково-методичних заходах. Педагогічні працівники брали участь у міжнародних проектах, програмах, науково-практичних конференціях, семінарах, тренінгах, вебінарах. Важливим напрямом підвищення кваліфікації були зустрічі з колегами-носіями мови, проекти та програми підвищення професійної компетентності вчителів, що сприяли обміну ідеями, досвідом, інформацією та навчальними матеріалами, налагодженню контактів, наданню допомоги в розширенні кругозору та збагаченні професійних знань. Так, учителі англійської мови брали участь

у демонстраційному уроці, який проводив Майкл Хадсон, автор підручника Метте видавництва «Пірсон» з Великої Британії.

Сучасність вимагає від педагогів інформаційної мобільності та вміння використовувати ІКТ. Методичне об'єднання класних керівників має свій блог (metodunion.blogspot.com), що дає можливість не тільки отримати актуальну інформацію або поділитися досвідом, а й обговорити нагальні питання, провести оперативні наради, тощо. Працює план-моніторинг з використанням діагностичного та кваліметричного підходів, що сприяє ефективній аналітичній діяльності і дозволяє покроково відстежити певні тенденції та своєчасно провести коригування.

Проводилася робота по залученню батьків до виховних заходів: організація та проведення спільних годин спілкування, наукових диспутів, різноманітних свят. У школах працювали «Батьківські майстерні», «Батьківські лекторії», також батьки брали активну участь у проектній діяльності школярів. Питання організації роботи з батьками опрацьовували на засіданнях школи професійної майстерності, школи професійного зростання та школи молодого учителя. З метою удосконалення роботи з батьками було проведено районний фестиваль «Сучасні батьківські збори», на якому були представлені кращі роботи учителів та творчих груп, які увійшли до методичної скарбнички на допомогу класним керівникам.

VI. Рефлексивно-оцінний етап технології

Рефлексивно-оцінний етап технології забезпечували завдяки аналізу портфоліо вчителя, самоаналізу проведення інтегрованих уроків, використання засобів медіаосвіти, що сприяло розвитку логічного мислення, організації мовлення, його логічної побудови й структурування, постановці мети, викладенню висновків, навчанню різним прийомам отримання і передачі інформації через тембр голосу, темп мовлення, рухи. Самопрезентація відбувалася у форматі блогу як інформаційної технології, яка підтримує функціонування в Інтернеті невеликого WEB-сайту, WEB-оглядача, що містить особистий щоденник учителя, його мережевий журнал подій, до якого він додає у зворотному хронологічному порядку ті чи інші записи, зображення або об'єкти мультимедіа. На сторінках блогу вчителі розміщували інформацію про досвід співробітництва в іншомовному освітньому середовищі, вели переписку з колегами та учнями іноземними мовами.

На цьому етапі вчителі іноземних мов ЕГ:

- × аналізували результати педагогічної діяльності, досвіду іншомовного спілкування;

- × порівнювали власних потенційних можливостей з вимогами і правилами іншомовного освітнього середовища;
- × складали карти можливих досягнень у професійній діяльності;
- × проектували участь у всеукраїнських і міжнародних науково-педагогічних, методичних заходах;
- × складали план професійної самореалізації в іншомовному освітньому середовищі.

Для рефлексії цілком підходив *метод SWOT*, який полягає в розподіленні чинників на чотири категорії: strengths (сильні сторони), weaknesses (слабкі сторони), opportunities (можливості) і threats (загрози). Спочатку цей метод застосовувався для структурування знань про поточну ситуацію і тенденції її розвитку, а потім для розроблення моделі поведінки організації у маркетингу. Оцінка й перевірка прийняття рішення давала можливість проаналізувати правильність рішення, підтримати його реалізацію та оцінити можливі недоліки. Цілком прийнятним виявився цей метод для оцінки професійної мобільності вчителів. Проведення SWOT-аналізу стосувалося планування саморозвитку й розвитку вмінь професійної мобільності, оцінювання переваг і недоліків способів досягнення мети. Учителям пропонували анкету з такими запитаннями:

1. Категорія «сильні сторони»:
 - а) що Вам добре вдається робити?
 - б) якими унікальними ресурсами ви володієте?
 - в) що відзначають як сильні сторони у вас інші?
2. Категорія «можливості»:
 - а) які можливості є для вас доступні?
 - б) якими актуальними сучасними новими віяннями в науці, тенденціями ви можете скористатися?
 - в) як ви можете трансформувати власні сильні сторони у можливості?
- 3) Категорія «слабкі сторони»:
 - а) що ви могли б робити краще?
 - б) яких ресурсів вам не вистачає?
 - в) що вбачають як слабкі сторони у вас інші?
4. Категорія «загрози»:
 - а) які загрози можуть зашкодити вам?
 - б) що роблять ваші колеги?
 - в) до яких загроз можуть призвести ваші слабкі сторони?

Зазначимо, що використання такого методу сприяло визначенню вчителем сильних і слабких сторін, використанню власних ресурсних можливостей, подоланню труднощів.

Формування вміння самопрезентації у іншомовному освітньому середовищі в ЗЗСО здійснювалося наступним чином. Учителів переконували в тому, що презентація сприяє не лише формуванню вмінь говоріння, читання, аудіювання та письму, але ще й сприяє розвитку логічного мислення, організації мовлення, його логічної побудови й структурування, постановці мети, викладенню висновків, навчає різним прийомам отримання і передачі інформації через тембр голосу, темп мовлення, рухи. Розробляли алгоритм самопрезентації, використовуючи досвід ученої Ю. Авсюкевич [3], яка до вступу самопрезентації віднесла такі елементи, як: привітання; привернення та утримання уваги; тема презентації; мета та основна ідея презентації; поєднання теми презентації з професійними інтересами слухачів; демонстрація компетентності мовця з предмета презентації; план презентації. На її думку основна частина може складатися з одного до трьох пунктів; заключна частина має містити: короткий виклад розкритої у презентації інформації та візуалізація результатів; підведення підсумків; висловлення подяки слухачам та пропозиції ставити питання.

Самопрезентація відбувалася у форматі блогу як інформаційною технологією, яка підтримує функціонування в інтернеті невеликого веб-сайту, веб-оглядача, що містить особистий щоденник учителя, його мережевий журнал подій, до якого він додає подані у зворотному хронологічному порядку ті чи інші записи, зображення або об'єкти мультимедіа. На сторінках блогу вчителі розміщували інформацію про ідеї співробітництва в освітньому середовищі. Вони листувалися з колегами, учнями, батьками іноземними мовами.

Робота вчителів експериментальних шкіл щодо розвитку співробітництва з міжнародними освітніми та громадськими організаціями була спрямована на формування особистості, органічно адаптовану до життя у світі різноманітних зв'язків — від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків, особистості, відкритої до діалогу з представниками інших країн, готової до інтеграції у світовий культурний простір. Протягом зазначеного періоду укріплювали міжнародні партнерські відносини та розвиваються культурно-освітні обміни учнями й вчителями ЗНЗ із школами-партнерами країн Європи, Азії та США. Успішно реалізовували спільні програми і проекти з міжнародними освітніми організаціями, громадськими установами зарубіжних країн.

Висновки

На підставі результатів аналізу наукової літератури з'ясовано суть професійної самореалізації вчителів іноземних мов як процесу активізації й розкриття власного професійного потенціалу за умов іншомовного освітнього середовища, ініціювання створення такого середовища, поширення серед колег та учнів ідей співробітництва і партнерських відносин, здійснення позитивного впливу на мотивацію й інтерес школярів до іноземних мов, сприяння засвоєнню ними досвіду іншомовної культури.

У процесі наукового пошуку встановлено, що в процесі самореалізації вчителя постійно вдосконалюється його професійна компетентність як динамічна комбінація психолого-педагогічних і фахових знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей. Водночас професійна самореалізація вчителя безпосередньо пов'язана із специфікою викладання начальних предметів і впливає на здатність учителя-предметника успішно виконувати функціональні обов'язки та вирішувати педагогічні завдання.

Зміст професійної самореалізації вчителів становлять ціннісні орієнтації на саморозвиток особистості учня у процесі вивчення іноземних мов, розуміння власної «Я»-концепції, знання про власні можливості й співвіднесення їх із вимогами педагогічної діяльності, вміння удосконалювати професійну компетентність в іншомовному освітньому середовищі.

Зазначено, що процес професійної самореалізації вчителів іноземних мов є послідовним і логічним самоздійсненням конкретних дій, а саме: самопізнання й усвідомлення мети, завдань, потреби самореалізації; самоактуалізації та самовизначення; самотворення як самопроекування, самопрогнозування; безпосередньо самореалізації виявлених сутнісних сил — самоконтролю, самоорганізації, саморозвитку і самовдосконалювання; самоствердження — самопрезентація на підставі адекватної самооцінки і сформованих умінь рефлексії.

Узагальнення результатів наукового пошуку дозволило розкрити потенційні можливості цього середовища для професійної самореалізації вчителів іноземних мов (активізує їхній творчий потенціал, сприяє педагогічній співпраці, розвиває критичне мислення).

Згідно з метою і завданням дослідження у дисертації суть поняття «іншомовне освітнє середовище» розкрито як сприятливі обставини для самореалізації суб'єктів освітнього процесу, котрі задовольняють потреби вчителів та учнів спілкуватися іноземними мовами із зарубіжними освітянами, підвищують їхню компетентність у галузі іноземних мов та забезпечують продуктивне виконання спільних освітніх проєктів.

Уточнено розвивальну, координаційну, виховну, навчальну, фасилітативну освітні функції.

Охарактеризовано компоненти іншомовного освітнього середовища, а саме: особистісно-мовленнєвий (опанування іноземних мов і мовленнєвої грамотності), інформаційно-комунікативний (забезпечення комунікативної взаємодії і використання ІКТ для мобільного реагування на зміни, що відбуваються в іншомовному освітньому середовищі), продуктивно-інноваційний (створення продуктів освітньої діяльності, індивідуальної освітньої траєкторії).

Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено технологію професійної самореалізації вчителів іноземних мов за умов іншомовного освітнього середовища, яка передбачає такі етапи, як: *організаційно-управлінський* (забезпечення адміністрацією і методичним центром нормативної та матеріальної бази для реалізації компонентів іншомовного освітнього середовища); *мотиваційно-стимулювальний* (активізація мотивів професійної самореалізації вчителів і розкриття професійного потенціалу в іншомовному освітньому середовищі); *особистісно-самотворчий* (залучення і заохочення вчителів до самоперетворювальної діяльності та мобільного реагування на зміни в іншомовному освітньому середовищі); *діагностико-проектувальний* (організація діагностування результатів професійної самореалізації вчителів і проектування індивідуальної освітньої траєкторії); *розвивально-компетентнісний* (спонукання вчителів до вдосконалювання професійної компетентності в процесі методичної роботи); *рефлексивно-оцінний* (самоаналіз результатів педагогічної діяльності та досвіду іншомовного спілкування з колегами та учнями, презентація власних доробок).

Реалізація *організаційно-управлінського етапу технології* в експериментальних групах учителів відбулася таким чином. Учителі іноземних мов розробляли й захищали методичні теми з проблеми самореалізації суб'єктів освітнього процесу в умовах іншомовного освітнього середовища на курсах підвищення кваліфікації, які проводилися відповідно до наказу Управління освіти «Про проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками закладів освіти». Творчі групи вчителів брали участь як у регіональній експериментальній інноваційній діяльності (згідно з наказом Департаменту освіти і науки), так і у всеукраїнській (ЗЗСО обирали напрям дослідження, наприклад: «Теорія і практика опанування мовленнєвої культури суб'єктами освітнього процесу»).

Мотиваційно-стимулювальний етап технології реалізовувався шляхом опанування вчителями ЕГ нових форм іншомовного спілкування (CLIL-технології, інтерактивні технології, метод кейсів, метод проектів, навчання «за станціями», використання аутентичних матеріалів, чантів, створення інтерактивної книги), яке відбувалося під час засідань районного і шкільних методичних об'єднань, семінарів, «методичних мостів», занять школи професійної майстерності, школи професійного зростання, школи молодого вчителя; організації спілкування із зарубіжними колегами завдяки електронній пошті та інтернет-зв'язку з подальшим обговоренням отриманої інформації.

Упровадженню *особистісно-самотворчого етапу технології* сприяли засідання методичних об'єднань учителів іноземних мов і педагогічних нарад для всіх учителів, на яких розглядалися питання: «Створення іншомовного освітнього середовища як запорука відкритих і партнерських відносин», «Іншомовна компетентність учителів різних напрямів підготовки», «Вимоги до участі суб'єктів освітнього процесу в міжнародних освітніх проектах», «Співробітництво в освіті: теорія і практика».

Діагностико-проектувальний етап технології передбачав розроблення карти професійного зростання, виявлення й усунення перешкод, які заважають проектуванню індивідуальної освітньої траєкторії, коли певний відсоток очікуваних результатів може бути невинуватим у разі слабкої мотивації та стимулювання, пасивної допомоги в реалізації намічених цілей адміністрації закладу та недостатня підтримка з боку батьківської громадськості.

Реалізація *розвивально-компетентнісного етапу технології* здійснювалася завдяки засіданням методичних об'єднань, на яких обговорювали особливості використання на заняттях з іноземних мов автентичних відеофрагментів, пісень, газетних статей, що збагачують знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається, розвивають навички читання, аудіювання, говоріння та письма.

Рефлексивно-оцінний етап технології забезпечували завдяки аналізу портфоліо вчителя, самоаналізу проведення інтегрованих уроків, використання засобів медіаосвіти, що сприяло розвитку логічного мислення, організації мовлення, його логічної побудови й структурування, постановці мети, викладенню висновків, навчанню різним прийомам отримання і передачі інформації через тембр голосу, темп мовлення, рухи. Самопрезентація відбувалася у форматі блогу як інформаційної технології, яка підтримує функціонування в Інтернеті невеликого веб-сайту, веб-оглядача, що містить особистий щоденник учителя, його мережевий журнал подій, до якого він додає у зворотному хронологічному порядку ті чи інші записи, зображення або об'єкти мультимедіа. На сторінках блогу вчителі розміщували інформацію про досвід співробітництва в іншомовному освітньому середовищі, вели переписку з колегами та учнями іноземними мовами.

З огляду на мету і завдання дослідження уточнено критерії з відповідними показниками рівнів професійної компетентності учителів іноземних мов — *мотиваційно-самоосвітній* (прагнення до саморозвитку в іншомовному освітньому середовищі, бажання займатися педагогічною самоосвітою); *когнітивно-процесуальний* (повнота і глибина знань про суть професійної самореалізації та шляхи вдосконалювання власної професійної компетентності; вміння професійної самореалізації вчителів); *особистісно-рефлексивний* (розвиток ініціативності, мобільності, толерантності, сформованість адекватної самооцінки на основі рефлексії), зроблено вхідні заміри, підбрано діагностувальний інструментарій (анкети, методики, ситуації, тести «Самореалізація», «Ваші ділові перспективи», «Шляхи досягнення кар'єри»).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
2. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання : германські мови». Київ, 2009. 21 с.
3. Айзікова Л. В. Концепція навчання впродовж життя в міжнародних документах і дослідженнях. *Наукові праці*. 2012. Вип. 146. Т. 158. С. 62–64.
4. Армейська Л. В., Назаренко Г. І. Авторські навчальні програми у варіативній складовій навчального плану загальноосвітнього навчального закладу : методичні рекомендації до складання та оформлення авторської навчальної програми. Харків, 2008. 28 с.
5. Балл Г. О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 9 (56). С. 1–7.
6. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка : пособ. для препод. и студ. Москва : Просвещение, 1964. 136 с.
7. Білик Н. І. Новаторство в контексті глобалізації освітньої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Мультидисциплінарні академічні дослідження і глобальні інновації: гуманітарні та соціальні науки : зб. тез І Міжнар. наук.-практ. конф. MARGIHSS 2015, Київ, 10–11 вересня 2015 р. Київ, 2015. С. 11–15.
8. Білоцерківська Н. Г. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Харків, 2009. 198 с.
9. Блог учителя англійської мови Іванченко Ганни Анатоліївни. URL: lingua89.blogspot.com (дата звернення: 28.05.2018).
10. Бобильова О. Комунікативний метод як метод активізації творчих можливостей особистості. Англійська мова та література. 2005. № 26 (108). С. 2–4.
11. Боришевський М. Й. Актуальні соціально-психологічні проблеми виховання. Психологічні проблеми гуманізації педагогічної взаємодії. Київ : Наукова думка, 1993. 205 с.
12. Брик Т. О. Формування вмінь іншомовного професійного спілкування майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Харків, 2008. 236 с.
13. Введение в психологию : учеб. пособие / под ред. А. В. Петровского. Москва : Изд. центр «Академия», 1996. 496 с.
14. Веремчук А. М. Рефлексія у педагогічній діяльності. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільськ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. Вип. 20. С. 92–102.
15. Вон Эйкен Джон. Возможно все! Дерзни в это поверить... Действуй, чтобы это доказать! Москва : Альпина Паблишер, 2015. 358 с.
16. Воронцова Ж. В. Самореалізація особистості старшокласника процесі диференційованої навчальної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2008. 23 с.
17. Гавалешко О. М., Кривко Т. А. Самореалізація особистості в умовах глобалізації. Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Рута, 2005. Вип. 255. С. 21–26.

18. *Гавриленко О.* Формування іншомовного професійного спілкування студентів економічних спеціальностей. Наукові записки: зб. наук. праць. Сер.: Пед. науки / Кіровоград. держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. 2013. Вип. 121 (1). С. 177–180.
19. *Гниличенко Н.* Сутність інтерактивного навчання. English. 2007. № 18. С. 3–5.
20. *Голобородько Є. П.* Особливості акмеологічного розвитку учителя в системі післядипломної освіти. Акмеологія — наука XXI століття : матер. IV Міжнародної наук.-практ. конф., Київ, 30 травня 2014 р. / М-во освіти і науки України, Укр. академ. акмеол. наук, Київ. ун-т імені Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2014. С. 270–278.
21. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
22. *Гора О. В.* Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. Полтава, 2011. С. 97–101.
23. *Гора Т. В.* Вчителі — учні : шляхи до комунікативної компетенції та особистісного розвитку (англійською мовою з досвіду роботи вчителів Херсонської області). Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. 115 с.
24. *Гора Т. В.* Ефективне функціонування англомовного середовища в умовах загальноосвітніх навчальних закладах. Роль іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у сучасному освітньо-професійному середовищі, Херсон, 17–18 травня 2016 р. : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів і молодих учених. Херсон, 2016. С. 123–124.
25. *Гора Т. В.* Формування умінь педагогічного спілкування засобами інтерактивного тренінгу в системі «педагог-старшокласники» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання». Умань, 2012. 196 с.
26. *Горбачова І. І.* Педагогічні способи мотивації професійної мобільності вчителів закладів загальної середньої освіти в освітньому просторі. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. Сер.: Педагогічні науки. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. Вип. 4 (59). С. 164–168.
27. *Горбачова І. І.* Професійна мобільність учителя в мінливому освітньому середовищі. Теорія і методика навчання і виховання : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 43. С. 59–68.
28. *Грабарь М. И., Краснянская К. А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. Москва : Педагогика, 1977. 136 с.
29. *Гречаник О. Є.* Програма та навчально-методичні рекомендації до спецкурсу «Теорія та практика формування акмеологічної компетентності вчителя» : метод. рекомендації для виклад. та слухачів ІПО. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. 22 с.
30. *Гриньов В. Й., Лебедева В. В., Наумова І. І., Рябова О. Б., Гриньова В. М.* Особистість майбутнього вчителя : монографія / за заг. ред. В. М. Гриньової. Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. 188 с.
31. *Гриньова В. М., Карпова Л. Г.* Проектування розвивального освітнього середовища для обдарованих учнів. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. 112 с.
32. *Гупаловська В. А.* Самореалізація як проблема розвитку особистості у сучасних психологічних дослідженнях. Проблеми гуманітарних наук : Наукові записки ДДПУ імені Івана Франка. Дрогобич : Вимір, 2001. Вип. 8. С. 84–94.

33. *Гуцуляк Л. І.* Соціально-освітнє середовище в педагогічному процесі школи. Молодий вчений. 2017. № 5 (45). С. 304–307.
34. *Долинська Л. В., Пенькова О. І.* Самореалізація особистості як соціально-психологічний феномен. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 12: Психологічні науки: зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. № 3(48). С. 18–25.
35. *Дроздова І.* Використання сучасних інформаційних технологій для підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів-нефілологів. Неперервна освіта: акмеологічні студії (Педагогічні науки. Психологічні науки) : наук. журнал / за заг. ред. Гладкової В. М. Київ : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2017. № 1. С. 68–76.
36. *Дубасенюк О. А.* Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. Проблеми освіти : зб. наук. праць. Житомир, 2015. Вип. 84. С. 25–31.
37. *Дубасенюк О. А.* Професійна педагогічна освіта : методологія, теорія, практика : монографія. Т. 1. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 400 с.
38. *Дубасенюк О. А.* Ціложиттєве навчання особистості як провідний чинник педагогізації професійної освіти. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Вип. 89. Ч. I. С. 11–20.
39. *Дубасенюк О. А.* Особливості структури педагогічної діяльності вчителя у контексті сучасних наукових підходів. Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Сер. : Педагогіка. 2017. № 5. С. 18–21.
40. *Дубасенюк О. А.* Особливості становлення майбутнього педагога як суб'єкта професіоналізації. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ; Ніжин : Вид-во ЧП Лисенко Н. Н., 2017. Вип. 1 (13). С. 30–40.
41. *Дубасенюк О. А.* Особистісний та професійний розвиток майбутнього педагога у контексті креативного підходу. Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. 226 с. С. 19–26.
42. *Дубасенюк О. А., Сидорчук Н. Г.* Самовиховання та самоосвіта в системі підготовки майбутнього вчителя. Практикум з педагогіки : навч.-метод. посібник. Житомир : Вид-во Житомир. держ. ун-ту, 2017. С. 36–52.
43. *Дубасенюк О. А.* Структура педагогічного професіоналізму викладача вищої школи. Проблеми освіти : зб. наук. праць / Ін-т модернізації змісту освіти МОН України. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2017. Вип. 87. С. 13–19.
44. *Єрмак Ю. І.* Роль професійного самопізнання в підвищенні педагогічної майстерності вчителя. Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. Вип. 40. С. 86–93.
45. *Жданова-Неділько О. Г.* Аксіодидактична система взаємодії викладача і студента при вивченні педагогічних дисциплін : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 340 с.
46. *Жозе да Коста Г. О.* Застосування методу проектів у зарубіжних моделях навчання учнів. Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф., Харків, 11 квіт. 2017 р. / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2017. С. 231–234.
47. *Задуняська Ю.* Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2015. № 11. С. 105–110.

48. *Зайцева А. В.* Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2007. 21 с.
49. *Зайцева І. О.* Формування професійних компетентностей майбутніх учителів філологічних спеціальностей в умовах дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2016. 20 с.
50. *Зарицька В. В.* Формування у старшокласників здатності до самореалізації: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Харків, 2006. 21 с.
51. *Іванченко Г. А.* Використання інтелект карт з метою організації самостійної роботи учнів ліцею на уроках англійської мови. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та вищих навчальних закладів : зб. матеріалів IV Міжнар. конф. Харків, 25 квітня 2014 р., Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014.
52. *Іванченко Г. А.* Формування соціокультурної компетентності учнів при вивченні іноземної мови як основа інтеграції особистості в соціокультурний простір. Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань школярів : зб. мат. III Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 28 жовтня 2016 р. Харків, 2016.
53. *Іванченко Г. А.* Графічний організатор як засіб організації самостійної роботи учнів на уроках іноземної мови. Сучасні підходи до навчання іноземним мовам : шляхи інтеграції школи та вищих навчальних закладів : зб. мат. до III Міжнар. конф., Харків, 2013.
54. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2006. С. 205–215.
55. *Ільїна В. М.* Формування правової культури майбутніх правоохоронців у освітньому середовищі ліцею : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 200 с.
56. *Іонова І. М.* Самовдосконалення вчителя для організації навчальної проектної діяльності : зб. науч. труд. SWorld. 2013. В. 3. Т. 24. Івано-Ново. С. 85–92.
57. *Исаев И. Ф., Ситникова М. И.* Творческая самореализация учителя : культурологический подход : учеб. пособие. Москва ; Белгород : Изд-во БГУ, 1999. 224 с.
58. *Ишмухаметов Р. Р.* Проблемы самореализации личности. Москва : Красанд, 2010. 104 с.
59. *Калашнікова Л. М., Рибалко Л. С., Гармаш С. А.* Самореалізація особистості учня в позакласній виховній роботі : навч.-метод. посібник для вищ. навч. пед. закл. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2006. 100 с.
60. *Каньоса Н. Г.* Мотиви учбово-професійної самореалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. ... пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2011. 20 с.
61. *Карпова Л. Г.* Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2004. 20 с.
62. *Каташов А. І.* Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2001. 22 с.

63. *Катрич Н. Д.* Формування іншомовної компетентності студентів політехнічного коледжу. URL: <http://intkonf.org/katrich-ndformuvannya-inshomovnoyi-kompetentnosti-studentiv-politehnichnogo-koledzhu/> (дата звернення: 09.02.2018).
64. *Кирилюк М. В.* Інформаційно-освітнє середовище як фактор розвитку самоосвітньої компетентності вчителів. Імідж сучасного педагога. 2016. № 1 (160). С. 8–11.
65. *Кіриченко С. В.* Матеріали до проведення навчально-методичного семінару «Теорія і практика організації освітньо-проектної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів» : навч.-метод. посіб. Харків, 2016. 125 с.
66. *Кіриченко С. В.* Професійна самореалізація вчителів в освітньо-проектній діяльності. Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 17 травня 2016 р. / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : Смугаста типографія, 2016. С. 234–238.
67. *Кіриченко С. В.* Професійна самореалізація вчителів старшої школи в освітньо-проектній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 217 с.
68. *Коваленко Г. С.* Формування творчої компетентності майбутніх вчителів іноземної мови в процесі фахової підготовки. Наукові записки. Сер.: Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка. 2014. Вип. 128. С. 407–411.
69. *Коваленко Г. С.* Альтернативні підходи до вивчення англійської мови у ВНЗ. Dny vedy – 2016: materialy XII mezinarodni vedecno-practicka konference. Dil 12. Filologické vedy. Praha : Publishing House «Education and Science». Рр. 6–9.
70. *Ковальчук І. В.* Іншомовна комунікативна культура як необхідна складова ефективного міжкультурного спілкування. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: «Психологія і педагогіка». Острого : В-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2010. Вип. 16. С. 120–129.
71. *Коломієць А. М.* Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія. В-во ВДПУ імені М. Коцюбинського; наук. ред. Р. С. Гуревич. Вінниця : ВДПУ, 2007. 379 с.
72. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
73. *Коропецька О. М.* Професійна самореалізація як психологічна проблема. Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай», 2009. Вип. 14, Ч. 1. С. 104–115.
74. *Коропецька О. М.* Психологічні детермінанти самореалізації особистості. Психологія особистості. 2010. № 1. С. 115–123.
75. *Коростылева Л. П.* Психология самореализации личности : затруднения в профессиональной сфере. Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2005. 222 с.
76. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радян. шк., 1989. 508 с.
77. *Кузьмина Н. Ф.* Очерки психологии труда учителя. Ленинград, 1967. С. 54–62.
78. *Куценко Т. В.* Авторська програма розроблення й впровадження педагогічних умов професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Харків, 2014. 64 с.

79. *Куценко Т. В.* Використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі методичної роботи вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Сучасна педагогіка та психологія : від теорії до практики : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Запоріжжя, 26–27 серпня 2016 р. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2016. С. 73–76.
80. *Куценко Т. В.* Професійна самореалізація учителів загальноосвітніх навчальних закладів в умовах сучасних викликів (акмеологічний аспект). Сучасні акмеологічні дослідження : теоретико-методологічні та прикладні аспекти : монографія. Київ : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2016. С. 684–716.
81. *Куценко Т. В.* Професійна самореалізація вчителів у системі методичної роботи. Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 17 травня 2016 р. / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : Смугаста типографія, 2016. С. 238–243.
82. *Куценко Т. В.* Роль методичного центру в професійній самореалізації учителів загальноосвітніх навчальних закладів. Освіта як простір творення прецедентів і зразків самовизначення : матеріали Між. наук.-практ. конф., Мелітополь, 3–4 червня 2016 р. / Мелітопол. держ. пед. ун-т імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2016. Ч. 2. С. 121–124.
83. *Куценко Т. В.* Система методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів як засіб стимулювання професійної самореалізації. Педагогічні науки : зб. наук. праць / Херсон. держ. ун-т. 2016. Вип. LXX. Т. 2. С. 74–78.
84. *Куценко Т. В.* Формування мотивації професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи. Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Вип. 39. С. 120–125.
85. *Лебедик І. В.* Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Кіровоград, 2007. 18 с.
86. *Левченко Л. С.* Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Харків, 1999. 193 с.
87. *Липак Г.* Бінарне заняття — дієвий засіб формування професійної компетентності молодших спеціалістів. Освіта. Технікуми, коледжі : навч.-метод. журнал. 2010. № 2 (26). С. 27–28.
88. *Литвиненко Д.* Іноземна мова як засіб спілкування в міжнародному та міжкультурному середовищі. Роль іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у сучасному освітньо-професійному середовищі : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. аспірантів і молодих учених, Херсон, 17–18 травня 2016 р. Херсон, 2016. С. 93–95.
89. *Лісіна Л. О., Барліт О. О.* Формування професійної компетентності вчителя : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : Лана-Друк, 2006. 212 с.
90. *Лісниченко А. П.* Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Вінниця, 2011. 20 с.
91. *Лозутіна Н.* Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньо-економічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Вінниця, 2006. 200 с.

92. *Лозова В. І., Троцько Г. В.* Теоретичні основи виховання і навчання : навч.-метод. посібник / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2-ге вид., випр. і доп. Харків, 2002. 400 с.
93. *Лосева Н. М.* Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загально педагогічна проблема : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Харків, 2007. 43 с.
94. *Лукьянова М. И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя : диагностика и развитие. Сер. : Педагогическое мастерство. Москва :ТЦ Сфера, 2004. 144 с.
95. *Любченко О. С.* Автентичні матеріали на уроці. Англійська мова і література. 2003. № 22, 23. С. 2
96. *Мазін В. М.* Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Запоріжжя, 2008. 20 с.
97. *Майнаєв Ф. Я.* Роль соціальних мереж у Online-освіті. Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матер. Між. наук.-практ. конф., Харків, 17 травня 2016 р. / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : Смугаста типографія. С. 74–78.
98. *Макаренко Л. Л.* Проектні технології на уроках іноземної мови. URL: babun-libr.narod.ru/Dosvid3.doc (дата звернення: 28.05.2018).
99. *Максименко С. Д.* Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури : навч. посіб. для вищ. шк. Київ : Наукова думка. 1998. 226 с.
100. *Мандражи О. А.* Підготовка вчителів до інноваційної діяльності системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2014. 20 с.
101. *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособ. для студ. сред. учеб. завед. Москва : Изд. центр «Академия», 2002. 256 с.
102. *Мараховська Н. В.* Використання наративу як способу формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови. Людинознавчі студії (педагогіка) : зб. наук. пр. Дрогобич: ДДПУ ім. Івана Франка, 2011. Вип. 23. С. 134–146.
103. *Мараховська Н. В.* Розробка акмеограми на основі аналізу swot як способу формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови. Акмеологія — наука ХХІ століття : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. Київ : Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. С. 200–203.
104. *Мараховська Н. В.* Технологія тривіум-тренінгу в процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови: навч.-метод. посіб. Маріуполь: Маріупол. держ. ун-т, 2011. 156 с.
105. *Мараховська Н. В.* Проведення педагогічної майстерні з метою формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови. Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів : зб. наук. пр. Дрогобич : ДДПУ імені Івана Франка, 2013. С. 219–225.
106. *Мараховська Н. В.* Концепція та структура навчально-методичного посібника «Технологія тривіум-тренінгу в процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет

- імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 31, Том IV (46) : Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2013. С. 262–269.
107. *Мараховська Н. В.* Проведення інтегрованого тренінгу з дисциплін гуманітарного циклу з метою професійної самореалізації майбутнього вчителя. Молодий вчений : наук. журнал Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. № 1 (41). С. 474–477.
108. *Мараховська Н. В.* Проведення арт-терапевтичного тренінгу як способу розвитку професійного самопізнання майбутніх психологів. Молодий вчений : наук. журнал. Херсон, 2016. № 1. С. 78–81.
109. *Мараховська Н. В.* Професійна самореалізація вчителя англійської мови в освітній діяльності. Молодий вчений : наук. журнал. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2018. № 2 (54). С. 631–634.
110. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
111. *Маркова В. М.* Педагогічні умови успішності професійної діяльності вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Харків, 2012. 20 с.
112. *Марченко О. Г.* Роль освітнього середовища у формуванні громадянських якостей майбутніх офіцерів. Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Між. наук.-практ. конф., Харків, 17 травня 2016 р. / ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків, 2016. С. 183–187.
113. *Марченко О. Г.* Модель педагогічної системи формування інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць / Наукові записки Рівнен. держ. гуман. ун-ту. Ч. II. Рівне : РДГУ, 2016. Вип. 13 (56). С. 75–79.
114. *Марченко О. Г.* Формування акме-особистості майбутнього військового фахівця в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 2. С. 253–261.
115. *Маслоу А.* Самоактуализация личности и образование / пер. с англ. Г. Балл ; Киев, Донецк : Ин-т психологи АПН Украины, 1994. 52 с.
116. *Мельник В. В.* Інтеракція в освітньому процесі : технологія організації. Управління школою. 2006. № 13. С. 15–35.
117. *Мефанік М. С.* Особливості освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2015. № 48–49.
118. *Мешко О.* Професійне самопізнання майбутнього вчителя як умова становлення його педагогічної позиції. Психологічні науки. 2010. № 54. С. 235–239.
119. *Мирошник О.* Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя. Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць / Ін-т педагогічної освіти дорослих НАПН України. Київ, 2011. Вип. 2. С. 47–56.
120. *Нікітіна І. В.* Динаміка процесу самовизначення особистості в індивідуально-психологічному просторі людини. Вісник Київського університету імені Т. Шевченка. 1998. Вип. 6. С. 28–30.

121. *Новий тлумачний словник української мови* / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Вид-во «Аконіт», 2008. Т. 3. С. 265.
122. *Новий тлумачний словник української мови* / уклад. : В. Яременко, О. Сліпущко. Вид. друге, виправл. Т. 3 П-Я. Київ, 2008. С. 265.
123. *Огнев'юк В. О.* Лідери для нової української школи», надрукованій в науковому журналі. Неперервна освіта: акмеологічні студії. Київ. №1. 2017. С. 4–13.
124. *Олексенко Р. І., Васюк Ю. А.* Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується. Філософські обрії, 2017. С. 124–135. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/FiloFilo_2017_37_13 (дата звернення: 09.02.2018).
125. *Основи педагогічної майстерності.* Вступ до вчительської професії : навч.-метод. посіб. для вищ. навч. пед. закл. України / уклад. Л. С. Рибалко, Л. Б. Пасько ; за заг. ред. С. Т. Золотухіної. Харків : ХДПУ, 2004. 117 с.
126. *Осова О. О.* Теоретико-методичні засади реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. 348 с.
127. *Остроградський М. В., Блум І. А.* Роздуми про викладання. Постметодика. 1996. № 2. С. 52–54.
128. *Паращук В. Ю.* Використання автентичного тексту під час роботи над розмовною темою. Іноземні мови в школі. 1999. № 2. С. 61–65.
129. *Педагогіка* : баз. підруч. для студ. вищ. закладів III-IV рівнів акредитації / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків : Фоліо, 2015. 572 с.
130. *Педагогічна майстерність* : підручник / І. А. Зязюн та ін. ; за заг. ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
131. *Педагогічна майстерність* : хрестоматія : навч. посіб. / упоряд. І. А. Зязюн та ін. ; за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 461 с.
132. *Педагогічна майстерність учителя* : навч. посіб. / за ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. Вид. 2-е, випр. і доп. Харків : «ОВС», 2006. 224 с.
133. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті* : монографія / С. О. Сисоева та ін. ; за ред. С. О. Сисоевої / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ : ВІПОЛ, 2001. 504 с.
134. *Педагогічний професіоналізм як наукова категорія. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи* : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 109–155.
135. *Перетяга Л.* Музей іграшки в системі професійної підготовки майбутніх педагогів. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали III Міжнарод. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.) / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків : «Стиль-Издат», 2018. 476 с. С. 291–294.
136. *Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів* : підручник / А. М. Бойко та ін.. ; за заг. ред. А. м. Бойко. Київ : ВД «Професіонал», 2004. 576 с.
137. *Петрова А.* Модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки. Рідна школа. 2011. № 8–9 (серпень-вересень). С. 48–52.

138. *Пометун О., Пироженко Л.* Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.
139. *Поселецька К. А.* Особистісно-професійна самореалізація майбутніх учителів-філологів. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі : тези доповідей та повідомлень наук. конф. викладачів та студентів ін-ту іноземних мов. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. Вип. 18. С. 125–127.
140. *Поселецька К. А.* Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Вінниця, 2016. 339.
141. *Пріма Р. М.* Концептуальні засади формування професійно мобільного вчителя : акмеологічний підхід. Проблеми освіти : зб. наук. праць. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 284–287.
142. *Перетяга Л.* Музей іграшки в системі професійної підготовки майбутніх педагогів. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали III Міжнарод. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.) / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків : «Стиль-Издат», 2018. 476 с. С. 291–294.
143. *Рахманов В. О.* Застосування освітньо-інформаційного середовища у навчальному процесі вищого навчального закладу. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. Вип. 2. 2014. С. 60–63.
144. *Реан А. А.* Психология личности. Сер. : Мастера психологи. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 288 с.
145. *Редько В.* Дидактичні та методичні підходи до побудови змісту уроків-параграфів шкільних підручників з іноземних мов : методологія та досвід підручникотворення. Рідна школа. 2014. № 8–9 (1016–1017). Серпень-вересень. С. 20–31.
146. *Резван О. А.* Шляхи вдосконалення професійної рефлексії вчителів проєктних класів «Інтелект України». Рідна школа. 2016. № 4. С. 75–70.
147. *Рибалко Л. С.* Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 442 с.
148. *Рибалко Л.С., Коваленко Г.С.* Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки : монографія. Харків : Цифрова друкарня № 1, 2013. 190 с.
149. *Рибалко Л. С.* Акмеологічні засади професійної самореалізації учителя. Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 17 травня 2016 р. / ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків, 2016. С. 274–279.
150. *Рибалко Л. С.* Портфоліо як засіб самоосвітньої діяльності вчителя загальноосвітньої навчальної школи. Сучасна педагогіка та психологія : від теорії до практики : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Запоріжжя, 26–27 серпня 2016 р. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2016. С. 80–83.
151. *Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Куценко Т. В.* Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів : колективна монографія. Управління школою. Харків, 2017. Вип. 7 (174). 127 с.
152. *Рогов Е. И.* Выбор профессии: Становление профессионала. Сер.: Азбука психологи. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 336 с.

153. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию, становление человека ; пер. с англ. Москва : Изд. группа «Прогресс» : Универс, 1994. 480 с.
154. *Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті* : монографія / за ред. проф. М. О. Лазарева. Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. 296 с.
155. *Самохіна Н. М.* Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу : монографія / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 371 с.
156. *Сегеда Н. А.* Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2002. 21 с.
157. *Семеняга О. М.* Використання автентичних матеріалів для розвитку вмінь мовлення. Англійська мова і література. 2003. № 22, 23.
158. *Сеньовська Н. А.* Професійна саморегуляція вчителя : проблеми і шляхи розвитку : монографія. Тернопіль : ПРИНТ-ОФІС, 2014. 260 с.
159. *Сергєєва К. М.* Методичні засади професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного виховання». Київ, 2012. 20 с.
160. *Сидорчук Н. Г.* Психолого-педагогічні фактори підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності майбутніх учителів як акмеологічна проблема. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : монографія / редкол. В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Я. С. Фруктова. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 359–377.
161. *Сисоєва С. О., Поясок Т. Б.* Психологія та педагогіка : підручник для студ. вищ. навч. закл. непедаг. профілю трад. і дистан. форм навчання. Київ : Міленіум, 2005. 520 с.
162. *Служинська Л. Б.* Підготовка майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Тернопіль, 2012. 281 с.
163. *Соколова С. В.* Розвиток професійної мобільності сучасного фахівця в навчанні іноземної мови. Педагогічні науки : зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2017. Вип. LXXIX, Т. 3. С. 189–192.
164. *Сущенко А.* Примноження гуманістичного потенціалу вчителя та його самореалізація у педагогічній діяльності. Рідна школа. 2005. № 4. С. 49–53.
165. *Сущенко Л. О.* Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Запоріжжя, 2008. 251 с.
166. *Талалай Ю. О.* Модернізація навчання іноземних мов у старшій школі країн Центральної Європи в умовах мультилінгвізму : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Дрогобич, 2017. 237 с.
167. *Твердохліб Г. В.* Активізація іншомовного потенціалу вчителів іноземних мов як головна ланка комфортного освітнього середовища. Теорія і методика професійної освіти : електронне наукове фахове видання. 2015. URL: <http://tmpe.eor.by/index.php/editions/121-edition-5> (дата звернення: 28.05.2018).

168. *Твердохліб Г. В.* Професійна самореалізація вчителів іноземних мов засобами іншомовного освітнього спілкування. Теорія і методика професійної освіти : електронне наукове фахове видання. 2016. URL: <http://tmpe.eor.by/index.php/editions/131-edition-11>.
169. *Твердохліб Г. В.* Організація міжнародного співробітництва в загальноосвітніх навчальних закладах як умова професійної самореалізації вчителів іноземних мов. Педагогічні науки : зб. наук. праць. Херсон : Херсон. держ. ун-т. 2017. Вип. LXXIX, Т. 2. С. 74–78.
170. *Твердохліб Г. В.* Професійна самореалізація вчителів іноземних мов у процесі використання альтернативних методик навчання школярів. Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 43. С. 217–231.
171. *Твердохліб Г. В.* Рефлексія вчителя іноземних мов в умовах іншомовного освітнього середовища. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 49. С. 105–120.
172. *Твердохліб Г. В.* Створення іншомовного освітнього середовища як умова успішної професійної самореалізації вчителів іноземних мов. Молодий вчений : наук. журнал. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. №12 (52). С. 461–465.
173. *Твердохліб Г. В.* Практика професійної самореалізації вчителів іноземних мов в умовах іншомовного освітнього середовища. Імідж сучасного педагога. 2018. № 1 (178). С. 52–55.
174. *Твердохліб Г. В.* Професійна самореалізація вчителів іноземних мов у освітній проектній діяльності. Андрагогічний вісник : журнал. Житомир : Житомир. держ. ун-т імені І. Франка, 2017. Вип. 8. С. 113–118.
175. *Твердохліб Г. В.* Педагогічний аспект іншомовного професійного спілкування вчителів іноземних мов. Психолого-педагогічні та управлінські концепти розвитку сучасної освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 23 квітня 2015 р. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. Ч. II С. 325–330.
176. *Твердохліб Г. В.* Практична значущість іншомовного освітнього середовища для професійної самореалізації вчителів іноземних мов. Управлінські та психологічні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 20 квітня 2016 р. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. Ч. I С. 209–216.
177. *Твердохліб Г. В.* Роль іншомовної комунікативної компетентності вчителя в організації партнерської взаємодії. Психологія та педагогіка : методика та проблеми практичного застосування : матеріали Між. наук.-практ. конф., Львів, 22–23 грудня 2017 р. Львів, 2017. С. 90–92.
178. *Твердохліб Г. В.* Диверсифікація форм методичної роботи з педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти на диференційованій основі. Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Між. наук.-практ. конф., Харків, 10 квітня 2018 р. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. С. 180–183.
179. *Твердохліб Г. В.* Місія вчителя іноземних мов у процесі організації міжнародного співробітництва. Економічні, політичні та культурологічні аспекти європейської інтеграції України в умовах нових глобалізаційних викликів : матеріали Між. наук.-практ. конф., Ужгород,

- 16–17 квітня 2018 р. Ужгород : Держ. вищ. навч. заклад «Ужгород. нац. ун-т», 2018. С. 447–450.
180. *Твердохліб Г. В.* Побудова партнерських стосунків між учасниками освітнього простору як основа міжнародного співробітництва. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості : матеріали Між. наук.-практ. конф., Харків, 12–13 січн. 2018 р. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. С. 84–85.
181. *Твердохліб Г. В.* Розвиток іншомовних компетенцій учителів іноземних мов у процесі організації міжнародного співробітництва. Компетентнісний підхід в освіті та професійній діяльності : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., Харків, 19–20 квітня 2018 р. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. С. 206–209.
182. *Твердохліб Г. В.* Роль соціокультурної компетентності вчителів іноземних мов у створенні іншомовного освітнього середовища. Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки і психології : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., Запоріжжя, 2–3 лютого 2018 р. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2018. С. 69–72.
183. *Твердохліб Г. В.* Стимулювання вчителів іноземних мов до професійної самореалізації в умовах іншомовного освітнього середовища. Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору : стан, проблеми, перспективи : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., Маріуполь, 18–19 квітня 2018 р. Маріуполь : МДУ, 2018. С. 196–198.
184. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. 400 с.
185. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи* : зб. наук.-метод. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. 287 с.
186. *Тиндалюк О.* Рольова гра як активний метод навчання майбутніх економістів іншомовного спілкування. Молодь і ринок. 2008. № 10 (45). С. 114–116.
187. *Ткаченко Н. М.* Орієнтири професійної діяльності сучасного вчителя іноземних мов. Педагогічні науки : зб. наук. праць / Херсон. держ. ун-т. Херсон : ХДУ, 2016. Вип. LXXIII, т. 1. С. 139–144.
188. *Ткачов А. С.* Упровадження інформаційних технологій у навчальний процес сучасної школи / А. С. Ткачов // Інформаційні технології в наукових дослідженнях і навчальному процесі: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф., (Луганськ, 14–16 листопада 2007 р. / М-во освіти і науки України. — Луганськ, Луган. пед. ун-т, 2007. — С. 203–205.
189. *Тяллева І. О.* Формування готовності вчителів іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності в системі післядипломної освіти : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2008. 22 с.
190. *Философский энциклопедический словарь.* Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с. С. 537; 625.
191. *Халімон Н. М.* Самореалізація особистості за умов сільської школи. Управління школою. 2014. № 25–27 (433–435) вересень. С. 2–35.
192. *Харкавців І. Р.* Розвиток педагогічної творчості вчителя у процесі професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2010. 22 с.

193. *Харківські інноваційні школи : довідник / за заг. ред. док. пед. наук, проф. С. Т. Золотухіної. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. 72 с.*
194. *Хлебнікова Т. М. Методична робота як засіб розвитку професійної компетентності педагога. Управління школою. 2015. № 19–21. С. 15–25.*
195. *Хоружа Л. Потенціал педагогіки у професійному розвитку і вдосконалення вчителя. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : монографія / редкол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Я. С. Фруктова. Київ : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2016. 912 с. С. 341–358.*
196. *Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов. Сер. : Учебник нового века. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.*
197. *Хьел Л., Зиглер Д. Теория личности (основные положения, исследования и применение). Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 608 с. 129*
198. *Цветкова Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей : обґрунтування технології. Рідна школа. 2013. № 8–9 (серпень-вересень). С. 60–65.*
199. *Черновол-Ткаченко Р. І. Техніка управлінської діяльності. Харків : Вид. група «Основа», 2013. 304 с. Р. 2. Комунікації в навчальному закладі. С. 78–139. (Серія «Абетка керівника»).*
200. *Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии. Москва : Наука, 1977. 144 с.*
201. *Чуенко В. Л. Використання методу проектів у навчанні іншомовної професійно спрямованої комунікації студентів еколого-медичного спрямування. Наукові праці : зб. наук. праць. Сер. : Педагогіка. Вип. 197. Т. 209. С. 49–53.*
202. *Штеймільер І. О. Сутність і зміст акультурації як педагогічної категорії. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2013. Вип. № 9–10. С. 267–272.*
203. *Шумілова І. Ф. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей : теорія та практика : монографія. Бердянськ : Вид. Ткачук О. В., 2016. 544 с.*
204. *Юр'єва К. А., Тищенко О. М. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст. Засоби навчальної і науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. № 42 (2014). С. 169–181.*
205. *Яблоков С. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Вінниця, 2016. 298 с. С. 52–65.*
206. *Abraham H. Maslow. The power of Self Actualization. Audio Cassete. Sounds True. 1992.*
207. *Atwell N., Harwayne Sh. The Reading Zone : How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers. New York : Scholastic inc. 2016. P. 160.*
208. *Bersin J. The blended learning book : best practices, proven methodologies, and lessons learned. San Francisco : Pfeiffer. 2004. URL: <https://leseprobe>.*

- buch.de/images-adb/76/ec/76ec47bb-d468-480a-97da-f88162c5de9f.pdf (date of appeal: 28.05.2018).
209. *Benade, L.* Being a Teacher in the 21st Century: A Critical New Zealand Research Study. Singapore : Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2017
 210. *Canal M.* From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Language and Communication / eds.: J. Richards, R. Schmidt. London : Longman. 1983. P. 2–27.
 211. *Carl R. Rogers.* A Way of Being. New York : Houghton Mifflin Company. 1995. P. 395.
 212. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge : Cambridge University Press. 2001. URL: <http://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136ws.pdf> (date of appeal: 28.05.2018).
 213. *Hadley A.* Teaching Language Cultural in Context. Boston : Heinle and Heinle Publishers. 1993. P. 512.
 214. *Heyworth F.* The Organisation of Innovation in the Language Education. A set of case studies. European Center for Modern Languages : Council of Europe Publishing. 2003. P. 146. URL: <http://archive.ecml.at/documents/pub111E2003Heyworth.pdf> (date of appeal: 28.05.2018).
 215. *Harmer J.* How to teach English. Essex : Pearson Education Limited. 1998. URL: https://issuu.com/rachidnaj/docs/how_to_teach_english_2nd_edition_je (date of appeal: 28.05.2018).
 216. *Krause C. A.* The Direct Method in Modern Languages. New York. 1916. URL: <https://archive.org/details/directmethodinm00kraugoog> (date of appeal: 28.05.2018).
 217. *Larsen-Freeman D.* Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford : Oxford Univ. Press. 1986. P. 272.
 218. *Lisa Jo Rudy* (2015). Brainstorming Rules to Help Inspire More Creative Ideas. URL: <https://business.tutsplus.com/tutorials/brainstorming-rules-for-more-creative-ideas—cms-27703> (date of appeal: 23.11.2016).
 219. *Livingstone C.* Role Play in Language Learning. Oxford. 1992.
 220. *Lonergan J.* Video in Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press. 1992.
 221. *Parrott M.* Task for Language Teachers. A resource book for training and development. Cambridge : Cambridge University Press. 1996.
 222. *Rata Elizabeth.* The politics of knowledge in education British Educational Research Journal 38 (1). 2012. P. 103–124.
 223. *Richards J. C., Rodgers T. S.* Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
 224. *Rivers W., Temperly R.* A Practical Guide to the Teaching of English. New York : OUP. 1978.
 225. *Roberts P.* Happiness, Hope, and Despair: Rethinking the Role of Education. New York: Peter Lang. 2016.
 226. *Small R., Stern H.* Fundamental Concepts of Language Teachers. Oxford : Oxford Univ. Press. 1996.
 227. *Tverdokhlib, G.* Reflection as a component of the technology of professional self-realization of teachers of foreign languages in conditions of a foreign language educational environment / Educational Studios: Theory and Practice : monograph / edit. S. T. Zolotukhina, I. M. Trubavina. Prague-Vienna : Premier Publishing, 2018. 420 p. P. 207–215.

Додаток

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Критерії з показниками рівнів професійної компетентності вчителів іноземних мов, діагностичний інструментарій

Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
Мотиваційно-самоосвітній	Прагнення до саморозвитку в іншомовному освітньому середовищі, бажання займатися педагогічною самоосвітою	Практикум із саморозвитку (В. Маралов), який містить завдання, інструкції, алгоритм заповнення індивідуальної програми самоосвіти, метод візуалізації
Когнітивно-процесуальний	Повнота і глибина знань про суть професійної самореалізації та шляхи вдосконалювання власної професійної компетентності; вміння професійної самореалізації вчителів	Робота зі словниками, складання глосарія термінів, дискусія, аналогії, бєсїди, спостереження, прийоми порівняння, аналіз плану стажування педагогічних працівників
Особистісно-рефлексивний	Розвиток ініціативності, мобільності, толерантності, сформованість адекватної самооцінки на основі рефлексії	Відповідні методики, вправи, педагогічні ситуації, рольові ігри, портфоліо вчителя, карта досягнень, блог учителя

- I. Критерій мотиваційно-самоосвітній з показниками:** потреби професійної самореалізації: прагнення до саморозвитку в іншомовному освітньому середовищі, бажання займатися педагогічною самоосвітою. Вибір таких показників пояснимо тим, що професійна самореалізація вчителя обумовлюється внутрішніми потребами самопізнання, самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку в педагогічній діяльності, а також зовнішнім впливом, до якого віднесемо іншомовне спілкування як складову іншомовного освітнього середовища.

Урахували факт плінності вчителів іноземних мов, які працюють рік-два в ЗЗСО і йдуть працювати на фірму. Вони намагаються утвердитися в інших сферах, але не в освітній сфері, бажають бути задіяними в грантах, проектах, перекладацьких бюро, виявляючи власні здібності в команді. Однак, у педагогічному колек-

тиві їх мало цікавить іншомовне спілкування за межами уроку, зі своїми колегами і батьками.

Прагнення вчителів іноземних мов до саморозвитку в іншомовному освітньому середовищі ми перевіряли завдяки педагогічним ситуаціям і методу візуалізації власної ролі в ньому.

На одному із семінарів-тренінгів учителям іноземних мов було запропоновано розв'язати наступне ситуативне завдання: «Уявіть, що ви знаходитесь на одному березі річки і маєте дістатися протилежного. Уявіть, що у вас є човен, на якому ви не можете перевезти нікого, але можете допомогти переплисти іншим. Як ви будете діяти?». Таке завдання пропонували з метою виявлення лідерських якостей, рівня розвитку критичного мислення та вміння кооперувати зусилля з іншими учасниками освітнього процесу. Іншим прикладом слугує серія ситуативних питань (Чи бажаєте ви займатися самоосвітою у свій вільний час? Чи відвідуєте тренінги професійного зростання?), які передбачають відповіді «Так», «Ні» або «Маю сумніви» та обґрунтування своєї думки.

Учителям запропонували написати есе на тему: «Яку ви вбачаєте власну роль в іншомовному освітньому середовищі?».

Педагогам ми поставили запитання «Як розуміють учителі іноземних мов іншомовне освітнє середовище, його компоненти». Під поняттям «іншомовне освітнє середовище» вчителі іноземних мов, перш за все, розуміють створення ситуації «занурення» та можливість використання аудіовізуальних засобів на уроках та в позаурочний час, таких як ситуативні відеофрагменти, автентичні аудіотреки тощо.

Розуміння умов іншомовного освітнього середовища і бажання його створювати ми виявляли завдяки діловій грі на тему: «Телеміст з іноземними колегами освітнього процесу».

Ми з'ясовували, які умови іншомовного освітнього середовища називають учителі іноземних мов. Серед названих були наступні компоненти іншомовного освітнього середовища:

- × концептуальні засади вільного спілкування в ЗЗСО іноземними мовами: проведення тижнів іноземної мови, декад (для закладів з поглибленим вивченням іноземних мов); підготовка і проведення позакласних заходів: художньо-літературних конкурсів, виконання проєктів різного спрямування та тематики, конкурсів читців поезій іноземною мовою; зустрічі з представниками закордонних держав та проведення екскурсій для гостей тощо;
- × бажання самого вчителя реалізовувати власний потенціал, власне потреба у перебуванні і розширенні можливостей іншомовного освітнього середовища завдяки самоосвіті, активній участі у конкурсах професійної майстерності (наприклад «Учитель

року» для фахівців, «Дебют» для молодих педагогів тощо), міжнародних, всеукраїнських, регіональних заходах, у грандах, проектах, програмах;

- × підвищення кваліфікації педагога: навчання на курсах, спецкурсах, відвідування тренінгів, семінарів, різнопланових методичних заходів та активна участь у них.

З метою виявлення у вчителів іноземних мов бажання вдосконалювати навички професійного спілкування й згуртовувати навколо себе колег, школярів, батьків для спільної праці ставили такі запитання:

- Що, на ваш погляд, характеризує взаємовідносини в педагогічному колективі (доброзичливість і взаємодопомога, напружені взаємовідносини)?
- Які з перелічених факторів мають значення для створення і підтримки відносин між учасниками освітнього процесу (визнання заслуг у педагогічному колективі, колективне обговорення й прийняття виробничих рішень, правильне ставлення до критики, зміцнення стабільності колективу)?
- У разі позитивної інформації завдяки ІКТ про заклад, у якому ви працюєте, вчителів, яких ви знаєте, як ви ставитеся до їхніх перемог (сприймаєте з гордістю, обговорюєте з колегами, не приділяєте уваги)?
- Як ви ставитеся до недоліків у роботі вашого колективу (хвилююся, мені неприємно, не звертаю уваги)?
- Яке значення має для вас оцінка педагогічного колективу колегами (нічого не означає, з цим доводиться рахуватися)?
- Як ви ставитеся до різних видів заохочення і нагород (оголошення подяки, нарахування премії, нагородження цінним подарунком, присвоєння кваліфікації, путівка на відпочинок)?

Учителям ЕГ і КГ поставили запитання: «Що заважає вчителям розкривати власний потужний потенціал в умовах іншомовного освітнього середовища?». Як свідчить аналіз співбесіди, одним із факторів, який перешкоджає цьому процесу в умовах іншомовного освітнього середовища є нестійка мотивація до розвитку, саморозвитку, професійного визнання та реалізація ідей, планів, професійних потреб. Якщо педагог не зацікавлений у професійному зростанні, розкритті власного потенціалу, якщо він не поглиблює свої знання, то власне його присутність у іншомовному оточенні обмежена. Варто згадати, що майже три століття тому відомий український філософ-просвітителі Г. С. Сковорода висунув ідею «спорідненості праці», яка спонукає людину до душевної рівноваги, до постійного пошуку нового та передбачає насолоду від результатів діяльності за покликанням.

II. Когнітивно-процесуальний критерій з показниками: повнота і глибина знань про суть професійної самореалізації та шляхи вдосконалювання власної професійної компетентності; вміння професійної самореалізації вчителів.

У дослідженні скористалися критерієм «знання і вміння професійної самореалізації вчителів». У дисертації послуговувалися науковою працею Л. Рибалко, в якій зазначено, що «ключовою позицією в з'ясуванні знань і вмінь майбутнього вчителя здійснювати педагогічну діяльність, максимально реалізуючи власний потенціал і досягаючи певних акме-вершин у процесі фахової підготовки, є ідея інтеграції, яка є засобом, механізмом і процесом забезпечення цілісності професійно-педагогічної самореалізації вчителя» [142, с. 236]. Отже, інтегровані знання професійної компетентності вчителів містять особистісні, професійні, освітньо-проектні поняття, терміни, факти, теорії, дані про способи формування професійної компетентності вчителів, оцінні знання. Основою особистісних знань є інформація про природу людини, її самість, власне про себе, педагогічні здібності, професійні нахили, отримані на основі самопізнання та професійного досвіду. Показниками якості знань професійної самореалізації вчителів послуговували повнота і гнучкість.

Знання і вміння «Я»-концепції вчителів іноземних мов вимірювали завдяки методам і вправам з практикуму по самопізнанню В. Маралова [99], самоактуалізаційного тесту (САТ) [57].

Під час педагогічного експерименту було проаналізовано річні навчальні плани, програми діяльності методичних кабінетів, плани і протоколи засідань районних методичних об'єднань, плани підвищення кваліфікації вчителів, звіти про стажування, портфоліо педагогів для отримання знань про професійну діяльність учителів іноземних мов (див. додатки А, Б, В, Г, Е, Ж).

Про творчий, репродуктивний, реконструктивний характер засвоєння знань учителів іноземних мов з методики викладання свідчать дані, отримані під час запланованих спостережень, індивідуальних бесід; на основі аналізу результатів стажування, підвищення кваліфікації; участі в роботі методичних об'єднань, робочих груп, Школи молодого вчителя.

Додаткова інформація, що лежить в основі створення умов іншомовного освітнього середовища, нами уточнена як знання про клімат, що існує в педагогічному колективі, настроєність його учасників на процес іншомовного спілкування; знання про потенційні можливості та прагнення учасників педагогічного колективу взаємодіяти між собою, тобто про стан сформованості міжособистісних взаємин у освітньому колективі, вдосконалювати власний

професійний потенціал засобами іншомовного спілкування; знання про підтримку адміністрації ідеї створення іншомовного освітнього середовища.

В умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей, перед педагогами постали такі пріоритетні завдання, як зростання їх комунікативності в глобалізованому, інформаційному суспільстві, готовності та здатності до нововведень, активної життєвої позиції. Оскільки реформування освіти спрямоване на те, щоб у XXI столітті випускник школи був конкурентоздатним, всебічно розвиненим, здатним до критичного мислення, патріот з активною позицією, інноватор, який зможе змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя, особлива місія покладається на учителів — «агентів змін», які розвиваються професійно, мають свободу творчості, здатними витримувати конкуренцію на ринку освітніх послуг. Це є однією із складових формули «Нової української школи». Для того, щоб бути ініціаторами іншомовного освітнього середовища, вчителі повинні постійно оновлювати та удосконалювати фахові знання, підвищувати рівень мотивації до опанування необхідних компетентностей професійного вдосконалення,

Щоб навчати школярів нової генерації іноземним мовам, перш за все, вчителі самі повинні мати навички, які сприяють розвитку різнобічної, прогресивної молоді людини, а саме: ініціативність, мобільність, толерантність, сформованість адекватної самооцінки на основі рефлексії.

Пояснимо вміння професійної самореалізації вчителя як співвіднесення власних потенційних можливостей з вимогами педагогічної діяльності, котрі забезпечують його професійну компетентність. По суті це вміння планувати, конструювати, пізнавати, проектувати, організовувати, спілкуватися, котрі є результатом освоєння основ педагогічної діяльності.

Навчальне видання

Бібліотека журналу «Управління школою»

РИБАЛКО Людмила Сергіївна

ЧЕРНОВИЛ-ТКАЧЕНКО Раїса Іванівна

ТВЕРДОХЛІБ Ганна Віталіївна

**ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІВ:
ІНШОМОВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ,
ТЕХНОЛОГІЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Головний редактор: *В.В.Григораш*, відповідальний за випуск: *Ю.М.Афанасенко*,
технічний редактор: *Є.М.Островський*, коректор: *О.М.Журенко*

Підписано до друку 12.07.2019. Формат 60×90/16. Папір газетн.
Гарнітура Шкільна. Ум. друк. арк. 7. Замовлення № 19-07/15-04.

Надруковано у друкарні ТОВ «ТРИАДА-ПАК»
м. Харків, пров. Сімферопольський, 6. Тел. +38(057)703-12-21
www.triada-pack.com, email: sale@triada.kharkov.ua
ISO 9001:2015 № UA228351, FAMO TRIADA LLC (065445)

ТОВ «Видавнича група “Основа”».

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6058 від 01.03.2018 р.
61001, м. Харків, вул. Плеханівська, 66.

Тел. (057) 731-96-34. E-mail: office1@osnova.com.ua
osnova.com.ua
book.osnova.com.ua