

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КАЛУГІНА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 377.36.011.3 – 051 : 81243] : 374.7 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ
ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ
РОБОТІ КОЛЕДЖУ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

Науковий керівник:

Матвієнко Олена Валеріївна
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Калугіна Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2019.

ЗМІСТ АНОТАЦІЇ

У дисертації «Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу», на основі антропоцентричного, акмеологічного, аксіологічного, суб'єктного, культурологічного, синергетичного, системного, діяльнісного компетентнісного підходів здійснено цілісний науковий аналіз проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу. Доведено, що особистісний і професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу необхідно розглядати у тісному взаємозв'язку, оскільки професійний розвиток є продовженням загального розвитку людини.

В основу дослідження покладено припущення, згідно з яким професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу необхідно розглядати з двох позицій: психологічної та процесуально-організаційної.

З'ясовано, що професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу – це свідомо самопізнавальна та самопроектувальна діяльність викладачів іноземних мов, яка спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог професії, та самореалізація себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає професію.

Обґрунтовано, що освітнє середовище коледжу, взаємодія його суб'єктів, ціннісно-мотиваційні відносини, процеси, які у ньому відбуваються, здатні впливати на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов. Встановлено, що науково-методична робота коледжу – це спеціально організований, гнучкий, відкритий, соціально насичений, динамічний простір, що стимулює професійний саморозвиток викладачів іноземних мови. Констатовано, що це середовище є цілісною системою формувальних впливів з організаційно-методичними, змістово-технологічними структурними компонентами.

Визначено стратегії професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу, серед яких: стратегія благополуччя; стратегія задоволення базових потреб на рівні; стратегія досягнення результатів; стратегія успіху; стратегія партнерства; стратегія забезпечення цілісності особистості через осягнення; стратегія збалансованості особистісно-професійних якостей; стратегія відновлення і збагачення психологічно-біоенергетичних ресурсів; стратегія осмислено-пізнавального бачення себе.

Розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу: використання інтерактивних технологій у науково-методичній роботі коледжу для збалансованості особистісно-професійних якостей викладачів іноземних мов; модернізація інформаційного середовища коледжу для вдосконалення іншомовної компетентності викладачів іноземних мов; створення ресурсного центру професійного саморозвитку творчої особистості викладачів іноземних мов.

Виокремлено структурні компоненти готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу: *когнітивно-пізнавальний, потребово-мотиваційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний.*

Розроблено *критерії та показники* професійного саморозвитку викладачів іноземних мов: *гностичний, аксіологічний, технологічний, акмеологічний, рефлексивний*. *Гностичний критерій* визначає ступінь науково-теоретичної обізнаності викладачів іноземних мов в питаннях теорії і технології педагогічної праці та методик викладання іноземних мов, володіння понятійно-категоріальним дидактичним фондом, сформованість професійно-педагогічного мислення, здатність до професійного самоусвідомлення, самоаналізу, самопроекування. *Аксіологічний критерій* визначає ставлення викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку; усвідомлення ролі професійного саморозвитку; наявність стійких інтересів у галузі педагогіки та психології; потребу в самопізнанні та професійному саморозвитку. *Технологічний критерій* професійного саморозвитку передбачає озброєність викладачів іноземних мов психолого-педагогічними, методичними та спеціальними знаннями, вмінням та навичками. *Акмеологічний критерій* професійного саморозвитку викладачів іноземних мов включає: володіння комплексом умінь, необхідних для професійної діяльності, які надалі вони за бажанням зможуть удосконалювати; уміння творити життєві цінності й досягати конкретних практичних результатів у педагогічній професії; уміння розрізняти цілі-результати й проміжні цілі-засоби; уміння самостійно формувати, розвивати, творчо перетворювати необхідні професійні якості; вміння планувати свою роботу та перебудовувати систему діяльності; уміння, пов'язані з діяльністю щодо самоосвіти, самовиховання. За наявності цих умінь викладач іноземних мов швидко стає професійно компетентним і впевненим у власних силах. *Рефлексивний критерій* професійного саморозвитку викладачів іноземних мов включає: сформовані вміння здійснювати контрольну-оцінювальну діяльність, спрямовану на себе; уміння усвідомлювати й співвідносити свої можливості з соціальними вимогами; сформованість самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності та адекватної самооцінки.

Обґрунтовано організаційно-педагогічний супровід реалізації педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу. У структурі організаційно-педагогічного супровіду виділено три блоки: методологічний, методичний, корегувальний. Кожен з блоків виконував свою функцію. Структурно до складу методологічного блоку входять: мета – забезпечити цілеспрямований організаційно-педагогічний супровід викладачів іноземних мов, що зумовлює готовність і здатність викладачів іноземних мов ефективно здійснювати самоосвітню діяльність; завдання – систематичний розвиток пізнавальних можливостей викладачів іноземних мов; здійснення організаційно-педагогічного супровіду процесу самоосвіти та самовиховання викладачів іноземних мов; забезпечення у науково-методичній роботі коледжу педагогічних умов, які впливають на розвиток мотивації викладачів іноземних мов до процесу професійного саморозвитку.

Мета і завдання організаційно-педагогічного супровіду підпорядковуються сучасним кваліфікаційним вимогам до професійної діяльності викладачів іноземних мов у коледжі. Основним, етапом організаційно-педагогічного супровіду професійного саморозвитку викладачів іноземних мов є – процесуально-діяльнісний етап. Провідний напрям педагогічних дій на цьому етапі професійного саморозвитку викладачів іноземних мов – систематичний розвиток складових професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов, зокрема таких, як: навчальна компетенція (уміння самостійно планувати свою діяльність; вміння створювати іншомовну атмосферу на заняттях, а саме: мовленєва спрямованість занять з іноземних мов, ефективного залучення студентів до розумово-мовленнєвої активності, різноманітність форм роботи для навчання усного мовлення, аудіювання, читання, письма); іншомовна компетенція; мовна (лінгвістична) компетенція; соціокультурна компетенція; соціолінгвістична компетенція; країнознавча компетенція; інформаційна компетентність; стратегічна компетенція (уміння самоконтролю власної

самоосвітньої діяльності; уміння виявляти в самоосвітній діяльності позитивні та негативні моменти). При цьому мають реалізовуватись завдання щодо оволодіння викладачами теоретичними знаннями та уміннями самоосвітньої діяльності. Система самоосвітньої роботи передбачала: поточне і перспективне планування; підбір раціональних форм та засобів засвоєння і збереження інформації; оволодіння методикою аналізу і способами узагальнення свого та колективного досвіду; поступове освоєння методів дослідницької та експериментальної діяльності.

Результати самоосвітньої діяльності викладача відображались у формі: доповідей, виступів на семінарах, педагогічних радах, засіданнях методичних об'єднань; програми; методичного посібника; статті до фахового видання; дидактичного матеріалу; науково-методичної розробки; методичного чи діагностичного кейсу; розробки електронних занять, посібників; розробки пакету тестових завдань в електронному вигляді; розробки пакету стандартного планування з теми чи групи тем; створення термінологічного словника з предметної теми, розділу; проекту особистої методичної веб-сторінки; створення електронної бібліотеки творів літератури згідно з програмами.

Зміст діяльності викладачів іноземних мов на рефлексивно-корекційному етапі полягає у закріпленні умінь і навичок самоосвіти та самовиховання, в удосконаленні здатностей аналізувати, оцінювати, корегувати та прогнозувати результати самоосвіти. На цьому етапі застосовуються прийоми самоконтролю (усвідомлена регуляція викладачем власної поведінки та діяльності з метою забезпечення відповідності їхніх результатів поставленим цілям, вимогам чи правилам), самозвіту (звітування перед собою у різних формах – подумки, щоденник, «портфоліо» – про виконання взятих зобов'язань, реалізацію програми самоосвіти), самооцінки (судження викладача про міру наявності в нього певних якостей, властивостей і зіставлення їх з певним еталоном, зразком).

Корегувальна складова організаційно-педагогічний супровіду відображає процеси оцінювання, аналізу і корекції результатів професійного саморозвитку викладачів іноземних мов як цілісного конструкту компонентів готовності викладача іноземних мов до професійного саморозвитку (когнітивно-пізнавальний, потребово-мотиваційний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний) з відповідними показниками, що в комплексі характеризують рівні професійного саморозвитку викладачів іноземних мов: низький, достатній, високий.

Встановлено, що забезпечення організаційно-педагогічного супровіду професійного саморозвитку викладачів іноземних мов активізує когнітивно-пізнавальний компонент професійного саморозвитку. Зазначено, що соціально-психологічний клімат, в якому існує організаційно-педагогічний супровід з боку адміністрації та з боку інших фахівців, сприяє підсиленню організаційно-діялісного та рефлексивно-ціннісного компонентів. У свою чергу, створення педагогічних умов, в яких є можливість здобути підтримку та визнання в колективі, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компонента, а творче й інновативне середовище коледжу поживляє або підвищує соціально-комунікативний компонент.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу(використання інтерактивних технологій у науково-методичній роботі коледжу для збалансованості особистісно-професійних якостей викладачів іноземних мов; модернізація інформаційного середовища коледжу для вдосконалення іншомовної компетентності викладачів іноземних мов; створення ресурсного центру професійного саморозвитку творчої особистості викладачів іноземних мов) та організаційно-педагогічний

супровід професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу;

- *виокремлено* структурні компоненти (когнітивно-пізнавальний, потребово-мотиваційний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний) професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу; обґрунтовано критерії, показники та рівні готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов; визначено змістові характеристики компонентів готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу;

- *уточнено* сутність поняття «професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу»; завдання та зміст науково-методичної роботи коледжу щодо професійного саморозвитку викладачів іноземних мов; стратегії професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу;

- *подальшого розвитку набули*: зміст, форми, методи, засоби професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено: навчально-методичний посібник «Професійний саморозвиток викладача іноземної мови у системі науково-методичної роботи коледжу: діагностичний інструментарій»; зміст науково-методичних семінарів з актуальних проблем професійного саморозвитку викладачів іноземних мов; тренінг із саморозвитку когнітивного-пізнавального компоненту професійної самосвідомості викладачів іноземних мов та керівництво його самоосвітою; змістове забезпечення педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу. Результати дослідження можуть бути використані для розробки навчальних програм, підручників, навчальних та навчально-методичних посібників, навчально-методичних комплексів, методичних рекомендацій для неперервної професійної підготовки викладачів іноземних мов.

Ключові слова: саморозвиток, науково-методична робота, коледж, педагогічні умови професійного саморозвитку, викладачі іноземних мов, професійний саморозвиток викладачів іноземних мов.

ABSTRACT

Kaluhina T. V. Pedagogical conditions of professional self-development of teachers of foreign languages in scientific and methodological work of college. – Manuscript.

Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education». – Rivne State University of Humanities, Rivne, 2019.

ABSTRACT CONTENTS

The thesis provides a complete scientific analysis of professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of the college. Conducted theoretical and methodological analysis of professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work allowed the college to consider its position with the characteristics of scientific approaches: anthropocentric, acmeological, axiological, cultural, synergetic, system-activity, competency, subject. It is proved that the personal and professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of college should be considered in close relationship, as professional development is a continuation of the overall human's development.

Analysis of philosophical, psychological, pedagogical research allowed to select the essential characteristics of the phenomenon of professional self-development. Singled out two approaches to understanding the concept of professional self-development of teachers of foreign languages, psychological and processual-organizational.

Determined that professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of college - is a conscious self-knowledge

and self-design activity of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of college. It aims to improve their personality in accordance with the requirements of the profession and self themselves as individuals in the social sector activities that defines the profession. Proved that college learning environment, the interaction of its subjects, value-motivational relationship processes that occur in it, can influence the professional self-development of teachers of foreign languages. We consider scientific-methodical work of college as a specifically organized, flexible, open, socially rich, dynamic space that encourages professional self-development of teachers of foreign languages; This environment is an integral system of molding influences of organizational-methodical, content-technological structural components.

Analysis of the research allowed to define strategies of professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of college, namely: welfare strategy; basic needs level accomplishment strategy; achievement strategy, success strategy; partner strategy, a strategy to ensure the integrity of the individual through comprehension; the strategy balancing personal and professional skills; recovery and enrichment of psycho-bio resources strategy; awareness self-knowledge itself vision strategy.

Using these strategies can provide novelty of research related to the development and substantiation of pedagogical conditions of professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of college. Presented methodological position is that the prism through which the general ideas are selected and structured that form the conceptual basis of the pedagogical conditions that promote professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of college.

Determined pedagogical conditions of professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of college, most important of which are: development of motivational value orientations of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of college to the self-knowledge and self-improvement; development and use of complex training sessions for

teachers of foreign languages in scientific-methodical work of college on the basis of axiological approach; activation of educational-cognitive activity of foreign language teachers in the scientific-methodical work of college with ICT methods; various forms of self-organization and self-knowledge of foreign language teachers in the scientific-methodical work of college by performing complex non-standard professional tasks.

In the process of theoretical and empirical research, we have identified integral components of readiness, which should be given attention in the scientific-methodical work are: necessity-motivational, organizational-active, reflective-evaluative, social-communicative components. Developed criterias and indicators of professional self-development of teachers of foreign languages: axiologically-motivational, organizational-procedural, operational-technological and personally-reflective. Axiological-motivational component determines the attitude of foreign language teachers for professional self-development; awareness of the role of professional self-development; the presence of a strong interest in pedagogy and psychology; the need for professional self-knowledge and self-development. Organizational-procedural component requires foreign language teachers being equipped with psychological, educational, teaching and expertise knowledge. Operational-technological criteria of professional self-development of foreign language teachers include: possession of a set of skills necessary for professional work, which thereafter if desired can improve: the ability to create life values and achieve concrete practical results in the teaching profession; the ability to distinguish between objectives-results and objectives-tools; ability to form and develop, creatively transform the necessary professional skills; ability to plan their work and rebuild the system activity; skills related to activities on self-knowledge and self-development. If these skills are presented, a teacher of foreign languages becomes professionally competent and confident in his own abilities quickly. Personality-reflective component of professional self-development language teachers includes: generated ability to perform estimated control efforts in themselves; the ability to understand and relate their opportunities for social

demands; formation of self-awareness, self-control, independence and adequate self-esteem.

The results of the analysis of psychological-pedagogical and methodological papers of teaching experience helped to justify the organizational-pedagogical support of implementation of pedagogical conditions of professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of the college. The structure of the organizational and pedagogical is supported by three parts: methodological, methodical, adjusting. Each of the units perform its function. Adding causal-consequence relationships between the defined units allows them to follow a direct function of implementing pedagogical conditions of professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of the college.

In order to obtain a common understanding of the functional significance of each of the three blocks and the relationships between them, carry out a phased above analysis indicating the organizational and pedagogical support of pedagogical conditions of professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of college. Structurally methodological unit includes: purpose – to provide targeted scientific-methodological support of foreign language teachers that contribute to the willingness and ability of foreign language teachers effectively perform self-educational activities; task – systematic development of cognitive abilities of teachers of foreign languages; ensure organizational-pedagogical support process of self-education and self-knowledge of foreign language teachers; provide teaching conditions affecting the development of motivation of foreign language teachers in the process of professional self-development in scientific-methodical work of college.

The purpose and objectives of developed organizational-pedagogical obey to current qualification requirements of the professional abilities of teachers of foreign languages in college. As well the methodological unit includes methodological approaches and principles. The goals and objectives of the process of professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-

methodical work of the college are carried out with the three consecutive phases: diagnostic-motivational, procedural-activity, reflexive-correction. Structurally, these steps reflect methodical unit of organizational-pedagogical support. The whole process of professional self-development of teachers of foreign languages in scientific-methodical work of the college involves full and effective implementation of an integral parts of the developed scientific-methodological support. The main, stage of the work outlined of pedagogical conditions of professional self-development of foreign language teachers was the second stage – the procedurally-activity. Leading direction of pedagogical action of professional self-development of foreign language teachers at this stage – the systematic development of the components of professional pedagogical competence of teachers of foreign languages, particularly such as academic competence (the ability to plan their activities, the ability to create foreign-atmosphere in the classroom, namely: speech-oriented direction of classes of foreign languages, effectiveattraction students to mentally-talking activity,variety of forms for teaching speech, audition, reading, writing); foreign language competence; language (linguistic) competence; socio-cultural competence; sociolinguistical competence; geographicalcompetence; informational competence; strategic competence (ability to self-control self-educational activity, ability to identify positive and negative moments if self-education activity).

However the tasks for teachers mastering of theoretical knowledge and self-educational skills were implemented. The system is self-educational work included: current and future planning; rational selection of forms and means of assimilation and preservation of information; mastering technique and methods of analysis and generalization of personal and collective experience; gradual mastering of methods of research and experimental activities.

The results of teachers self-education carried out in the form of reports, speeches at seminars, educational councils, methodical associationsmeetings; program; methodological guide; professional publications articles; didactic material; scientific-methodical development; methodological or diagnostic case;

development of electronic classes, tutorials; development of the package of tests electronically; Development of the package of standard planning topic or group of topics; create terminological dictionary of substantive topics section; personal methodological web page project; an electronic library creation according to the program.

Contents of foreign language teachers activity for reflexive-correction stage was to consolidate skills of self-knowledge and self-education, improving the ability to analyze, evaluate, adjust and predict the results of self-knowledge. At this stage, self-control techniques were applied (realized teacher's personal behavior and activity with the purpose to ensure accordance between their results and goals, requirements or rules) self-report (reporting to himself in various ways – mentally, diary, "portfolio" – the fulfillment of obligations, realization of self-educational program, self-esteem (judgment of teachers for availability of certain qualities, characteristics and matching them with a certain standard, sample).

Correction unit of organizational-pedagogical support reflects the processes of evaluation, analysis and correction of the results of professional self-development of teachers of foreign languages as a whole construct of three structural components of professional pedagogical competence of teachers of foreign languages (socio-pedagogical, organizational management, reflexive-communicative) and combines criteria (axiologically-motivational, organizational-procedural, operational-technological, personal-reflective) with those of that together characterize levels of professional self-development of foreign language teachers: low, medium, high.

Found that ensuring of organizational-pedagogical support of professional self-development of foreign language teachers activates cognitive-researchive components of professional self-development. It is noted that the socio-psychological climate in which there are organizational and pedagogical support from the administration and from other experts, promotes operational-activity and reflexively-evaluative components. In turn, the creation of pedagogical conditions, which has the ability to gain support and recognition in the community, reveals

different aspects of necessarily-motivational component, a creative and innovative environment of college goes for socially-socially-communicative ones.

Singled out key areas of organizational-pedagogical support to ensure pedagogical conditions for professional self-development of foreign language teachers in the scientific-methodical work of the college.

Keywords: professional self-development, scientific-methodical work, college, professional self-development components, pedagogical conditions of professional self-development, foreign language teachers, professional self-development of teachers.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дослідження

1. Калугіна Т. В. Теоретичні основи професійного саморозвитку викладача вищої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Вип. 28 / за науковою ред. академіка В. І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 64–70.

2. Калугіна Т. В. Готовність до інноваційної діяльності як умова професійного саморозвитку викладача закладу вищої освіти. *Педагогічні науки*. Херсон: Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 152–157.

3. Калугіна Т. В. Готовність викладача іноземної мови до професійного саморозвитку як психолого-педагогічна проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Вип. 21. Кн. 3. Т. I (75). Київ: Гнозис, 2017. С. 304–312.

4. Kaluhina T. The structural and functional model of foreign language teachers professional self-development in higher education. *Intellectual Archive, Volume 6, November / December 2017*. P. 147–158.

5. Калугіна Т. В. Сутнісна характеристика понять «розвиток» і «саморозвиток» педагога в умовах модернізації української освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів: ЧНПУ, 2018. Вип. 151. Т. 2. С. 27–32.

6. Калугіна Т. В., Матвієнко О. В. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземної мови в сучасній системі освіти. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси, 2018. № 6. С. 97–103.

7. Калугіна Т. В. Динаміка готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземної мови у закладах вищої освіти I–II рівнів акредитації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Вип. 29 / за науковою ред. академіка В. І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 56–64.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Kaluhina T. Actual problems of lecturers self-education activity in higher education institutions. *Geopolitical processes in the world today: collection of scientific articles*. «East West» Association For Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, Austria, 2016. P. 298–301.

9. Калугіна Т. В. Проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у педагогічних дослідженнях. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття*: зб. тез Міжнарод. наук-практ. конф., 9–10 грудня, 2016. Харків. С. 84–87.

10. Калугіна Т. В. Формування самоосвітньої компетентності як сучасна педагогічна проблема. *Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення Нової української школи*: зб. тез Міжнарод. науково-практ. конф., 2 грудня, 2016. Київ; Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 78–82.

11. Калугіна Т. В. Професійний саморозвиток викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах як соціально-педагогічна проблема.

Формування особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи: матеріали Міжнар. наук-практ. конф., 27–28 вересня, 2017. Умань. С. 53–59.

12. Калугіна Т. В. Професійний саморозвиток як педагогічна проблема. *International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics»*: Conference proceedings, October 2–21, 2017. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing». P. 58–61.

13. Калугіна Т. В. Професійний саморозвиток викладача іноземної мови як процес підвищення його професіоналізму. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф., 2–3 лютого, 2018. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 1. С. 52–54.

14. Калугіна Т. В. Теоретичні проблеми розвитку конкурентоспроможного викладача іноземної мови. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті*: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф., 16–17 березня, 2018. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 74–77.

15. Калугіна Т. В. Професійна компетентність викладача іноземної мови ЗВО як інтегративна якість. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 2–3 лютого, 2018. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. С. 137–139.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

16. Матвієнко О. В., Калугіна Т. В. Професійний саморозвиток викладача іноземної мови у системі науково-методичної роботи коледжу: діагностичний інструментарій: навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. 146 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	20
ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ КОЛЕДЖУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	29
1.1. Професійний саморозвиток викладачів іноземних мов коледжу як предмет міждисциплінарного дослідження.....	29
1.2. Наукові підходи у дослідженні проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.....	47
1.3. Науково-методична робота у коледжі як умова професійного саморозвитку викладачів іноземних мов	62
Висновки до першого розділу.....	83
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАУКОВО- МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ КОЛЕДЖУ.....	87
2.1. Готовність викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку.....	87
2.2. Критерії, показники та рівні готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку	111
2.3. Обґрунтування педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.....	135
Висновки до другого розділу.....	154
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ КОЛЕДЖУ.....	157
3.1. Діагностичний інструментарій проведення експериментального дослідження.....	157

3.2. Аналіз результатів упровадження педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.....	194
Висновки до третього розділу.....	213
ВИСНОВКИ.....	216
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	219
ДОДАТКИ.....	248

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

ІМ – іноземна мова

ЗУН–знання, уміння, навички

ІКТ – інформаційно-комп’ютерна технологія

НМР – науково-методична робота

ВСТУП

Актуальність дослідження. Входження України до європейського освітнього простору, реформування всіх ланок системи освіти актуалізують проблеми професійного саморозвитку конкурентоспроможного та висококваліфікованого викладача іноземних мов. Рівень особистісно-професійного саморозвитку є найважливішою характеристикою фахівця, що має вагоме значення не лише для певної галузі, а й усього суспільства. У директивних документах – Законі України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) тощо – зазначено: найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, здатні навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися у полікультурному середовищі та виявляти сформованість інших сучасних компетентностей. До найбільш вагомих із них належить вміння педагога навчатися впродовж життя, потрактоване як здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації освітнього процесу шляхом ефективного керування ресурсами й інформаційними потоками, вміння визначати освітні цілі та способи їхнього досягнення, вибудовувати індивідуальну професійну траєкторію, оцінювати й прогнозувати результати діяльності. Тому важливо, щоб викладач коледжу був не просто фахівцем в обраній галузі, а особистістю, яка постійно прагне до професійного саморозвитку.

Аналіз наукових джерел із окресленої проблеми увиразнює різновекторні підходи до її дослідження з позицій професійного становлення особистості (В. Андрущенко [7], Е. Зеєр [66], В. Кремень [111], С. Кузікова [112], В. Луговий [128], С. Сисоєва [209] й ін.); взаємозв'язку професіоналізму та розвитку особистості педагога (В. Бондар [23], С. Гончаренко [44], Н. Кузьміна [113], М. Лапенюк [116], О. Матвієнко [95],

Н. Ничкало [154], О. Савченко [204], Ю. Пелех [174] та ін); механізми самореалізації педагога (Г. Балл [9], І. Бех [15], С. Максименко [133], Т. Сущенко [220] та ін.); професійний саморозвиток упродовж життя (А. Деркач [3], Р. Гуревич [49], Н. Лосева [127], Н. Пазюра [172], Н. Плахотнік [180], В. Фрицюк [233]); теоретичні основи самовдосконалення професійного розвитку та саморозвитку особистості педагога, загальні концепції професійного стимулювання цих та інших процесів розкрито в працях О. Ігнатюк [73], І. Ігнацевич [74], Е. Коваленко [99], Н.Кічук [104], В. Лозового [12] й ін.

Проблеми самоактуалізації та саморозвитку розглянуто в зарубіжних працях Р. Бернса [14], А. Маслоу [140], Г. Олпорта [161], К. Роджерса [198].

Упродовж десятиліть чимала кількість науковців (А. Атабекова [8], О. Бернацька [13], О. Ковтун [102], О. Котенко [109], В. Махінов [141], В. Редько [197], О. Романовський [200] й інші) досліджують проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності викладачів іноземної мови, визначення вимог до особистості викладача іноземної мови (О. Божок [21], Н. Кузьміна [113], С. Ніколаєнко [142] й інші), удосконалення його педагогічної майстерності (І. Зязюн [70], М. Левіна [117], Н. Ничкало [154] й інші), методичної та лінгвістичної компетентності викладача іноземної мови (А. Богуш [19], О. Волченко [37], Н. Гальскова [41], Н. Гез [43], В. Редько [197] й інші).

Важливим аспектом особистісно-орієнтованої освіти є створення й упровадження спеціальних програм з формування індивідуальних траєкторій професійного саморозвитку, що стимулюють дослідницьку активність викладачів коледжу в опануванні способів і методів здійснення цього процесу. Водночас теоретичний аналіз наукових джерел дав підстави стверджувати, що проблема професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу не стала предметом окремого наукового пошуку й у теоретичному, й у практичному аспектах.

Аналіз практичної діяльності викладачів іноземних мов коледжу переконує в наявності низки *суперечностей* між:

- підвищенням вимог до педагогічної діяльності викладачів іноземних мов коледжу та невідповідністю рівня педагогічного професіоналізму більшості з них очікуванням сучасного суспільства;
- сучасними технологіями викладання іноземних мов і недостатньою готовністю викладачів іноземних мов коледжу до модернізації змісту навчального процесу;
- необхідністю самоосвіти та саморефлексії викладачів іноземних мов коледжу й невикористанням потенціалу науково-методичної роботи коледжу;
- розуміння доцільності цілеспрямованої, системної діяльності із забезпечення готовності викладачів іноземних мов до неперервного професійного саморозвитку й відсутністю розроблених, теоретично обґрунтованих педагогічних умов організації цього процесу у науково-методичній роботі коледжу.

Актуальність проблеми та об'єктивні потреби її вирішення зумовили вибір теми дисертації – **«Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота відповідає тематичному плану НПУ імені М. П. Драгоманова (2012–2018) та відображає наукові дослідження університету у межах виконання держбюджетної теми «Теорія і технологія навчання у системі професійної освіти» (державний реєстраційний номер 0115U000552, 2015–2017 рр.).

Тему дисертаційної праці затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 29 жовтня 2015 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 26 січня 2016 р.).

Мета дослідження полягає у визначенні, обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.

Досягнення мети дослідження передбачало виконання таких **завдань**:

- 1) на основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з'ясувати сутність найважливіших дефініцій дослідження;
- 2) розкрити особливості професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу;
- 3) визначити зміст, структурні компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні професійного саморозвитку викладача іноземних мов коледжу;
- 4) теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.

Об'єкт дослідження – професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.

Предмет дослідження – комплекс педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов.

Для досягнення мети дослідження та виконання його завдань використано такі **методи**:

– *теоретичні*: теоретичний аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення психолого-педагогічної та методичної літератури, дисертаційних робіт – для з'ясування стану досліджуваної проблеми, сучасних підходів до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов, розроблення змістовно-методичного забезпечення у науково-методичній роботі коледжу;

– *емпіричні*: *діагностичні* – психолого-педагогічне спостереження,

бесіда, тестування, анкетування, методи самооцінювання – для вивчення готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу;

– *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) із кількісним і якісним аналізом результатів дослідження; узагальнення власного педагогічного досвіду – для виявлення ефективності запропонованого організаційно-педагогічного супроводу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу;

– *моделювання*: для розроблення науково-методичного супроводу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу; *статистичні* – методи математичної статистики й *графічні методи* – для оброблення та аналізу кількісно-якісних показників експериментального дослідження, встановлення їхньої наукової достовірності.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

– *вперше* розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу (застосування інтерактивних технологій у науково-методичній роботі коледжу для збалансованості особистісно-професійних якостей викладачів іноземних мов; модернізація інформаційного середовища коледжу для вдосконалення іншомовної компетентності викладачів іноземних мов; створення ресурсного центру професійного саморозвитку творчої особистості викладачів іноземних мов) та організаційно-педагогічний супровід професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу; *виокремлено* структурні компоненти (когнітивно-пізнавальний, потребово-мотиваційний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний)

професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу; обґрунтовано критерії, показники та рівні готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов; визначено змістові характеристики компонентів готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу;

– *уточнено* сутність поняття «професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу»;

– *удосконалено* та розширено завдання та зміст науково-методичної роботи коледжу щодо професійного саморозвитку викладачів іноземних мов; стратегії професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу; поглиблено уявлення про змістові характеристики компонентів готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу;

– *подальшого розвитку набули*: зміст, форми, методи, засоби професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено: навчально-методичний посібник «Професійний саморозвиток викладача іноземної мови у системі науково-методичної роботи коледжу: діагностичний інструментарій»; зміст науково-методичних семінарів з актуальних проблем професійного саморозвитку викладачів іноземних мов; тренінг із саморозвитку когнітивного-пізнавального компонента професійної самосвідомості викладачів іноземних мов і керівництво його самоосвітою; змістове забезпечення педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.

Результати дослідження може бути використано для укладання навчальних програм, підручників, навчальних і навчально-методичних посібників, навчально-методичних комплексів, методичних рекомендацій для неперервної професійної підготовки викладачів іноземних мов.

Основні положення дослідження **впроваджено** в освітній процес Київського коледжу зв'язку (довідка № 01/24-2-47 від 09.10.2018 р.), Лубенського лісотехнічного коледжу (довідка № 02-16/341 від 05.10.2018 р.), Економіко-правового коледжу Київського кооперативного інституту бізнесу і права (довідка № 460 від 05.09.2018 р.), Технологічного коледжу державного вищого навчального закладу «Національний лісотехнічний університет України» (довідка № 01-06/202 від 18.10.2018 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертації викладено в доповідях на науково-практичних конференціях різного рівня:

міжнародних: «Сучасна післядипломна освіта: едиції та інновації» (м. Київ, 2014); «Актуальні проблеми міжнародної післядипломної освіти: стан та перспективи розвитку» (м. Київ, 2016); «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні» (м. Тернопіль, 2016); «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття» (м. Харків, 2016); «Модернізація педагогічної освіти: виклики XXI століття» (м. Київ, 2016); «Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення Нової української школи» (м. Київ, 2017); «Актуальні проблеми міжнародної освіти: стан та перспективи розвитку» (м. Київ, 2017); «Формування особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (м. Умань, 2017); «Актуальні проблеми міжнародної післядипломної освіти: стан та перспективи розвитку» (м. Київ, 2017); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2017); «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та концепції Нової української школи» (м. Київ, 2017); «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Lubin, republic of Poland, 2017); «Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення педагога» (м. Чернігів, 2018); «Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір»

(м. Черкаси, 2018); «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук XXI століття» (м. Одеса, 2018); «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2018);

усеукраїнській: «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (м. Запоріжжя, 2018).

Особистий внесок автора в роботах, опублікованих у співавторстві:

у статті «Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземної мови в сучасній системі освіти» у співавторстві з О. В. Матвієнко (2018 р.) автором представлено науковий тезаурус дослідження професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу (0,4 авт. арк.); у навчально-методичному посібнику «Професійний саморозвиток викладача іноземної мови у системі науково-методичної роботи коледжу: діагностичний інструментарій» у співавторстві з О. В. Матвієнко (2018 р.) дисертантом розроблено основні положення організаційно-педагогічного супроводу викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу, систематизовано діагностичний інструментарій професійного саморозвитку (4,25 авт. арк.). Розробки та ідеї, що належать співавтору, у дисертації не використано.

Публікації. Основні результати дисертаційної праці відображено в 16 публікаціях автора, з них 14 одноосібні; 7 відображають основні положення дисертації (1 статтю внесено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus, 1 вміщено в зарубіжному виданні), 8 мають апробаційний характер; 1 додатково представляє результати дисертації (навчально-методичний посібник).

Структура дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовою, вступу, трьох розділів, висновків до них, висновків, списку використаних джерел (276 найменувань, із них 19 – іноземною мовою), 9 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 381 сторінку, із них 218 – основного тексту. У роботі наведено 12 таблиць і 16 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ КОЛЕДЖУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Професійний саморозвиток викладачів коледжу як предмет міждисциплінарного дослідження

Професійна діяльність сучасного викладача коледжу в умовах осучаснення української освіти ускладнюється та поповнюється новим змістом. Вимоги щодо постійного особистісного й професійного зростання є чи не найважливішими для професії педагога. Адже саме професія педагога пов'язана із репрезентацією для широкого загалу всіх новітніх досягнень у культурі, науці й техніці, найвищих норм та ідеалів з метою забезпечення прогресивного розвитку суспільства. Для цього викладач іноземних мов повинен сам досягати високого рівня, що стає можливим лише завдяки невтомній праці над собою.

Сьогодні програми оновлення системи освіти враховують безперервність педагогічної освіти чи освіти упродовж життя. І йдеться тут не про здобуття освіти (навчання у закладах вищої освіти), а більшою мірою, про здатність викладача самостійно розвиватися з урахуванням вимог професії та суспільства. Тому як ніколи стає актуальним дослідження механізмів професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу з метою швидкої його адаптації, гнучкості за умов запровадження в Україні європейської системи освіти.

Складність і багатогранність проблеми професійного саморозвитку викладача іноземних мов полягає в тому, що вона має міждисциплінарний характер дослідження. Проаналізуємо провідні дефініції нашого дослідження: «розвиток», «саморозвиток», «професійний саморозвиток» та «професійний саморозвиток викладача» з позицій психології і педагогіки.

Психологічні основи процесу розвитку особистості досліджені такими науковцями, як: К. Абульханова-Славська [2], О. Асмолов, Г. Балл [9], І. Бех [15], Л. Виготський [40], Г. Костюк [107], С. Максименко [133], А. Маслоу [140], М. Папуча, К. Роджерс [198], С. Рубінштейн [201], В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко, Ю. Швалб та іншими.

Учені тлумачать розвиток, здебільшого, як процес руху від простого до складного, від нижчого до вищого; як процес зростання і дозрівання організму, що відбувається в тісному взаємозв'язку з психічним розвитком, впливає на нього; як процес духовної зміни в усіх значущих для особистості галузях: в діяльності, у відображенні і відтворенні навколишньої дійсності, в пізнавальних процесах тощо [74; 140]. «Розвиток» передбачає підвищення рівня організованості, що покращує функціональну здатність особистості чи індивіда у реалізації свого основного призначення в конкретних умовах, проявляється в ускладненні системного утворення, удосконаленні його структури, збільшенні ресурсів тощо [17].

За Г. Костюком [107], розвиток не обмежується кількісними змінами, збільшенням того, що вже є, а містить «перерви безперервності», тобто якісні зміни.

Доцільно згадати, що Л. Виготського [40] цікавив не лише розвиток інтелекту та психіки особистості в соціальному контексті, але й історичний розвиток знань і розуміння на рівні суспільства.

Як зазначає у своїх дослідженнях О. Суворов, розвиток особистості може відбуватися лише як саморозвиток, тобто особистість сама себе розвиває власними зусиллями, своєю активністю й за участю інших людей [217, с. 16]. За критерієм внутрішньої логіки розвитку / саморозвитку автор виокремлює такі періоди: стихійний саморозвиток у процесі оволодіння навичками самообслуговування в побуті під керуванням і за допомогою близького дорослого; стихійний саморозвиток у процесі побутової, ігрової, трудової та інших видів діяльності як з дорослими, так і з дітьми; стихійно-свідомий саморозвиток у рольовій грі й у реалізації різноманітних захоплень;

свідомий саморозвиток у зрілій творчості й самотворчості; формування світоглядної системи (картини світу) на основі раніше набутих емоційно-мотиваційних переваг [217, с. 17].

Як «процес та результат цілеспрямованої зміни системи, загальними закономірностями яких є її перехід зі стану розвитку до саморозвитку», поняття «розвиток» розглядає А. Андреев [6, с. 17].

Варто зазначити, що у психології однією з ознак гуманізації є підвищена увага до феноменів, що позначаються поняттям «само-» (саморозвиток, самосвідомість, самореалізація, саморегуляція, самоактуалізація тощо), оскільки вони дають змогу виокремити провідну роль людини в організації свого життя і навколишнього соціального середовища й актуалізувати її відповідальність у цих процесах [254].

Л. Виготський і О. Леонтьєв визначають «саморозвиток» як «спеціальну діяльність особистості, спрямовану на створення якісно нової характеристики в її свідомості, відносинах та поведінці відповідно до соціальних умов, що змінилися» [186].

Як сходження неповторної індивідуальності з самосвідомістю і самостановленням до своєї родової сутності трактував процес саморозвитку С. Рубінштейн [201]. Однією з провідних рушійних сил розвиненої особистості, що спонукає і спрямовує її діяльність, Д. Леонтьєв вважає її прагнення до творчої самореалізації [119, с. 150-158].

Саморозвиток розглядається науковцями як «розвиток, що відбувається через внутрішні причини, незалежно від зовнішніх чинників» [123, с. 138]; як духовно-практичне перетворення особистості з метою повноти індивідуального самовираження та соціального служіння [186].

Аналіз наукових досліджень М. Бахтіна [13], М. Бубера [27], К. Роджерса [198], дає підстави виокремити низку суттєвих ознак феномену саморозвиток, а саме: саморозвиток – внутрішній процес, визначений спосіб реагування особистості на вплив середовища, усвідомлене вдосконалення себе самою людиною.

Префікс «само», на думку Л. Рувінського, не «заперечує ролі людини в розвитку власної особистості, не виокремлює її серед соціальних умов, що безпосередньо впливають на цей розвиток, а підкреслює, що цей вплив здійснюється у процесі саморуху психічних процесів» [202, с. 18]. Саморозвиток відбувається внаслідок взаємовпливу зовнішніх умов та внутрішніх особливостей фахівця. С. Рубінштейн вважає, що вплив зовнішніх педагогічних дій на особистість не є механічним процесом, що спонукає її до прямої реакції. На його думку, зовнішній вплив діє через внутрішні особливості фахівців, узгоджуючись з ними, що спонукає їх активність й стимулює їх до оволодіння новими впливами [201, с. 11].

На думку С. Рубінштейна [201], провідною детермінантою саморозвитку розвитку особистості у навчанні є творча самостійність та самодіяльність особистості, а не абстрактна або формальна активність. Основними мотивами самодіяльності, як зазначає науковець, є самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація особистості, що передбачає вияв відповідальності за свій вчинок, рішення, власну долю та долі інших людей.

В. Лозовой та Л. Сідлак, вважають, що саморозвиток особистості – це не просто залежна від особистості антропологічна проблема, сьогодні це важлива соціальна проблема, що очікує свого адекватного осмислення, а саме: наскільки суспільство забезпечує відповідні умови для самореалізації особистості, стимулює її саморозвиток чи, навпаки, блокує його [123, с. 9].

Два основних підходи до тлумачення поняття «саморозвиток» надає Н. Пророк: психологічний та процесуально-організаційний [187, с. 366-376]. Процесуально-організаційний підхід об'єднує розуміння особистісних та професійних самозмін як процесів. Серед них науковець виокремлює внутрішньо та зовнішньо організовані процеси.

К. Стецюк розглядає саморозвиток як цілеспрямовану багатоаспектну самозміну особистості, яка слугує меті максимального духовно-морального, діяльнісно-практичного самозбагачення й саморозгортання; як самостійну

побудову для продуктивної самореалізації у змінних умовах та успішного здійснення свого соціального призначення [216].

На думку В. Фрицюк, зовнішньо організований процес саморозвитку передбачає наявність зовнішнього впливу, який, по суті, є педагогічним процесом, проте існує й неорганізований вплив, вплив середовища, тобто соціальний [233, с. 87-90].

На підставі докладного аналізу наукових праць психологів з проблеми саморозвитку особистості, А. Большакової [22] дійшла висновку, що майже всі вони досліджують саморозвиток особистості переважно у межах суб'єктного та діяльнісного підходів.

Особистісний саморозвиток як свідому, цілеспрямовану й керовану активність особистості, мета якої полягає у самозміні в позитивному напрямі, що й забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення, розглядає С. Кузікова [112, с. 365-377].

Опрацювання науково-теоретичних джерел з відповідної проблематики дає підстави переконатися в тому, що, на думку психологів, основними формами саморозвитку, які можуть бути використані особистістю, є: самопрезентація, самовираження, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація.

Як зазначає, В. Орлова, саморозвиток особистості забезпечує її здатність до самодетермінації. Цілеспрямований саморозвиток є якісним показником процесу становлення суб'єктності людини. Джерелом саморозвитку особистості є її взаємодія з оточенням. Мотивація до саморозвитку є важливою складовою й інструментом самоактуалізації особистості та є стійкою узагальненою особистісною диспозицією [166, с. 131-136].

Саморозвиток особистості через самоактуалізацію, розглядає А. Маслоу. Цей процес трактується автором як «безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як здійснення своєї місії, або покликання, долі, як більш повне пізнання і прийняття своєї власної

природи, як невинне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості» [140, с. 34-57].

На думку Ю. Пришупи, термін «саморозвиток» є складним, оскільки містить у собі різні стани та механізми «самості», форми її прояву (самопізнання, самовизначення, самоідентифікація, самоствердження та інші). Саморозвиток тлумачиться автором як соціокультурний процес творчої, раціональної самоосвіти, самовиховання, самовизначення та спонтанний, зумовлений природою процес різнобічної самореалізації індивіда [186].

Саморозвиток особистості як активну цілеспрямовану діяльність задля зміни самої себе власними зусиллями, розглядає Г. Назаренко. На думку науковця, процес саморозвитку відбувається у двох формах: *самовиховання* (своєрідний вид внутрішньої діяльності суб'єкта, спрямованої на напрацювання умінь, навичок, здібностей, якостей для його самореалізації у демократичному середовищі) та *самовдосконалення* (найвища форма саморозвитку особистості як суб'єкта демократичної взаємодії, що здійснюється у моральній системі координат і потребує застосування механізму рефлексії, спрямованої на пізнання своєї поведінки, дій та вчинків, почуттів і здібностей, а також усвідомлення того, як його сприймають партнери по взаємодії) [148].

Саморозвиток особистості може набувати форм самореалізації та близьких до неї процесів – самоактуалізації (яку вважають вищою формою саморозвитку), самовизначення, самоздійснення та самовдосконалення. В основі більшості цих форм лежать конкретні процеси саморегуляції, самоконтролю, самовиховання, самоосвіти і самомоделювання [233].

І. Бех, зазначає, що саморозвиток є необхідною умовою самореалізації особистості, самозміною суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. Вчений наголошує на індивідуальній його складовій, яка розгортається у внутрішньому плані особистості [15].

Як свідомий процес становлення та розвитку особистості з метою ефективної самореалізації на основі значимих прагнень і зовнішнього впливу тлумачить саморозвиток Е. Коваленко [99].

Отже, в психології саморозвиток це – це процес активної, послідовної, прогресивної та в цілому незворотної якісної зміни психологічного статусу особистості; саморозвиток – це потреба в самовдосконаленні, самовихованні, в становленні себе як особистості.

У педагогічній літературі саморозвиток розглядається з позиції суб'єкта діяльності [153, с. 31-35]. Розглядає саморозвиток особистості фахівця крізь розвиток професійних здатностей, технологічного забезпечення освітніх систем, комплексної підтримки дидактико-педагогічними методами, які сприяють створення мотивації успіху [153, с. 31-35].

В. Андрєєв диференціює поняття «саморозвиток» і «самовиховання». Основна відмінність цих двох понять, на його думку, полягає в тому, що у процесі самовиховання особистість фахівця по відношенню до себе є педагогом, а в процесі саморозвитку – і педагогом, визначаючи методи самовпливу, і філософом, обираючи й визначаючи цілі самовдосконалення, і психологом, рефлектуючи з приводу змін, що відбуваються у його власному внутрішньому світі [6, с. 106-116].

Більш широким трактуванням процесу саморозвитку, який тлумачиться як «процес самостійної, цілісної, ціннісно-орієнтованої діяльності особистості, спрямованої на безперервну самозміну як збагачення індивідуального досвіду та духовно-моральних сил відповідно до внутрішнього образу «Я» й актуальних соціальних очікувань» [186, с. 48]. Тобто в цьому випадку саморозвиток розглядається як прагнення людини змінити себе й оволодіти засобами такої зміни; як особливий процес, який відбувається паралельно з іншими «самопроцесами» і спирається на них [22].

При розкритті педагогічного аспекту поняття «саморозвиток» учені-дослідники наголошують на суб'єктивності особистості фахівця, розвитку людиною власної «самості», її здатності до самотворення, можливості

створити власний образ в цілому образі світу, самоактуалізуватися, самовдосконалюватися й самостверджуватися у процесі самореалізації фахівця у професійній діяльності та спілкуванні [29].

Саморозвиток, на думку І. Ігнацевич можна тлумачити як спроможність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя. З цієї точки зору науковець характеризує цей процес як свідому та незворотною зміну особистістю своїх якостей, інтелектуальних та соціальних здібностей і можливостей, фізичних, психічних та духовних сил з метою «добудувати» себе до ідеального образу цілісної особистості [74].

Л. Кулікова, яка досліджувала проблему саморозвитку особистості, розглядає «саморозвиток» як процес цілеспрямованої творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для успішного досягнення власних життєвих цілей та ефективного виконання свого людського й соціального призначення [114, с. 250].

Поняття «саморозвиток» як тенденцію до саморозкриття творчого потенціалу особистості; свідомий процес самовдосконалення особистості з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значимих поривань та зовнішнього впливу; багатоаспектну самозміну, що слугує меті максимального духовно-морального й діяльнісно-практичного самозбагачення та самоздійснення особистості, розглядає К. Кальницька.

В наукових працях В. Хрипун саморозвиток особистості розглядається як якісні, незворотні, цілеспрямовані зміни в професійній діяльності та поведінці особистості, що здійснюються під керуванням самої людини як суб'єкта життєвого шляху. Характерними особливостями саморозвитку науковець вважає керованість та усвідомленість якісних перетворень у структурі й характері особистості [240].

Проблеми особистісного розвитку і саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти, досліджує Н. Ничкало. Саморозвиток вона трактує як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за

допомогою тих видів діяльності, що сприяють їх формуванню чи удосконаленню [154, с. 345-348].

К. Абульханова-Славська, процесом саморозвитку називає самостійне визначення особистістю стратегії життя, виокремлюючи три її ознаки: вибір основного для людини напрямку та способу життя, визначення його головних цілей, етапів їх досягання і супідрядності, який може змінюватися упродовж життя; розв'язання суперечностей, що перешкоджають досягненню цілей і планів, зокрема через створення тих умов, яких немає в наявності; творчість, цінності власного життя, поєднання потреби із реальним життям у вигляді особливих цінностей [2, с. 91].

Досліджуючи теоретичні основи проблеми професійного саморозвитку особистості, науковці, зокрема Г. Крайг, наголошують на тому, що складний, сповнений пошуків та сумнівів процес розвитку особистості є наслідком сукупної дії багатьох чинників: біологічного й культурного впливу, переплетення думок і почуттів, синтезу внутрішніх спонукань та зовнішніх впливів. Необхідно підкреслити, що на розвиток особистості впливають біологічні й антропологічні, соціологічні та психологічні чинники.

Професійний саморозвиток викладача, на думку О. Пехоти, характеризується здатністю усвідомлювати власну відповідальність за процес професійного розвитку та вмінням його регулювати, сприймати себе як суб'єкта професійного розвитку, що виявляється в здатності постійно аналізувати та вдосконалювати власне професійне зростання, прагнення до самостійності у виборі методів та прийомів організації освітнього процесу [178].

С. Чорна підкреслює, що професійний саморозвиток проявляється у зміні якості професійної діяльності та діалектично пов'язаний із динамікою зміни цієї якості [246, с. 122].

Професійний саморозвиток викладачів є однією з головних складових особистісного саморозвитку. Він здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінювання, саморегуляції як

прагнення до самоактуалізації особистісних якостей викладача на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та способів інтенсифікації цього процесу [233].

А. Чабан [244] виокремлює два підходи до тлумачення сутності цього поняття професійний саморозвиток, а саме: представники першого підходу (В. Маралов [134], Л. Кулікова [114] та інші) вважають, що професійний саморозвиток може здійснюватися у напрямках самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізації, а другого (основоположниками якого є В. Вакуленко [32], І. Маслікова [138] та інші) – пов'язують професійний саморозвиток із «вписуванням» особистості фахівця до тієї чи іншої системи професійної діяльності [159].

Д. Сьюпер розглядає професійний розвиток викладача як розвиток «Я-концепції» фахівця. Науковець наголошує, що кожна професія має властиві лише їй характерні вимоги до особистісних якостей, умінь та навичок фахівця. Він засвідчує, що кожна людина вирізняється серед інших власними здібностями, інтересами, потребами, властивостями й особистісною концепцією. Окрім цього, дуже важливо, що аналізуючи провідні ідеї професійного розвитку особистості, Д. Сьюпер зазначає, що сам процес професійного розвитку полягає у реалізації професійної самооцінки й змінюється з набуттям особистістю певного професійного досвіду. У різні вікові періоди людини професійним розвитком можна керувати, з одного боку, сприяючи формуванню в особистості фахівця інтересів та здібностей, а з іншого – підтримуючи її прагнення «відчути» реальне життя та розвивати власну «Я-концепцію». Взаємодія «Я-концепції» та реальності є процесом випробувань і помилок та відбувається під час імітування й виконання майбутнім фахівцем професійних ролей, як, наприклад, у процесі навчання. Задоволення наслідками професійної діяльності залежить від того, наскільки молодий фахівець спроможний реалізувати свої здібності, потреби й

інтереси, особистісні риси та «Я-концепцію» в професійних ситуаціях [148, с. 361-363; 153, с. 30-35; 181, с. 16; 186, с. 156-165].

В основі типологічної теорії або «теорії професійного оточення» Д. Холланда (J. Holland) покладено аналіз взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Згідно з цим підходом вибір особистістю професії співвідноситься з її самовираженням; професійні інтереси є важливим аспектом розвитку особистості й мають значний вплив на вибір професії. Оскільки представники тієї чи іншої професії мають подібні особистісні властивості, можемо припустити, що вони в багатьох проблемних ситуаціях будуть реагувати однаково й розвиватимуть характерне міжособистісне середовище. Задоволення професією, поміркованість поведінки та продуктивність професійної діяльності особистості залежать від ступеня відповідності між її індивідуальними особливостями і професійним середовищем [148, с. 355-356; 178, с. 21-28; 183; 188, с. 108-114].

Наукові погляди Л. Кулікової [114] перегукується з теорією Е. Зеєра [67], в якій періодизація професійного розвитку особистості також відповідає хронологічному віку людини й охоплює період від початку формування професійного наміру до завершення професійної кар'єри. Науковець виокремлює такі стадії професійного становлення: професійна підготовка, профадаптація, первинна та вторинна професіоналізація, професійна майстерність та наставництво [114, с. 124].

Л. Мітіної запропонувала модель професійного розвитку фахівця, де відображено усвідомлення особистістю цілісності власної професійної діяльності. Принциповим для авторки є відсутність взаємозв'язку між віком особистості та рівнем її професійного розвитку. Професійний розвиток, за Л. Мітіною, має три стадії: стадія самовизначення, що передбачає адекватну самооцінку фахівця, усвідомлення ним необхідності якісних змін та перетворень у структурі власної особистості для оволодіння професійною діяльністю; стадія самовираження, спрямована на визначення особистістю

співвідношення власної поведінки та мотивації; стадія самореалізації, яка характеризується формуванням життєвої філософії особистості, усвідомленням сенсу життя [144, с. 33].

Проаналізовані періодизації професійного розвитку викладача за різними теоріями засвідчують відповідні критерії щодо виокремлення періодів цього процесу (професійний шлях упродовж життя; професійна підготовка; структура діяльності; саморозвиток; соціально-психологічна адаптація) [67].

Професійний розвиток викладача охоплює весь період її професійного становлення і трудової діяльності, триваючи впродовж формування професійних інтересів та намірів з раннього віку до завершення професійної діяльності. З огляду на це, виокремлюємо такі періоди зазначеного процесу, кожен з яких окреслює якісні зміни у формуванні викладачів іноземних мов коледжу:

- визначеність професійних намірів та мети професійного розвитку – сформованість у викладачів іноземних мов коледжу особистісного ставлення до педагогічної діяльності й цінностей, що визначають педагогічну спрямованість діяльності викладача; усвідомлення значимості професійної компетентності, професійних і особистісних рис для педагогічної діяльності викладача; визначення професійно-педагогічних компетенцій, форм поведінки, необхідних для формування, а також шляхів розвитку;

- набуття професійно-педагогічного досвіду – осмислене формування викладачами іноземних мов коледжу педагогічних компетенцій та рис: психологічна та професійна адаптація до педагогічної діяльності; цілеспрямована самоорганізація й саморегулювання професійно спрямованої діяльності, моделей педагогічної поведінки;

- професійне й особистісне самовдосконалення викладачів іноземних мов коледжу – самостійна організація різних видів професійно спрямованої діяльності; формування внутрішньої мотивації педагогічної діяльності; розвиток умінь вирішувати творчі педагогічні завдання.

На думку Т. Федірчик, професійний саморозвиток викладачів це багатокomпонентний особистісно та професійно значимий процес, який ґрунтується на безперервній взаємодії загального й індивідуального, що сприяє розкриттю й усвідомленню своїх професійно значущих особистісних особливостей, адекватному й активному їх використанню у професійній діяльності [231, с. 75-79].

Професійний саморозвиток як становлення, зростання, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значимих особистісних рис та здібностей, професійних знань й умінь; активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, розглядає Л. Мітіна. На думку дослідниці, професійний саморозвиток – це динамічний і неперервний процес самопроекування особистості. Засобами професійного саморозвитку особистості нею визначено: самовиховання, самоосвіту й самовдосконалення у поєднанні з практичною професійною діяльністю [144].

Н. Пророк [187] тлумачить професійний саморозвиток як динамічний і неперервний процес самозміни особистості в позиції суб'єкта навчальної діяльності, що пов'язано з реалізацією ним внутрішньої потреби у самовдосконаленні, самотворенні та якісній професійній підготовці [187].

Професійний саморозвиток, за твердженням Н. Протасової [189], є внутрішньо зумовленою прогресивною самозміною людини, що проявляється у зміні якості її професійної діяльності.

В. Ільчук трактує саморозвиток як багатокomпонентний особистісно та професійно значимий процес, що сприяє формуванню в особистості індивідуального стилю професійної діяльності, допомагає осмисленню передового досвіду та наслідків власної самостійної діяльності, а також є засобом самопізнання і самовдосконалення [77; 78].

На думку, Г. Цукермана, професійний саморозвиток особистості пов'язаний з внутрішнім поєднанням структурних складових її психіки, спрямованих на конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем шляхом отримання особистісно значимого й відповідного до вимог соціуму

результату професійної діяльності. Науковець вважає, що цей процес є постійним і не обмежується змістом набутого досвіду. Його підґрунтям є актуалізоване прагнення особистості до професійного зростання, що проявляється в інтересах, прагненнях, переконаннях, здібностях, її активній позиції щодо пізнання довкілля, а також самопізнання, розкриття духовного й інтелектуального потенціалу [243].

Професійний саморозвиток О. Суворов тлумачить як цілеспрямований, свідомий процес підвищення рівня своєї професійної компетентності й розвитку фахово важливих якостей і можливостей, що відповідають соціальним вимогам до професійної діяльності, яка здійснюється на основі самопізнання, самоактуалізації, самореалізації, самовиховання, самоосвіти, самоконтролю і забезпечує працівнику успіх у професії та у житті [217].

Професійний саморозвиток педагогічного працівника, на думку В. Хрипун, – це усвідомлена робота щодо вдосконалення своєї особистості, яка реалізується в житті як професіонал, спрямована на розвиток своїх фахових знань, умінь та навичок, що забезпечують збільшення професійної компетентності фахівця; неперервний особистісний розвиток і успішну професійну реалізацію [240].

О. Дубасенюк визначає професійний саморозвиток викладача як результат професійно-педагогічної підготовки, як набуття індивідуальності, неповторності, духовності, суб'єктності. Це виявляється у здатності особистості до самостійного осмислення і тлумачення педагогічних процесів; у доцільності, обґрунтованості, свободі дій у ситуаціях виховання й навчання; в оригінальності вибору та поєднанні засобів, форм, позицій, прийомів діяльності; в умінні усвідомлено впливати на зміну ситуації, в якій ця діяльність здійснюється [59].

Саморозвиток у професії Н. Лосєва визначає як здатність особистості до творчої самореалізації, самопроекування життєдіяльності, що виявляється у доборі стратегій на основі певних цінностей в умовах системи «людина-професія-суспільство» [127]. Н. Лосєва вводить поняття «стратегія

особистісно-професійного саморозвитку». При цьому професійний саморозвиток вона тлумачить як особливий вид внутрішньої діяльності, спрямованої на виникнення та здійснення ціннісно-орієнтаційного досвіду професіоналізації. Необхідно звернути увагу на три основні складові цієї категорії, а саме:

1. Мотиваційна основа (спрямованість на особистісно-професійний саморозвиток пов'язана з акцентуванням на значущості мотивуючих тенденцій змін на основі цінності професійної самореалізації).

2. Цільова основа (результат, який буде досягнуто завдяки особистісно-професійному саморозвитку).

3. Інструментальна основа (психологічні механізми саморегуляції, що забезпечують перетворення внутрішнього світу особистості й визначають своєрідність професійної самореалізації в дійсності).

Професійний саморозвиток, як визначає О. Щолок [253], – це процес цілеспрямованих, якісних самозмін в особистісній сфері педагога. Автор визначає функції професійного саморозвитку викладача, а саме:

1. *Цілеутворювальна функція* (спрямовує розвиток особистості та її основних сутнісних сил відповідно до визначеної мети, запланованого ідеалу, забезпечує переживання ситуацій професійної діяльності, здатність мати цілі та зміст життя, гуманні цінності й ідеали, внутрішні смислові та мотиваційні опори).

2. *Рефлексивна функція* (спонукає викладача до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює розвиток його здібностей до самовивчення, роботи над собою та застосування цієї здібності у складних умовах і обставинах професійної діяльності, пошуку оцінки власного життєвого й педагогічного досвіду).

3. *Функція активної взаємодії* зумовлює потребу викладача у діяльності й активності. Взаємодія особистості зі світом, з людьми дає їй можливість не лише акумулювати внутрішні потенціали, але й поповнювати їх у структурному, змістовому та ціннісному аспектах. Саме ця взаємодія, на

думку науковця, уводить у дію механізми саморозвитку.

4. *Нормативна функція* підтримує рівновагу в системі діяльності викладача, зменшує вплив дестабілізуючих факторів у педагогічному середовищі [253, с. 318-323].

Л. Кулікової [114], розглядає професійний саморозвиток викладача як усвідомлений процес, найвищу форму розвитку особистості, її вдосконалення та самовдосконалення, реалізацію потенціалу в діяльності у процесі поступового сходження до професіоналізму.

В. Степановою обґрунтувал психологічні механізми, що забезпечують професійний саморозвиток викладача, до яких належать: *самосвідомість*, пов'язана з розумінням, визнанням та сприйняттям свого Я; *самовизначення* – позначення меж свого Я; *самоактуалізація* – прояв і вивільнення того, що закладено й сформовано у Я особистості; *самореалізація*, пов'язана з вираженням потенціалу Я; *самодіяльність*, яку людина здійснює як суб'єкт і в якій вона об'єктивує і розгортає своє Я; *саморегуляція*, тобто керування людиною різними сторонами своєї особистості з їх інтеграцією; *самобудівництво* – цілеспрямоване культивування та розвиток певних (цілісно значимих здібностей і якостей особистості; *самоідентифікація*, тобто ототожнення особистості з будь-якою позицією, роллю; *самооцінка* – співвіднесення «себе актуального» та «себе потенційного» за різними шкалами [215].

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що результат професійного саморозвитку особистості фахівця залежить від поєднання процесів самоприйняття і самопрогнозування. Початковою ланкою самореалізації особистості, на думку І. Беха, є механізм самоприйняття, який трактує як безумовне позитивне ставлення суб'єкта до власних особистісних надбань незалежно від їх оцінки оточуючими людьми [15]. Це емоційне явище значною мірою стимулює особистісний саморозвиток фахівця, спрямовуючи його у суспільно значущому напрямі. На перший погляд, особистість легко приймає свої утворення (своєрідність настанови,

установку, потяг), однак насправді це не так, у неї немає для цього необхідних умінь. Вона часто не вміє розкривати свої здобутки й відкриття, оскільки багато з них, особливо ті, що зумовлюють негативні емоційні переживання, трансформуються у її підсвідомості [186].

Оскільки процес професійного саморозвитку особистості фахівця багатоаспектний, здійснюється в різних формах, він не може бути описаний через єдиний психологічний механізм, слушно наголошує С. Болсун. Науковець виокремила такі психологічні механізми саморозвитку: інтеріоризація, рефлексія, ідентифікація, екстеріоризація [21].

Для особистісного саморозвитку винятково важливе значення має емоційне забарвлення того, що інтеріоризується. Об'єкти та явища набувають свого представництва у системі особистісних значень через емоційне переживання. Тільки у цьому випадку вони стають цінними для людини. Лише емоційно сприйняті явища й активне, діяльне ставлення до них сприятимуть актуалізації й активізації саморозвитку особистості фахівця. Саморозвиток викладача здійснюється за допомогою механізму ідентифікації (емоційно-когнітивного процесу пізнання й ототожнення себе як суб'єкта). Ідентифікація суб'єктів, пов'язаних між собою певними зв'язками, становлять систему, в якій одні ідентифікації мають визначальне значення, інші – периферійне (додаткове). Ідентифікації можуть бути різного рівня усвідомленості, актуальності, значимості для суб'єкта й відповідно до цього мати різний регулятивний вплив на поведінку особистості фахівця [134].

У процесі рефлексії особистість здійснює усвідомлений аналіз явищ свідомості та способів власної діяльності, зокрема й свого Я. Рефлексія виникає тільки у певних ситуаціях, коли особистість фахівця усвідомлює необхідність переглянути прийнятні форми діяльності, звичні уявлення про довколишній світ і своє Я, свої настанови та системи цінностей. Тільки усвідомлена (тобто опрацьована свідомістю) особистісна риса, стан або форма поведінки особистості фахівця може бути проаналізована і

трансформована, змінена, конструктивно перебудована на користь особистості. Це є умовою особистісного зростання та саморозвитку [233].

Екстеріоризація – більш пізній і найпродуктивніший механізм саморозвитку особистості фахівця, оскільки характеризується упровадженням у зовнішній світ результатів діяльності, що здійснюється у внутрішньому плані особистості фахівця щодо самозміни, самоперетворення та перетворення зовнішнього світу. Екстеріоризація є завершальною стадією самотворчості, її суть полягає у створенні нових буттєвих цінностей, їх опредметненні [140, с. 34-57].

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновки, що розкриваючи сутність досліджуваного явища, категорію «професійний саморозвиток» науковці пропонують розглядати як власну активність людини у прагненні змінити себе, у розкритті та збагаченні своїх духовних потреб, усього особистісного потенціалу; потреба у саморозвитку визначає ставлення індивіда до самого себе, за якого формується готовність майбутнього фахівця до перетворення власної життєдіяльності та пошуку можливостей максимальної професійної самореалізації; потреба у саморозвитку виникає тоді, коли індивід усвідомлює не лише власний ступінь розвитку, але й визначає зону потенційного розширення професійних потреб та можливостей. Процес професійного саморозвитку особистості та його результати визначаються такими чинниками як: готовність особистості до діяльності «зі знанням справи», тобто з якістю й рівнем її освіченості; характером і рівнем втілення соціально-культурного досвіду, з якими має справу суб'єкт діяльності.

Отже, узагальнення найбільш поширених тлумачень поняття дає нам підстави сформулювати робоче визначення терміна «професійний саморозвиток», який ми трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія. Професійний саморозвиток викладачів іноземних мов – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня

своєї професійної компетентності й розвитку професійно значимих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

1.2. Наукові підходи у дослідженні проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу

Методологічною підставою будь-якого педагогічного дослідження виступає категоріальний апарат наукової філософії. Цілком очевидно, що розробка такої фундаментальної проблеми, як забезпечення всебічних умов розвитку професійної діяльності вчителя, неминуче апелює до методологічного потенціалу цієї науки і використання його евристичних можливостей в контексті вивчення визначеної проблематики.

З одного боку, термін «підхід» трактують як певний вихідний принцип, початкову позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а з іншого – як напрям вивчення предмета у ході наукового дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний тощо) [186].

Разом з тим у педагогічній теорії поняття «підхід» використовують як: аспект тлумачення або аналізу певних освітніх явищ чи процесів; вихідну наукову позицію моделювання та проектування об'єкта освітньої практики; властивість діяльності у певній галузі освіти.

У нашому дослідженні термін «підхід» ми розуміємо як вихідне положення для здійснення діяльності, спрямованої на безперервний професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

Аналіз наукових праць дає підстави зробити висновок про несформованість єдиного наукового підходу для визначення поняття «професійний саморозвиток». Різнобічність й багатогранність його проявів

свідчать про неоднозначність і комплексний характер цієї категорії [46].

Аналіз наукових праць з проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу зумовили обрання нами кількох взаємопов'язаних наукових підходів, з-поміж яких виокремлюємо акмеологічний, аксіологічний, антропоцентричний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний.

Професійний саморозвиток, згідно з акмеологічними позиціями (О. Дубасенюк [59], С. Кузікова [112], Н. Кузьміна [113], А. Маркова [135], Л. Мітіна [144] та інших), є процесом формування особистості, орієнтованої на найвищі професійні досягнення та професійне самовдосконалення.

У контексті дослідження теоретичних основ проблеми «акме» перекладається з грецької мови як «вершина», «розквіт», тому акмеологія досліджує можливості для досягнення людиною її власних вершин творчого й особистісного розвитку. Отже, у нашому дослідженні професіоналізм пов'язується з високим рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу [78, с. 315-317].

Однак, необхідно підкреслити, що в основі акмеології як науки лежать ідеї про унікальність та цінність людського життя, здатність людини до самовдосконалення. Предметом акмеології є спосіб зміни реального об'єкта від початкового до бажаного [32, с. 124-133]. Основними є такі аспекти акмеологічного підходу, як: віковий, освітній, професійний. У ході дослідження педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу важливим є саме професійний аспект.

Окрім зазначеного, доцільно наголосити на тому, що акмеологія, зближуючись за своїм предметом зі сферою психології розвитку, конкретизує поняття «розвиток» та його принципи, як наголошує В. Маралов [134, с. 129]. Провідним у зазначеній теорії було твердження, що конкретизація передбачає тлумачення розвитку як удосконалення, рух до зрілості, до оптимального вищого рівня; визнання суб'єктивного характеру розвитку;

здійснення розвитку через суперечності, що вирішуються суб'єктом; врахування індивідуального характеру розвитку; аналізування розвитку впродовж життя та у ході діяльності; врахування співвідношення потенційного й актуального в розвитку особистості (акмеологія спрямована на виявлення прихованих, нереалізованих можливостей); направленість не на зіставлення послідовних стадій, а на виявлення наявної стадії порівняно з ідеалом, з перспективою [186].

Варто звернути увагу ще й на те, що ідея саморозвитку особистості є провідною в сучасних концепціях про людину (К. Абульханова-Славська [2], А. Маслоу [140], К. Роджерс [198] та інші). Їй належить вагоме місце в гуманістичній психології, одному з найпотужніших напрямів сучасної психологічної науки та практики, що інтенсивно розвивається. Особливе місце ідеї самореалізації, саморозвитку, самовдосконаленню належить і в акмеології [206].

Загалом, згідно з науковими дослідженнями нагальною є потреба у саморозвитку, тому прагнення до самовдосконалення та самореалізації є величезною цінністю самі по собі. Вони є показниками особистісної зрілості й одночасно умовою для її досягнення [205].

Зважаючи на такий контекст, необхідно підкреслити, що з позиції акмеологічного підходу К. Кальницька тлумачить саморозвиток як цілеспрямований процес «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до певного часу задатків, здібностей, умінь, якостей особистості або становлення властивостей і якостей, яких раніше у неї не було [97].

У контексті зазначеного найбільший інтерес становлять для нас висновки науковців, які здійснюють дослідження у сфері власне педагогічної акмеології (Б. Ананьєв [4], О. Дубасенюк [59], Н. Кузьміна [113], А. Маркова [135], Л. Мітіна [144] та інші). Професійний саморозвиток, відповідно до їхньої позиції, – це процес формування особистості, яка орієнтована на найвищі професійні досягнення.

Вважаємо викладені вище наукові положення акмеологічного підходу в розвитку особистості важливими для обґрунтування педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу. Наголошуємо, що застосування акмеологічного підходу сприятиме усвідомленню викладачами іноземних мов у НМР коледжу необхідності досягнення «акме», формуванню педагогічної майстерності, професіоналізму, що ґрунтуватимуться на безперервному професійному саморозвитку.

Аксіологічний підхід орієнтований на людину як найвищу цінність (А. Бодальов [20], Л. Мітіна [144], Л. Сігаєва [207], І. Червонець [245] та інші).

Філософія тлумачить аксіологію як науку про цінності, зокрема про цінності освіти, в яких репрезентується система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в освітній сфері й формують компонент відносин у структурі особистості.

Безпосередньо, у світлі досліджуваної проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу, вартою уваги є позиція І. Ніколаєску, яка визначає такі складові професійних цінностей педагога: цілі педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності – розкривають значення цілей професійно-педагогічної діяльності педагога; засоби професійно-педагогічної діяльності; стосунки педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності – розкривають зміст і значення відносин як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності; знання педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності – розкривають сенс і значення психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності; якості педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності – розкривають зміст і значення якостей особистості, а саме: індивідуальні, особистісні, комунікативні професійні якості педагога, що виявляються у спеціальних здібностях: до творчості, до проектування власної діяльності та ін. [153].

Опрацювання науково-теоретичних джерел (Н. Гальскова [41]; Ю. Пелех [173], С. Подопрігора [183]) з відповідної проблематики дає підстави визначити найбільш значимі цінності для викладачів іноземних мов коледжу. До них належать: гуманістичні цінності педагогічної діяльності (унікальність й індивідуальність особистості, розвиток особистості, її самореалізація); професійно-моральні цінності (добро, співчуття, милосердя, щирість, вірність, професійний обов'язок, свобода, віра, довіра, справедливість, патріотизм, обов'язковість, професійна честь); цінності творчої самореалізації (удосконалення професійно-творчих здібностей, навчальний предмет викладача, постійне самовдосконалення педагога, цінність інновації); інтелектуальні цінності (істина, професійні знання, творчість, пізнання, вільний доступ до інформації); соціальні цінності (професійно-педагогічне спілкування, професійно-педагогічна корпоративність, соборність, традиції, сім'я, любов і прив'язаність до дітей); естетичні цінності (краса, гармонія тощо) [138].

Згідно із запропонованою класифікацією цінностей, безперервний професійний саморозвиток майбутніх викладачів іноземних мов у НМР коледжу, звісно, можна зарахувати до цінностей творчої самореалізації.

У такому контексті важливою є наукова позиція Ю. Пришупи, яка зазначає, що, обираючи ту чи іншу цінність, у цьому випадку – безперервний професійний саморозвиток, особистість формує свого роду довгостроковий план поведінки й визначає тривалу змістову перспективу діяльності. Цінності визначають значимість явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності чи невідповідності їх потребам суспільства, соціальних спільнот, груп або окремої особи [186].

Важливо наголосити, що згідно з антропоцентричним підходом, особистість педагога є об'єктом та суб'єктом професійного саморозвитку. Окрім цього, як свідчать здійснені А. Громцевою дослідження, наявні у суб'єкта професійні особистісні цінності детермінують процес саморозвитку [47]. Сукупність особистісних та професійних цінностей

визначає напрям процесу саморозвитку особистості, впливаючи на динаміку його розвитку, і є основним механізмом, що детермінує саморозвиток у всі періоди особистісного та професійного становлення особистості. Особистісні й професійні цінності впливають на можливі шляхи та способи здійснення саморозвитку особистості, формуючи цілі та внутрішню програму процесу його реалізації.

Антропоцентричний підхід, який ґрунтується на філософській, психологічній, педагогічній антропології пояснює значимість індивідуальної системи цінностей у житті окремої людини, а саме: вона сама для себе вибудовує систему орієнтирів, цілей, ідеалів, що визначають логіку й динаміку її життєвого шляху; вона сама є відповідальною за вибір своєї долі, власного місця у світі [12].

В основі антропоцентричного підходу до організації освіти покладені наступні ідеї: цілісність і самоцінність індивіда; духовність людини й значення рефлексії для розвитку її суб'єктності; унікальна здатність особистості визначати для себе моральні цінності й орієнтири; відкритість цілісного педагогічного процесу, спрямованого на створення належних умов для самоосвіти людини, забезпечення їй простору для вибору, визначення можливостей для вільної і творчої діяльності [186]. У центрі уваги представників антропоцентричного підходу постають питання про сучасні цілі й засоби розвитку людських здібностей у контексті професійного саморозвитку педагога. Важливим є сформованість рефлексивних умінь й спрямованість на професійний саморозвиток педагога.

Становлення діяльнісного підходу в педагогіці тісно пов'язане з розвитком теорії діяльності в психології (Л. Виготський [40], О. Леонтьєв [118], С. Рубінштейн [201] та інші).

Діяльнісний підхід у контексті нашого дослідження можна визначити як таку організацію освітнього процесу, за якої майбутній педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються навчальні вміння стосовно професійного саморозвитку, планування цілей

діяльності з професійного саморозвитку, її виконання і регулювання, здійснювання самоконтролю щодо підготовленості до професійного саморозвитку, аналізу й оцінки результатів своєї діяльності.

Одним із шляхів формування викладача як конкурентоспроможного фахівця, як зазначає у своїх наукових працях В. Бондар, є діяльнісний підхід, оскільки опанування структури й оволодіння технологією професійної діяльності спонукає особистість фахівця до самоорганізації, самореалізації та самоконтролю – важливих невід’ємних складових її професіоналізму [23].

Зважаючи на такий контекст, необхідно підкреслити, що діяльнісний підхід, вносячи свої характеристики до цілей та завдань педагогічного процесу, докорінним чином перебудовує його процесуально-технологічний бік у такий спосіб, щоб суб’єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю в її цілісному уявленні [184].

Таким чином, в основі діялісного способу навчання є особистісне залучення викладача іноземних мов у НМР коледжу до процесу професійного саморозвитку, за якого компоненти діяльності ним самим спрямовуються і контролюються.

Компетентнісний підхід активно впроваджується в сучасній вітчизняній системі освіти. (І. Бех [15], Н. Бібік [16], О. Локшина [125], В. Луговий [128], Н. Ничкало [154], О. Овчарук [159], О. Пометун [184], О. Савченко [204] та інші). Компетентнісний підхід – це здатність особистості до: навчання, самовизначення (самодетермінація), соціалізації, що є особливо актуальним у контексті досліджуваної проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу. У контексті здійснюваного нами дослідження він передбачає спрямованість НМР коледжу на досягнення певних результатів, а саме: на розвиток у викладачів іноземної мови не лише знань, умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку, а й передусім на забезпечення педагогічних умов їх застосування.

Так, на думку С. Ніколаєнко, компетентність – це набута у процесі

навчання інтегрована здатність особистості, що складається зі знань, навичок, умінь, досвіду, цінностей, ставлень тощо, які можуть комплексно реалізовуватися на практиці [156, с. 3-22].

Безпосередньо, висвітлюючи проблеми професійного саморозвитку викладача іноземних мов у НМР коледжу, доцільно звернути увагу на наукові розробки А. Маркової, яка стверджує, що професійна компетентність педагога охоплює чотири складові, які формуються під час навчання у ЗВО та вдосконалюються у процесі подальшої професійної діяльності, а саме: *спеціальна* – здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; *соціальна* – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом; *соціальна відповідальність* за результати своєї професійної праці; *індивідуальна* – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до фахового зростання, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень; *особистісна* – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості [135]. Остання складова, на наш погляд, є особливо важливою для обґрунтування педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

Необхідно підкреслити, що компетентнісний підхід передбачає формування практичних умінь з професійного саморозвитку у викладачів іноземних мов у НМР коледжу. У ході його застосування відбувається переорієнтація НМР коледжу з перевірки ЗУН викладача іноземної мови на практичне їх застосування, що дає можливість викладачам іноземних мов здійснювати власний професійний саморозвиток, практично діяти й застосовувати ЗУН щодо професійного саморозвитку для набуття відповідного досвіду викладачами іноземних мов.

Професійний саморозвиток викладача іноземних мов у НМР коледжу відбувається у взаємодії з іншими культурами, потребує входження до неї, ідентифікації в ній, оволодіння нею. Тому, безсумнівно, виникає

необхідність у застосуванні культурологічного підходу, його методології, а також у відповідному регулюванні при вирішенні всіх педагогічних завдань.

Культурологічний підхід має відображати ідеї культуровідповідного розвитку та гуманізації людини і суспільства (В. Маралов [134], О. Отич [170], С. Степанова [215] та інші). Необхідно акцентувати увагу, що його методологія визначає основні регулятиви при розбудові змісту освіти, зокрема основні досягнення людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку та взаємовпливу. Ці уявлення мають бути не фрагментарними, а системними й достатніми для успішного входження суб'єкта освіти у світ культури в усіх її проявах – науковій сфері, суспільному виробництві, повсякденному побуті, саморозвитку тощо, його опанування і, по можливості, розвитку [219].

Необхідно зазначити, що на думку науковців (В. Маралова [134], В. Тищенко [223], Н. Яцури [257]), культурологічний підхід дає можливість розглядати культуру як процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі.

Культурологічний підхід, передусім, є принциповою гуманістичною позицією, що визнає людину суб'єктом культури, її головною дійовою особою. Він зосереджує увагу на людині як суб'єкті культури, здатному поєднувати в собі всі «давні» (усталені) значення культури й одночасно створювати нові [51].

Культурологічний підхід як загальнонауковий метод дослідження передбачає тлумачення та аналізування об'єкта як культурного явища чи процесу [233].

Особливий інтерес у контексті досліджуваної проблеми становлять виокремлені названими вище науковцями системо утворювальні поняття для аналізу сфери освіти з позицій культурологічного підходу й три основних взаємозумовлених проблемно-сміслових аспекти освіти: «підвищення» рівня культури окремих освітніх процесів, систем, спільнот; розвиток і «підвищення» рівня культури освіти як сфери в цілому, зміни в

соціокультурному контексті освіти; особистісне зростання (самовизначення, саморозвиток, самореалізація) за допомогою розвитку структур культурної діяльності, зміни особистісного культурного творчого досвіду [2; 12; 19; 22; 75 та інші].

На думку Г. Костюка саме особистісний підхід є методологічним принципом дослідження та організації педагогічного процесу, який зорієнтований на розвиток і саморозвиток особистісних якостей індивіда [107, с. 19-20].

Особливу зацікавленість, безсумнівно, викликали думки про сутність особистісно зорієнтованої педагогічної освіти в контексті професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу, яка на наш погляд, реалізує, насамперед, людинотвірну функцію, що полягає у забезпеченні усвідомленості особистістю самої себе й свого образу «Я» як неповторної індивідуальності, що є суб'єктом культури, життєтворчості й культуротворчості, а також соціалізації (зокрема й професійної).

Ідеї особистісно зорієнтованої освіти викладені в таких положеннях: забезпечення розвитку особистості через організацію її діяльності; єдність взаємозв'язку і взаємопереходу особистісної та предметної сторін діяльності; підпорядкованість освіти на кожному рівні розвитку особистості її інтересам і здібностям; формування уявлень про навчально-пізнавальну та виховну діяльність як особистісно значимі [79].

Основною метою особистісно зорієнтованого підходу є «підтримка» індивідуальності викладачів, його здатності до саморозвитку та самооцінювання, навчання через співпрацю, створення відповідних умов у НМР коледжу [233].

Ознаками особистісно зорієнтованого підходу є: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; створення умов для самоактуалізації особистості; забезпечення зовнішніх та внутрішніх мотивів; отримання задоволення від вирішення навчальних завдань; забезпечення сприятливих умов для самооцінювання, саморегуляції та самоактуалізації; перенесення акценту у

функціях педагога з позиції лектора на позицію фасилітатора [59].

З позицій синергетики (О. Дубасенюк [59], І. Ігнацевіч [74], В. Кремень [111], С. Кузікова [112], В. Лутай [131], І. Маслікова [138] та інші) професійний саморозвиток викладачів іноземних мов трактується як внутрішня здатність особистості формувати в собі нові якості, необхідні для функціонування в нових або змінених умовах соціально-економічного середовища [231].

Особистість є складною системою, що самоорганізовується. Цій системі не можна нав'язати шляхи її розвитку. У синергетиці як міждисциплінарному напрямі наукових досліджень розроблюється альтернативна спеціально-наукова теорія розвитку [77]. Основоположним складником синергетичної парадигми у педагогіці є принцип самоорганізації складної системи [60]. Підтримуючи висновок М. Бараболіна [13], В. Ільїн та С. Пожарський зауважують, що синергетична система характеризується здатністю утворювати множинність структур, які виникають, параметри яких визначаються властивостями самої системи й особливостями взаємодії з навколишнім середовищем. Саме це визначає здатність цих систем до еволюції – послідовної зміни структур у процесі розвитку [78]. Ця теза є основоположною в визначенні понять «особистість» та «потенційні можливості особистості» у «синергетичній педагогіці».

Синергетика дає підстави трактувати категорії випадку і вибору у вигляді можливості саморозвитку. Провідні ідеї науковців – представників синергетичного підходу – переконують нас у тому, що картина нелінійності розвитку складної системи, яка саморозвивається і якою є людина, може суттєво змінюватися на проміжних стадіях. Вона характеризується мінливістю і непостійністю, демонструючи неприйнятливості до авторитарного управління, постійного впливу та зовнішнього контролю у процесі її розвитку. Основним принципом синергетики є саморозвиток, тобто процес, детермінований зсередини, а не ззовні [132, с. 31].

Необхідно зазначити, що синергетичний підхід дає змогу розкривати

зміст саморозвитку особистості як складного шляху проходження через численні кризи (точки біфуркації) [132, с. 32-33]. З позицій синергетичного підходу саморозвиток можна аналізувати як саморегульовану ціннісну систему, що характеризується відкритістю, динамічністю, складністю, невизначеністю й автономністю та забезпечує гармонійність і продуктивність життєдіяльності людини в соціумі, невинне особистісне зростання за рахунок активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, що визначаються умовами зовнішнього світу [131, с. 10-38].

І. Маслікова [138], тлумачить саморозвиток як відкриту саморегульовану систему, що характеризується динамічністю, невизначеністю й автономністю та забезпечує продуктивність життєдіяльності людини в соціумі та її невинне особистісне зростання за рахунок активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, що визначаються умовами зовнішнього світу.

Л. Виготського [40] та О. Леонтьєва [118] розглядали особистість як складну систему рушійних сил, що у певні моменти зазнає впливу навіть при незначному зусиллі.

Концепцію Л. Виготського про «зони найближчого розвитку», можна поширити і на процес саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу, а саме: створення подібної зони є необхідним для «переходу» зовнішніх факторів у внутрішній план саморозвитку [40].

У контексті дослідження теоретичних основ проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає аналізування явищ не ізольовано, як автономні одиниці, а, передусім, як взаємодію та зв'язки різних компонентів цілого, віднайдення у системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей [41].

Системний підхід, власне, є тією науково-методологічною теорією, мета якої – створення методів і засобів для дослідження (системного аналізу)

складних за організацією об'єктів, що дає можливості для вирішення практичних завдань у різних сферах людської діяльності.

З точки зору системного підходу (М. Бараболін [12], Г. Костюк [107], О. Леонт'єв [118], С. Максименко [133] та інші) саморозвиток особистості відбувається переважно в контексті професійної діяльності, яка є значимою для суб'єкта, наповнюється її змістом, а професійна спрямованість є фактором особистісного зростання. Поза сумнівом, професійна діяльність впливає на особистісні якості й поведінку людини, може стимулювати її особистісне зростання, стаючи, таким чином, регулятором особистісного саморозвитку [139].

Прихильники суб'єктного підходу (І. Бех [15], Н. Дем'яненко [51], С. Кузікова [112], В. Маралов [134] та інші) тлумачать саморозвиток як здатність педагога ставати і бути суб'єктом свого життя; одну з найскладніших форм роботи внутрішнього світу педагога щодо його перетворення, поряд з опрацюванням досвіду, становленням власних позицій та переконань, обиранням життєвих орієнтирів і визначенням цілей професійного зростання [79].

З позицій суб'єктного підходу (Л. Барановська [11], І. Бех [15], В. Маралов [134], С. Ісаєнко [81], Т. Тихонов [222] та інші) професійний саморозвиток викладачів іноземних мов коледжу необхідно тлумачити, по-перше, як фундаментальну здатність викладачів іноземних мов коледжу ставати і бути дійсно суб'єктом свого життя, а також надавати власній життєдіяльності практичної спрямованості; по-друге, як одну з найскладніших форм відображення внутрішнього світу викладачів іноземних мов коледжу, зокрема і з його перетворення, водночас з аналізуванням досвіду, напрацюванням власних позицій та переконань, визначенням життєвих цілей, пошуком шляхів самовизначення протягом її просування своїм життєвим шляхом, у межах якого особистість виявляє і «побудовує» себе, осягає доцільність свого існування.

С. Чорної вважає, що становлення суб'єктності особистості

відбувається шляхом саморозвитку. Науковець пропонує у межах суб'єктного підходу вибудувати структуру саморозвитку особистості, в якій основними складниками є суб'єкт, об'єкт, характер суб'єкт-об'єктного відношення. У цій структурі відображено, що особистість є суб'єктом і об'єктом саморозвитку [246].

Важливою є позиція Т. Сущенко стосовно того, що здатність особистості організувати своє життя як підпорядкування власним цілям, цінностям є вищим рівнем та справжньою якістю суб'єкта [220]. Додамо, що саме така здатність є основою професійного саморозвитку викладача іноземних мов.

Ю. Пришупа вважає, що основним психологічним принципом саморозвитку (механізмом детермінації) є трансформація смислових утворень особистості внаслідок динамічних відносин надситуативної активності (потреба в саморозвитку), настанови (ініціація саморозвитку), провідних цінностей (змістове наповнення, спрямування саморозвитку), а також особистісного ставлення, значущості фрагментів дійсності та їх емоційного забарвлення. Вона переконливо доводить, що для успішного саморозвитку як суб'єктної діяльності в юнацькому віці необхідні сприятлива соціальна ситуація розвитку з урахуванням визначених закономірностей становлення суб'єкта саморозвитку та відповідні формувальні дії як цілісна система навчання засобам саморозвитку [186].

На підставі зробленого вище аналізу наукових досліджень та враховуючи досвід загальноприйнятої практики удосконалення викладачів, визначаємо такі принципи управління професійним саморозвитком викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу: *демократизму* – цей принцип передбачає гуманне ставлення до викладачів, повагу до їхньої думки; *рівності* – суть цього принципу полягає в тому, що педагоги рівні перед адміністрацією навчального закладу незалежно від соціального стану, статі тощо; *багатовекторності* – це розуміння того, що інтереси коледжу, особистості викладачів іноземних мов не обмежуються

якимось певним коридором, це широкий спектр, керівник відповідає за колектив, за реалізацію всіх його можливостей; *системного аналізу* – передбачає дослідження об’єкта, з одного боку, як єдиного цілого, а з іншого боку – як частини більшої системи, в якій об’єкт, що аналізується, перебуває з рештою систем в певних відносинах; *безперервності андрагогізму* – впливає з того, що освіта є багатогранним і багатofакторним процесом, який не обмежується ні часовими, ні віковими рамками; освіта дорослих триває впродовж усього життя; *гнучкості* – означає здатність плану змінювати свій напрямок при мінливих умовах діяльності і мати певні резерви; *цілісності* – потребує розглядати систему як об’єкт, як цілісне явище; *адаптивності* – передбачає діалогічну взаємодію на засадах взаємоприспосовування між керівником і педагогічним працівником, під час якої керівник дізнається про професійні потреби педагога та з більшою ефективністю може використовувати професійний потенціал викладача, а викладач усвідомлює соціально-значущі цілі загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, запропоновані наукові підходи та принципи є тією призмою, через яку буде здійснено добір і структурування загальнотеоретичних ідей, що допоможуть визначити та обґрунтувати педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу, а саме: готовність викладачів іноземних мов до самостійного навчання впродовж всього життя в умовах інформаційної епохи, в акумулюванні кращих інноваційних практик в організації самоосвіти викладачів іноземних мов, пошукові ефективних способів професійного саморозвитку викладачів іноземних мов шляхом усвідомленого залучення її до процесу здобування освіти, приверненні уваги педагогічної спільноти до пошуку нової парадигми освіти, в якій особистість починає відігравати нову роль менеджера своїх знань.

1.3 Науково-методична робота у коледжі як умова професійного саморозвитку викладачів іноземних мов

У сучасний період розбудови системи вищої освіти в Україні виникла потреба суспільства у працівниках нового типу – освічених, компетентних, творчих особистостях, які вміють швидко й оперативно реагувати на зміни в професійному середовищі та самостійно навчатися упродовж усього життя [188].

Актуалізація питання професійного саморозвитку викладачів іноземної мови коледжу обумовлена запитом системи вищої професійної освіти з підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів у професійній сфері діяльності, потребою викладачів іноземних мов коледжу в індивідуально-професійному саморозвитку на етапі становлення [247]. Зазначимо, що здатність викладачів іноземних мов коледжу одержати необхідні педагогічні знання, уміння і навички, адаптуватися до умов коледжу сприятимуть їхній самореалізації як в особистісній, так і в професійній діяльності.

Удосконалення рівня професійної компетентності – один із провідних напрямів реформування системи післядипломної освіти не лише в Україні, але й за кордоном. Основною формою удосконалення рівня професійної компетентності викладачів іноземних мов коледжу є їхній професійний саморозвиток, що здійснюється шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності. Сучасна педагогіка має потребу у висококваліфікованих спеціалістах, які володіють творчим підходом до організації освітнього процесу й здатні досягати високих якісних результатів [29].

У концепції неперервної освіти зазначено, що отримання диплома ЗВО – це не кінець, а лише початок розвитку професійної компетентності викладача. Не зважаючи на те, у якому періоді життєвого і творчого шляху перебуває викладач іноземної мови, він ніколи не зможе вважати свою освіту завершеною, а свою професійну концепцію остаточно сформованою. Кожний педагог сам визначає найбільш важливі напрями вдосконалення своєї

майстерності. Так, у статті 51 Закону України «Про вищу освіту» вказується на те, що педагогічні та науково-педагогічні працівники, зокрема й викладачі, зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію, забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності тощо [64]. Саме тому провідною формою розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов коледжу, що полягає в опануванні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої діяльності, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів та об'єктивних потреб освітнього закладу, стає професійний саморозвиток [65].

На сучасному етапі тенденції посилення взаємодії педагогічної науки з практикою, запровадження інновацій на всіх рівнях освіти, зростання вимог до рівня професіоналізму педагогів зумовлюють нові підходи до визначення напрямів, змісту та технологій НМР, пов'язаних з необхідністю забезпечити визначену державою стратегію розвитку освіти.

Контекст державної політики та стратегії розвитку освіти в Україні орієнтує на нове осмислення НМР як важливого чинника забезпечення якості освіти. Протиріччя полягає в тому, що спрямованість освіти на інноваційні зміни, затребувані умовами суспільного розвитку та проголошені державою, зумовлює необхідність розробки принципово нових підходів до взаємодії педагогічної науки та практики, висуває високі вимоги до професіоналізму педагогів, проте ставлення до науково-методичної діяльності на всіх рівнях, її структура та зміст не відповідають цим викликам.

Обґрунтовуючи концепцію сучасної НМР у колежах, проаналізуємо сутність цього поняття.

Відомо декілька визначень поняття «методична робота» (В. Бондар, І. Жерносек, Л. Набока, В. Пуцов, В. Симонов та інші). Усі вони містять такі ключові слова, як підвищення кваліфікації, компетентності, педагогічної

майстерності вчителів; надання практичної допомоги з методики навчання та виховання; подолання утруднень, та виокремлюють такі ознаки, як взаємозв'язок науки та практики, безперервність, охоплення міжкурсого періоду.

Сучасні цілі освіти зумовлюють необхідність осмислення не просто методичної (спрямованої на вдосконалення різних методик), а науково-методичної роботи (НМР). Ці поняття суттєво відрізняються.

В сучасних умовах модернізації національної освіти значну роль відіграє система НМР, головною метою якої є не лише надання методичної допомоги педагогічним кадрам у розвитку їх професійної майстерності, але і активізація творчого потенціалу кожного педагога.

Методист як професіонал, що працює в системі освіти дорослих, забезпечує безперервність освіти педагога. Сутність його інноваційних функцій визначає і те, що він здійснює управління інноваційною освітньою діяльністю, а саме: підтримує все нове, що поширюється в освітній процес; пропагує досягнення науки, освітніх інновацій; організовує дослідно-експериментальну діяльність; вивчає, узагальнює, поширює, впроваджує та здійснює моніторинг ідей перспективного педагогічного досвіду; використовує моделювання, вивчаючи тенденції, закономірності, принципи функціонування запропонованих освітянами систем роботи, розробляє шляхи їх подальшої еволюції, та прогнозує попередні та кінцеві результати управління процесами, системами, на яких зосереджено увагу.

Сьогодні методист має знати за яких умов педагогічні працівники здатні стати творчими, креативними працівниками і забезпечити навчально-виховний процес відповідно до сучасних вимог; які з методів навчання, форм методичної роботи посилюють прагнення педагогів продовжувати своє навчання безпосередньо у процесі педагогічної роботи, допомагають їм стати активними і незалежними при розв'язуванні педагогічних проблем та в освоєнні нового, стимулюють та розвивають їх креативність.

Головним у НМР є надання реальної, дієвої допомоги викладачам у процесі розвитку їхньої майстерності як сплаву професійних знань, навичок і вмінь. Тому під час планування НМР особливе значення надається не лише вивченню результативності освітнього процесу, а й оцінюванню особистісних рис і професійних умінь викладача. А це можливо за умови організації НМР на діагностичній основі та потребує особистісно зорієнтованої моделі управління в роботі з кадрами. Саме така модель у кінцевому результаті дозволяє НМР зробити ефективною та орієнтованою на успіх, переносить її в площину реальних педагогічних утруднень, зорієнтовує на успіх.

Модель сучасного викладача іноземних мов передбачає готовність до застосування нових освітянських ідей, здатність постійно навчатися, бути у постійному творчому пошуку. Ці якості не видаються додатком до диплома про педагогічну освіту, а формуються у щоденній викладацькій праці. І головне завдання адміністрації коледжу – розгледіти, а іноді – відчутти у конкретного викладача здатність до творчості, вчасно дати поштовх, яких викликає бажання ступити уперед. Тому що тільки успішний викладач, який відбувся, зможе виховати успішного конкурентоспроможного в майбутньому випускника.

Тому, НМР у Київському коледжу зв'язку, Лубенського лісотехнічного коледжу, Економіко-правового коледжу Київського кооперативного інституту бізнесу і права, Технологічного коледжу державного вищого навчального закладу «Національний лісотехнічний університет України» є складовою частиною освітнього процесу і одним з основних видів діяльності керівників відділень та викладацького складу. Основною метою діяльності є підвищення професійної майстерності та творчого потенціалу викладачів, розвиток інноваційної діяльності педагогічного колективу. Основними напрямками НМР є: аналізу інформації про стан професійної компетентності педагогів: на якому рівні професійної компетентності знаходиться конкретний викладач у даний час, якої саме методичної допомоги він

потребує; вивчення мотиваційних компонентів у професійній сфері; наскільки він здатен до зростання, чи здатний до самоосвітньої діяльності; визначення потреб і труднощів, які виникають в процесі роботи викладача ; ознайомлення викладачів із новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного розвитку; з підвищення педагогічної та дослідницької майстерності; оволодіння методами роботи з новими ІК технологіями і джерелами інформації; ознайомлення з історією та досягненнями педагогіки, психології та науки за фахом; запровадженню інноваційних технологій в процес вивчення іноземних мов та поширення нових наукових напрацювань з новітніх методів викладання іноземних мов; обмін досвідом вітчизняних та зарубіжних науковців і викладачів у питаннях розробки сучасних навчальних програм іноземних мов та технологій тестування якості навчання, розповсюдження інформації про мову навчання, проведення семінарів та конференцій; організація тренінгів тощо.

Так, розвиваються професійно важливі особистісні якості педагога, формуються та усвідомлюються нові цінності, оновлюються знання, посилюється здатність до їх практичного застосування. НМР в сучасному її розумінні здійснює також супровід освітніх практик та інновацій, які є чинником розвитку освітніх систем різного рівня.

Отже, науково-методична робота (НМР) – це система цілеспрямованих заходів, яка на основі взаємодії науки та практики забезпечує безперервний професійний розвиток педагогічних і управлінських кадрів у міжкурсовий період, а також створює передумови щодо супроводу освітніх практик та інновацій з метою досягнення більш високого рівня якості освіти.

У цьому визначенні ми підкреслили такі суттєві ознаки, як цілеспрямованість та системність НМР, забезпечення взаємозв'язку педагогічної науки та практики. Крім того, зазначені провідні складові цієї

системи: науково-методичний супровід професійного розвитку педагогічних кадрів, науково-методичний супровід освітніх практик та інновацій.

Зауважимо, що саме науково-методичний супровід є найбільш сучасною технологією як щодо взаємодії з педагогами, так і щодо запровадження інновацій, оскільки він надає кожному суб'єкту науково-методичної діяльності можливість вибору, творчості, самовдосконалення.

Методологія сучасної НМР визначається аксіологічним, системним, діяльнісним, особистісним, акмеологічним, андрагогічним, компетентнісним, синергетичним, культурологічним, синергічними підходами.

Ці підходи втілюються в сучасні особливості НМР: пріоритет професіоналізму особистості та діяльності педагога; спрямованість на реалізацію державних та регіональних завдань розвитку освіти; відповідність компетентностей визначеним компетенціям педагога та керівника; взаємозв'язок педагогічної науки та освітньої практики; спрямованість на результат; сприяння забезпеченню якості освіти; взаємодія та партнерство суб'єктів та інституцій; інтраактивність суб'єктів; диференційованість; варіативність; рефлексивність.

Об'єктами НМР є професіоналізм педагогів та керівників, педагогічні системи, освітні практики, освітні інновації, а також окремі складові зазначених об'єктів. Суб'єктами НМР є педагоги, керівники, методисти, управлінці, науковці, видавці, а також установи, які здійснюють безпосередньо цю діяльність або беруть участь у ній.

Оскільки подане нами визначення виокремлює такі основні напрями НМР, як науково-методичний супровід професійного розвитку педагогів, освітніх практик та інновацій, узагальнимо їхні особливості.

У практиці діяльності науково-методичних установ (інститутів післядипломної педагогічної освіти, методичних кабінетів) досить часто зустрічаються такі заходи, як ярмарки педагогічних ідей, фестивалі тощо. На нашу думку, вони можуть бути віднесені до тієї чи іншої форми або методу (наприклад, до презентації, виставки, професійного конкурсу), а їхня назва

може сприйматися як певний бренд або у переносному значенні.

Характеризуючи функцій НМР розглянемо сутність цього поняття. За різними джерелами функція (лат. *Functio* – виконання) – це діяльність, обов'язок, робота, зовнішній прояв властивостей об'єкта в певній системі відносин, до якої він належить. Інше значення поняття «функція» підкреслює, що це вид зв'язку між об'єктами, коли зміна одного з них призводить до зміни іншого. У нашому випадку відповідно до першого значення можна тлумачити функцію як напрямки діяльності науково-методичних установ, методичних об'єднань, окремих педагогів у системі НМР. Відповідно до другого значення НМР є однією з функцій освіти, при цьому є зворотній зв'язок впливу НМР впливає на якісний стан освіти.

У контексті тлумачення функцій НМР можна зазначити, що загальної мети розвитку професіоналізму педагогів можна досягти їх залученням до різних процесів, наприклад, курсів підвищення кваліфікації, семінарів, тренінгів, консультацій, дистанційної освіти, самоосвіти тощо.

Ми виокремлюємо узагальнені функції НМР, адже їх може бути значно більше, а саме: розвивальну, навчальну, інформаційну, прогностичну, супроводжувальну, дослідницьку, аналітичну, узагальнюючу, експертну, фасилітативну, контролінгову. *Розвивальна функція* сприяє як особистісному та професійному розвитку педагогів. Дана функція виявляється у тому, що НМР умотивовує педагогів до саморозвитку. *Навчальна функція* забезпечує набуття нових знань, які є складовою будь-якої компетентності і покладаються в основу більш високого рівня професійної педагогічної діяльності. У сучасній НМР посилюється тенденція запровадження тьюторства (консультування та наставництва щодо дистанційного навчання). *Інформаційна функція* підкреслює провідну роль НМР в обігу інформації, створенні необхідного для цього забезпечення. НМР виконує *прогностичну функцію*, оскільки одним з її завдань традиційно є прогнозування процесів розвитку окремих освітніх систем або напрямів, обґрунтування, розробка та реалізація відповідних моделей. *Супроводжуюча*

функція НМР реалізується за технологією науково- методичного супроводу, відповідно до якої здійснюється всебічне вивчення проблеми, обговорення ідей, визначення етапів діяльності щодо вирішення проблеми, постановка проміжних цілей для кожного етапу, добір адекватних методів, координація діяльності всіх учасників, аналіз та апробація результатів. *Дослідницька функція* ґрунтується на розумінні значення наукових досліджень для розвитку педагогічної практики. *Аналітична функція* забезпечує високу наукоємність НМР, оскільки саме від аналізу явищ, окремих складових, фактів та зроблених на цій основі висновків залежить прогнозування освітніх процесів, ухвалення рішень, які їх забезпечують. Розуміння *узагальнюючої функції* ґрунтується на науковому тлумаченні узагальнення як логічної операції переходу від конкретного до загального, до більш високого рівня абстракції шляхом виявлення загальних ознак (властивостей, відношень, тенденцій тощо). У НМР узагальнення дозволяє систематизувати різні ознаки педагогічних явищ та освітніх процесів, наочно представити відповідні тенденції, виявити кращі зразки досвіду. *Експертна функція* сприяє поглибленому опрацюванню певного напрямку забезпечення якості освіти і дозволяє спеціально підготовленим у системі НМР експертам об'єктивно оцінити наявний стан освітньої практики у процесі експертизи, яка здійснюється в ході атестації, контролю. *Фасилітативна функція* передбачає сприяння особистісно-професійному розвитку всіх суб'єктів НМР на основі сучасних суспільних та освітніх цінностей, ґрунтовних знань, оволодіння дидактикою навчання дорослих, технологіями взаємодії. *Контролінгова функція* поєднує управлінську та організаційну діяльність суб'єктів НМР.

Отже, НМР у сучасному її розумінні є цілісною педагогічною системою, яка розвивається сама й забезпечує професійний розвиток педагогів, здійснює супровід освітніх практик, закладів, інновацій і сприяє тим самим розвитку освіти в цілому. На відміну від методичної роботи НМР зорієнтована не лише на методичне вдосконалення окремих прийомів і методів навчально-виховного процесу, а на системну взаємодію науки та

практики, її стратегічною метою є забезпечення нового, більш високого рівня якості освіти.

Рівень сучасних вимог суспільства та держави до якості освіти зумовлює переосмислення методології системи НМР, зміни її стратегії розвитку, опанування змісту, форм, технологій професійного розвитку педагогів та керівників освітніх закладів, які відповідатимуть викликам часу. Міжнародна співпраця є одним із напрямів НМР в галузі розвитку євроінтеграційних процесів та важливою складовою професійного самовдосконалення саме викладачів іноземних мов, а саме: міжнародними агенціями та організаціями у галузі освіти і науки, які здійснюють свою діяльність в Україні та за кордоном: Корпусом Миру США в Україні, Американською Радою по співробітництву у галузі освіти та вивчення мов, Ресурсними центрами викладання англійської мови Британської Ради у м. Києві, британськими видавництвами Oxford University Press, Pearson Education, Express Publishing; Міжнародною асоціацією вчителів англійської мови як іноземної (IATEFL), асоціацією викладачів англійської мови України TESOL-Ukraine. Проекти цих організацій підтримують розвиток української системи освіти, створюють тривалі міжнародні зв'язки між навчальними закладами і сприяють визнанню ролі іноземних мов у культурних відносинах [145].

Американські Ради з міжнародної освіти ACTR/ACCELS проводять в Україні конкурсні програми, що фінансуються урядом США, організовують для випускників цих програм конференції та семінари, які сприяють професійному розвитку та спілкуванню, забезпечують роботу Консультаційного центру з освіти в США та проведення стандартизованих тестів, розвивають зв'язки з навчальними закладами. Програма TEA надає унікальну можливість викладачам Європи та Азії поглибити компетентність у предметах, які вони викладають, покращити навички викладання, дізнатись більше про США.

Випускники освітніх програм адаптують запозичений іншомовний досвід та творчо запроваджують у навчальних закладах у формі: майстер-класів, застосування спеціальних інтерактивних методик, покликаних розвинути творче, активне, критичне мислення учнів; запровадження комунікативно-діяльнісного підходу у навчальний процес, проведення семінарів за участю провідних спеціалістів з викладання англійської мови Посольства США [145].

Британська Рада має безкоштовні онлайн-ресурси, що допомагають вчителям у навчанні англійської мови. Серед ресурсів є відео, мобільні додатки, ігри, оповідання, вправи з аудіювання, говоріння, читання, письма та граматики.

Завдяки співпраці з Корпусом Миру у багатьох навчальних закладах створені ресурсні центри для учнів та викладачів англійської мови. На їх базі педагоги підвищують свій фаховий рівень, працюючи з методичною та фаховою літературою, використовуючи технічні можливості ресурсних центрів, отримують найновішу інформацію з методики викладання предмету. Волонтери проводять тренінги з викладачами з використання цифрових технологій та комп'ютерної техніки.

TESOL, IATEFL – Міжнародні Асоціації вчителів англійської мови як іноземної, метою яких є сприяти запровадженню інноваційних технологій в процес вивчення англійської мови та поширення нових наукових напрацювань з новітніх методів викладання англійської мови, підтримувати обмін досвідом вітчизняних та зарубіжних науковців і викладачів у питаннях розробки сучасних навчальних програм іноземної мови та технологій тестування якості навчання, розповсюдження інформації про мову навчання, проведення семінарів та конференцій; організація тренінгів.

Гете-Інститут – це всесвітня мережа культурних центрів Федеративної Республіки Німеччини. Гете-інститут: допомагає у проведенні сертифікованих курсів німецької мови та іспитів, у реалізації міжнародних культурних програм, надає інформацію про Німеччину; сприяє підвищенню

кваліфікації та надає стипендії вчителям німецької мови для участі у семінарах в Німеччині (стаціонарно та онлайн); пропонує кожного року викладачам німецької мови стипендії для підвищення кваліфікації у Німеччині. Програма охоплює семінари з методики викладання, а також мовну підготовку в Німеччині. Надається багато можливостей для мовної практики, знайомства з німецькою культурою, а також для налагодження контактів та дружніх стосунків з учасниками з інших країн.

Розглянемо особливості організації професійного самовдосконалення педагогів країн близького та далекого зарубіжжя.

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у післядипломній освіті здійснюється на підставі рамкових програм, розроблених за модулями згідно з вказівками Міністерства освіти і молоді, які передбачають актуалізацію знань за фахом, дидактикою предмета, психолого-педагогічних знань, з їхньою прив'язкою до концептуального, курикулумного, технологічного і оцінювального оновлення освіти Республіки Молдова [10].

Підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних кадрів в Республіці Білорусь здійснюють: Академія післядипломної освіти, 7 регіональних інститутів підвищення кваліфікації (6 обласних та 1 міський), 9 інститутів підвищення кваліфікації, створених у структурі ЗВО (за окремими педагогічними категоріями) [196].

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників проводиться під час теоретичних, практичних, лабораторних та інших занять, організованих в установах з підвищення кваліфікації. Навчання охоплює: заходи з підвищення педагогічної та дослідницької майстерності, оволодіння методами роботи з новими освітніми технологіями і джерелами інформації, ознайомлення з історією та досягненнями педагогіки, психології та науки за фахом [196].

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Франції забезпечується різноманітними установами післядипломної освіти, університетськими інститутами і регіональними центрами освіти. Серед

пріоритетних напрямів реформування системи безперервної освіти Франції: значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [145].

Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є особиста зорієнтованість професійного розвитку вчителя. Лише в окремих випадках, коли виникає потреба в одночасній перепідготовці вчителів за одним фахом (це відбувається після значних змін навчальних програм), Міністерство національної освіти, досліджень і технологій змушене вдаватися до масових заходів, які наближаються за формою до підвищення кваліфікації в Україні [106].

Традиційними як для України, так і для Франції є проблеми особистої мотивації вчителя, відсутність у школах заміни вчителю, який мав би пройти перекваліфікацію, недостатність бюджету [109].

Особливістю змісту курсів з підвищення кваліфікації у Франції є гармонійне поєднання циклу загальноосвітніх, спеціально-предметних і теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента та використання набутих знань на практиці у шкільному середовищі. Вчителям пропонують широкий вибір курсів із педагогіки, психології та методики викладання іноземних мов. Використовують методи демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікровикладання, «міні-курси», рольові ігри, презентації проектів, телекомунікаційні та інформаційні технології тощо [145].

У Фінляндії підвищення кваліфікації педагогічних працівників організовується безпосередньо навчальними закладами, Національною радою з питань освіти (The National Board of Education), Національним центром професійного розвитку в галузі освіти (The National Centre for Professional Development in Education), відділами освіти вчителів та іншими факультетами вищих навчальних закладів за кредитною системою навчання. Підвищення кваліфікації відбувається в різних формах, зокрема використовують адресне,

каскадне, спільне (кооперативне) навчання та навчання на власних прикладах [273].

Кожен учитель має привілеї щодо відвідування. Зазвичай, це 2-3 дні підвищення кваліфікації щомісяця, які є частиною їхнього педагогічного навантаження. Причому, якщо вчитель не хоче відвідати курси підвищення кваліфікації, керівник навчального закладу має право зняти частину заробітної плати з нього за ці дні. Така система певним чином стимулює професійний розвиток учителів, їхнє прагнення до підвищення кваліфікації.

В країні впроваджується модель професійного розвитку вчителів, яка передбачає тісний взаємозв'язок між вищими та загальноосвітніми навчальними закладами. Основна концепція такої моделі полягає в тому, що шкільні вчителі на основі власного щоденного професійного досвіду «тренують» викладачів ЗВО. У свою чергу викладачі ЗВО розповідають вчителям про останні дослідження у напрямі різноманітних аспектів вивчення та методології освіти на основі власного досвіду. Крім цього, передбачаються спільні щорічні семінари та педагогічні дні [258].

У Великій Британії підвищення кваліфікації відбувається за двома моделями: курсова модель (course model) на базі вищих навчальних закладів та підвищення кваліфікації безпосередньо в школах (school based in-service education). Головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів із новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного розвитку [98].

Підвищення кваліфікації відбувається за гнучкими навчальними планами і варіативними навчальними програмами в очному і заочному форматі з використанням виїзних форм. В країні існують спеціальні ради з оцінки професіоналізму, ведення процедури атестації. Дуже широко застосовуються вузькоспеціалізовані короткострокові курси, які мають насамперед профільний характер. При структуруванні змісту програм

використовується технологічний підхід, відповідно до якого особлива увага приділяється не тільки прогнозуванню знань і умінь вчителів, а й очікуванню змін у рівнях розвитку учнів, учителі яких пройдуть навчання за цими програмами. У навчальних планах більше 60 % часу відводиться дискусіям, практикумам [211].

Серед форм підвищення кваліфікації: групові форми роботи; активні методи навчання: рольові ігри, драматизація, розв'язання педагогічних завдань, перегляд відеофрагментів зі шкільної практики та їхнє обговорення, тренінги; індивідуальна підготовка вчителів у межах школи; методичні семінари; конференції, «круглі столи»; дискусії; групова розробка навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів; дні професійного розвитку, керівництво дослідницькою роботою вчителя [98].

Післядипломна педагогічна освіта вчителів у Німеччині включає два основні напрями: підвищення кваліфікації і додаткову підготовку. Коло завдань першого напрямку пов'язане з професійним удосконаленням учителя відповідно до його базової спеціальності (вчитель-предметник). Завдання другого напрямку в документах земель пов'язане з наданням учителю нової педагогічної спеціальності або вдосконаленням його професійної кваліфікації для переходу на вищу посаду [211].

Підвищення кваліфікації у Німеччині – добровільна справа кожного викладача, який має можливість отримати додаткову спеціальність, навчаючись на підготовчих курсах, організованих земельними міністерствами культури та освіти або ж в університетах. Під час вибору предмета, що додатково вивчається, враховуються як побажання слухача, так і потреби навчального закладу [33].

Основними шляхами підвищення кваліфікації є: участь у наукових конференціях, семінарах, колоквіумах загальнодержавного та федерального рівнів; відвідування заходів регіонального підвищення кваліфікації викладачів; заочне навчання в інституті; курси вдосконалення кваліфікації природничо-математичних дисциплін у межах державної системи освіти при

університетах із педагогічних і спеціально-наукових напрямів; навчання з обміном досвідом за кордоном чи в інших ЗВО Німеччини; науково-дослідна діяльність у галузі педагогічних чи прикладних наук у межах викладання окремих дисциплін [42].

Заклади післядипломної освіти Німеччини (академії підвищення кваліфікації та інститути шкільної педагогіки) пропонують учителям гнучкі, мобільні і динамічні форми навчання, що стимулюють їхній професійний розвиток. Серед групових форм професійного розвитку доцільно виокремити: кваліфікаційні атестаційні курси взаємозв'язаної теоретичної та практичної підготовки для присвоєння вищого категоріального рівня; спеціалізовані проблемні курси й семінари з метою підготовки до освоєння конкретних нововведень у шкільну практику; спеціалізовані курси і семінари, які мають на меті підготувати викладачів до виконання нових професійних функцій; предметно-методичні конференції; предметні конкурси та науково-популярні сесії; інформування про найновіші наукові досягнення у конкретному регіоні, правові та організаційні зміни; цикли лекцій; окремі доповіді; симпозіуми та наукові конференції; семінари і курси для підготовки до додаткового екзамену з метою отримання нової спеціальності [261].

Післядипломна освіта вчителів у Греції здійснюється в різних закладах післядипломної педагогічної освіти за програмами підвищення кваліфікації, які відрізняються за структурою, змістом та терміном навчання. Загалом безперервна освіта педагогічних працівників реалізується за двома основними моделями: традиційною, яка підпорядкована інтересам влади у реалізації освітньої політики країни, та інноваційною, яка враховує інтереси та побажання кожного педагога щодо підвищення його професійного рівня.

Серед організаційних форм професійного розвитку викладачів виділяють: пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації та перепідготовку [188].

У США підвищення кваліфікації забезпечується різнорівневими вищими навчальними закладами, які пропонують широкий перелік різних за часом програм підвищення кваліфікації, за очною і дистанційною формою навчання, деякі програми викладаються безпосередньо в навчальному закладі. Зміст підвищення кваліфікації визначається стандартами професійної педагогічної освіти за фахом і передбачає їхню фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну й соціально-гуманітарну підготовку [258].

Важливу роль у професійному розвитку вчителів відіграють колегіальні форми роботи, зокрема асоціації вчителів, основною метою діяльності яких є покращення якості освіти чи певних її галузей, підвищення навчальної успішності учнів та професійний розвиток учителів [256].

Участь в асоціаціях дає можливість учителю на безкоштовні (чи зі знижкою) публікації у виданнях асоціації, підписки на професійний журнал та інформаційні бюлетені, доступ до цінних професійних видань. Це допомагає вчителям заявити про себе та свою роботу у наукових освітніх колах, бути в курсі останніх тенденцій розвитку у сфері їхньої діяльності, ознайомитися з працями кращих професіоналів. Також для підвищення кваліфікації впроваджується багато грантових програм від уряду [145].

Підвищення кваліфікації викладачів у Канаді забезпечується різноманітними навчальними закладами: університетами, які пропонують програми бакалавра, магістра, доктора освіти, програми сертифікації вчителів; департаментами освіти; шкільними радами, які втілюють програми проведення днів обов'язкового та добровільного професійного розвитку; регіональними центрами освіти; волонтерськими предметними асоціаціями вчителів; спілками вчителів та приватними постачальниками послуг професійного розвитку.

Згідно із законодавством Канади, кожна школа розробляє щорічний план професійного розвитку вчителів, який передбачає визначення цілей навчального закладу відповідно до національної та провінційної політики

розвитку освіти, методів та механізмів здійснення контролю за їхнім досягненням. На основі означеного плану та Стандарту якості викладання у Канаді (Teaching Quality Standard) кожен учитель розробляє план індивідуального професійного розвитку [101].

У Китайській народній республіці (КНР) підвищення кваліфікації вчителів відбувається у взаємодії курсів підвищення кваліфікації, заходів на базі навчального закладу та самоосвіти вчителя. Для цього використовується кредитно-накопичувальна система, яка забезпечує можливість урахування досягнень педагогів не тільки під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, а й у міжкурсовий період на рівні навчального закладу [248].

Відповідно до програми розвитку інформаційного суспільства, у КНР функціонує Національний Інтернет-альянс педагогічної освіти – координаційний орган навчання вчителів, що забезпечує синтез дистанційного, очного навчання і самоосвіти та об'єднує в собі кращі освітні ресурси. Мета створення Інтернет-альянсу у КНР полягає у реалізації великомасштабного, високоякісного, економічно вигідного проекту ефективної післядипломної педагогічної освіти з використанням сучасних технологій та різних програм навчання [24].

З огляду на очевидну значущість окресленого феномену, цілком логічним бачиться те, що Україна потребує створення нової системи післядипломної освіти викладачів, яка враховувала би кращий зарубіжний досвід. Підвищення кваліфікації має забезпечувати особистісні потреби викладача у професійному саморозвиткові. Для цього необхідно розробити діагностичну модель професійного саморозвитку викладача, на основі якої він міг би визначати рівень своїх професійних навичок та особисті потреби їхнього розвитку (за прикладом Нідерландів). Цікавим є також досвід США, де Міністерство освіти кожного штату пропонує викладачам навчання за дистанційними модулями. Після їхнього опанування вчитель отримує відповідний сертифікат. На часі також створення сучасної єдиної державної установи підвищення кваліфікації (наприклад, Агенції професійного

розвитку педагогічних працівників), яка б розробляла політику у галузі післядипломної освіти [101].

Основними напрямками НМР коледжу в Україні є: перспективне та поточне планування навчально-методичної роботи; створення навчально-методичних комплексів з дисциплін і спеціальностей у відповідності із сучасними вимогами до рівня підготовки фахівців; організація системи підвищення педагогічної майстерності молодих викладачів та аспірантів; аналіз забезпеченості навчального процесу навчально-методичною літературою, формування поточних планів видання підручників, навчальних і методичних посібників і вказівок; вивчення, узагальнення й поширення перспективного педагогічного досвіду, формування нового педагогічного мислення, прагнення до постійного оновлення знань і творчого пошуку, зорієнтованого на особистість студента; організація виставок педагогічних досягнень викладачів, новинок психолого-педагогічної та методичної літератури; сприяння у розширенні сфер застосування інформаційно-комунікаційних технологій шляхом створення власних електронних підручників, посібників, електронних портфоліо, презентацій, тестів та програмного забезпечення навчально-виховного процесу; допомога у підготовці викладачів до атестації; вивчення обсягу й змісту самостійної роботи студентів, вироблення методичних рекомендацій із планування, організації й контролю самостійної роботи студентів.

Центрами навчально-методичної роботи у коледжі є: педагогічна рада; методична рада; методичні об'єднання; кафедри, циклові комісії; школа «Молодого викладача».

З метою підвищення професійної майстерності викладачів використовуються різноманітні форми НМР у коледжах, а саме: навчально-методичні конференції, збори, засідання методичної ради, засідання кафедр та циклових комісій з навчально-методичних питань; семінари, конференції, педагогічні читання з актуальних питань виховання і навчання, конкурси професійної майстерності; тижні (декади) циклових комісій та кафедр;

відкриті та інструктивно-методичні заняття; майстер-класи; контрольні та взаємні відвідування занять; виставки педагогічних досягнень викладачів; аналітичні дослідження з питань методики навчання студентської молоді; методичні консультації; індивідуальна самоосвітня робота викладачів кафедр та циклових комісій; індивідуальні та групові консультації із завідувачами кафедрами, головами циклових комісій та викладачами з реалізації управлінських функцій або для надання конкретної методичної допомоги з питань планування роботи, визначення змісту, форм наукової, організаційно-методичної роботи.

Проведений аналіз досвіду запровадження НМР в Україні та країнах ближнього та дальнього зарубіжжя, дозволив виокремити пріоритетні напрями діяльності НМР коледжу, а саме:

1. Організація підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та створення умов для формування індивідуального освітнього маршруту педагогічних працівників у міжкурсовий період.

2. Організація своєчасного проходження атестації педагогічних працівників освітніх організацій і надання методичного супроводу педагогічним і керівним працівникам у міжатестаційний період.

3. Організація і проведення професійних конкурсів. Формування банку передового педагогічного та управлінського досвіду роботи.

4. Вивчення досвіду роботи освітніх організацій і педагогічних кадрів, підтримка і розвиток творчого потенціалу педагогів, створення умов для його поширення.

5. Методичний супровід педагогічної діяльності викладача.

Дуже важливим напрямом в організації курсів з підвищення кваліфікації педагогічних працівників на сучасному етапі є формування індивідуального освітнього маршруту [172]. Підставою для його побудови є ті зміни, які відбуваються сьогодні в системі освіти, пов'язані із запитами і потребами учасників освітнього процесу. Власне освітній маршрут проектується на основі індивідуальних освітніх потреб самого педагога, на

основі методичної проблеми (або теми самоосвіти), над якою працює педагог, а також потреб тієї освітньої організації, в якій працює педагогічний працівник. Метою такого освітнього маршруту є вдосконалення професійно-педагогічної компетентності викладачів. Індивідуальні освітні маршрути викладачів припускають не тільки варіативність вибору курсів з підвищення кваліфікації, а й самоосвіту; розкриття потенційних професійних можливостей через участь в професійних конкурсах.

Самоосвіта викладача реалізується через самостійне освоєння нових освітніх технологій, методичних прийомів і форм організації освітньої діяльності учнів, роботу з науковою та методичною літературою, взаємовідвідування занять, розробку проекту тощо [173]. Розкриття потенційних професійних можливостей і прагнень в індивідуальному освітньому маршруті педагогічних працівників реалізується через участь в очних або заочних професійних конкурсах; через ініціативу організації для учнів конкурсів, фестивалів, предметних канікулярних змін. Діяльність педагога в професійному співтоваристві проявляється через майстер-класи, відкриті уроки, виступи на семінарах шкільного та районного рівня з темою самоосвіти, на зустрічах з методистами видавництва та авторами підручників і навчальних посібників.

Таким чином, індивідуальний освітній маршрут професійного розвитку педагога визначається як цілеспрямована проєктована диференційована освітня програма, що забезпечує педагогу позицію суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітньої програми при здійсненні методичним об'єднанням підтримки його професійного самовизначення та самореалізації. Формування і реалізація індивідуального освітнього маршруту здійснюються в діалоговій взаємодії педагогів, керівників загальноосвітніх організацій, шкільних методичних об'єднань або методичних кафедр, районних методичних об'єднань під загальною координацією методичної служби району. За своїм змістовим наповненням в індивідуальний освітній маршрут педагогічного працівника включаються: 1) базово-інваріантний модуль, що

забезпечує реалізацію вимог стандарту і відображає місію викладача;
2) варіативний модуль, що забезпечує реалізацію освітніх потреб викладача, що виникають.

Однією з форм підвищення кваліфікації педагогів на сучасному етапі є участь у вебінарах. Подібні форми отримання важливої інформації є невід'ємною частиною формування індивідуального освітнього маршруту педагогічних працівників в міжкурсовий період. Інформацію з потрібних тем, використовуючи можливості мережі Інтернет, педагог може отримати зі свого робочого місця або домашнього комп'ютера, при цьому йому не потрібно перебувати в місці проведення цього заходу.

Реалізація індивідуального освітнього маршруту видається педагогічним працівником у формі портфоліо. Така форма «звітності» найбільш актуальна під час атестації. Атестація є найбільш важливим питанням професійного розвитку педагогічних працівників. Під час атестаційних процедур педагогічні працівники представляють фахівцям, які залучаються до всебічного аналізу професійної діяльності педагогічних працівників, презентацію та портфоліо. Професійний саморозвиток педагогічних працівників здійснюється і за рахунок ініціювання педагогів до участі в професійних конкурсах. Усі матеріали учасників професійних конкурсів стають частиною банку передового педагогічного досвіду. Вони включаються в районні електронні методичні збірники, публікуються на офіційному сайті управління освіти і стають доступні для огляду та вивчення педагогічним співтовариством.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу можна визначити як: розвиток суб'єкта, що відбувається у системі міжособистісних відносин у визначеній професійній спільноті, який передбачає формування всіх елементів структури суб'єкта діяльності; професійний розвиток невіддільний від особистісного, адже в їх основі лежить принцип саморозвитку, який спрямовує особистість до творчої

самореалізації; усвідомлення професійної ролі, осмислення можливих професійних кроків та наслідків з них, прогнозування своєї професійної діяльності та її перспектив, здатність до самоконтролю і самовдосконалення [132]. Саморозвиток як неперервний процес стає певною формою підвищення особистістю фахівця свого професіоналізму під час навчання або трудової діяльності у межах спеціальності. Його необхідність зумовлюється вимогами, що пред'являє суспільство до якості продуктивної праці. Зауважимо, що ці вимоги мають відповідати рівню професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу та його особистому [133].

Отже, професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у НМР коледжу ми тлумачимо як усвідомлений цілеспрямований процес особистісного та професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації у процесі виконання професійної діяльності. Головною інноваційною функцією НМР стає організація такого проблемно-ситуаційного освітнього простору, в якому педагог:

по-перше, усвідомлює рівень свого професіоналізму, недостатність засобів, які він використовує, знаходить у співробітництві і взаємодії необхідний матеріал для подолання труднощів, ставить за мету розвиток певних професійних компетенцій, формує адекватну самооцінку своєї діяльності; здійснює творчу самореалізацію;

по-друге, є суб'єктом різноманітної інноваційної навчально-методичної активності, а не як у традиційному процесі – пасивний реципієнт знань.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу дозволив розглянути її змістові характеристики з позиції таких наукових підходів:

антропоцентричного, акмеологічного, аксіологічного, культурологічного, синергетичного, системно-діяльнісного, суб'єктного, компетентнісного.

Особистісний і професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу необхідно розглядати у тісному взаємозв'язку, оскільки професійний розвиток є продовженням загального розвитку людини.

Аналіз філософських, психологічних, педагогічних наукових досліджень дозволив виділити істотні характеристики феномену професійний саморозвиток. Виокремлено два підходи до розуміння поняття професійний саморозвиток викладачів іноземних мов: психологічний та процесуально-організаційний.

Професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу – це свідомо самопізнавальна та самопроектувальна діяльність викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог професії та самореалізація себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає професію. Доведено, що освітнє середовище коледжу, взаємодія його суб'єктів, ціннісно-мотиваційні відносини, процеси, які у ньому відбуваються, здатні впливати на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов. Науково-методична робота коледжу розглядається як специфічно організований, гнучкий, відкритий, соціально насичений, динамічний простір, що стимулює професійний саморозвиток викладачів іноземних мов; це середовище є цілісною системою формувальних впливів з організаційно-методичними, змістово-технологічними структурними компонентами.

У сучасних умовах реформування вищої освіти радикально змінюється статус викладачів іноземних мов коледжу, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму.

Найважливішим для формування та розвитку професіоналізму викладача іноземної мови коледжу є врахування того факту, що людина розвивається не лише відповідно до закладеної у ній біологічної програми та під впливом навколишнього середовища, але й у залежності від свого власного досвіду, рівня потреб, інтересів, здібностей, спрямованості, Я-концепції, що розкриваються у процесі самореалізації та виражаються у неперервній освіті. Кожен фахівець вибудовує власну траєкторію фахової самореалізації. Саморозвиток особистості може набувати форм самореалізації та близьких до неї процесів – самоактуалізації (яку вважають вищою формою саморозвитку), самовизначення, самоздійснення та самовдосконалення.

Аналіз різних підходів щодо змістового наповнення поняття «професійний саморозвиток викладачів іноземних мов» дає підстави визначитися із власним тлумаченням досліджуваного феномену: формування особистості викладача, орієнтованого на високі професійні досягнення; постійний процес оволодіння професійно необхідними новими, актуальними знаннями, вміннями та навичками, їх удосконалення з метою опанування творчого рівня виконання фахової діяльності; незворотній процес, що сприяє самоствердженню, самовдосконаленню і самоактуалізації педагога як дійсного суб'єкта власного професійного пізнання, спілкування і праці, під час якого особистість, що розвивається; активно створює свої життєві відносини, визначаючи за їх допомогою свій «професійний життєвий простір», створюючи умови і перспективи для свого подальшого вдосконалення; підвищення професіоналізму викладачів іноземних мов; підготовки й перепідготовки педагогів; свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов педагогічної праці й особистісної програми розвитку; усвідомлене цілеспрямоване самовдосконалення з метою досягнення високих результатів у теперішній та майбутній професійній діяльності.

Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду організації професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу дозволив виокремити пріоритетні напрями діяльності НМР коледжу, а саме: організація підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та створення умов для формування індивідуального освітнього маршруту педагогічних працівників у міжкурсовий період ;надання організаційно-педагогічного супроводу педагогічним і керівним працівникам у міжтестастійний період; організація і проведення професійних конкурсів; формування банку передового педагогічного та управлінського досвіду роботи; вивчення досвіду роботи освітніх організацій і педагогічних кадрів, підтримка і розвиток творчого потенціалу педагогів, створення умов для його поширення.

Основні наукові положення, що розкриті у першому розділі, представлено в опублікованих працях: [86; 89; 90; 91; 94; 95].

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАУКОВО- МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ КОЛЕДЖУ

2.1. Готовність викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку

Зміни, що відбуваються в нашій країні, зокрема у її економічній, політичній та соціальній сферах, зумовлюють потребу у перетворенні й оновленні системи педагогічної освіти. Національна Доктрина розвитку освіти метою державної освітньої політики визначає «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти» [38]. Значною мірою успішне досягнення цієї мети залежить від педагога, який має орієнтуватися на постійний саморозвиток, уміти оволодівати інноваційними технологіями організації навчально-виховного процесу. А це можливо лише завдяки усвідомленій самоосвіті, що забезпечуватиме підтримку високого рівня компетентності педагога впродовж його професійної діяльності.

У зв’язку з цим перед закладами вищої освіти постає завдання створити педагогічні умови, що були б орієнтовані на стимулювання самостійної і самоосвітньої діяльності педагогів.

Проте надзвичайно важливою є проблема здатності викладача іноземних мов коледжу адекватно до сучасних освітніх потреб та вимог ринку інтелектуальної праці реалізовувати власний особистісно-професійний потенціал. Адже програми дисциплін іншомовного циклу у коледжі

передбачають формування конкурентоспроможного фахівця засобами іноземної мови не тільки культурологічного та побутового, але й відповідного професійного рівня. Отже, уваги науковців потребують питання професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу, здатних належним чином й кваліфіковано не лише формувати іншомовну компетентність студентів, але й сприяти професіоналізації майбутніх фахівців, поглиблюючи зміст навчальних дисциплін тематикою професійного спрямування. Тому важливого значення набуває визначення пріоритетних напрямів удосконалення професійної діяльності викладача іноземних мов у коледжі з погляду удосконалення його професійних навичок та вмінь.

Упродовж десятиліть проблемами професійного вдосконалення викладачів коледжу, зокрема викладачів іноземних мов, аналізуванням питань підвищення їх фахової майстерності опікується велика кількість науковців. У колі їхніх науково-дослідних інтересів – проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності викладачів іноземної мови (А. Атабекова, А. Бударіна, О. Бернацька, В. Махінов, О. Романовський та інші), визначення вимог до особистості викладача іноземної мови (Н. Волкова, О. Божок, Н. Кузьміна, О. Щербаков та інші), удосконалення його педагогічної майстерності (І. Зязюн, Н. Ничкало та інші), а також методичної та лінгвістичної компетентності викладача іноземної мови у ЗВО (О. Верещагіна, Н. Гальскова, Н. Гез, В. Костомаров, В. Сисоєв, О. Тарнопольський, О. Щукін та інші) [42].

Процес формування іншомовної комунікативної компетентності студента у форматі навчання дисциплін іншомовного спрямування має свої особливості, що визначають вектор діяльності викладачів іноземних мов. Такими особливостями є, з одного боку, соціокультурна спрямованість змісту освітнього процесу, з іншого – необхідність на тлі іншомовленнєвого матеріалу формувати у студентів різного фаху професійні навички і вміння відповідно до засад міждисциплінарного підходу [110].

Успіх опанування іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації залежить, серед усього іншого, від особистості викладача коледжу. Цей факт змушує педагога визначити стратегію власної професійної діяльності у ході формування у студентів сукупності іншомовних умінь. Для викладачів іноземних мов коледжу, окрім високого науково-методичного рівня фахової майстерності (знати та реалізовувати методику навчання іноземних мов як системи, основні методи навчання іноземних мов, основи теорії формування граматичних мовленнєвих навичок, основи теорії формування лексичних мовленнєвих навичок, основи теорії формування слухово-вимовних мовленнєвих навичок, основи теорії формування техніки письма, основи теорії формування вмінь аудіювання, основи теорії формування вмінь читання, основи теорії формування вмінь говоріння, основи теорії формування соціокультурної компетентності, основи теорії формування навчальної компетенції, основи теорії контролю та оцінювання у навчанні іноземних мов), важливо мати широку культурологічну освіченість, а також відповідні особистісні якості.

У сучасних умовах реформування вищої освіти радикально змінюється статус викладача іноземних мов коледжу, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму.

Сучасний стан розвитку суспільства актуалізує необхідність всебічного дослідження такого феномену як «професійно-педагогічна компетентність викладачів іноземних мов коледжу».

Підґрунтя компетентності фахівця, на думку українських науковців, становлять діяльність, спілкування та саморозвиток. Професійно-педагогічна компетентність – це професійна підготовка і здатність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків діяльності, міра й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності.

Основними компонентами професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов визначено:

1. Знання – це переважно логічна інформація про довкілля та внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості.

2. Уміння – психічні утворення, що полягають в оволодінні людиною способами та навичками діяльності.

3. Навички – дії, сформовані в процесі повторення й доведені до автоматизму.

4. Професійна позиція – система сформованих настанов і орієнтацій, відношень та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності й перспектив, а також домагань, що визначають характер дій та поведінки загалом. Процес формування професійної позиції ґрунтується на спрямованості особистості (психологічна властивість, що поєднує цінності, прагнення, потреби особистості людини).

5. Індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, що визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки й мають прояв у якостях особистості.

6. Акмеологічні варіанти – внутрішні збудники, що зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [6, с. 59-60].

Так, знання, уміння і навички є рольовими характеристиками професійної компетентності викладачів іноземних мов коледжу. Решта компонентів є суб'єктивними характеристиками, що вказують на ставлення викладача іноземних мов до діяльності та його індивідуальний стиль.

Актуальними у світлі зазначеного вище є виокремлення структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу.

В одній із наукових праць А. Маркової увиразнюється визначення професійної компетентності як «психічного стану, що дає змогу діяти самостійно і відповідально; володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції, що полягають у результатах праці людини» [135].

В. Лозовецька стверджує, що професійна компетентність викладачів іноземних мов коледжу – це інтегративна якість, що охоплює рівень оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками, а також особистісну компетентність, що виявляється, перш за все, у комунікативності, творчості й креативності. Важливими у професійній компетентності викладачів іноземних мов коледжу також є особистісна варіативність, гнучкість, готовність до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Особистісний компонент професійної компетентності зумовлює здатність викладачів іноземних мов до самостійного вибору власної стратегії професійної діяльності в нових умовах праці [122, с. 20-23].

Компетентність – це явище, що складається з великої кількості відносно незалежних один від одного компонентів. Деякі з них належать до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти можуть замінювати один одного як складники ефективної поведінки [24]. Водночас ці «види компетентності» становлять зміст «мотиваційні здібності» [17, с. 42].

На переконання Н. Дем'яненко, компетентність – це здатність ухвалювати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків [51, с. 322-331].

Компетентність викладачів іноземної мови містить в собі «не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси й прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [104, с. 96].

На думку О. Жукової та О. Орлова, «компетентність» – це рівень освіти спеціаліста певної галузі, соціальних і індивідуальних форм активності, що дає можливість особі в межах власної здатності та статусу успішно функціонувати в суспільстві [46, с. 107-112].

Інший підхід до поняття компетентності надає О. Заболоцька, пропонуючи формулу компетентності тлумачити як суму мобільності знань

та гнучкості методу. Вона вважає, що компетентність фахівця відрізняється здатністю особистості серед множини рішень вибирати оптимальне, аргументовано відхиляти хибні, піддавати сумніву ефективність вибору його прийняття [63]. Таким чином, компетентність викладачів іноземних мов передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань. Компетентний викладач має не лише усвідомлювати сутність проблеми, але й уміти її розв'язувати практично.

І. Зимня пропонує таке визначення компетентності: рівень вмінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції й дає можливість конструктивно діяти в мінливих соціальних умовах [68, с. 36].

Основу компетентності фахівця, на думку сучасних науковців Н. Бібік [16], О. Бодальова [20], В. Бондаря [23] та інших, становлять компетентності діяльності, спілкування й саморозвитку.

Опрацювання науково-теоретичних джерел відповідної проблематики дає змогу пересвідчитися, що професійна компетентність викладачів іноземних мов коледжу – це професійна готовність і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, ступінь та основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності.

Окрім зазначеного, варто згадати ще й те, що для різних видів діяльності дослідники І. Зимня [68], Н. Кузьміна [113], А. Маркова [135] виділяють різноманітні види компетентностей.

У наукових працях В. Бобрицької [19], О. Заболоцько [62], Н. Кічук [104] представлено аспекти професійної компетентності викладача, а саме: управлінський аспект: як викладач аналізує, планує, організовує, контролює, регулює навчальний процес взаємин із слухачами; психологічний аспект: як впливає особистість викладача на слухачів, як педагог враховує індивідуальні здібності слухачів; педагогічний аспект: за допомогою яких форм та методів викладач здійснює навчання слухачів.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про неоднозначність визначення поняття «професійна компетентність викладачів». Яскравим прикладом сутності окресленого феномену є погляд О. Заболоцької. Вона вважає, що це стійка здатність до діяльності зі знанням справи [62]. На думку О. Дубасенюк, це сукупність умінь педагога, його спроможність по-новому структурувати наукове і практичне знання. До структурних елементів професійної компетентності педагога дослідниця зараховує спеціальний, професійний, методичний, соціально-психологічний, диференціально-психологічний та аутопсихологічний види компетентності [59, с. 190-197].

Професійну компетентність викладачів іноземних мов коледжу можна тлумачити як, особистісні можливості викладача іноземних мов, які дають змогу йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього необхідно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її в практичній діяльності [97].

Як зазначає А. Маркова, категорія професійно-педагогічної компетентності визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями особистості педагога, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення упродовж життя, творчим і відповідальним ставленням до справи [135, с. 116].

Як різновид психологічної компетентності розглядає професійну компетентність В. Ільчук, пов'язуючи її з результатом практики навчання у відповідній предметній спеціалізації [77].

У сучасних умовах модель професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у коледжі є особливим об'єктом педагогічного аналізу в межах системно-цільового, інтеграційного проектування. Це дає змогу врахувати всю складність феномену професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу, що має виявлення у багатьох вимірюваннях одночасно: як підсистема культури та форма діяльності, механізм

професійної соціалізації й особлива реальність становлення розвитку, самореалізації індивіда.

У контексті вивчення теоретичних засад проблеми, Н. Гальскова вважає, що викладачі іноземних мов повинні володіти професійною компетенцією, тобто здатністю ефективно здійснювати свою викладацьку (навчальну) діяльність. Показником сформованості цієї компетенції є готовність до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов, що складається із його здатності сукупно застосовувати професійні знання й уміння на практиці, переносити їх у нові умови навчання, а також позитивне ставлення до своєї професійної діяльності [41, с. 118].

На думку Н. Гальскової, викладачі іноземних мов коледжу повинні володіти наступними професійними знаннями: системи мов й лінгвістичних та лінгводидактичних категорій, а також культури країни досліджуваної мови, її історії та сучасних проблем розвитку; основних положень концепції вищої освіти у певний період розвитку суспільства й державної політики в галузі іншомовної освіти; з психології особистості в кожному конкретну епоху її розвитку, закономірностей опанування іноземних мов у навчальних умовах; основних вимог, що висуваються суспільством і наукою до викладачів іноземних мов у коледжі, рівня його професійної майстерності й особистісних якостей; головних закономірностей навчання іноземних мов та своєрідності всіх складових процесу навчання: цілей, змісту, методів, засобів навчання з погляду їх історичного розвитку та сучасного стану [41].

Нестандартним є підхід О. Жукової [46] та О. Заблоцької [62] до визначення поняття «професійно-педагогічна компетентність викладача». На їхню думку, це стан, який дає змогу викладачеві діяти самостійно й відповідально, вміти виконувати функції, пов'язані з результатами праці. Таким чином, термін «професійно-педагогічна компетентність викладачів іноземних мов» ґрунтується на персонологічному, персоналістичному й професіографічному підходах.

Отже, поняття «професійно-педагогічна компетентність викладачів іноземних мов» виражає готовність викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку, що виявляється у самостійному та ефективному розв'язанні педагогічних завдань, що формулюються ним самим або адміністрацією освітньої установи. Для здійснення цієї діяльності педагогові необхідно знати педагогічну теорію, уміти й бути готовим застосовувати її на практиці. Таким чином, педагогічну компетентність можна трактувати як єдність теоретичної й практичної підготовленості викладача іноземної мови до здійснення своєї професійної діяльності [147].

Професійно-педагогічна компетентність викладачів іноземних мов коледжу – це не лише глибокі фахові знання, професійні вміння та навички, але й постійне вдосконалення власної культури, розширення сфери психолого-педагогічних знань та вмінь з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей усіх учасників навчально-виховного процесу.

Аналіз досліджень з проблеми професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу засвідчує, що вони спрямовані на розвиток й удосконалення професійних та особистісних якостей педагога й організацію наступності у процесі самовиховання професійної компетентності, на визначення кореляції між професійною готовністю і компетентністю.

Наявність педагогічних зразків, норм і правил, якими характеризується особистісна й діяльнісна сторони професійного саморозвитку викладачів іноземних мов, потребує обґрунтування педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

У теорії та практиці педагогічної освіти існують загальні вимоги щодо характеристики закономірностей формування особистості. Характеризуючи ці вимоги як основні, вважаємо за необхідне доповнити їх перелік такими вимогами, що відображають особливості професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов НМР коледжу. По-перше, ці вимоги мають розкриватися на підставі низки якісних показників,

за мірою проявлення яких можна зробити висновок про більший чи менший ступінь вираженості цієї вимоги; по-друге, ці вимоги мають відображати динаміку визначуваної якості в часі й культурно-педагогічному просторі.

Зміст професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов у НМР коледжу має відображати рівень розвитку особистісних якостей викладачів іноземних мов коледжу як суб'єкта професійної діяльності, ступінь оволодіння змістом дисциплін професійного спрямування й засобами вирішення професійних завдань. Вважаємо доцільним виокремити кілька складових професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

До першої групи належать показники, що ґрунтуються на положеннях Я-концепції. Вони визначаються рівнем мотиваційно-ціннісного ставлення викладачів іноземних мов коледжу до професійної діяльності та рівнем розвитку професійно важливих якостей.

Друга група охоплює діяльнісні показники професійної компетентності викладачів іноземних мов коледжу. Вони характеризують рівень розвитку розвиненості його професійної компетентності у розв'язанні системи професійних завдань. Ці показники визначаються рівнем професійних знань та ступенем сформованості педагогічних умінь.

Остання, третя група – це соціальні показники. Ця група характеризується рівнем професійної ідентичності особистості викладачів іноземних мов коледжу в умовах соціально-освітнього середовища, визначенням своєї ролі в ньому та реалізацією педагогом соціально значущих для суспільства цілей.

Поряд із виокремленням загальних вимог до професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу, вважаємо за доцільне вирізнити три системотвірних показника професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу: регуляційний, стабілізаційний, перетворювальний (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Професійно-педагогічна компетентність викладачів іноземних мов
коледжу**

Системотвірні показники професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу	Вимоги до професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу	Загальні показники сформованості професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу
Регуляційний	особистісно-педагогічної спрямованості	<ol style="list-style-type: none"> 1. Готовність до роботи у системі людина-людина. 2. Система сформованих настанов, орієнтацій, відносин і оцінок внутрішнього та навколишнього досвіду. 3. Рівень домагань, що визначають характер дій, поведінки.
	професійної ідентичності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Усвідомлення власного образу Я-професійне. 2. Позитивне ставлення до себе як до професіонала.
Стабілізаційний	професійної компетентності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рівень сформованості психолого-педагогічних знань. 2. Рівень сформованості професійних умінь і навичок діяльності. 3. Успішність вирішення педагогічних завдань у процесі практичної діяльності.
	сформованості професійно значимих рис особистості	<ol style="list-style-type: none"> 1. Професійно значимі якості особистості. 2. Педагогічні здібності. 3. Педагогічна культура. 4. Сформованість антропоцентрованої культури
Перетворюючий	сформованості індивідуально-творчого стилю діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сформованість індивідуально-творчої технології. 2. Особливості розвитку якостей творчого мислення. 3. Задоволеність педагогічною працею.

Інтегральним показником професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу, що характеризує його професіоналізм, на наш погляд, є професійна ідентичність та професійно важливі риси особистості. До інтегральних показників, що характеризують професіоналізм

діяльності викладачів іноземних мов коледжу, належать: професійна компетентність й індивідуально-творчий стиль професійної діяльності.

Професійна ідентичність викладачів іноземних мов коледжу проявляється через сукупність таких показників: необхідний рівень професійного центризму й сталу професійно-ментальну позицію, параметрами яких є константа (здатність протистояти змінам у цілях, змісті, методах і формах професійно-педагогічної діяльності), адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійно-педагогічних стереотипів, пов'язаних із традиційною парадигмою педагогічної діяльності), сформованість власного образу як професіонала. Професійна ідентичність стає можливою лише у разі високого рівня опанування викладачами іноземних мов професією та сталим узгодженням основних складових професійного процесу. Ідентичними можна вважати педагогів, які мають стабілізаційний потенціал, у діяльності яких баланс стабілізаційних і перетворювальних компонентів відповідає оптимальному рівню цієї професії.

Професійна компетентність. Аналіз сучасних підходів щодо професіоналізму педагога дає нам змогу з'ясувати, що, по-перше, педагогічна компетентність має освітні рівні: високий, середній, низький; передбачає мотивацію професійного зростання педагогів. По-друге, психолого-педагогічна спрямованість постійно збагачується новими елементами професійної діяльності, джерелом чого слугують як запровадження державних освітніх стандартів вищої освіти, своєрідність освітньої підготовки в університетах, так і особливості певних видів професійної діяльності. По-третє, більшість педагогів-дослідників переконані, що до основи професійної компетентності викладача іноземної мови належать: синтез отриманих знань (психолого-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх), умінь та навичок творчої педагогічної діяльності, що трансформуються із потенційного в реальне; діяльнісний стан, що проявляється як необхідні викладачеві іноземної мови коледжу способи

діяльності для проектування власної технології роботи в системі людина-людина; конструювання логіки соціально-педагогічного процесу; подолання труднощів та проблем, що виникають.

Рівень сформованості професійної компетентності викладачів іноземних мов коледжу тісно пов'язаний із рівнем *розвитку професійно значимих рис особистості*. До їх складу ми зараховуємо ступінь сформованості антропоцентрованої культури особистості; своєрідні риси таланту (емпатія, оптимізм, доброта, терпіння, уважність, самовладання); професійну спрямованість пізнавальної сфери та спеціальних здібностей.

У свою чергу рівень розвитку антропоцентрованої культури викладачів іноземних мов коледжу є інтерактивною якістю педагога й проявляється через сукупність таких показників, як ступінь розвитку соціальної налаштованості на повагу до людини, ставлення до людини як самоцінності й мірила всіх речей; ступінь розвитку потреби в самореалізації й саморозвитку.

Важливим показником професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу є рівень *сформованості індивідуально-творчого стилю професійної діяльності*. Можна виокремити такі показники індивідуально-творчого стилю професійної діяльності викладачів іноземних мов коледжу: наявність індивідуального концепту педагогічної діяльності; індивідуально-творча технологія педагогічної діяльності як система способів вирішення педагогічних завдань; задоволеність педагогічною працею; ступінь сформованості індивідуально-творчого стилю педагогічного спілкування й самоорганізації.

Визначаючи саме поняття індивідуально-творчого стилю професійної діяльності викладачів іноземних мов коледжу, ми виходимо з того, що це сукупність індивідуально-особистісних параметрів, своєрідна композиція педагогічних поглядів, відчуттів, настанов, індивідуальних образів соціально-педагогічної реальності, що зумовлюють індивідуально-творчий підхід до вирішення педагогічних завдань, вибору й реалізації педагогічної технології.

У своєму дослідженні ми спиралися на запропонований О. Коваль підхід щодо індивідуального стилю діяльності особистості у професійній сфері загальних та особливих способів діяльності, що дають їй змогу максимально використовувати моральні й ціннісні якості людини та компенсувати її недоліки [100, с. 95-100].

Сформованість індивідуально-творчого стилю діяльності дає можливість викладачеві іноземних мов коледжу більшою мірою задовольняти власні потреби в самореалізації, оскільки відображає його творчу індивідуальність.

Системне й цілісне уявлення про професійно-педагогічну компетентність викладачів іноземних мов коледжу є для нас необхідною теоретичною передумовою дослідження процесуально-змістових аспектів створення педагогічних умов, за яких успішно відбуватиметься професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

Аналіз різних підходів щодо змістового наповнення поняття «професійно-педагогічна компетентність викладача іноземних мов» дає підстави визначитися із власним тлумаченням досліджуваного феномену. Професійно-педагогічна компетентність викладача іноземних мов – це інтегративна якість особистості, що містить готовність та здатність людини здійснювати професійно-педагогічну діяльність, яка потребує загальнопедагогічних професійних знань, умінь і навичок, з одного боку, та професійно-особистісних якостей викладача іноземної мови коледжу – з іншого.

У контексті вивчення теоретичних засад проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземних мов, варто підкреслити, що аналіз структури професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу, на наш погляд, доречно розпочати з узагальнення наукових підходів щодо професійно-педагогічної компетентності викладачів. Науковець Т. Вайніленко [31, с. 13-20] визначає професійно-педагогічну компетентність викладачя як систему науково-практичних знань та умінь, що

сформовані у процесі навчання й самоосвіти й впливають на якість вирішення професійних завдань, а також певні особистісно-професійні характеристики, необхідні під час виховання та розвитку тих, хто навчається.

У структурі моделі професійно-педагогічної компетентності викладача, за визначенням М. Варія [34, с. 169], можна умовно виокремити організаційно-мотиваційний, методологічний та технологічний блоки умінь. Організаційно-мотиваційні уміння являють собою комплекс умінь, спрямованих на: визначення освітніх потреб і рівня підготовки тих, хто навчається; вибір стратегії та структурування змісту навчання; поєднання когнітивного і навчального стилів, з'ясування психофізіологічних особливостей; визначення мотиваційних настанов і створення комфортної психологічної атмосфери для тих, хто навчається.

Технологічний та методологічний блоки цієї моделі передбачають уміння: розробити навчальні плани, створити програмові матеріали; обрати відповідні форми, методи й навчально-методичні засоби навчання; застосовувати різноманітні методики психологічного діагностування; коригувати навчальний процес відповідно до освітніх потреб того, хто навчається [36, с. 62]. Основою для таких умінь мають стати фундаментальні знання про теорію та психологію навчання людини, викладач повинен бути обізнаний у технологічних питаннях організації навчального процесу.

Професійно-педагогічна компетентність викладача, на думку науковця О. Огієнко, містить в собі (або – охоплює) професійний та особистісний розвиток [145, с. 251]. При цьому професійний розвиток викладача ототожнюється з його знаннями психологічних, педагогічних, методичних особливостей навчання, умінням розробити зміст навчання, спрямованого на ціннісно-орієнтовані навчальні програми, здатністю викликати зацікавлення до навчання через зразкову обізнаність у своїй галузі науки. Науковець надає значної уваги особистісному розвитку викладача, адже ефективність процесу навчання як взаємодії усіх суб'єктів навчальної діяльності залежатиме від чуттєво-рефлексивних умінь педагога, що ми трактуємо як здатність до

рефлексії, розуміння, усвідомленого ставлення до суб'єкта навчального процесу.

Особистісний розвиток, за О. Огієнко [145], передбачає такі критерії, як самоповага (здатність до відкритості у стосунках і реалістичного самосприйняття), толерантність (здатність розуміти та об'єктивно ставитися до людей з протилежними й суперечливими поглядами, відповідальність), комунікативність (здатність до передавання інформації за допомогою різних засобів комунікації: вербальними, інтерактивними й інтернет-методами) та емоційно-вольові навички (здатність до альтернативного мислення, креативність, фасилітація, соціальна чутливість до інших) викладача. Таким чином, викладачі іноземних мов у коледжах мають виконувати когнітивну функцію (уміти створювати конкретно-предметне освітнє середовище), організаторську (мотивування до процесу та перспектив навчання), особистісно-діяльнісну (здатність до фасилітації, тобто полегшення навчального процесу засобами спрямування навчальної діяльності того, хто навчається, у бік самовдосконалення і самоактуалізації) і мати певні особистісні якості, що, виходячи з навчальних потреб, покликані допомогти їм у процесі набуття когнітивного та професійного досвіду тими, хто навчається.

Таким чином, професійний саморозвиток викладачів іноземних мов має бути спрямований на такі складові професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу, а саме: соціально-педагогічну, організаційно-управлінську й рефлексивно-комунікативну.

Соціально-педагогічна компетентність потребує наявності у викладачів іноземних мов коледжу теоретико-методологічної, технологічної бази та спеціально-дисциплінарних знань. Викладач повинен доцільно й правильно застосовувати відповідні методи та організаційні форми, володіти основами суміжних психолого-педагогічних і суспільно-політичних наук, використовувати інтерактивні та інформаційні технології навчання іноземних мов у коледжі, бути обізнаним щодо психофізіологічних, соціально-

культурних особливостей студентського контингенту, уміти надавати кваліфіковану допомогу під час становлення світоглядної позиції особистості студентів, здатним брати на себе відповідальність, взаємодіяти з людьми інших культурних, мовних, релігійних поглядів й уподобань, поважати права та гідність людини.

Сформована організаційно-управлінська компетентність викладачів іноземних мов коледжу свідчить про наявність у них здатності до організації та керування навчальною й виховною діяльністю студентів, володіння основами педагогічного менеджменту з урахуванням своєрідності обраної спеціальності. Викладач має володіти якостями, що дадуть йому можливості коригувати й контролювати професійне становлення того, хто навчається, через педагогічне діагностування та рефлексію усіх суб'єктів навчальної діяльності.

Особливе місце в структурі професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов коледжу належить його особистісним і комунікативним якостям, наявність яких передбачає сформованість рефлексивно-комунікативної компетентності. Окрім необхідності засобами навчальної дисципліни формувати знання, уміння, навички у певній галузі й провідні життєві компетентності, викладач іноземних мов коледжу повинен мотивувати студентів до самоосвіти, самовдосконалення. Він має допомогти адаптувати отриману нову інформацію до системи власних поглядів та життєвого досвіду того, хто навчається.

Освітній процес у коледжі повинен відбуватися з дотриманням гуманістичних і демократичних принципів, на основі взаємоповаги та співробітництва. Отже, характерними якостями, що мають бути властиві викладачеві іноземної мови коледжу, є такі: високий рівень загальної культури, гуманізм, демократичність, полікультурність світоглядної позиції, емоційна стійкість, уміння аналізувати власні психічні процеси, здатність до самоконтролю та самоорганізації; невпинне прагнення підвищувати власний професіоналізм, толерантність, виваженість, педагогічний такт,

комунікативні здібності, що полягають у здатності до співробітництва, толерантного ставлення до думок співрозмовника та інші.

Нові соціально-економічні пріоритети у розвитку сучасного суспільства зумовлюють суттєві зміни в цілях, змісті та результатах підготовки нової генерації викладачів іноземних мов коледжу, яким мають бути властиві творча ініціативність, конкурентоздатність та мобільність для задоволення особистісних, освітніх та професійних потреб; постійне підвищення загальнокультурного, загальнонаукового та професійного рівнів; активне впровадження в освітній процес нових педагогічних концепцій, сучасних технологій навчання і виховання.

Безумовно, важливе місце у розвитку професіоналізму викладачів іноземних мов коледжу у процесі його фахової самореалізації належить обсягу та своєрідності власного досвіду, що походить з трьох боків: побутового, власне професійного, соціального. Доцільно зауважити, що найціннішим тут є власний професійний досвід з практичними навичками й уміннями. Вони, у свою чергу, є похідними від попередньої фахової підготовки, обміну досвідом з колегами, самоосвіти й саморозвитку [26].

Аналізуючи особливості організації процесу професійної самореалізації викладачів іноземних мов коледжу, доцільно звернутися до системи науково обґрунтованих дій учасників освітнього процесу, виконання яких з відповідним ступенем гарантованості забезпечує досягнення поставлених цілей. Активними учасниками цього процесу є передусім викладачі зі своїми індивідуально-професійними особливостями, а також система неперервної освіти, що забезпечує вплив на розвиток їхнього професіоналізму в процесі фахової самореалізації [160].

Викладач постійно аналізує, на основі самоконтролю оцінює власний рівень компетентності. Спочатку він визначає свій реальний арсенал фахових знань, умінь, навичок та якостей, а потім порівнює досягнутий рівень компетентності з вказаними у прогностичній моделі вимогами щодо її розвиненості та виявляє недоліки й причини, що перешкоджають

розв'язанню його життєвих проблем. Наступним кроком є усвідомлення викладачем необхідності оволодіння знаннями, уміннями, навичками та якостями, яких бракує, та виокремлення відповідних потреб. Із появою мотивації викладач створює й синтезує власну траєкторію подальшого розвитку, зокрема фахового, самовдосконалення й саморозвитку у відкритій системі неперервної освіти, а потім вживає певних заходів для задоволення потреб [160].

Проаналізуємоу загальному вигляді створену структуру професіоналізму викладачів іноземних мов коледжу і трактуємо як описову характеристику, що містить систему знань, умінь, якостей, адекватних до структури та змісту професійної діяльності відповідної групи викладачів, а також можливості для їхнього самовдосконалення.

Звернімо увагу на **професіоналізм знань** викладачів іноземних мовколеджу, що будемо аналізувати на основі таких його складових, як:

1. Філологічні знання викладачів іноземних мов, а саме: іноземної мови як спеціальності; української мови як державної або посередника та інших мов (другої іноземної, іспанської, польської тощо) як посередників.

2. Методичні знання викладачів іноземних мов, а саме: загальна методика навчання іноземних мов; методика викладання іноземних мов студентам різних спеціальностей у коледжі.

3. Педагогічні знання про: загальні цілі, закономірності, принципи, технології навчання і виховання; особливості організації освітнього процесу у коледжі.

4. Психологічні знання про: загальні закономірності розвитку людської психіки й психічних процесів; своєрідність студентів як вікової та соціальної групи; особистісні характеристики конкретних студентів, з якими працює викладач; особливості сприймання студентами різних спеціальностей коледжу іноземної мови як навчального предмета; техніку та прийоми психологічного впливу на студентів для створення у них позитивної

навчальної мотивації, стійкого інтересу до іноземної мови, регуляції відносин у ході занять.

5. Загальноосвітні знання, що охоплюють знання із світової та вітчизняної історії, філософії, культури, економіки, політології, ідеології, зокрема світової; етики, зокрема педагогічної; загальної та вікової фізіології і гігієни; основ «точних» наук (фізики, математики тощо), значення основних термінів цих наук, що трапляються під час вивчення студентами фахових текстів тощо; про нові досягнення в науці й техніці, зокрема про можливості використання педагогом аудіо-, відео- та комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі; основних джерел іншомовної технічної інформації (часописів, каталогів, довідників, відеофільмів, презентацій та інших) з метою отримання автентичного навчального матеріалу.

6. Рефлексивні знання, а саме: загальні цілі й вимоги суспільства та держави до викладачів, зокрема викладачів іноземних мов коледжу; мету власної фахової діяльності, оптимальні шляхи її досягнення. Знання про наявний рівень професіоналізму та продуктивні технології його підвищення, способи і прийоми самовдосконалення в цілому; технології проведення наукового дослідження з метою фахової самодіагностики.

Другим компонентом професіоналізму викладачів іноземних мов коледжу є *професіоналізм педагогічного спілкування*, що охоплює такі групи вмінь:

1) перцептивні вміння, пов'язані з організацією уваги і розвитком її властивостей – загальної спостережливості, гнучкості, стійкості, широти, вибірковості; соціальної перцепції, тобто здатності «читати по обличчю», помічати й інтерпретувати у поведінці студентів те, що «сигналізує» свідчить про їхній стан, настрій, динаміку взаємин з викладачем тощо;

2) соціально-комунікативні вміння: контакт з аудиторією (розуміння коли і як викладач має проявити та адекватно передати комунікативну активність засобами мови, жесту, міміки; вміння забезпечити залучення співрозмовника до спілкування, встановлювати рівень особистої взаємодії та

визначати динаміку цього рівня; змінювати характер спілкування тощо); планування спілкування (планування викладачем свого майбутнього спілкування з аудиторією, тобто своєї поведінки, стилю вербального й невербального спілкування, його предметної наповненості; планування спілкування студентів між собою); реалізувати план спілкування, що охоплює інтуїтивно обумовлене дотримання викладачем стилю, свідоме й цілеспрямоване використання паралінгвістичних, мімічних та інших невербальних засобів, уміння фонації, повне й диференційоване володіння необхідними мовними засобами;

3) соціально-психологічні вміння: самопрезентації, тобто здатності викладача створювати й підтримувати свій імідж, найбільш сприятливий з погляду ефективності його позитивного впливу на студентів (оточуючих), а також здатності до персоніфікації мови; організаційні, що охоплюють уміння організувати роботу студентської аудиторії у потрібному напрямі, залучати їх до спілкування;

4) володіння формами педагогічного впливу, що полягають в уміннях педагога вирішувати завдання щодо розкриття особистісного потенціалу студентів, створювати сприятливі умови для подолання ними труднощів у процесі вивчення навчальної дисципліни.

Третім компонентом професіоналізму є *самовдосконалення*, що передбачає як суто фаховий, так і загальноосвітній аспект розвитку особистості викладачів іноземних мов коледжу. Відповідно до блоків фахових знань та умінь він містить такі складові:

- 1) усвідомлення необхідності постійного фахового саморозвитку;
- 2) практичні дії педагога, що мають на меті досягнення вищого професійного рівня.

Аналіз наведених вище складових фахових знань, умінь педагогічного спілкування, самовдосконалення в структурі професіоналізму викладачів іноземних мов коледжу дає підстави виокремити компоненти, що є спеціальними саме для цієї групи фахівців (серед них – знання методики

навчання іноземної мови в умовах коледжу студентами різного профілю, знання особливостей сприймання студентами, які вивчають іноземну мову як навчальну дисципліну та ін.), та компоненти, що потребують адаптування до умов вищого навчального закладу (такі, як знання іноземної мови як спеціальності, уміння соціальної перцепції, організаційні уміння тощо).

Гостра необхідність подальшого розвитку професіоналізму викладачів іноземних мов коледжу безперечно виражена, і зрозуміло чому, у таких складових фахових знань, як:

1) з іноземної мови як спеціальності та української, оскільки відбувається постійне збагачення мов через виникнення нових реалій і розгалуження спеціальностей та збільшення масиву пов'язаних з ними знань, умінь, навичок, що визначають необхідність опанування викладачем відповідного вокабулярію;

2) щодо особливостей студентів як вікової та соціальної групи, оскільки їм притаманне таке явище, як належність до професійних та молодіжних субкультур, що є носіями певних соціолектів, відповідної манери поведінки тощо;

3) з техніки та способів позитивного психологічного впливу на підсвідомість студентів з профільним мисленням і представників різних професійних та молодіжних субкультур зокрема враховуючи їхню своєрідність;

4) з основ «точних» наук (фізики, математики, інформатики та інших), знання значень основних термінів цих наук, оскільки вони постійно збагачують мову та мовлення новими термінами;

5) про нові досягнення у науці й техніці у світлі стрімкого науково-технічного прогресу.

Таким чином, професіоналізм викладачів іноземних мов у процесі самореалізації має активно розвиватися. По завершенню періоду фахової адаптації викладач за жодних обставин не може «завмерти» у розвитку, а опанування (засвоєння) і поглиблення ним фахових знань за всіма

зазначеними нами вище складовими спонукатиме його до подальшого інтенсивного вдосконалення перцептивних, соціально-комунікативних та соціально-психологічних вмінь, якщо він вирішив присвятити себе науково-викладацькій діяльності як фаху [26]. Саме тоді у викладачів іноземних мов коледжу з'явиться усвідомлення необхідності постійного фахового розвитку у процесі професійної самореалізації, що спонукатиме педагога до практичних дій, які мають на меті постійне досягнення більш високого професійного рівня відповідно до створеної ним власної траєкторії фахової самореалізації.

Сьогодні найважливішим для формування та розвитку професіоналізму викладачів іноземних мов коледжу є врахування того факту, що людина розвивається не лише відповідно до закладеної у ній біологічної програми та під впливом навколишнього середовища, але й у залежності від свого власного досвіду, рівня потреб, інтересів, здібностей, спрямованості, Я-концепції, що розкриваються у процесі самореалізації та виражаються у неперервній освіті. Кожен фахівець, таким чином, вибудовує власну траєкторію фахової самореалізації [26]. Зауважимо, що загалом професійна компетентність викладача коледжу як багатокomпонентне явище охоплює, зокрема, такі складові як: активна життєва позиція; професійні знання й уміння; особистісні професійні якості; творчі вміння тощо.

Ще вважаємо за необхідне згадати те, що викладачі іноземних мов коледжу, поряд із складовими професійної компетентності викладачавзагалі, мають низку спеціальних компетенцій, необхідних для здійснення своєї професійної діяльності. Безумовно, у них має бути на високому рівні сформована іншомовна лінгвістична компетенція, яка є основою іншомовної комунікативної компетентності. Зазначимо, що термін «іншомовна комунікативна компетентність» вже став традиційним, а вперше його запровадив у науковий обіг Д. Хайз, який трактував його як «знання, що забезпечують особистості можливість здійснювати функціонально спрямоване мовленнєве спілкування, тобто те, що необхідно знати тим, хто

говорить, для досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури» [261].

Однак, варто підкреслити, що будь-яка мова постійно змінюється, тому для ефективної професійної діяльності викладачі іноземних мов у коледжі мають постійно вдосконалювати свою іншомовну комунікативну компетенцію. Цьому сприяють різноманітні міжнародні організації, діяльність яких спрямована на допомогу викладачам та науковцям удосконалювати професійну майстерність.

Окрім того, цілком логічним бачиться те, що складовою професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов є соціокультурна та країнознавча компетенції як сукупність знань у галузі певної національної культури; вміння рефлексувати щодо особистісної аксіологічної системи; виявляти толерантність до різних етнокультур тощо [145, с. 36-40]. Це передбачає знання життєвих звичок, систем цінностей, побуту, традицій та звичаїв певного народу, які формують індивідуальні й групові настанови щодо невербальних компонентів тощо [41]. Структура соціокультурної та країнознавчої компетенцій викладачів іноземних мов коледжу передбачає знання як про рідну, так і про іншу культуру, вміння й навички практичного застосування цих знань, крім того розвиток тих якостей особистості, що сприятимуть реалізації цих знань, умінь та навичок під час спілкування з представниками інших культур. Соціокультурната країнознавча компетенції викладачів іноземних мов коледжу особливо важливі в умовах глобалізації, розширення та поглиблення міжкультурних контактів. Адже викладацька діяльність такого фахівця має спонукати студента не просто опанувати іноземні мови як засіб спілкування, але й залучати його до активної дослідницької діяльності в соціокультурній площині, тобто досліджувати мову як діяльність певного народу, що сприятиме інтелектуальному та культурному розвитку особистості як викладача, так і студента.

Зважаючи на такий контекст, необхідно підкреслити, що готовність викладачів іноземних мов коледжу до професійного самовдосконалення є

основою його ефективної професійної діяльності, головна мета якої полягає не у простому набутті студентами необхідних знань і сформованості навичок та вмінь іншомовного спілкування, а у всебічному розвитку особистості студента засобами іноземної мови, сприянні саморозвитку студента та перетворенні його на творчого, компетентного, конкурентоспроможного та конкурентоздатного фахівця.

2.2. Критерії, показники та рівні готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку

Упровадження в системі сучасної вищої освіти європейських стандартів і забезпечення соціально-економічного та культурного розвитку Української держави передбачають підготовку компетентних фахівців – кадрів вищої кваліфікації, здатних до особистісного та професійного зростання.

Аналіз філософських, психологічних та педагогічних наукових досліджень дав підстави для виокремлення істотних характеристик цього феномену. Так, ми здійснюємо розмежування двох підходів до тлумачення поняття «професійний саморозвиток викладачів іноземних мов коледжу»:

- психологічний;
- процесуально-організаційний.

Представники психологічного підходу (Б. Ананьєв [4], В. Андрєєв [6], Г. Балл [9], А. Рудкевич [203], О. Суворов [217], Т. Тихонова [222]) трактують саморозвиток як: певну внутрішню активність особистості, вид творчої діяльності, що «зумовлює продуктивне особистісне зростання»; «потребу людини, яка прагне до самозвільнення, оволодіння собою»; шлях до гармонізації відносин із собою та навколишнім світом; зовнішньо організований процес особистісного й професійного самозмінення і

самовдосконалення; процес або технологію, що охоплює сукупність форм, методів та прийомів.

Представники процесуально-організаційного підходу (О. Котенко [109], Л. Мітіна [144]) визначають саморозвиток як становлення особистості з метою ефективною самореалізації на основі внутрішньозначущих впливів, тобто наголошується на необхідності двох складових процесу: зовнішньої та внутрішньої.

Зважаючи на наукові дослідження згаданих вище вчених, тлумачимо саморозвиток як внутрішній процес цілеспрямованого впливу й само зміни, вищий рівень саморуху з метою продуктивного особистісного зростання.

Конкретизуючи категорію саморозвитку до професійної сфери, формулюємо професійний саморозвиток як цілеспрямований процес удосконалення професіоналізму фахівця з метою напрацювання чи удосконалення професійних якостей, активізації здібностей, набуття нових знань, умінь та навичок, необхідних для фахової діяльності у професійній сфері [99].

О. Бодальов [20], Н. Кузьміна [113], В. Бондар [23], досліджуючи закономірності розвитку дорослої людини, особливої уваги приділяли процесам досягнення конкретного результату на певному відрізкові життєвого шляху. Вони трактували людину як найскладнішу природну істоту – індивіда, а особистість – як продукт суспільних відносин, як суб'єкта діяльності.

Особистість – це особлива якість індивіда, що виникає у певний період його психічного розвитку [107, с. 158].

У теорії В. Роменця вчинок визначається як вища форма людської активності, що поєднує в собі високу духовність, гуманність, індивідуальну неповторність проявів, свободу творчості й відповідальності за власні дії, спрямованість на утвердження ідеалів істини, справедливості, добра, краси й любові. З огляду на структуру вчинку, запропоновану В. Роменцем, М. Варій тлумачить його як структурне й динамічне утворення, що поєднує в собі ситуаційні, мотиваційні, операційні та рефлексивні

компоненти [34].

Проаналізуємо кожен із них детальніше:

➤ ситуаційний компонент («Я перебуваю в ситуації»); його спеціальними психологічними характеристиками вважаємо потенційну спроможність особистості виокремити себе із соціального середовища у кожен момент свого буття, її потенційну спроможність усвідомити зміст антагоністичних ознак ситуації, потенційну залежність чи незалежність від ситуації (обставин);

➤ мотиваційний (спонукальний) компонент («Я хочу діяти»), що інтерпретується як диспозиція, настанова – готовність діяти певним чином за певних обставин (психологічна форма існування вчинкового потенціалу). У структурі вчинкового потенціалу особистості цей компонент визначає, на які цінності буде зорієнтована й спрямована її активність;

➤ дієвий (операційний) компонент («Я можу діяти»), який трактуємо як потенційну спроможність особистості віднайти найбільш ефективні й адекватні способи й засоби, здатність ухвалити максимально творче рішення щодо ситуації, що склалася, втілити намір у реальність;

➤ післядієвий (рефлексивний) компонент («Я рефлексую»), який передбачає оцінку особистістю вчиненого та його фіксацію в свідомості й індивідуальному досвіді.

Центральною ланкою структури особистості, за К. Роджерсом, є самооцінка, уявлення про себе, «Я-концепція», що проявляються у взаємодії з іншими людьми [198].

Г. Олпорт вважав особистість відкритою системою: вона завжди розвивається у взаємозв'язку з іншими людьми. Таким чином, постійний розвиток особистості є основною формою її існування [161].

З психологічної точки зору розвиток зрілої особистості тлумачиться як процес її входження до нового соціального та професійного середовища й інтеграції в нього [4]. При цьому сам розвиток особистості відбувається у сфері як потенційного так і актуального [9], тобто пов'язаний з реалізацією

особистісного потенціалу. Розвиток супроводжується змінами у системі взаємодій та стосунків особистості, її потреб, еталонів, ціннісних орієнтирів. Науковці вважають, що основою для розвитку особистості є діяльність [119].

Через зовнішню (тобто організовану суспільством) діяльність формується внутрішня діяльність особистості, що позначається на її свідомості, самооцінці, формуванні образу власного «Я». Тому в загальній проблематиці наукових досліджень з питань саморозвитку особистості особливе місце належить її особистісно-професійному розвитку. В дослідженні особистісно-професійного розвитку вважаємо необхідним вказати на стійкий зв'язок: з одного боку, самобутність особистості суб'єкта праці суттєво впливає на процес та результати її професійної діяльності, з іншого – саморозвиток особистості відбувається під впливом своєрідності професійної діяльності.

В акмеології проблема розвитку особистості до рівня професіонала трактується з позиції принципів активності та суб'єктності, що відображають прагнення особистості до самоорганізації. Самоорганізація дає можливості особистості бути детермінуючим началом в особистій активності та розвитку, вирішувати суперечності між існуючими можливостями і наявними потребами [32].

Змістовно розвиток професіонала аналізується у контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного та морального збагачення, що містить підвищення відповідальності, почуття обов'язку, сумління та честь, відмову від неадекватних особистісних настанов та стандартів [133].

Процесуально розвиток особистості професіонала тлумачиться із системних позицій, у зв'язку з розвитком підсистем мотивації на саморозвиток і професійні досягнення професіоналізму, її діяльності та нормативної регуляції, рефлексивної самоорганізації й розкриття творчого потенціалу.

Як зазначає О. Рікель, продуктивна «Я-концепція» – це якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає стійку, свідому й неповторну

систему уявлень суб'єкта про себе, на підставі чого він будує свої стосунки та взаємодії [197]. Адекватні уявлення, на думку дослідника, дають підстави особистості сформувати реалістичні особистісно-професійні стандарти, програми розвитку та саморозвитку, створити гармонійну й продуктивну систему професійних взаємодій та стосунків (рис. 2.1).

Концептуально з акмеологічних позицій розвиток особистості професіонала можна репрезентувати як процес та результат системних перетворень, що охоплює взаємопов'язані прогресивні зміни, які відбуваються в її особистісній сфері й мають вплив на професіоналізм діяльності; професіоналізм особистості; нормативність діяльності та поведінки; продуктивну «Я-концепцію» [205].

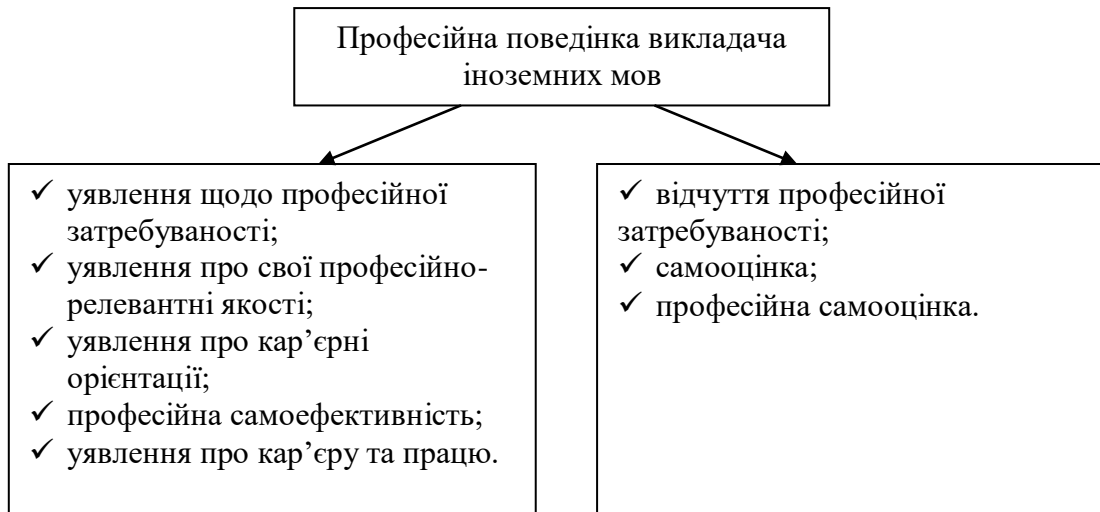


Рис. 2.1. Складові професійної поведінки викладача іноземних мов

При цьому в процесі розвитку особистості професіонала необхідно розрізняти тенденції становлення людини праці як: суб'єкта професійного розвитку; фахівця, який володіє відповідною кваліфікацією; зрілу особистість.

Процес професійного самовдосконалювання розпочинається з порівняння «Я-професійного реального» з «Я-професійним ідеальним» [200].

В. Ільїним виявлено найтипівіші мотиватори (настанови), що стосуються трьох сфер ставлення (до життя, до людей і до себе), які вказують на те, заради чого людина може прагнути до самовдосконалення [72]:

мотиватори, що стосуються ставлення до життя: заради матеріального благополуччя; заради кращого життя; заради уникнення неприємностей; мотиватори, що стосуються ставлення до людей: заради добрих взаємин із людьми; заради альтруїзму, можливості допомогти іншим; мотиватори, що стосуються ставлення до себе: заради позитивного ставлення людей; заради удосконалення; заради самореалізації.

Дослідники зазначають, що стан зрілості не виникає у людини зненацька, цьому передує все її життя. Не тільки від природної схильності, але й від способу життя залежить, з яким запасом фізичного здоров'я особа буде у період зрілості, які ціннісні орієнтири та відношення становитимуть ядро її особистості та які здібності, знання, уміння, навички будуть характеризувати її як суб'єкта діяльності [78].

Окрім дослідження розвитку сукупності характеристик людини, що визначають її зрілість та досягнення акме, акмеологія науково аналізує зрілість й акме більш вузько як засіб оволодіння людиною професією, досягнення в ній певного рівня майстерності. Оскільки досягнення сутності професіоналізму, визначення шляхів, що ведуть до нього, має не лише теоретичне, але й практичне значення.

Коли мова йде про високий професіоналізм людини, то з ним пов'язаний не лише розвиток здібностей, але й глибокі знання в обраній галузі, а також нестандартне володіння вміннями, що необхідні для успішного виконання професійної діяльності. Безперечно, професіоналізм особистості завжди пов'язаний з сильною та стійкою мотиваційно-емоційною спрямованістю на здійснення професійної діяльності та досягнення в ній унікального, неординарного результату [81].

Творча особистість фахівця сфери «людина – людина», до якої належить професія викладача іноземної мови коледжу, формується в процесі навчання у вищому навчальному закладі, а вдосконалюється, коригується впродовж усього професійного життя. Тому самоактуалізація викладача – це рух від «Я-емпіричного» до «Я-творчого». Рушійною силою самоактуалізації особистості

є неспівмірність «Я-діючого» та «Я-відображеного». В основі гуманістично спрямованих дій професійної самореалізації особистості лежать мотиви професійного самовизначення, а саме:

- I група – мотиви, що виражають потребу в тому, що становить основний зміст професійної діяльності;
- II група – мотиви, що пов'язані з відображенням певних особливостей професії (мотиви престижу), суспільної значимості професії;
- III група – мотиви, які відображають потреби особистості, що склалися раніше, актуалізовані при взаємодії із професією (мотиви саморозкриття, самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру);
- IV група – мотиви, що відображають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією;
- V група – мотиви, що відображають зацікавленість людини у внутрішніх, об'єктивно не існуючих, атрибутах професії [102].

Людина, яка претендує на визнання її високого професійного рівня, сама повинна розвиватися, удосконалюватися, використовуючи при цьому свій творчий потенціал, повсякчас прагнути досягти нових вершин професіоналізму [254].

Самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе як особистості, розвитку своїх здібностей, здобуття знань та умінь. До самовдосконалення особистість спонукають три обставини: а) наявність у людини потреби в самоповазі та у схваленні іншими, у соціальному престижі; б) розбалансування в образах свого «Я-ідеального» та «Я-реального»; в) виникаючі на цій підставі самооцінки і самоставлення. Несформованість в особистості хоча б одного із цих компонентів, на думку В. Ільїна [72], не матиме впливу на становлення у неї мотивації самовдосконалення.

У розвитку професіоналізму, як зазначають А. Деркач та В. Зазикін, провідне значення належить продуктивній «Я-концепції» [3, с. 185]. Дослідники вважають, що «Я-концепція» – це складна, багатокomпонентна,

динамічна система відображення ставлення особистості до себе та зовнішнього світу. «Я-концепція» є санкціонуючим механізмом самосвідомості особистості по відношенню до себе та зовнішнього світу, пов'язує її особистісні якості стосовно себе та оточуючого світу в минулому, теперішньому та майбутньому.

Основу «Я-концепції» становлять уявлення особистості щодо самої себе в теперішньому часі: ідеальне «Я» (яким суб'єкт повинен бути, орієнтуючись на моральні норми); динамічне «Я» (яким має намір стати в майбутньому); фантастичне «Я» (яким хотів би стати, якби це було б можливо). Структура власного «Я», як зазначає В. Лозова, містить такі складники [123]: когнітивний (образ своїх якостей, здібностей, своєї зовнішності, соціальної значимості, образ самосвідомості); емоційний (самоповага, самоприпинення); оцінково-вольовий (прагнення підвищити самооцінку, прагнення завоювати повагу).

В акмеологічних дослідженнях було доведено [3], що розвиток професіоналізму особистості передбачає гармонійність «Я-ідеального», «Я-теперішнього» (реального) та «Я-майбутнього». Адекватність «Я-реального» обумовлюється розвиненістю в особистості систем самооцінки, самоконтролю та рефлексії; «Я-ідеальне» та «Я-майбутнє» є стимулом для особистісного розвитку у випадку їх реалістичності та адекватної оцінки своїх можливостей. Помітне домінування будь-якого складника перешкоджає становленню професіоналізму.

Дослідження А. Деркача переконливо доводять, що усвідомлення особистістю відмінностей у власній «Я-концепції» у часовій ретроспективі та перспективі є стимулом для подальшого її самовдосконалення. Професіонали, які більш диференційовано усвідомлюють себе по відношенню до свого минулого та теперішнього, більшою мірою орієнтовані на саморозвиток [3].

Отже, вказуючи на це дослідники зазначають, що продуктивна «Я-концепція» дає можливості для формування в особистості реалістичних особистісно-професійних стандартів, програм розвитку та саморозвитку, вибудувати гармонійну та продуктивну систему професійної взаємодії та

стосунків.

І. Грабовець, виокремлює такі ступені послідовних висхідних витків у спіралі процесу самоосвіти [45]:

- елементарна (низька), безсистемна, спонтанна самоосвіта, зумовлена переважно впливом зовнішніх чинників; їй властиві періодичний характер та недостатньо усвідомлена особистістю потреба в розвитку творчих здібностей (потенціалу);

- допустима (середня) самоосвіта, що ґрунтується на осмисленні особистістю багатогранної педагогічної технології, врахуванні внутрішніх резервів, усвідомленні тактичної мети діяльності, самоаналізі її результатів й виявленні прагнення удосконалювати свою професійну майстерність;

- оптимальна (висока), систематична, цілеспрямована самоосвіта, що зумовлена набуттям особистістю професійних знань на методологічному, теоретичному й технологічному рівнях, а також здатністю їх синтезувати у процесі досягнення стратегічної професійної мети та власного самоствердження;

- ідеальна (найвища) самоосвіта, що стала для особистості постійною, життєво необхідною потребою і характеризується самопізнанням, самореалізацією, самопрогнозуванням пошукової педагогічної роботи, у результаті чого формується певна акмеологічна професійна позиція і напрацьовується індивідуальний стиль професійної діяльності.

Мотивація до професійного самовдосконалення, на думку К. Кальницької [97] і Е. Коваленко [99], сприяє психічному регулюванню діяльності людини щодо реалізації мотивів самовдосконалювання.

В акмеології дослідники розрізняють чотири типи мотивації особистості до професійного самовдосконалювання [3]: процесуальний, результативний, винагороджування, негативний.

Процесуальний тип мотивації характеризується домінуванням у людині переважно орієнтацій на сам процес професійного самовдосконалення, упродовж якого вона отримує емоційне та моральне задоволення. На основі

поєднання особистісної та діяльнісної складових фахової підготовки фахівець реалізує свої прагнення у досягненні вершин власної професійної майстерності розвитку.

Результативний тип мотивації свідчить про спрямованість особистості на досягнення результату у професійній діяльності, у розвитку професійної компетентності, у дотриманні вимог (нормативних, адміністративних, моральних).

Мотивація винагороджування характеризує перевагу в особистості її динамічної та ситуаційної складових. Винагорода (оцінка) – це самоціль, а потреба у самовдосконалюванні – лише засіб, інструмент, який сприяє цьому.

Професійне становлення особистості, як зазначають О. Пєхота [178] й О. Плахотнік [181], має кілька взаємопов'язаних стадій:

- 1 стадія (актуальною стає проблема вибору або вимушеної зміни професії);
- 2 стадія (початок професійної діяльності, вмотивована прихильність до професії й оволодіння нею);
- 3 стадія (звикання до роботи, пристосування до норм колективу, опанування своєрідності діяльності);
- 4 стадія (здатність до самостійного виконання своїх професійних обов'язків);
- 5 стадія (здатність до вирішення складних професійних завдань, наявність індивідуального стилю діяльності, стабільність результатів);
- 6 стадія (людина є майстром своєї справи, має великий професійний досвід, уміє творчо організувати свою роботу);
- 7 стадія (наявність послідовників, готових і здатних переймати досвід).

Проблеми створення моделі акмеологічно компетентного сучасного педагога порушуються у дослідженнях Л. Барановської [11], В. Вакуленко [32], В. Ільїна [72] і Л. Сідак [123]. Як зазначає В. Ільїн, складовими цієї моделі є професійна, особистісна й духовна зрілість та

акмеологічна позиція педагога. Професійна зрілість, за даними дослідника, полягає у здатності педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності, до структури якої належать [72]: професійна компетентність як система знань та умінь педагога; педагогічна майстерність як здатність творчо й нестандартно вирішувати професійні завдання; педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи, стійка мотивація до педагогічної діяльності.

На нашу думку, заслуговує на увагу акмеологічна модель педагога, яка містить в собі такі складові [3]: компетентність (психолого-педагогічні та соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння та здібності); особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі: «Я-концепція» в динаміці від «Я-реальний» до «Я-перспективний (ідеальний)»); морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки).

Створюючи акмеологічну модель професіоналізму педагогічної діяльності, В. Вакуленко подає такі складові [32]: професіоналізм знань (основа, базис професіоналізму в цілому); професіоналізм педагогічного спілкування – готовність та вміння послуговуватися системою знань на практиці; професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність, розвиток цілісної системи «професіоналізм педагогічної діяльності» шляхом справедливого самооцінювання і оперативного усунення виявлених у процесі педагогічного спілкування особистісних недоліків та прогалин у необхідних для педагога знаннях.

Досягнення особистістю професіоналізму в акмеологічному розумінні, за даними наукових досліджень А. Деркача й В. Зазикіна, пов'язане не лише з досягненням професійної майстерності, але й з розвитком особистісно-професійних якостей (цілеспрямованість, ініціативність, організованість), якостей характеру (завзятість, наполегливість, послідовність), інтелектуальних якостей, а також із розкриттям її творчого потенціалу та моральним вдосконаленням [3, с. 189]. Отже, становлення особистості справжнього

професіонала та її професіоналізму завжди пов'язані з особистісно-професійним розвитком, тобто з формуванням спеціаліста, орієнтованого на підвищення рівня свого професіоналізму в процесі саморозвитку, професійної діяльності та професійної взаємодії, фахівця, який прагне мати високі професійні досягнення.

У процесі особистісно-професійного розвитку особистості формуються такі підсистеми професіоналізму її діяльності: нормативність діяльності та поведінки; продуктивна Я-концепція; мотивація на саморозвиток та професійні досягнення; рефлексивна самоорганізація; розкривається творчий потенціал [123].

Таким чином, у процесі особистісно-професійного розвитку [25]:

- відбувається збільшення суб'єктивного простору особистості, професійне й моральне збагачення особистості, що охоплює підвищення відповідальності, почуття обов'язку, совісті й честі, відхід від неадекватних особистісних настанов і стандартів;
- змінюється спрямованість особистості (розширюється коло інтересів, змінюється система потреб, актуалізуються мотиви досягнення, загострюється потреба в саморозвитку, підвищується креативність особистості);
- розвиваються окремі складні здібності, професійно важливі й особистісно-ділові якості (організованість, старанність, ініціативність, дисциплінованість, нормативність поведінки), акмеологічні інваріанти професіоналізму (антиципація, саморегуляція, вміння ухвалювати рішення);
- підвищується психологічна готовність до діяльності в різних, зокрема в ускладнених, ситуаціях;
- набувається досвід та підвищується кваліфікація (формується професійна компетентність, опановуються нові технології й алгоритми вирішення професійних завдань, підвищується креативність, удосконалюється індивідуальний стиль діяльності);
- формуються акмеологічні інваріанти професіоналізму, розкривається особистісний потенціал, змінюється система мотивів та цінностей.

Таким чином, зазначимо, що стрімкий розвиток сучасного інформаційного суспільства потребує не лише висококваліфікованих спеціалістів, але й фахівців, здатних постійно навчатися, удосконалювати свої вміння, навички, відповідно до вимог сучасного ринку праці.

Для визначення рівня готовності особистості до професійного саморозвитку та динаміки цього процесу необхідно оперувати відповідними критеріями і показниками. Проаналізуємо деякі підходи до визначення діагностичного інструментарію професійного саморозвитку особистості.

Л. Лапенко [116, с. 128] виокремлює п'ять професійних рівнів діяльності та, відповідно, професійного зростання особистості: недопустимий, критичний, середній, високий та оптимальний. Розвиток професійно значимих якостей фахівця відбувається шляхом «переведення» загального професійного в індивідуальне, тобто через професійну соціалізацію особистості викладачівіноземних мовколеджу (опанування професійного досвіду та культури) й індивідуалізацію (неповторний індивідуальний спосіб і форма опанування професійних відносин).

Зважаючи на такий контекст, необхідно підкреслити, що основними структурними й функціональними компонентами формування професійної майстерності викладача вищої школи О. Гура визначає проєктувальний, гностичний, конструктивний, комунікативний та організаційний. *Проєктувальний* компонент містить цілетворення і об'єктивний контроль якості опанованого студентом змісту навчального матеріалу та розвиток особистості в цілому. *Гностичний* компонент удосконалення професійної майстерності особистості викладача пов'язаний зі сферою його знань (предметних, методичних, методологічних, психологічних і педагогічних). *Конструктивний* компонент відображає особливості конструювання педагогом власної діяльності та діяльності студентів відповідно до найближчих цілей навчання. *Комунікативний* компонент характеризує своєрідність взаємодії викладача зі студентом з метою досягнення дидактичної мети. *Організаційний* компонент забезпечує самореалізацію та саморозвиток

особистості кожного з учасників освітнього процесу [48, с. 220].

Усвідомлення викладачем іноземних мов коледжу своїх потенційних можливостей та перспектив для особистісного й професійного розвитку спонукає його до постійного експериментування, пошуку, творчості. Основним складником професійного саморозвитку особистості викладача іноземних мов коледжу є необхідність здійснити вибір: відчувати свободу, з одного боку, і відповідальність за все, що відбувається і відбудеться, – з іншого. Такий викладач добре знає вимоги до своєї професії, працює творчо, з ентузіазмом; справедливий; впроваджує нові, авторські, технології навчання; має унікальну комбінацію особистісних якостей та позитивну «Я-концепцію».

Серед якостей особистості гуманістичного рівня необхідно виокремити такі: відповідальне ставлення до роботи, систематичність, творча уява й ентузіазм (Д. Райанс); емоційна стабільність, особистісна зрілість і соціальна відповідальність (Н. Боуерс та Р. Соур); прагнення до максимальної гнучкості; душевне тепло, товариськість, здатність до емпатії – розуміння почуттів студентів, готовність відгукнутися на їхні потреби; вміння надавати професійній діяльності особистісного забарвлення; настанова на створення позитивних стимулів для сприйняття себе студентами; володіння стилем неформального й теплового спілкування з людьми; емоційна врівноваженість, упевненість у собі, життєрадісність (Р. Берне); здатність розв'язувати різні життєві проблеми, долати труднощі, відчуття своєї потрібності іншим, упевненість, що люди його розуміють, а його вміння, цінності й судження мають певну вагу (Дж. Лембо).

Викладачі коледжу культивують теплі, емоційно забарвлені взаємини зі студентами, які щиро їм симпатизують. За будь-яких, навіть несприятливих, обставин вони володіють ситуацією, вміють нівелювати напруження, уникнути неприємних наслідків. Особливостями сприйняття ними студентів є такі: внутрішній, психологічний аспект справи для них важливіший за зовнішній; намагаються поділяти точку зору студентів, а потім діють відповідно до цього розуміння; люди та їх реакції для них більш значимі, ніж

речі та формальні ситуації; довіряють людям і вважають їх здатними адекватно вирішувати свої життєві проблеми; очікують від людей дружнього, а не ворожого ставлення; людина для них – особистість, що має власну гідність (А. Комбс). Інакше кажучи, вони сприймають студентів та їхню поведінку крізь призму доброзичливості. Студенти оцінюються такими викладачами у більшості як здатні, ніж нездатні; товариські, ніж ворожі; гідні поваги, ніж такі, що їм не варті; більш схильні співпрацювати, ніж «вставляти палиці в колеса»; вважають, що на людей можна покластися (Б. Кларк). Викладач не буде авторитарним «інструктором», а самим собою, другом, товаришем для студентів, відкине ритуальну маску, взаємини з людьми матимуть для нього забарвлення «глибоко особистісних зустрічей» (К. Роджерс) [138, с. 43-49].

Початкову основу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу становлять: усвідомлення ним своєї професійної ролі; осмислення можливих педагогічних рішень, їх наслідків; узагальнення досвіду своєї професійної діяльності та прогнозування її перспектив; здібність і готовність до самоконтролю та саморозвитку.

В основі процесу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу лежить психологічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я-реальне») і модельованим його станом («Я-ідеальне»).

Останнім часом теоретичне осмислення професії викладачів іноземних мов коледжу складалося таким чином, що найбільшого розвитку набули психологічні та педагогічні аспекти, а цілісні, системні дослідження представників цієї професії мали, як правило, або загально філософський характер про місію викладачів іноземних мов, або загальностатистичний, за якого в центрі уваги дослідників були кількісні показники, що описують динаміку чисельності й структуру викладацького складу.

Аналіз літератури з проблем професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу дав підстави узагальнити різні підходи до

цього процесу, які ми репрезентуємо у вигляді схеми (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Складові професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу

Професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у НМР коледжу характеризують такі основні параметри: а) структура, що визначається послідовністю входження педагога в професійну діяльність; б) спрямованість, що є системною якістю, до структури якої належать ставлення до професії, потреба в професійній діяльності та готовність до неї; в) суперечності як результат взаємодії суб'єктивних і об'єктивних чинників й основа розвитку; основною в професійному розвитку особистості педагога є суперечність між якостями особистості та об'єктивними вимогами до педагогічної діяльності; г) власний час професійного розвитку особистості педагога, тобто час

існування системи зумовлених педагогічною діяльністю взаємодіючих суб'єктивних і об'єктивних чинників; д) нерівномірність та гетерохронність формування професійно значимих якостей, що зумовлено різними типами пізнавальних, етичних, комунікативних, трудових, ціннісно-сміслових завдань для кожної стадії особистісного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу; прогрес у виконанні одних дій (операцій) поєднується при цьому з незмінністю або навіть регресом при виконанні інших дій (операцій); е) неперервний зворотний вплив результатів попереднього періоду на подальший; ці зворотні дії професійних досягнень викладачів іноземних мов у НМР коледжу є вторинними умовами її розвитку [186].

Професійно значимі якості та компетенції викладачів іноземних мову НМР коледжу розвиваються за допомогою переходу загальнопрофесійного в індивідуальне. Вони є транзитивними і переходять з однієї стадії професійного саморозвитку на іншу. В їх основі лежать найбільш стійкі способи й форми професійної діяльності та поведінки педагога, його спосіб життя. Критерієм професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу є рівень сформованості професійної компетентності, який корелює з рівнем професійної діяльності педагога, відображаючи ступінь оволодіння цією діяльністю.

Особливої уваги заслуговує науковий підхід до особистості педагога, запропонований М. Лапенком, яка, розкриваючи особливості його професійного саморозвитку, наголошує на важливості мотиваційного, емоційно-вольового, особистісного та професійно-педагогічного компонентів його діяльності [116, с. 79].

У контексті означеної проблеми цінною, на наш погляд, є створена Р. Цокуром структура потенціалу професійного саморозвитку викладача вищої школи, яка в своєму складі передбачає наявність трьох компонентів: аксіологічного, що має відношення до потенціалу ціннісного ставлення; когнітивного, який відображає своєрідність пізнавального ставлення; праксеологічного, що стосується його перетворювального ставлення до самого

себе як індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта педагогічної діяльності, а також відповідних їм функцій, а саме: самопереосмислення, самовизначення, самореалізації [242, с. 9-10].

У педагогіці концепціями для створення педагогічного забезпечення саморозвитку особистості у процесі навчання та виховання слугують теорії розвивального навчання (Д. Богоявленська, П. Гальперін, В. Давидов, І. Лернер, Л. Фрідман, Д. Ельконін), де важливою умовою формування професійної сфери викладачів іноземних мов визначено професійну мотивацію, що ґрунтується на інтересі до педагогічної діяльності, основу якого становить вроджений потенціал особистості, що і є запорукою саморозвитку.

Отже, прагнення до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов залежить значною мірою від наявності в них мотивації до саморозвитку, необхідних знань і операційних умінь, а також здатності до рефлексії.

Оцінка рівня сформованості готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов здійснювалась за основними функціями, характерними для їхньої самоосвітньої діяльності. При цьому було виділено такі характерні для будь-якої професійної діяльності функції: діагностичну, інформаційну, конструктивно-проектувальну, організаторську, комунікативну, прогностичну, дослідницьку та оціночну. Для того, щоб перевірити рівень оволодіння зазначеними функціями, необхідно було представити кожен з них у вигляді операційних компонентів [11].

На засадах проаналізованих та узагальнених теоретичних праць широкого загалу вчених різних наукових галузей, ми виокремили п'ять компонентів готовності до професійного саморозвитку викладача іноземної мови: *когнітивно-пізнавальний, потребово-мотиваційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний*. Відповідно, для діагностики сформованості цієї інтегративної властивості особистості виділено *гностичний, акмеологічний, технологічний, аксіологічний та рефлексивний* критерії, що певним чином відображають

зміст зазначених компонентів готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов.

Гностичний критерій професійного саморозвитку передбачає досконале володіння викладачів іноземних мов методичними та спеціальними знаннями. Методичні знання є основою методичної підготовки педагога. До методичних знань відносимо: знання методики навчання іноземних мов як системи; знання основних методів навчання іноземних мов; знання основ теорії формування граматичних мовленнєвих навичок; знання основ теорії формування лексичних мовленнєвих навичок; знання основ теорії формування слухово-вимовних мовленнєвих навичок; знання основ теорії формування техніки письма, знання основ теорії формування вмінь аудіювання; знання основ теорії формування вмінь читання; знання основ теорії формування вмінь говоріння; знання основ теорії формування соціокультурної компетентності; знання основ теорії формування навчальної компетенції; знання основ теорії контролю та оцінювання у навчанні іноземних мов; знання інноваційних педагогічних технологій та особливості їх застосування під час викладання іноземних мов; знання про літературу та культуру іноземної мови, знання про рівні аналізу мови, мовних категорій, парадигмальних та синтагматичних аспектів мови тощо.

Акмеологічний критерій визначає ставлення викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку; усвідомлення ролі професійного саморозвитку; наявність стійких інтересів в галузі іноземної філології, педагогіки та психології; потребу в самопізнанні та професійному саморозвитку. Мотивацією до професійного саморозвитку, вважаємо:

- відносно самостійний вид внутрішньої діяльності, спрямований на прийняття і засвоєння зовнішніх, нормативних вимог до особистості педагога;
- сукупність спонукань і умов, що детермінують, спрямовують і реалізують процес підвищення професійної компетентності педагога.

Акмеологічний критерій передбачає психологічну готовність викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку, наявність акмеологічної мети.

Для підвищення показників цього критерію необхідні: формування мотивації, цільовизначення й коректування цілей досягнення високого рівня професіоналізму; формування адекватної самооцінки та рівня домагання, вироблення самоповаги; готовність викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку та самовдосконалення; корекція особистісно-професійних якостей з метою формування високих рівнів конкурентоспроможності; формування спрямованості викладачів іноземних мов на досягнення високих результатів професійного розвитку, використання ефективних прийомів саморегуляції в професійно-педагогічній діяльності.

Шляхами забезпечення цього компонента професійного саморозвитку вважаємо підвищення вимог до особистісно-професійних якостей і показників професійної діяльності викладача з боку адміністрації (наявність стратегічного плану та найближчих завдань професійного саморозвитку; використання інноваційних освітніх технологій у навчанні студентів; залученість до науково-дослідної діяльності; наявність наукових і науково-методичних праць; науково-кар'єрне зростання).

Прийнявши за основу сучасні дослідження структури мотивації професійної діяльності (Л. Виготський, Б. Додонов і ін.), ми виділяємо групи мотивів, що необхідні для готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов: соціальні мотиви (вимоги соціального оточення до професійної компетентності фахівця, відповідальність, розуміння соціальної значущості професії «викладач», прагнення зайняти певну позицію у відносинах з колегами й студентами, дістати їх схвалення); пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями, бажання поглиблення знань, інтерес до засвоєння способів самостійного здобування знань, прийомів професійної діяльності); професійні мотиви (орієнтація на творчу професійну діяльність, прагнення до прояву індивідуальності, бажання досягнення успіху в професійній діяльності); мотиви особистої зацікавленості (прагнення до самопізнання, самоствердження у власних очах, орієнтація на високий рівень інтелектуального й особистісного розвитку та ін.).

Домінуючі професійні мотиви викладачів іноземних мов – це усвідомлені або усвідомлювані внутрішні імпульси, що спонукають викладачів до активної професійної діяльності та уважного ставлення до своїх професійних обов'язків. Основним мотивом для професійного саморозвитку викладачів іноземних мов має бути мотив професійної самореалізації. Потребою у творчій самореалізації є відображення в свідомості людини мотиву в найповнішому виявленні, розвитку та застосуванні своїх здібностей і потенційних можливостей. Це дасть можливість створити новий, суспільно значущий продукт, що дозволить самоствердитись педагогу в суспільстві.

Опрацювання науково-теоретичних джерел відповідної проблематики дає змогу пересвідчитися, що джерелом професійного саморозвитку викладачів іноземних мов є потреба в самовдосконаленні, яка виникає як наслідок ціннісного ставлення до професійної діяльності.

Професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у НМР коледжу передбачає засвоєння цінностей, які пов'язані з його особистістю, діяльністю та взаємодією з іншими людьми. Це означає: зміну мотиваційної сфери особистості педагога, в якій більш яскраво, ніж це було раніше, знаходять відображення загальнолюдські цінності; зростання вміння на рівні інтелекту планувати, а потім втілювати в практику саме ті дії і здійснювати ті вчинки, які відповідають духу зазначених цінностей; поява більшої здатності мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру; більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких якостей. Зазначене вище означає, що, окрім мотивації до професійного саморозвитку, необхідним є докладання викладачем значних вольових зусиль.

Виходячи з того, що критерій як загальна характеристика педагогічного явища, процесу, чи об'єкта може мати кілька показників, ми поділяємо погляд Ю. Пришупи, що доосновних показників *акмеологічного критерію* у дослідженні можна віднести: потребу в самоосвіті та у творчому самовираженні; володіння професійними та особистісними якостями як складовими професійної компетентності. Також акмеологічний критерій

характеризує професійну мотивацію і спрямованість, інтерес до самоосвітньої діяльності, сформованість емоційно-спонукальних чинників самоосвітньої діяльності, бажання належним чином виконати усі поставлені завдання, бажання підвищити рівень етики та культури спілкування; розуміння та читання невербального мовлення; уміння передбачити конфліктну ситуацію та запобігти її розвитку. Саме такі показники найповніше висвітлюють всі аксіологічно-мотиваційні складові (вольові, когнітивні, емоційні). На творчому, продуктивному та репродуктивному рівнях важливою для формування готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов є здатність до її синтезу, аналізу, узагальнення та структурування [186].

Технологічний критерій професійного саморозвитку передбачає володіння викладачами іноземних мов психолого-педагогічними й методичними прийомами та навичками організації освітньої діяльності. Психолого-педагогічні вміння та навички допомагають викладачам іноземних мов управляти педагогічними системами та ін. Методичні знання є основою методичної підготовки педагога. До методичних знань відносимо: методику навчання іноземних мов як системи; методику формування граматичних мовленнєвих навичок; методику формування лексичних мовленнєвих навичок; методику формування слухово-вимовних мовленнєвих навичок; методику формування техніки письма, методику формування вмінь аудіювання; методику формування вмінь читання; методику формування вмінь говоріння; володіння інноваційними педагогічними технологіями.

Окремо звертаємо увагу на вивчення специфіки використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації освітнього процесу. Спеціальні уміння та навички дозволяють викладачам іноземних мов отримувати й передавати інформацію про особливості певної галузі.

Також вище зазначений критерій відображає процесуально-інструментальну площину самоосвітньої активності: рівень знань про

самоосвітню діяльність, навчальні уміння і розумові дії, властивості мислення та зовнішні прояви самоосвітньої діяльності студентів.

Показниками сформованості технологічного критерію було визначено: характер психолого-педагогічних, методичних та спеціальних умінь та навичок; проблемність мислення як сприйнятливості до суперечностей дійсності, вміння відчувати і визначати проблеми; надання переваги завданням високого рівня складності та великого обсягу; сформованість розумових операцій (систематизація, виділення головного, аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аргументація); уміння працювати з різноманітними джерелами інформації та застосовувати їх у своїй діяльності; самостійний пошук навчальної інформації; уміння здійснювати самостійний активний пошук інформації в різних джерелах (журнальні та газетні публікації, телевізійні новини, радіо повідомлення тощо) з метою підвищення свого інтелектуального рівня.

Аксіологічний критерій професійного саморозвитку викладачів іноземних мов включає: володіння комплексом умінь, необхідних для професійної діяльності, які надалі вони за бажання зможуть вдосконалювати: уміння творити життєві цінності й досягати конкретних практичних результатів у педагогічній професії; уміння розрізняти цілі-результати й проміжні цілі-засоби; уміння самостійно формувати, розвивати, творчо перетворювати необхідні професійні якості; вміння планувати свою роботу та перебудовувати систему діяльності; уміння, пов'язані з діяльністю щодо самоосвіти, самовиховання. За наявності цих умінь викладач іноземних мов швидко стає професійно компетентним і впевненим у власних силах.

Рефлексивний критерій професійного саморозвитку викладачів іноземних мов включає: сформовані вміння здійснювати контрольню-оцінювальну діяльність, спрямовану на себе; уміння усвідомлювати й співвідносити свої можливості з соціальними вимогами; сформованість самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності та адекватної

самооцінки. Рефлексія як засіб розкриття внутрішніх сил людини, як рушійна сила інтелектуального й культурного розвитку особистості є важливим засобом самопізнання та саморозвитку людини, реалізації її творчого потенціалу.

Основними показниками *рефлексивного критерію* ми обрали: наполегливість, тобто здатність до вольового зусилля та зосередженості, тривалість вольового зусилля, опір невдачам, здійснення задуманого незважаючи на перешкоди; прагнення до самовдосконалення, намагання розвивати в собі ті якості, які сприяють ефективній самоосвітній діяльності; високий рівень організації та саморегуляції самоосвітньої діяльності; уміння долати перешкоди, які виникають у навчальному процесі за рахунок психологічної самокорекції та самомотивації, а також зміни деяких прийомів і способів самоосвітніх дій; впевненість у собі; самооцінку власної здатності.

Таким чином, у викладачів іноземних мов з *низьким рівнем* мотиви самоосвіти в основному стихійні. Вони не пов'язують особисті потреби в самоосвіті з суспільними інтересами, не виявляють бажання взяти на себе додаткові зобов'язання та виконати їх. Взагалі професійна діяльність супроводжується у них переважно негативними емоціями. У них не виникає бажання змінити навчальну ситуацію, самостійно визначати та вирішувати навчальні завдання, постійно здійснювати пошук необхідної інформації. Уміння працювати з джерелами інформації не систематизовані. На цьому рівні вони не вміють самостійно організувати самоосвіту [186].

Достатній рівень ґрунтується на реконструктивній самоосвітній діяльності. Він передбачає достатній рівень спрямованості на пізнання і самоосвітньої діяльності, прагнення навчитися самостійно ставити перед собою цілі самоосвітньої діяльності та виконувати їх. Вони розуміють необхідність пов'язувати самоосвіту з інтересами суспільства; виявляють зацікавлене, позитивне ставлення до професійної діяльності, яка у них здебільшого супроводжується позитивними емоціями. Таким викладачам

притаманне прагнення самостійно визначати та вирішувати переважну більшість навчальних завдань, при цьому постійно здійснювати пошук необхідної інформації. Знання систематизовані, однак міжпредметні зв'язки ще не завжди чітко усвідомлюються [186]. Викладачі іноземних мов продуктивного рівня вміють працювати з основними джерелами інформації, але не завжди можуть раціонально застосовувати їх у самоосвітній діяльності. Вони вміють самостійно організовувати процес самоосвіти, проте не можуть раціонально планувати цілісний засіб самоосвітньої діяльності.

Високий рівень передбачає високу спрямованість викладача іноземних мов на пізнання і самоосвітню діяльність, допитливість як прагнення до глибшого пізнання; сформованість внутрішньої мотивації самоосвітньої діяльності; сформованість пізнавальної потреби як відчуття внутрішньої необхідності в самоосвітній діяльності. Викладача вирізняє зацікавлене, активно-позитивне ставлення до навчальної та самоосвітньої діяльності, домінування позитивних емоцій, самостійна постановка та виконання навчальних завдань, самостійний пошук та використання інформації. Знання мають цілісний характер, їх основою є глибоке розуміння внутрішньо та міжпредметних зв'язків у науці. Викладачі з таким рівнем вміють раціонально використовувати різноманітні джерела інформації у своїй діяльності; на науковій основі оптимально керувати процесом самоосвіти від планування до здійснення задумів і самоконтролю та самооцінки отриманих результатів; у них стійка саморегуляція діяльності, здатність до зосередженості та вольового зусилля, опір невдачам та зовнішнім відволікаючим чинникам [186].

2.3. Обґрунтування педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу

Важливою складовою педагогічного процесу та всієї педагогічної системи професійної освіти, є певні умови, які сприяють формуванню

професіоналів. З огляду на це, важливим завданням професійної освіти є виявлення, обґрунтування та реалізація відповідних педагогічних умов професійної самореалізації викладачів у НМР коледжу. Для успішного вирішення даного завдання необхідно спочатку проаналізувати і деталізувати поняття «умова» та «педагогічні умови».

В словнику української мови поняття «умова» має декілька тлумачень. Умова – це взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; вимога, пропозиція, які висуваються однією з сторін, чи взаємні зобов'язання сторін, що домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору; обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь; умовляння. На нашу думку, найбільш точно визначення даного терміну в контексті педагогічного процесу, звучить так: умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [1, с. 441].

Н. Іполітова та Н. Стерхова, в результаті проведеного ними комплексного аналізу, прийшли до висновку, що поняття «умова» є загальнонауковим, а його сутність з точки зору педагогічної науки характеризується наступними положеннями: 1) умова – це сукупність причин, обставин, яких-небудь об'єктів; 2) дана сукупність впливає на розвиток, виховання та навчання людини; 3) вплив умов може прискорювати або гальмувати процеси розвитку, виховання і навчання, а також впливати на їхню динаміку та кінцеві результати. Аналізуючи поняття «умова» при характеристиці педагогічної системи, вони підкреслюють широке його використання. Н. Іполітова та Н. Стерхова узагальнили матеріали досліджень науковців, які займалися вивченням даного питання, та розглянули різні групи умов. А саме:

– по сфері впливу: *зовнішні* (суспільні, виробничі, культурні, природно-географічні) та *внутрішні* (навчально-матеріальні, морально-психологічні, естетичні);

– по характеру впливу: *об'єктивні* (які забезпечують функціонування педагогічної системи та «є однією з причин, що спонукають учасників освіти до адекватного вияву себе в ній») та *суб'єктивні* (які впливають на функціонування та розвиток педагогічної системи, «відображають потенціали суб'єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їхніх дій, степінь особистої значимості цільових пріоритетів та ведучих задумів освіти для тих, хто навчається і т.д.»);

– по специфіці об'єкта впливу: (*загальні* (соціальні, економічні, національні, географічні) та *специфічні* (характер морально-психологічної атмосфери, обладнання навчально-виховного процесу, виховні можливості навколишнього середовища, матеріальні можливості навчального закладу і його місцезнаходження та ін.).

При визначенні напрямків розвитку педагогічної системи дослідниці вважають важливим врахування *просторових* умов існування педагогічної системи, тобто специфіки навчального закладу та педагогічного середовища, рівня кваліфікації педагогічних кадрів, особливостей місцевих умов і т.п. Також підкреслюється, що в дослідженнях, пов'язаних з удосконаленням педагогічної системи та підвищенням ефективності освітнього процесу, з однієї сторони повинно враховуватись різностороннє уявлення про феномен «умова», з іншої – повинні використовуватись саме групи умов, які виділяються по якій-небудь певній ознаці, а також повинно бути чітке розуміння направленості виявлених умов та їхнє переконливе обґрунтування.

Визначення та обґрунтування організаційно-педагогічного супроводу педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземної мови у НМР коледжу проходило у три етапи: діагностико-мотиваційний, процесуально-діяльнісний та рефлексивно-корекційний.

На першому, діагностико-мотиваційному етапі було визначено наявний стан сформованості мотивації та інтересу до професійної діяльності викладачів іноземних мов. Викладачі експериментальних груп отримали методичні рекомендації «Професійний саморозвиток викладача іноземної мови у системі науково-методичної роботи коледжу: діагностичний інструментарій» й виконували індивідуальні завдання творчого характеру, а також у ході тестування визначали рівень розвитку власних пізнавальних здібностей та умінь самоосвітньої діяльності. За отриманими результатами був розроблений організаційно-методичний супровід викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.

На діагностико-мотиваційному етапі у викладачів іноземних мов формувалися уявлення про власний рівень розвитку пізнавальних здібностей, потреба в самоосвітній діяльності, інтерес до самостійного оволодіння знаннями.

Основним етапом організаційно-педагогічного супровіду професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу є другий – процесуально-діяльнісний. Провідний напрям педагогічних дій на цьому етапі – систематичний розвиток професійно-педагогічної компетентності, зокрема: навчальної компетенції (уміння самостійно планувати свою діяльність; вміння створювати іншомовну атмосферу на заняттях, а саме: мовленнєва спрямованість занять з іноземних мов, ефективне залучення студентів до розумово-мовленнєвої активності, різноманітність форм роботи для навчання усного мовлення, аудіювання, читання, письма); іншомовної компетенції; мовної (лінгвістичної) компетенції; соціокультурної компетенції; соціолінгвістичної компетенції; країнознавчої компетенції; інформаційної компетентності; стратегічної компетенції (уміння самоконтролю власної самоосвітньої діяльності; уміння виявляти в самоосвітній діяльності позитивні та негативні моменти); вміння створювати умови успішного виконання професійної діяльності; навчально-інтелектуальні уміння; уміння самостійно орієнтуватися в інформаційних

потоках; культура мовлення; уміння самоконтролю власної самоосвітньої діяльності, рефлексія; комунікативних якостей, наполегливості, самостійності, відповідальності.

Доцільно зазначити, що на цьому етапі, як і на попередньому, нами здійснювався також цілеспрямований вплив на розвиток мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

Провідним завданням третього, рефлексивно-корекційного етапу організаційно-педагогічного супроводу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу, є формування у викладачів іноземних мов здатностей до рефлексії та постійного самовдосконалення. Зміст їхньої діяльності на цьому етапі полягає у зміцненні умінь і навичок самоосвіти та самовиховання, удосконаленні здатностей аналізувати, оцінювати, коригувати й прогнозувати результати самоосвіти. На цьому етапі запроваджуються прийоми самоконтролю (усвідомлена регуляція викладачем власної поведінки та діяльності з метою забезпечити відповідність їх результатів поставленим цілям, вимогам чи правилам); самозвіту (звітування перед собою у різних формах – подумки, щоденник, «портфоліо» – про виконання взятих зобов'язань, реалізацію програми самоосвіти); самооцінки (судження викладача про ступінь наявності в нього певних якостей, властивостей та порівняння їх з певним еталоном, зразком).

Узагальнюючи, можна сказати, що до форм і методів професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу належать: *форми* – самовиховання, самооцінка власних видів діяльності, консультування, самоосвіта (відеопрезентації результатів професійного саморозвитку, скайп-коучинг, веб-конференції, портфоліо професійного саморозвитку, застосування інших Інтернет-ресурсів), педагогічні читання, професійно-творчі майстерні, школи професійного успіху, професійні конкурси; *методи* – самоспостереження, самоаналіз, самоопитування, самокритика, методи самовпливу (самоорганізація, самопідбадьорення, самонаказ, самозвіт,

самонавіювання, самопрограмування, самообстеження, самокорекція, аутогенне тренування, самозобов'язання, самосхвалення) [137].

Аналіз психолого-педагогічних і методичних праць, власний педагогічний досвід, дали змогу визначити основні елементи та функції процесу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу та обґрунтувати педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

Визначаючи педагогічні умови професійного самовдосконалення викладачів іноземних мов у НМР коледжу нами було враховано наступне: комплекс вимог, які висуває до освітнього процесу у коледжах сучасна педагогічна наука; сукупність кваліфікаційних вимог до викладачів іноземних мов у коледжах.

Враховуючи методологічну складову реалізації педагогічних умов професійного самовдосконалення викладачів іноземних мов у НМР коледжу ми враховували, що педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу мають впливати на формування пізнавальних мотивів, самоосвітніх знань, умінь і навичок, досвіду самоосвітньої діяльності, цінностей, що зумовлюють готовність і здатність викладачів іноземних мов ефективно здійснювати самоосвітню діяльність у науково-методичній роботі коледжу.

Обґрунтовуючи педагогічні умови професійного самовдосконалення викладачів іноземних мов у НМР коледжу ми враховували сучасні кваліфікаційним вимогам до професійної діяльності викладачів іноземних мов коледжу та визначили низку принципів (цілісності, діяльності, персоніфікації, системності, індивідуалізації, творчої самодіяльності тощо), які задовольняються вимогами задекларованих методологічних підходів.

Педагогічними умовами професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу нами було визначено:

- 1) використання інтерактивних технологій у науково-методичній роботі коледжу;

- 2) модернізація інформаційного середовища коледжу для вдосконалення іншомовної компетентності викладачів іноземних мов;
- 3) створення ресурсного центру професійного саморозвитку творчої особистості викладачів іноземних мов та здійснено їх упровадження.

Обґрунтування *першої педагогічної умови* дало змогу виявити, що від сформованості мотиваційно-ціннісних орієнтацій викладачів іноземних мов коледжу до самоосвіти та самовдосконалення залежить активність особистості в самостійному оволодінні знаннями, а їхній розвиток адекватний розвитку компетентності як інтегративної властивості людини. Реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі коледжу створює сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожної особистості.

Самовдосконалення визнається однією з провідних передумов успішної творчої самореалізації педагога у професії та незмінно пов'язується з проявом суб'єктності педагога як прагнення і здатності ініціативно, творчо і відповідально будувати власне життя, професійну діяльність і особистісно-професійний розвиток. Професійне самовдосконалення розглядається як провідний напрямок самоактивності педагога на етапі його зрілості та забезпечує досягнення виключно позитивних особистісно і професійно значущих зрушень внаслідок усвідомлених цілеспрямованих творчих дій по самозміні й самоактуалізації. Як складний і багатогранний феномен професійного самовдосконалення являє собою процес та результат творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху фахівця від Я-реального до Я-ідеального, від Я-потенційного до Я-актуального, що здійснюється у формі професійного самовиховання, самоосвіти й самоактуалізації, забезпечує досягнення педагогом позитивних особистісних змін та є передумовою його успішної творчої самореалізації в професії.

У процесі самовдосконалення педагог виступає суб'єктом власного розвитку, який самостійно визначає й активно виконує певні дії з удосконалення власної особистості і діяльності. Разом з тим, сам педагог, його індивідуальні риси, здібності та ін. виступають головними об'єктами його самопізнавальних й самотворчих впливів. Загальна мета професійного самовдосконалення викладачів іноземних мов полягає у досягненні вершин особистісної і професійної досконалості та деталізується в ряді завдань, що є специфічними для кожного педагога і залежать від його індивідуальних особливостей та уподобань. Проте всі їх можна умовно поєднати в три основні напрямки самовдосконалення викладачів іноземних мов: розвиток педагогічної майстерності (як удосконалення професійно значущих рис і якостей), підвищення компетентності (як збагачення професійно значущих компетенцій, якостей та вмінь фахівця) та актуалізація власного творчого потенціалу (як прояв творчих сутнісних сил педагога у професійній діяльності).

Головними засобами самовдосконалення виступають різноманітні форми творчої самоактивності, що тісно переплітаються і сприяють його зростанню до вершин особистісного і професійного розвитку.

Подальший аналіз *першої педагогічної умови* показав, що організація різних форм самоосвіти та самовиховання сприятиме тому, що процес професійного самовдосконалення набуде яскраво вираженого особистісно зорієнтованого характеру протікання, також сформує уміння викладачів іноземних мов коледжу застосовувати на етапі реалізації програми самовиховання різноманітні методи, прийоми й засоби. Система самоосвітньої діяльності передбачає: поточне та перспективне планування; добір раціональних форм та засобів опанування інформації; оволодіння методикою аналізу та узагальнення свого та колективного досвіду; поступове оволодіння методами дослідницької й експериментальної діяльності. Професійно-педагогічне самовиховання як одна з провідних форм самовдосконалення педагога являє собою усвідомлену діяльність учителя-

вихователя, спрямовану на формування й розвиток у собі професійно значущих та корекцію негативних якостей особистості відповідно до вимог педагогічної професії та передбачає свідому роботу з розвитку своєї особистості як професіонала: адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і неперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей особистості, багатопланову діяльність із самопізнання, самоаналізу, самоконтролю, самозвіту, самонаказу, самопереконання, самовправляння, самонавіювання та ін.

До основних джерел інформації у самоосвітній діяльності належать: книжки (наукова, науково-методична, методична, публіцистична, художня та інша література); фахова періодика (газети, журнали); Інтернет, телебачення, відео та аудіо інформація; семінари, круглі столи, конференції; майстер-класи; курси підвищення кваліфікації; екскурсії, театри, виставки, музеї, концерти; заходи з обміну досвідом; різноманітні курси тощо [186].

Професійний саморозвиток викладачів іноземних мов має відбуватися не стихійно, а за індивідуальним цілеспрямованим планом самоосвіти. При складанні планів доцільно враховувати такі принципи самоосвіти викладача: принцип цілісності (системність самоосвітньої діяльності); принцип діяльності (практична спрямованість роботи); принцип мобільності (відповідність змісту самоосвіти, рівню професійної компетентності); принцип самореалізації (впровадження у життя своїх внутрішніх можливостей та здібностей); принцип самоорганізації (здатність особистості раціонально організувати свою діяльність) [147].

План самоосвіти викладачів іноземних мов повинен містити: перелік літератури, яку планується опрацювати; визначені форми самоосвіти; термін завершення роботи; передбачувані результати (підготовка доповіді, виступ на засіданні методичного об'єднання, опис досвіду роботи, оформлення результатів у вигляді звіту і т.д.).

Основними завданнями для роботи з темами самоосвіти викладачів іноземних мов є: вдосконалення теоретичних знань та професійно-педагогічної компетентності; оволодіння новими формами, методами і прийомами навчання викладачів іноземних мов; вивчення та впровадження в практику перспективного педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогічної і психологічної науки, нових педагогічних технологій; розвиток інноваційних процесів.

Зміст індивідуальної самоосвіти викладача іноземних мов у НМР коледжу охоплює: систематичний аналіз психолого-педагогічної, наукової літератури, безпосередню участь у роботі методичних об'єднань й семінарів, конференцій та педагогічних читань; проведення експериментальних досліджень; підготовку доповідей, виступів, огляд і реферування педагогічних та методичних журналів, збірників та інше.

Результати самоосвітньої діяльності викладача іноземних мов можуть бути втіленими у таких у формах: доповіді та виступу на семінарі, педагогічній раді й засіданні методичного об'єднання; реферату; програм; методичного посібника; статті для фахового видання; добірки дидактичного матеріалу; науково-методичної розробки або проекту; методичного чи діагностичного кейсу тощо [137].

Зібраний та узагальнений у процесі самоосвітньої діяльності матеріал викладачам іноземних мов коледжу доцільно розподілити за окремими темами та зберігати у вигляді карток, спеціальних зошитів, тематичних папок, особистого педагогічного щоденника тощо [207]. Прояв самоосвітньої активності викладачів іноземних мов – результат високої самоорганізації як особистої діяльності, без якої він не може вдосконалювати свій професіоналізм, так і організація самоосвіти викладачів іноземних мов у НМР коледжу для підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності викладачів. Провідними внутрішніми мотивами самоосвіти викладачів іноземних мов коледжу мають стати: бажання змінити слабкі сторони володіння певним напрямом діяльності; глибоке вивчення теорії та практики

визначеної проблеми; намагання осмислити, втілити у практику, запропонувати колегам механізм певної дії; не зупинятися на досягнутому [207].

Самовдосконалення педагога не обмежується перейняттям кращого досвіду інших і впровадженням його в практику своєї діяльності, а передбачає, перш за все, прояв креативності педагога, в якій актуалізується й реалізується його творчий потенціал. Власна творчість педагога з одного боку стимулює його до самовдосконалення, сприяє визначенню його пріоритетних завдань і напрямків, а з іншого – забезпечує втілення його результатів у практику повсякденної діяльності педагога.

Використання інтерактивних технологій у НМР коледжу для відновлення і збагачення психологічно-біоенергетичних ресурсів та збалансованості особистісно-професійних якостей викладачів іноземних мов реалізується шляхом упровадження тренінгових занять, аналізу конкретних проблемних ситуацій, ділової гри.

Професійний тренінг – це не лише засіб напрацювання зовнішніх «технік», але й тренування психіки. Особлива увага при цьому має приділятися прийомам психологічного розвантаження та психологічного самозахисту викладачів іноземних мов коледжу.

Різні види тренінгу спрямовані, перш за все, на внутрішні психологічні якості (настанова на пошук, творчість), адекватний аналіз проблемної ситуації, прийоми ефективного професійного взаєморозуміння, готовність до варіативності та вибору [39].

Під час проведення тренінгів необхідно чітко продумувати спрямованість змісту завдань: які саме професійні якості фахівця необхідно покращити. Перехід на нові рівні професійної компетентності – складний процес, що передбачає зміну старих та виникнення нових форм, тому у ньому виокремлюють кілька етапів, що мають образні назви: «розігрів» професіонала, забезпечення його відкритості, зниження напруження, подолання особистісного заперечення змін; лабілізація – усвідомлення

людиною неадекватності своєї поведінки, створення позитивної мотивації до навчання, готовність до опанування нового; дії щодо змін, оволодіння прийомами, «техніками» нової поведінки, розробка можливих альтернатив поведінки; «замороження» – закріплення нових способів діяльності, інтеграція їх в особистість [39].

Професійний тренінг найбільш ефективно відбувається в активних формах групового навчання. Спільним у всіх цих різноманітних формах є те, що кожен учасник групового заняття навчається самостійно (за непрямой допомоги інших) ставити діагноз своїм труднощам та можливостям, знаходити шляхи розв'язання своїх проблем, розуміти самого себе, здійснювати самодіагностику.

Активні імітаційні методи (соціально-психологічний тренінг) охоплює неігрові методи (аналіз конкретних ситуацій, вирішення професійних завдань тощо) та ігрові (ділова гра, виконання ролей, інсценізація ситуацій тощо). Зупинимось на них детальніше.

Аналіз конкретних проблемних (професійних) ситуацій у запропонованому дослідженні спонукає викладачів іноземних мов зробити певний вибір. Вони обговорюють, які існують шляхи розв'язання запропонованих ситуацій та якими можуть бути наслідки кожного з них. Спочатку добирається «свіжа» ситуація з життя, потім здійснюється її психологізація та драматизація, розкриваються особливості взаємодії учасників ситуації, риси характеру окремих дійових осіб (не повинно бути позитивних постатей без недоліків та негативних без чеснот) [186].

Під час аналізу та групового обговорення конкретної ситуації кожен учасник пояснює свою власну точку зору, навчається самостійно формулювати проблему, розвиває в собі вміння слухати. При аналізі ситуації необхідно звертати увагу учасників експерименту на те, що тренуються не лише професійні навички, але й особистісні риси, і які саме [41].

Рольовий тренінг передбачає прийняття та вибір ролі, копіювання ролі, обмін ролями, відкриття нових ролей. Нерідко у ході рольової гри (на відміну

від аналізу ситуації) моделюються конфліктні випадки, що виявляють розбіжність точок зору учасників. Можуть пропонуватися такі сценарії: оберіть характер, дотримуйтеся свого характеру, посеред розмови змініть ролі та віднайдіть нові докази, позиції.

Застосовується також *тренінг сенситивності*, коли учасники мають самостійно організувати свої відносини під час суперечки на зворотний зв'язок, що сприятиме покращенню розуміння себе та інших у ході тренінгу. Спілкування відбувається за принципом «тут і тепер» без апеляції до минулого, нерідко шляхом спроб та помилок, а не на основі опанування загальних принципів спілкування.

Ситуаційний тренінг навчає викладачів іноземних мов коледжу соціальних умінь в ході інсценування конкретних епізодів доти, поки вміння не будуть сформованими на належному рівні.

Ділова гра формує в учасників уміння подумки здійснювати види самоосвітньої діяльності, відтворювати різні сторони діяльності викладача іноземної мови. Учасники ділової гри мають кілька цілей: ігрову (ціль ролі), робочу (як учасника спільної діяльності) та професійну (оволодіти у діловій грі професійними якостями та вміннями).

Зазвичай практикується спеціальна проблематизація (загострення) ситуації, зіставлення точок зору в групах, критичне обговорення та оцінка результатів груп, де визначають підстави запропонованих рішень. Учасники навчаються рефлексувати з приводу своєї точки зору, знаходити «слабкі місця», самостійно оцінювати педагогічні рішення. Після проблематизації та рефлексії відбувається фаза організованих спільних рішень. У грі виникає так звана «ігрова культура мислення», що містить: розуміння можливості у процесі групової міжрольової взаємодії отримати нове, емоційно відчутне знання. При цьому виникає збагачення кожного учасника новими уявленнями про себе на основі зіставлення оцінок.

Модернізація інформаційного середовища коледжу для вдосконалення іншомовної компетентності викладачів іноземних мов (*друга педагогічна*

умова) реалізовувалась шляхом впровадження в педагогічну діяльність викладачів іноземних мов коледжу комп'ютера та Інтернету. Це значно впливає на збільшення можливостей для самоосвіти викладачів іноземних мов, забезпечує зв'язок із практичною діяльністю й самореалізацією. Викладачам було запропоновано: створити електронні заняття, посібники; розробити стандартне планування з теми чи групи тем й пакету тестових завдань в електронному вигляді; укласти комплекти дидактичного матеріалу з предмета, а саме: самоосвітні, практичні, контрольні роботи; створити комплект роздаткового матеріалу з предмета; укласти термінологічний словник з предметної тем чи розділу; розробити навчальні проекти та проект особистої методичної веб-сторінки; сформувати бази даних із питань і задач з предмета; створити електронну бібліотеку творів літератури відповідно до програми. Зроблений огляд третьої педагогічної умови засвідчив, що навчання, у якому застосовуються елементи проблемного навчання та засоби ІКТ, формує у викладачів іноземних мов коледжу продуктивне мислення, пізнавальну активність, ерудицію, інтуїцію, самостійність, готовність до динамічних змін, оперативності у прийнятті рішення та здатність до співробітництва з іншими людьми.

Створення ресурсного центру професійного саморозвитку творчої особистості викладачів іноземних мов (*третья педагогічна умова*). Являє собою сукупність різноманітних матеріалів, які добирає викладач у процесі неперервної самоосвіти, методичної роботи, творчого конструювання занять та використовує у власній творчій професійній діяльності. Науково-методична лабораторія педагога містить записи із самоосвіти; конспекти наукових праць, прослуханих лекцій, доповідей, відвіданих занять своїх колег; наочності, що включає різноманітні малюнки, фото, портрети, таблиці та ін., якими педагог збагатить свій усний виступ на заняттях; розроблений дидактичний матеріал (завдання, вправи, нові оригінальні розробки занять (власних і колег), цікаві сценарії свят, олімпіад, конкурсів, вікторин, факультативних занять, різноманітних заходів. Загалом, створення науково-

методичної лабораторії викладача іноземних мов передбачає побудову індивідуальної системи неперервної роботи з самовдосконалення (особливо з самоосвіти) на основі вивчення власних професійно значущих рис та якостей, можливостей та недоліків, а також наявних ускладнень і протиріч здійснюваної педагогічної діяльності; розробку індивідуальної системи забезпечення технології освітнього процесу: збирання дидактичного матеріалу, конструювання оптимальних варіантів занять; активну участь у роботі методичних об'єднань, в різних формах колективної творчої діяльності викладачів, а також написання методичних розробок, ведення наукового дослідження.

Процеси оцінювання, аналізу та корекції результатів професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу ми розглядаємо як цілісний конструкт компонентів готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу, а саме: *когнітивно-пізнавальний, потребово-мотиваційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний компоненти*, з критеріями (*гностичний, акмеологічний, технологічний, аксіологічний, рефлексивний*) та відповідними показниками, що в комплексі характеризують рівні професійного саморозвитку викладачів іноземних мов: низький, середній, високий.

При дотриманні охарактеризованих вище принципів та повноцінному забезпеченні обґрунтованих педагогічних умов комплексом відповідних методів і форм результатом реалізації запропонованих педагогічних умов передбачаємо конкурентоспроможність викладачів іноземних мов, оскільки НМР коледжу виконує кілька функцій:

- а) є засобом дослідження процесу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу ;
- б) відображає логіку процесу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу щодо постійного й цілеспрямованого особистісного удосконалення;

в) унаочнює основні позиції досліджуваного процесу, узагальнює результати та орієнтує на його постійну модернізацію [186].

Розроблені педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу виконують просвітницьку, розвивальну та коригувальну функції.

Просвітницька функція полягає в ознайомленні викладачів іноземних мов коледжу із явищем професійного саморозвитку та її складовими.

Розвивальна функція полягає у підвищенні рівня професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

Коригувальна функція рекомендацій полягає у корекції дефектів процесу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

Реалізація розроблених педагогічних умов процесу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу має відбуватися у чотири етапи: діагностичний, підготовчий, основний, заключний .

На першому (діагностичному) етапі здійснюється діагностування процесу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу.

На другому (підготовчому) етапі здійснюється створення позитивної настанови на сприйняття та усвідомлення інформації щодо професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу.

На третьому (основному) етапі здійснюється внесення корективів до процесу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу; формування (актуалізація) у викладача іноземних мов потреби в професійному саморозвитку; забезпечення педагогічних умов для орієнтації викладача іноземних мов у стратегіях, напрямках, формах та методах професійного саморозвитку; забезпечення адекватної підтримки викладачів іноземних мов на всіх рівнях професійного саморозвитку, а саме: інформаційно-методичному, психологічному, психотерапевтичному; реалізація навігаційних функцій системи післядипломної освіти щодо забезпечення процесу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов

та функціонального підходу у процесі моделювання, втілення та корекції професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу; застосування організаційно-методичних, психолого-педагогічних та індивідуальних засобів стабілізації професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу; впровадження системи формування психолого-педагогічної спрямованості на розвиток і саморозвиток суб'єктів освітнього простору (методики, стратегії і тактики, способи дій відповідно до персональних освітніх траєкторій та завдань освіти); надання допомоги (у разі потреби) щодо рефлексії, систематизації та узагальнення власного досвіду у контексті професійно-творчої самореалізації та результатів цього досвіду; виявлення ефективних стратегій, напрямків, способів, видів, форм, методів професійного саморозвитку викладачів іноземних мов.

На четвертому (прикінцевому) етапі здійснюється зіставлення та аналіз суб'єктивних звітів викладачів іноземних мов щодо занять з підвищення рівня професійного саморозвитку; виконується повторне діагностування викладачів іноземних мов коледжу з метою визначення ефективності професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу; організація та проведення семінарів-практикумів для викладачів іноземних мов з проблем професійного саморозвитку.

Здійснене нами дослідження дає підстави для виокремлення функцій НМР у процесі професійного самовдосконалення викладачів іноземних мов коледжу, серед яких:

1. Спонукально-мотиваційна, що спрямована на актуалізацію (формування) потреби викладача іноземних мов у професійному саморозвитку та подальшій професійно-творчій самореалізації.

2. Допоміжно-підтримуюча – своєчасний «аудит» наявних проблем та надання ресурсів щодо нівелювання ускладнень у професійній діяльності.

3. Стимулююча, що виражається у своєчасному впливові на мотиваційно-вольову сферу викладачів іноземних мов, з метою заохочення щодо реалізації персональної траєкторії професійного саморозвитку.

4. *Стабілізаційно-закріплююча* – своєчасна підтримка впевненості педагога у можливості досягти цілі та вирішення завдання для професійного саморозвитку й адекватна оцінка позитивних змін у професійному «портреті» й професійній діяльності викладачів іноземних мов.

5. *Розвивальна* – створення умов для неперервного розвитку у викладачів іноземних мов професійної компетентності в науково-методичній роботі коледжу.

6. *Конструктивно-формулююча* – надання орієнтирів щодо проектування та моделювання оптимальних умов для руху і саморуху викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу за обраними траєкторіями професійного розвитку і саморозвитку.

7. *Евристично-емпірична* – науково-методичне забезпечення умов для практичної апробації та реалізації творчих здобутків викладачів іноземних мовна шляху до професійного розвитку і саморозвитку.

Аналіз накопиченого в педагогічній науці теоретичного і фактичного досвіду дає підстави визначити такі види НМР для професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у коледжі:

- *Відкритий (прямий) супровід* застосовується у випадку, коли викладач іноземних мов репродуктивно рухається за шаблоном професійного саморозвитку.

- *Зосереджено-опосередкований* – у випадках, які потребують спостереження й діагностування ускладнень, що виникають на шляху до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу.

- *Суттєво-конкретний* – надання змістової допомоги викладачам іноземних мов у конкретних професійних ситуаціях.

- *Поточний*, що застосовується з метою спостереження за динамікою професійного саморозвитку викладачів іноземних мов.

- *Ситуативно-змістовий* – у випадках, що потребують додаткових знань та ситуативного втручання ззовні або залучення ресурсів, яких немає у викладачів іноземних мов.

– *Епізодично-потенційний* – у випадках руху викладачів іноземних мов коледжу за комбіновано-творчою або творчою траєкторіями професійного саморозвитку.

– *Індивідуальний* – застосовується відповідно до особистісних потреб викладачів іноземних мов коледжу.

Результати здійсненого дослідження дали можливість забезпечити впровадження педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу. Для реалізації розроблених педагогічних умов було сформульовано таке завдання: ознайомити викладачів іноземних мов з поняттям «професійного саморозвитку викладачів іноземних мов»; із напрямками професійного саморозвитку викладачів іноземних мов; з педагогічними умовами професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу. Підставою формулювання запропонованих педагогічних умов є положення про те, що компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності викладачів іноземних мов практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях самоосвітньої та педагогічної діяльності.

За результатами здійсненого наукового дослідження пропонуємо окремий перелік методичних рекомендацій для професійного саморозвитку викладачів іноземних мов, а саме: усвідомити необхідність змін у власній педагогічній діяльності; напрацювати вміння аналізувати освітній процес, що дає можливість своєчасно визначати професійні проблеми та недоліки у професійній діяльності викладачів іноземних мов; здійснювати самоосвітню діяльність або відвідувати семінари-практикуми з проблем професійного саморозвитку; проводити тренінги міжособистісного спілкування; використовувати періодичну пресу та можливості Інтернету як джерел інформації про певні професійні орієнтири тощо.

Висновки до другого розділу

Професійно значущі якості та компетенції особистості викладача іноземних мов у НМР коледжу розвиваються за допомогою переходу загальнопрофесійного в індивідуальне. Вони є транзитивними і переходять з однієї стадії професійного саморозвитку на іншу. В їх основі лежать найбільш стійкі способи й форми професійної діяльності та поведінки педагога, його спосіб життя. Критерієм професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу є рівень сформованості професійної компетентності, який корелює з рівнем професійної діяльності педагога, відображаючи ступінь оволодіння цією діяльністю.

У процесі теоретичного дослідження ми виокремили п'ять компонентів готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов: *когнітивно-пізнавальний, потребово-мотиваційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний компоненти.*

Обґрунтовуючи педагогічні умови професійного самовдосконалення викладачів іноземних мов у НМР коледжу ми враховували сучасні кваліфікаційним вимогам до професійної діяльності викладачів іноземних мов коледжу та визначили низку принципів (цілісності, діяльності, персоніфікації, системності, індивідуалізації, творчої самодіяльності тощо), які задовольняються вимогами задекларованих методологічних підходів.

Педагогічними умовами професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу нами було визначено:

- 1) використання інтерактивних технологій у науково-методичній роботі коледжу;
- 2) модернізація інформаційного середовища коледжу для вдосконалення іншомовної компетентності викладачів іноземних мов;

- 3) створення ресурсного центру професійного саморозвитку творчої особистості викладачів іноземних мов та здійснено їх упровадження.

Діагностичний інструментарій обирався за такими критеріями, як:

- навчально-інтелектуальні, філологічні, педагогічні та методичні знання *гностичний* (1);
- сформованість мотивації до самоосвітньої діяльності; потреба в самоосвіті та у творчому самовираженні; наявність інтересу до професійно-спрямованих дисциплін; самозаохочування – *акмеологічний* (2);
- вміння планувати свою діяльність; створювати умови для успішної реалізації професійної діяльності; навчально-інтелектуальні вміння; комунікативні вміння; уміння орієнтуватися в інформаційних потоках; самостійність – *технологічний* (3);
- професійно значимі якості особистості; педагогічна культура; сформованість антропоцентрованої культури; готовність до роботи в системі людина-людина – *аксіологічний* (4);
- самооцінка власної здатності до самоосвітньої діяльності; рефлексія; культура мовлення; самоконтроль, наполегливість, відповідальність – *рефлексивний* (5).

Зроблений нами розгляд науково-методичної роботи коледжу та його вплив на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов зумовив розробку організаційно-педагогічного супроводу професійного саморозвитку викладачів іноземної мови у системі науково-методичної роботи коледжу.

Важливим аспектом у реалізації педагогічних умов для професійного саморозвитку викладачів іноземних мов є: розробка науково-методичного забезпечення для професійного саморозвитку викладачів іноземних мов; здійснення методично-консультативної підтримки викладача іноземної мови з питань професійного саморозвитку; координаційна діяльність щодо висвітлення позитивних результатів професійного саморозвитку та узагальнення цього досвіду; створення on-line середовищ професійного

саморозвитку викладача іноземної мови; методична допомога щодо стабілізації професійного саморозвитку; навігаційний супровід здійснення професійного саморозвитку викладача іноземної мови; психологічних тренінгів тощо.

Основні результати розділу відображені в таких публікаціях автора: [85; 87; 88; 92; 93].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ КОЛЕДЖУ

3.1. Діагностичний інструментарій проведення експериментального дослідження

Визначаючи вибірку досліджуваних, ми враховували загальну своєрідність предмета дослідження. Дослідження здійснювалося впродовж 2014–2018 років в освітньому процесі Київського коледжу зв'язку, Лубенського лісотехнічного коледжу, Економіко-правового коледжу Київського кооперативного інституту бізнесу і прав, Технологічного коледжу державного вищого навчального закладу «Національний лісотехнічний університет України» й мало три етапи:

– на першому етапі (2014–2015 рр.) – досліджено стан розробленості проблеми у філософській, психологічній, педагогічній науковій літературі; проаналізовано навчальну і програмну документацію коледжів, зокрема, навчальні плани, програми, зміст навчальних дисциплін; були обґрунтовані об'єкт, предмет, гіпотеза, визначені завдання дослідження; сформульовано теоретико-методологічні основи; здійснено добір та розроблено відповідний діагностичний інструментарій для дослідження рівня сформованості готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку у НМР коледжу;

– на другому етапі (2015–2016 рр.) – обґрунтовано вибір кількості досліджуваних, визначено рівні сформованості готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов (початкове діагностування); підтверджено педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу; розроблено організаційно-педагогічний супровід професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР

коледжу; виокремлено й обґрунтовано структурні компоненти професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу; підготовлено науково-методичні семінари та розроблено систему тренінгових завдань; здійснено констатувальний етап експерименту;

– упродовж третього етапу (2016–2018 рр.) – проведено формувальний експеримент, з'ясовано підсумковий рівень готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку (вихідне діагностування), виконано порівняльний та статистичний аналіз експериментальних даних; сформульовано загальні висновки; визначено перспективи для подальших наукових пошуків; здійснено літературне редагування та оформлення рукопису дисертації. Формувальний експеримент був спрямований на перевірку ефективності розроблених педагогічних умов для професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу. Із 162 досліджуваних: 82 особи увійшли до експериментальної групи, 80 осіб – до контрольної групи. Наприкінці здійснювалося узагальнення та підсумкова інтерпретація отриманих результатів дослідження.

Основною метою дослідження була експериментальна перевірка розроблених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу. У ході експериментального дослідження вирішувалися такі завдання:

- дослідити суб'єктивне ставлення викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку;
- вивчити своєрідність індивідуально-особистісних особливостей професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу;
- визначити показники сформованості готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку;
- виявити структурні компоненти готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку та побудувати узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку;

➤ експериментально з'ясувати роль НМР як умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу.

З урахуванням виокремлених критеріїв нами була розроблена і впроваджена програма експериментального дослідження педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

З метою з'ясування своєрідності прояву готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку в реальній практиці нами було створено авторську анкету, що мала на меті дослідити їхнє суб'єктивне ставлення до професійного саморозвитку. Анкета містила розгорнуті й стандартизовані питання, що стосувалися розуміння викладачів іноземних мов коледжу змістової сутності професійного саморозвитку, організаційно-методичних форм його забезпечення, а також вагомості професійного саморозвитку у їхньому становленні як високо кваліфікованих професіоналів та інші (Додаток Е).

Необхідно зауважити, що до пунктів запитань анкети, які передбачали розгорнуте формулювання відповіді, було застосовано контент-аналіз. Як відомо, контент-аналіз – це якісно-кількісний метод дослідження документів, що характеризується об'єктивністю висновків та строгістю процедури й полягає у кваліфікованому опрацюванні тексту з подальшою інтерпретацією результатів. Предметом контент-аналізу можуть бути як проблеми соціальної дійсності, що висловлюються чи, навпаки, приховуються у документах, так і внутрішні закономірності самого об'єкта дослідження.

Залежно від змістовного навантаження пунктівми використовували два алгоритми застосування контент-аналізу. У першому алгоритмі категоріями аналізу були безпосередньо одиниці аналізу, тобто слова та словосполучення, що слугували відповідями щодо кожного пункту. У другому алгоритмі категоріями аналізу були узагальнюючі характеристики, тобто у структурному плані категорії являли собою угруповання одиниць аналізу. Адже категорія – це містке і разом з тим лаконічне висловлення проблеми дослідження відповідно до якого сортуються одиниці аналізу й

класифікується зміст. Конструювання категоріальної мережі полягає у класифікації, відповідному групуванні семантичного простору одиниць аналізу.

Перше запитання анкети «Що, на Вашу думку, означає поняття «професійний саморозвиток»?» передбачало розгорнуту відповідь. Переважна більшість опитаних пов'язує це з удосконаленням власного «Я», що було виокремлено в окрему категорію контент-аналізу. Загальна частка таких відповідей становила 73,1 %. Серед таких відповідей основну кількість становили такі формулювання: «Безперервний процес навчання та розвитку викладача», «Розвиток і вдосконалення професійних здібностей», «Внутрішній процес, спрямований на досягнення високого рівня творчої індивідуальності» тощо. Інша суттєва категорія контент-аналізу об'єднувала тавтологічні відповіді («коли людина сама розвивається», «самостійний розвиток» тощо) і становила 15,4 %.

Щодо другого запитання «Які основні компоненти готовності до професійного саморозвитку Ви можете назвати?» було застосовано перший алгоритм контент-аналізу – відповідно, категоріями для аналізу були безпосередні одиниці.

Доцільно зауважити, що відповіді викладачів іноземних мовхарактеризувалися таким спектром характеристик, серед яких за даними контент-аналізу можна виокремити такі основні категорії: самовдосконалення (вказали 26,9 % опитаних), знання (20,2 %), цілеспрямованість (20,1 %), мотивація (13,4%), комунікабельність(13,4 %) тощо.

Третє запитання анкети «На Вашу думку, чи створені у Вашому коледжі всі необхідні умови для професійного саморозвитку викладачів іноземних мов?» мало на увазі як коротку оцінку за чотирма категоріями «Так», «Скоріше так, ніж ні», «Скоріше ні, ніж так» та «Ні», так і розгорнуту відповідь у випадку варіанту «Так». Результати цього аналізу у вигляді кругової діаграми відображено на рисунку 3.1.

Зазначимо, що 43,3 % опитаних викладачів іноземних мов вважають, що у коледжі створені всі необхідні умови для професійного саморозвитку фахівця. У свою чергу, 26,9 % респондентів зауважили, що скоріше ці умови існують, ніж відсутні. Протилежної думки дотримувалося 20,2 % опитаних – їхня позиція полягає в тому, що у коледжі такі умови скоріше відсутні, ніж наявні. На повну відсутність відповідних умов вказали 9,6 % досліджуваних.

Що стосується четвертого пункту анкети – «Чи важливим є для Вас професійний саморозвиток?», то переважна більшість викладачів іноземних мов коледжу вважають, що професійний саморозвиток є для них важливим (96,2 % опитаних). Окрім того, ті 3,8 % респондентів, які не надали виразно позитивної відповіді на це запитання, все ж таки відповіли у позитивному аспекті – вони позначили процес професійного саморозвитку скоріше важливим, ніж неважливим.



Рис. 3.1. Суб'єктивне сприйняття наявності у НМР коледжу педагогічних умов для професійного саморозвитку викладачів іноземних мов

Відповіді на п'яте запитання анкети: «Чи потрібно викладачу іноземних мов володіти професійно-педагогічною компетентністю?» відобразили майже повну однастайність викладачів щодо цієї проблеми – 93,3 % опитаних вважають це необхідним. Викладачі іноземних мов пояснюють це тим, що оволодіння професійно-педагогічною компетентністю

дасть змогу ефективніше навчати студентів (32,7 % серед тих, хто дав позитивну відповідь), бути професіоналом у своїй справі (30,8 % серед тих, хто дав позитивну відповідь). Частки відповідей з іншими категоріями контент-аналізу були суттєво меншими.

Необхідно зауважити, що на актуальність потреби у підвищенні рівня свого професійного саморозвитку викладачів іноземних мов вказали 84,6 % опитаних (запитання № 6 анкети). Інші розцінили це твердження як «скоріше так, ніж ні». Окрім того, переважна більшість викладачів іноземних мов коледжу вважає, що їм варто володіти високим рівнем комунікабельності (питання № 7 анкети). Відповідь «Так» зазначили 88,5 % опитаних респондентів. Вони пояснили це тим, що викладач за своєю діяльністю повинен спілкуватися з учнями, батьками та колегами по роботі. Таку думку поділяє рівно половина тих викладачів, хто дав позитивну відповідь. Серед них також виокремлюється група тих, хто зазначив важливість такої якості педагога, як здатність повідомляти свої думки аудиторії (21,7 %).

Позитивну відповідь на питання анкети № 8 «Чи відбувалися у Вашому коледжі науково-методичні заходи щодо професійного саморозвитку викладачів іноземних мов?» надали 54,8 % респондентів. Контент-аналіз дав можливість виявити, що викладачі іноземних мов у першу чергу зазначали такі форми роботи, як: взаємовідвідування занять (35,1 %), психологічні семінари й тренінги (26,3 %), конференції (12,3 %), а також інші науково-методичні заходи тощо.

Частотний аналіз питання № 9 анкети «Чи необхідно викладачам іноземних мов мати високий творчий потенціал?» засвідчив, що абсолютна більшість опитаних вважають, що викладачам іноземних мов потрібно мати високий творчий потенціал. Адже 87,5 % відповіли на це запитання «Так» і лише 12,5 % зазначили, що «Скоріше так, ніж ні». Необхідно зазначити, що 56,7 % вирішили пояснити в анкеті це запитання, сформулювавши, для чого саме викладачам іноземних мов необхідно мати творчий потенціал. Отже,

основними цілями використання творчого потенціалу були: зацікавлення студентів (22 %), залучення їх до активної діяльності (18,6 %), пошук нестандартного розв'язання проблем, урізноманітнення навчально-виховного процесу (15,2 %), а також для самовдосконалення (10,2 %).

Як відповідь на запитання № 10 анкети, респонденти мали пояснити, для чого, на їхню думку, їм необхідно підвищувати рівень свого професійного саморозвитку. Найчастішими відповідями були ті, що стосувалися професійного та особистісного розвитку. Перша категорія (46,2 %) об'єднала в собі такі мотиви викладачів іноземних мов, що описували професійне самовдосконалення, наприклад: бути компетентним, кваліфікованим фахівцем, професіоналом своєї справи. Друга категорія (26,9 %) була сформована мотивами, що характеризували особистісне зростання викладачів іноземних мов, наприклад: розвиватися як особистість, уміти знайти психолого-педагогічний підхід до кожної студента у навчально-виховному процесі коледжу.

Відповідь на питання № 11 «Які методи та форми можуть використовувати викладачів іноземних мов коледжу для професійного саморозвитку?» також потребувала докладного пояснення з боку респондентів. Відповідно, категоріями аналізу були безпосередньо одиниці аналізу.

Необхідно зауважити, що відповіді викладачів іноземних мов коледжу характеризувалися таким спектром характеристик, серед яких, за даними контент-аналізу, можна виділити основні: самоосвіта (вказали 9,7 % досліджених), бесіда (9,7 %), самовиховання (6,9 %), самовдосконалення (6,9 %) тощо.

На запитання № 12 анкети «Чи потрібно урізноманітнювати заходи, що до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов?» розподіл відповідей мав таку структуру: «Так» – 83,7 %, «Скоріше так, ніж ні» – 10,6 %, «Ні» – 5,8 %. І, наостанок, на запитання № 13 анкети «Чи погоджуєтесь з думкою, що професійний саморозвиток викладачів іноземних

мов – безперервний процес?», відповідь «Так» надали 87,5 % респондентів, а відповідь «Скоріше так, ніж ні» – 12,5% респондентів. Таким чином, переважна більшість респондентів поділяють нашу думку щодонеобхідності урізноманітнювати заходи, щоб допомогти викладачам іноземних мов у підвищенні рівня їхньої готовності до професійного саморозвитку, адже саморозвиток фахівця – безперервний процес.

Отже, здійснивши дослідження суб'єктивного ставлення викладачів іноземних мов коледжу до наявності умов для професійного саморозвитку, можна зробити такі висновки: а) поняття «професійний саморозвиток» переважна більшість опитаних пов'язує з удосконаленням власного «Я», самовдосконаленням, знаннями, цілеспрямованістю, мотивацією, комунікабельністю тощо; б) виявлено що менше половини опитаних викладачів іноземних мов вважають, що в коледжі створені всі необхідні педагогічні умови для професійного саморозвитку фахівця; в) виявлено, що, за суб'єктивною думкою викладачів, провідною умовою професійного саморозвитку викладачів іноземних мов виступає наявність у коледжі організаційно-методичного супроводу НМР викладачів іноземних мов; г) визначено, що для переважної більшості викладачів іноземних мов коледжу професійний саморозвиток є важливим, а володіння професійно-педагогічною компетентністю дасть їм можливість у подальшій професійній діяльності ефективніше навчати студентів. Викладачі іноземних мов вважають за необхідне бути професіоналами у своїй справі, дбають про підвищення рівня свого професійного саморозвитку, намагаються оволодіти високим рівнем комунікабельності; д) доведено, що найбільш поширеними і популярними формами роботи в коледжі є відвідування занять інших викладачів, психолого-педагогічні семінари й тренінги, конференції. Викладачі іноземних мов вважають, що володіння творчим потенціалом буде сприяти зацікавленню студентів, залученню їх до активної діяльності, віднаходженню нестандартного розв'язання проблем, урізноманітненню освітнього процесу коледжу, а також самовдосконалюванню; е) визначено,

що підвищення рівня готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку пов'язується ними з професійним та особистісним розвитком. За суб'єктивними уявленнями викладачів іноземної мови коледжу про форми та методи професійного саморозвитку найбільш важливими є самоосвіта, бесіда, самовиховання, самовдосконалення.

Таким чином, переважна більшість респондентів вважала, що необхідно урізноманітнювати заходи, щоб допомогти викладачам іноземних мов коледжу у підвищенні рівня їхнього професійного саморозвитку.

Наступним завданням нашого дослідження стало виявити індивідуально-особистісні показники готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку. Структура особистості викладача іноземних мов коледжу визначалася за допомогою модифікованої методики Д. Кейрсі, а також за тестом-опитувальником самоствавлення В. Століна та С. Панталеєва.

Опис статистики для модифікованої методики Д. Кейрсі був таким: для типологічної дихотомії «Екстраверт-інтроверт» середнє арифметичне значення M та стандартне відхилення σ становили відповідно $M = 0,529$; $\sigma = 0,314$; для типологічної дихотомії «Мислячий-емоційний» – $M = 0,513$; $\sigma = 0,217$; для типологічної дихотомії «Раціональний-іrrаціональний» $M = 0,661$; $\sigma = 0,238$. Відповідно, вибірку репрезентували 52,9 % екстравертів й 47,1 % – інтровертів, 51,3 % представників мислячого типу і 48,7 % – емоційного, 66,1 % – раціонального та 33,9 % – іrrаціонального типу. Отже, обстежені викладачі іноземних мов коледжу переважно належать до раціонального, ніж до іrrаціонального типу. У ході дослідження виявлено, що виразного переважання екстраверсії чи інтроверсії, а також мислячого чи емоційного типу у представників нашої вибірки не виявлено. Відповідний середньогруповий профіль за класифікатором темпераментів Д. Кейрсі відображено на рисунку 3.2.

Таким чином, за своїми індивідуально-типологічними особливостями викладачі іноземних мов коледжу належать до раціонального типу, що проявляється в тому, що вони прагнуть якомога раніше ухвалити певне

рішення й відтак діяти вже у межах конкретного плану, послідовно опрацьовуючи проміжні етапи процесу самоосвіти на шляху до досягнення поставленої цілі.

Дослідження змісту «Я-образу» викладача іноземних мов коледжу за тестом-опитувальником самовідношення також дозволило встановити особливості їхніх уявлень про виразність тих чи інших рис характеру, що відображають ієрархічну структуру індивідуально-особистісних характеристик.

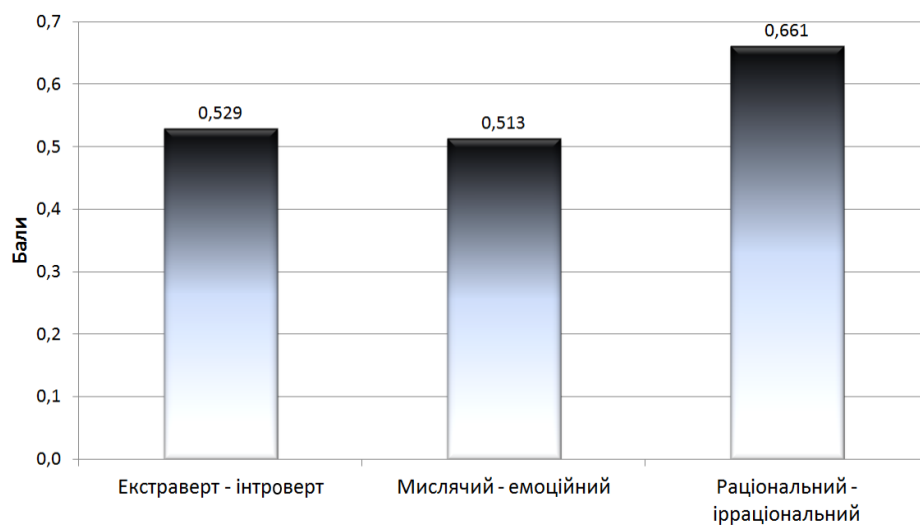


Рис.3.2. Середньогруповий профіль викладачів іноземних мов коледжу за класифікатором темпераментів Д. Кейрсі

Проаналізуємо описову статистику для кожної з методик, що схематично у вигляді середньогрупового профілю відображено на рисунку 3.3. Звернемо увагу на описову статистику для основних шкал: шкала «Глобальне ставлення до себе (самоствлення) (S)» ($M = 58,077$; $\sigma = 13,043$), «Повага до себе (самоповага) (I)» ($M = 58,782$; $\sigma = 13,081$), «Аутосимпатія (II)» ($M = 56,875$; $\sigma = 17,000$), «Очікуване ставлення від інших (III)» ($M = 71,686$; $\sigma = 20,195$) та «Інтерес до себе (самоінтерес) (IV)» ($M = 74,183$; $\sigma = 23,631$).

Шкала «Глобальне самоствлення», як і інші шкали методики, має такі критерії виразності: менше 50 – ознака не виражена; діапазон 50-74 – ознака

слабко виражена; більше 74 – ознака яскраво виражена. В дослідженій вибірці 30,8 % осіб були з низьким рівнем виразності глобального ставлення до себе (самоствлення), 49,0 % – осіб із середнім рівнем виразності цього показника та 20,2 % – з яскраво вираженим.

З огляду на це, можна зробити висновок, що внутрішні недиференційовані відчуття «за» і «проти» самого себе у викладачів іноземних мов коледжу є належним чином вираженими. Тобто в інтегральному вираженні «Я-концепція» викладачів іноземних мов коледжу є достатньо розвиненою в сукупності всіх своїх компонентів. Адже ставлення до себе полягає в тому, щолише один з окремих компонентів ставлення до себе (самоствлення), наприклад, такий, як саморозуміння, самоповага, самовпевненість, не має суттєвого впливу на інтегральне самоствлення. Вони діють інтегрально. Тобто, за браком порушень у структурі самосвідомості, зменшення одного з цих показників може бути збільшене за рахунок іншого, таким чином, інтегральне чи глобальне самоствлення залишається на відносно сталому рівні.

Аналізуючи окремі компоненти ставлення до себе викладачів іноземних мов, варто зазначити, що респонденти вирізнялися підвищеним рівнем самоповаги за відповідною шкалою. Це свідчить про їхню здатність емоційно та змістовно поєднувати віру у свої сили, здібності, енергію й самостійність. Вони намагаються позитивно оцінювати свої можливості, контролювати власне життя й бути самопослідовними, розуміти себе. Аналогічно був підвищеним і рівень аутосимпатії – відповідно, обстежені викладачі іноземних мов були схильними до схвалення себе як загалом, так і в суттєвих деталях, довіряти собі й зберігати позитивну самооцінку.

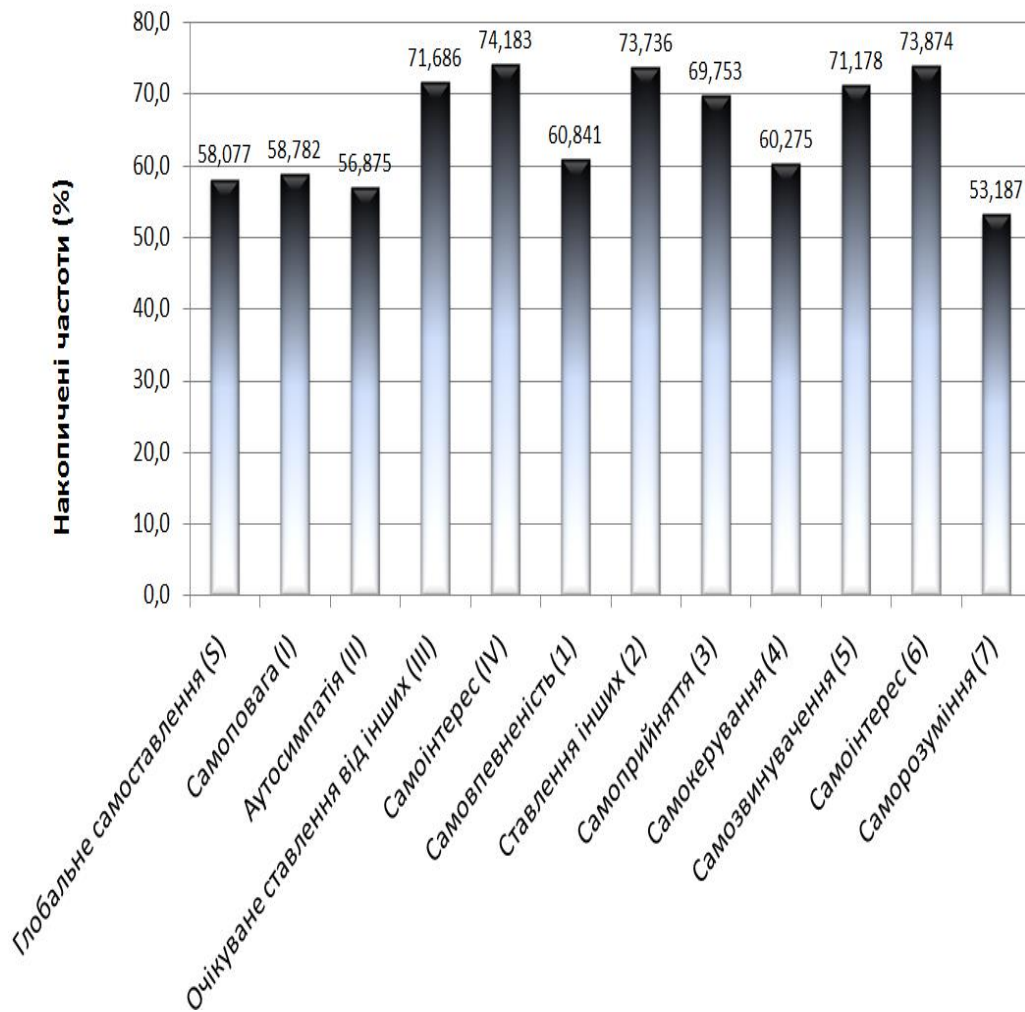


Рис. 3.3. Середньогруповий профіль викладачів іноземних мов коледжу за тестом-опитувальником самовідношення (В. Столін, С. Пантилєєв)

Вибірка викладачів іноземних мов коледжу характеризується досить високим рівнем очікуваного ставлення від інших осіб. Очевидно, що вони у певній мірі залежать від зовнішньої оцінки, позитивного чи негативного ставлення особистого оточення. Середньогрупові значення, за шкалою самоінтересу, засвідчили, що в обстеженого контингенту викладачів іноземних мовця ознака – на яскраво вираженому рівні. Це відображає високий ступінь близькості до самих себе, вони відчувають інтерес до власних думок і почуттів, готові спілкуватися між собою «на рівних», впевнені у своїй цікавості для інших.

Отже, підсумовуючи результати дослідження описової статистики за загальними шкалами тесту-опитувальника самовідношення, необхідно

зауважити, що Я-концепція викладачів іноземних мов коледжу є досить розвиненою, вони вірять у свої сили, здібності, енергію, самостійність; схильні схвалювати себе, але ці переконання суттєво залежать від зовнішньої оцінки, активно зацікавлені самі собою та впевнені у своїй цікавості для інших.

Було також проаналізовано описову статистику для вторинних шкал опитувальника, зокрема, для шкал «Самовпевненість (1)» ($M = 60,841$; $\sigma = 15,989$), «Ставлення інших (2)» ($M = 73,736$; $\sigma = 24,617$), «Самоприйняття (3)» ($M = 69,753$; $\sigma = 25,552$), «Самокерування (4)» ($M = 60,275$; $\sigma = 14,490$), «Самозвинувачення (5)» ($M = 71,178$; $\sigma = 21,750$), «Самоінтерес (6)» ($M = 73,874$; $\sigma = 26,028$), «Саморозуміння (7)» ($M = 53,18$; $\sigma = 18,293$). Досліджуючи співвідношення цих шкал, необхідно зробити висновок про те, що інтерес до себе й ставлення інших є провідними характеристиками образу «Я» обстежених викладачів іноземних мов коледжу, тоді як здатність до самокерування та до самоусвідомлення вважаються такими особливостями, що потребують подальшого розвитку.

При дослідженні індивідуально-особистісних показників сформованості професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу було отримано такі узагальнюючі висновки. Встановлено, що за своїми індивідуально-типологічними особливостями викладачі іноземних мов коледжу належать до раціонального типу – вони прагнуть якомога раніше ухвалити певне рішення й відтак діяти вже у межах конкретного плану, послідовно опрацьовуючи проміжні етапи самоосвітнього процесу на шляху до досягнення визначеної цілі. Переконливо доведено, що Я-концепція викладачів іноземних мов коледжу є досить розвиненою: вони вірять у свої сили та здібності, енергію і самостійність; схильні схвалювати себе, але ці переконання суттєво залежать від зовнішньої оцінки; зацікавлені самі собою і впевнені у своїй цікавості для інших. Для них здатність до самокерування та до саморозуміння вважаються такими особливостями, що потребують подальшого розвитку.

Наступний етап експерименту був спрямований на дослідження показників сформованості готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку, що дало змогу здійснити ранжування характерних особливостей процесу їхнього професійно-педагогічного самовдосконалення та його вплив на власну самооцінку кожного викладача (Додаток Д, Е).

Методика діагностування особистісних творчих здібностей дала можливість з'ясувати, наскільки творчою особистістю вважають себе викладачі іноземних мов коледжу. Сумарний бал, за методикою, становив: $M = 50,375$; $\sigma = 14,67$. Запропонуємо також описову статистику для шкал цієї методики: шкала «Схильність до ризику» характеризувалася такими значеннями середнього арифметичного та стандартного відхилення: $M = 14,596$; $\sigma = 4,064$; шкала «Допитливість»: $M = 13,010$; $\sigma = 5,029$; шкала «Складність»: $M = 12,250$; $\sigma = 4,424$; шкала «Уява»: $M = 10,519$; $\sigma = 4,972$.

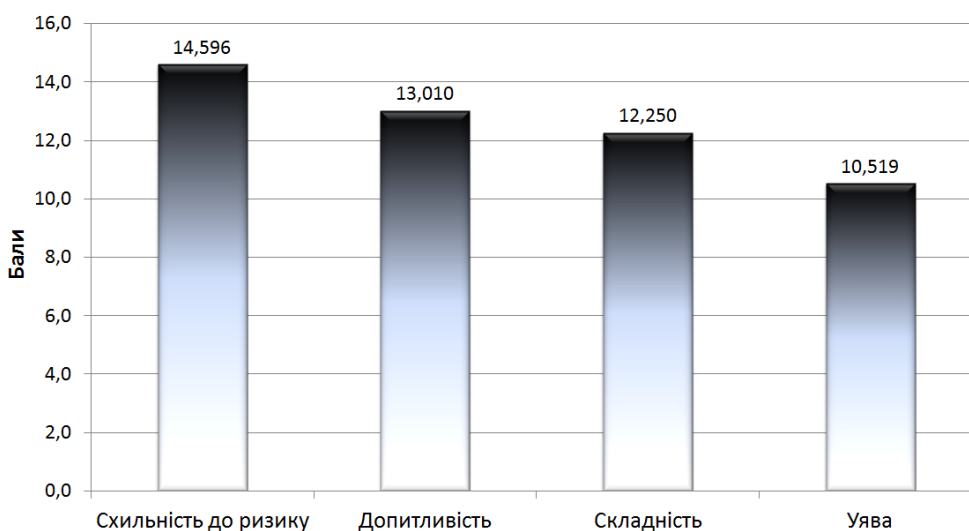


Рис. 3.4. Середньогруповий профіль викладачів іноземних мов коледжу за методикою діагностування особистісних творчих здібностей Є. Тунік

Поданий вище рисунок 3.4 ілюструє середньогруповий профіль викладачів іноземних мов коледжу, за методикою діагностики особистісних творчих здібностей Є. Тунік.

Як відомо, чим вища оцінка індивіда, який відчуває позитивні почуття до себе, тим більш творчою особистістю, допитливою, з уявою він є, здатен розібратися у складних проблемах; усі вищезазначені особистісні фактори тісно пов'язані з творчими здібностями [224]. У цієї вибірки показники здібностей перебувають на середньому рівні.

Найбільш високим рівнем характеризувалася шкала «Схильності до ризику». Отже, в опитаних викладачів іноземних мов коледжів визначається орієнтація на обстоювання власних поглядів, не звертаючи уваги на реакцію інших; постановку перед собою високих цілей, намагання їх здійснити. Вони схильні до ризику за впевненості в успіху, у деякій мірі припускають для себе можливість помилок і невдач. Другою у рейтингу за ступенем виразності виявилася шкала «Допитливості». Відомо, що суб'єкт з вираженою допитливістю орієнтований на постійний пошук нових шляхів мислення, різних можливостей вирішення завдань.

Доцільно зазначити, що середньогрупові значення за шкалами «Складність» та «Уява» засвідчують, що ці компоненти творчих здібностей посідають у рейтингу третє та четверте місця.

Оцінка професійної спрямованості особистості викладачів іноземних мов здійснювалася замодифікованим опитувальником Є. Рогова. Результати аналізу описової статистики у вигляді середнього профілю відображено на рисунку 3.5. Найбільшими були середньогрупові значення таких шкал, як «Мотивація» ($M = 6,125$; $\sigma = 1,659$), «Організованість» ($M = 5,788$; $\sigma = 1,810$), «Інтелігентність» ($M = 5,548$; $\sigma = 1,624$). Найменшими – «Товариськість» ($M = 4,298$; $\sigma = 1,965$) та «Спрямованість на обрану професію» ($M = 4,115$; $\sigma = 1,797$).

Відповідно до авторської концепції шкала, за якою опитувалися викладачі іноземних мов, отримує 7 і більше балів, характеризує яскраво виражену спрямованість його педагогічної діяльності. Кількість викладачів іноземних мов, які отримали більшу кількість балів за шкалою товариськості була, відповідно такою: 7,7 % – з яскраво вираженою товариськістю; 30,8 % –

з яскраво вираженою організованістю, 11,5 % – з яскраво вираженою спрямованістю на обрану професію, 26,9 % – з яскраво вираженою інтелігентністю, 31, % – з яскраво вираженою мотивацією. Таким чином, викладачі іноземних мов коледжу спрямовані в першу чергу на організацію власної діяльності, на дотримання суспільних норм, на соціальну бажаність, але потребують розвитку товарищкості й спрямованості на обрану професію.

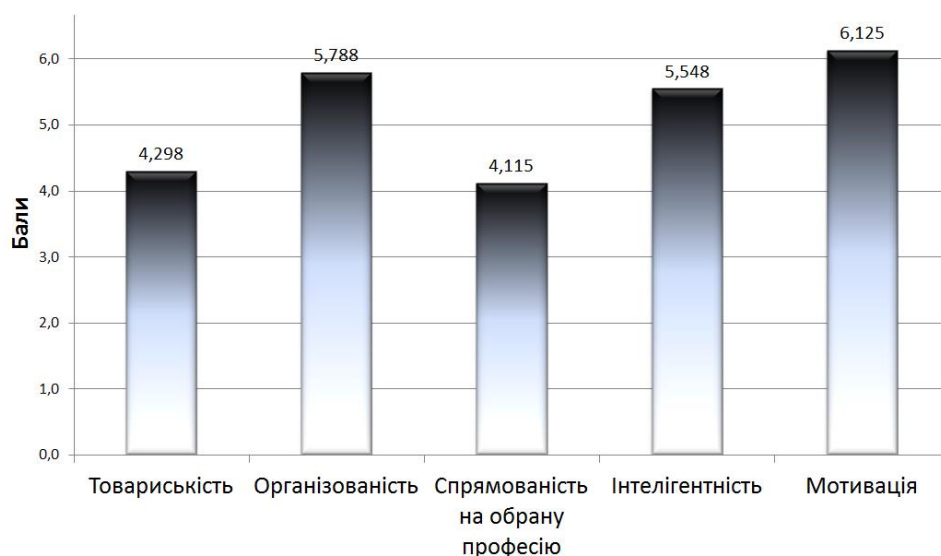


Рис. 3.5. Середньогруповий профіль викладачів іноземних мов коледжу за модифікованим опитувальником Є. Рогова

Аналізуючи отримані результати, необхідно зауважити, що за всіма чинниками досліджувана група викладачів іноземних мов виявила досить високі результати, що, безумовно, свідчить про сформованість їхньої професійно-педагогічної спрямованості й характеризує стійкість інтересу до педагогічної діяльності, а також гарантує стійкість мотивації до подальшого оволодіння педагогічною майстерністю.

Ще однією методикою, за якою аналізувались особливості сформованості професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу, було діагностування рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної. Опис статистики для шкал методики був таким: шкала «Рівень прагнення до саморозвитку» – $M = 36,279$,

$\sigma = 4,088$; «Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку» ($M = 12,538$; $\sigma = 1,885$) та «Оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації викладачів іноземних мов коледжу» ($M = 10,115$; $\sigma = 2,030$). Середньогруповий профіль викладачів іноземних мов коледжу, за методикою діагностування рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної [18], проілюстровано на рисунку 3.6.

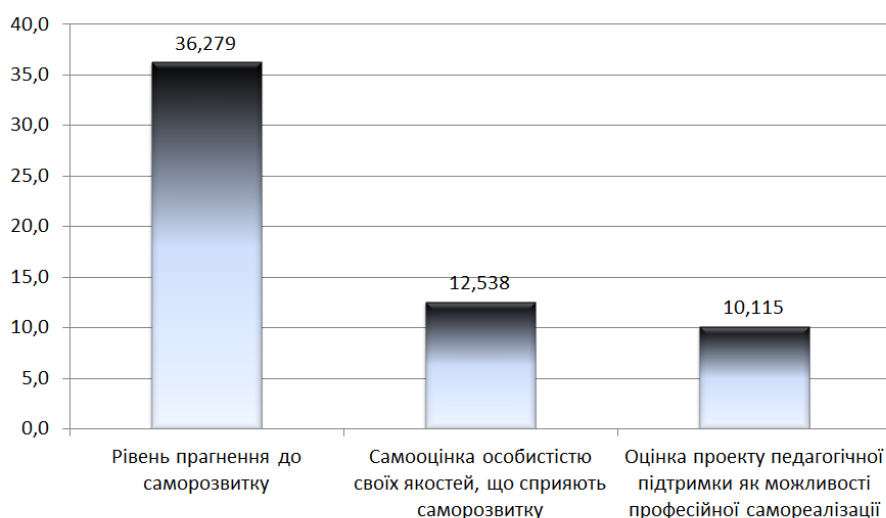


Рис. 3.6. Середньогруповий профіль викладачів іноземних мов коледжу за методикою діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної

Загалом рівень прагнення до саморозвитку було розцінено як середній, адже, за нормами автора методики, середньому рівню відповідають значення у 35–39 балів. Причому викладачів із дуже низьким рівнем не виявлено (0,0 %), осіб із низьким рівнем – 4,8 %, осіб із рівнем нижче середнього – 28,8%, осіб із середнім рівнем – 41,3 %, осіб із рівнем вище середнього – 21,2 %, осіб із високим рівнем – 3,8 %, осіб із дуже високим рівнем – 0,0 %.

У обстеженій групі середньогруповий рівень самооцінки викладачами іноземних мов своїх якостей, що сприяють саморозвитку, розцінювався як нормальний, адже він містився в інтервалі 11–14 балів, а середньогруповий рівень оцінки проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації був перспективним для його самореалізації у навчально-

виховному процесі коледжу (адже був в інтервалі 9–10 балів). Отже, у ході експерименту переконливо доведено, що викладачі іноземних мов коледжу прагнуть до саморозвитку, а це прагнення спирається на самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, а також на оцінку проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації.

Здібності викладачів іноземних мов до творчого саморозвитку досліджувалися за допомогою методики І. Нікішиної. За даними автора, значення 75-55 балів відповідає активному саморозвитку, значення 54-36 балів свідчить, що орієнтація викладача на розвиток залежить від різних умов, а сталої системи саморозвитку немає; при значенні 35-15 балів спостерігається зупинений саморозвиток. За аналізом описової статистики ($M = 50,615$; $\sigma = 11,244$), встановлено, що в опитаних викладачів іноземних мов коледжу наявна орієнтація на активний саморозвиток, але ця орієнтація щеперебуває у процесі формування й до певної міри залежить від різних умов.

За допомогою методики діагностування рівня парціальної готовності викладачів до професійно-педагогічного саморозвитку було визначено рівень готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку за сьомма компонентами: мотиваційним, когнітивним, морально-вольовим, гностичним, організаційним, комунікативним, а також рівнем здатності до самокерування у педагогічній діяльності. Проаналізуємо описову статистику для відповідних компонентів: «гностичний компонент» ($M = 113,365$; $\sigma = 14,107$), «морально-вольовий компонент» ($M = 60,702$; $\sigma = 9,337$), «мотиваційний компонент» ($M = 57,212$; $\sigma = 8,833$), «організаційний компонент» ($M = 44,048$; $\sigma = 10,004$), «когнітивний компонент» ($M = 38,058$; $\sigma = 5,110$), «здатність до самокерування в педагогічній діяльності» ($M = 32,942$; $\sigma = 6,430$), «комунікативні здібності» ($M = 31,606$; $\sigma = 5,109$).

На рисунку 3.7. відображено середньогруповий профіль викладачів іноземних мов коледжу за методикою діагностування рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. З цього рисунка

видно, що за всіма компонентами середньогрупові значення вищі за нормативні значення для кожного компонента. Найбільш виразно переважає гностичний компонент, складовими якого є знання й уміння, що лежать в основі власної пізнавальної діяльності. Гностичний компонент впливає на формування світогляду викладача й проявляється у стійкій системі ставлення до світу й праці, до інших людей і самого себе; має вплив на активність його життєвої позиції.

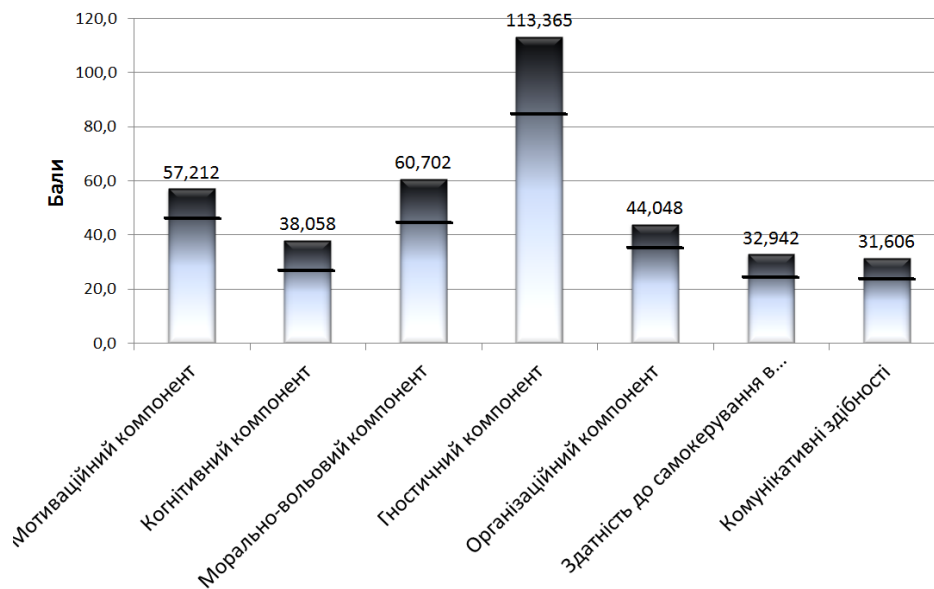


Рис. 3.7. Середньогруповий профіль викладачів іноземних мов коледжу за методикою діагностування рівня парціальної готовності до професійного саморозвитку

Примітка: помітка вказує на середні за нормативами значення для кожного компонента

Узагальнюючи результати дослідження, необхідно зазначити, що опитані викладачі іноземних мов коледжу вважають свій рівень професійного саморозвитку достатнім для того, щоб виконувати педагогічну діяльність. Тобто викладачі іноземних мов коледжу досить високо оцінюють себе за всіма запропонованими параметрами. Наслідком цього можуть бути певний ризик того, що в них може послабитися спонукальний мотив до власного професійного розвитку та зростання, а також нівелюватися потреба в цілеспрямованому і систематичному саморозвитку й самовдосконаленні.

Адже відомо, що саморозвиток починається з усвідомлення особистістю його необхідності та формування готовності до нього.

І наостанок були проаналізовані відповіді викладачів іноземних мов коледжу за методикою діагностування мотивації до професійної діяльності К. Замфір в модифікації А. Реана. Узагальнений профіль за методикою відображено на рисунку 3.8.

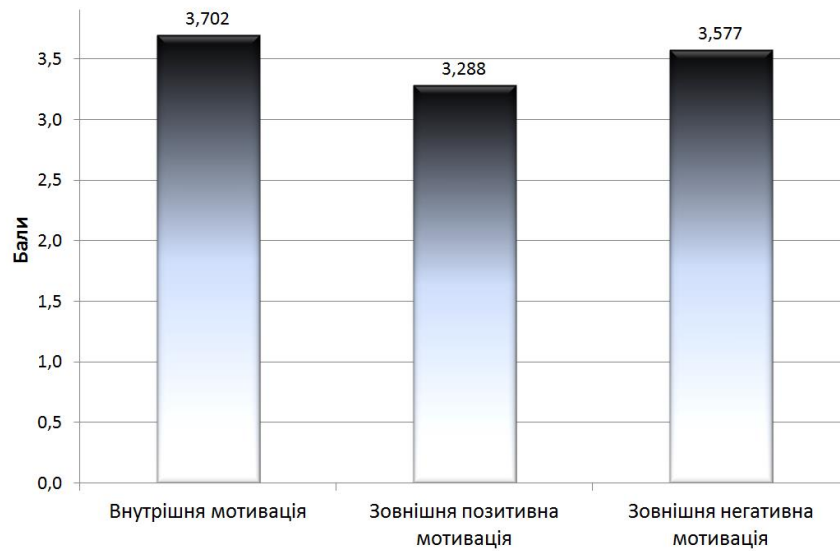


Рис. 3.8. Середньогруповий профіль викладачів іноземних мов коледжу за методикою діагностування мотивації до професійної діяльності К. Замфір в модифікації А. Реана

Описова статистика для шкал методики була такою: шкала внутрішньої мотивації– $M = 3,702$; $\sigma = 0,907$; шкала зовнішньої позитивної мотивації– $M = 3,288$; $\sigma = 0,978$; зовнішньої негативної мотивації – $M = 3,577$; $\sigma = 0,962$. Отже, аналізуючи зазначені вище показники, бачимо, що у викладачів іноземних мов коледжу внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною мотиваціями. Отримані результати можна інтерпретувати так: прагнення до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу забезпечується передусім внутрішніми чинниками. Більшість дослідників одностайні в тому, що внутрішньо мотивована поведінка здійснюється особистістю заради самої себе, спрямована на процес діяльності й виявляється як активність заради

активності. Джерело такої поведінки міститься у межах виконуваної діяльності, а мотиви діяльності спрямовані на задоволення внутрішніх психологічних потреб, зокрема, відчуття особистістю своїх можливостей, самоствердження та підтримання значимих соціальних стосунків. Наслідком цього є, з одного боку, підвищення ефективності успішності виконання діяльності, а з іншого – збільшення рівня компетентності, саморозвиток та відчуття себе джерелом змін у навколишньому світі.

У системі зовнішньої мотивації, зокрема, спостерігається переважання негативної мотивації над позитивною, що можна пояснити своєрідністю освітнього середовища. Відомо, що перевагау професійній діяльності викладачів іноземних мов коледжу внутрішніх мотивів та позитивна зовнішня мотивація є найбільш ефективними з погляду задоволеності працею та її продуктивністю, але освітнє середовище спрямоване на менш ефективну модель, в якій мотиваційні інструменти примусу застосовуються частіше, ніж інструменти заохочення. Отже, у викладачів іноземних мов коледжу внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією, щообумовлено їхньою орієнтацією на оволодіння професією та усвідомлення своєрідності НМР у коледжі.

Завершальним кроком емпіричного дослідження стало виокремлення структурних компонентів та побудова узагальненого особистісного профілю професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу.

У теоретико-методологічній частині дисертації було детально охарактеризовано критерії та показники сформованості готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку й виокремлено такі структурні компоненти цього феномену: когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний.

На етапі емпіричного дослідження нами визначено за мету операціоналізувати ці компоненти, використовуючи показники готовності викладачів іноземних мовколеджу до професійного саморозвитку. Термін

«операціоналізація» тлумачимо як визначення поняття (концепту) через вказівку правил фіксування відповідних емпіричних ознак. Операціональні визначення об'єднують теорію й емпіричні спостереження. Значення кожного наукового поняття має бути описаним за допомогою певного тесту, який і буде операцією щодо його перевірки. Саме операціоналізація дає змогу розкласти теоретичний зміст поняття на емпіричні еквіваленти, доступні для фіксації та вимірювання. Операціоналізація необхідна для зіставлення теоретичних понять із фактами, відображенням яких вони є, добору найбільш істотних ознак для аналізу, здійснення вимірювання досліджуваних ознак.

Отже, з дібраних методик для кожного компонента нами було обрано низку параметрів, спрямованих на дослідження готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу. Таких параметрів мало бути не менше трьох. Потім ці показники були опрацьовані за допомогою експлораторного факторного аналізу з метою виокремлення одного чинника, який відповідав конструкту, що операціоналізувався. У багатовимірній статистиці експлораторний факторний аналіз – це статистичний метод, який застосовується, щоб розкрити основну структуру великої кількості змінних. Його провідною метою є виявлення відношень, що лежать в основі між вимірюваними змінними.

Експлораторний факторний аналіз є методом найбільшої правдоподібності. За результатами експлораторного факторного аналізу розраховалися факторні навантаження для кожного параметра компонента. На основі цих факторних навантажень нами створювалась формула, що описувала відповідні компоненти готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку. За формулою розраховували результати для кожного з опитаних, а також нормативні значення, спираючись на нормативні значення для кожного параметра. Тобто, відповідно до цього, алгоритми мали інтегральний характер.

Когнітивно-пізнавальний компонент визначався такими параметрами: «допитливість» (Методика діагностики особистісної креативності Є. Тунік), «когнітивний компонент» та «гностичний компонент» («Методика діагностування рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

Формула для розрахунку рівня когнітивно-пізнавального компонента мала такий вигляд:

$$\text{КПК} = 0,332 * \text{Д} + 0,592 * \text{КК} + 0,620 * \text{ГК};$$

де КПК – когнітивно-пізнавальний компонент, Д – допитливість, КК – когнітивний компонент, ГК – гностичний компонент.

Запропонована однофакторна модель описувала 60,209 % дисперсії початкової матриці даних.

Операційно-діяльнісний компонент визначався такими параметрами: «організованість» (Модифікований опитувальник Є. Рогова), «здібності викладача до творчого саморозвитку» (однойменна методика І. Нікішиної) «організаційний компонент» («Методика діагностування рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

Формула для розрахунку рівня операційно-діяльнісного компонента мала такий вигляд:

$$\text{ОДК} = 0,426 * \text{О} + 0,365 * \text{ЗВТС} + 0,295 * \text{ОК};$$

де ОДК – операційно-діяльнісний компонент, О – організованість, ЗВТС – здібності викладача до творчого саморозвитку, ОК – організаційний компонент.

Запропонована однофакторна модель описувала 37,850 % дисперсії початкової матриці даних.

Потребово-мотиваційний компонент визначався такими параметрами: «складність» («Методика діагностування особистісної креативності» Є. Тунік); «спрямованість на обрану професію» та «мотивація» (модифікований опитувальник Є. Рогова); «мотиваційний компонент» та

«морально-вольовий компонент» («Методика діагностування рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

$$\text{ПМК} = 0,699 * \text{С} + 0,412 * \text{СОП} + 0,349 * \text{М} + 0,342 * \text{МК} + 0,297 * \text{МВК};$$

де ПМК – потребово-мотиваційний компонент; С – складність; СОП – спрямованість на обрану професію; М – мотивація; МК – мотиваційний компонент; МВК – морально-вольовий компонент.

Запропонована однофакторна модель описувала 34,863 % дисперсії початкової матриці даних.

Рефлексивно-ціннісний компонент визначався такими параметрами: «уява» («Методика діагностування особистісної креативності» Є. Тунік); «інтелігентність» (модифікований опитувальник Є. Рогова); «здатність до самокерування у педагогічній діяльності» («Методика діагностування рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

$$\text{РЦК} = 0,620 * \text{У} + 0,452 * \text{І} + 0,377 * \text{ЗСПД};$$

де РЦК – рефлексивно-ціннісний компонент; У – уява; І – інтелігентність; ЗСПД – здатність до самокерування у педагогічній діяльності.

Ініційована однофакторна модель описувала 48,639 % дисперсії початкової матриці даних.

Соціально-комунікативний компонент визначався такими параметрами: «схильність до ризику» («Методика діагностування особистісної креативності» Є. Тунік); «товариськість» («Методика діагностування рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

$$\text{СКК} = 0,777 * \text{СР} + 0,376 * \text{Т} + 0,415 * \text{КЗ};$$

де СКК – соціально-комунікативний компонент; СР – схильність до ризику; Т – товариськість; КЗ – комунікативні здібності.

Рекомендована однофакторна модель описувала 48,639 % дисперсії початкової матриці даних.

Описова статистика для кожного інтегрального компонента була такою (в умовних балах): когнітивно-пізнавальний компонент (М = 97,136;

$\sigma = 11,479$); операційно-діяльнісний компонент ($M = 33,935$; $\sigma = 5,193$); потребово-мотиваційний компонент ($M = 49,991$; $\sigma = 6,506$); рефлексивно-ціннісний компонент ($M = 21,449$; $\sigma = 4,666$); соціально-комунікативний компонент ($M=26,074$; $\sigma = 4,577$).

Були також розраховані нормативно-популяційні значення (M_n), з огляду на положення відповідних психодіагностичних методик (в умовних балах): когнітивно-пізнавальний компонент ($M_n = 74,444$); операційно-діяльнісний компонент ($M_n = 29,728$); потребово-мотиваційний компонент ($M_n = 43,161$); рефлексивно-ціннісний компонент ($M_n = 20,024$); соціально-комунікативний компонент ($M_n=26,074$). Якщо порівняти середньогрупові та нормативно-популяційні значення, то маємо наукові підстави зробити висновок, що за всіма компонентами готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку середньогрупові значення опитаних переважають над нормативно-популяційними – для когнітивно-пізнавального компонента на 30,5 %, для операційно-діяльнісного компонента на 14,2 %, для потребово-мотиваційного компонента на 15,8 %, для рефлексивно-ціннісного компонента на 7,1 %.

Підсумовуючи отримані результати порівняльного аналізу, створимо узагальнений особистісний профіль готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку. Цей профіль у вигляді стовпчикової діаграми репрезентовано на рисунку 3.9. Як видно на цьому рисунку, виразність таких інтегральних компонентів готовності до професійного саморозвитку, як операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний компоненти є середньою, а виразність когнітивно-пізнавального – високою. Це, очевидно, пов'язано з тим, що провідною діяльністю для опитаних викладачів іноземних мов коледжу є навчальна діяльність. Компонентами особистісного профілю професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу, яким надавали посиленої уваги у процесі формувального експерименту, визначено такі, передусім: рефлексивно-ціннісний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний та

соціально-комунікативний. Саме показники за цими компонентами мають бути підвищені за результатами впровадження педагогічних умов для професійного саморозвитку у НМР коледжу, що дозволить вважати її ефективною.

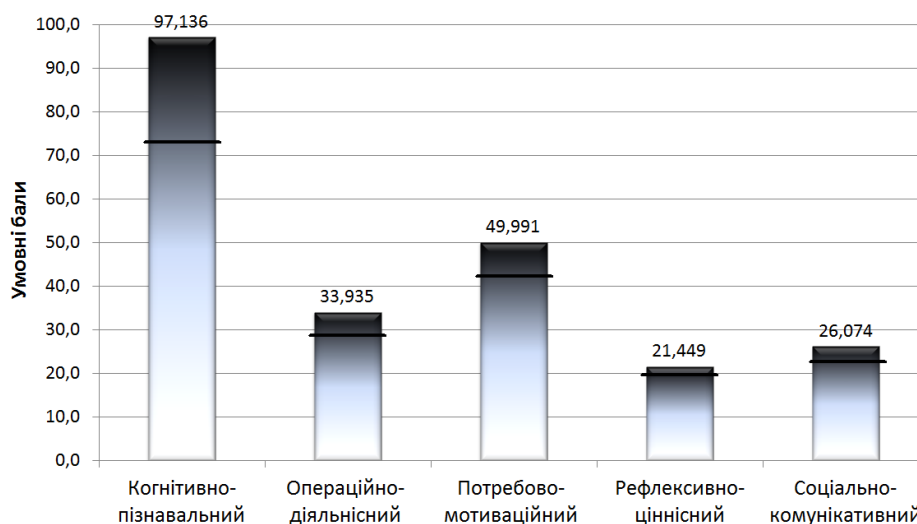


Рис. 3.9. Узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу за структурними компонентами

Примітка: помітка вказує на середні за нормативами значення для кожного компонента.

Нами було також експериментально з'ясовано місце та значення НМР коледжу як чинника професійного саморозвитку викладачів іноземних мов. Результати, відображені у попередніх підрозділах дисертації, зокрема, засвідчили вагомість та роль НМР коледжу у формуванні професійного саморозвитку викладачів іноземних мов. Нижче запропоновано більш докладний аналіз чинників, що впливають на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов коледжу. Вплив зазначених чинників було досліджено за анкетною Н. Ключової. Завдання для викладачів іноземних мов полягало в тому, щоб, відповідаючи на запитання анкети, за 5-бальною шкалою надати оцінку аспектам середовища коледжу, що стимулюють їхній професійний саморозвиток або перешкоджають його формуванню. Описова статистика для цих двох узагальнених шкал була такою: «чинники, що заважають» – ($M = 31,288$; $\sigma = 6,525$); «стимулюючі чинники» ($M = 37,029$;

$\sigma = 10,326$). Отже, внаслідок анкетування з'ясовано, що стимулювальні чинники мали більший вплив на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов коледжу, а ніж такі, що перешкоджають його формуванню. Вказану тенденцію можна вважати позитивною атрибутивною ознакою, яка характеризує рушійні сили поступового професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу.

Проаналізуємо докладніше, які саме чинники в найбільшій мірі стимулюють професійний саморозвиток викладачів іноземних мов коледжу або перешкоджають його формуванню. Схематично рейтинг чинників, що перешкоджають професійному саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу відображено на рис. 3.10. У цьому контексті для сучасної професійної освіти стає актуальним завдання – перетворити НМР коледжу на високоорганізовану.

Серед негативних чинників, вплив яких був найменшим на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов коледжу, необхідно назвати такі: інертність ($M = 2,750$); несформованість системи з цього питання в науково-методичній роботі коледжу ($M = 2,538$) та стан здоров'я ($M = 2,308$). Таким чином, основні проблеми, що пов'язані з блокуванням професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу, викликані зовнішніми обмеженнями професійного середовища та особливостями адміністрування, а також містяться у мотиваційній сфері кожного викладача іноземних мов коледжу.

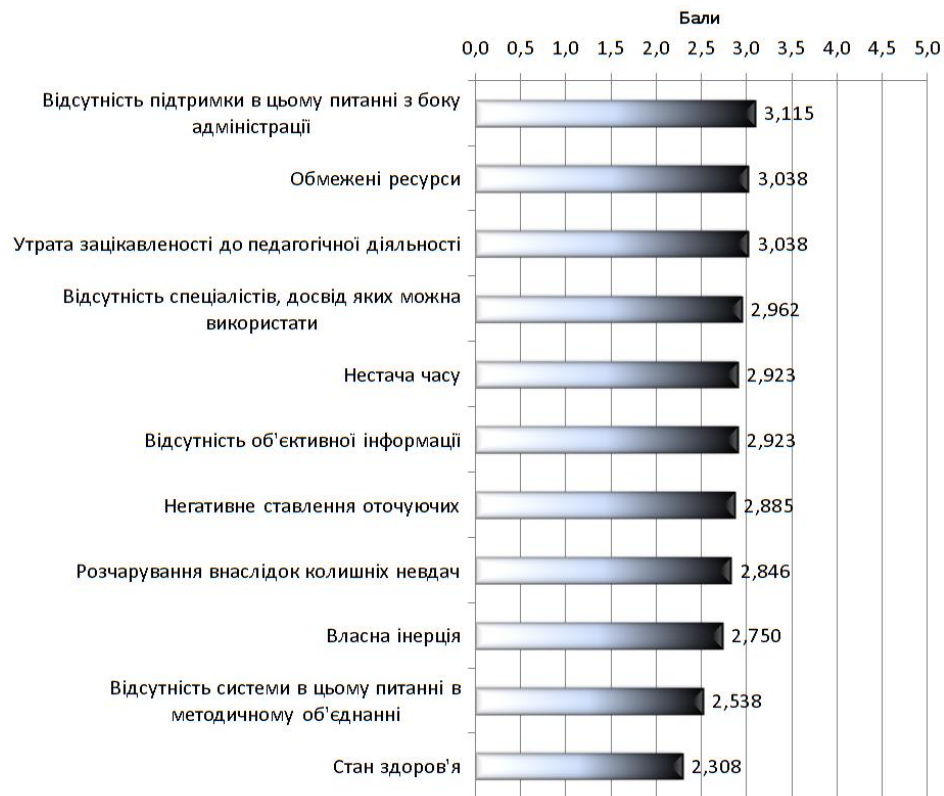


Рис. 3.10. Рейтинг чинників, що заважають професійному саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу

На наступному рисунку схематично відображено рейтинг чинників, що стимулюють професійний саморозвиток викладачів іноземних мов коледжу (рис. 3.11). Найбільш виразний позитивний вплив має така особливість особистісного ставлення викладачів іноземних мов коледжу до діяльності, як потреба у самовдосконаленні ($M = 3,769$), а також такі особливості міжособистісного середовища коледжу, як атмосфера співпраці та підтримки, що склалася у колективі ($M = 3,654$), й орієнтація на можливість отримати матеріальне заохочення ($M = 3,500$).

Серед позитивних чинників, вплив яких був найменшим на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов коледжу, варто назвати такі: можливість здобути визнання у колективі ($M = 3,115$), налагоджена науково-методична робота коледжу ($M = 3,038$) та особистий приклад адміністрації коледжу ($M = 3,038$). Таким чином, маємо підстави зробити

висновок, що основні проблеми, пов'язані з блокуванням професійного саморозвитку викладачів іноземних мов, викликані зовнішніми обмеженнями професійного середовища коледжу, особливостями адміністрування й містяться у мотиваційній сфері кожного викладача іноземних мов.

Для встановлення того, які з досліджуваних чинників НМР коледжу мають суттєвий вплив на інтегральні компоненти професійного саморозвитку викладачів іноземних мов, було застосовано множинний лінійний регресійний аналіз.

Предметом множинного регресійного аналізу є встановлення статистичної залежності середнього значення однієї випадкової величини Y від декількох інших величин X_1, X_2, \dots, X_n . Ця статистична залежність має своє вираження у рівнянні:

$$Y = a_0 + a_1X_1 + a_2X_2 + \dots + a_nX_n,$$

де a_i ($i = \overline{0, n}$) – шукані параметри.

Покрокова множинна регресія застосовується для мінімізації кількості досліджуваних змінних, що належать до досліджуваної моделі. Використання методу покрокової регресії (методів винятку та включення) внесення дало змогу виявити найбільш істотні ознаки для оцінки найбільш суттєвих середовищних чинників, що впливають на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

У регресійний аналіз як незалежні змінні було внесено всі показники методики «Чинники, що впливають на розвиток і саморозвиток педагога», крім інтегральних («чинники, що перешкоджають» та «стимулюючі чинники»), адже вони збільшували мультиколінеарність множинної регресійної моделі. Розраховувались нестандартизований (B) та стандартизований (β) коефіцієнти регресії. А також за допомогою t -критерію Стьюдента (t) визначалась також статистична значимість множинних регресійних моделей. До регресійної моделі належали предиктори, стандартизовані коефіцієнти регресії яких перевищували за абсолютним

значенням критичне значення 0,370. Адже стандартизований коефіцієнт регресії β свідчить про те, наскільки сильно незалежна величина впливає на залежну. В простому лінійному рівнянні він збігається з коефіцієнтом кореляції r та варіює за своїм абсолютним значенням від 0 до 1.

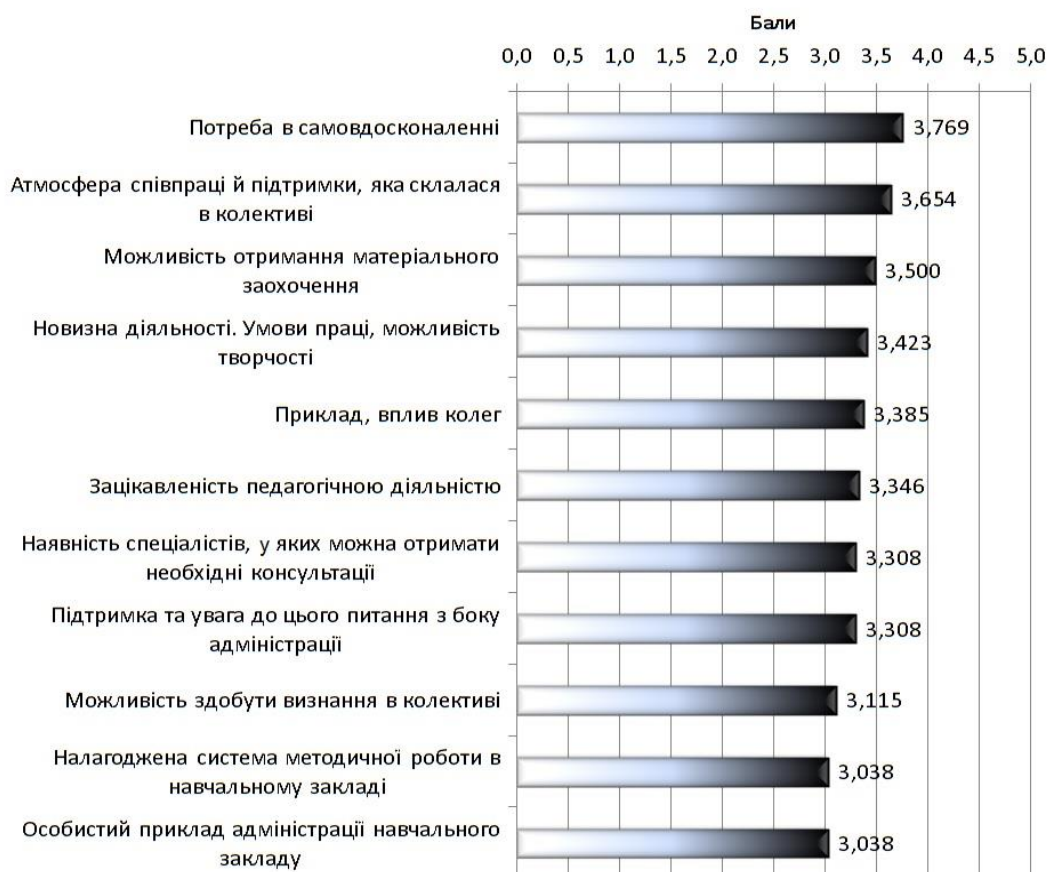


Рис. 3.11. Рейтинг чинників, що стимулюють професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у НМР коледжу

Результати впливу чинників освітнього середовища щодо когнітивно-пізнавального компонента відображено у таблиці 3.1. Як видно на цій таблиці, найбільш сильний вплив на формування когнітивно-пізнавального компонента професійного саморозвитку викладачів іноземних мов має чинник обмеженості ресурсів. Хоча цей чинник є негативним (тобто таким, що мав *a priori* перешкоджати професійному саморозвитку), він має позитивний вплив, очевидно, змушуючи викладача здійснювати пошук

ресурсів (інформаційних, соціальних, матеріальних тощо), що і сприяє його професійному саморозвитку.

Таблиця 3.1

Вплив чинників освітнього середовища коледжу на когнітивно-пізнавальний компонент професійного саморозвитку викладачів іноземних мов

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій t-Стьюдента	
	B	β	t	p
Константа	73,961		24,524	<0,001
Обмежені ресурси	6,129	0,690	9,479	<0,001
Зацікавленість педагогічною діяльністю	4,731	0,500	7,663	<0,001
Немає підтримки в цьому питанні з боку адміністрації	-3,491	-0,373	-5,786	<0,001
Немає об'єктивної інформації	-3,721	-0,372	-5,437	<0,001
Можливість здобути визнання у колективі	3,363	0,370	5,733	<0,001

Чинник зацікавленості викладачів іноземних мов педагогічною діяльністю є таким, що має сприяти професійному саморозвитку. Вплив чинників освітнього середовища коледжу на когнітивно-пізнавальний компонент є позитивним, тобто чим більше вдається зацікавити викладача педагогічною діяльністю, тим більш розвиненим є когнітивно-пізнавальний компонент його професійного саморозвитку. Такі несприятливі чинники, як «Немає підтримки в цьому питанні з боку адміністрації» та «Немає об'єктивної інформації», мали негативний вплив на рівень когнітивно-пізнавального компонента. Відповідно, вони характеризують основні перешкоди з боку освітнього середовища коледжу, що здатні завадити розвитку когнітивно-пізнавального компонента у викладачів іноземних мов. Чинник «можливість здобути визнання у колективі» має позитивний коефіцієнт регресії з когнітивно-пізнавальним компонентом. Тобто

створення атмосфери, у якій викладач іноземних мов здатний здобути визнання в колективі, сприяє активізації когнітивно-пізнавального компонента його професійного саморозвитку. Максимальна кількість виборів вказує на те, що застосовувати нововведення нашим педагогам заважає недостатній досвід роботи, тому що стаж педагогічної роботи невеликий. Так з 15 педагогів, які виділили цю причину: у двох стаж педагогічної роботи близько 2-х років у інших – близько 3-х років. Ще одна причина, яку виділили педагоги – це переконання, що ефективно можна навчати і постарому. Це теж можна пояснити, адже з введенням нових стандартів освіти необхідно повністю переглянути свої підходи до конструювання уроку. І перш ніж внести якусь інновацію в освітній процес, потрібна колосальна робота, починаючи з перегляду робочої програми педагога до конкретного уроку. А добитися позитивного результату відразу після введення якої-небудь інновації часом буває дуже складно, тому педагоги не завжди хочуть змінювати свою систему роботи, відчують почуття страху з цього приводу.

Наступна таблиця характеризує вплив чинників освітнього середовища коледжу на операційно-діяльнісний компонент професійного саморозвитку викладачів іноземних мов (таблиця 3.2). Ця умова містила три предиктори. Перший з них «приклад, вплив колег» мав позитивний вплив на операційно-діяльнісний компонент його професійного саморозвитку. Очевидно, що в умовах спільної діяльності з колегами, варто очікувати відносного підвищення операційно-діялісного компонента професійного саморозвитку викладачів іноземних мов. Виявлена закономірність кореспондує з іншою: встановлено, що середовищний чинник «наявність фахівців, у яких можна отримати необхідні консультації» також здійснював позитивний вплив на вказаний компонент професійного саморозвитку викладачів іноземних мов. Цей аспект освітнього середовища коледжу характеризує доступ до інформаційної підтримки й також свідчить про сприятливі педагогічні умови для професійного саморозвитку усіх викладачів.

У свою чергу, такий чинник, як «відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації» має від'ємний коефіцієнт регресії з критеріальною змінною. Відповідно, якщо НМР коледжу не характеризується активною залученістю адміністрації закладу освіти до вирішення різних поточних питань, то це може негативно позначитися на рівні операційно-діяльнісного компонента готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку.

Таблиця 3.2

Вплив чинників освітнього середовища коледжу на операційно-діяльнісний компонент готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій t-Стюдента	
	B	β	t	p
Константа	28,440		21,836	<0,001
Приклад, вплив колег	1,667	0,380	4,114	<0,001
Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації	-2,336	-0,551	-5,915	<0,001
Наявність фахівців, в яких можна отримати необхідні консультації	2,156	0,540	5,037	<0,001

Проте, як виявилось у ході аналізу результатів анкетування, не всі з них здатні чинити позитивний вплив на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов, в його потребово-мотиваційному вимірі. Зокрема, такий показник, як «можливість отримати матеріальне заохочення», має негативний вплив на вказаний компонент. Це пояснюється тим, що матеріальна мотивація здатна зменшувати рівень внутрішньої мотивації, яка (на чому було наголошено вище) є провідною у досліджених викладачів іноземних мов коледжу.

У свою чергу, такі чинники, як «зацікавленість педагогічною діяльністю» та «можливість здобути визнання у колективі», мали позитивний

вплив на потребово-мотиваційний компонент. Це можна пояснити так: створення педагогічних умов в освітньому середовищі коледжу, в яких кожний викладач іноземних мов має можливість здобути визнання у колективі та зацікавитись педагогічною діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компонента його готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу, зокрема: формує стійку мотивацію до професійної діяльності, забезпечує домінування внутрішніх потреб у професійному саморозвитку, сприяє готовності проявити цілеспрямовану активність на основі отриманих професійних знань.

У таблиці 3.3 відображено вплив чинників освітнього середовища коледжу на потребово-мотиваційний компонент готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку. До складу предикторів належать лише чинники, що вважаються стимулювальними.

Таблиця 3.3

Вплив чинників освітнього середовища коледжу на потребово-мотиваційний компонент готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій t-Ст'юдента	
	B	β	t	p
Константа	51,217		25,250	<0,001
Зацікавленість педагогічною діяльністю	2,456	0,458	5,050	<0,001
Можливість отримати матеріальне заохочення	-2,950	-0,583	-6,508	<0,001
Можливість здобути визнання у колективі	3,245	0,627	5,979	<0,001

Таблиця 3.4 репрезентує вплив чинників освітнього середовища коледжу на рефлексивно-ціннісний компонент готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов. До вказаних умов належать два предиктори: «наявність фахівців, які можуть надати необхідні консультації»

та «немає підтримки в цьому питанні з боку адміністрації». Перший з них характеризувався додатнім коефіцієнтом регресії, а другий – від’ємним.

Таблиця 3.4

Вплив чинників освітнього середовища коледжу на рефлексивно-ціннісний компонент готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій t-Стьюдента	
	B	β	t	p
Константа	21,097		25,250	<0,001
Наявність фахівців, які можуть надати необхідні консультації	2,127	0,593	5,050	<0,001
Немає підтримки в цьому питанні з боку адміністрації	-2,146	-0,563	-6,508	<0,001

Аналізуючи вплив чинників освітнього середовища, доцільно зазначити, що НМР коледжу, має впливати на розвиток рефлексивно-ціннісного компонента професійного саморозвитку викладачів іноземних мов, характеризуючись насамперед сприятливим соціально-психологічним кліматом, в якому існує організаційна підтримка з боку адміністрації та інформаційна – з боку інших фахівців. Це зближує вказаний компонент з операційно-діяльним.

Ще одним структурним компонентом професійного саморозвитку викладачів іноземних мов, який було операціоналізовано, був соціально-комунікативний. Вплив педагогічних умов НМР коледжу на цей компонент професійного саморозвитку, ілюструє таблиця 3.5. Перший чинник – «розчарування внаслідок колишніх невдач» – характеризувався від’ємним коефіцієнтом регресії, другий – «новизна діяльності; умови праці можливості творчості» – навпаки, характеризувався додатним коефіцієнтом регресії.

Таблиця 3.5

Вплив чинників освітнього середовища коледжу на соціально-комунікативний компонент готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій t-Ст'юдента	
	B	β	t	p
Константа	25,708		18,732	<0,001
Розчарування внаслідок колишніх невдач	-1,516	-0,430	-4,580	<0,001
Новизна діяльності; Умови праці, можливості творчості	1,368	0,345	3,676	<0,001

Інтерпретуючи вплив чинників освітнього середовища коледжу на соціально-комунікативний компонент готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку, доцільно зауважити, що у НМР коледжу мають бути створені належні психолого-педагогічні й організаційні умови для творчості та інновативності, саме цей аспект спрямованості професійної діяльності має розкрити соціально-комунікативний компонент професійного саморозвитку викладачів іноземних мов.

Підсумовуючи, необхідно підкреслити, що нами було встановлено значення НМР коледжу як умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов. Доведено, що стимулювальні чинники переважають за своїм впливом ті чинники, які перешкоджають професійному саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу.

Значний негативний вплив на професійний саморозвиток цієї категорії викладачів мають такі особливості освітнього середовища, як відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації та обмежені ресурси викладачів іноземних мов коледжу, а також така настанова викладача, як втрата зацікавленості до педагогічної діяльності. Найбільш виразний позитивний вплив має така особливість особистісного ставлення викладачів іноземних мов до самоосвітньої діяльності, як потреба у самовдосконаленні, а

також такі особливості особистісного середовища викладачів коледжу, як атмосфера співпраці й підтримки, що склалася у колективі, та орієнтація на можливість отримання матеріального заохочення.

У ході дослідження встановлено, що створення атмосфери, в якій викладач іноземних мов здатний зацікавлено ставитися до професії, здобути визнання у колективі й подолати певні перешкоди, пов'язані з обмеженістю інформаційних та інших ресурсів, має домінуючий вплив на когнітивно-пізнавальний компонент його готовності до професійного саморозвитку; помічено, що соціально-психологічна атмосфера у колективі, в якому наявна організаційна підтримка з боку адміністрації, та інформаційна – з боку інших фахівців, сприяє збільшенню показників за операційно-діяльним та рефлексивно-ціннісним компонентами. У свою чергу, створення психолого-педагогічних умов в освітньому середовищі коледжу, за яких викладач має можливість здобути визнання у колективі й зацікавитися педагогічною діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компонента, а творче й інновативне середовище – соціально-комунікативного.

Проаналізовані чинники впливу освітнього середовища коледжу на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов будуть покладені в основу створення і забезпечення педагогічних умов, що матимуть позитивний вплив на професійний саморозвиток викладачів іноземної мови у НМР коледжу. Таким чином, було окреслено коло проблем, над якими потрібно працювати, підвищуючи професійну компетентність викладачів іноземних мов. Діагностування дало змогу отримати необхідну інформацію для планування змісту та форм НМР, виходячи з конкретних проблем освітнього процесу та необхідності надання практичної допомоги кожному педагогу. З одного боку необхідно допомогти викладачам іноземних мов заповнити певні прогалини в освіті, для цього спланувати проведення семінарів, на яких педагоги мали б змогу познайомитись з новітніми дослідженнями, з іншого – і це основне – постійно працювати над

удосконаленням методичної палітри вчителя, допомагаючи йому стати справді творчим педагогом.

Відповідно до цього були розроблені основні шляхи вдосконалення професіоналізму викладачів іноземних мов, які включають: психологічну перебудову викладачів іноземних мов; підвищення їх мотивації викладачів іноземних мов; формування нових компетенцій у викладачів іноземних мов.

3.2. Аналіз результатів упровадження педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу

Проведене нами емпіричне дослідження показало реальний стан готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

Констатувальний етап педагогічного експерименту встановив певні компоненти готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку у НМР коледжу, які потребують підвищення, адже їхній рівень є середньо-популяційним. Такими компонентами були: операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний.

Ефективність впровадження окреслених нами педагогічних умов, що мали суттєвий вплив на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у НМР коледжу, перевірялася експериментальним шляхом. Звибірки дослідження було виокремлено дві групи викладачів, які утворили, відповідно: контрольну (учасники якої не зазнавали жодних формувальних впливів) та експериментальну групи (в якій здійснювався цілеспрямований формувальний вплив).

Чисельність обстежених становила 162 особи. Участь респондента у програмі й, відповідно, визначення належності до тієї чи іншої групи відбувалося за допомогою випадкового вибору.

Дослідно-експериментальна робота враховувала стратегії науково-методичного супроводу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу, а саме:

1. Стратегію благополуччя – здійснення викладачами професійного саморозвитку з метою досягнення відносного спокою, що зумовлений відчуттям фізичної та психологічної безпеки.

2. Стратегію задоволення базових потреб на рівні раціоналізації – прагнення викладача виявити позитивні соціальні прояви, досягти гармонії із зовнішнім світом внаслідок реалізації формули «я все роблю правильно».

3. Стратегію досягнення результатів – орієнтація викладача на кінцевий результат, який може бути зумовлений як власними цілями, так і завданнями, поставленими особистісно та (або) професійно значущим соціальним середовищем. Наслідками реалізації ним цієї стратегії є: досягнення внутрішньої злагоженості або гармонії із зовнішнім світом, професійна самореалізація, життєтворчість, пристосування до умов професійної діяльності, особистий успіх, професійне визнання, партнерська взаємодія, досягнення професійних результатів, що задовольняють здобувачів освіти й адміністрацію коледжу тощо.

4. Стратегію успіху – налаштування викладача на успішний позитивний результат. Ця стратегія зумовлена змістом, який закладений викладачем іноземних мов в поняття «успіх» і часто залежить від сформованості у нього цінностей та життєвих пріоритетів.

5. Стратегію партнерської взаємодії – орієнтована на розвиток у викладачів іноземних мов коледжу комунікативних компетенцій, професійних та особистісних якостей, що дають йому можливість забезпечувати гуманність, діалогічність, рівність взаємовідносин викладачів іноземних мов з іншими суб'єктами освітнього простору коледжу.

6. Стратегія забезпечення цілісності особистості через досягнення самовизначення – здійснення викладачем професійної ідентифікації та самоідентифікації та прагнення до особистісної цілісності. Реалізація викладачем іноземних мов коледжу цієї стратегії устійнює необхідність у саморозвитку, сприяє його входженню до цілісної системи саморозвитку.

7. Стратегію збалансованості особистісно-професійних якостей полягає у трансформуванні особистісних рис характеру та професійних якостей викладачів у напрямку балансу. Внаслідок реалізації цієї стратегії викладач іноземних мов коледжу набуває емоційної рівноваги, трансформує негативні риси характеру, збалансовує особистісні й професійні якості, що сприяє його професійній самореалізації та гармонізації освітнього простору коледжу.

8. Стратегію відновлення і збагачення психологічно-біоенергетичних ресурсів – це підтримка психічного, фізичного та соціального здоров'я викладачів іноземних мов, що ґрунтується на принципі природовідповідності.

9. Стратегію осмислено-пізнавального бачення себе – щоденна рефлексія викладача щодо проблем професійної життєдіяльності, яка гармонійно пов'язана із його цілісною системою саморозвитку (із урахуванням піднесення і спадіння на шляху до досягнення поставлених викладачем іноземних мов цілей) [240].

У ході дослідно-експериментальної роботи був розроблений мотиваційно-цільовий алгоритм професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу, а саме: розширення цілей та мотивів; особистісне цілепокладання (вибір цілей); набуття професійними цілями особистісного значення; подальший професійний саморозвиток – новий етап.

Професійний саморозвиток викладачів іноземних мов НМР коледжу здійснювався у таких напрямках: розвитку позитивного самосприйняття (формування позитивного мислення, застосування ментальних практик, афірмації тощо); напрацювання навичок мотиваційно-цільового самостимулювання; оволодіння методами та прийомами ефективної

особистісно значимою самопідтримки; розвитку якостей, необхідних для самосхвалення у процесі професійної діяльності; розвиток професійно значущих якостей викладачів іноземних мов коледжу; розвиток здатності отримувати задоволення від процесу та результатів педагогічної діяльності.

Організаційно-педагогічний супровід професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу був спрямований на:

- Формування (актуалізацію) у викладачів іноземних мов коледжу потреби у професійному саморозвитку.

- Створення належних психолого-педагогічних та організаційних умов для ознайомлення викладачів іноземних мов коледжу зі стратегіями, напрямками, формами і методами професійного саморозвитку.

- Забезпечення адекватної підтримки викладачів іноземних мов коледжув процесі професійного саморозвитку на інформаційно-методичному, психологічному, психо-терапевтичному рівнях тощо.

- Реалізацію навігаційних функцій системи післядипломної освіти щодо забезпечення процесу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу та функціонального підходу у ході моделювання, втілення та корегування процесу професійного саморозвитку.

- Застосування організаційно-методичних, психолого-педагогічних та індивідуальних засобів для унормовування професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу.

- Надання викладачам іноземних мов допомоги (при потребі) щодо рефлексії, систематизації та узагальнення власного досвіду у контексті професійно-творчої самореалізації та результатів цього досвіду; добір ефективних стратегій, напрямів, способів, видів, форм і методів професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу.

Показниками ефективності впровадження педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу щодо мотиваційної сфери були числові значення кожного з інтегральних

компонентів готовності до професійного саморозвитку: операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного.

У ході дослідження передбачалося, що середньогрупові значення за цими компонентами в експериментальній групі викладачів іноземних мов коледжу мають суттєво підвищитися. Оцінка ефективності здійснювалась за допомогою відповідних статистичних критеріїв.

1. t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Цей критерій застосовувався для оцінки статистичної значущості відмінностей міжконтрольною та експериментальною вибірками. Висувалася гіпотеза, щона етапі до експерименту середні числові значення показників компонентів готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку статистично значимо невідрізняються у контрольній та експериментальній групах. Тоді як після експерименту статистичні відмінності між цими групами мають бути статистично значущими. Відповідно, цей критерій має свідчити про те, що в експериментальній групі викладачів рівень компонентів їхньої готовності до професійного саморозвитку став більш високим, ніж у контрольній.

2. t-критерій Стьюдента для парних (залежних) вибірок. Він призначався для перевірки статистичної значущості відмінностей між двома залежними вибірками: вибірка до початку експерименту (як контрольна, так і експериментальна) порівнювалась з вибіркою після експерименту. Передбачалося, що в контрольній групі викладачів іноземних мов статистично значущих змін до та після експерименту спостерігатися не буде, тоді як в експериментальній такі зміни будуть зафіксовані. Причому вектор цих змін буде характеризуватися підвищенням рівня показників операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного, соціально-комунікативного компонентів.

Доцільно зауважити, що для того, щоб формувальні впливи вважалися ефективними, необхідно одночасне дотримання умов, як за t-критерієм

Стюдента для незалежних вибірок, так і для парних вибірок. Результати аналізу ефективності здійсненої програми відображені у таблицях 3.1–3.5. Усі таблиці однозначно засвідчують, що на доекспериментальному етапі розбіжностей між числовими показниками критеріїв експериментальної та контрольної груп не виявлено, що вказує на коректно здійснену процедуру формування складу груп.

Таким чином, метою формувального експерименту є експериментальна перевірка ефективності впровадження педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

Основними етапами формувального експерименту були: прогностичний, організаційний і практичний.

Прогностичний етап формувального експерименту полягав у формулюванні мети, завдань та основних напрямів його здійснення. На цьому етапі було здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу.

Таблиця 3.6

Алгоритм професійного саморозвитку й самореалізації викладачів іноземних мов у НМР коледжу

Крок	Зміст	Результат
I крок	<i>самоприйняття</i>	безумовне сприйняття себе (завдяки формуванню позитивного мислення й світосприйняття, трансформаціям людини на емоційному та ментальному рівнях особистості)
II крок	<i>самоусвідомлення</i>	пошук та розкриття своїх потенційних ресурсів, творчих можливостей та здібностей, усвідомлення свого життєвого призначення; саме на цьому етапі людина здійснює пошук відповіді на запитання «Як жити із собою в умовах множинності самоідентифікацій та самовизначень?»

Продовження таблиці 3.6

III крок	<i>духовного взаємозбагачення</i>	на цьому етапі викладач потребує Вчителя (наставника, тьютора, коуча), взаємодія із яким сприяє взаємозбагаченню професійних психолого-педагогічних знань і практик, які сприяють саморозвитку, самовдосконаленню і самореалізації особистості, трансформації негативних рис характеру і особистісних якостей у позитивні, розширення спектра професійних духовних цінностей тощо
IV крок	<i>гармонізації</i>	відбувається гармонізація внутрішнього світу усіх суб'єктів освітнього простору, що забезпечує процес гармонізації освітнього середовища, у якому вони перебувають

На організаційному етапі основна увага надавалася обґрунтуванню й добору відповідного організаційно-методичного забезпечення.

З метою підготовки до практичного етапу формувального експерименту була визначена експериментальна група.

Практичний етап формувального експерименту здійснювався на основі створеного нами експериментального комплексу, який передбачав авторський спецкурс, а також особистісно орієнтовані форми викладання теоретичного матеріалу: лекція-дискусія, лекція-прес-конференція, лекція-діалог; практичні заняття, на яких впроваджувались інноваційні методи навчання (метод синектики, метод конкретної ситуації, метод проектів, метод «мозкового штурму», метод створення ситуації інтересу, метод опори на життєвий досвід), вирішувалися проблемні педагогічні ситуації; впроваджувалися психолого-педагогічні тренінги; самостійна робота (підготовка мультимедійних презентацій, різнопланових видів наукових робіт тощо).

Основними джерелами професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу є: актуалізація потреб викладачів іноземної мови коледжу у професійному саморозвитку; інформаційно-комунікаційні

технології (відеопрезентації результатів професійного саморозвитку; скап-коучинг; веб-конференції; портфоліо професійного саморозвитку; використання інших Інтернет-ресурсів); розвиток особистісного потенціалу викладача іноземної мови коледжу (його професійно значущих якостей, емоційно-вольової сфери, духовних та моральних якостей тощо); психолого-педагогічна та художня література; професійні конкурси; результати моніторингу успішності діяльності викладача іноземної мови коледжу; психологічний супровід процесу професійного саморозвитку педагогічного працівника (інформування; консультування; психотерапія; мотиваційні тренінги тощо); педагогічні читання із неформальним обміном думками; оксфордські дебати на теми професійного розвитку й саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу; школи професійного успіху (зустрічі із тими викладачами іноземних мов коледжу, хто професійно-творчо самореалізувався, обмін досвідом, професійно-творчі майстерні).

Велика увага на семінарах-практикумах приділялась такому важливому чиннику, що сприяє ефективності навчання, як вміння викладачів іноземних мов моделювати освітній процес відповідно до сучасних вимог педагогічної науки і практики, адаптувати його до навчальних умов.

Наведемо тематику засідань НМР у Київському коледжу зв'язку, Лубенському лісотехнічному коледжу, Економіко-правовому коледжу Київського кооперативного інституту бізнесу і прав, Технологічному коледжу державного вищого навчального закладу «Національний лісотехнічний університет України»: *2015-2016 н.р.*: Використання проектної технології на уроках англійської мови. Специфіка викладання німецької мови як другої іноземної згідно з вимогами Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Розробка, апробація та впровадження освітніх технологій, інноваційних методик в освітній процес. Використання інтерактивних технологій навчання як умови розвитку творчої особистості. Робота з молодими викладачами. *2016-2017 н.р.*: Особистісно-орієнтоване навчання. Як пристосувати сучасні методики до індивідуальних психологічних

особливостей студентів. Комунікативний метод навчання іноземної мови як одна з необхідних передумов інтеграції українського суспільства в соціокультурний простір Європи. Специфіка викладання німецької мови як другої іноземної. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів. Оптимальні шляхи розвитку основних видів мовленєвої діяльності на заняттях з англійської мови. *2016-2017 н.р.*: Активізація пізнавальної діяльності студентів на заняттях іноземної мови. Інформаційно-комунікаційні технології на заняттях англійської мови. Портфоліо, як сучасна форма презентації педагогічного досвіду. Укладання викладацького та студентського портфоліо. Методика проведення нестандартного заняття з іноземної мови. Нетрадиційні форми та методи роботи на заняттях з іноземної мови

У результаті такої роботи підвищилась якість підготовки викладачів іноземних мов до проведення занять, значно розширився діапазон методів навчання, розвитку та виховання. Заняття стали більш чіткими, організованими, посилилась їхня практична спрямованість: більш гнучкою, рухливою стала структура уроку.

Широко використовуються і активні форми методичної роботи, які покликані допомагати викладачам підвищувати теоретичний рівень, оволодівати новими, більш досконалішими методами та прийомами навчання та виховання, досвідом кращих педагогів, а також сприяти їх творчому пошуку, росту педагогічної майстерності. Так, традиційними стали творчі звіти викладачів на засіданнях методичного об'єднання та методичній раді, де викладачів, які атестуються, діляться своїми знахідками, методичними доробками, знайомлять інших викладачів з надбаннями власного досвіду. Все це сприяє підвищенню фахового, методичного і психолого-педагогічного рівнів викладача.

Одним з найбільш ефективних засобів підвищення професійної компетентності викладачів іноземних мов є самоосвітня діяльність. Професійна самоосвіта педагога – свідомо діяльність з удосконалення своєї

особистості як фахівця: адаптування своїх індивідуальних неповторних якостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та неперервне вдосконалення якостей своєї особистості. А оскільки навчити самого себе значно складніше, ніж когось, вона передбачає методичний супровід. Він має бути багаторівневий і обов'язково – поступовий. Окрім колективних форм заслуговує схвалення і творча індивідуальна робота викладачів Баранік І., Белець С., Калугіна Т. та Степась С., які працюючи над проблемною темою, підготували науково-методичні посібники, які були відзначенні у міському конкурсі-ярмарку педагогічної творчості.

З метою підвищення науково-теоретичного та методичного рівня кожен вчитель постійно працює над темою самоосвіти, яка тісно пов'язана з темою школи та методичного об'єднання. У роботі над своєю проблемою викладач систематизує методичні розробки з даного питання, реалізує її у своїй практичній діяльності та узагальнює напрацьований досвід. Лише за останні три роки вийшли з друку 7 методичних посібників, у яких узагальнено досвід роботи викладачів іноземної мови коледжу: «Навчання мови та культури у соціокультурному аспекті», «Культурологічний та лінгвокраїно-знавчий аспекти в навчанні англійської мови», «Впровадження інтерактивних технологій в процесі навчання англійської мови», «Особистісно зорієнтований підхід у навчанні англійської мови», «Комунікативно орієнтоване викладання граматики», «Організація навчання монологічного мовлення шляхом використання інтерактивних методів навчання», «Використання лінгвокраїнознавчого матеріалу на уроках англійської мови».

Активними дописувачами фахових періодичних видань є викладачі Київському коледжу зв'язку та Економіко-правовому коледжу Київського кооперативного інституту бізнесу і прав.

У таблиці 3.7 відображено результати за показником операційно-діяльнісного компонента. При порівнюванні статистично значущих

розбіжностей ($p < 0,05$) не виявлено. Адже операційно-діяльнісний компонент передусім характеризує ступінь оволодіння практичними навичками та уміннями, готовність до професійних випробувань, що формується переважно в освітньому процесі.

Таблиця 3.7

Результати аналізу ефективності окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу за показником операційно-діяльнісного компонента

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 33,033 $\sigma = 3,439$	t = 0,452 p = 0,653	M = 33,933 $\sigma = 5,605$
Порівняння	t = 0,974 p = 0,338		t = 1,439 p = 0,161
Після експерименту	M = 33,933 $\sigma = 4,988$	t = 0,914 p = 0,365	M = 32,733 $\sigma = 5,112$

Примітка: * – статистично значущі розбіжності при порівнянні ($p < 0,05$).

Таблиця 3.8 відображає результати аналізу ефективності окреслених педагогічних умов за показником потребово-мотиваційного компонента. Аналіз результатів, відображений у таблиці, засвідчує, що програма в цьому аспекті досягла успіху. Адже в експериментальній групі рівень потребово-мотиваційного компонента збільшився на 11,4 %, і це було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. У підсумку з'явилися розбіжності між експериментальною та контрольною групами, що також були статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Тобто у викладачів іноземних мов коледжу спостерігалось збільшення професійної мотивації та спрямованості на професійний саморозвиток, наявний високий рівень прагнення до самоосвіти у професійній діяльності тощо.

Таблиця 3.8

Результати аналізу ефективності окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу за показником потребово-мотиваційного компонента

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 49,667 σ = 6,266	t = 0,130 p = 0,897	M = 49,400 σ = 9,287
Порівняння	t = 2,383* p = 0,024		t = 1,505 p = 0,143
Після експерименту	M = 55,333 σ = 11,914	t = 2,010* p = 0,049	M = 49,733 σ = 9,534

Примітка: * – статистично значущі розбіжності при порівнянні ($p < 0,05$).

У таблиці 3.9 висвітлено результати аналізу за показником рефлексивно-ціннісного компонента. З огляду на аналіз результатів, зафіксований у цій таблиці, можна зробити висновок, що застосовані формувальні впливи сприяли підвищенню рівня складових рефлексивно-ціннісного компонента. Так, в експериментальній групі рівень цього компонента готовності викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку збільшився на 10,7 %, що було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. У результаті було виявлено розбіжності між експериментальною та контрольною групами, які також були статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Таким чином, у викладачів іноземних мов коледжу спостерігається збільшення рівня усвідомленості цінності власного професійного саморозвитку; їм притаманна здатність до адекватного аналізу своєї діяльності як професіонала; вони здатні помічати недоліки й слабкі сторони у власній професійній діяльності, що перешкоджають професійному саморозвитку.

Таблиця 3.9

Результати аналізу ефективності окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу за показником рефлексивно-ціннісного компонента

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 21,667 σ = 2,339	t = 0,362 p = 0,719	M = 21,400 σ = 3,286
Порівняння	t = 3,146* p = 0,004		t = 1,439 p = 0,161
Після експерименту	M = 24,000 σ = 4,111	t = 2,610* p = 0,011	M = 21,467 σ = 3,371

Примітка: * – статистично значущі розбіжності при порівнянні ($p < 0,05$).

Таблиця 3.10 ілюструє результати аналізу ефективності впровадження окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу за показником соціально-комунікативного компонента. Аналіз висвітлених у таблиці результатів експерименту засвідчує, що обґрунтовані нами педагогічні умови у цьому аспекті досягли успіху. Адже в експериментальній групі рівень соціально-комунікативного компонента збільшився на 9,6 %, що було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. В результаті зареєстровано розбіжності між експериментальною та контрольною групами, що також були статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Відповідно, маємо підстави зробити висновок, що впровадження окреслених педагогічних умов мало позитивний вплив на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у НМР коледжу і дало можливість підвищити рівень їхніх соціальних навичок та комунікативних здібностей у експериментальній групі.

Аналіз результатів експерименту засвідчив, що викладачі іноземних мов коледжу почали краще усвідомлювати сутність поняття «професійний саморозвиток», добре опанували знання про сутність та компоненти

професійного саморозвитку й усвідомили необхідність подальшого його формування.

Таблиця 3.10

Результати аналізу ефективності окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу за показником соціально-комунікативного компонента

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 27,133 σ = 3,997	t = 0,928 p = 0,357	M = 25,967 σ = 5,605
Порівняння	t = 2,917* p = 0,007		t = 1,409 p = 0,169
Після експерименту	M = 29,733 σ = 6,192	t = 2,332* p = 0,023	M = 26,133 σ = 5,758

Примітка: * – статистично значущі розбіжності при порівнянні ($p < 0,05$).

Опитування викладачів іноземної мови підтвердило наявність позитивних зрушень. Ми отримали такі відповіді: «Мені здавалося, щознаю про себе і свою професію все, проте, опановуючи курс, я зрозуміла, що мені ще потрібно багато вдосконалюватися»; «Опановуючи курс, я здобула багато знань про свої ресурсні можливості, планування кар'єри, вирішення конфліктів, способи підвищення власної самооцінки»; «Раніше я не замислювалася над тим, як необхідно себе поводити у студентській аудиторії (ходити, розмовляти, організовувати свою діяльність в освітньому процесі), проте тепер я знаю, як належно поводитися, щоб бути впевненою у собі»; «Ніколи не думала, що викладачеві необхідні вміння самопрезентації та самоменеджменту»; «Дуже сподобалося моделювання ситуацій педагогічної діяльності, а ще – вміння переконувати різних за типом батьків».

Узагальнену динаміку змін у компонентах професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу відображено на рисунках 3.12–3.13.

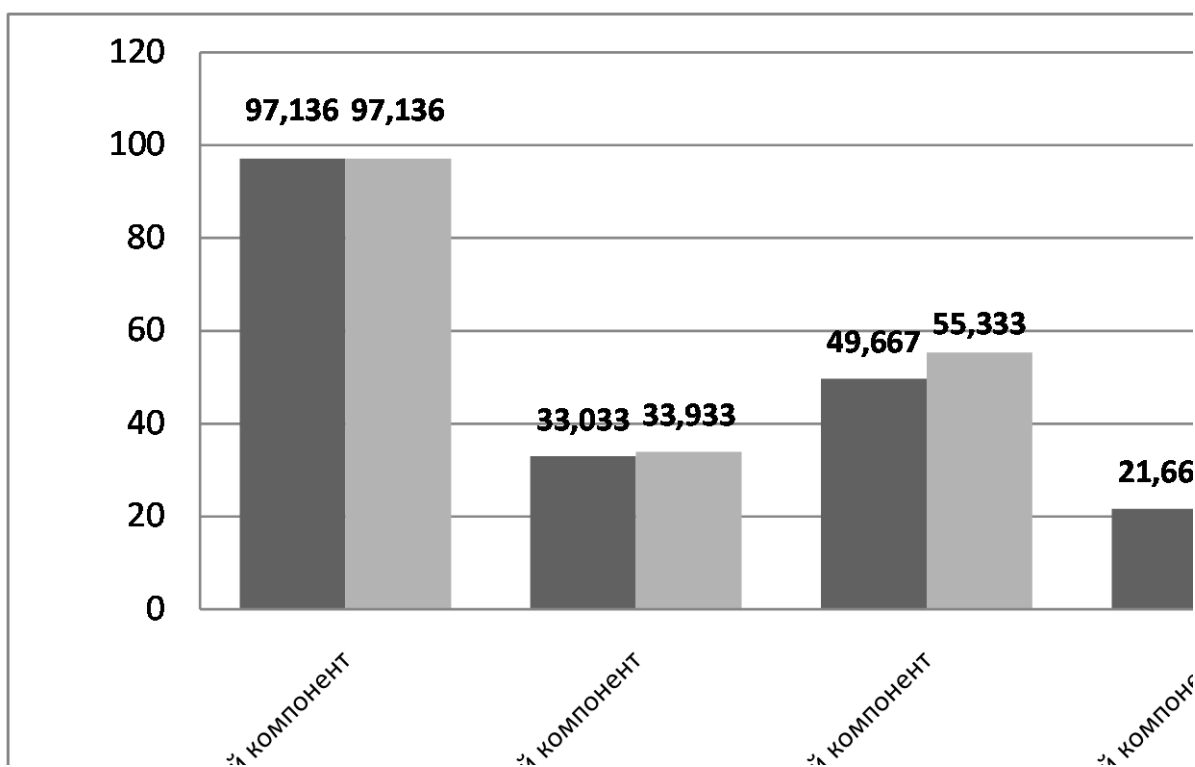


Рис. 3.12. Готовність до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу за структурними компонентами

Отже, здійснене нами обґрунтування ефективності впливу окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов засвідчило, що формувальний вплив дав змогу підвищити рівень таких компонентів їхнього професійного саморозвитку, як потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний.

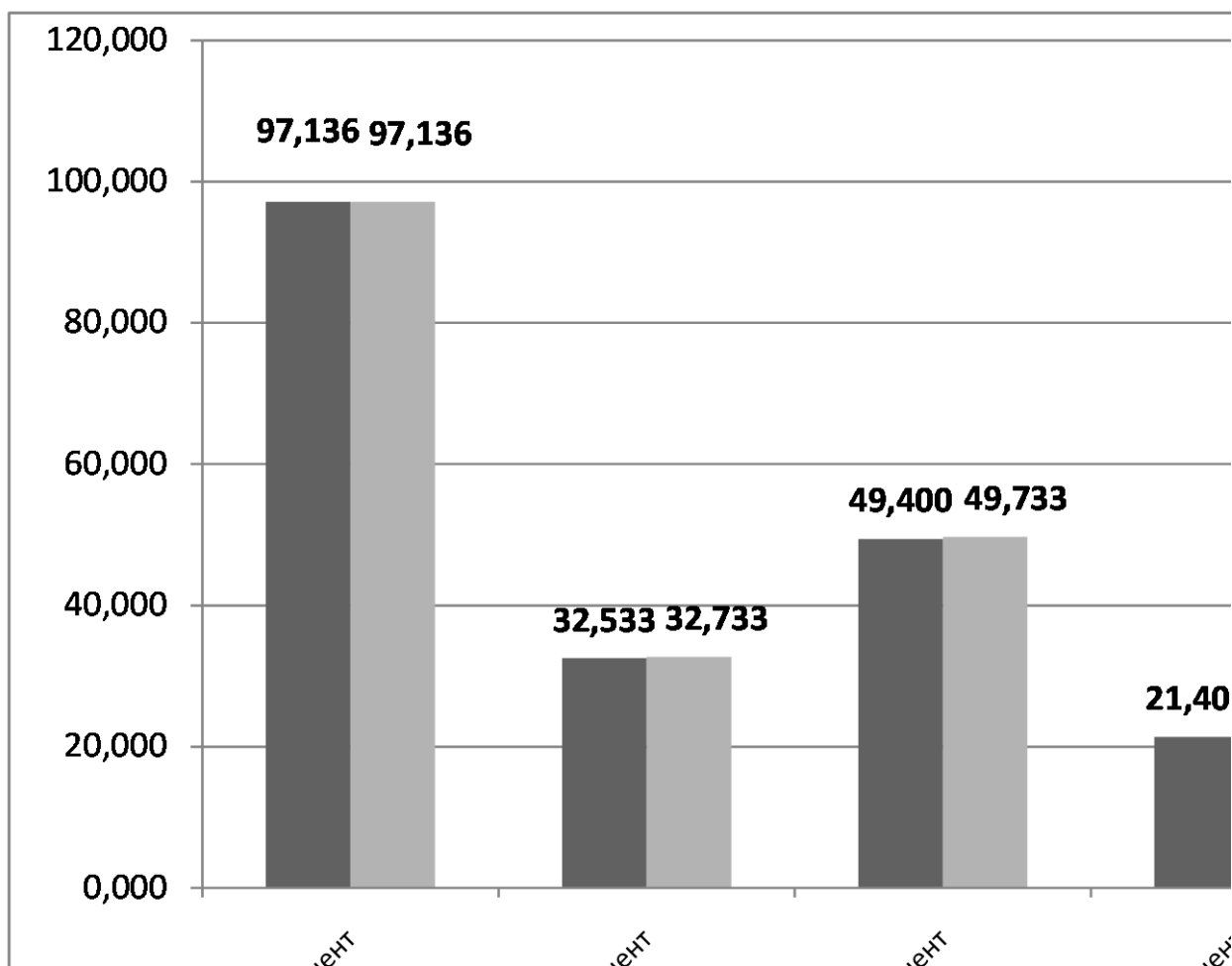


Рис. 3.13. Показники компонентів професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу в контрольній групі

Тим самим доведено, що окреслені педагогічні умови сприяють формуванню професійної мотивації, спрямованості на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у НМР коледжу, високого рівня прагнень, усвідомленості цінності власного професійного саморозвитку, уміння помічати недоліки, розвивати соціальні навички та комунікативні здібності викладачів.

Таблиця 3.11

Результати ефективності окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу за інтегральним показником

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	високий (n = 4) достатній (n = 15) низький (n = 11)	$U_e = 437;$ $U_k = 338$ $U_e > U_k;$ $p = 0,05$	високий (n = 4) достатній (n = 16) низький (n = 10)
Порівняння	$U_e = 279,5;$ $U_k = 338$ $U_e < U_k;$ $p = 0,05$		$U_e = 424;$ $U_k = 338$ $U_e > U_k;$ $p = 0,05$
Після експерименту	високий (n = 11) достатній (n = 16) низький (n = 3)	$U_e = 308;$ $U_k = 338$ $U_e < U_k;$ $p = 0,05$	високий (n = 4) достатній (n = 18) низький (n = 8)

Примітка: U-критерій Манна-Уїтні, статистично значущі розбіжності при ($U_e < U_k$).

Результати аналізу ефективності впливу окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мову НМР коледжу за інтегральним показником відображено у таблиці 3.11 та на діаграмі (рис. 3.14) й засвідчують, що в експериментальній групі змінився розподіл викладачів іноземних мов за рівнем сформованості готовності до професійного саморозвитку.

Показники високого рівня збільшилися, достатнього і низького – істотно зменшилися. Тоді як у контрольній групі, де не здійснювався нами формувальний вплив, результати розподілу готовності викладачів іноземних мов коледжу до професійного саморозвитку за інтегральним показником зовсім незмінилися.

Виявлено, що поняття «професійний саморозвиток» переважна більшість опитаних пов'язує з удосконаленням власного «Я», самовдосконаленням, знаннями, цілеспрямованістю, мотивацією, комунікабельністю тощо, при цьому зазначаючи, що у коледжі не створено необхідних умов для професійного саморозвитку викладачів іноземних мов.

Визначено, що підвищення рівня свого професійного саморозвитку пов'язується педагогами з професійним та особистісним розвитком. За суб'єктивними уявленнями викладачів іноземних мов саморозвиток фахівця – це безперервний процес, а найбільш важливими методами формування готовності до професійного саморозвитку є самоосвіта, бесіда, самовиховання, самовдосконалення.

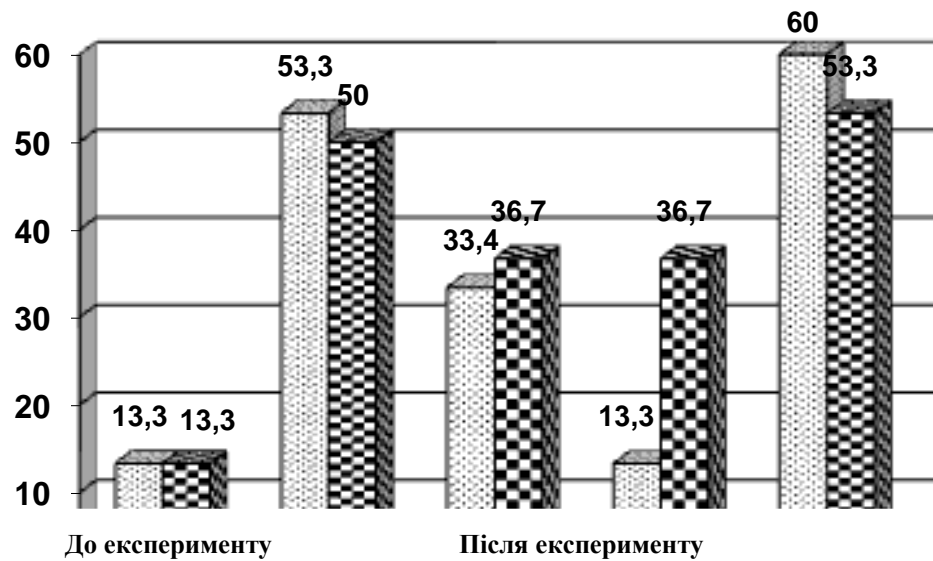


Рис. 3.14. Розподіл викладачів іноземних мов за рівнями сформованості готовності до професійного саморозвитку

З'ясовано, що за своїми індивідуально-типологічними особливостями викладачі іноземних мов належать до раціонального типу. Доведено, що «Я-концепція» викладачів іноземних мов є достатньо розвинутою – вони вірять у свої сили та здібності, енергію й самостійність, схильні схвалювати себе. Але ці переконання суттєво залежать від зовнішньої оцінки. Вони зацікавлені самі собою і впевнені у своїй цікавості для інших, проте здатність до самокерування та до саморозуміння вважаються такими особливостями, що потребують подальшого розвитку.

Встановлено, що для викладачів іноземних мов характерні орієнтація на обстоювання своїх ідей, постановка перед собою високих цілей і

намагання їх втілити. Визначено рівень сформованості професійно-педагогічної спрямованості та стійкості інтересу до педагогічної діяльності, що гарантує стійкість мотивації до подальшого оволодіння методами педагогічної майстерності. З'ясовано, що викладачі іноземної мови прагнуть до саморозвитку, їхні прагнення ґрунтуються на самооцінці своїх особистісних та професійних якостей, що сприяють саморозвитку, а також на оцінці проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації. Виявлено, що у викладачів іноземної мови коледжу внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією і зовнішньою негативною мотивацією.

Здійснено операціоналізацію теоретично обґрунтованих структурних компонентів професійного саморозвитку й створено узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку викладачів іноземних мов. Доведено, щояскрава вираженість таких інтегральних компонентів професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу, як операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного, є середньою, а когнітивно-пізнавального – високою.

З'ясовано, що стимулювальні чинники мали більший вплив на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов коледжів ніж ті, що перешкоджали його становленню і розвитку. Встановлено, що створення й забезпечення атмосфери, в якій викладач іноземних мов коледжу здатний зацікавитися професією, здобути визнання у колективі та подолати певні перешкоди, пов'язані з обмеженістю інформаційних та інших ресурсів, сприятимуть підвищенню рівня когнітивно-пізнавального компонента професійного саморозвитку. Визначено, що соціально-психологічний клімат у закладі, де наявна організаційна підтримка з боку адміністрації та інформаційна – з боку інших фахівців, сприяє розвитку операційно-діяльнісного та рефлексивно-ціннісного компонентів. Разом з тим, створення педагогічних умов в освітньому середовищі, в яких викладач іноземних мов

має можливість здобути визнання у колективі й зацікавитися педагогічною діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компонента, а творче й інновативне середовище у науково-методичній роботі коледжусприяє розвитку соціально-комунікативного компонента професійного саморозвитку кожного викладача коледжу.

Висновки до третього розділу

Практичний етап формувального експерименту здійснювався на основі розробленого експериментального комплексу, який передбачав авторський курс, а також особистісно орієнтовані форми викладання теоретичного матеріалу (лекція-дискусія, лекція-прес-конференція, лекція-діалог); практичні заняття, на яких впроваджувались інноваційні методи навчання (метод синектики, метод конкретної ситуації, метод проєктів, метод «мозкового штурму», метод створення ситуації інтересу, метод опори нажиттєвий досвід), вирішувалися проблемні педагогічні ситуації; використовувалися психолого-педагогічні тренінги; самостійна робота (підготовка мультимедійних презентацій, різнопланових видів наукових робіт тощо).

Основними джерелами професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу є: актуалізація потреб викладачів іноземних мов коледжу у професійному саморозвитку; інформаційно-комунікаційні технології (відеопрезентації результатів професійного саморозвитку; скап-коучінг; веб-конференції; портфоліо професійного саморозвитку; використання інших Інтернет-ресурсів); розвиток особистісного потенціалу викладачів іноземних мов коледжу (його професійнозначущих якостей, емоційно-вольової сфери, духовних та моральних якостей тощо); психолого-педагогічна та художня література; професійні конкурси; результати моніторингу успішності діяльності викладача іноземної мови коледжу;

психологічний супровід процесу професійного саморозвитку педагогічного працівника (інформування; консультування; психотерапія; мотиваційні тренінги тощо); педагогічні читання із неформальним обміном думками; оксфордські дебати на теми професійного розвитку і саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу; школи професійного успіху (зустрічі із тими викладачами іноземних мов коледжу, хто професійно-творчо самореалізувався, обмін досвідом, професійно-творчі майстерні).

Аналіз результатів експерименту показав, що викладачі іноземних мов коледжу почали краще розуміти сутність поняття «професійний саморозвиток», добре опанували знання про сутність і компоненти професійного саморозвитку й усвідомили необхідність подальшого його формування. Опитування викладачів іноземних мов коледжу підтвердило наявність позитивних зрушень.

Результати аналізу ефективності окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу за інтегральним показником засвідчують, що в експериментальній групі змінився розподіл викладачів іноземних мов коледжу за рівнями сформованості готовності до професійного саморозвитку.

Проведене обґрунтування ефективності окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у НМР коледжу показало, що формувальні впливи дозволили підвищити рівні таких компонентів професійного саморозвитку, як потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного.

Показники високого рівня зросли, достатнього і низького – істотно зменшилися. Тоді як у контрольній групі, яка не піддавалася формувальним впливам, результати розподілу готовності до професійного саморозвитку за інтегральним показником зовсім незмінилися.

Виявлено, що поняття «професійний саморозвиток» переважна більшість опитаних пов'язує з удосконаленням власного «Я», самовдосконаленням, знаннями, цілеспрямованістю, мотивацією,

комунікабельністю тощо, при цьому зазначаючи, що у коледжі не створено необхідних умов для професійного саморозвитку викладачів іноземної мови. Визначено, що підвищення рівня свого професійного саморозвитку пов'язується педагогами з професійним та особистісним розвитком. За суб'єктивними уявленнями викладачів іноземних мов коледжу саморозвиток фахівця – це безперервний процес, а найбільш важливими методами формування готовності до професійного саморозвитку є самоосвіта, бесіда, самовиховання, самовдосконалення.

Встановлено, що за своїми індивідуально-типологічними особливостями викладачі іноземних мов коледжу належать до раціонального типу. Показано, що «Я-концепція» викладачів іноземних мов коледжу є достатньо розвинутою, вони вірять у свої сили, здібності, енергію, самостійність. Вони схильні схвалювати себе, але ці переконання суттєво залежать від зовнішньої оцінки; зацікавлені самі собою і впевнені у своїй цікавості для інших, причому здатність до самокерування та до саморозуміння вважаються такими особливостями, що потребують подальшого розвитку.

Основні результати розділу відображені в таких публікаціях автора: [84; 96; 267; 268].

ВИСНОВКИ

У дисертації виконано цілісний науковий аналіз педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу. Результати дослідження дають підстави стверджувати про досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і слугують підставою для таких **висновків**:

1. Термін «професійний саморозвиток» витлумачено як складний еволюційно-інволюційний поступ, у ході якого відбуваються прогресивні й регресивні особистісні, інтелектуальні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині. Науковий аналіз проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу проведено на ґрунті антропоцентричного, акмеологічного, аксіологічного, культурологічного, синергетичного, системно-діяльнісного, компетентнісного, суб'єктного підходів.

Доведено доцільність розгляду особистісного та професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу в тісному взаємозв'язку, оскільки він є продовженням загального розвитку вчителя, основ його освіченості та компетентності впродовж життя. Такий розвиток уможлиблюють механізми самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінювання, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації особистісних якостей викладача на базисі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та способів інтенсифікації цього процесу.

Науково-методичну роботу у процесі професійного розвитку потрактовано як систему цілеспрямованих заходів, що забезпечує безперервний професійний розвиток педагогічних кадрів у міжкурсовий період і створює передумови супроводу освітніх практик та інновацій з метою зростання рівня досягнень задля навчання, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя, досягнення особистісного й професійного акме.

2. Професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу визначено свідому самопізнавальну та самопроектувальну діяльність, спрямовану на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог професії та самореалізація в тій соціальній ролі (функції), яку він виконує.

Стратегіями професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу постають: благополуччя; задоволення базових потреб на рівні досягнення результатів, успіху, партнерства; досягнення результатів; успіху; партнерства; стратегія забезпечення цілісності особистості шляхом осягнення; стратегія збалансованості особистісно-професійних якостей; стратегія відновлення та збагачення психологічно-біоенергетичних ресурсів; стратегія осмислено-пізнавального бачення себе.

3. У ході теоретичного дослідження виокремлено п'ять компонентів готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов: *когнітивно-пізнавальний, потребово-мотиваційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний*. Критерієм професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу визначено рівень сформованості професійної компетентності, який корелює з рівнем професійної діяльності педагога, відображаючи ступінь опанування такої діяльності. Вказано *гностичний, акмеологічний, технологічний, аксіологічний, рефлексивний* критерії, що певною мірою відображають зміст зазначених компонентів готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов. Схарактеризовано рівні готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов (низький, достатній, високий).

4. Обґрунтовано педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземної мови у науково-методичній роботі коледжу, як використання інтерактивних технологій у науково-методичній роботі коледжу; модернізація інформаційного середовища коледжу для

вдосконалення іншомовної компетентності викладачів іноземних мов; створення ресурсного центру професійного саморозвитку творчої особистості викладачів іноземних мов, і проведено їхнє впровадження.

Результати аналізу ефективності окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземної мови у науково-методичній роботі коледжу за інтегральним показником розкривають такі зміни розподілу викладачів іноземних мов експериментальної групи за рівнями сформованості готовності до професійного саморозвитку: високий рівень – ЕГ – 36,7%, КГ – 13,3%; достатній рівень – ЕГ – 53,3%, КГ – 60%; низький – ЕГ – 10%, КГ – 26,7%.

Констатовано про ефективність упровадження окреслених педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу з огляду на підвищення внаслідок формувальних впливів рівня таких компонентів професійного саморозвитку, як: потребово-мотиваційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний і соціально-комунікативний.

На основі результатів дослідження підготовлено та впроваджено у процес самопідготовки викладачів іноземних мов методичні рекомендації щодо їхнього професійного саморозвитку у науково-методичній роботі коледжу.

Результати дисертації може бути використано науково-педагогічними працівниками, які працюють над розвитком та саморозвитком педагогічної майстерності, перебувають у пошуку професійного самовдосконалення в системі підвищення кваліфікації.

Проведене дослідження не претендує на вичерпність в аспекті висвітлення проблем професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні впливу дистанційного ресурсу на професійний саморозвиток викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
3. Акмеология : учебное пособие / Деркач А., Зазыкин В. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Ананьев. Москва: Педагогика, 1980. Т. II. 288 с.
5. Англійська мова : навчальний посібник у 2-х частинах для студентів ВНЗ / Петрашук О. П., Авраменко О. П., Борисова О. В., та ін. Київ : Міленіум, 2002. Частина I. 419 с. Частина 2. 571 с.
6. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс : в 2 кн. Казань : Из-во Каз. ун-та, 1996. Кн. 1. 566 с.
7. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу). *Вища освіта України*. 2001. № 1. С. 11-17.
8. Атабекова А. К. Лексические и грамматические изменения в британском английском языке под влиянием экстралингвистических факторов. *Международная научно-практическая конференция «Непрерывное языковое образование и формирование современного мировоззрения»*. Владимир, 2015. С. 46-53.
9. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І. А. Зазюна. Київ, 2000. С. 134-157.
10. Базовое образование в Республике Молдова с перспективы школы дружественной ребенку: Исследование / Аркадие Барбэрошие, Анатоли

Гремалски, Ион Жигэу [и др.]; Ин-т Публичных Политик. Київ, 2009 (Combinatul Poligr.). С. 67-71.

11. Барановська Л. В. Теоретичний аспект дослідження проблеми професійної самореалізації особистості. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Житомир. Київ, 2015. Вип. 84. С. 49–52.

12. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 252 с.

13. Бернацька О. В. Теоретичні основи соціокультурної компетенції в системі навчання майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови. *Вісник психології і педагогіки : збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи»* (22 листопада, 2012 р., м. Київ). Вип. 10. Київ, 2012. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_10 (дата звернення 7.06.2018).

14. Бёрнс Р. Б. Я-концепция и воспитание. Москва, 1989. 169 с.

15. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2009. 248 с.

16. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

17. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2009. 185 с.

18. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: збірник наукових праць*. 2013. № 23. С. 29–33.

19. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : Монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 376 с.
20. Бодалёв А. А. Личность и общение : избранные труды. Москва: Педагогика, 1983. 271 с.
21. Божок О. С. Педагогічні умови формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Оновлення змісту, форма методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2016. Вип. 14. С. 83-86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_14_24. (дата звернення 7.06.2018).
22. Большакова А. М. Особистісна реалізованість людини в онтогенезі: автореф. дис. ... докт. психолог. наук : 19.00.07/ Запоріжжя, 2011. 36 с.
23. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 22–23.
24. Боревская Н. Е. Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия. Москва : Вост.лит., 2003. 271 с.
25. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. СПб. : Политехника, 2002. 476 с.
26. Бродова О. В. Психолого-педагогічні умови формування комунікативних умінь майбутніх пілотів / Олеся Бродова. С.78-86.
27. Бубер М. Я и Ты : пер. с нем. Москва : Высшая школа, 1993. 175 с.
28. Будмаков В. Н. Развитие способностей, помогающих адаптации к профессиональной деятельности. *Специалист*. Москва, 2002. Вып. 12. С. 21-22.
29. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття «Самоосвітня компетентність». *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2008. № 1. С. 4-7.
30. Вайлир Г. История педагогики: пер. нем. Санкт-Петербург ; Москва, [Б. г.]. 124 с.
31. Вайніленко Т. В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення. *Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць*. Чернівці: Рута, 2005. Вип. 278. Серія: Педагогіка і психологія. С. 13-20.

32. Вакуленко В. М. Педагогічна акмеологія: досягнення й проблеми. *Філософія освіти*. 2006. №3. С. 124-133.
33. Вакуленко Т. И. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей Германии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ, 1995. 186 с.
34. Варій М. Й., Ординський В. Л. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 376 с.
35. Вдовенко І. С. Цілі та засоби змагальності в системі: неперервна професійна освіта – ринок праці : монографія. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011. 312 с.
36. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к IV заседанию методологического семинара 16.11.2004. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
37. Войнович А. Л. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / НАДПС України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2007. 244 с.
38. Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2006. 261 с.
39. Воронцов А. Б., Чудинова Е. В. Учебная деятельность : введение в систему Д. Б. Эльконина – В. В. Давидова. Москва : Издатель Рассказов А.И., 2004. 304 с.
40. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под. ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
41. Гальскова Н. Д. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Акимова. Ростов н/Д : Феникс, 2017. 350 с.

42. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ, 1995. 221 с.
43. Гез Н. И. Методика обучения иностранному языку в средней школе : учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов. Москва : Высшая школа, 1996.
44. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
45. Грабовець І. В. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Кривий Ріг, 2004. 187 с.
46. Грачев В. В., Жукова О. А., Орлов А. А. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. *Педагогика*. 2009. № 2. С. 107-112.
47. Гудовсек О. А. Проблема підготовки учителів образотворчого мистецтва в Україні: стан дослідженості. *Інноватика у вихованні*. 2017. Вип. 5. С. 120-130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2017_5_14 (дата звернення 7.06.2018).
48. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретично-методологічний аспект / Гуманіт. ун-т «Запорізьк. ін-т держ. та муніцип. упр.». Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
49. Гуревич Р. С., Коломієць А. М., Коломієць Д. І. Формування інформаційної культури педагога в контексті неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць. Київ : Інститут пед. освіти та освіти дорослих, 2001. С. 276-281.
50. Даніленко А. Б. Інноваційні технології навчання професії. *Профтехосвіта*. 2010. № 5 (17). С. 80-85.
51. Дем'яненко Н. М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу. *Реалізація*

європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 322-331.

52. Демура А. Л. Нові вимоги до професійно-технічної освіти Дніпропетровщини. *Проектирование образовательного пространства – современные ориентиры: материалы 1-й Международной научно-практической конференции. Днепропетровск: ГУЗ «МВПУ ПИТ», 2012. С. 18-20.*

53. Державні стандарти професійної освіти : теорія і методика: [монографія] / За ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.

54. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Видавництво «АртЕк», 2005. 472 с.

55. Джуринский А. Н. История педагогики. Москва : Владос, 1999. 432 с.

56. Дильтей В. Введение в науки о духе. *Зарубежная эстетика и теория литературы.* Москва : Изд-во МГУ, 1987. С. 108-135.

57. Дистервег А. О самосознании учителя. *Дистервег А. Избранные педагогические сочинения.* Москва : Госучпедгиз, 1956. С. 309-320.

58. Драгнєв Ю. В. Інформаційні технології і засоби навчання. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em20/emg.html> (дата звернення 12.09.2018).

59. Дубасенюк О. А. Професійне становлення педагога. Житомир : ЖДШ, 1993. 106 с.

60. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

61. Железовская Г. И., Елисеева А. В. Педагогика развития творческой личности / Г. И. Железовская, А. В. Елисеева. Саратов : Лицей, 1997. 140 с.

62. Заболоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету.*

2008. Випуск 40. Педагогічні науки. С. 63-68.
URL : <http://eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf> (дата звернення 12.09.2018).

63. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга : психологический тренинг как инструментальное действие. СПб.: Речь, Москва : Смысл, 2002. 80 с.

64. Закон України «Про вищу освіту» / від 01.07.2014 №1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (дата звернення 12.09.2018).

65. Закон України «Про професійно-технічну освіту» / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. Київ, 1998. № 32. 215 с.

66. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 258 с.

67. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 22-28.

68. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2003. № 5. С. 34–42.

69. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. 2006. № 4. С. 20–27.

70. Зязюн І. А. Неперервний розвиток та саморозвиток професійної майстерності вчителя у післядипломній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / [редкол. : І. А. Зязюн (голова), Р. С. Гуревич, Н. Г. Ничкало [та ін.]] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України ; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Київ ; Вінниця : Планер, 2012. Вип. 29. С. 13-23.

71. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*

імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2011. Вип. 1. 33. С. 22-27.

72. Ильин В. В., Пожарский С. Д. Философия и акмеология. Санкт-Петербург : Политехника, 2003. 395 с.

73. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения URL: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2151> (дата звернення 17.06.2018).

74. Ігнацевич І. І. Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога. URL: <http://intkonf.org/ignatsevich-i-i-profesiyniy-samorozvitok-yak-chinnik-formuvannya-profesiynoyi-kulturi-pedagoga> (дата звернення 12.09.2018).

75. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Москва, 1991. 240 с.

76. Ільчук В. В. Використання можливостей ІКТ для організації навчального процесу та самоосвіти. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень*: збірник наукових праць / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2015. Вип. 4 (7). С. 396-400.

77. Ільчук В. В. Компоненти готовності до професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін в аграрних вищих навчальних закладах. *Матеріали міжнародної наукової конференції обміна науч. досягнень «Актуальні наукові проблеми. Розглядання, рішення, практика»*. Познань, 2014. С. 92-97.

78. Ільчук В. В. Основні напрями професійного саморозвитку викладачів аграрних ВНЗ. *Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Львів : СПОЛОМ, 2013. С. 315-317.

79. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху: інформаційно-методичний збірник / упоряд. Г. О. Сиротенко. Полтава : ПОІППО, 2006. 124 с.

80. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі / [І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина та ін.; наук. ред. В. П. Коцур; уклад. О. І. Шафран]. Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. 285 с.

81. Ісаєнко С. А. Компетенція і компетентність фахівця у контексті його професіоналізму. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»* / Редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін. Київ, 2010. Вип. 159. Ч. 4. С. 209-215.

82. Історія педагогіки / За ред. М. С. Гриценка. Київ : Вища школа, 1973. 447 с.

83. Калашникова Л. М., Іванова О. І. Самовдосконалення як особливий вид діяльності особистості. *Педагогіка і психологія* : збірник наукових праць ХНПУ ім. Г. Сковороди. Харків, 2013. № 43. С. 73-82.

84. Калугіна Т. В. Готовність викладача іноземної мови до професійного саморозвитку як психолого-педагогічна проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: збірник наукових праць. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Вип. 21. Кн. 3. Т. I (75). Київ : Гнозис, 2017. С. 304–312.

85. Калугіна Т. В. Готовність до інноваційної діяльності як умова професійного саморозвитку викладача закладу вищої освіти. *Педагогічні науки*. Херсон: Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 152–157.

86. Калугіна Т. В. Проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у педагогічних дослідженнях. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття* : збірник тез Міжнар. наук-практ. конф., 9 – 10 грудня 2016. Харків. С. 84–87.

87. Калугіна Т. В. Професійна компетентність викладача іноземної мови ЗВО як інтегративна якість. *Інноваційні наукові дослідження у галузі*

педагогіки та психології: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 2–3 лютого 2018. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. С.137–139.

88. Калугіна Т. В. Професійний саморозвиток викладача іноземної мови як процес підвищення його професіоналізму. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф., 2–3 лютого 2018. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 1. С. 52–54.

89. Калугіна Т. В. Професійний саморозвиток викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах як соціально-педагогічна проблема. *Формування особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи*: матеріали Міжнар. наук-практ. конф., 27–28 вересня 2017. Умань. С. 53–54.

90. Калугіна Т. В. Професійний саморозвиток як педагогічна проблема. *International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics»*: Conference proceedings, October 20–21, 2017. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing». P. 58–61.

91. Калугіна Т. В. Сутнісна характеристика понять «розвиток» і «саморозвиток» педагога в умовах модернізації української освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів: ЧНПУ, 2018. Вип. 151. Т. 2. С. 27–32.

92. Калугіна Т. В. Теоретичні основи професійного саморозвитку викладача вищої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Вип. 28. / за науковою ред. академіка В. І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 64–70.

93. Калугіна Т. В. Теоретичні проблеми розвитку конкурентоспроможного викладача іноземної мови. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті*: збірник тез Міжнар.

наук-практ. конф., 16–17 березня 2018. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 74–77.

94. Калугіна Т. В. Формування самоосвітньої компетентності як сучасна педагогічна проблема. *Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення Нової української школи*: зб. тез Міжнарод. науково-практ. конф., 2 грудня 2016. Київ; Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 78–82.

95. Калугіна Т. В., Матвієнко О. В. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземної мови в сучасній системі освіти. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси, 2018. № 6. С. 97–103.

96. Калугіна Т. В., Матвієнко О. В. Професійний саморозвиток викладача іноземної мови у системі науково-методичної роботи коледжу: діагностичний інструментарій : навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. 146 с.

97. Кальницька К. О. Мотивація педагога до підвищення професійної кваліфікації : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ. 1999. 20 с.

98. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / К., 2000. 20 с.

99. Коваленко Е. А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Харків. ун-т повітряних сил. Харків, 2005. 16 с.

100. Коваль О. Є. Активізація професійного саморозвитку аспірантів – майбутніх викладачів вищої економічної школи. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 2. С. 95 – 100.

101. Ковальчук В. Професійний розвиток учителів: зарубіжний досвід. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv> (дата звернення 28.06.2018).

102. Ковтун О. А. Технології формування комунікативної толерантності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. праць. Серія «Педагогіка»*. Переяслав-Хмельницький: «ФОП Домбровська Я. М.», 2017. Випуск 24. 298 с.

103. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Паращенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубачева С. Е.); за загальною ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С», 2004. 112 с. (Бібліотека з освітньої політики).

104. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: монографія / За ред. Н. В. Кічук. Ізмаїл, 2007. 236 с.

105. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010-2020 рр.) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. URL: http://www.mon.gov.ua/main_php?query=education/prof-tech (дата звернення 28.06.2018).

106. Корсак К. В., Гранюк Л. О. Франція: післядипломна освіта та її досягнення. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 28-31.

107. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

108. Котельнікова Н. Періодизація історії розвитку післядипломної педагогічної освіти в КНР. *Історико-педагогічний альманах*. 2010. № 1. С. 66-71.

109. Котенко О. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в контексті сучасних освітніх парадигм. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. № 10 2013. URL: <http://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення 7.06.2018).

110. Краевский В. Моделирование в педагогической психологии: Введение в научное исследование по педагогике. М., 1988. С. 99-104.
111. Кремень В. Г. Якісна освіта формує майбутнє держави і її громадян. URL : <http://www.zn.kiev.ua/nn/show/345/31179/> (дата звернення 14.09.2018).
112. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія]. Суми : МакДен, 2011. 412 с.
113. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа 1990. 119 с.
114. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1997. 315 с.
115. Кушнірук Т. Д. Методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 1. С. 24-25.
116. Лапенко М. І., Авдєєва І. М., Гура Л. М. Безперервна педагогічна освіта. Досвід системного дослідження діяльності інституту післядипломної освіти : монографія. Севастополь : Рібест, 2003. 165 с.
117. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.
118. Леонтьев А. Н. Психология общения. 2-е изд. исп. и доп. Москва : Смысл, 1997. 365 с.
119. Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу. *Вопросы психологии*. 1987. № 3. С. 150-158.
120. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва, 1989. 96 с.
121. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. Одеса : ОКФА, 1995. 78 с.
122. Лозовецька В. Т. Професійне становлення особистості в сучасних умовах праці. *Науковий вісник ІПТО НАПН України. Професійна педагогіка* : збірник наукових праць. 2013. № 5. С. 20-23.

123. Лозовой В. О., Сідак Л. В. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія. Харків : Право, 2006. 256 с.

124. Локк Д. Об управлении разумом. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. Москва : Педагогика, 1989. 416 с.

125. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 19-33.

126. Ломтева Е. В. Образование в правовом поле. *Профессиональное образование*. № 2. 2012. С. 44-45.

127. Лосева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи: навчальний посібник. Донецьк : ДонНУ, 2003. 336 с.

128. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 5-17.

129. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. 4-е вид. доповнене. Київ : НАККиМ, 2012. 368 с.

130. Лукомська Ю. О. Тип організаційної культури як чинник інноваційної готовності персоналу освітнього закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 319 с.

131. Лутай В. С. Синергетическая парадигма как философско-методологическая основа решения основных проблем XXI века. *Практична філософія*. 2003. № 1 (7). С. 10-38.

132. Маглам'ян К. А., Верещака І. М. Професійний саморозвиток особистості за допомогою інформаційних технологій / СОЦІУМ.

ДОКУМЕНТ. КОМУНІКАЦІЯ : зб. наук. ст. Серія: Філологічні науки. Переяслав-Хмельницький. Отримується з 2017. С. 133-144.

133. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3-4. С. 68-72.

134. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. Москва : Академия, 2002. 256 с.

135. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 312 с.

136. Марусинець М. М. Рефлексія на шляху до професійно-особистісного успіху педагога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання* : [збірник наукових праць] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 23. С. 94-100.

137. Марченко І. А. Самоосвіта педагога як складова моделі розвитку ключових компетентностей учителів початкових класів у післядипломній освіті. URL: innovac-koipro.edukitkr.ua/.../Стаття%20про%20самоосвіта (дата звернення 15.06.2018).

138. Маслікова І. Модель педагогічного керівництва самоосвітньою діяльністю педагогів у системі методичного менеджменту. *Управління школою*. Київ : Основа, 2004. № 11. С.43-49.

139. Маслов С. И. Аксиологический подход в педагогике / С. И. Маслов, Т. А. Маслова. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. Вып. № 3. 2013. С. 202-212.

140. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование. Киев ; Донецк : Ин-т психологии, 1994. С. 34-57.

141. Махінов В. М. Становлення мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору / В. М. Махінов; за ред. М. Б. Євтуха. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 428 с.

142. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. 2-ге вид., випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

143. Міняйленко І. В. Просторовий розвиток регіону: еволюція сучасних уявлень щодо сутності категорії. *Ефективна економіка*. 2013. № 11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2013_11_74. (дата звернення 15.06.2018).

144. Митина Л. М. Психологія розвитку конкурентоспособної личности. Москва : НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.

145. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / автори : Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Київ : ВИДАВ, 2011. 342 с.

146. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навчальний посібник. Тернопіль : Астон, 2008. 256 с.

147. Назар В. М. Методична робота з педагогічними працівниками у міжкурсовий період. *Управління школою*. № 34, 2003 : «Основа».

148. Назаренко Г. А. Теорія і практика виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.07 / Київ. 2016. 597 с.

149. Науково-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах євроінтеграції: колективна монографія / автори: Л. Нестерова, П. Лузан, В. Манько, та інші; за заг. ред. Л. Нестерової. Київ : Педагогічна думка, 2012. 160 с.

150. Національна доктрина розвитку освіти. Постанова від 17 квітня 2002 року № 347/2002. *Освіта*. 2002. №26. С. 2-14.

151. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення 4.09.2018).

152. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 4.09.2018).
153. Ніколаеску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору. Черкаси : ОПОПП, 2012. 54 с.
154. Ничкало Н. Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід в неперервній освіті. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз* / [В. Л. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Наукова думка, 2003. С. 345-448.
155. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 200 с.
156. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні : погляд у майбутнє. *Вища школа*. 2006. №2. С. 3–22.
157. Ножовнік О. М. Навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін у вищій професійній школі : теоретичні засади та переваги впровадження. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2012. № 3. С. 140-145.
158. Ножовнік О. М. Формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2011. 20 с.
159. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти України*. Київ : «К.І.С.», 2003. С. 13-41.
160. Олійник В. В., Нікуліна А. С. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 6-9.
161. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. Москва : Смысл, 2002, С. 35-104, 116-165.
162. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32-37.

163. Онучак Л. Викладач як організатор самостійної позааудиторної діяльності студентів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 1. С. 84-93.

164. Орбан Л. Э. Психология становления личности профессионалом: акмеологический поход. *Сучасна психологія в ціннісному вимірі* : матеріали третіх Костюківських читань (Київ, 20–22 грудня 1994 р.) : у 2 т. Київ, 1994. Т. 1. С. 210-211.

165. Орішко Н. К. Самовдосконалення як важлива складова розвитку духовності особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ*. Київ, 2012. Вип. 1 (14). С. 239-246.

166. Орлов В. Ф. Саморозвиток професійної культури вчителя мистецьких дисциплін. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти : наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*: збірник наукових праць. Рівне: РДГУ, 2002. Вип. 20. С. 131-136.

167. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 255 с.

168. Основи психології та педагогіки: методичний посібник / А. Я. Бондар, М. О. Голубєва, Н. М. Давидюк та ін. Київ : Видавництво ТОВ «НВП ІНТЕРСЕРВІС», 2011. 212 с.

169. Остапенко Е. О. Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток». *Наукові праці*: науково-методичний журнал. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. Т. 136. Вип. 123. Педагогіка. С. 49-54.

170. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагогічного професійного навчання : монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2007. 752 с.

171. Павленко Т. М. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу Білоцерківського коледжу сервісу та дизайну. *Педагог професійної*

школи : методичний посібник. Київ : ІПТО НАПН України, 2010. Вип. 2. С. 121-128.

172. Пазюра Н. В. Провідні напрями підвищення якості професійної освіти в Японії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський щорічник* [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, Ш. Зязюна, Н. Ничкало]. Т. 14, Ченстохова – Київ, 2012. С. 477-489.

173. Пазюра Н. В. Ідеї розвитку людського капіталу в Батишевській виробничій педагогіці та внутрішньофірмовому навчанні виробничого персоналу японських підприємств. *П'ять міжнародні наукові читання, присвячені пам'яті академіка Сергія Яковича Батишева : матеріали 5 міжнарод. наук. конф.* : у 2-х т. Т. 2: Проблеми і досвід удосконалення професійної освіти в сучасних умовах / за ред. Н. Г. Ничкало, В. Д. Будака, М. Б. Яковлевої. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. С. 311-322.

174. Пелех Ю. В. Аксіопедагогіка: інтелектуальна відповідь на виклики суспільства. *Педагогічна газета*. 2009. № 10 (183). С. 6.

175. Перевознюк Н. М. Порівняльний аналіз понять «компетентність» та «компетенція». *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Редкол. : Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін.* Київ, 2010. Вип. 159. Ч. 4. С. 156-166.

176. Петрашук О. П. Комунікативна спрямованість специфікацій тесту з іноземної мови. *Гуманізація навчально-виховного процесу: науково-методичний збірник / За заг. ред. Легенького Г. І. та Сипченка В. Т.* Слов'янськ : ІЗМН-СДП, 2000. Вип. VII. С.69-78.

177. Петрова М. Я. Дидактичне забезпечення активних форм та методів навчання. *Педагог професійної школи : методичний посібник*. Київ : ІПТО НАПН України, 2010. Вип. 2. С. 37-59.

178. Пехота О. М. Педагогічна майстерність викладача сучасного університету з позицій суб'єктного підходу. *Науковий вісник МДУ*.

Миколаїв : МДУ, 2007. Вип. 16 (міжнародний). Педагогічні науки : збірник наукових праць [за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. С. 21-28.

179. Пищик О. В. Інформаційно-комунікативні технології та сучасний урок: методика проведення і результативність. *Педагог професійної школи: методичний посібник*. Київ : ІПТО НАПН України, 2010. Вип. 2. 143 с.

180. Плахотник В. М. Тематично-ситуативний підхід у навчанні англійської мови. *Початкова школа : Науково-методичний журнал*. 2005. № 11. С. 35-38.

181. Плахотник О. В. Суб'єкт в освітньому просторі: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Харківський військовий університет. Харків, 2004. 19 с.

182. Плахотник О. В. Акмеологія як нова якість освіти. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 42. С. 187-192. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviku_2013_42_36. (дата звернення: 12.06.2016).

183. Подопригора С. Я. Индивидуальная стратегия самосозидания как способ культурной идентификации : дис. ... докт. филос. наук : 24.00.01 / Ростов-на-Дону. 2003. 355с.

184. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія*. Київ, 2006. С. 16-26.

185. Потапчук Т. В. Культурна ідентичність особистості : постановка проблеми. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_27_1/pataphuk.pdf.] (дата звернення: 12.08.2018).

186. Пришупа Ю. Ю. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2016. 227 с.

187. Пророк Н. В. Саморозвиток як детермінанта особистісного і професійного становлення практикуючих психологів. *Проблеми загальної і педагогічної психології*: збірник наукових праць ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2009. Т. XI, ч. 2. С. 366-376.
188. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / За ред. В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
189. Протасова Н. Г. Андрогогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 1997. № 2. С. 14–17.
190. Професійні стандарти: теорія і практика розроблення / авт. кол: Л. І. Короткова, Л. Б. Лук'янова, Г. І. Лук'яненко та ін. Київ : Педагогічна думка, 2011. 220 с.
191. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2009. 21 с.
192. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. Москва : ВЛАДОС, 2002. Т. 1. 312 с.
193. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 215 с.
194. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. Москва : Когито-центр, 2002. 396 с.
195. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 25, ч. 3. С. 11-22.
196. Развитие образования. Национальный доклад Республики Беларусь. Минск : РИВШ БГУ, 2001. 70 с.
197. Редько В. Г. До проблеми формування готовності у студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності вчителя іноземної мови. *Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології : (до 90-річчя заснування МДУ)* : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Миколаїв : Вид-во "ІЛОН", 2004. С. 53-60.

198. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. Москва : Изд. группа «Прогресс» ; Универс, 1994. 480 с.
199. Романовский А. Г. Формирование конкурентоспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. № 3. С. 3–9.
200. Романовська О. О. Самовдосконалення особистості викладача як основний шлях становлення його професійної компетентності. *Теорія і практика управління соціальними системами*: щоквартальний науково-практичний журнал. Харків : НТУ «ХП». 2007. № 3. С.94–101.
201. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1998. 688 с.
202. Рувинский Л. И. Концепция профессионально-деятельной подготовки учителей. *Интенсификация профессиональной подготовки будущих учителей*. Казань, 1988. С. 3–18.
203. Рудкевич А. А., Рыбалко Е. Ф. Возрастная динамика самореализации личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов* / Сост. и общая редакция Л. В. Куликова. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2002. С. 297–305.
204. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку* : е-журнал. 2010. № 3. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ (дата звернення 18.06.2018).
205. Самотворення у розвитку особистості : науково-методичний посібник / Л. З. Сердюк, Т. М. Яблонська, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л. З. Сердюк. Київ : Педагогічна думка, 2015. 93 с.
206. Семенов И. П. Акмеология – новое направление междисциплинарных исследований человека. *Общественные науки и современность*. 1988. № 3. С. 134–142.

207. Сігаєва Л. Є. Проблема підготовки й підвищення кваліфікації вчителів у контексті неперервної освіти. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3.
208. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 208 с.
209. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. / НАПН України, ін-т педагогічної освіти і дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
210. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, МОН, Маріупольський держ. гуманіт. ун-т. Київ : Вид. дім «ЕКМО», 2010. 362 с.
211. Скрипчук Н. В. Формування професійної майстерності вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти України і Франції [Електронний ресурс]. *Народна освіта* : електронне наукове фахове видання. 2007. Вип. 1. URL : <http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07snvouf.htm> (дата звернення 17.08.2018).
212. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. Київ : Редакція «Українська радянська енциклопедія», 1974. 776 с.
213. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О., 2009. 20 с.
214. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2002. 21 с.
215. Степанова В. Е. Философско-методологические основания саморазвития личности : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 09.00.11 / Якут. гос. ун-т им. М. К. Амосова. Якутск, 2003. 25 с.
216. Стецюк К. В. Саморозвиток студентів у процесі формування екологічної культури засобами інформаційно-комп'ютерних технологій : метод.-інформ. збірник Луганськ : Елтон-2, 2013. 119 с.

217. Суворов А. В. Человечность как фактор саморазвития личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Москва, 1996. 52 с.
218. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. Дубічинського. Харків : ВД «Школа», 2007. 832 с.
219. Сущенко Л. П., Коваль Т. І., Сисоєва С. О. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навчально-методичний посібник. Київ : КНЛУ, 2009. 380 с.
220. Сущенко Т. І. Діяльність викладача в умовах глобалізації освітнього простору. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. Харків : НТУ «ХП», 2013. С. 94-102.
221. Тавгень О. И. Система повышения квалификации педагогических кадров в условиях реформирования национального образования Республики Беларусь [Текст]. *Человек и образование* : акад. вестн. Ин-та образования взрослых Рос. акад. образования : науч.-пед. изд. 2006. № 7. С. 28-31.
222. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 20 с.
223. Тищенко В. П. Викладач вищої школи: феномен професії : монографія. Львів : Сполом, 2006. 398 с.
224. Томашевська І. П. Педагогічний самоменеджмент як передумова ефективної професійної діяльності учителя. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси : ЧНУ, 2012. № 24 (237). С. 127-130.
225. Топчій Г. С. Специфіка професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наукових праць. Запоріжжя : ЗОІПП. Вип. 5 (58). 2009. С. 370-374.
226. Торн К., Маккей Д. Тренинг : настольная книга тренера. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 240 с.

227. Тришина О. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кузбасский гос. тех. ун-т. Кемерово, 2006. 24 с.
228. Троценко Н. Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2011. 243 с.
229. Тухватуллина С. Ю. Обзор ключевых принципов, механизмов и барьеров профессионального саморазвития личности *МНКО*. 2015. № 1 (50). URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/obzor-klyuchevykh-printsipov-mehanizmov-i-bariero-professionalnogo-samorazvitiya-lichnosti> (дата звернення 11.08.2018).
230. Управління професійним розвитком учителів : навч.-метод. посіб. / Л. А. Мартинець. Вінниця : ДонНУ, 2016. 87 с.
231. Федірчик Т. Д. Розвиток професіоналізму викладача як фактор управління якістю вищої освіти. *Наука і освіта*. 2009. № 3. С. 75-79.
232. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навчальний посібник. Київ : ЦУЛ, 2014. 250 с.
233. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 532 с.
234. Харт Л. Из гусеницы в бабочку. Три ступени личного роста. Санкт-Петербург : Питер Паблишинг, 1997. 192 с.
235. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2004. 20 с.
236. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Харків. нац. педагог. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 22 с.

237. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург : Питер ; Москва : Смысл, 2003. 860 с.
238. Хованець Н. В. Педагогічне стимулювання. Активізація позитивної діяльності й розвитку самосвідомості учнів. *Профтехосвіта*. 2010. 1 (13). С. 20-23.
239. Хриков Є. М. Моделювання технології організації навчального процесу з використанням VEB-2.0 у вищому навчальному закладі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012 № 22 (257). Ч. III. С. 281-288.
240. Хрипун В. І. Професійний саморозвиток працівника дитячого навчального закладу у схемах і таблицях. Черкаси : ЧОПОПП, 2012. 25 с.
241. Хуторський А. В. Ключові компетенції й освітні стандарти. *Відділення філософії освіти й теоретичної педагогіки РАО, Центр «Эйдос»*, 23.04.2002 р. URL: www.eidos.ru/news/compet.htm. (дата звернення 12.06.2018).
242. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 21 с.
243. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. Москва : Интерпракс, 1995. 288 с.
244. Чабан А. С. Устранение «квалификационных барьеров» на пути профессионального роста (из международного опыта). *Проблеми розробки та впровадження модульної системи професійного навчання (модуль 2001)*. Київ : Науковий світ, 2001. С. 9-28.
245. Червонець І. В. Сутність самореалізації в професійному становленні вчителя. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 166. С. 189-194.
246. Чорна С. С. Домінуючі професійні мотиви викладача. *Освіта та наука в умовах глобальних викликів: матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. Сімферополь ; Судак : ВіТроПринт, 2010. С. 120-127.*

247. Чудина Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волгоград, 2002. 131 с.

248. Шацька О. П. Розвиток вищої педагогічної освіти в Китаї (70-ті рр. XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луганськ, 2012. 250 с.

249. Швидкий А. Від адаптивного до саморозвитку і самовизначення. *Директор школи*. 2001. № 19 (163). С. 1, 11–12.

250. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 121-130.

251. Шестопалюк О. В. Підготовка і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів вищої школи: проблеми і перспективи. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : збірник наукових праць / за ред.: Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. Харків : НТУ «ХП», 2004. Вип. 4 (8). С. 84-91.

252. Щолок О. Б. Компетентність самоосвіти як невід’ємна складова підготовки фахівця. *Нові технології навчання*: науково-методичний збірник : спец. випуск. Київ : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. С.76-78.

253. Щолок О. Б. Феномен самоосвіти в інформаційному суспільстві. *Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання* : [збірник наукових праць]. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. Випуск 3 (10). С. 318-323.

254. Щукина М. А. Психология саморазвития личности : субъектный подход : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Санкт-Петербург, 2015. 355 с.

255. Яблонська Т. М. Тренінг педагогічної рефлексії. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 2. С. 9–12.

256. Яковицька Л. С., Ломова Т. О. Потреба в самореалізації як умова професійного зростання в технічному ВНЗ. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький : ХНУ., 2013. С. 81-83.
257. Яцура Н. Г. Становление профессионально-педагогической компетентности преподавателя технического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Иркут.гос. педагог. ун-т. Иркутск, 2006. 190 с
258. Asunta T. Developments in Teacher Education in Finland. In-service Education and Training. P. 137-146.
259. Edge J. Cooperative development: Professional development through cooperation with colleagues. Harlow: Longman, 1991. P. 24-28.
260. Eraut M. Developing Professional Knowledge and Competence. Washington, D.C., 1994. P. 5-7.
261. Hayes D. Inservice teacher development : some basic principles. *English Language Teaching Journal*. 1995. V. 49, № 3. P. 3-4.
262. Hartley D. Developed School Management: the «New deal» in Scottish Education. *Journal of Education Policy*. 1994. № 9. P. 7-10.
263. Heimerl, Iohrer K. Die zentrale und regionale Lehrerfortbildung Dieberufsbildendeschule 48(2000)12. – P. 644-658.
264. Häring L. Die Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen DieberufsbildendeSchule 48(2000)12. – S. 716-723.
265. Initial Teacher Training National Curriculum for Secondary English. London : DFEE, 1998. 16 p.
266. Instytut Języka Polskiego. URL: <https://portal.uw.edu.pl/uk/web/instytut-jezyka-polskiego/glowna>. (Cited 30 czerwca 2004).
267. Kaluhina T. Actual problems of lecturers self-education activity in higher education institutions. *Geopolitical processes in the world today: collection of scientific articles*. /«East West» Association For Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, Austria, 2016. P. 298-301.

268. Kaluhina T. The structural and functional model of foreign language teachers professional self-development in higher education. *IntellectualArchive*. 2017. Volume 6, Number 6, November / December. P. 147–158.
269. Lewin K., Lippitt R. An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy. *Small Groups*. N.Y., 1966. P. 292–300.
270. McGarvey B., Swallow D. Microteaching in Teacher Education and Training. London, 1986. P. 3–8.
271. The Development of education in Canada. Report of Canada. The Council of Ministers of Education: Geneva. 2001. 5-8. Sept. 101 p. URL: <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/34/ice46dev-ca.en.pdf> (Accessed 16 July 2018).
272. Rogers C. The Impersonal Relationship in the Facilitation of Learning II Humanizing Education: The Person on process. N. Y., 1989. P. 29–37.
273. Russell R. R. Reflection in higher education: a concept analysis. *Innovative Higher Education*. 2001. Vol. 26, № 1. P. 38–56
274. Smith H. C. Sensitivity Training. The Scientific Understanding of Individuals. N.Y., 1973. P. 10–12.
275. Spring J. American Education. N.Y. : Mc-Graw Hall, 1996. 303 p.
276. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>. (Accessed 16 July 2018).

ДОДАТКИ

Додаток А

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ СЕМІНАРІВ З АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАУКОВО- МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ КОЛЕДЖУ

Тема 1. Професійний саморозвиток особистості як наукова проблема

«...щоб вижити в даних умовах соціально і духовно, молода людина повинна вміти орієнтуватися і діяти у постійно мінливому світі виробництва, бізнесу, громадсько-політичного життя, комунікацій, не змінивши при цьому своєї самобутності, моральних принципів, поваги до себе і людей, здатності до самопізнання і самовдосконалення».

І. А. Зязюн

План

1. Змістовий аналіз та взаємозв'язок педагогічних категорій «розвиток», «саморозвиток», «професійний саморозвиток», «самовдосконалення», «самовиховання».
2. Аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми професійного саморозвитку особистості.
3. Соціокультурні та особистісні детермінанти професійного саморозвитку особистості.

Завдання й запитання для обговорення

1. У чому полягають гуманістично-філософські аспекти проблеми саморозвитку особистості?
2. Яку роль виконує професійний саморозвиток у структурі компетентностей викладачів іноземної мови?
3. Чи припиняється на якомусь етапі професійний саморозвиток особистості?

Тема 2. Особистість викладача іноземних мов у системі професійної освіти

*Золоте педагогічне правило педагогіки:
вчитель повинен бути вчителем протягом усього життя.*

І. А. Зязюн

План

1. Професія педагога в історичній ретроспективі та її роль у сучасному суспільстві.
2. Погляди зарубіжних дослідників на постать педагога в освітньому процесі.
3. Особистісний профіль сучасного викладача іноземних мов коледжу.
4. Переваги й обмеження професії викладача іноземних мов коледжу.

Завдання й запитання для обговорення

1. Дайте наукове визначення поняття «професіоналізм».
2. У чому полягають особливості професійної педагогічної діяльності сучасного викладача іноземних мов коледжу?
3. Як, на вашу думку, трансформується професія викладача іноземних мов коледжу в майбутньому?

Тема 3. Готовність до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу

План

1. Поняття готовності до професійного саморозвитку викладача іноземних мов коледжу.
2. Складові до професійного саморозвитку викладача іноземних мов коледжу:
 - ✓ позитивне ставлення до професії педагога та реалізації педагогічної діяльності;

✓ професійно важливі якості та мотиви професійної діяльності, а також внутрішнє прагнення особистості до професійного саморозвитку;

✓ знання, вміння, навички готовності до професійного саморозвитку, які виступають засобами саморозвитку.

3. Характеристика етапів становлення готовності до професійного саморозвитку викладача іноземних мов коледжу.

Завдання й запитання для обговорення

1. Який зміст ви вкладаєте в поняття «готовність до професійного саморозвитку»?

2. Які чинники сприяють і перешкоджають професійній готовності особистості до професійного саморозвитку.

Тема 4. Освітнє середовище навчального закладу як чинник професійного саморозвитку викладачів іноземних мов

План

1. Поняття освітнього середовища навчального закладу.
2. Основні властивості освітнього середовища.
3. Основні компоненти освітнього середовища навчального закладу як чинника професійного саморозвитку викладачів іноземних мов.

Завдання й запитання для обговорення

1. Чому саме освітнє середовище закладу освіти виконує таку важливу роль у професійному саморозвитку фахівців?

2. Стосовно проблеми професійного саморозвитку особистості, чи можна стверджувати, що освітнє середовище закладу відіграє визначальну роль у вказаному процесі?

Тема 5. Компоненти, критерії та рівні професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу

План

1. Сутність когнітивно-пізнавального компонента.
2. Сутність операційно-діяльнісного компонента.
3. Сутність потребово-мотиваційного компонента.
4. Сутність рефлексивно-ціннісного компонента.
5. Сутність соціально-комунікативного компонента.

Завдання та запитання для обговорення

1. На підставі яких теоретико-методологічних засад виокремлено зазначені компоненти готовності до професійного саморозвитку?
2. Чи притаманні зазначені критерії вам особисто?
3. Який Ваш рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку?

Тема 6. Мотивація досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку

План

1. Поняття мотивації досягнення. Основні психолого-педагогічні теорії мотивації (Д. Мак-Клелланда, А. Маслоу, Д. Аткинсона та Х. Хекхаузена, Д. Мак-Грегора, О. Шелдона, В. Оучі).
2. Класифікація та структура мотивів професійної педагогічної діяльності. Підпорядкування мотивів.
3. Сутність мотивації професійного саморозвитку та професійного навчання.
4. Умови інтеріоризації стимулів у мотиви професійного саморозвитку.

Завдання й запитання для обговорення

1. Яка із зазначених теорій мотивації є найбільш близькою для Вас?
2. Чи змінюється професійна мотивація особистості на певних етапах професійного становлення особистості?
3. Чи кожен стимул трансформується у професійний мотив?
4. Скласти кейс дослідження мотивації професійного саморозвитку особистості.
5. Проаналізуйте, які стимули освітнього середовища навчального закладу стануть професійними мотивами.
6. Мозковий штурм «Як підвищити мотивацію професійного саморозвитку особистості?»
7. Проранжувати власні мотиви професійного саморозвитку за ступенем значущості і зробити їхній змістовий аналіз.

Тема 7. Соціально-комунікативний простір в процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання

План лекційного заняття

1. Роль педагогічної взаємодії в процесі навчання.
2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому процесі.
3. Комунікативний простір освітнього середовища педагогічного коледжу та його вплив на професійний саморозвиток.
4. Самопрезентація майбутнього педагога.

Завдання і запитання для обговорення

1. Аналіз стилів спілкування у освітньому процесі.
2. Вплив інформаційного насилля на самооцінку, самоповагу, саморозвиток особистості викладача іноземної мови (булінг, мобінг).
3. Інтерактивне завдання – «Протидія маніпулятивним технікам спілкування».

4. Поміркуйте, чиможуть інформаційні технології замінити викладача? Обґрунтуйте своюдумку.

5. Охарактеризуйте асертивну поведінку у педагогічному спілкуванні.

ТЕМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

- Феномен професійного саморозвитку у сучасній психолого-педагогічній науці.
- Самореалізація особистості в професійній діяльності.
- Психологічний портрет викладача іноземних мов коледжу.
- Поняття «компетентність» і «компетенція» в науковій літературі.
- Кар'єра і кар'єризм у педагогічній діяльності.
- Ідеал викладача іноземних мов коледжу професійної освіти.
- Природа педагогічного таланту.
- Імідж викладача іноземних мов коледжу.
- Тайм-менеджмент в роботі викладача іноземних мов коледжу.

ЛЕКЦІЯ НА ТЕМУ «ТЕХНОЛОГІЯ САМОРОЗВИТКУ ПЕДАГОГА»

Успішність педагогічної діяльності залежить від уміння й здатності педагога мобілізувати свої зусилля на систематичну розумову роботу, раціонально організувати свою діяльність, долати труднощі під час самостійної підготовки до занять, знімати емоційні й психічні навантаження, управляти своїми емоціями. Ці якості є результатом тривалої роботи над собою.

Ця робота стає актуальною, коли зростає значення самодисципліни та самоуправління, коли життєвий успіх все більше залежить від самостійності, вміння використовувати внутрішні резерви особистості, максимально розвивати здібності, проявляти творчу активність. У педагогіці така робота над собою називається саморозвитком.

Саморозвиток – це свідомо практична діяльність, спрямована на повну реалізацію людиною себе як особистості й професіонала.

Професійний саморозвиток – це свідомо діяльність, спрямована на удосконалення своєї особистості згідно з вимогами професії до людини.

Робота із саморозвитку починається із самовивчення, усвідомлення своїх успіхів і поразок, з незадоволеності собою, яка виникає в процесі порівняння своїх результатів роботи з досягненнями інших, оцінки своїх вчинків, аналізу своїх психічних станів, переживань. Цьому сприяють сформовані рефлексивні вміння, які дозволяють об'єктивно аналізувати свої судження, вчинки, діяльність у цілому.

Рефлексія – це аналіз власних дій і станів. Саморефлексія допомагає усвідомити свої недоліки, стимулює виникнення бажання виправити становище, змінити дещо в собі.

Наступним кроком саморозвитку є формулювання цілей, тобто цілепокладання як вибір особистісно значущих цілей саморозвитку. Від вибору мети залежить ефективність саморозвитку.

Постановити, сформулювати, а тим більше реалізувати цілі практично неможливо без ще одного важливого компонента саморозвитку – самопізнання.

Самопізнання і самооцінка – вивчення і оцінка своїх особистісних особливостей (інтересів, нахилів, здібностей, характеру), типологічних властивостей нервової системи в процесі самоспостереження і використання спеціальних методів діагностики.

Усі вище зазначені процеси (рефлексія, цілепокладання і самопізнання) взаємопов'язані та взаємообумовлені. Рефлексія спонукає до самопізнання і самооцінки, результати самопізнання стимулюють постановку мети, а сформульовані цілі дозволяють організувати самовивчення.

Самопізнання дозволяє створити цілісну картину особистості. Знання типологічних властивостей своєї нервової системи (сила, урівноваженість, рухливість) полегшує роботу педагога над собою, так як дозволяє будувати програму саморозвитку з урахуванням працездатності, врівноваженості, емоційної стабільності, рухливості, пластичності нервових процесів. Знання своїх особистісних особливостей (екстраверсія-інтроверсія, нейротизм), деяких рис характеру (лідерство, вміння долати труднощі, соціальна дистанція), рівня розвитку організаторських і комунікативних умінь допоможуть створити і скоригувати програму професійного самовиховання. Самопізнання і самооцінка на деякому етапі дозволять викладачу скласти свій психологічний портрет – «Карту особистості».

«Карта особистості педагога» може розглядатися і як керівництво з організації самопізнання (що вивчати?), і як матеріал для подальшого аналізу своїх особистісних якостей (оцінка рівня розвитку). Вона дозволяє оцінити педагогу свої переваги і недоліки, усвідомити свої можливості, тим самим отримати сили для подальшого самовиховання, тобто мотивувати свою діяльність.

Однак одного бажання змінити себе буває недостатньо, і тому після розвитку дуже важливо скласти програму дій самовиховання і обрати методи її виконання.

Процес самопрограмування особистості ні що інше як матеріалізація власного прогнозу можливого самовдосконалення.

При реалізації програми користуються методами: самопереконавання, самонавіювання, самонаказу. На початковому етапі найбільш дієвим методом є самопереконавання. Суть його у постановці привабливих цілей, змальовуванні в своїй уяві перспектив саморозвитку, майбутніх успіхів. Самонавіювання досягається шляхом словесних інструкцій, уявного відтворення ситуацій, пов'язаних з досягненням поставлених цілей.

Емоційно насиченим є метод самонаказу. Це вольове зусилля, що передбачає мобілізацію всіх душевних сил людини в екстремальній або складній ситуації. По суті, це теж самопереконавання, але використовується як наказ для досягнення привабливих цілей і задач.

Всі методи самовиховання тісно зв'язані між собою, а інколи застосовуються одночасно. Ми часто вимушені наказувати собі залишатися терплячими, комунікабельними, здатними продовжувати професійне спілкування. Такі ситуації дозволяють розкрити можливості людини, а ресурси особистості невичерпні. Їх максимальному використанню сприяє особливий метод саморозвитку і самовиховання – метод аутогенних тренувань.

Аутогенне тренування – метод, дякуючи якому відбувається мускульна релаксація, самонавіювання, концентрація уваги, вміння контролювати розумову активність з метою підвищення ефективності важливої для людини діяльності. Названі засоби управління своїм психічним станом (засоби саморегуляції), а також відключення, самовідволікання використовуються в оптимальному поєднанні з урахуванням індивідуальних особливостей людини (при необхідності програма саморозвитку, засоби і методи коригуються на основі самоконтролю).

Самоконтроль – це усвідомлення і оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів, результатів просування в саморозвитку. Результатом самоконтролю є корекція програми самовиховання.

Самоконтроль передбачає наявність ідеалу, еталону. Частіше за все, це збірний образ, в якому відображаються уявлення про професійно-педагогічну діяльність. Від обізнаності в даній сфері буде залежати якість еталону. Тому важливо кожному педагогу доповнювати свої знання про сутність, структуру, шляхи здійснення педагогічної діяльності, про вимоги професії до особистості (професіограма, чи кваліфікаційна характеристика). Все це враховується при складанні програми саморозвитку – «Карти особистості педагога».

Результатом роботи з самовиховання і саморозвитку є позитивні зміни особистості і успішне просування в навчально-науковій діяльності. Чим вищі конкретні результати діяльності, тим більша потреба в подальшому саморозвитку.

Не менш важливим для формування потреби в саморозвитку є усвідомлення змін, що відбулися в собі. Найбільш помітні зміни в культурній та інтелектуальній сфері людини. Культурному та інтелектуальному розвитку сприяють засоби, в першу чергу це самоосвіта.

Самоосвіту кожний розуміє по-своєму: одні намагаються знати як можна більше про все; інші віддають перевагу вузькій області, пов'язаний, як правило, з професійною діяльністю. З точки зору всебічного розвитку доцільно поєднувати загальну обізнаність з інтересом до окремої області знань. Іншим важливим засобом культурного та інтелектуального саморозвитку є використання спеціальних вправ для розвитку пам'яті, мислення, мови. Зупинюся на деяких практичних рекомендаціях.

Інтелектуальний розвиток тісно пов'язаний з загальним і культурним розвитком, який треба поєднувати з естетичним, фізичним, моральним самовдосконаленням.

Щоб розвинути свою пам'ять, потрібно:

- постійно навантажувати пам'ять новою інформацією, пов'язуючи знання з практикою;
- визначати чіткі цілі запам'ятовування, знати чому і для чого потрібен той чи інший матеріал, де його можна використати;
- перш ніж запам'ятати, треба зрозуміти;
- все, що треба запам'ятати, треба відібрати, усвідомити, систематизувати;
- запам'ятовувати провідні ідеї і способи їх доведення;
- навчатися бачити в звичайному нове і незвичне, цікаве і необхідне.

Щоб навчитися мислити, необхідно:

- намагатися бачити головне і доводити, що важливіше і чому;
- оволодіти основними розумовими операціями (порівняння, доведення, аналіз, синтез, узагальнення, спростування);
- критично ставитися до всього, що читаєш, вивчаєш, мати свою нестандартну точку зору;
- удосконалювати нахили до винахідливості, ініціативності, гостроти розуму.

Мистецтво оволодіння мовою вимагає постійних тренувань, безперервної роботи над собою.

У будь-яку розмову, виступ вкладайте максимум зацікавленості, захоплення, бажання все пояснити, довести, переконати.

Не можна говорити про те, чого не знаєш і в чому не переконаний сам. Необхідно навчитися говорити природно, просто, без складних оборотів і шаблонних фраз.

Приділяйте увагу техніці мовлення. Голос має природно і за змістом наростати за гучністю і силою виразності, знижуватися, ставати легким і задушевним. Щоденні виразні читання допоможуть розвинути мовні здібності.

До засобів управління своїм психічним станом відноситься створення в процесі переконання, самонавіювання і самонаказу установок. Так,

позитивна, оптимістична установка на спілкування, на роботу має велике значення і часто партнери по спілкуванню заражаються впевненістю педагога в успіху. Ситуація успіху, яку переживає педагог у процесі діяльності, сама стає засобом подальшого самовиховання.

Отже, головним засобом саморозвитку є професійна діяльність. А всі інші засоби: самоосвіта, спеціальні вправи, тренінги, аутотренінги як засіб управління своїми психічними станами, створення установки на очікувану діяльність – служать такій підготовці, сприяючи самовдосконаленню в процесі педагогічної діяльності.

Зміни в одній особистісній сфері викликають і зміни в іншій. Так, робота з культурного та інтелектуального саморозвитку викличе за собою зміни в культурі поведінки, проявиться у прагненні слідкувати за своїм психічним станом. Культурна й грамотна людина не допускатиме нестриманості в емоціях, буде намагатися організувати свою діяльність так, щоб не перевтомлюватися, буде прагнути до раціонального розподілу часу, що приведе до змін у вольовій сфері її діяльності.

Програма самовиховання педагога, яка також є засобом його саморозвитку, обов'язково включає оцінку педагогічних здібностей і шляхи їх розвитку. Психологічна наука надає можливість вивчити рівень розвитку таких здібностей, а педагогічна діяльність виступає основним засобом їх розвитку.

Всі особистісні зміни (інтелектуальний розвиток, вміння управляти своїми психічними станами, вольова наполегливість, культурний розвиток, розвиток педагогічних здібностей) самі стають потужним стимулом у професійному й особистісному саморозвитку, оскільки формують потребу в самовдосконаленні.

Варто пам'ятати, що процес самовиховання не буде мати позитивних змін, і педагог не зможе скласти об'єктивну програму своїх особистісних якостей, якщо не буде попередньо здійснюватися самопізнання, самооцінка. Програма самовиховання у такому випадку не буде адекватною особистості,

а самовиховання – результативним. Відсутність процесу цілепокладання також зробить весь процес самовиховання неефективним, оскільки програма професійного саморозвитку буде не мотивована, а відсутність усвідомлених цілей самовиховання зробить її нереальною. Не менш важливі і процеси самоконтролю та корекції, які дозволяють усвідомити своє просування, порівняти досягнуті результати з очікуваними, вчасно помітити помилки, скоригувати подальшу програму дій, обрати методи й засоби самовиховання.

В організації професійного самовиховання необхідно дотримуватися наступної послідовності дій:

1. Цілепокладання: вибір особистісно значущих цілей і задач самовиховання.
2. Планування: вибір дій, складання програми самовиховання.
3. Вибір методів і заходів самовиховання.
4. Реалізація у навчально-науковій діяльності цілей і задач програми професійного самовиховання.
5. Самоконтроль: порівняння досягнутих результатів з очікуваними.
6. Корекція програми самовиховання з урахуванням результатів самоконтролю і самооцінки.
7. Результати професійного самовиховання, в свою чергу, стають стимулом професійного самовиховання.

Рекомендована література

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Підручник. К. : Вища школа, 1997. 349 с.
2. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти України. *Кримські педагогічні читання* : Матеріали Міжнар. наук. конф. / За ред. С. О. Сисоевої і О. Г. Романовського. Харків: НТУ ХПГ, 2001. С. 131-138.
3. Перспективні освітні технології : Наук.-метод, посібник / За ред. Г. С. Садовенко. К. : Гопак, 2000. 560 с.

ТРЕНІНГ ІЗ САМОРОЗВИТКУ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГА ТА КЕРІВНИЦТВО ЙОГО САМООСВІТОЮ

Народна мудрість говорить: «Якщо твої плани розраховані на рік – сій жито, якщо на десятиріччя – сади дерева, якщо на віки – виховуй дітей».

Для того щоб формувати самоосвітню компетентність студентів, необхідно і викладачам усвідомити, як розвивати власну професійну самосвідомість та компетентність з питань самоосвіти та саморозвитку.

Тому сьогодні на занятті ми будемо працювати над розвитком когнітивного компонента (розуміння суті і предмета саморозвитку; розширення і поглиблення знань про напрями саморозвитку; усвідомлення того, наскільки важливим є неперервний саморозвиток викладача ЗВО).

Вправа 1. «Я на роботі»

Мета: актуалізація «Я – образу» педагога

Учасникам пропонується на аркушах паперу намалювати зображення «Я на роботі», «Напружені ситуації на роботі».

Аналіз та презентація робіт.

Вправа 2. «Колесо мого життя»

Мета: аналіз власної діяльності та самореалізації.

Учасникам пропонується поставити крапку в центрі аркуша – це є точка, від якої відходить промінь (шкала оцінювання від 1 до 5). Кожне питання – це новий промінь, довжину його учасники визначають самостійно, в залежності від балу, яким вони оцінять себе:

- задоволеність собою як педагогом;
- задоволеність собою як особистістю;
- наскільки ви реалізуєте свій внутрішній потенціал;
- ваш рівень самоосвіти;

- оцініть свій рівень самоорганізації;
- оцініть свій рівень емоційної саморегуляції.

З'єднайте крайні точки ваших променів. Чи є ваше колесо ідеально круглим? Уявіть себе на велосипеді з таким колесом. Чи можете ви щось зробити для того, аби колесо вирівнялось? Хто відповідальний за те, аби ви почували себе комфортно і щасливо? Ось такою вправою ми можемо підказувати нашим студентам, що їхнє життя залежить від їхніх вчинків і дій, що саме вони впливають на форму колеса свого життя.

Вправа 3. «Погляд у майбутнє»

Кожен із нас замислювався про те, що ми будемо робити в цьому році, а що через 5 років.... Через 10. Чого б хотіли досягти, як би хотіли виглядати, які події переживати. Зараз я хочу аби ви, задіявши свою фантазію, уявили собі яким прекрасним буде ваше майбутнє. Сядьте зручно, закрийте очі і спробуйте уявити те, що ви будете чути.

Уявіть собі, що ви спите і бачите чудовий сон. Ви бачите себе через 5 років. Зверніть увагу, який ви маєте вигляд, де живете, що робите... ви дуже задоволені своїм життям. Адже все що ви маєте – це результат вашої наполегливої праці. Спробуйте пригадати, що саме ви зробили, аби досягти такого успіху. Запам'ятайте ці відчуття і переживання. Тепер поверніться назад, у теперішній час.

І спробуйте сьогодні, коли ви будете на одинці, написати на аркуші паперу, що потрібно вам зробити, аби досягти своєї мети, про яку ви щойно мріяли. Адже кожна інтелігентна людина може створити для себе власну гарну казку й знайти в ній незрівнянну насолоду та задоволення всіх своїх поривів. Треба лише мати сильне бажання, що перетворюється у волю. Треба лише мати досить сили характеру, щоб, абстрагуючись від мізерії оточення, шукати й знаходити в собі самому вічну радість (Габріель Д'Аннунціо).

Підводячи підсумок нашої з вами роботи щодо розвитку когнітивного компоненту саморозвитку, мені б хотілося звернути вашу увагу на те, що необхідно кожному побудувати для себе певний алгоритм саморозвитку:

- Прийняття рішення щодо необхідності самозмін.
- Самопізнання.
- Складання програми самовдосконалення.
- Виконання програми; аналіз; корекція.

А саморозвиток когнітивних умінь здійснювати через:

вивчення наукової (фахової, психолого-педагогічної) літератури; брати активну участь у роботі конференцій, методичних семінарів, впроваджувати інноваційні педагогічні технології, здійснювати керівництво науковим пошуком студентів.

Діагностичний комплекс стандартизованих методик на виявлення рівня окремих показників готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов

Критерії	Показники	Стандартизовані методики	Джерело	
Аксіологічно -мотиваційний	1.1 Ціннісне ставлення до педагогічної професії та професійно-педагогічної підготовки як засобу самореалізації	Методика «МОТИВИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ» (<i>В. А. Семиченко</i>)	Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). – К.: Миллениум, 2004. – С. 373-374	
		Методика «ЗАДОВОЛЕННЯ ОБРАНОЮ ПРОФЕСІСІЮ» (<i>В. О. Ядов, Н. В. Кузьміна у модифікації А. О. Реана</i>)	Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції. – Одеса: ПНЦ АПН України. – М. П. Черкасов, 2005. – С. 134	
		Методика вивчення ФАКТОРІВ ПРИВАБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЇ (<i>В. О. Ядов у модифікації Н. В. Кузьміної, А. О. Реана</i>)	Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – С. 68-72	
		Анкета для діагностики готовності викладачів іноземних мов допрофесійного саморозвитку	Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.	
	1.2	Характер ставлення до професійного саморозвитку	Методика вивчення САМОСТАВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ДО ВЛАСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ПОЗИЦІЙ (<i>Е. Р. Сайтбаева за типологією А. К. Маркової</i>)	Сайтбаева Э. Р. Научно-педагогические основы самоопределения педагога-профессионала. – М.-Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2001. – С. 313, 337
	1.3	Зміст та особливості професійно-ціннісних орієнтацій	Методика «ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ» (<i>М. Рокич у модифікації Ю. П. Поваренкова</i>)	Поваренко Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – С. 130-131.

	1.4	Характер професійних прагнень та установок	Шкала «ТВОРЧЕ СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЇ» тесту «Креативність» (<i>Н. Ф. Вишнякова, Р. В. Ткач</i>)	Вишнякова Н. Ф., Ткач Р. В. Тест «Креативність» //Обдарована дитина. – 1998. - № 5-6. – С. 44- 49.
			Тест «ВАША ГОТОВНІСТЬ ДО САМОРОЗВИТКУ» (<i>В. Павлов</i>)	Вайніленко Т. В. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: Методичні рекомендації. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 23-24
Інформаційно-когнітивний	2.1	Ступінь науково- теоретичної обізнаності в питаннях теорії та методики викладання іноземних мов	Спостереження навчального заняття	Авторська методика
			Методика діагностики особистісної креативності (<i>Є. Тунік</i>)	Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.
			Методика діагностування рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку	Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.
	2.2	Володіння понятійно- категоріальним дидакалогічним фондом	Тестові завдання	Авторська методика
Організаційно-процесуальний	3.1	Сформованість професійно- педагогічного мислення	Методика «ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ» (<i>Р. С. Немов</i>)	Немов Р. С. Психологія: Учебник для студ. Вузів: В 3 кн. Кн. 3. Психодіагностика. – 3-е изд. – М.: Владос, 1999. – С. 445-452.
			Питальник на виявлення ДОМІНУЮЧОГО РІВНЯ ПРОБЛЕМНОСТІ при вирішенні педагогічних проблемних ситуацій (<i>М. М. Кашапов, Ю. Н. Дубровіна</i>)	Кашапов М. М. Психологія педагогического мышления. – Спб: Алатейя, 2000. – С. 437-439.
			Питальник КРЕАТИВНОСТІ (<i>Джонсон</i>)	Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я- концепції. – Одеса: ПНЦ АПН України. – М. П. Черкасов, 2005. –

	3.2	Здатність до професійно-педагогічної рефлексії	Анкета на визначення прагнення викладачів іноземних мов до змін у професійній діяльності	С. 116-117. Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.
			Анкета для самодіагностики викладача іноземних мов	Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.
	3.3	Здатність до професійного самоусвідомлення, самоаналізу, самопроектування	Тест на визначення спрямованості особистості (анкета Б. Басова)	Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.
			Тест-опитувальник «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (опитувальник А. А. Реана)	Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.
			Тест-опитувальник «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов)	Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.
	Особистісно-рефлексивний	4.1	Емоційно-образна розвиненість	Тест КОЛЬОРОВИХ СТАВЛЕНЬ (Е. Ф. Бажин, А. М. Еткінд в авторській модифікації)
Тест на ОПТИМІЗМ (Р. С. Немов)				Немов Р. С. Психология: Учебник для студ. Вузов: В 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. – 3-е изд. – М.: Владос, 1999. – С. 464-469.
Шкали «ІНТУЇЦІЯ», «УЯВА» тесту «Креативність» (Н. Ф. Вишнякова, Р. В. Ткач)				Обдарована дитина. – 1998. – № 5-6. – С. 44-49.

	4.2	Емпатійність та професійна духовність	Методика «ОЦІНКА ЗДАТНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ЕМПАТІЇ» (Юсупов)	Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – С. 373-380.	
			Анкета визначення РІВНЯ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ (О. Є. Олексюк)	Хнологія ціле покладання та життєтворення. Методичні рекомендації. – 2-е вид., перероблене, доповнене /Автор-упорядник О. Є. Олексюк. – Миколаїв: МДУ, 2005. – С. 38-39	
	4.3	Здатність до професійної саморегуляції	Методика «ОЦІНКА СХИЛЬНОСТІ ДО НЕРВОВОГО ЗРИВУ» (Є. І. Рогов)	Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – С. 341-343.	
			Питальник «СИЛА ВОЛІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ» (О. Т. Джерелюк)	Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції. – Одеса: ПНЦ АПН України. – М. П. Черкасов, 2005. – С. 121-123.	
			Тест на виявлення ВІДЧУТТЯ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ (Є. І. Рогов)	Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – С. 305-315.	
			Анкета на виявлення здібностей до рефлексії	Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.	
			Тест «ВИЯВЛЕННЯ СТИЛЮ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ» (Н. В. Кіршева, Н. В. Рябчикова)	Психология личности: тесты, опросники, методики / Авторы-составители: Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. – М.: Гелион, 1995. – С. 159-161.	
	Операційно-технологічний	5.1	Розвиненість організаційно-комунікативних умінь	Методика визначення КОМУНІКАТИВНИХ ТА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ СХИЛЬНОСТЕЙ (Питальник КОС-1)	Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції. – Одеса: ПНЦ АПН України. – М. П. Черкасов, 2005. – С. 109-112.
				Тест «ДІАГНОСТИКА ОРІЄНТОВАНОСТІ УЧИТЕЛЯ	Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика и

			<p>НА НАВЧАЛЬНО-ДИСЦИПЛІНАРНУ ЧИ ОСОБИСТІСНУ МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ» (<i>В. А. Сітаров, В. Г. Маралов</i>)</p>	<p>психологія ненасилля в освітньому процесі: Учебное пособие для студ. высш. пед. уч. / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – С. 126-128.</p>
			<p>Тест на ОЦІНКУ САМОКОНТРОЛЮ У СПІЛКУВАННІ (<i>М. Снайдер</i>)</p>	<p>Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції. – Одеса: ПНЦ АПН України. – М. П. Черкасов, 2005. – С. 112-113.</p>
5.2	Сформованість вербальної педагогічної техніки	<p>Анкета вивчення суб'єктивного ставлення викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку в умовах коледжу</p>	<p>Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.</p>	
		<p>Тест оцінювання комунікативних умінь</p>	<p>Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.</p>	
5.3	Володіння невербальними засобами педагогічної техніки	<p>Тест-опитувальник САМООЦІНКА ТВОРЧОГОПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ (<i>Н. П. Фетіскін</i>)</p>	<p>Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.</p>	
5.4	Володіння комплексом умінь, необхідних для професійної діяльності	<p>Тест насамоорганізованість до самоосвіти</p>	<p>Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.</p>	
		<p>Тест на визначення рівня власного саморозвитку</p>	<p>Методика дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 148 с.</p>	

**ДІАГНОСТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ЕКСПЕРТНОГО
ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КОЛЕДЖУ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ**

ОСОБИСТА КАРТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА

Дата народження

Освіта: ЗВО, рік навчання

Фах за дипломом:

Посада:

Педагогічний стаж за фахом: ___ років

Курси підвищення кваліфікації:

заплановані ...

обрані самостійно ...

результати

Науково-технічна проблема, над якою працює викладач

напрямок галузі

результати

опубліковані праці

Педагогічна проблема, над якою працює викладач

опрацьована література та інші джерела інформації упровадження інновацій
у навчальний процес

результати

Сертифікати індивідуальних досягнень викладача

№	Вид винагороди	Ким видана	рік

АНКЕТА
ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ
МОВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

1. Чому Ви обрали професію педагога? Назвіть, будь ласка, одну чи декілька основних причин.
2. Чи відповідає обрана професія Вашим інтересам і нахилам?
3. Чи чітко Ви уявляєте власні перспективи в обраній професії?
4. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «особистісний саморозвиток»?
5. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «професійний саморозвиток»?
6. У чому, на Вашу думку, відмінність між цими поняттями?
7. Наскільки важливий безперервний професійний саморозвиток викладача іноземної мови коледжу? Чому? Обґрунтуйте власну думку.
8. Наскільки важливий професійний саморозвиток особисто для Вас?
9. В який період життя людина повинна займатися професійним саморозвитком?
10. Чи доцільно займатися професійним саморозвитком у коледжі?
11. Які фактори, на Вашу думку, сприяють професійному саморозвитку?
12. Які фактори, на Вашу думку, є перешкодою Вашому професійному саморозвитку?
13. Чи відчуваєте Ви потребу у власному професійному саморозвитку?
14. Чи замислювалися Ви над необхідністю власного професійного саморозвитку?
15. Чи відомі Вам шляхи й засоби ефективного професійного саморозвитку?
16. Які форми професійного саморозвитку Ви знаєте?

17. Чи вмієте Ви організовувати власну самостійну пошукову діяльність?
18. Чи з'являється у Вас бажання дізнатися про себе більше?
19. Чи вважаєте Ви за потрібне щось змінювати в собі?
20. Якими якостями, на Вашу думку, повинен володіти викладач іноземної мови коледжу для ефективної професійної діяльності?
21. Чи всі з цих якостей притаманні Вам?
22. Як Ви вважаєте, чи відповідають Ваші якості, знання й уміння вимогам вашої професії?
23. Які професійно важливі якості Ви б хотіли у себе вдосконалити?
24. Яких якостей Ви хотіли би позбутися?
25. Чи читаєте Ви з власної ініціативи професійно спрямовану літературу?
26. Яка роль самооцінки у професійному саморозвитку?
27. Чи впевнені Ви в собі?
28. Що Ви розумієте під поняттям «Я»-концепція?
29. Які фактори, на Вашу думку, впливають на формування «Я»-концепції особистості?
30. Що Ви розумієте під поняттям «готовність до професійного саморозвитку»?

АНКЕТА

ДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВКОЛЕДЖУ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

1. Яке місце у Вашому житті займає професійне самовдосконалення?
 - ✓ Не замислювався над цим;
 - ✓ Думав про це, але не займався цим;
 - ✓ Я постійно працюю над собою;

- ✓ Багато разів намагався щось у собі вдосконалювати, але результатів не досягнув;
 - ✓ Вважаю це важливим, але не вмію цього робити;
 - ✓ Не вважаю це важливим для викладача;
 - ✓ Інший варіант відповіді
-

2. Чи використовуєте Ви під час професійної діяльності повною мірою власні здібності й сили?

- ✓ Намагаюся використовувати;
 - ✓ Не завжди використовую;
 - ✓ Не використовую, переконаний, що можу більше;
 - ✓ Інший варіант відповіді
-

3. Чи задоволені Ви рівнем власного саморозвитку?

- ✓ Не замислювався над цим;
 - ✓ Задоволений;
 - ✓ Не задоволений, над цим мені варто працювати;
 - ✓ Інший варіант відповіді
-

4. Чи займаєтесь Ви професійним саморозвитком?

- ✓ Не займаюся;
 - ✓ Періодично намагаюся;
 - ✓ Постійно дбаю про це;
 - ✓ Планую займатися, коли буду працювати;
 - ✓ Інший варіант відповіді
-

5. Чи є у Вас час для професійного саморозвитку?

- ✓ У мене немає для цього часу;
- ✓ Був би час, якщо б я умів його ефективно використовувати;
- ✓ Так, я маю час для власного саморозвитку;

- ✓ Інший варіант відповіді
-

6. Чи потрібно займатися професійним саморозвитком у ЗВО?

- ✓ Потрібно;
 - ✓ Не потрібно;
 - ✓ Інший варіант відповіді
-

7. Чи прагнете Ви самореалізації у професійній діяльності?

- ✓ Так, для мене це важливо;
 - ✓ Ще не замислювався над цим;
 - ✓ Я думаю, що реалізовуватиму себе в іншій професії;
 - ✓ Інший варіант відповіді
-

8. Чи відчуваєте Ви потребу в професійному саморозвитку?

- ✓ Покищо не відчуваю;
 - ✓ Відчуваю постійно;
 - ✓ Інший варіант відповіді
-

9. Чи володієте Ви навичками самоорганізації?

- ✓ Думаю, що так;
 - ✓ Думаю, що ні;
 - ✓ Інший варіант відповіді
-

10. Чи могли б Ви самостійно скласти програму власного безперервного професійного саморозвитку?

- ✓ Думаю, що так;
 - ✓ Думаю, що так;
 - ✓ Думаю, я вже маю такий досвід;
 - ✓ Інший варіант відповіді
-

АНКЕТА

Вивчення суб'єктивного ставлення викладачів іноземних мов до професійного саморозвитку в умовах коледжу

Шановні викладачі! Просимо взяти участь у дослідженні вашої готовності до професійного саморозвитку. Будьте максимально щирими. Дякуємо за співпрацю!

ПІБ _____;

Вік _____;

1. Що, на Вашу думку, означає поняття «професійний саморозвиток»?

2. Які основні компоненти готовності до професійного саморозвитку Ви можете назвати?

3. На вашу думку, чи створені у закладі необхідні умови для професійного саморозвитку викладача коледжу?

Так ___; Скоріше так, ніж ні ___; Скоріше ні, ніж так ___; Ні ___;

Вкажіть, які саме _____

4. Чи важливим є для Вас професійний саморозвиток?

Так ___; Скоріше так, ніж ні ___; Скоріше ні, ніж так ___; Ні ___

5. Чи потрібно викладачу іноземних мов володіти професійно-педагогічною компетентністю?

Так ___; Скоріше так, ніж ні ___; Скоріше ні, ніж так ___; Ні ___;

6. Чи відчуваєте Ви потребу підвищити рівень свого професійного саморозвитку?

Так ___; Скоріше так, ніж ні ___; Скоріше ні, ніж так ___; Ні ___;

7. Чи потрібно викладачу іноземних мов коледжу мати високий рівень комунікабельності?

Так ___; Скоріше так, ніж ні ___; Скоріше ні, ніж так ___; Ні ___;

8. Чи проводяться у Вашому закладі позааудиторні форми роботи, різноманітні заходи щодо професійного саморозвитку викладачів?

Так ___; Ні ___;

9. Чи потрібно викладачу іноземної мови коледжу володіти високим творчим потенціалом?

Так ___; Скоріше так, ніж ні ___; Скоріше ні, ніж так ___; Ні ___;

10. Для чого, на Вашу думку, слід підвищити свій професійний саморозвиток?

11. Які методи та форми можуть використовувати викладачі іноземних мов коледжу для професійного саморозвитку?

12. Чи потрібно урізноманітнювати заходи, що до професійного саморозвитку викладачів іноземних мов? _____

13. Чи погоджуєтесь з думкою, що професійний саморозвиток фахівця – це безперервний процес?

Так ___; Скоріше так, ніж ні ___; Скоріше ні, ніж так ___; Ні ___;

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ

(адаптований варіант методики Н. П. Фетіскіна)

Інструкція

Оцініть себе за дев'ятибальною шкалою по кожному показнику і визначте рівень сформованості у себе умінь і навичок саморозвитку.

Карта самооцінки готовності до професійного саморозвитку

Мотиваційно-ціннісний компонент (5-45 балів)

- | | |
|---|-------------------|
| 1. Наявність мети професійного саморозвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 2. Наявність потреби в досягненні мети | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 3. Наявність інтересу до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 4. Ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 5. Усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

Інформаційно-пізнавальний компонент (5-45 балів)

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Системність і глибина фахових знань | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 2. Ступінь володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 3. Сукупність знань про основи професійного саморозвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 4. Знання методів, прийомів і форм професійного саморозвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 5. Розвинене логічне і критичне мислення | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

Організаційно-діяльнісний компонент: (5-45 балів)

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Пізнавальна й творча активність | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 2. Уміння проектувати власний професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на професійний саморозвиток | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 3. Володіння навичками самоорганізації | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

- | | |
|---|-------------------|
| 4. Володіння методами й прийомами професійного саморозвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 5. Комунікативні вміння | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

Емоційно-вольовий компонент (5-45 балів)

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Наявність позитивної «Я»-концепції, впевненість у собі; цілеспрямованість, наполегливість | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 2. Емоційна стійкість; емоційно-вольова саморегуляція | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 3. Вольовий самоконтроль, самодисципліна, самоорганізація | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 4. Здатність до ефективного самоуправління | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 5. Відповідальність за власний професійний саморозвиток | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

Рефлексивно-оцінний компонент: (5-45 балів)

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Володіння рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самопостереження, самоаналіз) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 2. Адекватність самооцінки власних здібностей і якостей | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 3. Рефлексія власної квазіпрофесійної діяльності | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 4. Самостійність й усвідомленість рефлексивних дій | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 5. Адекватність самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

Обробка та інтерпретація результатів

За кожним з п'яти факторів професійного саморозвитку підраховано загальну кількість балів. Про наявність професійного саморозвитку свідчать кількісні показники, представлені в таблиці.

Кількісні показники готовності до професійного саморозвитку

Номер шкали	Компоненти	Рівні готовності до професійного саморозвитку				
		Креативний	Оптимальний	Базовий	Адаптивний	Критичний
1	Мотиваційно-ціннісний					
2	Інформаційно-пізнавальний					
3	Організаційно-діяльнісний					
4	Емоційно-вольовий					
5	Рефлексивно-оцінний					
	Усього:	210-225	155-205	100-150	45-95	25-40

АНКЕТА**НА ВИЗНАЧЕННЯ ПРАГНЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДО ЗМІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Мета: визначення готовності викладачів іноземної мови до змін у професійній діяльності.

1. Чи відчуваєте в собі готовність до саморозвитку та самовдосконалення? (так, ні, частково)

2. Чи згодні Ви з твердженням, що педагог не повинен змінювати власну професійну діяльність з огляду на стійкі стереотипи традиційної парадигми освіти?(так, можливо, ні)

3. Чи вважаєте Ви, що знайшли свій індивідуальний стиль професійної діяльності? (так, ні, частково)

4. Чи прагнете до успіху в професійній діяльності? (так, ні, частково)

5. Чи відчуваєте страх зазнати невдачу в професійній діяльності з різних причин?(так, ні, частково).

АНКЕТА**ДЛЯ САМОДІАГНОСТИКИ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ**

1. У чому сильна сторона вашої особистості? Що конкретно у своїй педагогічній діяльності Вам вдається виконувати творчо?

2. У чому, конкретно, Вам хотілось би проявити педагогічну майстерність?
3. Чи є у вашому колективі людина, з якою Вам хотілось би проявити педагогічну майстерність, серед інших педагогів міста, області, ...?
4. У якій галузі педагогічної діяльності ви відчуваєте себе слабшим?
5. Які труднощі ви відчуваєте під час підготовки до заняття:
 - Вибір типу заняття;
 - Формування мети;
 - Зміст етапів;
 - Відсутність наочності, методичної літератури?
6. Які труднощі відчуваєте на занятті:
 - Невпевненість у своїх силах;
 - Нестача часу;
 - Контроль знань;
 - Оцінка знань;
 - Неорганізованість студентів?
7. Який передовий досвід Ви вивчаєте зараз?
8. Які елементи цього досвіду впроваджуєте?
9. Над якою проблемою Ви будете працювати в цьому році?
10. Чи ви людина високої самоорганізації праці?

АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

1. Чи реалізує та модернізує викладач іноземної мови зміст, форми, методи та засоби навчально-виховного процесу з огляду на нові, завдання, що стоять перед ЗВО?
2. Чи розробляє принципово нові підходи до навчання, виховання, розвитку студентів?
3. Чи наявні авторські методика, досвід створення заохочувальної студентської творчості з формування стану розкритості й оригінальності думки?

4. Чи робить постійний самоаналіз і самооцінку праці?
5. Чи здатний швидко пов'язувати нові знання з уже набутими, вчасно позбуватися упереджень?
6. Чи наявна внутрішня духовна потреба у перебудові процесу навчання та власного ставлення до змін в планах педагога?
7. Чи займається дослідницькою діяльністю і творчим узагальненням своєї роботи, чи вміє пристосуватись до нововведень, не шкодувати зусиль і додаткового часу на перенавчання, діяти відповідно до нової ситуації?
8. Чи втілює в практику роботи принципи педагогіки співробітництва?
9. Чи може обґрунтувати науково-доказово вибір дій у конкретній педагогічній ситуації?
10. Чи володіє формами й методами управління та організації навчально-виховної діяльності студентів з метою розвитку їх потенційних можливостей, умінням спонукати студентів до стану інтелектуального напруження?
11. Чи проявляє гнучкість у виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних ситуаціях?
12. Чи вміє брати на себе відповідальність у вирішенні складних педагогічних проблем?
13. Чи спроможний оригінально конструювати навчально-виховний процес?

ТЕСТИ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА
(Прагнення до нового) за тестом «креативність» Н. Вишнякової.

1. Чи бувають у Вас неприємності через власну допитливість?
2. Пізнання нового перестає бути цікавим для Вас, якщо воно пов'язане з ризиком?
3. Чи помічають люди, які Вас оточують, що Ви всім цікавитесь?
4. Чи знайшли Ви в зрілому віці відповіді на «філософські» дитячі запитання?

5. Чи турбує Вас почуття невдоволеності, коли Ви тривалий час не пізнаєте нового?
6. Чи здатні Ви йти на ризик заради пізнання нового?
7. Чи маєте Ви іноді бажання розібрати якусь річ, заради того, щоб дізнатися, як вона працює?
8. Вас зовсім не цікавить, як живуть Ваші сусіди?
9. Якщо Ви побачите, або прочитаєте нове незрозуміле Вам слово, чи дізнаєтесь про його значення з довідника?
10. Чи виявляєте Ви інтерес до соціальних та наукових новин суспільства?

Обробка та інтерпретація результатів:

За кожную відповідь, що співпадає з ключем, нараховується один бал. Сума балів співвідноситься зі шкалою.

Ключ до відповідей на запитання:

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
№ відповіді	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+

- 0-2 бали** – низький рівень допитливості,
3-5 балів – середній рівень допитливості,
6-8 балів – достатній рівень допитливості,
9-10 балів – високий рівень допитливості.

ОПИТУВАЛЬНИК «ОРИГІНАЛЬНІСТЬ»

за тестом «креативність» Н. Вишнякової.

1. Чи буває у Вас бажання оригінально вдосконалити й без того гарну річ?
2. Чи доводилося Вам успішно використовувати речі не за призначенням?
3. Чи є Ваше захоплення (хобі) рідкісним?
4. Чи втратите Ви інтерес до пропозицій Ваших колег, якщо вони будуть занадто оригінальні і ризиковані?

5. Вам сподобається праця, що потребує кмітливості, якщо вона й пов'язана з труднощами реалізації?

6. Чи будете Ви займатися створенням чогось надзвичайного, якщо це пов'язане з труднощами?

7. Чи імпровізуєте Ви під час реалізації плану дій, який уже розроблений?

8. Чи подобається Вам спілкуватися з людьми з неординарними поглядами?

9. Чи цікавлять Вас люди, що дотримуються традиційних консервативних поглядів?

10. Якщо б Ваші знайомі дізналися про Ваші мрії, чи вважали б вони Вас дивакуватим?

Обробка та інтерпретація результатів:

За кожну відповідь, що співпадає з ключем, зараховується один бал. Сума балів співвідноситься зі шкалою.

Ключ до відповідей на запитання:

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповіді	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+

«так» – «ні» – **0-2 бали** – низький рівень оригінальності,

3-5 балів – середній рівень оригінальності,

6-8 балів – достатній рівень оригінальності

9-10 балів – високий рівень оригінальності.

ТЕСТ ОЦІНЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ

Варіант 1. Інструкція: визначте ситуації, які викликають у Вас незадоволення або роздратування під час бесіди з будь-якою людиною, будь то Ваш колега, чи безпосередній керівник або просто випадковий співрозмовник. Варіанти ситуацій, що викликають досаду:

1. Співрозмовник не дає мені шансу висловитися. Мені є, що сказати, але немає можливості вставити слово.

2. Співрозмовник постійно перериває мене під час бесіди.
3. Співрозмовник ніколи не дивиться в обличчя під час розмови, і я не впевнений чи слухає він мене.
4. Розмова з таким партнером викликає відчуття марної витрати часу.
5. Співрозмовник постійно метушиться, олівець і папір займають його більше, ніж мої слова.
6. Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає відчуття незадоволення й тривоги.
7. Співрозмовник завжди відволікає мене запитаннями й коментарями.
8. Що б я не висловив, співрозмовник завжди охолоджує мій запал.
9. Співрозмовник завжди намагається спростувати мою думку.
10. Співрозмовник змінює зміст моїх слів і вкладає в них інший сенс.
11. Коли я ставлю запитання, співрозмовник змушує мене захищатися.
12. Співрозмовник запитує кілька разів, роблячи вигляд, що не розчув.
13. Співрозмовник, не дослухавши моєї думки, перериває мене лише для того, щоб погодитися.
14. Співрозмовник під час спілкування зосереджено займається сторонніми справами (грає сигаретою, протирає окуляри тощо), і я впевнений, що він при цьому неуважний.
15. Співрозмовник робить висновки за мене.
16. Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.
17. Співрозмовник дивиться на мене дуже уважно, не моргаючи.
18. Співрозмовник дивиться на мене, мов оцінюючи. Це турбує.
19. Коли я пропоную щось нове, людина говорить, що думає так само.
20. Співрозмовник вдає, що цікавиться бесідою, занадто часто похитує головою ойкає й підтакує.
21. Коли я говорю серйозно, розповідає смішні історії, жарти, анекдоти.
22. Співрозмовник часто дивиться на годинник під час спілкування.

23. Коли я заходжу до кабінету, він залишає всі справи і всю увагу звертає на мене.

24. Співрозмовник поводитьсь так, начебто я заважаю йому робити щось важливе.

25. Співрозмовник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-яке його висловлення завершується запитанням: «Ви теж так думаєте?» або «Ви не згодні?»

Обробка результатів: підрахуйте відсоток ситуацій, що викликають досаду і роздратування.

Класифікатор тесту:

70-100 % – Ви поганий співрозмовник. Вам необхідно працювати над собою и вчитися слухати.

40-70 %– Вам властиві деякі недоліки. Ви критично ставитеся до висловлювань. Вам ще бракує якостей гарного співрозмовника. Уникайте поспішних висновків, не звертайте особливої уваги на манеру вести мову, не прикидайтеся, не шукайте прихованого змісту розмови, не монополізуйте спілкування.

10-40 % – Ви гарний співрозмовник, але іноді відмовляєте партнерові в повній увазі. Повторіть ввічливо його думку, дайте йому час розкрити свої міркування повністю, пристосовуйте свій темп мислення до його мови й будьте впевнені, що спілкуватися з Вами буде ще приємніше.

0-10 % – Ви прекрасний співрозмовник. Ви вмієте слухати. Ваш стиль спілкування може стати прикладом для оточення.

Варіант 2.Інструкція: на 10 запитань потрібно дати відповіді, які оцінюються як:

- «майже завжди» – 2 бали;
- «у більшості випадків» – 4 бали;
- «іноді» – 6 балів;
- «рідко» – 8 балів;
- «майже ніколи» – 10 балів.

Перелік запитань:

1. Чи намагаєтеся Ви припинити бесіду, коли тема (або співрозмовник) нецікаві Вам?
2. Чи дратують Вас манери Вашого партнера у спілкуванні?
3. Чи може невдале висловлення іншої людини спровокувати Вас на різкість або брутальність?
4. Чи уникаєте Ви вступати в розмову з невідомою або малознайомою Вам людиною?
5. Чи маєте Ви звичку перебивати промовця?
6. Чи робите Ви вигляд, що уважно слухаєте, а самі думаєте про інше?
7. Чи змінюєте Ви тон, голос, вираз обличчя залежно від людини?
8. Змінюєте Ви тему розмови, якщо торкнулися неприємного для Вас?
9. Чи поправляєте Ви людину, якщо в її мові зустрічаються неправильно вимовлені слова, назви, вульгаризми?
10. Чи буває у вас поблажливо-менторський тон з відтінком зневаги й іронії до того, з ким Ви говорите?

Обробка й інтерпретація результатів: Чим більше балів, тим краще розвинене вміння слухати. Якщо набрано більше 62 балів, то комунікативність «вища за середній рівень». Середній бал – 55.

ТЕСТ: ЯКА У ВАС МОТИВАЦІЯ ДО УСПІХУ

Якщо хочете дізнатись, наскільки сильна у Вас мотивація до досягнення намічених цілей, дайте чіткі відповіді («так» або «ні») на запропоновані запитання. При цьому за кожну відповідь «так» на запитання 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 40, 41 та за кожну відповідь «ні» на запитання 6, 11, 12, 13, 18, 20, 24, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39 поставте собі по одному балу.

1. Якщо необхідно зробити вибір, то краще негайно, ніж відкладати його на невизначений термін.

2. Я дратуюсь, якщо не можу повністю виконати завдання.
3. Коли я працюю, то забуваю про все інше.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, то я часто відкладаю прийняття рішення до «кращих часів».
5. Коли я не зайнятий, то втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижчі від середніх.
7. Я набагато суворіший до себе, ніж до інших.
8. Я доброзичливіший від інших.
9. Коли я відмовляюсь від важкого завдання, то потім суворо картаю себе за це, оскільки переконаний, що міг би успішно його виконати.
10. У процесі роботи я потребую незначних пауз для перепочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення у праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зараз зайнятий.
14. Критика мене стимулює більше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення твердішими.
17. Я честолюбний.
18. Коли я працюю без ентузіазму, то це дуже помітно.
19. Виконуючи роботу, я розраховую лише на власні сили.
20. Інколи я відкладаю те, що необхідно зробити негайно.
21. Необхідно покладатись лише на себе.
22. У житті мало речей, важливіших за гроші.
23. Завжди, коли мені необхідно виконати дуже важливе завдання, я думаю тільки про нього.
24. Я менш честолюбний, ніж інші.
25. У кінці відпустки я, зазвичай, радію, що швидко піду на роботу.
26. Якщо я маю бажання працювати, то роблю це краще та кваліфікованіше від інших.

27. Мені легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати.

28. Коли я не маю чим зайнятись, то почуваю себе якимось не по собі.

29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.

30. Якщо мені доводиться приймати рішення, я намагаюсь робити це якомога краще.

31. Мої друзі іноді вважають мене лінивим.

32. Мої успіхи певною мірою залежать від колег.

33. Немає сенсу сперечатись з керівником.

34. Іноді я не знаю, яку роботу мені доведеться виконувати.

35. Коли щось не виходить, я стаю нетерплячим.

36. Зазвичай я звертаю незначну увагу на свої досягнення.

37. Якщо я працюю з іншими, то моя робота дає відмінні результати від результатів їхньої роботи.

38. Багато справ я не доводжу до логічного завершення.

39. Я заздрю людям, які не дуже завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне влади та успіху.

41. Якщо я впевнений у своїй правоті, то для доведення цього можу вжити крайніх заходів.

Результати:

28-32 бали: У Вас надзвичайно сильна мотивація до успіху. Ви наполегливі у досягненні цілей, готові здолати будь-які перешкоди, прагнете самореалізації, визнання, становища в суспільстві, і для досягнення цього у Вас є всі необхідні риси: знання, вміння взаємодіяти з оточенням, працелюбність, чесність, порядність та наполегливість.

15-27 балів: У Вас достатня мотивація до успіху, така як у більшості успішних людей. Ваше прагнення до успіху проявляється часто, Вам

хочеться всі зусилля скерувати на досягнення цілей, лише інколи Ви вважаєте, що цілі недосяжні. Ви достатньо наполегливі та цілеспрямовані.

15-20 балів: У Вас середня мотивація до успіху, така як у більшості людей. Ваше прагнення до успіху набуває форм приливів та відливів: інколи Вам хочеться всі зусилля скерувати на досягнення цілей, інколи – усе кинути, оскільки Ви вважаєте, що цілі недосяжні. Вам потрібно розвивати у собі почуття наполегливості та цілеспрямованості.

14 балів і менше: Мотивація до успіху дуже слабка. Ви задоволені собою та існуючим станом речей і переконані, що незалежно від затрачених зусиль усе відбудеться так, як має відбутися.

ТЕСТ НА ВИЗНАЧЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ

Шановний викладач, цей тест допоможе з'ясувати, наскільки Ви самостійні; чи здатні у складний момент взяти відповідальність на себе; чи вистачить вам рішучості та самодостатності прийняти правильне рішення.

Кожне наведене запитання має 3 варіанти відповіді. Запишіть свій варіант відповідей:

- *Коли Ви закінчували школу, рішення про вибір професії або напрям подальшого навчання приймалося:*

а) Вами самостійно на підставі уподобань і оцінки можливостей;

б) в принципі самостійно, але думка рідних і друзів приймалася до уваги;

в) фактично без Вашої участі батьками чи іншими родичами.

- *Коли Ви вступали до навчального закладу, ви розраховували:*

а) лише на себе та на свої сили;

б) на те, що набраних на вступних іспитах балів вистачить на вступ, у протилежному випадку допоможуть зв'язки;

в) на впливових знайомих чи родичів.

- *При підготовці до курсових іспитів під час навчання Ви:*
 - а) розраховували тільки на свої сили. Якщо Ви не впораєтеся самі, то ніхто вам не допоможе;
 - б) просили допомоги з підготовкою викладачів або більш успішних однокурсників;
 - в) розраховували на те, що вам завжди допоможуть.
- *Після закінчення навчання Ви пішли на роботу:*
 - а) згідно з розподілом;
 - б) за допомогою інформації, отриманої у знайомих людей (знайомі, ЗМІ тощо);
 - в) яку запропонували Вам впливові знайомі.
- *Якщо під час роботи Ви потрапляєте в складну ситуацію, то Ви приймаєте певні рішення:*
 - а) виходячи виключно зі свого досвіду, знання та розуміння ситуації;
 - б) самостійно, проте трапляється, що перед цим радитеся із знайомими або більш досвідченими в цих питаннях людьми;
 - в) без консультації чи поради Ви серйозних рішень не приймаєте.
- *Коли Ви одружувалися чи виходили заміж, Ваше рішення та вибір були продиктовані:*
 - а) виключно особистою думкою та бажаннями;
 - б) не тільки Вашою думкою, але й думкою близьких людей;
 - в) рішенням «сімейної ради» – Вашими близькими родичами, яким Ви перед весіллям представили свою майбутню другу половину.
- *Якщо під час вимушеної відсутності Вашої другої половини Вам доводиться приймати серйозне рішення (купити автомобіль, житло, меблі тощо), то чи в змозі Ви вирішити питання самостійно?*
 - а) безумовно, для мене це звична справа;
 - б) в принципі можу, але якщо час терпить, то почекаю приїзду другої половини;
 - в) ні, самостійно я такі питання не вирішую.

- *Коли Ви були підлітком, наскільки «вперто» Ви трималися своєї думки?*

а) практично завжди намагався відстояти свою позицію. Переконати Вас було досить проблемно й лише вкрай вагомими аргументами;

б) відстоював, але не за всяку ціну, зберігаючи повагу до позиції опонента;

в) не «вперто». За невеликого бажання та наполегливості Вас можна було легко переконати.

- *Як наполегливо Ви відстоюєте свою думку на роботі, вдома, в компанії сьогодні?*

а) як і колись відстоюю за будь-яку ціну незалежно від наслідків;

б) з віком став розумнішим, питання намагаюся вирішувати гнучкіше, ніж раніше, але в розумних межах;

в) часто поступаюся, змінюючи позицію.

- *Наскільки активно Ви розвиваєтеся та проявляєте себе як особистість в інтелектуальній і суспільній сферах?*

а) дуже активно – працюєте за професією з повною віддачею;

б) для Вас велике значення має думка оточуючих Вас людей;

в) не тільки прислухаєтеся, а й часто повністю покладаєтеся на думку оточуючих.

- *Якщо близька Вам людина потребує, скажімо, медичної допомоги, але жорстко ставиться до цього, то Ви:*

а) наполягаєте на тому, щоб вона виконувала необхідні приписи лікаря;

б) тактовно нагадуєте та підказуєте, що краще зробити;

в) бажаєте допомогти, але Вас не особливо слухають, і тому Ви не наполягаєте.

Результати тесту:

Тепер за кожен позитивну відповідь на пункт «а)» нарахуйте 4 бали, «б)» – 2 бали, «в)» – жодного балу.

30-44 бали. Ви самостійна у всьому людина, яка абсолютно не прислухається до думки оточуючих та не терпить найменшого втручання в «особисті справи». Вельми похвально, проте майте на увазі, що Ви твердо впевнені й у тому, що приймаєте виключно правильні рішення, що насправді може виявитися не так. Самовпевненість – гарна якість, але зайва самовпевненість – серйозний недолік.

15-29 балів. У Вас сильний характер і Ви відмінно справляєтесь зі стресом. Самостійність є високою і вона повністю обґрунтована. Ви досить незалежна людина, щоб прийняти правильне рішення у складній ситуації. Ви не переоцінюєте свої можливості та навряд чи підведете бездіяльністю.

0-14 балів. Ви нерішуча людина, яка, швидше за все, розгубиться в складній ситуації і або щось зробить, або ваші дії можуть виявитися неправильними.

ТЕСТ НА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ

Шановний викладач, Вам пропонується 30 тверджень. Необхідно вибрати та записати один з пропонованих варіантів відповіді. Намагайтеся давати щирі відповіді, тоді ви отримаєте досить цікаву, а головне –найбільш об'єктивну інформацію про себе. Пам'ятайте, що тут немає поганих або хороших відповідей.

- *Я точно знаю, чого хочу досягнути в найближчі 2-3 роки:*
 - а) так; б) швидше так; в) важко сказати; г) швидше ні; д) ні.
- *Я ціную ділових, практичних і ініціативних людей:*
 - а) так; б) швидше так; в) важко сказати; г) швидше ні; д) ні.
- *Я точно знаю, в якій сфері можу пристойно заробити:*
 - а) так; б) швидше так; в) важко сказати; г) швидше ні; д) ні.
- *У мене завжди достатньо енергії, щоб довести розпочату справу до кінця:*

- а) так; б) швидше так; в) коли як; г) швидше ні; д) ні.
- *Я легко втомлююся:*
 - а) так; б) швидше так; в) коли як; г) швидше ні; д) ні.
- *Мої батьки та вчителі вважали мене старанним:*
 - а) так; б) швидше так; в) коли як; г) швидше ні; д) ні.
- *Мені часто вдається знайти несподівано просте та навіть оригінальне рішення проблеми, яка здається нерозв'язною:*
 - а) так; б) порівняно часто; в) коли як; г) рідко; д) ні.
- *Я швидко опановую нові види діяльності:*
 - а) так; б) найчастіше так; в) коли як; г) не завжди; д) ні.
- *Я часто буваю ініціатором нововведень в нашому колективі:*
 - а) так; б) швидше за все так; в) іноді; г) дуже рідко; д) ні.
- *Я здатний на ризик, навіть якщо шанси на успіх невеликі:*
 - а) так; б) швидше так; в) коли як; г) швидше ні; д) ні.
- *Мої друзі вважають мене рішучою людиною:*
 - а) так; б) швидше так; в) коли як; г) швидше ні; д) ні.
- *Купуючи дорогу, але необхідну мені річ, я приймаю рішення самостійно, покладаючись на свій смак:*
 - а) так; б) дуже часто так; в) коли як; г) часто раджуся; д) раджуся практично завжди.
- *Я висловлюю свою думку, навіть якщо вона комусь не подобається:*
 - а) так; б) швидше так; в) коли як; г) швидше ні; д) ні.
- *У дискусіях і суперечках мені найчастіше вдається наполягти на своєму:*
 - а) так; б) швидше так; в) коли як; г) швидше ні; д) ні.
- *Приймаючи відповідальне рішення, я покладаюся лише на себе, ні з ким не раджуся:*
 - а) так; б) найчастіше так; в) коли як; г) найчастіше ні; д) ні.
- *У колі друзів мені подобається і вдається бути в центрі уваги:*
 - а) так; б) швидше так; в) коли як; г) іноді; д) ні.
- *Мені легко вдається встановлювати контакт з новими для мене людьми:*

а) так; б) порівняно часто; в) коли як; г) рідко; д) ні.

- *Я волю брати відповідальність на себе, керувати людьми, а не підкорятися комусь:*

а) так; б) швидше так; в) коли як; г) швидше ні; д) ні.

- *Я систематично займаюся самоосвітою, розвитком своїх особистісних якостей:*

а) так; б) швидше за все так; в) коли як; г) дуже рідко; д) ні.

- *Я веду щоденник, де планую своє життя, аналізую свої помилки:*

а) так; б) часто; в) періодично; г) дуже рідко; д) ні.

- *Якщо я чогось домігся, то завдяки самоосвіті та саморозвитку:*

а) так; б) швидше за все так; в) мені важко відповісти; г) швидше за все ні; д) ні.

- *Увечері після робочого дня я засипаю:*

а) дуже швидко; б) порівняно швидко; в) коли як; г) іноді страждаю безсонням; д) часто страждаю на безсоння.

- *Якщо мені хтось наговорить грубощів, я швидко забуваю про це:*

а) так; б) швидше за все так; в) коли як; г) швидше ні; д) ні.

- *Я намагаюся, і мені вдається не втягувати себе в конфлікти:*

а) так; б) найчастіше так; в) коли як; г) швидше за все ні; д) ні.

- *Чи вважають Вас друзі, колеги по роботі людиною з «перспективою» (в плані професійного росту)?*

а) так; б) швидше так; в) коли як; г) швидше ні; д) ні.

- *Як часто за своєю ініціативою Ви берете участь в дискусіях, семінарах, конференціях?*

а) часто; б) порівняно часто; в) періодично; г) порівняно рідко; д) не беру участі.

- *У професійному плані (в плані професійного самовизначення та підвищення кваліфікації) за останні два роки я просунувся вперед:*

а) так; б) швидше за все так; в) важко сказати; г) швидше за все ні; д) ні.

- *Я вважаю, що роботу необхідно виконувати старанно і якісно, або не виконувати взагалі:*

а) так; б) найчастіше так; в) не кожна робота вимагає однакової старанності; г) мені все в однаковій мірі вдається робити якісно; д) я роблю все швидко, але не досить якісно.

- *Я можу одну і ту ж роботу неодноразово переробляти, якісно покращувати:*

а) так; б) найчастіше так; в) коли як; г) швидше ні; д) ні.

- *Чи бувають у Вас випадки, щоб виконану роботу Ваш керівник попросив переробити ще раз?*

а) такого я щось не пригадую; б) дуже рідко; в) періодично; г) порівняно часто; д) дуже часто.

Ключ до тесту:

Отримані відповіді переведіть у бали:

«а» – 5 балів, «б» – 4 бали, «в» – 3 бали, «г» – 2 бали, і «д» – 1 бал.

Знайдіть свій рівень конкурентоспроможності:

30-42 бали – дуже низький;

43-57 балів – низький;

58-70 балів – нижче за середній;

71-83 бали – трохи нижче за середній;

84-96 балів – середній;

97-109 балів – трохи вище за середній;

110-122 бали – вище за середній;

123-137 балів – високий;

138-150 балів – дуже високий.

ТЕСТ НАСАМООРГАНІЗОВАНІСТЬ ДО САМООСВІТИ

Шановний викладач, цей тест допоможе Вам розібратися, чи достатньо у Вас волі до самоорганізації, щоб зайнятися самоосвітою.

1. Чи є у Вас головні, основні цілі в житті, до досягнення яких Ви прагнете?

А) У мене є такі цілі.

Б) Хіба потрібно мати якісь цілі? Адже життя таке мінливе.

В) У мене є головні цілі, і я підпорядковую своє життя їх досягненню.

Г) Цілі у мене є, але моє життя, діяльність не сприяє їх досягненню.

2. Чи складаєте Ви план справ на тиждень, день, використовуючи для цього щоденник, календар в мобільному телефоні і т. п.?

А) Так.

Б) Ні.

В) Не можу сказати ані «так», ані «ні», оскільки тримаю головні справи в голові, а план па поточний день – в голові або на аркуші паперу.

Г) Намагався скласти план в тижневику, але потім зрозумів, що це нічого не дає.

3. Чи вичитуєте Ви себе за невиконання намічених на день, тиждень планів?

А) Вичитую, якщо не виконав їх з власної вини, через лінощі або неповороткість.

Б) Вичитую, незважаючи на суб'єктивні або об'єктивні причини.

В) Зараз і так всі лають один одного, навіщо ж ще і себе вичитувати.

Г) Дотримуюся такого принципу: що вдалося зробити сьогодні – добре, а що не вдалося – виконаю, можливо, іншим разом.

4. Як Ви ведете свою телефонну записну книжку?

А) Я господар своєї записної книжки, як хочу, так і веду записи. Якщо знадобиться чийсь номер телефону, знайду обов'язково.

Б) Часто змінюю записні книжки з номерами телефонів, записи веду довільно.

В) Записи веду «за настроєм». Вважаю, що був би записаний номер та ім'я, а якою мовою, прямо чи криво – це не має особливого значення.

Г) Використовую загальноприйнятту систему, відповідно до алфавітом записую прізвище, ім'я, номер телефону, якщо потрібно, то і додаткові відомості.

5. Вас оточують різні речі, якими Ви часто користуєтеся. Як вони розташовані у Вашій кімнаті, на Вашому столі?

А) Кожна річ лежить там, де їй хочеться.

Б) Кожній речі – своє місце.

В) Періодично наводжу лад. Потім кладу речі, куди доведеться. Через якийсь час знову наводжу лад.

Г) Вважаю, що дане запитання не має ніякого відношення до самоорганізації.

6. Чи можете Ви в кінці дня сказати, де, скільки і з яких причин Вам довелося марно втрачати час?

А) Можу сказати про кількість втраченого часу.

Б) Можу сказати про місце, де було марно втрачено час.

В) Якби втрачений час чогось коштував, я б його рахував.

Г) Добре уявляю собі, де скільки часу втратив і чому, намагаюся скоротити втрати часу в таких же ситуаціях в майбутньому.

7. Які Ваші дії, коли на зборах починається переливання з порожнього в порожнє?

А) Пропоную звернути увагу на суть запитання.

Б) Будь-які збори – це поєднання змістовного та порожнього. І нічого тут не поробиш.

В) Занурююся в «небуття».

Г) Починаю займатися своїми справами.

Д) Тихо і непомітно намагаюся піти.

8. Припустимо, Вам належить виступити з доповіддю на зборах. Чи будете Ви приділяти увагу не лише змісту, але і тривалості доповіді, а також варіантам доповіді в залежності від часу (на 10 хв., на 20 хв.)?

А) Буду приділяти найсерйознішу увагу змісту доповіді. Якщо доповідь буде цікавою, дадуть час закінчити.

Б) Приділю увагу змісту, тривалості та варіантам доповіді.

9. Чи намагаєтеся Ви використовувати буквально кожну хвилину для виконання задуманого?

А) Намагаюся, але в мене не завжди все виходить (занепад сил, настрою, немає бажання і т. д.).

Б) Не прагну до цього, тому що вважаю, що не потрібно бути дріб'язковим щодочасу.

В) Навіщо старатися, якщо час все одно не обженеш

Г) Намагаюся і намагаюся, незважаючи ні на що.

10. Як Ви фіксуєте надані Вам доручення, завдання, прохання?

А) Записую в тижневику або в мобільному, що потрібно виконати і до якого терміну.

Б) У тижневику записую лише найважливіші доручення, прохання, намагаюся запам'ятати.

В) Намагаюся запам'ятати доручення, завдання, прохання, так як це тренує пам'ять. Однак пам'ять мене часто підводить.

Г) Нехай пам'ятає про завдання той, хто їх дає. Якщо доручення потрібне, про нього не забудуть і нагадають мені.

11. Як Ви на приходите на зустрічі, збори?

А) Приходжу раніше на 5-7 хв.

Б) Приходжу вчасно до початку зборів.

В) Як правило, спізнююся з різних причин.

Г) Завжди спізнююся, хоча намагаюся прийти вчасно.

Д) Якби мені розповіли, як не спізнюватися, я б навчився не запізнюватися.

12. Яке значення Ви надаєте своєчасності виконання завдань, доручень, прохань?

А) Своєчасність – один з найважливіших показників мого вміння працювати, хоча мені дещо завжди не вдається виконати вчасно.

Б) Завжди краще трохи затягнути виконання завдання.

В) Виконую завдання в доручений термін.

Г) Ініціатива карається. Своєчасність виконання – вірний шанс отримати новезавдання.

13. Припустимо, Ви пообіцяли щось, але обставини змінилися так, що виконати обіцянку досить важко. Як Ви вчините?

А) Повідомлю людині про зміну обставин і про те, що не можу виконати обіцянку.

Б) Намагатимусь сказати людині, що обставини змінилися і виконати обіцянку важко, але не треба втрачати надії на обіцяне.

В) Буду намагатися виконати обіцянку, але якщо не зроблю – не біда, я ж рідко не стримував обіцянок.

Г) Виконаю обіцяне не зважаючи ні на що.

Номер запитання	А	Б	В	Г	Д
1	4	0	6	2	-
2	6	0	3	2	-
3	4	6	0	1	-
4	1	0	0	6	-
5	0	6	2	0	-
6	2	1	0	4	6
7	6	0	0	6	3
8	4	6	-	-	-
9	4	0	0	6	-
10	6	3	1	0	-
11	6	6	0	1	0
12	3	0	6	0	-
13	4	3	0	6	-

Оцінка результатів

72-78 балів

Ви організована людина. Єдине, що Вам можна порадити – прагніть до великої мети і все вийде. Ви майже досягнули межі впорядкованості у Вашому житті. Головна небезпека – стати педантичним занудою. Намагайтеся цього уникнути.

61-71 бал

Ви вважаєте прагнення до порядку і організованість частиною свого «Я». Це надає Вам перевагу перед тими безтурботними людьми, які діють по ситуації. Зберігайте зібраність і обов'язково досягнете будь-якої мети в житті.

Менше 61 балів

Порядок у Вашому житті трапляється лише моментами. У Вас немає чіткої системи самостійної організації. Тому постарайтеся проаналізувати свої дії, техніку особистої роботи, витрати часу, і Ви обов'язково побачите свої резерви. Використовуйте свою волю і завзятість, намагайтеся долати себе.

ТЕСТ НА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ВЛАСНОГО САМОРОЗВИТКУ

Інструкція до тесту

Визначте, наскільки кожне з наведених нижче тверджень відповідає або не відповідає вашій дійсності.

- Я прагну вивчити себе.
- Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий роботою та домашніми справами.
- Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність.
- Я шукаю зворотний зв'язок, тому що це допомагає мені зрозуміти й оцінити себе.

- Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.
- Я аналізую свої почуття та досвід.
- Я багато читаю.
- Я широко дискутую з питань, які цікавлять мене.
- Я вірю у свої можливості.
- Я прагну бути більш відкритим.
- Я усвідомлюю той вплив, який здійснюють на мене оточуючі люди.
- Я управляю своїм професійним розвитком і одержую позитивні результати.
- Я одержую задоволення від опанування нового.
- Зростаюча відповідальність не лякає мене.
- Я позитивно поставився до мого просування по службі.

Ключ до тесту

Бали за відповіді нараховуються за наступною схемою: повністю відповідає дійсності – 5 балів; скоріше відповідає, ніж ні – 4 бали; і так, і ні – 3 бали; швидше не відповідає – 2 бали; не відповідає – 1 бал.

Необхідно підрахувати загальну суму балів.

Інтерпретація результатів тесту 66-75 балів – активний саморозвиток;

55-65 – орієнтація на розвиток значно залежить від умов;

36-54 – відсутня сформована система саморозвитку;

15-35 – зупинений саморозвиток.

АНКЕТА НА ВИЯВЛЕННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ДО РЕФЛЕКСІЇ

Ця анкета дозволить проаналізувати вашу діяльність, визначити критичні моменти в роботі, помилки, шкідливі звички і відзначити слабкі місця в організації своєї життєдіяльності.

№	Запитання	Так	Ні
1	Чи маєте ви чітке уявлення про цілі, до досягнення яких прагнете?		
2	Чи доводиться вам виконувати дуже багато різних справ?		
3	Чи постійно ви працюєте над собою?		
4	Чи розподіляєте час для виконання майбутніх справ?		
5	Чи передбачаєте ви резервний час для непередбачених випадків, подій?		
6	Чи вживаєте ви заходи щодо усунення перешкод, щоб не відриватися від важливих справ?		
7	Чи записуєте ви термін, завдання в щоденнику?		
8	Чи складаєте ви собі уявлення про ту роботу, до якої повинні приступити?		
9	Чи визначаєте ви пріоритети в справах за ступенем значущості?		
10	Чи багато ви втрачаєте часу на справи, які не мають першорядної значущості?		
11	Чи вважаєте за краще ви починати роботу з дрібних, незначних справ?		
12	Чи приділяєте ви дуже багато уваги деталям, вирішуючи яку-небудь задачу, притому, що існують важливіші для вас справи?		
13	Чи довго ви працюєте над однією проблемою так, що результат стає все незначнішим?		
14	Чи вважаєте за краще ви все робити самостійно?		
15	Чи використовуєте ви сучасні допоміжні засоби, які можуть полегшити вашу працю?		
16	Чи виникають у вас в певних ситуаціях одні і ті ж труднощі?		
17	Чи плануєте ви майбутній день?		
18	Чи необхідний вам певний час для того, щоб приступити до роботи?		

19	Чи починаєте ви справи спонтанно, не обдумавши?		
20	Чи часто ви відкладаєте важливі справи?		
21	Чи відкладаєте ви почату справу, не довівши її до кінця?		
22	Чи знаєте свій трудовий ритм і графік продуктивності?		
23	Чи знаєте ви, коли вам краще за все вдається працювати – вранці або увечері?		
24	Чи відповідає ваш розпорядок дня вашому ритму продуктивності?		
25	Чи плануєте ви сприятливий час для вирішення найважливіших завдань, щоб повною мірою використовувати ваші здібності?		
26	Чи займаєтесь ви в годину вашої найвищої продуктивності рутинною роботою, сторонніми справами, неважливими проблемами?		
27	Чи читаєте ви літературу з урахуванням її важливості?		
28	Чи закінчуєте ви телефонну розмову, безпосередню бесіду, якщо її продовження здається даремним?		
29	Чи перевіряєте ви цілі ваших дій, щоб виключити марну витрату часу і енергії?		

Оцінювання результатів:

1-7 балів – низька здатність до рефлексії;

8-14 балів – середня;

15-21 бал – достатня;

22-29 – висока.

ТЕСТ-ОПИТУВАЛЬНИК «МОТИВАЦІЯ УСПІХУ І БОЯЗНЬ НЕВДАЧІ»

(опитувальник А. А. Реана)

Інструкція. Відповідаючи на нижче приведені питання, необхідно вибрати відповідь «так чи ні». Якщо Вам важко з відповіддю, то пригадайте, що «так» об'єднує як явне «так», так і «швидше так, чим ні». Те саме стосується відповіді «ні»: вона об'єднує явне «ні» і «швидше ні, ніж так».

Відповідати на запитання слід швидко, не замислюючись надовго. Відповідь, яка першою приходить в голову, як правило, і є найточнішою.

Текст опитувальника:

1. Включаючись в роботу, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань прагну по можливості знайти причини відмовитись від них.
5. Часто вибираю крайнощі: або занижено легкі завдання, або нереалістично високі по складності.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань, в умовах обмеження часу, результативність діяльності погіршується.
10. Схильний проявляти наполегливість в досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то швидше з розумом, а не відчайдушно.

13. Недуже наполегливий в досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.

14. Вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю або злегка завищені, але досяжні цілі, ніж нереально високі.

15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання, його привабливість, як правило, знижується.

16. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.

17. Вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

18. При роботі в умовах обмеження часу результативність діяльності поліпшується, навіть якщо завдання достатньо важке.

19. У разі невдачі при виконанні чого-небудь від поставленої мети, як правило, не відмовляюся.

20. Якщо завдання вибрав собі сам, то у разі невдачі його привабливість ще більш зростає.

Ключ до опитувальника:

Відповідь «ТАК»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Відповідь «НІ»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Кількісний розподіл балів відбувся таким чином:

низький рівень прояву якості від 1 до 7 балів, діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі);

середній рівень прояву якості від 8 до 13 балів, вказує, що мотиваційний полюс яскраво не виражений;

високий рівень прояву якості від 14 до 20 балів, діагностується мотивація на успіх (надія на успіх).

ТЕСТ-ОПИТУВАЛЬНИК «ПОТРЕБА В ДОСЯГНЕННІ» (Ю. Орлов)

Пропонована методика являє собою тест-опитувальник, який містить положення. Тест спрямованими на виявлення ступеня вираженості потреби людини у досягненні успіху при будь-якій діяльності. Оціночна шкала містить від 0 до 23 балів.

Інструкція.Пропонується низка положень. Якщо Ви з положенням згодні, то поряд з його номером на опитувальному листі напишіть «так», «ні» – якщо не згодні.

1. Вважаю, що успіх в житті залежить швидше від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я позбудуся улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливо її виконання, а не кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємостосунків із близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не ближніми.
6. У житті у мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть в звичайній роботі я прагну удосконалити деякі її елементи.
9. Думаючи про успіх, я можу забути про обережність.
10. Мої близькі вважають мене ледачою людиною.
11. Думаю, що в моїх невдачах винуваті швидше обставини, ніж я сам.
12. Мої батьки занадто суворо контролюють мене.
13. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
14. Лінь, а не сумніви в успіху, змушують мене часто відмовлятися від моїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена в собі людина.

16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.

17. Я не старанна людина.

18. Коли все йде належним чином, моя енергія підсилюється.

19. Якби я був журналістом, я писав би скоріше про оригінальні винаходи людей, чим про події.

20. Мої близькі звичайно не розділяють моїх планів.

21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх ровесників.

22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.

23. Я міг би досягти більшого, звільнившись від поточних справ.

За цією методикою розподіл балів відбувся наступним чином:

низький рівень прояву якості від 0-7 балів характеризує низький ступінь прояву потреби людини у досягненні успіху,

середній рівень прояву якості від 8-15 балів визначає середній ступінь прояву потреби у досягненні успіху;

високий рівень прояву якості від 16-23 балів характеризується високим ступенем прояву потреби у досягненні успіху.

**ТЕСТ-ОПИТУВАЛЬНИК САМООЦІНКА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ОСОБИСТОСТІ**

(Н. П. Фетіскін)

Інструкція. Просимо вас дати свої відповіді на запропоновані питання. Для цього в бланку відповідей поряд з номером питання проставте свою відповідь у буквеній формі.

Опитувальник

1. Чи вважаєте ви, що навколишній світ може бути кращим?

а) так;

б) ні;

в) так, але тільки де в чому.

2. Чи думаєте ви що самі зможете брати участь в значних змінах навколишнього світу?

- а) так, в більшості випадків;
- б) ні;
- в) так, в деяких випадках.

3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей викличуть значний прогрес в тій сфері діяльності, яку ви вибрали?

- а) так;
- б) звідки у мене можуть бути такі ідеї;
- в) можливо, і не значний прогрес, але деякий успіх можливий.

4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому почнете грати таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити?

- а) так;
- б) дуже мало вірогідно;
- в) можливо.

5. Коли ви вирішуєте щось зробити, чи впевнені ви в тому, що справа вийде?

- а) звичайно;
- б) часто охоплюють сумніви, чи зможу зробити;
- в) частіше впевнений, ніж невпевнений.

6. Чи виникає у вас бажання зайнятися якоюсь невідомою для вас справою, в якій на даний момент ви некомпетентні, тобто абсолютно з нею не знайомі?

- а) так, все невідоме привертає мою увагу;
- б) ні;
- в) все залежить від самої справи і обставин.

7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи випробовуєте ви бажання добитися в ній досконалості?

- а) так;
- б) якщо вийде, то добре;
- в) якщо не дуже важко, то так.

8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хотіли б ви знати про неї все?

- а) так;
- б) ні, треба вчитися найголовнішому;
- в) ні, я тільки задовільню свою цікавість.

9. Якщо ви у справі отримуєте поразку?

- а) то якийсь час упираєтеся, навіть всупереч здоровому глузду;
- б) відразу махнете рукою на цю затію, як тільки побачите нереальність її виконання;
- в) продовжуєте робити свою справу.

10. Професію потрібно вибирати виходячи з:

- а) своїх можливостей і перспектив для себе;
- б) стабільності, значущості, потрібності професії, потребі у ній;
- в) престижу і переваг, які вона забезпечить.

11. Подорожуючи, могли б ви легко орієнтуватися на маршруті, по якому вже пройшли?

- а) так;
- б) ні;
- в) якщо місцевість сподобалася і запам'яталася, то так.

12. Чи можете ви пригадати відразу ж після бесіди все, про що йшла у ній мова?

- а) так;
- б) ні;
- в) пригадаю все, що мені цікаве.

13. Коли ви чуєте слово на незнайомій мові, чи можете ви його повторити по складах без помилок, навіть не знаючи його значення?

- а) так;
- б) ні;
- в) повторю, але не зовсім правильно.

14. У вільний час ви вважаєте за краще:

- а) залишитися наодинці, поміркувати;
- б) знаходитися в компанії;
- в) мені байдуже, чи буду я один або в компанії.

15. Якщо ви займаєтеся якоюсь справою, то вирішуєте припинити її тільки тоді:

- а) коли справа закінчена і здається вам відмінно виконаною;
- б) коли ви більш-менш задоволені виконаним;
- в) коли справа здається зробленою, хоча її ще можна покращити. Але

навіщо?

16. Коли ви одні, то ви:

- а) любите мріяти про якісь, можливо, абстрактні речі;
- б) за всяку ціну намагаєтеся знайти собі конкретне заняття;
- в) іноді любите помріяти, але про речі, які пов'язані з вашими справами.

17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви почнете думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким знаходитесь;
- б) тільки наодинці;
- в) тільки там, де тиша.

18. Коли ви відстоюєте якусь ідею, то:

- а) можете відмовитися від неї, якщо аргументи опонентів здаються вам переконливими;
- б) залишитеся при своїй думці, якщо опір виявиться дуже сильним;
- в) будете відстоювати, не зважаючи ні на що.

Обробка та інтерпретація результатів.

Нараховується по 3 бали за відповідь «а», по 1 балу за відповідь «б», по 2 бали за відповідь «в». Підраховується загальна сума балів.

Бали були розподілені по рівням прояву творчої направленості у майбутніх учителів наступним чином:

високий рівень – від 48 і більше балів характеризує наявність значного творчого потенціалу особистості.

середній рівень – від 24 до 47 балів вказує на середній прояв творчих можливостей особистості.

низький рівень – від 23 і менше балів характеризує відсутність прояву творчого потенціалу особистості.

МЕТОДИКА ВИЯВЛЕННЯ СТИЛЮ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ

Із наведених трьох варіантів відповідей виберіть один, який, на вашу думку, найбільше відповідає вашим уявленням про себе.

1. Якщо в мене виникає цікава ідея, то я:

- а) продовжую розвивати її за будь-яких обставин, усім на зло;
- б) розвиваю її незалежно від того, схвалюють її навколишні чи ні;
- в) відмовляюся від неї, якщо не знаходжу підтримки її значущості в інших.

2. На мій погляд, треба обрати професію, яка:

- а) має перспективу для мого власного розвитку;
- б) забезпечує мені надійність у житті;
- в) надає переваги над іншими.

3. Коли я беруся за нову справу, то:

- а) вважаю за краще дотримуватися всіх необхідних правил для запобігання непорозумінням;
- б) прагну внести щось своє, використовуючи досвід інших;
- в) хочу все змінити і діяти тільки на власний розсуд.

4. Якщо мене спіткала невдача, я:

- а) незважаючи на помилки, буду вперто просуватися до мети;
- б) проаналізую промахи і продовжу розпочате з урахуванням виявлених помилок;
- в) усе кину, визнавши починання безперспективним.

5. Чи готовий я зайнятися чим-небудь цікавим, на чому раніше не розумівся?
- а) так, невідоме мене приваблює;
 - б) тільки якщо це забезпечить мені перевагу перед іншими;
 - в) я більше люблю добре відоме і надійне, навіть якщо воно мене не в усьому задовольняє.
6. Якщо я досягаю певних результатів, то:
- а) не прагну розголошувати свої ідеї. Надійніше, коли вони залишаються при мені;
 - б) кому дуже потрібно, той сам зможе «докопатися» до суті моїх досягнень;
 - в) із задоволенням роблю їх надбанням інших, щоб вони могли скористатися моїм наробком у своїх інтересах.
7. Якщо ідеї іншого суперечать моїм власним, то я:
- а) уважно його вислуховую, сподіваючись знайти щось спільне, що цікавить нас обох;
 - б) вважаю подальше спілкування з ним непотрібним;
 - в) не пошкодую свого часу і сил, щоб показати недоліки його підходу і спробую переконати.
8. Допитливість і прагнення до змін:
- а) дозволяють собі тільки авантюрні особистості. Це не для мене;
 - б) це ті якості, які я хотів би зберегти упродовж усього мого життя;
 - в) прерогатива видатних особистостей. Це саме для мене.
9. Про себе я міг би сказати:
- а) у мене немає недоліків;
 - б) у мене є багато недоліків, але чеснот значно більше;
 - в) я маю більше недоліків, ніж чеснот.
10. Я маю потребу в однодумцях, які поділяють мої інтереси:
- а) мені самому значно спокійніше;
 - б) я легко можу обійтися без участі інших;
 - в) так, тому що це надає мені сил і натхнення.

Результати опрацьовують відповідно до ключа. Якщо відповідь збігається з ключем, нарахуйте собі 1 бал, якщо ні – 0. Для кожного рядка шкали суму балів підрахуйте окремо.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	сума
1	в	а	б	б	а	в	а	б	б	в	
2	б	б	а	в	в	а	б	а	в	а	
3	а	в	в	а	б	б	в	в	а	б	

Стиль вважають сформованим, якщо ви набрали понад 5 балів.

1. Стиль особистості, що прагне до самоактуалізації.

Прагнення до автономії й індивідуальності у вас гармонійно зрівноважується потребою в досконалості й причетності до інших. Ви не шукаєте визнання своєї унікальності, а швидше прагнете знайти однодумців і спільників. Для вас важливе визнання ваших досягнень іншими, але при цьому їхня думка не є визначальною. Ви прагнете до розвитку своїх творчих здібностей.

2. Стиль консервативної особистості.

Швидше за все, вам бракує впевненості в собі, тому ваші творчі здібності нерідко залишаються нереалізованими. Ви – навряд чи здатна на творчий ризик людина, яка більше тяжіє до спокою, ніж до пошуку. Ваше небажання зробити крок назустріч іншим може привести вас до цілковитої ізоляції.

3. Стиль домінуючої особистості.

Ви хочете відчувати себе не схожим на інших і, зрештою, ризикуєте ніде не знайти місця. Результат такої поведінки – холодність і відчуженість з боку оточення. Більшість ваших знайомих, очевидно, вважають вас зарозумілою людиною. Навіть ваші власні досягнення й успіхи не зігрівають, адже ви використовуєте їх лише для того, щоб утвердити ваше відчуття зверхності (переваги). Навряд чи така творчість зробить вас щасливим.

МЕТОДИКА К. ТОМАСА

(адаптований варіант Н. В. Гришиної)

За допомогою цієї методики виявляють типові для людини засоби реагування на конфліктні ситуації.

Інструкція. З двох варіантів відповідей оберіть той, що найбільше відповідає вашим поглядам. Пам'ятайте, що ваше завдання – обрати найдоцільнішу відповідь з двох альтернатив до кожної позиції. Тому слід зважати на те, що деякі формулювання повторюються – адже в новому варіанті вони є парою до іншої альтернативи.

1. а) інколи я надаю іншим можливість взяти на себе відповідальність розв'язання спірного питання;

б) замість обговорення того, в чому ми маємо розбіжності, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обоє згодні.

2. а) я намагаюся знайти компромісне рішення;

б) я прагну уладнати його з урахуванням усіх інтересів іншої людини й моїх власних.

3. а) найчастіше я наполегливо прагну досягти свого;

б) найчастіше я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.

4. а) я намагаюся знайти компромісне рішення;

б) я намагаюся не образити почуттів іншої людини;

5. а) улагоджуючи спірну ситуацію, я увесь час намагаюся знайти підтримку в іншого;

б) я намагаюся робити все, щоб уникнути зайвої напруженості.

6. а) я намагаюся уникнути неприємностей для себе;

б) я намагаюся досягти свого.

7. а) я намагаюся відкласти рішення спірного питання, щоб згодом розв'язати його повністю;

б) я вважаю можливим у чомусь поступитися, щоб досягти свого.

8. а) найчастіше я наполегливо прагну досягти свого;

б) я спершу намагаюсь з'ясувати, в чому полягає коло інтересів і спірних питань.

9. а) думаю, що не завжди слід хвилюватися через розбіжності, які виникли;

б) я роблю зусилля, щоб досягти свого.

10. а) я твердо прагну досягти свого;

б) я намагаюсь знайти компромісне рішення.

11. а) перш за все я прагну чітко визначити, в чому полягає коло інтересів спірних питань;

б) я намагаюсь заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.

12. а) часто я уникаю позиції, яка може спричинити спір;

б) я надаю можливість іншому в чомусь залишитись при своїй думці, якщо в таке іде мені назустріч.

13. а) я падаю перевагу середній позиції;

б) я наполягаю, щоб все було зроблено по-моєму.

14. а) я повідомляю іншому свою думку і запитую про його погляди;

б) я намагаюсь показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

15. а) я намагаюсь заспокоїти іншого і насамперед зберегти наші стосунки;

б) я намагаюсь зробити все можливе, щоб уникнути напруження.

16. а) я намагаюсь не образити почуттів іншого;

б) я найчастіше прагну переконати іншого в перевазі моєї позиції.

17. а) найчастіше я наполегливо намагаюсь досягти свого;

б) я намагаюсь зробити все, щоб уникнути зайвої напруженості.

18. а) якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму;

б) я надам іншому можливість залишитися при своїй думці, якщо він іде мені назустріч.

19. а) насамперед я прагну визначити те, в чому полягає коло інтересів і спірних питань;

б) я прагну відкласти спірні питання, для того щоб з часом вирішити їх остаточно.

20. а) я прагну негайно подолати наші розбіжності;

б) я намагаюся знайти найкраще сполучення переваг і втрат для нас обох.

21. а) проводячи переговори, намагаюся бути уважним до іншого;

б) я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.

22. а) я прагну знайти середню позицію між моєю та іншої людини;

б) я обстоюю свою позицію.

23. а) як правило, я дбаю про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас;

б) інколи надаю іншим можливість взяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.

24. а) якщо позиція іншого здається йому надто важливою, я намагаюся йти йому назустріч;

б) я намагаюся переконати іншого піти на компроміс.

25. а) я намагаюся переконати іншого в своїй правоті;

б) проводячи переговори, я намагаюся бути уважним до аргументів іншого.

26. а) я найчастіше пропоную середню позицію;

б) я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.

27. а) я найчастіше прагну уникати суперечок;

б) якщо це важливо для іншого, я дам йому можливість наполягти на своєму.

28. а) найчастіше я наполегливо прагну досягти свого;

б) улагоджуючи ситуацію, я найчастіше прагну знайти підтримку в іншого.

29. а) я пропоную «золоту середину»;

б) вважаю, що не завжди слід хвилюватися через розбіжності, що виникають.

30. а) я намагаюся не зачепити почуттів іншого;

б) я завжди займаю таку позицію у суперечці, щоб ми спільно могли досягти успіху.

Схема, за якою ведеться робота над тестом, і наступне опрацювання результатів:

№	Показники				
	1	2	3	4	5
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б			а
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а				б
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30					

Підраховують кількість індексів, закреслених у кожній колонці. Найбільший результат означає переважання того чи іншого стилю. Значення колонок: 1) конкуренція; 2) співробітництво; 3) компроміс; 4) ухиляння; 5) пристосування.

ТЕСТ НА ВИЗНАЧЕННЯ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

(анкета Б. Басова)

Тест

Пропонуємо низку тверджень. Якщо Ви згодні з висловленням, то в бланку для відповідей поставте під його номером «+», якщо ні, то для визначення особистісної спрямованості потрібно використовувати орієнтаційну анкету, вперше опубліковану Б. Басом у 1967 р. Анкета складається з 27 пунктів – суджень, для кожного з яких можливі три варіанти відповіді, що відповідають трьом видам спрямованості особистості. Респондент повинен вибрати одну відповідь, що найбільше виражає його думку або відповідає реальності, і ще один, який, навпаки, найбільш далекий від його думки або ж найменш відповідає реальності. Відповідь «найбільше» одержує 2 бали, «найменше» – нуль. Невибрана відповідь – 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовують для кожного виду спрямованості окремо.

За допомогою методики виявляють такі спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряму винагороду й задоволення безвідносно до роботи й співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертність.

2. Спрямованість на спілкування (ОС) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних відносинах з людьми.

3. Спрямованість на роботу (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення спільної мети.

Інструкція: Запитальник складається з 27 пунктів. Для кожного з них можливі три варіанти відповіді: А, Б, В.

1. З відповідей на кожен пункт виберіть той, який найкраще виражає Вашу позицію на питання. Можливо, що якісь із варіантів відповідей здадуться Вам рівноцінними. Проте ми просимо Вас відібрати з них тільки один, а саме той, котрий найбільшою мірою відповідає Вашій думці й найбільш вартісний для Вас. Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою «найбільше».

2. Потім з відповідей на кожен пункт виберіть ту, що найменше відповідає Вашій позиції. Букву, якою позначена відповідь, знову напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту, у стовпчику під рубрикою «найменше».

3. Отже, для відповіді на кожне питання Ви використаєте дві букви, які й запишіть у відповідні стовпчики. Інші відповіді ніде не записуються. Намагайтеся бути максимально правдивими. Серед варіантів відповіді немає «гарних» або «поганих», тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є «правильною» або «кращою» для Вас.

1. Найбільше задоволення я одержую від:

- А) Схвалення моєї роботи;
- Б) Усвідомлення того, що робота зроблена добре;
- В) Усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:

- А) Тренером, що розробляє тактику гри;
- Б) Відомим гравцем;

В) Обраним капітаном команди.

3. По-моєму, найкращим педагогом є той, хто:

А) Виявляє цікавість до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;

Б) Викликає інтерес до предмета так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмета;

В) Створює в колективі таку атмосферу, коли ніхто не боїться висловити своєї думки.

4. Мені подобається, коли люди:

А) Радіють від виконаної роботи;

Б) Із задоволенням працюють у колективі;

В) Прагнуть виконати свою роботу краще від інших.

5. Я хотів би, щоб мої друзі:

А) Були чуйні й допомагали людям, коли для цього трапиться нагода;

Б) Були вірними й відданими мені;

В) Були розумними й цікавими людьми.

6. Найкращими друзями я вважаю тих:

А) З ким складаються гарні взаємини;

Б) На кого завжди можна розраховувати;

В) Хто може багато досягти в житті.

7. Найбільше я не люблю:

А) Коли мені щось не вдається;

Б) Колипсуються взаємини з товаришами;

В) Коли мене критикують.

8. По-моєму, найгірше, коли педагог:

А) Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається й жартує над ними;

Б) Викликає дух суперництва в колективі;

В) Недостатньо добре знає свій предмет.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

А) Проводити час із друзями;

- Б) Відчуття виконаних справ;
 - В) Коли мене за щось хвалили.
10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:
- А) Досяг успіху в житті;
 - Б) По-справжньому захоплений своєю справою;
 - В) Відрізняється дружелюбністю й доброзичливістю.
11. Насамперед школа повинна:
- А) Навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
 - Б) Розвивати індивідуальні здібності учня;
 - В) Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.
12. Якби в мене було більше вільного часу, найохочіше я використав би його:
- А) Для спілкування із друзями;
 - Б) Для відпочинку й розваг;
 - В) Для своїх улюблених справ і самоосвіти.
13. Найбільших успіхів я домагаюся, коли:
- А) Працюю з людьми, які мені приємні;
 - Б) У мене цікава робота;
 - В) Мої зусилля добре винагороджують.
14. Я люблю, коли:
- А) Інші люди мене цінують;
 - Б) Отримую задоволення від виконаної роботи;
 - В) Приємно проводжу час із друзями.
15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося щоб:
- А) Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом тощо, де мені доводилось брати участь.
 - Б) Написали про мою діяльність;
 - В) Обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.
16. Найкраще я навчаюсь, якщо викладач:
- А) Має до мене індивідуальний підхід;
 - Б) Зуміє викликати в мене інтерес до предмета;

В) Влаштує колективне обговорення досліджуваних проблем.

17. Для мене немає нічого гіршого, ніж:

А) Образа честі;

Б) Невдача при виконанні важливої справи;

В) Втрата друзів.

18. Найбільше я ціную:

А) Успіх;

Б) Можливість гарної спільної роботи;

В) Здоровий практичний розум і кмітливість.

19. Я не люблю людей, які:

А) Вважають себе гіршими від інших;

Б) Часто сваряться й конфліктують;

В) Заперечують все нове.

20. Приємно, коли:

А) Працюю над важливою для всіх справою;

Б) Маю багато друзів;

В) Викликаю замилювання й усім подобаюся.

21. По-моєму, передусім керівник повинен бути:

А) Доступним;

Б) Авторитетним;

В) Вимогливим.

22. У вільний час я охоче прочитав би книги:

А) Про те, як заводити друзів і підтримувати гарні стосунки з людьми;

Б) Про життя знаменитих і цікавих людей;

В) Про останні досягнення науки й техніки.

23. Якби в мене були здібності до музики, я хотів би бути:

А) Диригентом;

Б) Композитором;

В) Солістом.

24. Мені б хотілося:

- А) Придумати цікавий конкурс;
- Б) Перемогти в конкурсі;
- В) Організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене найважливіше знати:

- А) Що я хочу зробити;
- Б) Як досягти мети;
- В) Як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути того, щоб:

- А) Інші були нею задоволені;
- Б) Насамперед виконати своє завдання;
- В) Їй не дорікали за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:

- А) Спілкуючись із друзями;
- Б) Переглядаючи розважальні фільми;
- В) Займаючись своєю улюбленою справою.

МЕТОДИКА «ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ»*(М. Рокіч)*

Інструкція: Зараз вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значущості для вас як принципів, якими ви керуєтесь у вашому житті. Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки і, вибравши ту, яка для вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за неформальним аспектом поведінки і стосунків.

Анкета на виявлення сформованих уявлень про кар'єрне зростання

- 1.Що таке кар'єра?
- 2.Ваше ставлення до кар'єрного просування?
- 3.Що у цьому процесі ви не сприймаєте?

- 4.Що може бути перепорою на шляху кар'єрного зростання?
- 5.Які труднощі, на вашу думку, є непереборними?
- 6.Чи бачите ви вершину власного кар'єрного досягнення?
- 7.З яких джерел ви бажали б поповнити інформацію щодо кар'єрного просування?

Методика виявлення комплексу загрози авторитету

Авторитети – це люди, які відіграють певну соціальну роль. З ними пов'язані відповідні очікування навколишніх. Проте авторитет – це й психологічний стан особистості, який позначається на усвідомленні своїх прав, значенні власної діяльності. Зростання авторитету людини нерідко є доказом для неї особистої спроможності, а його втрата сприймається як особистісна трагедія.

Комплекс загрози авторитету – страх утратити свій вплив на оточення, прагнення за будь-яку ціну зберегти його (заборона критики, неадекватно завищена самооцінка, міцні психологічні захисти, перекладання провини на інших тощо).

Інструкція: Подумайте і позначте варіант відповіді, що найбільше відповідає вашій думці.

1. Можу сказати про себе, що я виконую свої обов'язки настільки добре, наскільки це можливо:
 - а) завжди; б) найчастіше; в) інколи; г) майже ніколи.
2. Мені вдається точно передбачати важливі для мене події;
 - а) завжди; б) найчастіше; в) інколи; г) майже ніколи.
3. Причиною невдач, які в мене подекуди трапляються, є погане ставлення до мене або некомпетентність тих осіб, з якими я працював:
 - а) завжди; б) найчастіше; в) інколи; г) майже ніколи.
4. Я визнаю право на критику, але повинен зауважити, що більшість моїх опонентів самі чинять значно гірше, а тому не мають морального права критикувати мене:

а) визнаю повністю; б) згоден частково; в) швидше не згоден; г) цілком не згоден.

5. Багатьом людям, які працюють зі мною, байдужі мої невдачі:

а) цілком правильно; б) частково правильно; г) швидше неправильно; д) цілком неправильно.

6. Люди, які хочуть мене повчати, мають спочатку самі багато чого навчитись;

а) цілком згоден; б) частково згоден; в) скоріше не згоден; г) цілком не згоден.

7. Згода з думкою підлеглого є ознакою слабкості керівника:

а) цілком згоден б) частково згоден; в) скоріше не згоден; г) цілком не згоден.

8. Я тверезо й об'єктивно оцінюю себе самого:

а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

9. Я ціную справедливу критику, але маю зауважити, що ті, хто критикував мої рішення і вчинки, виявляли упередженість і зневагу:

а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

10. Я можу безпомилково оцінити ставлення до мене оточення:

а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

11. Не слід поступатись іншим, тому що це підриває власний авторитет:

а) цілком згоден; б) частково згоден; в) скоріше не згоден; г) цілком не згоден.

12. Я намагаюся зберегти критичне ставлення до себе, але можу сказати, що приймаю правильні рішення і правильно поводжуся:

а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

13. По-справжньому компетентна людина може покладатися винятково на свою думку:

а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

14. Мене дратує діяльність людей, які вголос заявляють про свою незгоду зі мною:

а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

15. Ціную прямоту і самостійність в людях, але вважаю, що з питань, в яких я компетентніший, вони не повинні вступати зі мною в дискусію:

а) цілком згоден; б) частково згоден; в) скоріше не згоден; г) цілком не згоден.

Якщо у вас переважають:

- відповіді «а». Будьте уважні – у вашому характері формуються окремі риси, які в майбутньому можуть призвести до «хвороби загрози авторитету». Уже тепер ви нетерпимі до будь-яких спроб висловити сумнів щодо вашої переваги з більшості питань, обстоюєте власну думку, навіть якщо вона не найкраща, болісно самолюбні, ігноруйте думки людей, які вас оточують;

- відповіді «б». Ви схильні до відповідної «хвороби», хоча й не надто сильно обстоюєте свої переваги. Звичка до постійного самоконтролю, вимогливість до себе, шанобливе ставлення до думок інших допоможуть вам подолати цю тенденцію;

- відповіді «в». Схоже на те, що ви більше схильні до захисної позиції щодо тих людей, з якими вступаєте у взаємодію. Найчастіше йдеться не про авторитет, а про виправдання власних вчинків, надмірне прагнення пояснити причини, що вас спонукають. Вам бракує впевненості у собі, рішучості, твердості, вміння обстоювати рішення, самоповаги;

- відповіді «г». І в прямому, і в переносному розумінні роль «авторитета» не для вас. Схоже, що ви заперечуватимете будь-які спроби передати вам відповідальність, перебільшуєте здібності і можливості інших людей, надмірно занижуючи власні. Повернення довіри до себе і своїх можливостей, здатності долати важкі ситуації, бути значущим для інших – ваше першочергове завдання.

Якщо жоден тип відповідей не отримав очевидної переваги, ваша поведінка більше залежить від конкретних ситуацій, ніж від певної засвоєної стратегії.

СХЕМА СПОСТЕРЕЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ

Мета спостереження: визначити здатність викладачів іноземної мови до проведення занять.

ППП викладача:

Предмет:

Група:

Організаційна форма заняття: лекція, семінар, практичне заняття, лабораторна робота

Модель заняття

Етапи	Загальний бал
1. Цілевизначення А) Викладач не повідомляє мету заняття Б) Мету заняття формулює викладач В) Мету заняття формулюється за допомогою викладача Г) Мета заняття формулюється студентами самостійно після постановки проблемного питання в спільній діяльності	0 1 2 3
2. Проектування заняття А) План заняття відсутній Б) План заняття повідомляє викладач В) Складання плану дій відбувається в спільній діяльності Г) Студенти проектують учбове заняття під керівництвом викладача.	0 1 2 3
3. Організація діяльності студентів А) Діяльність студентів зведена до мінімуму Б) Діяльність студентів носить репродуктивний характер В) Діяльність студентів має частково-пошуковий характер Г) Діяльність студентів носить проблемно-пошуковий характер	0 1 2 3
4. Підтримка і розвиток пізнавальних інтересів А) Заняття не викликає інтересу у студентів Б) Викладач підтримує інтерес студентів через зміст матеріалу, що вивчається В) Підтримка інтелектуальної активності за допомогою системи питань Г) Стимулювання інтересу до предмету за допомогою проблемного викладу матеріалу, активної ролі студентів через самостійну результативну діяльність студентів	0 1 2 3

<p>5. Організація самостійної діяльності студентів на заняттях</p> <p>А) Самостійна робота відсутня</p> <p>Б) Педагог використовує самостійну роботу студентів по інструкції</p> <p>В) Надає право самостійного вибору варіанту або завдання за рівнем складності</p> <p>Г) Педагог організовує самостійну діяльність студентів на всіх етапах заняття</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<p>6. Педагогічне управління комунікативною діяльністю студентів</p> <p>А) Заняття проходить у формі монологу викладача</p> <p>Б) Викладач ставить перед студентами запитання</p> <p>В) Викладач використовує діалог як метод ведення навчально-пізнавальної діяльності</p> <p>Г) Організовує спільну діяльність студентів у контекстних, діалогічних формах, надає право вибору у формі співпраці</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<p>7. Організація контрольної-оцінної і рефлексивної діяльності</p> <p>А) Педагог не організовує самоконтроль і діяльність рефлексії студентів на занятті</p> <p>Б) Педагог використовує самоконтроль студентів за зразком</p> <p>В) Педагог розвиває в студентів уміння аналізувати власну розумову діяльність, усвідомлювати її, контролювати і оцінювати на деяких етапах діяльності</p> <p>Г) Педагог організовує контрольну-оцінну і рефлексивну діяльність на всіх етапах заняття</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<p>8. Створення психолого-гуманістичної атмосфери</p> <p>А) Педагог у спілкуванні займає позицію «зверху», використовує авторитарний тиск</p> <p>Б) Педагог створює доброзичливу атмосферу, залишаючись таким, що веде авторитарний стиль</p> <p>В) Педагог займає позицію «нарівні», створює позитивний емоційний настрій, підтримує оптимальний рівень працездатності і ситуацію успіху</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p>
<p>РАЗОМ:</p>	

1. МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

Методика «МОТИВИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ»(В. А. Семиченко)

Інструкція: Нижче наведені твердження, що характеризують будь-яку професію. Прочитайте й оцініть, якою мірою кожне з них вплинуло на Ваш вибір педагогічної професії, скориставшись 5-бальною шкалою:

5 – дуже сильно вплинуло;

4 – сильно;

3 – середньо;

2 – слабко;

1 – ніяк не вплинуло.

1. Вимагає спілкування з різними людьми
2. Подобається батькам
3. Передбачає високу відповідальність
4. Вимагає переїзду на нове місце проживання
5. Відповідає моїм здібностям
6. Дозволяє обмежитися здобутою освітою
7. Дає можливість приносити користь людям
8. Сприяє розумовому і фізичному розвитку
9. Є високооплачуваною
10. Дозволяє працювати близько від місця проживання
11. Є престижною
12. Має можливості для вдосконалення професійної майстерності
13. Єдино можлива в ситуації, що склалась
14. Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи
15. Є привабливою
16. Близька до улюбленого шкільного предмета
17. Дозволяє відразу одержати гарний соціально значущий результат праці
18. Обрана моїми друзями
19. Дозволяє використовувати професійні уміння поза роботою
20. Має багато можливостей для прояву творчості

Обробка результатів:

1. Підрахуйте суму балів за кожною з виділених груп мотивів окремо:

№	Шифр	Групи мотивів	Питання	Сума балів
1	ВІ	Внутрішні індивідуально значущі	1, 5, 8, 15, 20	
2	ВС	Внутрішні соціально значущі мотиви	3, 7, 12, 14, 17	
3	ЗП	Зовнішні позитивні мотиви	4, 9, 10, 16, 19	
4	ЗН	Зовнішні негативні мотиви	2, 6, 11, 13, 18	

2. Обчисліть співвідношення різних груп мотивів за формулами:

Співвідношення груп мотивів	Формула	Результат
Внутрішніх та зовнішніх	$(VI+BC):(3П+3Н)$	
Внутрішніх індивідуально та соціально значущих	$VI:BC$	
Зовнішніх позитивних та негативних	$3П:3Н$	


Інтерпретація результатів:

1. Максимальна сума балів вказує на домінуючий тип мотивації.

Внутрішні мотиви вибору суспільно й особистісно-значущої професії полягають у задоволенні від професії, яке обумовлюється її творчим характером, можливістю спілкування, керівництва іншими людьми та ін. Внутрішня мотивація виникає з потреб самої людини, тому на її основі людина працює із задоволенням без зовнішнього примусу людина працює із задоволенням без зовнішнього примусу. *Зовнішня* мотивація – це заробіток, прагнення до престижу, запобігання осуду, невдачі та ін. Зовнішні мотиви можна розділити на позитивні й негативні. До позитивних мотивів відносяться: матеріальне забезпечення, можливе просування по службі, схвалення колективу, престиж, тобто стимули заради яких людина вважає потрібним докласти своїх зусиль. До негативних мотивів відносяться впливи на особистість шляхом тиску, покарання, критики, осуду й інших санкцій негативного характеру.

2. Чисельні показники співвідношення груп мотивів, що перевищують «1», є більш ефективними з погляду задоволення працею та її продуктивністю.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	0-0,89	0,9-1,1	1,11-...	
Співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації вибору педагогічної професії	0-0,89	0,9-1,1	1,11-...	1
Співвідношення внутрішніх індивідуально та соціально педагогічної професії значущих мотивів вибору	0-0,89	0,9-1,1	1,11-...	2
Співвідношення зовнішніх позитивних та негативних мотивів вибору педагогічної професії	0-0,89	0,9-1,1	1,11-...	3
Рівні	Н	С	В	

Методика вивчення «ЗАДОВОЛЕННЯ ОБРАНОЮ ПРОФЕСІЄЮ»

(В. О. Ядов у модифікації Н. В. Кузьміна, А. О. Реана)

Інструкція: Дайте відповідь на запропоновані питання, скориставшись 5-бальною шкалою: 5 – так; 4 – швидше так, ніж ні; 3 – вагаюсь; 2 – швидше ні, ніж так; 1 – ні.

А. Чи задоволені Ви обраною професією?

В. Хотіли б Ви, залишаючись фахівцем у своїй галузі (біологом, істориком, фізиком і т. ін.), працювати не в школі?

С. Якби Вам знову довелося вибирати професію, чи вибрали б Ви професію вчителя?

Обробка результатів:


- Первинні бали за питанням В переведіть у зворотні таким чином:
 - 1 бал відповідає 5 одиницям
 - 2 бали – 4 одиницям,
 - 3 бали – 3 одиницям,
 - 4 бали – 2 одиницям,
 - 5 балів відповідають 1 одиниці.
- Підрахуйте індекс задоволення (ІЗ) як середню суму балів з усіх трьох питань, скориставшись формулою: $ІЗ = (А+В+С):3$

Інтерпретація результатів:

Отриманий результат в межах

- від 1 до 1,5 бала свідчить про дуже низьку задоволення (навіть незадоволення) педагогічною професією;
- від 2,6 до 3,5 бали – задоволення середнє;
- від 3,6 до 4,5 бали – задоволення вище за середнє;
- від 4,5 до 5 балів – задоволення високе.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	1-2,3	2,3-3,6	3,6-5	
Задоволення педагогічною професією				4
Рівні	Н	С	В	

Методика вивчення «ЗАДОВОЛЕННЯ ОБРАНОЮ ПРОФЕСІЄЮ»

(В. О. Ядов у модифікації Н. В. Кузьміної, А. О. Реана)

Інструкція: Обведіть кружечком ті пункти, що відображають Ваше ставлення до педагогічної професії. У колонці А позначено те, що «приваблює», у колонці Б, — що «не приваблює». Фіксуйте лише те, що для вас дійсно має значення. Робити вибір в усіх без винятку рядках не обов'язково.

А	Б
1. Найважливіша для суспільства професія	1. Мало оцінюється важливість праці
2. Робота з людьми	2. Не вмію працювати з людьми
3. Робота вимагає творчого підходу	3. Немає умов для творчості
4. Робота не викликає перевтоми	4. Робота викликає перевтому
5. Висока зарплата	5. Невисока зарплата
6. Можливість самовдосконалення	6. Немає умов для самовдосконалення
7. Робота відповідає моїм здібностям	7. Робота не відповідає моїм здібностям
8. Робота відповідає моєму характерові	8. Робота не відповідає моєму характеру
9. Неповний робочий день	9. Повний робочий день
10. Відсутність частого контакту з людьми	10. Надто частий контакт із людьми
11. Можливість досягти соціального визнання, поваги	11. Неможливість досягти соціального визнання, поваги

Обробка результатів:

Обчисліть коефіцієнт привабливості (КП) педагогічної професії, поділивши набрану суму балів за факторами А на суму балів за факторами Б.


$$КП = \Sigma А : \Sigma Б$$

Інтерпретація результатів:

Коефіцієнт привабливості педагогічної професії (КП) вказує на те, подобається Вам ця професія чи ні. Його значення в межах

- від 0,1 до 0,7 свідчить про її непривабливість для Вас особисто;
- від 0,8 до 1,2 – про її незначну, ситуативну привабливість;
- від 1,3 і вище – про Ваше стійке позитивне ставлення до педагогічної професії.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	0,1-0,7	0,8-1,2	1,3- ...	
<i>Привабливість педагогічної професії</i>				5
Рівні	Н	С	В	

Методика вивчення САМОСТАВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ДО ВЛАСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ПОЗИЦІЙ

(Е. Р. Саїтбаєва за типологією А. К. Маркової)

Інструкція: 1. Оцініть у балах (від 1 до 5) міру сформованості у вас на даний момент перерахованих професійних позицій педагога.

2. Виразіть власне емоційне ставлення до прояву кожної з перерахованих позицій: радість (+2, +1), байдужість (0), занепокоєння (-1, -2).

Професійні позиції педагога	Міра сформованості кожної позиції	Емоційне ставлення до прояву кожної позиції
Предметник		
Методист		
Діагност		
Само діагност		
Педагог, що самостійно прогнозує власний професійний розвиток		
Гуманіст з орієнтацією на розвиток особистості учня		
Дослідник-експериментатор		
Творець (новатор, винахідник)		

Обробка результатів:

Обчисліть суму усіх отриманих балів за першими чотирма позиціями (С1) і за останніми чотирма позиціями (С2) окремо та знайдіть їх різницю (Р) за формулою:


$$P = C2 - C1$$

Інтерпретація результатів:

Якщо знайдена різниця перевищує 5 балів, це свідчить про високу міру гуманістичності сформованої у Вас професійної педагогічної позиції, якщо ж вона менша за – 5 балів – Вам більше притаманні технократичні тенденції у вираженні професійної позиції. Показник же різниці в межах від -5 до 5 балів вказує на врівноваженість гуманістичних і технократичних орієнтацій у системі Ваших професійних цінностей.

Разом з тим, дана методика дозволяє дослідити систему ставлень вчителя до себе самого як суб'єкта педагогічної праці. При обробці результатів виконаної методики слід враховувати не лише абсолютну величину самооцінки розвитку тієї чи іншої професійної позиції, а й відношення критичної позиції (ставлення) педагога до наявного потенціалу з точки зору сформованих у нього цінностей. З урахуванням модальності (радість, занепокоєність, байдужість) і ступеня прояву емоційного відношення вчителя до своїх професійних позицій можна говорити про переважно *технократичну* чи *гуманітарну* орієнтацію системи його професійних цінностей. Наприклад, байдуже ставлення до рівня розвитку позиції «діагност» може свідчити про технократичну орієнтацію системи професійних цінностей педагога. Більш критичне ставлення до недостатнього рівня розвитку професійної позиції «гуманіст», ніж до такого ж рівня розвитку професійної позиції «предметник» – може бути показником гуманістичної орієнтації системи професійних цінностей педагога. Методика відноситься до якісних, неформалізованих методів дослідження і відрізняється низьким рівнем алгоритмізації. Водночас її використання поряд зі стандартними методами дозволяє створити найбільш повну феноменологічну картину досліджуваного явища (тип професійної спрямованості майбутнього педагога-професіонала); забезпечує глибше та більш індивідуалізоване його розуміння.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	P<-5	-5<P<5	P>5	
<i>Гуманістичність професійно-педагогічної позиції</i>				6
Рівні	Н	С	В	

Методика «ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ»⁵

(М. Рокіч у модифікації Ю. П. Поваренкова)

Інструкція: 1. Вам пропонується 18 карток, на кожній з яких записане формулювання якої-небудь цінності, що становить потенційне значення для людини. Ваша задача – розкласти їх у тій послідовності, у якій ці цінності мають значення особисто для вас. Розкладіть перед собою всі картки, уважно їх перегляньте. Оберіть ту, котра здається вам найбільш важливою, покладіть її окремо. Тепер знову перегляньте картки, що залишилися, і виберіть ту, котра відбиває найбільш значиму між них цінність, покладіть її поруч з першою, і т.д., поки всі картки не вишикуються в ряд. Знову перегляньте його, і якщо вам здається, що ви щось зробили не так, поміняйте відповідні картки місцями. Коли ви переконаєтеся, що даний ряд дійсно відповідає ієрархії ваших цінностей, запишіть номери відповідних карток у тій послідовності, у якій вони лежать. Працюйте не поспішаючи, вдумливо.

2. Розкладіть картки у порядку, в якому зазначені на них цінності мають для Вас значення у педагогічній професії і які Ви плануєте реалізувати у своїй майбутній педагогічній діяльності.

(Окремо складаються рангові ряди для термінальних та інструментальних цінностей.)

Список А. Термінальні цінності

1. Активне, діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя)
2. Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом)
3. Здоров'я (фізичне і психічне)
4. Цікава робота
5. Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві).
6. Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)
7. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних ускладнень)
8. Наявність гарних, вірних друзів
9. Нормальна ситуація в країні, у нашому суспільстві, збереження миру між народами (як умова благополуччя кожного)
10. Суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів)
11. Пізнання (можливість розширення свого кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку)
12. Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)
13. Творчість, розвиток (можливість творчої діяльності, робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалення)
14. Задоволення, розваги (приємне, необтяжливе проведення вільного часу, відсутність обов'язків)
15. Воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)
16. Щасливе сімейне життя
17. Рівність між людьми, щастя інших (рівні можливості для усіх, добробут, розвиток і досконалість інших людей, усього народу, людства в цілому)
18. Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)

Список Б. Інструментальні цінності

1. Акуратність (охайність, уміння тримати в порядку свої речі, порядок у справах)
2. Вихованість (гарні манери, ввічливість)
3. Високі запити (високі вимоги до життя і високий рівень домагань)
4. Життєрадісність (почуття гумору)
5. Ретельність (дисциплінованість)
6. Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)
7. Непримиренність до недоліків у собі й інших
8. Освіченість (широта знань, висока загальна культура)
9. Відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримуватись слова)
10. Раціоналізм (уміння здорово й логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення)
11. Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)
12. Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів
13. Тверда воля (уміння наполягати на своєму, не відступати перед труднощами)
14. Терпимість до поглядів і думок інших (уміння прощати людям їхні помилки, обман)
15. Широта поглядів (уміння зрозуміти іншу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички)
16. Чесність (правдивість, щирість)

17. Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)

18. Чуйність (дбайливість)

Обробка результатів:

Для виявлення творчої та пізнавальної зорієнтованості Ваших професійно-педагогічних цінностей необхідно обробити результати виконання другого завдання за списком А (що стосується значущості прояву термінальних цінностей у педагогічній професії). Для цього необхідно знайти суму рангових місць (приймаючи їх за бали) таких цінностей, як:

- ✓ Активне, діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя)
- ✓ Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом)
- ✓ Пізнання (можливість розширення свого кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку)
- ✓ Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)
- ✓ Творчість, розвиток (можливість творчої діяльності, робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалення)
- ✓ Цікава робота

Інтерпретація результатів:

Знайдена сума в межах


0-21 балів – свідчить про високий (оптимальний) рівень творчої та пізнавальної зорієнтованості Ваших професійно-педагогічних цінностей;

22-57 балів – про її середній, але достатній для майбутнього педагога рівень;

58-93 балів – про її низький рівень, що є вкрай недостатнім для повноцінної реалізації професійних функцій педагога.

У цілому ж дана методика дозволяє виявити особливості спрямованості особистості й привабливих рис її характеру. Тому за вибудованою ієрархією цінностей можна судити про деякі особистісні особливості людини. Ціннісно-орієнтаційний «портрет», що відповідає складеній схемі розташування цінностей щодо специфіки повсякденної свідомості умовно може бути інтерпретований у такий спосіб: «Головне у моєму житті – 1 і 2, якщо, звичайно, будуть 3 і 4; 5 і 6 прикрашають моє життя і, звичайно, дуже важливо 7, хоча воно і не саме головне. Що стосується 8, 9 і 10, то це було б дуже бажано, однак це не усім вдається. 11, 12, 13, 14, 15 і 16 можуть навіть і не бути у моєму житті. Але в чому я цілком певний, так це в тому, що люди, які живуть заради 17 і 18, нічого не розуміють. Я здивований, що вони можуть вважати це метою життя».

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	58-93	22-57	0-21	
<i>Творча та пізнавальна зорієнтованість професійно-педагогічних цінностей</i>				7
Рівні	Н	С	В	

**Шкала «ТВОРЧЕ СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЇ» тесту «Креативність»
(Н. Ф. Вишнякова, Р. В. Ткач)**

Інструкція: Вашій увазі пропонується ряд запитань, на які Ви можете відповісти ствердно, використавши плюс «+» чи заперечно – поставивши мінус «-» поруч із номером питання. Будьте відверті!


1. Якщо буде слушна нагода, Ви зміните роботу на більш високооплачувану, але менш творчу?
2. Чи створювали Ви якісь нові винаходи у сфері діяльності, яка Вас цікавить?
3. Чи відвідували Ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо це пов'язано із незручностями?
4. Чи втомлюють Вас несподіванки у професійній діяльності, що вимагають нових виходів із ситуації, що склалась?
5. Ви обрали професію з урахуванням своїх творчих здібностей?
6. Якщо Ви залишитесь без можливості працювати, чи втратите Ви інтерес до життя?
7. Чи вважаєте Ви, що Ваша професія дозволить покращити оточуючий світ?
8. У Вашій професійній творчості було багато невдач?
9. Чи можете Ви у своїй роботі піти на ризик, якщо шанси на успіх не гарантовані?
10. Чи обов'язково творчість має супроводжувати професійну діяльність?

Обробка результатів: Порівняйте свої відповіді з наведеними у таблиці та обведіть кружечком ті з них, які співпадають з ключем - за них Ви отримуйте по 1 балу. Знайдіть загальний бал, підрахувавши кількість правильних.

№ питання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Заг. бал
Відповіді	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	

Інтерпретація результатів: Загальний бал свідчить про рівень розвитку названої якості – низький (0-3 бали), середній (4-7 балів), високий (8-10 балів).

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	0-3	4-7	8-10	
<i>Творче ставлення до педагогічної професії</i>				8
Рівні	Н	С	В	

Тест «ВАША ГОТОВНІСТЬ ДО САМОРОЗВИТКУ» (В. Павлов)

Інструкція: Визначте, наскільки кожне із наведених тверджень правильне щодо Вас. Якщо Ви згодні із твердженням, поставте знак «плюс» (+) поряд з його номером, якщо ні – «мінус» (-), якщо не впевнені – «плюс» і «мінус» одночасно (+ -). Відповідайте швидко, не замислюйтесь довго над сказаним.

1. У мене часто з'являється бажання більше дізнатись про себе
2. Я вважаю, що мені не потрібно змінюватись

3. Я впевнений у своїх силах
4. Я вірю, що усе задумане мною здійсниться
5. У мене немає бажання знати свої «плюси» і «мінуси»
6. В своїх планах я більше розраховую на успіх, ніж на себе
7. Я хочу краще й ефективніше працювати
8. Я вмю примусити себе і змінитись, коли потрібно
9. Мене цікавить думка інших про мої якості й можливості
10. Мені важко самостійно досягати задуманого і виховувати себе
11. У будь-якій справі я не боюсь невдач і помилок
12. Мої якості і уміння відповідають вимогам моєї професії
13. Обставини сильніші за мене, навіть якщо я дуже хочу щось зробити

Обробка результатів: Перевірте свої відповіді, використовуючи ключ:

1 (+), 2 (-), 3 (+), 4 (+), 5 (-), 6 (-), 7 (+), 8 (+), 9 (+), 10 (+), 11 (-), 12 (+), 13 (-), 14 (-).

Кожну відповідь, що співпадає з ключем, обведіть кружечком – за неї Ви отримуєте 1 бал. Відповідь «плюс-мінус» у будь-якому випадку не оцінюється.

Додайте отримані бали окремо за питання № 1, 2, 5,7, 9,10,13, що свідчать про Вашу *готовність пізнати себе* (ГПС) та № 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14, що вказують на стан Вашої *готовності змінити себе*(ГЗС). Результати занесіть у графік, по горизонталі якого відмітьте бал щодо готовності пізнати себе, а по вертикалі – бал щодо готовності змінити себе. Точка із цими координатами вкаже на Ваш тип готовності до самовдосконалення, залежно від розміщення точки в одному з чотирьох квадратів:

А – можу змінити, але не хочу пізнавати себе.

ГЗС

А	Б
В	Г

Б – хочу пізнати і можу змінити себе.

3,5

В – не хочу пізнати і не можу змінити себе.

0

3,5

ГПС

Г – хочу пізнати, але не можу змінити себе.

Інтерпретація результатів:

Люди типу Г хочуть більше знати про себе, але ще недостатньо володіють навичками самоконтролю і саморегуляції, самоорганізації і доведення розпочатої справи до кінця. Це – самодослідники, які часто випробовують себе, але їм іноді не вистачає впевненості у собі наполегливості й сили волі їм властива втрата віри в себе при перших же поразках або ж реакція: «не виходить, то й не буду робити» Для подолання труднощів у самовихованні людям цього типу треба пам'ятати про їхню позитивну рису: вони мають сумніви щодо правильності власних вчинків, дій, а отже – прагнуть бути кращими, ніж є на даний момент. Їхня негативна риса: вони мають сумнів щодо себе, а отже – забирають у себе сили.


Люди типу А – впевнені у собі особистості, здатні змінити себе і вплинути на себе, досить вольові і цілеспрямовані. Вони часто думають, що знають себе «на всі 100» і навіть гадки не мають про потаємні сторони своєї особистості, про її приховані можливості, потенційні здібності і не проявлені риси. Недостатній аналіз власних помилок, а іноді й повне заперечення наявності у собі негативних рис часто стає перешкодою для досягнення більш високих результатів. Їм треба пам'ятати: віра не повинна бути сліпою! В тому числі віра в себе. Впевненість у собі базується на глибокому знанні власних позитивних рис і недоліків. Людина повинна глибоко вірити в те, що вона гарна і проявить себе гідно у цій справі, у цій професії, у своєму житті, але вона також повинна бути уважною до себе, уже проявленої, і відверто собі зізнатись: де я була «на висоті», а де не зовсім, для того щоб у майбутньому не повторити цих помилок.

Люди типу В відрізняються низькою здатністю до само зміни і при цьому небажанням більше дізнатись про себе чи щось змінити у собі, оскільки часто надмірно самовпевнені й дуже високої думки про себе, зазвичай не виправданої. Це - слабкі

особистості, що нерідко приховуються за зовнішньою пихатістю, лицемірством й апатією, або ж байдужістю до всього. Вони слабкі своєю неувагою до себе. Найкорисніше їм було б почати з ведення особистого щоденника, де вони могли б висловити усе неказане, незрозуміле, наболіле, - не для когось, а для себе. У ньому варто фіксувати враження дня і міркування, перш за все, про себе, а не про когось (якщо ж і аналізувати чийсь дії, риси, то одразу ж «прикладуючи» їх до себе, рефлектуючи). Перш за все їм варто спробувати відверто описати себе і визначити сенс і мету свого життя, а потім щоденно стежити за їх виконанням.

Люди типу Б – сильні, цілеспрямовані, допитливі особистості, успіх яких базується на глибокому знанні себе. Їм властивий принцип, висунутий ще Сенекою: «Власні здібності людина може пізнати, тільки спробувавши їх використати». Порадити їм можна лише одне: так тримати!

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	1-3	4-5	6-7	
<i>Прагнення до професійно-педагогічного самовдосконалення</i>	1-3	4-5	6-7	9
Рівні	Н	С	В	

2. КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ

Методика «ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ» (Р. С. Немов)

Інструкція: Перед вами – ряд скрутних педагогічних ситуацій. Познайомившись зі змістом кожної з них, необхідно вибрати з числа запропонованих варіантів реагування на дану ситуацію такий, котрий з педагогічної точки зору найбільш правильний, на вашу думку.

Ситуація 1

Ви почали проводити заняття, всі учні заспокоїлися, настала тиша, і раптом у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, питально і здивовано подивилися на учня, що засміявся, він, дивлячись вам прямо в очі, заявив: «Мені завжди смішно дивитися на вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте вести заняття». Як ви відреагуєте на це? Виберіть і відзначте потрібний варіант словесної реакції з числа запропонованих нижче.

1. «От тобі і на!»
2. «А що саме тобі смішне?»
3. «Ну, і заради бога!»
4. «Ти що, дурник?»
5. «Люблю веселих людей».
6. «Я радий(а), що викликаю в тебе веселий настрій».

Ситуація 2

На початку заняття або вже після того, як ви провели кілька занять, учень заявляє вам: «Я не думаю, що ви, як педагог, зможете нас чомусь навчити».

Ваша реакція:

1. «Твоя справі – учитися, а не учити вчителів».
2. «Таких, як ти, я, звичайно, нікому не зможу навчити».
3. «Може тобі краще перейти в інший клас або учитися в іншого вчителя?»
4. «Тобі просто не хочеться вчитися».
5. «Мені цікаво знати, чому ти так думаєш».
6. «Давай поговоримо про це докладніше. У моїй поведінці, напевно, є щось таке, що наводить тебе на подібну думку».

Ситуація 3

Учитель дає учневі завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: «Я не хочу це робити!» Якою повинна бути реакція вчителя?

1. «Не хочеш – змусимо!»
2. «Для чого ж ти тоді прийшов учитися?»
3. «Тим гірше для тебе, залишайся неуком. Твоя поведінка схожа на поведінку людини, що на зло своєму обличчю хотіла б відрізати собі ніс».
4. «Ти усвідомлюєш те, чим це може для тебе закінчися?»
5. «Не міг би ти пояснити, чому?»
6. «Давай сядемо й обговоримо – можливо, ти маєш рацію».

Ситуація 4

Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться зрозуміти і засвоїти матеріал, і каже вчителю: «Як ви думаєте, чи вдасться мені коли-небудь вчитися на відмінно і не відставати від інших хлопців у класі?» – Що повинен на це йому відповісти вчитель?

1. «Якщо чесно сказати – сумніваюся».
2. «Так, звичайно, у цьому ти можеш не сумніватися».
3. «У тебе прекрасні здібності і я покладаю на тебе великі надії».
4. «Чому ти сумніваєшся в собі?»
5. «Давай поговоримо і з'ясуємо проблеми».
6. «Багато чого залежить від того, як ми з тобою будемо працювати».

Ситуація 5

Учень говорить вчителю: «На два найближчі уроки, що ви проводите, я не піду, тому що в цей час хочу сходити на концерт молодіжного ансамблю (варіанти: погуляти з друзями, побувати на спортивних змаганнях у якості глядача, просто відпочити від школи)». – Як потрібно відповісти йому?

1. «Тільки спробу!»
2. «Наступного разу тобі прийдеться прийти в школу з батьками».
3. «Це – твоя справа, тобі ж здавати іспит (залік). Прийдеться однаково звітувати за пропущені заняття. Я потім тебе обов'язково запитав».
4. «Ти, мені здається, дуже несерйозно ставишся до занять».
5. «Може тобі взагалі краще залишиш школу?»
6. «А що ти збираєшся робиш далі?»
7. «Мені цікаво знати, чому відвідування концерту (прогулянка з друзями, відвідування змагання) для тебе цікавіша, ніж заняття в школі».
8. «Я тебе розумію: відпочивати, ходити на концерти, бувати на змаганнях, спілкуватися з друзями дійсно цікавіше, ніж навчання в школі. Але я, проте, хотів(а) би знати, чому ти так вважаєш».

Ситуація 6

Учень, побачивши вчителя, коли той ввійшов у клас, говорить йому: «Ви виглядаєте дуже стомленим». – Як на це повинен відреагувати вчитель?

1. «Я думаю, що з твого боку не дуже пристойно робиш мені такі зауваження».
2. «Так, я погано себе почуваю».
3. «Не хвилюйся про мене, краще на себе подивися».
4. «Я сьогодні погано спав, у мене багато роботи».
5. «Не турбуйся, це не перешкодить нашим заняттям».
6. «Ти – дуже уважний, дякую за турботу!»

Ситуація 7

«Я відчуваю, що заняття, які ви проводите, не допомагають мені», — говорить учень вчителю і додає: «Я взагалі думаю покинути заняття». — Як на це повинен відреагувати вчитель?

1. «Припини казати дурниці!»
2. «Нічого собі, додумався!»
3. «Може тобі знайти іншого вчителя?»
4. «Я хотів би докладніше знати, чому в тебе виникло таке бажання?»
5. «А може нам попрацювати разом над вирішенням твоєї проблеми?»
6. «Можливо твою проблему можна вирішити якимось інакше?»

Ситуація 8

Учень говорить учителю, демонструючи зайву самовпевненість: «Немає нічого такого, що я не зумів би зробити, якби захотів. У тому числі мені нічого не варто засвоїти предмет, який Ви викладаєте». – Якою повинна бути репліка вчителя на це?

1. «Ти занадто добре думаєш про себе».
2. «Із твоєї здібностями? – Сумніваюся!»
3. «Ти, напевно, відчуваєш себе досить упевнено, якщо заявляєш так?»
4. «Не сумніваюся в цьому, тому що знаю, що якщо ти захочеш, то в тебе усе вийде».
5. «Це, напевно, вимагатиме від тебе великої напруги».
6. «Зайва самовпевненість шкодить справі».

Ситуація 9

У відповідь на зроблене зауваження вчителя учень говорить, що для того, щоб засвоїти навчальний предмет, йому не потрібно багато працювати: «Мене вважають досить здібною людиною». – Що повинен відповісти йому на це вчитель?

1. «Ця думка, якій ти навряд чи відповідаєш».
2. «Ті труднощі, що ти дотепер мав, і твої знання аж ніяк не свідчать про це».
3. «Багато людей вважають себе досить здібними, але далеко не усі насправді такими є».
4. «Я радий(а), що ти такої високої думки про себе».
5. «Це тим більше повинно змусити тебе докладати більше зусиль у навчанні».
6. «Це звучить так, начебто ти сам не дуже віриш у свої здібності».

Ситуація 10

Учень говорить учителю: «Я знову забув принести зошит (виконати домашнє завдання і т.п.)». – Як треба на це відреагувати вчителю?

1. «Ну от, знову!»
2. «Чи не здається тобі це проявом безвідповідальності?»
3. «Думаю, що тобі настав час почати ставитися до справи серйозніше».
4. «Я хотів(а) би знати, чому?»

5. «У тебе, імовірно, не було для цього можливості?»
6. «Як ти думаєш, чому я щораз нагадую про це?»

Ситуація 11

Учень у розмові з учителем говорить йому: «Я хотів би щоб Ви відносилися до мене краще, ніж до інших учнів». Як повинен відповісти вчитель на таке прохання учня?

1. «Чому це я повинен ставитися до тебе краще ніж до всіх інших?»
2. «Я зовсім не збираюся грати в мазунчиків і фаворитів!»
3. «Мені не подобаються люди, що заявляють так, як ти».
4. «Я хотів(а) би знати, чому я повинний(на) особливо виділять тебе серед інших учнів?»
5. «Якби я тобі сказав(а), що люблю тебе більше, ніж других учнів, то ти почував би себе від цього краще?»
6. «Як ти думаєш, як насправді я до тебе ставлюся?»

Ситуація 12

Учень, висловивши учителеві свої сумніви з приводу можливості гарного засвоєння предмета, що викладається, говорить: «Я сказав Вам про те, що мене турбує. Тепер ви скажете, у чому причина цього і як мені бути далі?» – Що повинен на це відповісти вчитель?

1. «У тебе, як мені здається, комплекс неповноцінності».
2. «У тебе немає ніяких підстав для хвилювання».
3. «Перш, ніж я зможу висловити обґрунтовану думку, мені необхідно краще розібратися в суті проблеми».
4. «Давай почекаємо, попрацюємо і повернемося до обговорення цієї проблеми через деякий час. Я думаю, що ми зможемо її вирішити».
5. «Я не готовий(а) зараз дати тобі чітку відповідь, мені треба подумати».
6. «Не хвилюйся, і в мене у свій час нічого не виходило».

Ситуація 13

Учень говорить учителеві: «Мені не подобається те, що Ви говорите і захищаєте на заняттях». – Якою повинна бути відповідь учителя?

1. «Це – погано».
2. «Ти, напевно, у цьому не розбираєшся».
3. «Я сподіваюся, що надалі у процесі наших занять твоя думка зміниться».
4. «Чому?»
5. «А що ти сам любиш і готовий захищати?»
6. «На смак і колір товариша немає».
7. «Як ти думаєш, чому я це говорю і захищаю?»

Ситуація 14

Учень, яскраво демонструючи своє погане ставлення до одного з товаришів по класу, говорить: «Я не хочу працювати (учитися) разом з ним». – Як на це повинен відреагувати вчитель?

1. «Ну і що?»
2. «Нікуди не дінешся, усе рівно прийдеться».
3. «Це нерозумно з твоєї сторони».
4. «Але він теж не захоче після цього працювати (учитися) з тобою».
5. «Чому?»
6. «Я думаю, що ти не маєш рації».

Обробка результатів: Кожна вибрана відповідь оцінюється в балах відповідно до

ключа, поданого у таблиці. Ліворуч по вертикалі в цій таблиці своїми порядковими номерами зазначені педагогічні ситуації, а праворуч зверху також подані альтернативні відповіді на ці ситуації. У самій же таблиці наведені бали, якими оцінюються різні варіанти відповідей на різні педагогічні ситуації.


Ключ до методики «Педагогічні ситуації»
Оцінка в балах різних варіантів відповідей на різні ситуації

Порядковий номер педагогічної ситуації	Обраний варіант відповіді і його оцінка в балах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5		
2	2	2	3	3	5	5		
3	2	3	4	4	5	5		
4	2	3	3	4	5	5		
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5		
7	2	2	3	4	5	5		
8	2	2	4	5	4	3		
9	2	4	3	4	5	4		
10	2	3	4	4	5	5		
11	2	2	3	4	5	5		
12	2	3	4	5	4	5		
13	3	2	4	4	5	4	5	
14	2	2	3	4	4	5		

Підрахуйте набрану суму балів за усіма ситуаціями та розділіть її на їх кількість (14).

Інтерпретація результатів: Отриманий середній бал відображає здатність правильно вирішувати педагогічні проблеми. Якщо він **перевищує 4,5** бали, то педагогічні здібності вважаються високорозвиненими. Якщо середній бал знаходиться в інтервалі **від 3,5 до 4,4** бали, то педагогічні здібності вважаються середньо розвиненими. Якщо середній бал виявився **меншим за 3,4** бали, то педагогічні здібності розглядаються як слаборозвинені.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	... -3,4	3,5-4,4	4,5- ...	
<i>Здатність аналізувати і вирішувати педагогічні ситуації</i>				10
Рівні	Н	С	В	

Питальник на виявлення ДОМІНУЮЧОГО РІВНЯ ПРОБЛЕМНОСТІ при вирішенні педагогічних проблемних ситуацій
(М. М. Кашапов, Ю. Н. Дубровіна)

Інструкція: Прочитайте твердження і, якщо Ви з ним згодні, поставте «+» (плюс), якщо ні – «-» (мінус).


1. Зазвичай, зіткнувшись із проблемною ситуацією, Ви шукаєте рішення, враховуючи свій минулий досвід.
2. Зазвичай Ви не думаєте, як рішення даної проблемної ситуації відобразиться на подальшій поведінці учнів.
3. В своїй роботі Ви зазвичай стараетесь відокремити першочергові проблеми від другорядних.
4. Стикаючись з проблемною ситуацією, Ви чекаєте, що все вирішиться саме по собі.
5. Стикаючись з проблемною ситуацією, Ви не використовуєте рішення з минулого досвіду, а ставитесь до ситуації як до нової.
6. Зазвичай Ви намагаєтесь врахувати вплив даної проблемної ситуації на навчально-виховний процес в цілому.
7. В роботі Ви зазвичай не розмежуєте проблеми на головні й другорядні.
8. Стикаючись з проблемною ситуацією, Ви здатні управляти нею.
9. Ви ставитесь до підвищення кваліфікації як до способу розвитку своєї особистості.
10. Приймаючи педагогічне рішення, Ви зазвичай враховуєте особистісні особливості учнів.
11. Ви вирішуєте конкретну проблему без врахування її впливу на навчально-виховний процес в цілому.
12. Думаючи над причинами проблемної ситуації, Ви зазвичай аналізуєте і свою поведінку.
13. Ви ставитесь до підвищення кваліфікації як до засобу вирішення практичних задач.
14. У своїй роботі Ви зазвичай використовуєте індивідуальний підхід.
15. Вирішуючи проблемну ситуацію, Ви не вважаєте за потрібне аналізувати власну поведінку.
16. Стикаючись з проблемною ситуацією і усвідомлюючи, що звичні способи її вирішення не адекватні, Ви шукаєте новий спосіб її вирішення.
17. Зазвичай Ви повністю віддаєтесь своїй роботі нехтуючи власним особистісним зростанням.
18. Ви зазвичай позитивно ставитесь до нововведень у роботі.
19. З досвідом зазвичай складається цілий ряд способів вирішення проблемних ситуацій, які можна використовувати у складних випадках.
20. Зазвичай професія накладає відбиток на особистість людини.
21. Ви зазвичай дотримуетесь вивірених способів роботи і з недовірою ставитесь до нововведень.
22. Зазвичай у Вас не виникає труднощів при постановці цілей і плануванні своєї діяльності.
23. Якщо на занятті дитина розмовляє, відволікаючи інших, ви одразу відновлюєте дисципліну.
24. Зазвичай Ви відчуваєте складність у постановці мети і плануванні своєї роботи
25. Якщо дитина відволікає інших під час уроку, Ви зазвичай визначаєте причину такої її поведінки.
26. При вирішенні проблемних ситуацій Ви враховуєте зв'язок між своїми вчинками та їх наслідками.

Обробка результатів: За кожен відповідь, що збігається з ключем, поданим у таблиці, поставте 1 бал та підрахуйте їх загальну суму.

Відповідь	Твердження	Сума балів
+	3, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 22, 25, 26	
-	1, 2, 4, 7, 11, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24	

Інтерпретація результатів: Отримана сума балів свідчить про рівень розвитку над ситуативного педагогічного мислення – низький (0-8 балів), середній (9-17 балів), високий (18-26 балів).

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	0-8	9-17	18-26	
<i>Надситуативність практичного педагогічного мислення</i>				11
Рівні	Н	С	В	


Питальник КРЕАТИВНОСТІ (Джонсон)

Інструкція: Оцініть власну здатність виконувати наведені нижче дії, скориставшись 5-бальною шкалою (від 1 балу – мінімально до 5 балів – максимально).

1. Відчувати тонкі, невизначені, складні особливості довколишнього світу (чутливість до проблеми, надання переваги трудношам).
2. Висувати та висловити значну кількість різноманітних ідей у даних умовах.
3. Пропонувати різні види, типи, категорії ідей (гнучкість).
4. Пропонувати додаткові деталі, ідеї, версії або розв'язання (винахідливість).
5. Проявляти уявлення, почуття гумору та розвивати гіпотетичні можливості (уява, здатність структурувати).
6. Демонструвати поведінку, яка є неочікуваною, оригінальною, але корисною для розв'язання проблеми
7. Утримуватись від прийняття першої, типової, загальновизнаної позиції, яка першою спала на думку, висувати різні ідеї та обирати кращу (незалежність, нестандартність).
8. Проявляти впевненість у своєму рішенні; незважаючи на утруднення, що виникають; брати на себе відповідальність за нестандартну позицію; висловлювати думку, яка сприятиме розв'язанню проблеми (впевнений стиль поведінки з опорою на себе, самодостатня поведінка).

Обробка результатів: Підрахуйте загальну суму отриманих балів за усіма позиціями опитувальника, що засвідчує рівень розвитку креативності: 8-14 балів – дуже низький; 15-19 – низький; 20-26 – нормальний; 27-33 високий; 34-40 – дуже високий.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	8-18	19-29	30-40	
<i>Творче педагогічне мислення</i>				12
Рівні	Н	С	В	

3. АФЕКТИВНИЙ КОМПОНЕНТ

Тест КОЛЬОРОВИХ СТАВЛЕНЬ

(Е. Ф. Бажин, А. М. Еткінд в авторській модифікації)

Інструкція: 1. Вам пропонується 10 карток із назвами кольорів, які можуть відображати емоційний стан людини в різний момент. Ваше завдання - розкласти їх у тій послідовності, в якій вони відображають Ваш типовий (звичайний) емоційний стан. Для цього розкладіть картки перед собою, уважно їх перегляньте і виберіть той колір, який Вам зазвичай є найбільш приємним, і покладіть його на перше місце. Теж саме зробіть із кольорами, що залишилися, доки не викладете усі картки.

2. Уявіть, що Вам необхідно намалювати свій портрет, умовно названий «Я-учитель». Якими кольорами Ви скористались би в першу чергу, в другу і т.д.? Запишіть їх послідовність.

Кольори:

1. Синій
2. Коричневий
3. Зелений
4. Червоний
5. Сірий
6. Жовтий
7. Електрик
8. Фіолетовий
9. Чорний
10. Сріблястий

Обробка результатів:

Обробку складених в результаті виконання першого і другого завдання переліків кольорів треба проводити окремо, але за однаковою схемою:

Щоб дізнатись який бал отримав кожен колір, необхідно пронумерувати складений вами перелік кольорів у зворотньому порядку (таким чином колір, що зайняв перше місце, отримає 10 балів, а той, що опинився на останньому – лише 1 бал). Далі необхідно знайти суму балів, які отримали *синій, зелений, червоний, жовтий і фіолетовий* кольори разом.

Інтерпретація результатів:

Кожен з головних кольорів символізує певну психологічну потребу:

Синій – потребу у спокої, задоволеності, стійкій позитивній привабливості;

Зелений – потребу у самоствердженні й психічному здоров'ї;

Червоний – потребу активно діяти й досягати успіху;

Жовтий – потребу і пізнанні й реальній перспектив, сподіваннях на майбутнє, мріях;

Фіолетовий – потребу в творчості, самоактуалізації й самоактуалізації у житті і професійній діяльності.

Якщо названі кольори знаходяться

на перших позиціях, а їх сумарний бал знаходиться в проміжку від 33 до 40, то вважається, що у людини потреби, що відповідають даним кольорам, значною мірою задовольняються;

якщо – на середніх позиціях і сумарний бал коливається в проміжку від 25 до 32 балів – то спостерігається тенденція до їх часткового задоволення (що суттєво позначається на зниженні настрою, емоційної виразності й насиченості життя);


якщо ці кольори залишаються на останніх позиціях, а їхній сумарний бал складає від 15 до 24 балів – це свідчить про стійку незадоволеність людини від реалізації зазначених потреб, які часто нею нехтуються.

Порівняння результатів виконання першого і другого завдання вказує на перевагу

емоційної виразності і насиченості особистої сфери життя порівняно до професійної, якщо отриманий від поділу сумарних балів коефіцієнт перевищує одиницю, і навпаки – якщо він є нижчим за одиницю.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Враховуються лише результати виконання другої частини завдання, що стосується емоційного стану особистості, проявленого у професійній педагогічній сфері.

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	15-24	25-32	33-40	
<i>Емоційна виразність</i>				13
Рівні	Н	С	В	

Тест на ОПТИМІЗМ(Р. С. Немов)

Інструкція: У цьому тесті необхідно, ознайомившись з кожним із наведених 20 суджень, вибрати одну з чотирьох варіантів відповідей на нього, даних нижче відповідного судження і позначених буквами «а», «б», «в» і «г».

- Ваші сни:
 - драматичні (страшні);
 - похмурі й неясні;
 - приємні;
 - в основному еротичні.
- Про що Ви найчастіше думаєте ранком, щойно прокинувшись:
 - про те, яка буде погода;
 - про улюблену роботу;
 - про роботу, що неприємна, але повинна бути виконана;
 - про кохану людину.
- Як Ви звичайно снідаєте:
 - сервірую стіл, виділяючи достатній для цього час;
 - під час сніданку скаржуся на те, що не виспався;
 - люблю поговорити під час сніданку;
 - поспішаю поспідати, тому що часто спізнююся.
- Коли ви читаєте газету, то на чому насамперед ви зупиняєте свою увагу:
 - на політичних і економічних новинах;
 - на матеріалах про спорт;
 - на статтях про новини культури.
- Як ви реагуєте, прочитавши про якусь надзвичайну подію, скандал, злочині:
 - не реагуєте ніяк, це вам байдуже;
 - турбуєтеся про те, щоб таке не трапилося з вами;
 - обурюєтеся тим, що органи безпеки і правосуддя не можуть навести належний порядок;
 - розглядаєте те, що сталося, як належне.
- Як ви поведетеся при першій зустрічі з незнайомою людиною:
 - без вагань довіряєте їй;
 - чекаю, коли вона про щось запитає мене;
 - з інтересом спостерігаю за нею;
 - стежу за нею, але без особливого інтересу.

7. Що ви робите, якщо помічаєте, що хтось розглядає Вас на вулиці, у метро, у якому-небудь іншому громадському місці:
- а) починаю турбуватися про те, що, напевно, виглядаю смішно;
 - б) мені стає неприємно;
 - в) дивлюся на себе в яке-небудь дзеркало, скло, щоб бачити своє відображення;
 - г) не звертаю на це ніякої уваги.
8. Якщо ви шукаєте потрібну адресу в незнайомому місті, то надасте перевагу:
- а) взяти таксі;
 - б) розпитати про це знайомих людей;
 - в) випробуєте знайти його самі;
 - г) будете увесь час відчувати побоювання, що не зможете його відшукати.
9. З якими думками ви звичайно починаєте свій робочий день:
- а) з надією, що він буде успішним;
 - б) з бажанням, щоб робочий день скоріше скінчився;
 - в) з очікуванням приємних розмов і зустрічей з колегами по роботі;
 - г) з надією, що в цей день вас ніг очікують неприємності і проблеми на роботі.
10. Якщо ви програєте в яку-небудь гру, то це:
- а) засмучує вас, і ви вважаєте, що це був для вас поганий день;
 - б) змушує вас грати далі доти, поки ви не виграєте;
 - в) вас не засмучує, тому що ви вважаєте, що гра є гра, хтось у ній повинен програвати;
 - г) змушує вас придумувати спосіб, за допомогою якого можна виграти гру.
11. Коли ви сидите за столом і вам подають невелику порцію чого-небудь особливо смачного, то ви:
- а) накидаєтеся на неї і з'їдаєте з великим апетитом;
 - б) боїтеся того, що можете від цього поправитися (поповніти);
 - в) з'їдаєте її, але з деяким каяттям совісті;
 - г) боїтеся того, що ваш шлунок цього не прийме.
12. Коли ви сваритеся з ким-небудь, кому симпатизуєте, то:
- а) боїтеся того, як би не зіпсувати остаточно стосунків з цією людиною;
 - б) відноситеся до цього спокійно, тому що бачите в цьому певний смисл і необхідність;
 - в) вважаєте, що незабаром ви напевно знову помиритесь й усе буде гаразд;
 - г) вважаєте, що це – добре, що відносини між будь-якими людьми не повинні бути занадто «гладкими».
13. Коли у ванній кімнаті Ви дивитеся на свою фігуру, то:
- а) знаходите її цілком нормальною, хоча вважаєте, що може бути і краще;
 - б) думаєте про те, що треба позбутися зайвої ваги, але для цього прийдеться занадто багато попрацювати;
 - в) вважаєте, що ваша фігура не являє собою нічого особливого («фігура як фігура»);
 - г) відразу ж приймаєте рішення про те, що необхідно терміново зайнятися гімнастикою.
14. Наскільки безпосередні ви в любовних стосунках:
- а) я цілковито й захоплено віддаюся любові, навіть короткотривалій;
 - б) постійно аналізую свої відносини і думаю про те, наскільки приємно партнерові мій прояв почуттів;
 - в) мене увесь час щось гнітить, і я постійно стурбований, не можу цілком віддатися своїм почуттям;
 - г) ні про що не турбуюся, відчуваю себе добре і вільно.
15. Ви пройшли медичний огляд і чекаєте його результатів. У цей час Ви:
- а) боїтеся, як би у Вас не знайшли якого-небудь серйозного захворювання;

- б) упевнені в тім, що лікар Вам усе рівно не скаже правду;
 в) думаєте, що у Вас нічого серйозного і Вам немає чого боятися;
 г) думаєте про те, що кожній людині краще вчасно довідатися всю правду про стан свого здоров'я.
16. Що ви відчуваєте, щодня спілкуючись з людьми:
 а) тримаєтеся з ними привітно або стримано залежно від людей і обставин;
 б) часто відчуваєте себе ніяково і не знаєте, як поводитися;
 в) уважно спостерігаєте за реакцією людей на вашу поведінку, і ще слухаєтеся до того, що про Вас говорять люди;
 г) Вам нерідко здається, що Ви поведетеся не краще за інших.
17. Якщо у Вас має бути тривала подорож, то як ви до неї готуєтеся:
 а) ретельно її планую;
 б) не сумніваюся у тому, що обов'язково щось трапиться, що перешкодить подорожі;
 в) вважаєте, що усе владнається саме по собі, і не дуже ретельно готуєтесь до неї;
 г) до самого від'їзду знаходитеся в стані сильного збудження і тільки потім, з початком подорожі, заспокоюєтеся.
18. Якому з перерахованих нижче кольорів Ви надаєте перевагу:
 а) червоний;
 б) сірий;
 в) зелений;
 г) синій.
19. На що Ви розраховуєте, коли приймаєте рішення:
 а) на удачу, везіння, щасливий випадок;
 б) тільки на самого себе;
 в) на тверезий розрахунок і об'єктивну оцінку обставин і фактів;
 г) на різного роду сигнали і знаки (з якої ноги встав, чи зустрів на вулиці чорну кішку і т.п.);
 д) на долю, якої не уникнеш.
20. Якщо у Вас є можливість вибору, то чому Ви надаєте перевагу:
 а) одержати невелику спадщину;
 б) досягти стабільних успіхів у своїй професійній діяльності;
 в) створити що-небудь значне в науці, техніці, одержати визнання;
 г) зустріти кохану людину, гарного друга.

Обробка результатів:

У таблиці для кожного з 20 суджень і обраної відповіді на нього зазначена, кількість балів, якою оцінюється ця відповідь. Визначте загальну суму балів, з усіх 20 суджень.

Відповіді	Порядковий номер судження																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
А	1	2	5	2	3	5	1	1	5	2	5	1	5	3	2	5	2	3	2	3
Б	4	5	2	1	1	1	5	5	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	5	1
В	3	2	3	4	2	3	2	3	3	5	3	5	3	1	4	3	4	2	3	5
Г	5	4	1	4	4	3	4	2	2	3	1	3	2	5	3	4	2	4	1	4

Інтерпретація результатів:

Загальна сума балів з усіх 20 суджень свідчить про рівень розвитку такої якості, як оптимізм (або, відповідно, протилежної якості - песимізм):

91-100 балів – надмірний оптимізм, не обґрунтований реальними обставинами життя і межує з деякою легковажністю.

76-90 балів –злегка завищений, але взагалі ж нормальний оптимізм, що, однак, заважає іноді усвідомлювати і виправляти недоліки.


61-75 балів –тверезий реалізм, заснований на нормальному оптимізмі, що у різних соціальних ситуаціях домінує.

48-60 балів – тверезий погляд на світ з достатнім песимізмом, що часто проявляється.

36-47 балів –песимізм найчастіше бере верх, хоча іноді помітні й прояви оптимізму.

24-35 балів –надмірний, непоправний песимізм, не обґрунтований реальними життєвими подіями.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
<i>Педагогічні оптимізм</i>	24-35, 91-100	36-60	61-90	14
Рівні	Н	С	В	

ШКАЛИ «ІНТУЇЦІЯ», «УЯВА» ТЕСТУ «КРЕАТИВНІСТЬ» (Н. Ф. Вишнякова, Р. В. Ткач)

Інструкція:Вашій увазі пропонується ряд запитань, на які Ви можете відповісти позитивно, використавши плюс «+», чи негативно – поставивши мінус поруч із номером питання. Будьте відверті!

1. Чи мандруєте Ви у своїх мріях у минуле чи майбутнє?
2. Чи відчуваєте Ви наміри людини, вперше побачивши її?
3. Чи буває так, що коли Ви розповідаєте про якусь справжню подію, то додаєте вигаданих подробиць?
4. Чи помиляєтесь Ви під час прийняття рішення в екстремальній ситуації?
5. Чи трапляється, що у Вас виникають незвичні образи, пов'язані з реальними подіями?
6. Чи відчуваєте Ви ще до того, як знімете трубку, хто Вам телефонує?
7. Чи фантазуєте ви зараз, як би Ви жили в іншому місті чи в інший час?
8. Вам важко передбачити наслідки майбутньої події?
9. Зіткнувшись із новими проблемами, Ви передбачите перспективи їх вирішення?
10. Вам коли-небудь снився сон, який провіщав події, що потім відбулись?
11. Вам важко уявити незнайоме місце, в яке Ви прагнете потрапити?
12. Чи траплялось, що Ви згадали про людину, з якою давно не зустрічались, а потім вона раптом несподівано Вам зателефонувала чи надіслала листа?
13. Ви вигадуете казки для дітей?
14. Буває таке, що Ви з якихось незрозумілих причин, що не можна пояснити, не довіряєте деяким людям?
15. Ви фантазували колись про те, що можна зробити, отримавши спадок?
16. Вам важко визначити характер людини з першого погляду?
17. Ви пишете вірші?
- 18.

19. Дивлячись на сторонню людину, Вам важко передбачити, як складеться її життя?
20. Вам важко уявити себе в старості?
21. Трапляється так, що Вам не хочеться йти на зустріч з незнайомою людиною через інтуїтивне хвилювання?

Обробка результатів:


Порівняйте свої відповіді з наведеними у таблиці та обведіть кружечком ті з них, які співпадають з ключем – за них Ви отримуєте по 1 балу. Знайдіть загальний бал з кожної якості окремо («У» – уява, «І» – інтуїція), підрахувавши кількість правильних відповідей у кожному рядочку.

Якості	Відповіді																			Заг.бал	
У	1	+	3	+	5	+	7	+	9	+	11	-	13	+	15	+	17	+	19	-	
І	2	+	4	-	6	+	8	-	10	+	12	+	14	+	16	-	18	-	20	+	

Інтерпретація результатів:

Загальний бал по кожній з виділених якостей свідчить про рівень її розвитку – низький (0-3 бали), середній (4-7 балів), високий (8-10 балів).

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
<i>Розвиненість педагогічної уяви</i>	0-3	4-7	8-10	15
<i>Розвиненість педагогічної інтуїції</i>	0-3	4-7	8-10	16
Рівні	Н	С	В	

Методика «ОЦІНКА ЗДАТНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ЕМПАТІЇ» (Юсупов)

Інструкція: Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно, відповідаючи на кожне з 36 тверджень, приписувати відповідям наступні числа (бали);

- якщо Ви відповіли «не знаю» – 0;
- відповіді «ні, ніколи» – 1;
- «іноді» – 2;
- «часто» – 3;
- «майже завжди» – 4;
- і відповіді «так, завжди» – 5.

Відповідати потрібно на всі пункти.

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя видатних людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається міркувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед усіх музичних телепередач перевагу віддаю «сучасним ритмам».
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони продовжуються роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома людьми.
8. Старі люди, як правило, вразливі без причин.

9. Коли в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики в мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, чим картини з пейзажами.
13. Я завжди вибачав батькам все, навіть якщо вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно хлистати.
15. Коли я чигаю про драматичні події в житті людей, то почуваю, немов це відбувається з мною.
16. Батьки відносяться до своїх дітей справедливо.
17. Коли я бачу підлітків, що сваряться, чи дорослих, я втручаюсь.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
19. Я подовгу спостерігаю за поведженням тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за вираженням облич і поведженням незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних кішок і собак.
23. Усі люди не обґрунтовано оздоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
26. Побачивши покалічену тварину я намагаюсь їй чимось допомогти.
27. Людині полегшає, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши подію на вулиці, я намагаюсь не попадати в число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин почувати настрої свого хазяїна
31. Зі скрутною конфліктною ситуації людина повинна виходити самостійно.
32. Якщо дитина плаче, на те є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-як прохання старих.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замислені.
35. Безпритульних домашніх тварин необхідно відновлювати і знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюсь перевести розмову на іншу тему.

Обробка результатів:

Перш ніж підрахувати отримані результати, перевірте ступінь відвертості, з яким Ви відповідали. Чи не відповіли Ви «не знаю» на деякі з тверджень під номерами: 3, 9, 11, 13, 28, 36, а також чи не позначили пункти 11, 13, 15, 27, відповідями «так, завжди?» Якщо це так, то Ви не побажали бути відвертими перед собою, а в деяких випадках прагнули виглядати в кращому світлі. Результатам тестування можна довіряти, якщо з усіх зазначених тверджень Ви дали не більш трьох нещирих відповідей, при чотирьох вже варто сумніватися в їхній вірогідності, а при п'ятьох – можете вважати, що роботу виконали дарма.

Тепер просумуйте всі бали, приписані відповідям на пункти: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 і 32.

Інтерпретація результатів:

Якщо Ви набрали **від 82 до 90 балів** – це дуже високий рівень емпатійності. У Вас болісно розвинене співпереживання. У спілкуванні, як барометр, тонко реагуєте на настрої співрозмовника, який ще не встиг сказати ні слова. Вам важко від того, що навколишні використовують, Вас як громовідвід, обрушуючи на Вас свій емоційний стан. Погано відчуваєте себе в присутності «важких» людей. Дорослі і діти охоче довіряють Вам свої таємниці і йдуть за порадою. Нерідко відчуваєте комплекс провини, побоюючись заподіяти людям турботи; не тільки словом, але навіть поглядом боїтеся зачепити їх. Хвилювання за рідних і близьких не залишає Вас. У той же час самі дуже вразливі. Можете страждати

побачивши покалічену тварину чи не знаходити собі місця від випадкового холодного вітання Вашого керівника. Ваша вразливість часом довго не дає заснути. Перебуваючи у розпачі, потребуєте емоційної підтримки збоку. При такому ставленні до життя Ви близькі до невротичних зривів. Потурбуйтеся про своє психічне здоров'я.


Від 63 до 81 бала – висока емпатійність. Ви чуттєві до нестатків і проблем навколишніх, великодушні, схильні багато чого їм прощати. З непідробленим інтересом ставитесь до людей. Вам подобається «читати» їхні обличчя і «заглядати» у їхнє майбутнє. Ви емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюєте контакти і знаходите спільну мову. Мабуть і діти тягнуться до Вас. Навколишні цінують Вас за щиросердність. Ви намагаєтесь не допускати конфліктів і знаходити компромісні рішення. Добре переносите критику в свою адресу. В оцінці подій більше довіряєте своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Перевагу віддаєте роботі з людьми, ніж поодинці. Постійно маєте потребу в соціальному схваленні своїх дій. При всіх перерахованих якостях Ви не завжди акуратні й точні в кропіткій роботі. Вас легко вивести із рівноваги.

Від 37 до 62 балів – нормальний рівень емпатійності властивій переважній більшості людей. Навколишні не можуть назвати Вас «товстошкірим», але в той же час Ви не відноситеся до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісних стосунках більш схильні оцінювати інших за їх вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Вам притаманні й емоційні прояви, але здебільшого вони знаходяться під самоконтролем. У спілкуванні уважні, намагаєтесь зрозуміти більше, ніж «сказано» словами, але при зайвому виплеску почуттів співрозмовником втрачаєте терпіння. Делікатно не висловлюєте свою думку, якщо не впевнені, що вона буде прийнята. При читанні художніх творів і перегляді фільмів частіше стежите за дією, ніж за переживаннями героїв. Маєте труднощі з прогнозуванням розвитку стосунків між людьми, тому, трапляється, що їхні вчинки виявляються для Вас несподіваними. У Вас немає розкутості почуттів, і це заважає Вашому повноцінному сприйняттю людей.

12-36 балів – низький рівень емпатійності. Ви відчуваєте труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно відчуваєте себе в гучній компанії. Емоційні прояви у вчинках навколишніх часом здаються Вам незрозумілими і позбавленими смислу. Віддаєте перевагу відокремленим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Ви – прихильник точних формулювань і раціональних рішень. Ймовірно, у Вас мало друзів, а тих, хто є, цінуєте більше за ділові якості і ясний розум, ніж за чуйність. Люди віддячують Вам тим самим. Буває, коли Ви відчуваєте свою відчуженість; навколишні не занадто дарують Вас своєю увагою. Але все може змінитись, якщо Ви розкриєте свій панцир і станете уважніше вдивлятися в поведінку близьких і приймати їх потреби як свої.

11 балів і менше – дуже низький рівень. Емпатійні тенденції особистості не розвинені. Затрудняєтесь першим почати розмову, тримаєтесь відокремлено серед товаришів по роботі. Особливо важкі контакти з дітьми й людьми, що набагато старше за Вас. У міжособистісних стосунках нерідко знаходитеся у скрутному становищі. Багато в чому не знаходите взаєморозуміння з навколишніми. Любите гострі відчуття, віддаєте перевагу мистецтву. У діяльності занадто центровані на собі. Ви можете бути дуже продуктивні в індивідуальній роботі, у взаємодії ж з іншими не завжди виглядаєте – на належному рівні. З іронією відноситеся до сентиментальних проявів. Болісно переносите критику у свою адресу, хоча можете на неї бурхливо не реагувати. Вам необхідна гімнастика почуттів.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	0-36	37-62	63-90	
<i>Здатність до співпереживання (емпатії)</i>				17
Рівні	Н	С	В	

Анкета визначення РІВНЯ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ (О. Є. Олексюк)


Інструкція: Дайте відповіді на питання, використовуючи бали 1, 2, 3 (залежно від сили прояву даної здібності, якості чи феномену) з позначкою «+», якщо «Так» і з якщо «Ні». Наприклад, перше запитання може мати такі варіанти відповіді:
 +3 – дуже добре знаю,
 +2 – добре знаю,
 +1 – трохи знаю,
 -1 – здається не знаю,
 -2 – не добре знаю,
 -3 – зовсім не знаю.

1. Ви добре знаєте себе?
2. Ви враховуєте в повсякденному житті інтереси інших людей?
3. Вами часто оволодіває гнів?
4. Вам подобається ділитись тим, що у Вас є?
5. Ви хотіли б мати речі, які є в інших?
6. Ви часто помічаєте власні помилки у житті?
7. Вам завжди вдається виправити помічені в житті помилки?
8. Вам подобається різнобічно вдосконалювати себе?
9. Вам властиве почуття любові до людства?

Обробка та інтерпретація результатів: Знайдіть загальну суму балів, враховуючи «+» і «-» перед ними. Чим більша сума балів, тим вищий рівень духовного розвитку особистості:

- до 9 балів – низький рівень духовного розвитку;
- від 10 до 18 – середній;
- від 19 до 27 – високий.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	до 9	10-18	19-27	
<i>Професійна духовність</i>				18
Рівні	Н	С	В	

**Методика «ОЦІНКА СХИЛЬНОСТІ ДО НЕРВОВОГО ЗРИВУ»
(Є. І. Рогов)**

Інструкція: Дайте відповіді на поставлені питання, вибравши один із запропонованих варіантів та проставте відповідний йому бал (поданий у дужках).

1. Чи важко Вам звернутися до кого-небудь із проханням про допомогу? Так, завжди (3), дуже часто (4), іноді (0), дуже рідко (0), ніколи (0).
2. Чи думаєте Ви про свої проблеми навіть у вільний час? • Дуже часто (5), часто (4), іноді (2), дуже рідко (0), ніколи (0).
3. Коли Ви бачите, що у людини щось не виходить, чи відчуваєте Ви бажання зробити це замість неї? Так, завжди (5), дуже часто (4), іноді (2), дуже рідко (0), ніколи (0).
4. Чи довго Ви переживаєте через неприємності? Так, завжди (5), часто (4), іноді (2), дуже рідко (0), ніколи (0).
5. Скільки часу Ви приділяєте собі ввечері? Більше трьох годин (0), дві-три години (0), одну-дві години (0), менше години (2), ні хвилини (4).
6. Чи перебиваєте Ви, не дослухавши, співрозмовника, якщо той пояснює Вам щось із зайвими подробицями? Так, завжди (4), часто (3), залежно від обставин (2), рідко (1),
7. Про Вас говорять, що Ви завжди поспіваєте. Так, це так (5), часто поспішаю (4), поспішаю, як і всі, іноді (1), поспішаю тільки у виняткових випадках (0), ніколи не поспішаю (0).
8. Чи важко Вам відмовитися від смачної їжі? Так, завжди (3), часто (2), іноді (0), рідко (0), ніколи (0).
9. Чи доводиться Вам робити кілька справ одночасно? Так, завжди (5), часто (4), іноді (3), рідко (1), ніколи (0).
10. Чи трапляється, що під час розмови Ваші думки літають десь далеко? Дуже часто (5), часто (4), трапляється (3), дуже рідко (0), ніколи (0).
11. Чи не здається Вам часом, що люди говорять про нецікаві і неважливі речі? Дуже часто (5), часто (4), іноді (1), рідко (0), ніколи (0).
12. Чи нервуєте Ви, коли стоїте в черзі? Дуже часто (4), часто (3), дуже рідко (1).
13. Чи любите Ви давати поради? Так, завжди (4), дуже часто (3), дуже рідко (0).
14. Чи довго Ви вагаєтесь, перш ніж прийняти рішення? Завжди (3), дуже часто (2), часто (1), дуже рідко (3), ніколи (0).
15. Як Ви говорите? Квапливо, скоромовкою (3), швидко (2), спокійно (0), повільно (0), поважно (0).

Обробка та інтерпретація результатів:

Складіть бали, зазначені після обраних відповідей.


Від 45 до 63 балів– нервовий зрив для Вас – реальна погроза. Перевірте кров'яний тиск і зміст холестерину в крові. Чи не час змінити спосіб життя?

Від 22 до 44 балів– потрібно ставитись до життя спокійніша та уміти внутрішньо розслаблюватися, знімаючи напругу.

До 19 балів– Вам удасться зберігати спокій і урівноваженість. Намагайтеся і надалі уникати хвилювань, не звертати уваги на дрібниці і не сприймати драматично будь-які негаразди.

0 балів– якщо Ви відповідали чесно і відверто, то єдина небезпека, що Вам загрожує, – це надмірний спокій і, звичайно ж, нудьга.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
<i>Емоційна стабільність, здатність керувати своїм емоційним станом</i>	45-63	22-44	0-21	19
Рівні	Н	С	В	

**Питальник «СИЛА ВОЛІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»
(О. Т. Джерелюк)**

Інструкція: На наведені 14 запитань можна відповісти:

«Так» – і поставити за цю відповідь 2 бали, «Не знаю» або «трапляється» – 1 бал, «Ні» – 0 балів.

1. Чи можете Ви залишити нецікаву роботу, яку почали, незалежно від того, що час і обставини дозволять відірватися і потім знову повернутися до неї?
2. Чи переборюєте Ви без особливих зусиль внутрішню опірність, коли потрібно зробити щось неприємне для Вас (наприклад, піти на чергування вихідного дня)?
3. Коли потрапляєте в конфліктну ситуацію на роботі або в побуті, чи спроможні Ви взяти себе в руки настільки, щоб глянути на неї максимально об'єктивно?
4. Якщо Вам прописана дієта, чи зможете перебороти свої кулінарні спокуси?
5. Чи знайдете сили ранком встати раніше ніж зазвичай, як було заплановано ввечері?
6. Чи залишитеся на місці надзвичайної події, щоб виступити в ролі свідка?
7. Якщо у Вас викликає страх майбутній політ на літаку або відвідування стоматологічного кабінету, чи зумієте без особливих зусиль перебороти це почуття й в останній момент не змінити свого наміру?
8. Чи будете приймати дуже неприємні ліки, котрі Вам наполегливо рекомендує лікар?
9. Чи стримаєте дану згорячу обіцянку, навіть якщо її виконання принесе Вам чимало турбот, іншими словами – чи є Ви людиною слова?
10. Чи без вагань Ви відправляєтеся в подорож до незнайомого міста в разі необхідності?
11. Чи строго дотримуєтеся розпорядку дня: часу пробудження, прийому їжі, занять, прибирання й інших справ?
12. Чи схвально Ви ставитесь до бібліотечної заборгованості?
13. Найцікавіша телепередача не змусить вас відкласти виконання термінової та важливої роботи. Це так?
14. Чи зможете Ви перервати суперечку і замовчати, якими б образливими не були для Вас слова протилежної сторони?

Обробка та інтерпретація результатів:

Підрахуйте загальну суму набраних балів. Вона свідчитиме про Вашу здатність до вольової регуляції:


0-12 балів. –З силою волі справи у Вас кепські. Ви просто робите те, що легше й цікавіше, навіть якщо це у чомусь може зашкодити вам. До обов'язків ставитесь абияк, що спричиняє різні прикрощі. Ваша позиція виражається відомим виразом «Невже мені більше

за всіх потрібно?». Будь-яке прохання, будь-який обов'язок сприймає ледь не як фізичний біль. Справа тут не тільки в слабкій волі, але й в егоїзмі. Спробуйте поглянути на себе саме з такої позиції та дати таку оцінку, може статися, що це допоможе Вам змінити своє ставлення до інших і щось перебороти у своєму характері. Якщо вдасться - від цього ви тільки вирасте.

13-21 бал. –Сила волі у Вас середня. Коли зіткнетеся з перешкодою, то починаєте діяти, щоб подолати її. Але якщо побачите обхідний шлях, відразу скористаєтеся ним. Не перестараетесь, але й слово, що дали стримаєте. Неприємну роботу намагайтеся виконувати, хоча й побурчите. Добровільно зайві обов'язки на себе не візьмете. Це іноді негативно позначається на ставленні до Вас із боку керівників, не з кращої сторони характеризує і в очах оточуючих. Якщо хочете досягти в житті більшого, тренуйте волю.

22-30 балів. –З силою волі у вас все гаразд. На вас можна покластися – ви не підведете, вас не лякають ні нові доручення, ні дальні поїздки, ні справи, які інших.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	0-12	13-21	2-30	
<i>Здатність до вольової регуляції</i>				20
Рівні	Н	С	В	

Тест на виявлення ВІДЧУТТЯ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ (Є. І. Рогов)

Інструкція: Вашій увазі пропонується ряд тверджень, що відображають певний досвід, сприйняття, вчинки. Кожне з цих тверджень може більш-менш відноситися до будь-якої людини. Спробуйте відповісти, будь ласка, якою мірою поширюється на Вас дане твердження. Під кожним твердженням під буквами «а», «б», «в» і «г» Ви знайдете короткі зауваження, що полегшать Вам оцінку. Ви відразу помітите, що «а» і «г» завжди містять протилежні відповіді, у той час як «б» і «в» є немов би перехідними ступенями, причому «б» сильніше зв'язано з «а», а «в» – з «г». Після того, як Ви переконалися, які протиріччя виражені в пунктах «а» і «г», Ви зможете вибрати одну з чотирьох відповідей, навіть якщо одна з допоміжних відповідей стосується Вас найменше. Запишіть Ваші відповіді. Відповідайте відверто.

- Якщо під час бесіди у мене раптом вичерпується тема розмови, то я відчуваю себе:
 - дуже неприємно;
 - досить незручно;
 - дещо незручно;
 - трохи неприємно, зовсім байдуже.
- Часто я сумніваюся, чи не зіпсував я якимось необдуманим вчинком того враження, яке склалось про мене в оточуючих:
 - це я відчуваю майже завжди;
 - це трапляється зі мною часто;
 - це буває зі мною не так уже рідко;
 - це я відчуваю дуже рідко.
- Якщо мене застали на гарячому і раптово привели до відповідальності, то я шокований цим настільки, що взагалі не здатен сперечатися:
 - да, так буває завжди;

- б) це трапляється зі мною дуже часто;
 - в) це буває тільки іноді;
 - г) це майже ніколи не трапляється.
4. Я відчуваю, що знаю набагато менше за інших людей. Я відчуваю таке:
- а) майже завжди;
 - б) дуже часто;
 - в) іноді;
 - г) дуже рідко.
5. Я здатний досить тривалий час приховувати свою образу, але потім несподівано мої почуття прориваються і виражаються досить бурхливо:
- а) да, так трапляється завжди;
 - б) це буває зі мною дуже рідко;
 - в) іноді зі мною це трапляється;
 - г) це буває дуже рідко.
6. Я почуваюсь дуже скутим у стосунках з особами протилежної статі:
- а) завжди;
 - б) досить часто;
 - в) іноді;
 - г) дуже рідко.
7. Попросити про маленьку послугу, яка не потребує особливих зусиль, мені:
- а) дуже незручно;
 - б) незручно;
 - в) дещо незручно;
 - г) зовсім не важко.
8. Критика на виробництві, спрямована на мою адресу, одразу знищує усі мої досягнення замість того, щоб мене стимулювати:
- а) майже завжди;
 - б) досить часто;
 - в) не так уже часто;
 - г) дуже рідко.
9. Мені здається, що якби я, як це роблять інші, заявив про свої мрії і бажання, багато хто розчарувався б у мені:
- а) це дуже мене стосується;
 - б) це стосується мене достатньою мірою;
 - в) це певною мірою стосується мене;
 - г) це майже мене не стосується.
10. Вимагати від іншої людини того, що мені належить по праву, є справедливим:
- а) я не можу;
 - б) я дуже рідко можу;
 - в) іноді вдається, іноді часто;
 - г) завжди можу.
11. Я відчуваю себе дуже погано, коли мені доводиться заходити у приміщення, де вже зібрались люди, які почнуть мене розглядати (наприклад, зал очікування, купе поїзда, ресторан):
- а) так, це майже нестерпно для мене;
 - б) це дуже клопітно для мене;
 - в) це мене трохи дратує;
 - г) це завдає мені масу незручностей.
12. Мені здається, що мої здібності у службовій чи професійній діяльності дуже незначні:
- а) це відчуття у мене постійно;
 - б) воно буває у мене дуже часто;
 - в) іноді;

- г) майже ніколи.
13. На службі я ніколи не можу сказати «ні», коли мова йде про виконання якогось додаткового завдання:
- а) це стосується мене повністю;
 - б) це відноситься до мене в багатьох випадках;
 - в) це часом трапляється зі мною;
 - г) цього зі мною не буває.
14. Часто мене критикують абсолютно несправедливо, що мене глибоко ображає. Це буває зі мною:
- а) майже завжди;
 - б) досить часто;
 - в) часом;
 - г) досить рідко.
15. Якщо оточуючі чекають цього від мене, то я поводжуся так, що абсолютно не відповідає моєму внутрішньому «я»:
- а) майже завжди;
 - б) досип, часто;
 - в) іноді;
 - г) ніколи.
16. Мені дуже важко просити про послугу, пов'язану з якими-небудь витратами одних людей (напр., колег по роботі) і багато легше інших:
- а) це стосується мене цілком;
 - б) це буває зі мною іноді;
 - в) це буває зі мною дуже рідко;
 - г) це мене зовсім не стосується.
17. Мене дуже засмучує, що через свою зовнішність я багато програю порівняно до інших людей:
- а) це стосується мене цілком і повністю;
 - б) це стосується мене певною мірою;
 - в) це стосується мене іноді;
 - г) це мене не стосується.
18. Я мучуся страхами допустити на роботі таку помилку, що може викликати неприємні для мене наслідки:
- а) постійно;
 - б) дуже часто;
 - в) іноді;
 - г) дуже рідко.
19. Критику я сприймаю тільки з вуст однієї або декількох певних осіб:
- а) це стосується мене цілком і повністю;
 - б) це стосується мене певного мірою;
 - в) це стосується мене до деякої міри;
 - г) це мене зовсім не стосується.
20. У якій-небудь адміністративній установі я почуваю себе настільки скутим, що мені не вдається правильно викласти свої вимоги:
- а) майже завжди;
 - б) у більшості випадків;
 - в) часто;
 - г) іноді.
21. Власне моє внутрішнє «Я» зовсім відмінне але від тих зовнішніх проявів, які я собі дозволяю. Я відчуваю це:
- а) майже у всіх ситуаціях;
 - б) досить часто;

- в) часом;
г) іноді.
22. Мене дуже злить, що багато людей, з якими мені постійно доводиться мати справи, зовсім не дотримуються правил пристойності та справедливості:
- а) це стосується мене цілком і повністю;
б) це буває часто;
в) це мене стосується мало;
г) це мене не стосується.
23. Коли мені приходится давати довідку незнайомим людям або просто розмовляти з ними, я завжди почуваю себе невпевненим:
- а) дуже сильно;
б) досить;
в) трохи;
г) ніколи цього з мною не буває.
24. Якщо мене в чому-небудь дорікають, то я поспішаю з усім погодитися, замість того щоб сперечатися:
- а) майже завжди;
б) дуже часто;
в) іноді;
г) ніколи.
25. Спілкуючись зі своїм шефом або іншими значимими для мене особами, я відчуваю велике внутрішнє хвилювання і скутість. Це почуття розвинуте в мене:
- а) дуже сильно;
б) досить сильно;
в) іноді буває;
г) я його не випробую.
26. У мене буває неприємне відчуття через те, що я можу зробити, сказати щось таке, із-за чого від мене відвернуться чи почнуть презирливо ставитись до мене люди, думка яких для мене є дуже важливою:
- а) так, завжди;
б) у багатьох випадках;
в) іноді;
г) не буває.
27. Я відчуваю себе знедоленим, оскільки маю певний фізичний недолік:
- а) це цілком і повністю стосується мене;
б) це стосується мене більшою мірою;
в) це буває зі мною дуже рідко;
г) я не відчуваю такого ніколи.
28. Навіть рідним людям я не можу розказати про те, що мені подобається:
- а) це цілком і повністю стосується мене;
б) це стосується мене більшою мірою;
в) це майже мене не стосується;
г) це мене не стосується.
29. Мене не задовольняє та обставина, що я часто залишаюся на самоті, намагаючись надати пріоритетного значення суспільним і виробничим задачам, а не особистим:
- а) це цілком і повністю стосується мене;
б) це стосується мене більшою мірою;
в) це майже мене не стосується;
г) це мене не стосується.
30. Тільки за умови абсолютної необхідності я можу щось із когось запитати і посперечатись з кимось:
- а) це цілком і повністю стосується мене;

- б) це стосується мене більшою мірою;
 - в) це дещо мене стосується;
 - г) це мене не стосується.
31. Мені хотілося б у глибині душі бути трошки більш привабливим для осіб протилежної статі:
- а) це цілком і повністю стосується мене;
 - б) це стосується мене більшою мірою;
 - в) це дещо мене стосується;
 - г) це мене не стосується.
32. Навіть у вузькому колі своїх знайомих я соромлюсь:
- а) це буває зі мною майже завжди;
 - б) це трапляється зі мною дуже часто;
 - в) це буває зі мною не так уже рідко;
 - г) це буває зі мною дуже рідко.
33. Якщо я не допоможу іншим людям, оскільки вважаю себе зобов'язаним це зробити, я вважатиму себе поганою людиною:
- а) так зазвичай і буває;
 - б) часто я відчуваю щось подібне;
 - в) іноді;
 - г) дуже рідко.
34. Хоча я повинен робити з огляду на службові повноваження, проте я не можу щось вимагати зі своїх колег чи підлеглих:
- а) зовсім не можу цього робити;
 - б) тільки з труднощами;
 - в) це мені дещо неприємно;
 - г) без особливих труднощів.
35. У відповідь на докори і нападки я або поступаюся і мовчки ковтаю образи, або захищаюся різко, гучним голосом. Ці протиріччя є звичними для мене:
- а) особливо типові;
 - б) характерні для мене певною мірою;
 - в) можливі;
 - г) неприйнятні.
36. Звернутись до інших людей із проханням, виконання якого може вимагали певних турбот або незручностей, для мене:
- а) є абсолютно неможливим;
 - б) пов'язано із великими труднощами;
 - в) дещо незручно;
 - г) не дуже важко.
37. Швидше я відмовлюсь від власних планів, ніж від виконання чийогось прохання:
- а) це для мене абсолютно типово,
 - б) це характерно для мене у більшості випадків,
 - в) це зі мною трапляється,
 - г) я не можу цього про себе сказати.
38. Я ніколи не можу висловити критичні зауваження на адресу певних осіб, навіть якщо вони мене дуже дратують. Це мені заважає:
- а) дуже сильно;
 - б) сильно;
 - в) мало-мало;
 - г) анітрохи.
39. Якщо я почуваю, що під час роботи мене контролюють або просто дивляться, то я стаю настільки невпевненим у собі, що саме тоді і припускаюся найгрубіших помилок:

- a) це відбувається зі мною завжди;
 - б) це трапляється дуже часто;
 - в) так буває, але не дуже часто;
 - г) таке трапляється зі мною дуже рідко.
40. Я дуже болісно ставлюся до критики моєї поведінки або мого зовнішнього вигляду:
- a) так, це типово для мене;
 - б) це відноситься до мене певною мірою;
 - в) таке буває з мною досить рідко;
 - г) це для мене абсолютно нетипово.
41. Навіть якщо я бачу, що мене експлуатують, то навіть тоді:
- a) я не можу відмовитися;
 - б) мені дуже важко відмовити в цьому;
 - в) відмовити в проханні мені коштує деяких зусиль;
 - г) я свідомо відмовляюся виконати прохання.
42. Розмовляючи з людьми, шанованими мною, я сам собі здаюся маленьким і незначним:
- a) завжди;
 - б) часто;
 - в) іноді;
 - г) рідко.
43. Я дуже гірко дорікаю собі, якщо мені здається, що я не звернув належної уваги на почуття іншої людини або навіть якось зачепив її:
- a) так, власне кажучи, так буває завжди;
 - б) дуже часто;
 - в) тільки зрідка;
 - г) узагалі дуже рідко.
44. Якщо мені приходится говорити в присутності деяких людей, наприклад виступати в якій-небудь дискусії, найбільше мене страшить сказати щось неправильне:
- a) так, так буває з мною завжди;
 - б) так буває в більшості випадків;
 - в) це майже мене не стосується;
 - г) це мене абсолютно не стосується;
45. Чесно кажучи, я думаю, що мої здібності і можливості недооцінюють:
- a) майже завжди;
 - б) принаймні часто;
 - в) часом;
 - г) ніколи.
46. З мною буває так, що я можу чогось домогтися для інших і нічого для себе особисто:
- a) це типово для мене;
 - б) так буває в більшості випадків;
 - в) це правильно для мене лише частково;
 - г) я взагалі не можу цього сказати.
47. Людині, якій я зобов'язаний або вдячний, я не можу відмовити, навіть у несприятливий момент:
- a) так, так буває зі мною завжди;
 - б) так, так буває зі мною часто;
 - в) тільки в деяких випадках;
 - г) цього зі мною не буває.
48. Увесь час я бачу, що навколишні не розуміють моїх бажань і спонукань:
- a) це відноситься до мене повністю;
 - б) саме так і буває в більшості випадків;
 - в) іноді зі мною буває таке;
 - г) зі мною цього не буває.


49. Побоявання, що я скажу щось безглузде, змушує мене бути дуже стриманим у присутності мого шефа. Це відноситься до мене:
- а) цілком і цілком;
 - б) досить сильно;
 - в) іноді;
 - г) рідко.
50. Мені зустрічаються ситуації, у яких я боюся бути розкритикованим:
- а) майже щодня;
 - б) досить часто;
 - в) іноді;
 - г) рідко.
51. Я абсолютно уникаю вступити з кимось у суперечку, навіть якби це було необхідно:
- а) це цілком відповідає моєму характерові;
 - б) так буває з мною дуже часто;
 - в) так я поведжуся досить рідко;
 - г) це не відповідає моєму характерові.
52. Узагалі я не можу попросити когось виконати яке-небудь моє прохання, у чому б воно не полягало:
- а) це цілком відповідає моєму характерові;
 - б) це достатньою мірою відповідає моєму характерові;
 - в) це майже не відповідає моєму характерові;
 - г) це не відповідає моєму характерові.
53. Якщо я не можу досягти своєї мети добротою або розумом, у душі я не можу змусити себе діяти інакше. Це відповідає моїй думці:
- а) цілком;
 - б) майже;
 - в) у деякому плані;
 - г) не відповідає.
54. Якщо я чим-небудь себе скомпрометую, я зовсім пригнічений, довго не можу отямитися:
- а) це зовсім відповідає моєму характерові;
 - б) це в достатньому ступені відповідає моєму характерові;
 - в) це буває з мною рідко;
 - г) це не відповідає моєму характерові.
55. Якби я тільки захотів, я б ще зміг привести докази тих чи інших прихованих здібностей, про які оточуючі взагалі не здогадуються. Я думаю, що міг би зробити щось подібне:
- а) при будь-якому зручному випадку;
 - б) досить часто;
 - в) іноді;
 - г) дуже рідко.
56. Критика на чийсь адресу приносить мені тільки неприємності:
- а) це абсолютно відповідає моєму характерові;
 - б) це відповідає моєму характерові певною мірою;
 - в) це буває зі мною рідко;
 - г) це не відповідає моєму характерові.
57. Якщо мені доводиться скористатися чийсь допомогою або комусь за щось дякувати, то я відчуваю себе:
- а) найвищою мірою непевно;
 - б) досить непевно;
 - в) трохи ніяково;
 - г) абсолютно без змін.

Обробка та інтерпретація результатів:

Знайдіть окремо кількість відповідей «а», «б», «в» і «г», а потім помножте кількість відповідей «а» на 3, відповідей «б» – на 2, відповідей «в» – на 1 і відповідей «г» – на 0.

Знайдіть загальну суму отриманих балів, додавши разом бали за чотири типи відповідей. Вона свідчить про Ваше відчуття впевненості чи невпевненості у собі. Якщо вона перевищує 80 балів, Вам треба суттєво попрацювати над тим, щоб позбутися вже звичного відчуття невпевненості у собі, що може суттєво зашкодити Вашій педагогічній діяльності. Якщо загальна сума набраних Вами балів знаходиться в межах від 40 до 79 балів, Ви нерідко проявляєте невпевненість у собі, проте здатні самостійно з нею впоратись. Якщо загальна сума не перевищує 40 балів – впевненість у собі є Вашим звичайним станом і запорукою успіху у педагогічній взаємодії, проте варто потурбуватись, щоб вона не переросла у зазнайство й самозакоханість.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
<i>Впевненість у собі як педагогові</i>	80 і вище	40-79	0-39	21
Рівні	Н	С	В	

Тест «ВИЯВЛЕННЯ СТИЛЮ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

(Н. В. Кіршева, Н. В. Рябчикова)

Інструкція: Проаналізуйте наскільки сказане в кожному з наведених тверджень характерне для Вас. Скористайтесь відповіддю «Так», якщо характерне, і відповіддю «Ні», якщо не притаманне чи Ви маєте щодо цього сумнів.

1. Оточуючі вважають Вас впевненою у собі людиною.
2. Перед початком роботи Ви звикли аналізувати умови, в яких будете працювати.
3. При виконанні будь-якої роботи ви звикли оцінювати не лише кінцевий результат, але й проміжні, що виникають по ходу роботи.
4. Ви схильні відмовитись від задуманого, якщо іншим здається, що Ви почали її не так як слід.
5. Навіть під час відповідальної роботи Вам не потрібен контроль ззовні.
6. Ви з однаковою старанністю виконуєте як цікаву, так і нецікаву для Вас роботу.
7. Для успішного виконання відповідальної роботи необхідно, щоб Вас контролювали.
8. Зазвичай Ваш робочий день проходить безсистемно.
9. При можливості вибору ви надасте перевагу роботі менш відповідальній, але, в той же час, і менш цікавій.
10. Після завершення роботи Ви звикли обов'язково перевіряти правильність її виконання.
11. Ви завжди повертаєтесь до розпочатої справи, навіть якщо Вас ніхто не контролює.
12. Сумніви щодо успішності розпочатої справи часто примушують Вас відмовитись від неї.
13. Вам часто, не вистачає наполегливості для досягнення поставленої мети.
14. Ваші плани завжди співпадають з Вашими можливостями.

15. Як правило, будь-які рішення Ви приймаєте, порадившись з кимось.
16. Вам часто буває важко примусити себе зосередитись на якомусь завданні чи роботі.
17. Коли Ви захоплені якоюсь справою, Вам важко буває перейти до виконання іншої роботи.
18. Ви схильні відмовитись від роботи, коли вона не ладиться.

Обробка та інтерпретація результатів:


Оцініть в 1 бал кожна відповідь, що співпадає з ключем (№1, 5, 11, 14 – «Так», решта – «Ні»), та знайдіть їх суму.

11 балів і більше – «Автономний» стиль – характерний для людей, що проявляють у діяльності такі якості як розвинутий самоконтроль, впевненість у собі, схильність до самостійного виконання будь-якої роботи.

7 балів і менше – «Залежний» стиль – характерний для осіб, що не виявляють вищезазначених якостей, у виконанні діяльності спираються головним чином на поради, підказки, вказівки з боку керівника.

8-10 балів – «Змішаний» стиль.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
	1-7	8-10	11-18	
Уміння самоорганізації професійної поведінки	1-7	8-10	11-18	22
Рівні	Н	С	В	

4. КОНАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ

Методика визначення

КОМУНІКАТИВНИХ ТА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ СХИЛЬНОСТЕЙ

(Питальник КОС-1)

Інструкція: Уважно прочитайте питання та дайте на кожне з них ствердну відповідь, позначивши її знаком плюс «+», чи заперечну, скориставшись знаком мінус «-».

1. Чи багато у Вас є друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашого рішення?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, яку Вам причинив хтось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам складно орієнтуватися у критичній ситуації, що створилася?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи справді Вам приємніше і простіше проводити час із книгою або за будь-яким іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за віком за Вас?
10. Чи любите Ви організовувати і придумувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?

11. Чи складно Вам включатися в нові для Вас гурти?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися, щоб Ваші товариші діяли згідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Чи справді у Вас не буває конфліктів з Вашими товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви у разі нагоди познайомитись і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто Ви у вирішенні справ берете ініціативу на себе?
19. Чи часто Вас дратують довколишні і Вам хочеться побути наодинці?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомих для Вас обставинах?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас дратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви ускладнення, незручності або ніяковість, коли доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються інтересів Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Ви рідко прагнете доводити Вашу думку?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко внести позбавлення у малознайомий для Вас гурт?
30. Чи брали Ви участь у громадській роботі школи, класу, групи?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи так це, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо вони не були одразу прийняті Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, коли потрапляєте в коло незнайомих для Вас людей?
34. Чи охоче Ви розпочинаєте організацію різноманітних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити щось великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи насправді у Вас є багато друзів?
38. Чи часто Ви потрапляєте в центр уваги своїх друзів?
39. Чи часто Ви бентежитесь, відчуваєте ніяковість при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої кількості своїх товаришів?

Обробка результатів:

Порівняйте свої відповіді з поданими у таблиці й обведіть ті відповіді, які співпадають з ключем. Додайте усі відповіді, що співпадають з ключем, окремо стосовно виділених двох груп здібностей. Потім знайдіть оцінний коефіцієнт (К) комунікативних або організаторських здібностей, поділивши кількість співпадаючих відповідей з ключами за кожним розділом до максимально можливого числа збігів (20). Скористайтесь формулою: $K = X : 20$, де K – оцінний коефіцієнт; X – кількість збігу відповідей з ключем.

Ключ для обробки результатів опитувальника


Комунікативні							Організаторські							
1	+	11	-	21	+	31	1		11		21		31	
2		12		22		32	2	+	12	-	22	+	32	-
3	-	13	+	23	-	33	+	3		13		23		33
4		14		24		34	4	-	14	+	24	-	34	+
5	+	15	-	25	+	35	5		15		25		35	
6		16		26		36	6	+	16	-	26	+	36	-
7	-	17	+	27	-	37	7		17		27		37	
8		18		28		38	8	-	18	+	28	-	38	+
9	+	19	-	29	+	39	-	9		19		29		39
10		20		30		40	10	+	20	-	30	+	40	-

Інтерпретація результатів:

Знайдені оцінні коефіцієнти (К) свідчать про рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, що показано у таблиці:

Оцінний коефіцієнт	Рівень прояву комунікативних здібностей	Оцінний коефіцієнт	Рівень прояву організаторських здібностей
0,10-0,45	Низький	0,20-0,55	Низький
0,46-0,55	Нижче середнього	0,55-0,65	Нижче середнього
0,56-0,65	Середній	0,66-0,70	Середній
0,66-0,75	Високий	0,71-0,80	Високий
0,76-1,00	Дуже високий	0,81-1,00	Дуже високий

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
<i>Розвиненість комунікативних умінь та здібностей</i>	0,10-0,45	0,46-0,70	0,71-1,00	23
<i>Розвиненість організаторських умінь та здібностей</i>	0,20-0,50	0,51-0,75	0,76-1,00	24
Рівні	Н	С	В	

Тест «ДІАГНОСТИКА ЗОРІЄНТОВАНOSTІ УЧИТЕЛЯ НА НАВЧАЛЬНО-ДИСЦИПЛІНАРНУ ЧИ ОСОБИСТІСНУ МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ» (В. А. Сітаров, В. Г. Маралов)

Інструкція: *Вашій увазі пропонується ряд суджень, що стосуються процесу навчання і виховання школярів. Оцініть наведені судження, поставивши «5» балів – якщо ви повністю з ними погоджуєтесь; «4» – якщо більшою мірою погоджуєтесь з ними, ніж не погоджуєтесь; «3» – якщо згодні і незгодні в однаковій мірі; «2» – якщо більше не погоджуєтесь з ними, ніж погоджуєтесь; «1» – якщо повністю не згодні.*

1. Учитель – головна фігура, від нього залежить успіх і ефективність навчально-виховної роботи.
2. Краще працювати зі слухняним учнем, ніж з ініціативним та активним.
3. Більшість батьків не уміють виховувати своїх дітей.
4. Творчість учителя – це лише гарні слова, реально діяльність його цілком зарегламентована.
5. Краще провести урок, використовуючи готові методичні рекомендації, ніж щось вигадувати самому.
6. Для успіху роботи в школі важливіше оволодіти технологією навчання, ніж розкривати себе як особистість дітям.
7. Дитина подібна глині, при бажанні з неї можна «виліпити» все, що завгодно.
8. Виконуй точно усі вказівки адміністрації, і у тебе як в учителя буде менше турбот.
9. Гарна дисципліна - запорука успіху в навчанні і вихованні.
10. Школа повинна навчати, а сім'я виховувати.
11. Використовуючи поняття «успішність» «дисципліна», «зовнішній вигляд», можна скласти точну і ґрунтовну характеристику учня.
12. Покарання - не найкращий засіб педагогічного впливу, проте потрібний.
13. Гарний той учень, який гарно навчається.
14. В школі набагато частіше зустрічаються не дуже розумні діти, ніж здібні.
15. Суворий учитель в решті решт виявляється кращим, ніж не суворий.
16. З дітьми не варто ліберальничати – «сядуть на шию».
17. Хлопчики, в школі потребують більшого контролю, ніж дівчата.
18. Підтримувати треба тільки ту ініціативу школяра, яка відповідає поставленим педагогом завданням.
19. Гарний той учитель, який уміє контролювати дітей.
20. Необхідність враховувати індивідуальні особливості учнів – це міф, у звичайних умовах це нездійсненно.
21. Основну відповідальність за виховання дітей несе сім'я, а не школа.
22. Якщо дитина товаришує з «поганими» дітьми, бажаємо ми того чині, вона стане гіршою.
23. Завдання школяра одне – гарно навчатися.
24. краще учня зайвий раз посварити, ніж перехвалити.
25. На мою думку, батьки ставлять занадто високі вимоги до школи.
26. В конфліктних ситуаціях частіше має рацію учитель (він більш досвідчений і дорослий), ніж учень.
27. Головне завдання учителя - реалізувати вимоги програми навчання.
28. Які батьки, такі й діти.
29. Слово учителя - закон для дитини.
30. «Двійка» - не тільки негативна оцінка, а й важливий засіб виховання.

Обробка та інтерпретація результатів: Сума отриманих балів


понад 101 бал свідчить про яскраво виражену орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель взаємодії з учнями;

91-100 балів – помірну орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель;

81-90 балів – помірну орієнтованість на особистісну модель взаємодії;

нижче 80 балів – яскраво виражену орієнтованість на особистісну модель взаємодії з учнями, що межує з ліберальним стилем взаємин.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
Уміння налагоджувати контакт у педагогічній взаємодії	30-40	15-29	0-14	25
Рівні	Н	С	В	

Тест на оцінку САМОКОНТРОЛЮ У СПІЛКУВАННІ(М.Снайдер)

Інструкція: Уважно прочитайте десять прикладів, які описують реакцію на деякі ситуації. Кожне з них Ви повинні оцінити, як правильне або неправильне стосовно себе. Якщо приклад здається Вам правильним або переважно правильним, поставте поряд з порядковим номером букву «П», якщо неправильним або переважно неправильним – букву «Н».

1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звички інших людей.
2. Я, мабуть, міг би склеїти дурня, щоб привернути увагу або побавити оточуючих.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям інколи здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж є насправді.
5. В компанії я рідко опиняюсь у центрі уваги.
6. В різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжу себе зовсім по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я достатньо впевнений.
8. Щоб бути першим у справах і в стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене хочуть бачити.
9. Я можу бути дружним з людьми, яких я не можу терпіти.
10. Я не завжди такий, яким можу здаватися.

Обробка та інтерпретація результатів: По одному балу нараховується за відповідь «Н» на 1, 5 і 7 питання і за відповідь «П!» на всі інші. Підрахуйте суму балів. Якщо Ви відверто відповіли на запитання, то про Вас можна казати так:


0-3 бали –у Вас низький комунікативний контроль. Ваша поведінка стійка і Ви не вважаєте за необнеобхідне змінюватись залежно від ситуації. Ви здатні до відвертого самовираження у спілкуванні. Деякі вважають Вас «незручним» у спілкуванні через Вашу прямоту.

4-6 балів –у Вас середній комунікативний контроль, Ви відверті, але нестримані у своїх емоційних проявах, зважаєте на свою поведінку з довколишніми.

7-10 балів –у Вас високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, добре відчуваєте і також здатні передбачити вплив, який Ви здійснюєте на довколишніх.

Люди з високим комунікативним контролем (за Снайдером), постійно стежать за собою, добре знають, де і як поводити себе, управляють своїми емоціями. Водночас, у них є труднощі спонтанно самовиражатись, вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Їхня позиція: «Я такий, який я є в цей момент». Люди з низьким комунікативним контролем більш безпосередні й відкриті, у них більш стійке «Я», вони менш уразливі від змін у різних ситуаціях.

Шкала переведення отриманих результатів у рівні сформованості педагогічного професіоналізму за діагностованими індикаторами:

Індикатори сформованості педагогічного професіоналізму	Отримані результати			Клітинка в підсумковій таблиці
<i>Педагогічний артистизм, розвиненість комунікативного контролю</i>	0-3	4-6	7-10	26
Рівні	Н	С	В	

АКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

КИЇВСЬКА РЕГІОНАЛЬНА СПІЛКА СПОЖИВЧОЇ КООПЕРАЦІЇ Київський кооперативний інститут бізнесу і права

03022 м.Київ вул.Ломоносова, 18
rector@kkibp.edu.ua

тел./факс (044) 257-70-91
www.kkibp.edu.ua

№ 460 від 05.09 2018р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Калугіної Тетяни Володимирівни на тему «Педагогічні умови
професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-
методичній роботі коледжу»,

поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за
спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали наукового дослідження Калугіної Т. В. упроваджувалися впродовж 2016-2018 рр. в науково-методичну роботу Економіко-правового коледжу Київського кооперативного інституту бізнесу і права.

Впровадження експериментальних матеріалів дослідження є достатньо ефективними, зокрема розроблений та обґрунтований автором дослідження організаційно-методичний супровід професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу сприяв : формуванню у викладачів іноземних мов потреби у професійному саморозвитку, систематизації та узагальненню власного досвіду у контексті професійно-творчої самореалізації та результатів цього досвіду; виявлення ефективних стратегій, напрямків, способів, видів, форм, методів професійного саморозвитку викладачів іноземних мов ; узгодженню власних цілей професійного саморозвитку викладачів іноземних мов коледжу із місією навчального закладу .

Результати застосування наукових доробок дисертантки свідчать про те, що теоретичні та практичні узагальнення з обраної теми є актуальними , оскільки розкривають напрямки професійного саморозвитку з метою досягнення цілісності особистості викладача іноземної мови у науково-методичній роботі коледжу .

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Директор



Т.Г. Камінська

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
 ЛУБЕНСЬКИЙ ЛІСОТЕХНІЧНИЙ КОЛЕДЖ
 вулиця Шевченка, код 09533893
 37100, Лубенська область, м. Лубки
 вулиця Тернопільська, 21
 тел. (03351) 77-305, факс 7-44-38
 Е-пошта: libcolleg@ukr.net, libcolleg@mail.ru
 № 02-16/341 05 10 20 18 р

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Калугіної Т.В. на тему «Педагогічні умови професійного
 саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі
 коледжу», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних
 наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Матеріали наукового дослідження Калугіної Тетяни Володимирівни
 упродовжувалися впродовж 2016-2018 рр. в науково-методичну роботу
 Лубенського лісотехнічного коледжу.

Розроблені автором науково-методичні матеріали сприяли формуванню
 стратегії професійного саморозвитку викладача іноземної мови у науково-
 методичній роботі Лубенського лісотехнічного коледжу.

Результати застосування наукових доробок дисертантки свідчать про
 те, що теоретичні та практичні узагальнення з обраної теми є актуальними,
 оскільки розкриває напрямки професійного саморозвитку з метою
 досягнення цілісності особистості викладача іноземної мови у науково-
 методичній роботі коледжу.

Впровадження експериментальних матеріалів дослідження є достатньо
 ефективними, зокрема діагностичні матеріали для експертного оцінювання
 готовності викладачів іноземної мови коледжу до безперервного
 професійного саморозвитку.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття
 наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 –
 теорія і методика професійної освіти.



Директор коледжу

Р.В.Сендзюк



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
 НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІСОТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ
Т Е Х Н О Л О Г І Ч Н И Й К О Л Е Д Ж

✉ 79071 м. Львів, вул. І.Пулюя, 20

☎ 263-90-25

☎ 263-90-25

e-mail: tk_udltu@mail.lviv.ua

18.10.2018 №01-06/202

на № _____ від _____

Д О В І Д К А

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Калугіної Тетяни Володимирівни на тему: **“Педагогічні умови професійного
 саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу”**,
 поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за
 спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Впродовж 2016-2018 навчальних років на базі Технологічного коледжу державного вищого навчального закладу “Національний лісотехнічний університет України” проводилася експериментальна апробація науково-теоретичних та експериментальних матеріалів дисертаційного дослідження Калугіної Тетяни Володимирівни.

Результати застосування наукових доробок Калугіної Т.В. свідчать про те, що теоретичні та практичні узагальнення з обраної теми є актуальними. Реалізація запропонованих авторкою педагогічних умови професійного саморозвитку викладачів іноземної мови у системі науково-методичної роботи коледжу дозволила викладачам іноземної мови усвідомити власну відповідальність за процес професійного розвитку та вмінням його регулювати, сприймати себе як суб'єкт професійного розвитку, що виявляється в бажанні та здатності постійно аналізувати, коригувати та вдосконалювати власне професійне зростання, прагнення до самостійності у виборі методів та прийомів організації навчально-виховного процесу.

Дієвим є навчально-тематичний план науково-методичних семінарів з актуальних проблем професійного саморозвитку викладача іноземної мови у системі науково-методичної роботи коледжу та навчально-методичний посібник “Професійний саморозвиток викладача іноземної мови у системі науково-методичної роботи коледжу: діагностичний інструментарій”.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Директор



Р.М.Дадак



Міністерство освіти і науки України
КИЇВСЬКИЙ КОЛЕДЖ ЗВ'ЯЗКУ

01030, м. Київ, вул. Леонтовича, 11. тел/факс 235-60-58, E-mail: kcz@ukr.net

09.10.2018 № 01\24-2-47

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Калугіної Тетяни Володимирівни на тему «**Педагогічні умови професійного
 саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі
 коледжу**»,

поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за
 спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали наукового дослідження Калугіної Т. В. упроваджувалися
 впродовж 2016-2018 рр. у науково-методичну роботу Київського коледжу
 зв'язку.

Результати застосування наукових доробок дисертантки свідчать про те, що
 теоретичні та практичні узагальнення з обраної теми є актуальними, оскільки
 розкривають напрямки професійного саморозвитку з метою досягнення цілісності
 особистості викладача іноземної мови у науково-методичній роботі коледжу.

Впровадження експериментальних матеріалів дослідження є достатньо
 ефективними, зокрема розроблений та обґрунтований автором дослідження
 організаційно-методичний супровід професійного саморозвитку викладача
 іноземної мови коледжу сприяв : формуванню у викладача іноземної мови
 потреби у професійному саморозвитку; забезпеченню умов для орієнтації
 викладача у стратегіях, напрямках, формах і методах професійного саморозвитку;
 підтримки на інформаційно-методичному, психологічному, психо-терапевтичному
 рівнях професійного саморозвитку.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття
 наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і
 методика професійної освіти.

В. о. директора коледжу



В. С. Шматко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**КОЛЕДЖ ГЕОЛОГОРОЗВІДУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

вул. Василя Тютюнника, 9 (Анрі Барбюса, 9), м.Київ - 150, 03150, тел/факс (044) 528-16-91,

e-mail: kgrt@univ.kiev.ua, web: <http://www.kgrt.univ.kiev.ua>

Коледж геологорозвідувальних технологій імені Тараса Шевченка. Код ЄДРПОУ 02070944

Р/р 35217030004143 у м. Києві, МФО 820019; КПК 2201150

23.10.18 № 062-27/658

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Калугіної Т.В. на тему «Педагогічні умови професійного саморозвитку
викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу», поданого
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2016-2018 навчальних років на базі Коледжу геологорозвідувальних технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка проводилася експериментальна апробація науково-теоретичних та експериментальних матеріалів дисертаційного дослідження Калугіної Тетяни Володимирівни.

Результати застосування наукових доробок дисертантки свідчать про те, що теоретичні та практичні узагальнення з обраної теми є актуальними, оскільки сприяють професійному саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.

Впровадження експериментальних матеріалів дослідження є достатньо ефективними, зокрема доцільність застосування тренінгу із саморозвитку когнітивного компоненту професійної самосвідомості педагога, організаційно-методичного супроводу професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.

Дієвим є навчально-тематичний план науково-методичних семінарів з актуальних проблем професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

В.о.директора КГРТ



В.В.Яценко

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ***Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дослідження***

1. Калугіна Т. В. Теоретичні основи професійного саморозвитку викладача вищої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Вип. 28 / за науковою ред. академіка В. І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 64–70.

2. Калугіна Т. В. Готовність до інноваційної діяльності як умова професійного саморозвитку викладача закладу вищої освіти. *Педагогічні науки*. Херсон: Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 152–157.

3. Калугіна Т. В. Готовність викладача іноземної мови до професійного саморозвитку як психолого-педагогічна проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Вип. 21. Кн. 3. Т. I (75). Київ: Гнозис, 2017. С. 304–312.

4. Kaluhina T. The structural and functional model of foreign language teachers professional self-development in higher education. *Intellectual Archive, Volume 6, November / December 2017*. P. 147–158.

5. Калугіна Т. В. Сутнісна характеристика понять «розвиток» і «саморозвиток» педагога в умовах модернізації української освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів: ЧНПУ, 2018. Вип. 151. Т. 2. С. 27–32.

6. Калугіна Т. В., Матвієнко О. В. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземної мови в сучасній

системі освіти. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси, 2018. № 6. С. 97–103.

7. Калугіна Т. В. Динаміка готовності до професійного саморозвитку викладачів іноземної мови у закладах вищої освіти I–II рівнів акредитації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Вип. 29 / за науковою ред. академіка В. І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 56–64.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Kaluhina T. Actual problems of lecturers self-education activity in higher education institutions. *Geopolitical processes in the world today: collection of scientific articles*. «East West» Association For Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, Austria, 2016. P. 298–301.

9. Калугіна Т. В. Проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у педагогічних дослідженнях. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття*: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф., 9–10 грудня, 2016. Харків. С. 84–87.

10. Калугіна Т. В. Формування самоосвітньої компетентності як сучасна педагогічна проблема. *Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення Нової української школи*: зб. тез Міжнарод. науково-практ. конф., 2 грудня, 2016. Київ; Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 78–82.

11. Калугіна Т. В. Професійний саморозвиток викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах як соціально-педагогічна проблема. *Формування особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи*: матеріали Міжнар. наук-практ. конф., 27–28 вересня, 2017. Умань. С. 53–59.

12. Калугіна Т. В. Професійний саморозвиток як педагогічна проблема. *International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics»*: Conference

proceedings, October 2–21, 2017. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing». P. 58–61.

13. Калугіна Т. В. Професійний саморозвиток викладача іноземної мови як процес підвищення його професіоналізму. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф., 2–3 лютого, 2018. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 1. С. 52–54.

14. Калугіна Т. В. Теоретичні проблеми розвитку конкурентоспроможного викладача іноземної мови. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті*: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф., 16–17 березня, 2018. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 74–77.

15. Калугіна Т. В. Професійна компетентність викладача іноземної мови ЗВО як інтегративна якість. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 2–3 лютого, 2018. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. С. 137–139.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

16. Матвієнко О. В., Калугіна Т. В. Професійний саморозвиток викладача іноземної мови у системі науково-методичної роботи коледжу: діагностичний інструментарій: навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. 146 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ**Калугіної Тетяни Володимирівни****«Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу»**

зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Основні теоретичні та практичні положення дисертації викладено в доповідях на науково-практичних конференціях різного рівня:

Міжнародних:

1. IV-Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна післядипломна освіта: традиції та інновації» (Київ, 28 листопада 2014). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Особливості професійної підготовки іноземців та осіб без громадянства в Д.З. Київському коледжі зв'язку.*

2. V-Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна післядипломна освіта: традиції та інновації», (Київ, 25 листопада 2015). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Досвід підготовки іноземців в ДВНЗ.Київський коледж зв'язку.*

3. VI-Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна післядипломна освіта: традиції та інновації» (Київ, 7 квітня 2016). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Підготовка іноземців з країн Африки в ДВНЗ.Київський коледж зв'язку.*

4. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми міжнародної післядипломної освіти: стан та перспективи розвитку» (Київ, 6–7 квітня 2016). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Підготовка іноземців з країн Африки в ДВНЗ.Київський коледж зв'язку у 2016-2017 н.р.*

5. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання ХХІ століття» (Харків, 9–10 грудня 2016). Форма участі – заочна. Тема доповіді: *Проблеми*

формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у педагогічних дослідження.

6. Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація педагогічної освіти: виклики XXI століття» (Київ, 2016). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Теоретичні основи професійного саморозвитку викладача вищої школи.*

7. Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення Нової української школи» (Київ, 2 грудня 2017). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Формування самоосвітньої компетентності як сучасна педагогічна проблема.*

8. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми міжнародної освіти: стан та перспективи розвитку» (Київ, 6–7 квітня 2017). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Готовність до професійного саморозвитку викладачів іноземної мови у закладах вищої освіти I-II рівнів акредитації.*

9. Міжнародна науково-практична конференція «Формування особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (Умань, 27–28 вересня 2017). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Професійний саморозвиток викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах як соціально-педагогічна проблема.*

10. Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 23–25 листопада 2017). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Готовність викладача іноземної мови до професійного саморозвитку як психолого-педагогічна проблема.*

11. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та концепції Нової української школи» (Київ, 2–3 листопада 2017). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Готовність до інноваційної діяльності як*

умова професійного саморозвитку викладача закладу вищої освіти.

12. International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Lubin, republic of Poland, 20–21 October 2017) Форма участі – заочна Тема доповіді: *Професійний саморозвиток як педагогічна проблема.*

13. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення педагога» (Чернігів, 26–27 квітня 2018). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Сутнісна характеристика понять «розвиток» і «саморозвиток» педагога в умовах модернізації української освіти.*

14. Міжнародна науково-практична конференція «Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір» (Черкаси, 2018). Форма участі – очна. Тема доповіді: *Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземної мови в сучасній системі освіти.*

15. Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук XXI столітті» (Одеса, 16–17 березня 2018). Форма участі – заочна. Тема доповіді: *Теоретичні проблеми розвитку конкурентоспроможного викладача іноземної мови.*

16. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2–3 лютого 2018). Форма участі – заочна. Тема доповіді: *Професійний саморозвиток викладача іноземної мови як процес підвищення його професіоналізму.*

Усеукраїнських:

17. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 2–3 лютого 2018). Форма участі – заочна. Тема доповіді: *Професійна компетентність викладача іноземної мови ЗВО як інтегративна якість.*