

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

АФОНЧЕНКО МАРИНА ВАДИМІВНА

УДК 378.147:37.091.2:811.111(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО
РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В
УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ ШКІЛ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття вищої освіти ступеня доктора філософії
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



_____ М. В. Афонченко

Науковий керівник – Бідюк Наталя Михайлівна, доктор педагогічних
наук, професор

Хмельницький – 2024

АНОТАЦІЯ

Афонченко М. В. Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття вищої освіти ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2024.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та вирішено наукове завдання щодо підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

У *першому розділі* – «Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл» – розглянуто питання підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл у сучасних наукових дослідженнях України та у зарубіжних науковців, особливості розвитку СК в учнів профільних України та стан готовності до цього у майбутніх учителів ІМ; з'ясовано сутність понять «підготовка» та «готовність майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл»; визначено основні компоненти, критерії, показники та рівні готовності. З'ясовано, що питання підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл є актуальним у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів України і запровадження нових концепцій в освітній процес. Однак наукова розвідка дозволила зазначити, що це питання не є достатньо розкритим серед вітчизняних науковців, а тому потребує подальшого дослідження. У зарубіжному досвіді ця проблема досліджена значно ширше, через що взяття за основу роботи дослідників інших країн є перспективним напрямом в удосконалення підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл. Визначено, що *підготовка* майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл – це послідовний та цілісний процес, спрямований на формування системи спеціальних знань, вмінь та навичок, особистісних якостей, які сприятимуть

успішному виконанню професійних функцій щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл. Результатом такої підготовки є позитивна динаміка у компонентах готовності майбутніх учителів до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Також визначено, що *готовність* майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл – це інтегративна професійна важлива властивість особистості, що охоплює спеціальні знання, вміння, навички, необхідні для стимулювання ефективного розвитку СК в учнів профільних шкіл засобами ІМ. Важливим аспектом такої готовності є їхнє розуміння необхідності вияву ініціативи та креативного мислення, які використовуються для сприяння активному і плідному процесу формування соціальних навичок та вмінь учнів.

У структурі готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл можна виокремити когнітивний, діяльнісний та особистісний *компоненти*. Їхнє поєднання дозволяє забезпечити обізнаність майбутніх учителів ІМ щодо сутності, мети, змісту та особливостей розвитку СК в учнів профільних шкіл, активне використання ними інноваційних форм і методів розвитку СК, вміння вирішувати проблеми, що виникають у його процесі, виявляти ініціативу до саморозвитку, проектування занять з ІМ тощо. З урахуванням структури готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл визначено пізнавально-змістовний, операційно-поведінковий та мотиваційно-ціннісний *критерії*. Встановлено, що готовність майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл може бути сформована на трьох *рівнях*: низький, середній та високий.

У *другому розділі* – «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл» – визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл (оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; активізація практичних здібностей розвитку СК в учнів профільних шкіл через вирішення педагогічних задач різного типу; формування мотивації майбутніх

учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл) та розроблено структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів ІМ. Розроблена модель містить такі взаємопов'язані блоки: теоретико-цільовий (суспільні вимоги, мета й завдання підготовки); змістово-процесуальний (зміст, методи, технології, педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя ІМ); діагностично-результативний (критерії, показники, рівні готовності майбутнього вчителя ІМ і результат), що демонструють цілісність, логічність, послідовність означеного процесу.

У третьому розділі – «Дослідницько-експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл» – подано результати дослідження стану готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл на констатувальному етапі; обґрунтовано зміст та методіку організації педагогічного експерименту; зроблено аналіз результатів формувального етапу експерименту. Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив позитивну динаміку рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл за кожним із критеріїв та в загальному відсотковому співвідношенні наприкінці формувального етапу експерименту підтвердив ефективність та результативність визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл. Виклад матеріалу послугував підставою для висновку про те, що мети дослідження досягнуто, гіпотезу підтверджено, окреслені завдання виконано.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що у дисертації *вперше*: обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл (оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; активізація практичних здібностей щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу; формування мотивації майбутніх учителів ІМ

до розвитку СК в учнів профільних шкіл); розроблено структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; *уточнено* зміст ключових понять «підготовка майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності», «готовність майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності учнів профільних шкіл»; «соціальна компетентність учнів профільних шкіл»; *удосконалено* компонентну структуру готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл (когнітивний, діяльнісний, особистісний компоненти), критерії (пізнавально-змістовний, операційно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний) й показники; зміст фахової підготовки майбутніх учителів ІМ; діагностичний апарат для з'ясування стану готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; *подальшого розвитку набули* наукові уявлення про зміст і структуру СК в учнів профільних шкіл; особливості організації профільного навчання в старшій школі; положення щодо використання компетентнісного підходу.

Теоретичне та практичне значення результатів дисертації полягає в тому, що визначено сутність ключових понять: «підготовка майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності» (послідовний та цілісний процес, спрямований на формування системи спеціальних знань, вмінь та навичок, особистісних якостей, які сприятимуть успішному виконанню професійних функцій щодо розвитку СК в профільних шкіл); «готовність майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності учнів профільних шкіл» (інтегративна професійно важлива властивість особистості, що характеризує спосіб професійної діяльності, охоплює сукупність ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок, спеціальних знань, вмінь, навичок, необхідних для стимулювання ефективного розвитку СК в учнів профільних шкіл засобами ІМ); «соціальна компетентність учнів профільних шкіл» (особистісна характеристика учня, що охоплює здатність до співпраці в групі та колективі; готовність визначати цілі, ефективно й відповідально діяти згідно із соціальними ролями та функціями;

уміння планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій засобами ІМ; здатність керувати емоційним станом та бути лідером; уміння комунікувати в команді та розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях).

Підготовлено та впроваджено в систему професійної підготовки майбутніх учителів ІМ навчально-методичні матеріали з навчальних дисциплін «Методика викладання іноземної мови», «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Практичний курс іноземної мови» з урахуванням особливостей розвитку СК в учнів профільних шкіл. Запропоновано систему педагогічних задач різних рівнів складності для набуття вмінь і навичок розв'язувати типові та нестандартні ситуації для розвитку СК в учнів профільних шкіл, які представлено у практикумі для студентів спеціальності «Середня освіта. Мова і література (англійська)».

Отримані результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі ЗВО, а також закладів післядипломної освіти під час викладання курсів педагогічної майстерності для вчителів ІМ, основ наукового дослідження, методики викладання ІМ, лінгводидактики, педагогіки, вибіркових навчальних курсів, спецкурсів, тренінгів, організації педагогічної практики, а також у дослідженнях теорії й методики професійної освіти.

Ключові слова: соціальна компетентність, профільна школа, майбутні учителі ІМ, професійна підготовка, педагогічні умови, структурно-функційна модель, навчально-методичне забезпечення.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Афонченко, М. (2023а). Особливості підготовки вчителів до профільного навчання іноземної мови в Україні та за кордоном. *Comparative Professional Pedagogy*, 13(1), 110–116.

[https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(1\)-14](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(1)-14)

2. Афонченко, М. (2023b). Педагогічні умови готовності майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільної школи. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*, 13(31), 68-81

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13\(31\)-68-81](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-68-81)

3. Афонченко, М. (2023c). Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*, 10(16), 343-352

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-343-352](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-343-352)

4. Афонченко, М. (2023d). Використання педагогічних задач у підготовці майбутніх учителів іноземної мови до розвитку в учнів соціальної компетентності. *Молодь і ринок*, 9(217), 160-164.

<https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.291073>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Афонченко, М. (2021a). Основні критерії готовності майбутніх вчителів іноземних мов до розвитку соціальної компетентності. *VII Міжнародна науково-практична конференція «PRIORITY DIRECTIONS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY DEVELOPMENT»* (с. 579–584). Київ <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2021/03/PRIORITY-DIRECTIONS-OF-SCIENCE-AND-TECHNOLOGY-DEVELOPMENT-21-23.03.21.pdf>

6. Афонченко, М. (2021b). Врахування особливостей періоду юнацтва під час проведення занять з іноземної мови. *Матеріали X Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів»* (с. 72–74). Хмельницький, «Термінова поліграфія».

7. Афонченко, М. В. (2021c). Тенденції в затребуваності соціальної компетентності в контексті майбутнього працевлаштування випускників на міжнародній арені. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Європейські практики міжкультурного діалогу в освіті»* (с. 30–34). Київ <http://evdisd.info/uk/materials/article/450/>

8. Афонченко, М. В. (2022). Інноваційні методи розвитку соціальної компетентності учнів у сучасній педагогіці. *XI Міжнародний науково-методологічний Інтернет-семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів»* (с.132–134). Хмельницький, «Термінова поліграфія».

9. Афонченко, М. В. (2023e). Особливості розвитку соціальної компетентності в учнів різного шкільного віку на прикладі країн зарубіжжя. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальні та культурні Європейські Студії: соціальні інновації для України»* (с.18–20). Київ, http://scaes.info/wp-content/uploads/2023/06/Tez_-26.04.23_Fin.pdf

10. Афонченко, М. В. (2023f). Особливості підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до профільного навчання: досвід Великої Британії. *XII Міжнародний науково-методологічний Інтернет-семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів»* (с. 52-54). Хмельницький, «Термінова поліграфія».

11. Афонченко, М. В. (2023g). Проектний метод та інноваційні технології як інструмент заохочення майбутніх вчителів іноземної мови до саморозвитку. *Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи»* (с. 111–112). Хмельницький, ХНУ.

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

12. Бідюк Н. М. & Афонченко, М. В. (2022). *Вступ до спеціальності : практикум для студентів спеціальності «Середня освіта. Мова і література (англійська)»* Хмельницький, «Символ».

ABSTRACT

Afonchenko M. V. Training future foreign language teachers to develop social competence of specialized high school students. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining higher education for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational, pedagogical sciences. – Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, 2024.

In the dissertation, a theoretical generalization is carried out and the scientific task of training future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high school students is solved.

In the first chapter – "Theoretical principles of training future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high school students" – the issue of training future foreign language teachers for the development of social competence of students of specialized high schools is considered in modern scientific researches of Ukraine and among foreign scientists, features of the development of social competence of specialized high school students of Ukraine and the state of readiness for this among future foreign language teachers; the essence of the concepts "training" and "readiness of future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high school students" is clarified; the main components, criteria, indicators and readiness levels are defined. It is found that the issue of training future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high school students is relevant in the context of the globalization and integration processes of Ukraine and the introduction of new concepts into the educational process. However, scientific research allowed us to note that this issue is not sufficiently disclosed among domestic scientists, and therefore requires further research. In foreign experience, this problem has been studied much more widely, which is why taking the work of researchers from other countries as a basis is a promising direction in improving the training of future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high school students. It is determined that the training of future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high school students is a consistent and integral process aimed at forming their ability for scientific research and pedagogical activity, including the ability to implement methods and technologies for the development of social competence, as

well as to carry out reflection, self-assessment and correction of one's work. The result of such training is a positive dynamic in the readiness of future teachers to develop the social competence of specialized high school students. It is also determined that future foreign language teachers' readiness to develop the social competence of specialized high school students is an integrative property of the personality of future foreign language teachers, which is manifested in their pedagogical skill, the ability to apply various forms, methods and technologies in professional pedagogical activities, literacy in the use of these tools for stimulating the effective development of social competence of students of specialized schools. An important aspect of such readiness is their understanding the necessity to show initiative and creative thinking, which are used to promote an active and fruitful process of forming students' social skills and abilities. In the structure of future foreign language teachers' readiness for the development of social competence of students of specialized schools, cognitive, activity and personal components can be distinguished. Their combination makes it possible to ensure the awareness of future foreign language teachers about the essence, purpose, content and features of the development of social competence of specialized high school students, their active use of innovative forms and methods of social competence development, the ability to solve problems that arise in its process, to show initiative for self-development, design of foreign language lessons, etc. Taking into account the structure of future foreign language teachers' readiness to develop social competence of specialized high school students, cognitive-content, operational-behavioral and motivational-value criteria are determined. It is established that future foreign language teachers' readiness to develop social competence of specialized high school students can be formed at three levels: low, medium and high.

In the second chapter – "Pedagogical conditions of the training of future foreign language teachers to develop social competence of specialized high school students" – based on the works of modern researchers, pedagogical conditions for the training of future foreign language teachers to develop social competence of specialized high school students are formed and substantiated, and a structural-

functional model of training future foreign language teachers is developed. Using the identified structural elements of the process of training future foreign language teachers to develop social competence of specialized high school students, the pedagogical conditions for their readiness are formed as following: structuring the content of training future foreign language teachers to develop the social competence of specialized high school students; activation of practical abilities to develop social competence of students of specialized high schools through the solution of pedagogical problems of various types; formation of the motivation of future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high school students.

In the third chapter – "Research-experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions of the preparation of future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high school students" – the results of the study of the state of readiness of future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high school students at the ascertaining stage of the research work, content and methodology are presented organization of a pedagogical experiment, analysis of the results of the formative stage of the experiment, methodological recommendations for scientific and pedagogical workers regarding the preparation of future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high school students. A pedagogical experiment is conducted to check the effectiveness of the specified pedagogical conditions. The calculation of the values of the levels of readiness of future foreign language teachers to develop social competence of specialized high school students in the experimental and control groups according to each of the criteria and in the overall percentage ratio at the end of the formative stage of the experiment allows us to assert the effectiveness and efficiency of the pedagogical conditions for the readiness of future foreign language teachers to develop social competence of specialized high school students. On the basis of scientific research, methodical recommendations were developed for scientific and pedagogical workers regarding the training of future foreign language teachers for the

development of social competence of specialized high school students. It is recommended: to introduce developed pedagogical conditions, the effectiveness of which has been proven experimentally, using the main didactic approaches and principles, to ensure for future foreign language teachers high-quality assimilation of theoretical material on the development of social competence of specialized high school students, to provide them with pedagogical tasks to activate their practical skills, as well as to encourage them to the further formation of their pedagogical trajectory of self-development and motivation for the development of social competence of specialized high school students.

The scientific novelty of the research results lies in the fact that, for the first time, the dissertation has substantiated and experimentally verified the effectiveness of the pedagogical conditions for training future foreign language teachers to develop the social competence of students of specialized high schools (updating the content of training future foreign language teachers to develop the social competence of specialized high schools students; activation of practical abilities to develop the social competence of specialized high schools students by using pedagogical tasks of various types; formation of motivation of future foreign language teachers to develop the social competence of students of specialized schools); a structural and functional model of training future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high school students has been developed; the content of the key concepts "preparation of future foreign language teachers for the development of social competence", "readiness of future foreign language teachers for the development of social competence of students of specialized schools" has been clarified; "social competence of students of specialized schools"; the component structure of the readiness of future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high schools students (cognitive, activity, personal components), criteria (cognitive-content, operational-behavioral, motivational-value) and indicators have been improved; content of professional training of future foreign language teachers; a diagnostic device to find out the state of readiness of future foreign language teachers for the development of social

competence of students of specialized schools; scientific ideas about the content and structure of the social competence of specialized high schools students have gained further development; peculiarities of the organization of specialized training in high school; provisions on the use of the competence approach.

The theoretical and practical significance of the results of the dissertation is that the essence of the key concepts is defined: "training of future foreign language teachers for the development of social competence" (a consistent and integral process aimed at forming a system of special knowledge, abilities and skills, personal qualities that will contribute to successful performance of professional functions regarding the development of social competence of students of specialized schools"); "readiness of future foreign language teachers for the development of social competence of specialized high schools students" (an integrative professionally important property of the personality, which characterizes the way of professional activity, includes a set of value orientations, motivational attitudes, special knowledge, abilities, skills necessary for stimulating the effective development of social competence of students specialized schools through the means of a foreign language); "social competence of specialized high schools students" (a student's personal characteristic, which includes the ability to cooperate in a group and collective; readiness to define goals, to act effectively and responsibly in accordance with social roles and functions; the ability to plan, develop and implement social projects of individual and collective actions by means foreign language; ability to manage emotional state and be a leader; ability to communicate in a team and solve problems in various life situations).

Educational and methodological materials for the educational disciplines "Methodology of foreign language teaching", "Pedagogy", "Introduction to the specialty", "Practical course of a foreign language", "Methodology of teaching a foreign language in specialized and higher education establishments" taking into account the peculiarities of the development of social competence of students of specialized schools. A system of pedagogical tasks of different levels of complexity is proposed for acquiring skills and abilities to solve typical and non-standard

situations for the development of social competence of students of specialized schools, which are presented in the workshop for students of the specialty "Secondary education. Language and literature (English)".

The obtained results of the research can be used in the educational process of higher education institutions, as well as institutions of postgraduate education during the teaching of pedagogical mastery courses for foreign language teachers, the basics of scientific research, methods of teaching foreign languages, linguistic didactics, pedagogy, selective training courses, special courses, trainings, organization of pedagogical practice, as well as in studies of the theory and methodology of professional education.

Keywords: social competence, specialized school, future foreign language teachers, professional training, pedagogical conditions, structural-functional model, educational and methodological support.

LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE THEME OF THE DISSERTATION

Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are published

1. Afonchenko, M. (2023a). *Osoblyvosti pidhotovky vchyteliv do profilnoho navchannia inozemnoi movy v Ukraini ta za kordonom* [Peculiarities of teacher training for specialized foreign language teaching in Ukraine and abroad]. *Comparative Professional Pedagogy*, 13(1), 110–116 [in Ukrainian].

[https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(1\)-14](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(1)-14)

2. Afonchenko, M. (2023b). *Pedahohichni umovy hotovnosti maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy do rozvytku sotsialnoi kompetentnosti uchniv profilnoi shkoly* [Pedagogical conditions of readiness of future foreign language teachers for the development of social competence of students of specialized schools]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriiia «Pedahohika»* [Perspectives and innovations of science. Series "Pedagogy"], 13(31), 68-81 [in Ukrainian].

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13\(31\)-68-81](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-68-81)

3. Afonchenko, M. (2023c). *Innovatsiini tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy* [Innovative technologies in the professional training of future foreign language teachers]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriia «Pedahohika»* [Herald of science and education. Series "Pedagogy"], 10(16), 343-352 [in Ukrainian].

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-343-352](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-343-352)

4. Afonchenko, M. (2023d). *Vykorystannia pedahohichnykh zadach u pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy do rozvytku v uchniv sotsialnoi kompetentnosti* [The use of pedagogical tasks in the preparation of future foreign language teachers for the development of social competence in students]. *Molod i rynek* [Youth and the market], 9(217), 160-164 [in Ukrainian].

<https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.291073>

Scientific works certifying the approval of the dissertation materials

5. Afonchenko, M. (2021a). *Osnovni kryterii hotovnosti maibutnikh vchyteliv inozemnykh mov do rozvytku sotsialnoi kompetentnosti*. [The main criteria for the readiness of future teachers of foreign languages for the development of social competence]. *U VII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «PRIORITY DIRECTIONS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY DEVELOPMENT»*. [At the VII International Scientific and Practical Conference "PRIORITY DIRECTIONS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY DEVELOPMENT"] (pp. 579-584). Kyiv, <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2021/03/PRIORITY-DIRECTIONS-OF-SCIENCE-AND-TECHNOLOGY-DEVELOPMENT-21-23.03.21.pdf> [in Ukrainian].

6. Afonchenko, M. (2021b). *Vrakhuvannia osoblyvostei periodu yunatstva pid chas provedennia zaniat z inozemnoi movy* [Taking into account the peculiarities of the period of youth during foreign language classes]. *U Materialy X Mizhnarodnoho naukovo-metodolohichnoho Internet-seminaru «Rozvytok porivnialnoi profesiinoi pedahohiky u konteksti hlobalizatsiinykh ta intehtratsiinykh protsesiv»* [In Materials X of the International scientific and methodological Internet seminar "Development of comparative professional pedagogy in the context of globalization and integration

processes"] (pp. 72-74). *Khmelnyskyi, 'Terminova poligrafia'* [Khmelnyskyi, 'Urgent printing'] [in Ukrainian].

7. Afonchenko, M. V. (2021c). *Tendentsii v zatrebuvannosti sotsialnoi kompetentnosti v konteksti maibutnoho pratsevlashtuvannia vypusknykiv na mizhnarodnii areni* [Trends in demand for social competence in the context of future employment of graduates in the international arena]. *U Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Ievropeiski praktyky mizhkulturnoho dialohu v osviti»* [In Materials of the International scientific and practical conference "European practices of intercultural dialogue in education"] (pp. 30-34). Kyiv, <http://evdisd.info/uk/materials/article/450/> [in Ukrainian].

8. Afonchenko, M. V. (2022). *Innovatsiini metody rozvytku sotsialnoi kompetentnosti uchniv u suchasni pedahohitsi* [Innovative methods of developing students' social competence in modern pedagogy]. *U XI Mizhnarodnyi naukovo-metodolohichniy Internet-seminar «Rozvytok porivnialnoi profesiinoi pedahohiky u konteksti hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh protsesiv»*. [In XI International scientific and methodological Internet seminar "Development of comparative professional pedagogy in the context of globalization and integration processes"] (pp. 132-134). *Khmelnyskyi, 'Terminova poligrafia'* [Khmelnyskyi, 'Urgent printing'] [in Ukrainian].

9. Afonchenko, M. V. (2023e). *Osoblyvosti rozvytku sotsialnoi kompetentnosti v uchniv riznoho shkilnoho viku na prykladi krain zarubizhzhia* [Peculiarities of the development of social competence in students of different school ages on the example of foreign countries]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Sotsialni ta kulturni Yevropeiski Studii: sotsialni innovatsii dlia Ukrainy»* [Materials of the International Scientific and Practical Conference "Social and Cultural European Studies: Social Innovations for Ukraine"] (p. 18-20). Kyiv, http://scaes.info/wp-content/uploads/2023/06/Tez_-26.04.23_Fin.pdf [in Ukrainian].

10. Afonchenko, M. V. (2023f). *Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do profilnoho navchannia: dosvid Velykoi Brytanii* [Peculiarities of

training future foreign language teachers for specialized training: the experience of Great Britain]. *U XII Mizhnarodnyi naukovo-metodolohichniy Internet-seminar «Rozvytok porivnialnoi profesiinoi pedahohiky u konteksti hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh protsesiv»* [In XII International scientific and methodological Internet seminar "Development of comparative professional pedagogy in the context of globalization and integration processes"] (p. 52-54). *Khmelnyskyi, 'Terminova poligrafiiia'* [Khmelnyskyi, 'Urgent printing'] [in Ukrainian].

11. Afonchenko, M. V. (2023g). *Proektnyi metod ta innovatsiini tekhnolohii yak instrument zaokhochennia maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy do samorozvytku*. [Project method and innovative technologies as a tool for encouraging future foreign language teachers to self-development]. *U Materialy XII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Profesiine stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy»* [In Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference "Professional Development of Personality: Problems and Prospects"] (pp. 111-112). *Khmelnyskyi, KhNU* [Khmelnyskyi, KhNU] [in Ukrainian].

Published works that represent scientific results of the dissertation additionally

12. Biduk, N. M. & Afonchenko, M. V. (2022) *Vstup do spetsialnosti : praktykum dlia studentiv spetsialnosti «Serednia osvita. Mova i literatura (anhliiska)»* [Introduction to specialty : practicum for students of the specialty "Secondary education. Language and literature (English)"] *Khmelnyskyi, «Symvol»* [Khmelnyskyi, "Symbol"].

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	20
ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ ШКІЛ	30
1.1. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл як науково-педагогічна проблема .	30
1.2. Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл у зарубіжному досвіді .	51
1.3. Особливості розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл України.....	70
1.4. Стан готовності майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл	89
Висновки до першого розділу	103
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ ШКІЛ	107
2.1. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл	107
2.2. Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл	137
Висновки до другого розділу	149

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ ШКІЛ.....	152
3.1. Організація педагогічного експерименту.....	152
3.2. Аналіз та результати формувального етапу експерименту	165
Висновки до третього розділу	174
ВИСНОВКИ.....	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	181
ДОДАТКИ	2111

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ІМ – іноземна мова

СК – соціальна компетентність

ПУ – педагогічна умова

ПШ – профільна школа

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах інтеграції національної системи освіти до європейського освітнього простору іншомовна педагогічна освіта виступає як соціально-культурне явище, спрямоване на вивчення, збереження та відтворення національних здобутків у навчанні і вихованні особистості, а також забезпечення шляхів інтеграції у світовий освітній простір. Європеїзація шкільної освіти в Україні передбачає оновлення цілей, завдань, змісту, форм, методів навчання іноземної мови (далі – ІМ) у закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). Особлива увага приділена оновленню концептуальних підходів до організації навчання ІМ у профільній школі.

У контексті реалізації положень Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), «Концепції профільного навчання у старшій школі» (2013 р.), а також запровадження нових підходів компетентнісно-орієнтованої освіти актуалізована проблема розвитку соціальної компетентності (далі – СК) в учнів профільної школи. Соціальна компетентність характеризує особистість учня з позиції сформованості «м'яких навичок», до яких належать комунікативні навички, розуміння та дотримання соціальних ролей, здатність контролювати свої почуття та емоції, вміння ефективно працювати в команді тощо. Головне завдання учителів ІМ полягає у створенні оптимальних умов для забезпечення гармонійного розвитку учнів, формування їхньої неповторності та унікальності, творчих здібностей, соціальної активності, комунікабельності, критичного мислення, громадянської позиції, бажання пізнати іншу культуру і її цінності, формування іншомовного потенціалу із професійною метою, які необхідні для успішної взаємодії в соціумі. Враховуючи тенденції стрімкого розвитку міжнародної співпраці в різних сферах, популяризацію навчання за кордоном, важливо, щоб учні вже на етапі навчання у профільній школі мали здатність адаптуватися до незнайомої іншомовної атмосфери, працювати в міждисциплінарній команді, соціалізуватися та комфортно почуватися у світовому полікультурному просторі, використовуючи засоби іноземної комунікації.

Отже, вимоги до підготовки майбутніх учителів ІМ у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) зазнають змін. Якісна організація профільного навчання старшокласників встановлює високий стандарт для майбутніх учителів ІМ, що вимагає спеціалізованої теоретичної підготовки, розвинених практичних навичок і вмінь, методичної креативності в організації уроків та позакласних заходів, готовності до застосування різних методів і прийомів диференціації, імпровізації, а також педагогічної рефлексії та постійного професійного самовдосконалення. У зв'язку з цим, на передньому плані стоїть актуалізація проблеми пошуку нових підходів для оновлення організаційно-дидактичних засад підготовки майбутніх учителів ІМ з урахуванням розвитку СК в учнів профільних шкіл..

Реформування системи іншомовної педагогічної освіти та шкільної освіти регламентоване положеннями Законів України «Про загальну середню освіту» (1999 р., зі змінами 2018 р.), «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами 2018 р.), «Про освіту» (2017 р., зі змінами 2018 р.); «Концепції «Нова українська школа» (2016 р.); Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 роки» (2014 р.); «Концепції профільного навчання у старшій школі» (2013 р.), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.); «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» (2003 р.); «Концептуальних засадах державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти» (2019 р.), «Національній програмі вивчення та популяризації ІМ «Speak Global – go Global» (2016 р.); «Положення про сертифікацію педагогічних працівників» (2018 р.); «Професійного стандарту за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020 р.) та інших нормативних документів і постанов.

Актуальність вищезгаданої проблеми визначає також наявність *суперечностей* у процесі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК, а саме між: потребою суспільства в компетентних вчителях ІМ, здатних ефективно реалізувати освітній процес у профільних школах, і недостатнім рівнем їхньої готовності до розвитку СК в учнів; вимогами оновлених

професійних стандартів стосовно підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл та неналежним розробленням теоретичних і методичних засад їх реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти; необхідністю вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл та відсутністю для цього науково обґрунтованих педагогічних умов та навчально-методичного забезпечення.

Підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл актуалізує наукові розвідки щодо її вдосконалення й підвищення якості в контексті сучасних підходів до викладання ІМ і вимог Нової української школи стосовно впровадження профільної диференціації. Зокрема, вартими уваги є результати досліджень науковців із таких проблем: загальні теоретико-методологічні та методичні основи педагогічної освіти (І. Андрощук, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Лозова, О. Пехота, С. Сисоєва, Л. Хоружа), професійна підготовка майбутнього вчителя (В. Андрущенко, В. Берека, Н. Бідюк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, А. Кузьмінський, О. Лавріненко, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Савченко, О. Сухомлинська, П. Якименко тощо); використання інноваційних технологій навчання в підготовці учителів ІМ (В. Безлюдна, Є. Громов, Ю. Жилиєва, В. Калінін, Т. Коваль, Л. Морська та ін.); модернізація іншомовної підготовки учителів ІМ на засадах використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, М. Зембицька, О. Мартинюк, Н. Муқан, О. Орловська, О. Садовець та ін.); формування готовності до педагогічної діяльності (О. Будник, О. Дубасенюк, А. Кузьмінський, С. Сисоєва та ін.); теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів (С. Амеліна, В. Безлюдна, О. Бігич, І. Задорожна, І. Костікова, Л. Морська, С. Ніколаєва, В. Черниш), професійна компетентність майбутніх учителів ІМ (І. Андрейкова, В. Баркасі, С. Івашньова, Т. Несвірська, М. Сідун та ін.); порівняльна педагогіка у контексті підготовки майбутніх учителів (Н. Авшенюк, Я. Бельмаз, Н. Бідюк, І. Білецька, Я. Бондарук, М. Зембицька, І. Козубовська, Н. Муқан, М. Нагач,

Т. Кучай, О. Кучай, М. Лещенко, М. Леврінц, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Мельничук, Л. Нос, О. Огієнко, О. Орловська, В. Погребняк, О. Романовський, О. Садовець, А. Сбруєва, О. Стойка, В. Третько, А. Чичук, С. Шандрук та ін.); розвиток СК (Д. Губарєва, В. Ковальчук, Т. Павлюк, Т. Смагіна, Т. Турій, М. Федоруц В. Федько та ін.)

Питання розвитку СК та її особливостей розглядалося такими іноземними дослідниками, як С. Магар (S. Mahar) та Л. Салліван (L. Sullivan), П. Орпінас (P. Orpinas), Х. Хан та К. Кемпл (H. Han, K. Kemple), Х. Ма (H. Ma), М. Франко (M. Franco) та інших. Однак варто зазначити, що порушена проблема не знайшла повного розв'язання у дослідженнях науковців.

Необхідність розв'язання вищезгаданих суперечностей, недостатнє теоретичне й практичне опрацювання питання, соціальна та освітня потреба в покращенні та модернізації навчання учнів профільних шкіл і використанні сучасніших методик навчання зумовили вибір теми дослідження **«Підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл»**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження проведено відповідно до тематичного плану науково-дослідницьких робіт Хмельницького національного університету у межах науково-дослідної роботи «Формування особистості як суб'єкта самотворення» (державний реєстраційний номер 0119U103663). Тему дисертації затверджено вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 4 від 30.10.2020 р.).

Мета дослідження полягає у визначенні, обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка учителів ІМ у закладах вищої освіти України.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що ефективність підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл підвищиться за таких педагогічних умов: оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; активізація практичних здібностей щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу; формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл

Відповідно до мети, об'єкта, предмета й гіпотези дослідження, сформульовано такі **завдання**:

1) вивчити стан опрацювання порушеної проблеми в педагогічній теорії та практиці, уточнити сутність базових понять;

2) схарактеризувати структуру готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; визначити критерії, показники й рівні означеної якості;

3) обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов, розробити структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл;

4) розробити навчально-методичне забезпечення для вдосконалення підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Для розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація одержаних даних для зіставлення різних поглядів науковців щодо стану з'ясування проблеми, уточнення категорійно-поняттєвого апарату дослідження; окреслення структурних компонентів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; виявлення особливостей та з'ясування стану підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; обґрунтування педагогічних умов; моделювання – для побудови структурно-функційної моделі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; *емпіричні* – діагностичні (анкетування, бесіда, інтерв'ювання, тестування), педагогічне

спостереження (пряме й опосередковане) для визначення рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для вивчення ефективності створених і впроваджених педагогічних умов та розробленої моделі; *методи математичної статистики* – критерій Пірсона χ^2 , за допомогою якого проаналізовано та перевірено ефективність запровадженої моделі навчання та отриманих результатів.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл (оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; активізація практичних здібностей щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу; формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл); розроблено структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; *уточнено* зміст ключових понять «підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК», «готовність майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл»; «соціальна компетентність учнів профільних шкіл»; *удосконалено* компонентну структуру готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл (когнітивний, діяльнісний, особистісний компоненти), критерії (пізнавально-змістовний, операційно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний) й показники; зміст фахової підготовки майбутніх учителів ІМ; діагностичний апарат для з'ясування стану готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; *подальшого розвитку набули* наукові уявлення про зміст і структуру СК в учнів профільних шкіл; особливості організації профільного навчання в старшій школі; положення щодо використання компетентнісного підходу.

Особиста участь автора в одержанні наукових та практичних результатів, що викладені в дисертаційній роботі. Всі подані в дисертації

наукові результати автор отримала самостійно. У навчально-методичній праці Бідюк Н., Афонченко М. (2022). «Вступ до спеціальності : практикум для студентів спеціальності «Середня освіта. Мова і література (англійська)» дисертантці належить розроблення модулів, педагогічних задач, вправ та практичних завдань.

Теоретичне та практичне значення результатів дисертації полягає в тому, що визначено сутність ключових понять: «підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл» (послідовний та цілісний процес, спрямований на формування системи спеціальних знань, вмінь та навичок, особистісних якостей, які сприятимуть успішному виконанню професійних функцій щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл»); «готовність майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл» (інтегративна професійно важлива властивість особистості, що характеризує спосіб професійної діяльності, охоплює сукупність ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок, спеціальних знань, вмінь, навичок, необхідних для стимулювання ефективного розвитку СК в учнів профільних шкіл засобами ІМ); «соціальна компетентність учнів профільних шкіл» (особистісна характеристика учня, що охоплює здатність до співпраці в групі та колективі; готовність визначати цілі, ефективно й відповідально діяти згідно із соціальними ролями та функціями; уміння планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій засобами ІМ; здатність керувати емоційним станом та бути лідером; уміння комунікувати в команді та розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях).

Підготовлено та впроваджено в систему професійної підготовки майбутніх учителів ІМ навчально-методичні матеріали з навчальних дисциплін «Методика викладання іноземної мови», «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Практичний курс іноземної мови» з урахуванням особливостей розвитку СК в учнів профільних шкіл. Запропоновано систему педагогічних задач різних рівнів складності для набуття вмінь і навичок

розв'язувати типові та нестандартні ситуації для розвитку СК в учнів профільних шкіл, які представлено у практикумі для студентів спеціальності «Середня освіта. Мова і література (англійська)».

Отримані результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі ЗВО, а також закладів післядипломної освіти під час викладання курсів педагогічної майстерності для вчителів ІМ, основ наукового дослідження, методики викладання ІМ, лінгводидактики, педагогіки, вибіркових навчальних курсів, спецкурсів, тренінгів, організації педагогічної практики, а також у дослідженнях теорії й методики професійної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Хмельницького національного університету (довідка № 52 від 06.12.2023 р.), Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (довідка № 59-1/2023 від 15.05.2023 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 1933/33-03 від 05.12.2023 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/31 від 29.11.2023 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1775/01 від 30.11.2023 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні положення й результати дослідження оприлюднено на *міжнародних* конференціях та семінарах: «Основні критерії готовності майбутніх учителів іноземних мов до розвитку СК» (м. Київ, 2021 р.), «Врахування особливостей періоду юнацтва під час проведення занять з ІМ» (м. Київ, м. Хмельницький, 2021 р.), «Тенденції в затребуваності СК в контексті майбутнього працевлаштування випускників на міжнародній арені» (м. Київ, 2021 р.), «Інноваційні методи розвитку СК в учнів у сучасній педагогіці» (м. Хмельницький, 2022 р.), «Особливості розвитку СК в учнів різного шкільного віку на прикладі країн зарубіжжя» (м. Київ, 2023 р.), «Особливості підготовки майбутніх учителів ІМ до профільного навчання: досвід Великої Британії» (м. Хмельницький, 2023 р.), «Проектний метод та інноваційні технології як інструмент заохочення майбутніх учителів ІМ до

саморозвитку» (м. Хмельницький, 2023 р.) та обговорено на засіданнях кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації (2020 – 2023 рр.).

Публікації. Основні положення й висновки дослідження представлено у 12 публікаціях, із них: 4 статті у фахових виданнях України (категорія Б), 7 публікацій у збірниках матеріалів наукових конференцій та семінарів, практикум.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (275 найменувань, із яких – 38 іноземною мовою), 15 додатків. Загальний обсяг дослідження – 268 сторінок, основна частина становить 165 сторінок. Дисертація містить 11 таблиць і 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ ШКІЛ

У розділі досліджено підготовку майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл як науково-педагогічну проблему; проаналізовано особливості підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл у зарубіжному досвіді; схарактеризовано особливості розвитку СК в учнів профільних шкіл в Україні; з'ясовано стан готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

1.1. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл як науково-педагогічна проблема

Під поняттям «підготовка майбутніх учителів» варто розуміти комплекс різноманітних заходів, спрямованих на розвиток у майбутніх педагогів профпридатності, тобто фізичної та психологічної готовності до викладання, а також практичну й теоретичну підготовку. Студенти проходять таку підготовку в закладах вищої освіти та під час педагогічної практики в процесі навчання.

Педагогічну діяльність може провадити випускник зі ступенем від молодшого бакалавра або бакалавра та вище. Варто зазначити, що молодший бакалавр має право бути вчителем лише початкових класів або дошкільних закладів, натомість бакалавр може працювати в середній школі. У профільній старшій школі та закладах фахової передвищої освіти мають право працювати тільки особи з рівнем освіти не нижче від другого або з магістерським рівнем (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018).

У зв'язку з упровадженням концепції НУШ в українську шкільну освіту, змінюються вимоги до вчителя та до змісту його професійної підготовки. Акцент зміщується на особистісний і компетентнісний підходи до навчання, що вимагають уваги до особливостей кожного учня, його інтересів і потреб, реалізації принципу дитиноцентризму. Майбутні вчителі опановують не лише загальну, а й вікову та групову психологію. Нині педагог поєднує ролі наставника, медіатора, фасилітатора й медіатора індивідуальних освітніх траєкторій учнів, на що спрямована сучасна освіта.

Індивідуальна освітня траєкторія передбачає розкриття особистого потенціалу учня, з огляду на його потреби й мотивації, за допомогою індивідуального навчального плану. Закон регламентує такі можливості індивідуалізованого способу навчання: екстернатне, домашнє, дистанційне, а також педагогічний патронаж (Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016; Ключові новації в освіті, 2016).

Крім названих змін у процесі підготовки майбутнього вчителя, нова освітня реформа передбачає збільшення кількості моделей підготовки та надання більшої свободи в професійній діяльності. Кожен учитель має змогу розробляти власну освітню програму, діяти згідно з нею, натомість держава регулює лише очікувані результати після кожного року навчання. Академічна свобода педагога вможливорює вільний вибір методики навчання, тобто форм, методів і прийомів, а також передбачає невторчання в його наукову, педагогічну й науково-педагогічну діяльність. Крім цього, кожен учитель отримує свободу у виборі виду, форми й місця для підвищення своєї кваліфікації. Якщо до концепції це було можливо лише в Інститутах післядипломної освіти, то після її ухвалення форми підвищення кваліфікації диверсифіковані на семінари й вебінари, конференції, онлайн-курси, офіційні курси при ІППО та ті, що реалізовані методом самоосвіти. Якщо заклад підвищення кваліфікації має ліцензію на таку діяльність або функціює за акредитованою програмою, то результати не потребуватимуть підтвердження. В іншому випадку результати пройденого курсу перевіряє офіційно педрада.

Незалежно від цього, раз на п'ять років має бути проведена атестація вчителів (Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016; Ключові новації в освіті, 2016).

Невід'ємна умова реалізації концепцій про Нову українську школу та профільне навчання в старшій школі – підготовка або перепідготовка педагогічних кадрів. Диференційовано три критерії, за допомогою яких характеризують готовність викладача до переходу на профільне навчання.

Перший критерій – мотиваційна готовність, що означає поєднання розвитку педагогом фахових якостей та особисте усвідомлення важливості професії, бажання розвиватися професійно (Коваленко, 2020).

Другий критерій – рівень кваліфікації, що здобувають після успішного завершення навчання за офіційно акредитованою освітньою програмою з підготовки педагогів. Такий рівень потрібно періодично підвищувати (Авшенюк & Софій, 2020).

Третій критерій – професійна компетентність як комплексне поняття, що охоплює здатність учителя надавати учням знання з певних предметів, виконувати педагогічні завдання чи розв'язувати проблеми, які виникають у процесі навчання та потребують використання певних знань, професійного й життєвого досвіду (Концепція профільного навчання у старшій школі, 2023).

У професійному стандарті для вчителя в Україні виокремлено загальні та професійні компетентності, трудові функції, що детермінують напрям роботи вчителя під час і поза межами занять. Серед загальних компетентностей розмежовують громадянську, соціальну, культурну, лідерську, підприємницьку компетентності.

Громадянська компетентність охоплює знання прав, обов'язків і свобод людини та громадянина, суспільних цінностей; здатність організувати діяльність, з огляду на ці знання.

Соціальна компетентність передбачає вміння працювати в команді, комунікувати з представниками своєї та інших професій.

Культурна компетентність засвідчує здатність поважати рідну культуру та історію, а також явище мультикультурності в суспільстві, уміння транслювати національну культурну ідентичність.

Лідерська компетентність означає вміння ухвалювати ефективні рішення, відповідально ставитися до своїх обов'язків, мотивувати інших членів команди.

Підприємницька компетентність репрезентована вміннями розробляти нові ідеї, виявляти ініціативу, діагностувати та розв'язувати проблеми, а також здатністю до підприємливості.

Професійні компетентності вчителя розподілені за групами, відповідно до трудових функцій, які вони забезпечують.

Першу групу компетентностей становлять компетентності, потрібні для навчання учнів предметів або інтегрованих курсів, а саме: *мовно-комунікативна* (здатність проводити заняття державною мовою або за потреби мовою інших національностей, а для вчителів ІМ – проводити заняття цими мовами та спілкуватися ними в професійному середовищі; формувати й розвивати в учнів мовно-комунікативну компетентність); *предметно-методична* (здатність моделювати зміст навчання з використанням новітніх технологій, спрямованих на розвиток в учнів основних компетентностей, зокрема критичного мислення); *інформаційно-цифрова* (здатність орієнтуватися в інформаційному просторі для формування навчального процесу з використанням сучасних цифрових технологій та електронних ресурсів).

До *другої групи* належать компетентності для партнерської взаємодії з усіма учасниками процесу навчання: *психологічна* (здатність організовувати учнівську спільноту так, щоб формувати мотивацію школярів, розвивати їхню самооцінку, з огляду на їхні індивідуальні особливості); *емоційно-етична* (здатність усвідомлювати взаємозв'язки людей і систем у суспільстві та світі, розуміти власний емоційний стан, потреби й почуття, а також взаємодіяти з учасниками освітнього процесу безпечно та конструктивно); *педагогічного*

партнерства (здатність долучатися до рівноправної взаємодії з учнями, батьками, а також фахівцями з метою створення безпечного середовища для учнів із різними потребами).

Третя група – компетентності, необхідні для організації здорового й безпечного освітнього середовища: *інклюзивна* (здатність створювати сприятливі умови для навчання всіх учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, забезпечувати умови для їх навчання, надання педагогічної підтримки); *здоров'язберезувальна* (здатність проводити профілактично-просвітницьку роботу з питань гігієни, санітарії та безпеки життєдіяльності, надавати домедичну допомогу, формувати в учнів культуру здорового способу життя); *проектувальна* (здатність проєктувати осередки розвитку, навчання та виховання здобувачів освіти).

Четверту групу формують компетентності для управління освітнім процесом: *прогностична* (уміння планувати процес здобуття освіти та його результати); *організаційна* (уміння організовувати процес навчання та виховання школярів із використанням різноманітних видів і форм навчальної та пізнавальної діяльності учнів); *оцінювально-аналітична* (уміння аналізувати й оцінювати результати навчання школярів, упроваджувати самота взаємооцінювання).

До *п'ятої групи* входять компетентності, що забезпечують безперервний професійний розвиток викладача: *інноваційна* (здатність використовувати інноваційні підходи й наукові методи пізнання в професійній діяльності та в освітньому процесі); компетентність у *навчанні впродовж життя* (уміння розподіляти ресурси та знаходити умови для власного професійного розвитку, підтримувати партнерський зв'язок з іншими викладачами для наставництва); *рефлексивна* (уміння спостерігати за своєю професійною діяльністю та аналізувати її, окреслювати індивідуальні потреби) (Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», 2020).

Аналіз документальних джерел спонукає до висновку, що нині постала потреба в підготовці майбутніх учителів ІМ нової генерації, які зможуть ефективно функціювати в глобалізаційних та інтеграційних умовах сьогодення, демонструватимуть здатність розвивати СК в учнів профільних шкіл.

Питання підготовки майбутніх учителів ІМ простудійовано в працях сучасних українських дослідників. Зокрема, професійну підготовку майбутнього вчителя аналізували В. Андрущенко, В. Берека, Н. Бідюк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, А. Кузьмінський, О. Лавріненко, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін. У розвідках описано певні зміни, що запроваджують у процес підготовки майбутніх учителів. Ідеться, наприклад, про розвиток академічної мобільності в освітній практиці в процесі міжнародної інтеграції України. Це продукує нові вимоги до майбутніх учителів, отже, актуалізує професійну підготовку (Андрущенко, 2004; Андрущенко & Свириденко, 2016). Простежувана тенденція до людиноцентризму в підготовці майбутніх учителів, що доводить необхідність дотримання певних принципів або постулатів у процесі підготовки: увідповіднення освіти з потребами соціально-економічного розвитку суспільства, що вимагає вивчення сучасних вимог і напрямів розвитку мінливого соціуму; інтелектуальний розвиток особистості, оволодіння ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності; розвиток критичного мислення та здатності до самостійного осмислення інформації; формування в молодих поколіннях високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей, що передбачає виховання громадян, які володіють внутрішніми моральними орієнтирами, поважають цінності свого народу й людства в цілому; розвиток високої екологічної культури та відповідальності за збереження довкілля, готовності провадити доцільну життєдіяльність в умовах ноосфери (Кузьмінський, 2011).

Серед чинників, які аргументують доцільність покращення підготовки майбутніх учителів ІМ, варто назвати тенденції до зниження рівня мовної

культури, що фіксують не лише в Україні, а й загалом у Європі (Лавриненко, 2011). З огляду на це, перед майбутніми вчителями ІМ постає завдання з підвищення СК серед учнів профільних шкіл. Мовна культура пов'язана, зокрема, із розумінням соціальних стереотипів (Лавриненко, 2015), тому поглиблення СК в учнів профільних шкіл на уроках ІМ може позитивно впливати на розвиток мовної культури молоді.

На розвитку педагогічної освіти позначаються різні чинники: зовнішні, або об'єктивні (політичні, економічні, соціальні особливості); внутрішні, або суб'єктивні (впливають із самооцінки або мотивації до діяльності). Нині вкрай важлива грамотна організація самостійної діяльності педагогів та їхньої самоосвіти. Досягненню ефективності самоосвіти сприяє її організація за кількома етапами: діагностико-прогностичний (виявлення суперечностей і всіх елементів самоосвітньої роботи), самостійна робота (безпосередня реалізація), апробація власних досягнень (корекція вмінь, проведення занять), підсумковий і завершальний (оформлення результатів своєї діяльності) (Кузмінський, 2003). Ці етапи варто передбачати в процесі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл. Такий підхід допоможе залучати майбутніх фахівців до всіх сфер їхньої діяльності, отже, підвищувати якість підготовки.

Дослідниця П. Якименко трактує поняття професійно-педагогічної підготовки як процес формування в майбутніх учителів не лише готовності, а й системи конкретних цінностей та установок, що орієнтують на виконання професійних завдань і провадження діяльності загалом. Результатом професійно-педагогічної підготовки стає рівень готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, а також сформовані особисті й професійні якості, уміння та здібності, позитивне ставлення до свого фаху. Важлива умова такої підготовки – наявність сформованої системи, що охоплює психолого-педагогічний, професійний, лінгвістичний, методично-технологічний, загальнокультурний компоненти, які разом забезпечують якість і продуктивність навчання учнів профільних шкіл (Якименко, 2019).

П. Якименко акцентує також на тому, що сучасна підготовка вчителя з ІМ має інші пріоритети, порівняно з попередніми роками. Ідеться насамперед про мету, спрямовану на формування, актуалізацію і розвиток індивідуальних суб'єктних функцій кожної особи. Другим елементом є поєднання в змісті освіти стандарту з особистісним досвідом студентів. Крім цього, у процесі підготовки майбутнього вчителя ІМ потрібно дбати про його самореалізацію на особистісному рівні, використовувати спеціальні особистісно орієнтовані технології, відповідно до конкретних вимог: спонукання майбутніх учителів до саморозвитку й самоосвіти в процесі професійної підготовки; планування та організація навчального процесу з акцентом на самостійну діяльність для розвитку когнітивних стилів студентів; використання індивідуалізованих завдань для підвищення рівня їхньої мотивації до навчання; забезпечення самостійного вибору студентами видів навчальної роботи та оцінювання їхньої продуктивності (Якименко, 2021).

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів ІМ в профільних школах П. Якименко пріоритезує такі вимоги до професійного рівня: здатність забезпечити варіативність та індивідуалізацію навчального процесу й освітніх траєкторій, широке використання інтерактивних науково-дослідницьких і комунікативних методів, сформованість уміння допомогти учням завершити своє самовизначення, розвиток компетентностей, необхідних для продовження освіти та майбутнього працевлаштування.

Необхідний елемент професійної підготовки майбутніх учителів ІМ – неперервність професійної освіти. Це пов'язане з ринком праці й суспільними вимогами, що постійно змінюються, а також з утвердженням тенденції до освіти впродовж життя. Професійний розвиток особистості має відбуватися на постійній основі (Ничкало, 2014). У праці вітчизняного вченого В. Олійника схарактеризовано позитивні аспекти використання відкритої педагогічної системи, зокрема післядипломної, що вможливорює відкритість освіти в подальшому; поєднання різноманітних способів пізнання світу людиною; запровадження синергетичних концепцій відкритості світу, цілісності та

взаємозв'язку між людиною, природою і суспільством у навчальні процеси; необмежене використання інформаційних ресурсів; особистісно орієнтовану організацію навчального процесу; підвищення рівня інформаційної культури; налагодження партнерських взаємин між учителем та учнем тощо (Олійник, 2013).

Отже, підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл повинна бути спрямована на посилення мотивації до саморозвитку та здатності до рефлексії.

Наукову цінність становить праця Н. Бідюк, де обґрунтовано особливості методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови до роботи в профільній школі. Дослідниця наголошує, що для досягнення кращих результатів у процес підготовки варто впровадити педагогічні завдання та вправи, які допоможуть майбутнім учителям навчати учнів профільних шкіл на засадах міждисциплінарності й інтеграції знань, а також інтерактивні форми, методи й технології (групові проекти, лекції-дискусії, майстер-класи тощо) (Бідюк, 2022).

У контексті професійної підготовки вчителя вартими уваги є роботи вітчизняної дослідниці О. Савченко, де наголошено на важливості підвищення якості освіти для майбутніх учителів у контексті інтеграційних процесів України та Європи. Зокрема, зазначено, що традиційна система підготовки стає на сьогодні менш актуальною, спонукаючи до розроблення доктрин для переходу до новішої системи. Ідеться про постійність і безперервність освіти, саморозвиток учителя, його здатність до самокритики, готовність до дослідницької діяльності (Савченко, 2011). Такі доктрини можна застосувати в підготовці майбутнього вчителя ІМ, оскільки їхня актуальність не становить сумнівів у контексті розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Відомі науковці В. Андрущенко, І. Бех, М. Бурда та ін. (2011) стверджують, що глобалізаційні та інтеграційні процеси змогли виявити вади традиційної підготовки. Для покращення підготовки майбутніх учителів науковці пропонують переглянути та узгодити навчальні плани й програми

закладів вищої освіти. Такі заходи будуть доцільними й для підготовки майбутніх учителів ІМ, тому що їх забезпечення у державних закладах становить 95 %, згідно з цитованою працею.

У розвідці О. Сухомлинської зазначено, що педагогічні концепції, шляхи освіти та внутрішні процеси в освітньому середовищі не можуть залишатися ізольованими від загальних тенденцій розвитку суспільства. Навпаки, незалежно від специфічного напрямку чи вибраного курсу, вони містять іманентно притаманні ідеї, що стабільно впливають на цей контекст (Сухомлинська, 2007). Це особливо важливо в контексті підготовки майбутніх учителів ІМ для розвитку СК в учнів профільних шкіл. Відсутність уваги до загальних ідей може суттєво ускладнити адаптацію освітніх стратегій до змін у суспільстві, нівелювати найактуальніші аспекти виховання та навчання.

У руслі підготовки майбутнього вчителя важливу роль відіграють праці І. Зязюна, де посутню увагу звернено на свободу особистості майбутнього вчителя в процесі його діяльності, що передбачає раціонально-гностичний, емоційно-почуттєво-вольовий, духовно-іраціональний, соціально-особистісний складники та компоненту практичної дії. Отже, педагогіка позбавлена авторитарних ознак, тому актуалізує значущість людини (Зязюн, 2008). Нині студентоцентрований принцип набуває безпрецедентної пріоритетності.

Учитель відіграє ключову роль у процесі передання суспільного досвіду, сприяючи соціальному прогресу. Завдання педагога – не лише навчати учнів мови, а й допомагати їм освоювати соціокультурний контекст і розвивати СК. У процесі навчання передають пізнавальний досвід, формують трудову компетентність, організовують налагодження взаємин, сприяють моральному розвитку учнів (Зязюн, 1997). Учитель ІМ в профільних школах постає не лише як педагог, а як фасилітатор соціокультурної взаємодії та розвитку соціальних умінь і цінностей, тому повинен розвивати в учнів СК.

На важливості змін у підготовці майбутніх учителів наголошено в розвідках В. Лозової та Г. Троцько, де зауважено, що для підвищення

ефективності підготовки майбутніх педагогів необхідне оновлення теоретичної бази, тобто створення нових підручників і посібників, увідповіднених із новими вимогами. Увагу зосереджено на таких явищах, як індивідуальний розвиток і соціалізація, засвоєння особистістю соціального досвіду, цінностей та норм (Лозова & Троцько, 2002). Учитель з ІМ може передавати досвід, оскільки опанування мов необхідне для успішного функціонування в різних соціальних ситуаціях. Згідно з міркуваннями Л. Хоружої (2018), педагог повинен іти в ногу з часом, адаптуватися до постійних змін у суспільстві, тому що його діяльність має високу соціальну значущість для учнів. Це підвищує актуальність підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Важливість людиноцентризму в освітній сфері аргументована й у працях В. Кременя. Явище людиноцентризму здатне зберегти духовно-культурну сутність особистості, її ідентичність у контексті продуктивного розвитку в майбутньому, особливо на тлі науково-технічної революції, використання інформаційно-цифрових технологій (Кремень, 2023). З огляду на активне запровадження інноваційних технологій, майбутні вчителі ІМ повинні навчитися використовувати їх відповідно до професійної траєкторії та власної меті.

Загальні теоретико-методологічні й методичні засади педагогічної освіти схарактеризовано в працях таких вітчизняних учених, як І. Андрощук, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Лозова, О. Пехота, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін. У розвідці О. Пехоти (2000) зосереджено увагу на важливості запровадження в професійну підготовку особистісно орієнтованої освіти та технологій. Ефективними технологіями в підготовці майбутніх учителів дослідниця називає роботу над навчальними проектами, колективне творче виховання, створення ситуацій успіху, сугестивну технологію тощо. Такі технології здатні розвивати природні якості студентів, зважаючи на їхню індивідуальність і здібності, сприяти становленню соціальності, суб'єктності, творчій реалізації та культурній самоідентифікації.

У працях І. Андрощук доведено важливість використання інформаційно-комунікаційних технологій, а також системного підходу в підготовці майбутніх учителів. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій допомагає не лише залучати студентів до взаємодії в умовах комп'ютерного навчального середовища, що сприяє набуттю власного досвіду взаємодії, але й формує в майбутніх учителів трудового навчання та технологій готовність до педагогічної взаємодії в професійній сфері (Андрощук, 2017). Р. Гуревич стверджує, що використання інформаційно-комунікаційних технологій та їхній швидкий розвиток оптимізують зміни в змісті освіти, дають змогу ефективно розв'язувати професійні й соціальні проблеми, оволодівати інформаційною культурою (Гуревич, 2008). Українською важливо узгоджувати або інтегрувати підсистеми з основною системою, у межах якої функціують інформаційно-комунікаційні технології, що забезпечує їхню перспективність. Розроблення моделей педагогічної системи має бути ґрунтоване на принципах перспективності й наступності. У руслі системного підходу необхідно трактувати навчальні предмети як системи, що складаються з первинних елементів, об'єднаних у єдине ціле. Один із ключових принципів цього підходу передбачає аналіз системи з погляду її внутрішньої будови й цілісності. Кожна система – складник більшої системи, де вони взаємодіють (Андрощук, 2013).

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів увагу сфокусовано на понятті педагогічної творчості. С. Сисоєва доходить висновку, що для її розвитку під час підготовки необхідно впроваджувати такі види діяльності, як науково-практичні конференції, дискусії, створення творчої лабораторії, диференційований підхід в організації методичної роботи тощо. Майбутній педагог має навчитися використовувати нестандартні прийоми під час планування уроків, комбінувати матеріал за нестандартними напрямками (Сисоєва, 2006). Це може сприяти підвищенню ефективності діяльності вчителя на уроках ІМ, оскільки мотивує учнів профільних шкіл до розвитку СК.

Професійно-педагогічна освіта в закладах вищої освіти досліджена, зокрема, у розвідках таких учених, як І. Богданов, Н. Дем'яненко, Н. Теличко, В. Фрицюк, О. Щербак та ін. Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя в сучасному суспільстві викладено в працях О. Щербак і В. Фрицюк. Аналіз обґрунтованих теоретичних положень спонукає до висновку, що професійна підготовка майбутніх учителів ІМ повинна відбуватися згідно із соціальним замовленням, особливостями ринку праці, а також формувати соціально-професійні якості педагога, мотивувати до безперервного професійного саморозвитку. Майбутній фахівець повинен мати змогу повною мірою розкрити свій професійний потенціал (Фрицюк, 2016; Щербак, 2007). Посутню роль у підготовці відіграють інформаційні технології, завдяки широкому спектру використання, що призводить до їх дидактичної доцільності для підготовки майбутніх учителів (Богданов & Сергєєв, 2001).

Важливе поняття в підготовці майбутніх учителів ІМ – гуманітарна педагогічна парадигма, якої прагнуть дотримуватися сучасні вчені. Згідно з парадигмою, суб'єкт-суб'єктна взаємодія для вчителя ІМ передбачає не лише застосування набору специфічних прийомів, які потрібно використовувати під час навчально-виховного процесу, а й трансляцію способу життя вчителя (Дем'яненко, 2006). Це положення засвідчує актуальність підготовки вчителів ІМ до розвитку в учнів СК. Така необхідність безпосередньо пов'язана з розвитком у майбутніх учителів ІМ педагогічної майстерності, що охоплює професійну компетентність, педагогічний імідж і такт, а також педагогічну культуру й техніку (Теличко & Дядченко, 2021). Формування та розвиток цих компонентів сприяє більш ефективній підготовці майбутніх учителів ІМ до подальшої діяльності, зокрема до розвитку в учнів профільних шкіл СК.

У праці Л. Зені описано групи принципів, якими потрібно керуватися під час професійної підготовки майбутніх учителів ІМ профільної школи. Основні принципи для реалізації професійної підготовки вчителя охоплюють принцип орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутніх учителів; співвідношення різних форм організації навчального процесу (загальні,

групові, індивідуальні); безперервності освіти; інформаційного, технічного, технологічного забезпечення освітнього процесу; раціонального застосування в навчанні інноваційних методів та засобів на різних етапах підготовки; увідповіднення результатів підготовки з вимогами сфери діяльності майбутніх фахівців; конкурентоспроможності.

До принципів *побудови особистісно орієнтованої освіти* у вищій школі належить принцип активності навчання; спрямованості освіти на саморозвиток студентів – майбутніх учителів ІМ – як суб'єктів навчання; мінімізації форм та завдань репродуктивного типу в процесі навчання; формування змісту навчання від загального до конкретного; проблемності навчання; структурування змісту освіти за діяльністю; ефективного поєднання різних форм роботи (індивідуальні та групові) й оцінювання (зовнішній контроль, оцінювання, самооцінювання, самоконтроль).

Принципи *реалізації процесу підготовки* майбутніх учителів ІМ в профільних школах такі: принцип цілісності суб'єктної взаємодії; принцип особистісної орієнтації; принцип національної спрямованості; принцип гуманізації навчально-виховного процесу; принцип культуровідповідності; принцип превентивності й технологізації.

До *методичних принципів підготовки* майбутніх учителів ІМ належить принцип комунікативності в навчанні; урахування рідної мови студентів; взаємозв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності; професійної спрямованості навчання в педагогізації, філологізації; ситуативно-тематичної організації навчання; урахування рівня володіння мовою, що реалізоване в процесі навчання.

Принципи організації методичної підготовки майбутніх учителів ІМ як системного управління – це принцип орієнтації на користувача; лідерства; залучення робітників у процес; процесного підходу; ухвалення рішень на фактах; системного підходу до управління; взаємовигідних взаємин із постачальниками.

Спеціальні принципи підготовки майбутніх учителів ІМ в профільній школі представлені принципом гнучкості; співвідношення змісту професійної підготовки з методикою викладання ІМ; інтегративності; мотивації пошуково-дослідницької діяльності; суб'єктної активації; розвитку креативності (Зеня, 2011).

На теоретико-методичних засадах підготовки майбутніх учителів сфокусовано увагу в працях С. Амеліної, В. Безлюдної, О. Бігич, І. Задорожної, І. Костікової, Л. Морської, С. Ніколаєвої, В. Черниш. Як зазначено в розвідці В. Безлюдної (2016), професійна підготовка майбутніх учителів – процес опанування здібностей, що передбачає не лише оволодіння процесуальним аспектом, а й цілеспрямовану роботу з формування та розвитку професійних, особистісно значущих якостей, які детермінують ефективність майбутньої діяльності. Отже, теоретико-методологічну основу підготовки майбутніх учителів становить розвиток низки компетентностей.

У контексті підготовки майбутніх учителів ІМ набуває актуальності розвиток міжкультурної комунікативної компетентності. Задеклароване питання студіюють С. Ніколаєва, В. Черниш та інші вітчизняні науковці, наголошуючи на необхідності розв'язання цієї проблеми у зв'язку з посиленням сучасних вимог до молодих фахівців (Черниш, 2011). Порухене питання актуальне і для підготовки майбутніх учителів ІМ. Щоб бути готовим до розвитку в учнів профільних шкіл СК, учитель повинен володіти певним набором компетентностей, зокрема міжкультурною комунікативною компетентністю. О. Бігич, Н. Бориско та інші слушно зауважують, що для кращої підготовки випускників студентам педагогічних університетів необхідне розуміння особливостей навчання не лише ІМ, а й культур (Бігич, Бориско & Борецька, 2013).

Методику використання інформаційних технологій для підготовки майбутніх учителів ІМ досліджували Л. Морська, І. Костікова. Науковці переконливо доводять, що інформаційно-комунікаційні технології сприяють формуванню в майбутніх учителів професійної компетентності та готують їх

до подальшої діяльності. Ефективність підготовки майбутніх учителів залежить від її оптимальності, чого можна досягнути за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій (Морська, 2008; Костікова, 2008).

Природу професійної компетентності майбутніх учителів ІМ аналізують І. Андрейкова, В. Баркасі, С. Івашньова, Т. Несвірська, М. Сідун та ін. Професійна компетентність передбачає здатність майбутніх учителів ІМ виконувати різні види роботи: викладацьку, науково-дослідницьку, культурно-просвітницьку, соціально-педагогічну тощо (Баркасі, 2017). Комплексний підхід у формуванні професійної компетентності повинен готувати майбутніх учителів до всіх аспектів діяльності, зокрема розвивати в учнів СК. Ефективним методом формування професійної компетентності є використання в процесі підготовки майбутніх учителів ІМ технології портфолію, у межах якого студенти збирають свої методичні матеріали, досягнення, щоденники тощо. Такий вид діяльності сприяє становленню професіоналізму майбутніх учителів, готує їх до подальшої викладацької діяльності, розвиває необхідні компетентності, а також їхню мотивацію до навчання та креативне мислення (Сідун, 2018).

Важливість удосконалення методичної компетентності й активізації науково-методичної роботи майбутніх учителів ІМ аргументовано в працях І. Андрейкової та С. Івашньової. Науково-методична діяльність потрактована як вид роботи, що здатний сформувати в майбутніх учителів ІМ професійну компетентність, а також розвинути в них особисті якості: артистичність, креативність, педагогічна харизма, нестандартне мислення (Івашньова, 2010; Андрейкова, 2019b). Завдяки цьому майбутні фахівці зможуть більш ефективно розвивати СК в учнів профільних шкіл.

Інший елемент методичної підготовки майбутніх учителів ІМ – формування загальнокультурної компетентності, важливість якої зумовлена сучасною соціокультурною ситуацією в країні. Підготовка майбутніх учителів має бути ґрунтована на засадах гуманізації та гуманітаризації, на розумінні

феномену іншомовних культур. Процес культурологічної підготовки передбачає формування загальних ціннісно-сміслових установок культури та орієнтацію на застосування їх у подальшій діяльності (Несвірська, 2011).

Важливий елемент у підготовці майбутніх учителів – організація самостійної роботи. За умови грамотної організації самостійної роботи на основі використання інноваційних ресурсів і сучасних технологій студенти можуть опанувати необхідні компетентності (Задорожна, 2013). Добір і застосування доцільних видів самостійної роботи сприяють підготовці майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Згідно з міркуваннями С. Амеліної (2010), підґрунтя підготовки майбутніх учителів ІМ становить упровадження дуальної освіти, яка дає змогу поєднувати навчання з практикою. Навчальний процес за таких умов набуває практико-орієнтованого характеру. Це означає, що для більш ефективної підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл необхідно створити умови для використання отриманих теоретичних знань на практиці.

Н. Дмитренко (2014) зосереджує увагу на системі методичної освіти, акцентує важливість її спрямованості на розвиток у майбутніх учителів ІМ методичної культури, що охоплює низку компонентів: теоретичні знання про навчально-виховний процес у профільній школі, навчання ІМ та про її вчителя; практичні навички з виконання методичної роботи в процесі навчання, виховання та освіти учнів профільної школи в класній і позакласній діяльності; уміння реалізувати функції вчителя ІМ профільної школи (організаційна, мотиваційна, проєктувальна, комунікативна, адаптаційна, дослідницька, контрольна); бажання навчати ІМ в профільній школі. Для розвитку цих компонентів важливо моделювати методичну діяльність майбутнього вчителя ІМ, що передбачає провадження інших видів діяльності (табл. 1.1).

**Компоненти методичної діяльності вчителів ІМ
(за Н. Дмітренко)**

Методична діяльність	Організаційна	Організація навчально-виховного процесу на базі ПШ
	Проектувальна	Створення плану занять для навчання і виховання учнів ПШ за допомогою ІМ як частини іноземної культури.
	Адаптаційна	Адаптація навчального плану до реальних умов у ПШ під час класної та позакласної роботи з учнями.
	Комунікативна	Використання засобів спілкування ІМ на уроках і в позаурочній діяльності
	Контрольна	Здатність використовувати різні види контролю знань і досягнень учнів, а також власну методичну діяльність як учителя ІМ.
	Мотиваційна	Уміння спонукати та мотивувати учнів до вивчення й поліпшення знань з ІМ.
	Пізнавальна	Спонування учнів до науково-дослідницької діяльності в межах вивчення ІМ; провадження такої діяльності вчителем ІМ для покращення навчально-виховного процесу.

Отже, методична освіта майбутніх учителів ІМ передбачає інтеграцію предметів із лінгвістики, методики викладання, педагогіки та психології. Основні аспекти системи підготовки – оволодіння сучасними науковими основами та стимулювання самореалізації студентів-учителів через індивідуалізацію планів і вибір інструментів саморозвитку.

У працях Т. Полонської також зазначено, що, зважаючи на зміни в сучасній українській освіті та її модернізацію, учитель профільної школи

повинен знати не лише зміст базового й профільного рівнів свого предмета, методику викладання елективних курсів і впровадження науково-дослідницької роботи учнів, а й зміст законів та документів, що стосуються загальної середньої освіти, «Концепцію профільного навчання у старшій школі». На підставі переліку знань дослідниця окреслює низку нових умінь, потрібних майбутньому вчителю: проєктування різних видів класної і позакласної діяльності учнів профільної школи; використання традиційних та новітніх форм, методів, засобів педагогічного діагностування; залучення до навчального процесу таких видів діяльності, як групові роботи, навчальні проєкти; оперування новітніми технологіями; організація дистанційного навчання. Учитель повинен забезпечити практичну спрямованість уроків, бути готовим допомогти учням у їхньому професійному самовизначенні (Полонська, 2013).

Процес підготовки майбутніх учителів ІМ до роботи в профільних школах постає об'єктом аналізу в працях багатьох українських учених. Науковиця Л. Зеня витлумачує цю систему як таку, для функціонування якої необхідні цілісність, взаємодія елементів, вплив змін в одному з них на всю систему. Кожен елемент можна вивчати самостійно, однак разом вони утворюють єдине ціле. Система здатна взаємодіяти як внутрішньо, так і з зовнішнім середовищем, її ефективність залежить від управління науковим підходом та знання всіх елементів. Важливу роль відіграє якісний зворотний зв'язок, базований на концепції професійної підготовки вчителя ІМ в профільній школі (Зеня, 2010а).

Л. Зеня пропонує класифікувати дисципліни, що належать до цієї системи підготовки майбутніх учителів ІМ в профільній школі, за категоріями відповідно до їхнього змісту, а саме: психолого-педагогічні, психологічні, лінгвістичні дисципліни. Додатково до дисциплін можливо додати такі види діяльності, як педагогічна практика, науково-дослідницька діяльність, випускні роботи, тренінги та ін. Педагогічні дисципліни вводять на початку вищої освіти, ініціюючи самовдосконалення майбутніх учителів ІМ.

Рекомендовано проводити їх на початку навчання для ознайомлення з освітнім середовищем профільної школи. У межах психологічних дисциплін, описаних авторкою, аналізують взаємодію «учитель – учень», а також механізми психологічного захисту. Лінгвістичні дисципліни комбінують іноземну мову з іншими предметами, що відображають специфіку профілю профільної школи. Методика викладання іноземної мови становить основу підготовки майбутніх учителів. Педагогічна практика й дослідницька діяльність передбачені для формування практичних і дослідницьких навичок. Спецкурси розширюють знання стосовно організації навчального процесу й інтеграції ІМ. Випускні роботи повинні бути зорієнтовані на дослідження організації профільного навчання ІМ й допрофільної підготовки. Тренінг із самовдосконалення запропоновано протягом усього навчання для розвитку компетенції самовдосконалення (Зеня, 2010b). Для адаптації цієї системи до сучасних умов запроваджено методику викладання ІМ під час підготовки на рівні бакалавра. Такий підхід уможливує надання теоретичної та практичної бази на початку навчання. Спецкурси (наприклад, дисципліни, що стосуються викладання ІМ в профільних школах) варто подавати майбутнім учителям під час їхньої магістерської підготовки. На цьому етапі вони потребуватимуть більш поглиблених знань. Педагогічну практику й дослідницьку роботу необхідно впроваджувати на всіх етапах підготовки майбутніх учителів ІМ для їх більш ефективного професійного становлення.

Розроблений у межах дослідження Н. Сорокіної, Л. Смовженко та І. Костенко курс «Іноземна мова профільного спрямування» позитивно позначився на успіхах майбутніх учителів ІМ у профільних школах, сприяв кращому розумінню методики викладання. На рисунку 1.1 представлено основні компоненти курсу, що передбачає як лекційні, так і практичні заняття, під час яких студенти мають змогу отримати знання щодо ролі та особистості вчителя ІМ, компетентностей, які він повинен мати. Схарактеризовано поняття професіоналізму та професійного іншомовного спілкування вчителя, а також надано інформацію про комунікативні стратегії, які доречно

застосовувати під час уроків. Отже, інтерактивні курси такого типу відіграють важливу роль у становленні майбутнього вчителя ІМ, оскільки спрямовують на опрацювання наукової літератури з методики організації навчального процесу, стимулюють до подальшого опанування професії (Сорокіна, Смовженко & Костенко, 2019).



**Рис. 1.1. Компоненти курсу «Іноземна мова профільного спрямування»
(за Н. Сорокіною, Л. Смовженко та І. Костенко)**

Роль науково-дослідницької діяльності в підготовці вчителя ІМ для профільної школи описано, зокрема, в студіях Л. Зені. Така діяльність сприяє творчому розвитку й розвитку вмінь майбутнього вчителя (аналіз профільного навчання ІМ, самоаналіз і рефлексія, формування гіпотез та стратегій навчання). Досліджено важливість курсових і дипломних робіт для розвитку науково-дослідницьких навичок, окреслено їхню мету в контексті професійної підготовки. Випускні роботи спрямовані на поглиблення знань, розвиток

критичного мислення, аналіз позитивного досвіду профільного навчання та стимулювання самостійного наукового пошуку (Зеня, 2011).

Отже, підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл – актуальне питання сьогодення, що, однак, недостатньо обґрунтоване, тому потребує більш докладного потрактування.

1.2. Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл у зарубіжному досвіді

У зарубіжному досвіді підготовки майбутніх учителів простежувані тенденції, співзвучні з українськими. Вагоме теоретичне й практичне значення мають наукові праці вітчизняних дослідників, які працювали у сфері порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк, Я. Бельмаз, Н. Бідюк, І. Білецька, Я. Бондарук, М. Зембицька, І. Козубовська, Н. Муқан, М. Нагач, Т. Кучай, О. Кучай, М. Лещенко, М. Леврінц, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Мельничук, Л. Нос, О. Огієнко, О. Орловська, В. Погребняк, О. Романовський, О. Садовець, А. Сбруєва, О. Стойка, В. Третько, А. Чичук, С. Шандрук та ін.).

Досліджуючи освіту в іноземних країнах, Н. Авшенюк поділяє їх на три основні групи згідно з тим, як у них відбувається стандартизація підготовки майбутніх учителів. До першої групи належать країни, де впроваджено професійні стандарти педагогів (Велика Британія, США, Австралія, Нова Зеландія, Чехія). Другу групу становлять країни, які мають схожі документи, де окреслено вимоги до універсальних і професійних компетентностей викладачів та їхні трудові функції (Сингапур, Південна Корея). Третя група – ті країни, у стандартах яких регламентовано вимоги до атестації та сертифікації вчителів, що спрямовані на кваліфікаційні характеристики випускників закладів освіти педагогічного напрямку (Японія, Норвегія, Фінляндія) (Авшенюк, 2020).

Розуміння сутності цього розподілу необхідне для подальшого дослідження особливостей підготовки майбутніх учителів до розвитку СК в учнів профільних шкіл у кожній окремій країні. М. Рамірез-Монтойя (M. Ramírez-Montoya) констатує, що, унаслідок дослідження, проведеного у 23 університетах Чилі, зафіксовано основні компетентності майбутнього вчителя: уміння критично інтерпретувати знання, здатність до рефлексії власної педагогічної і професійної практики; здатність планувати й використовувати різні види діяльності, спрямовані на навчання та оцінювання знань; уміння співпрацювати й бути лідером. Аналізуючи університети Еквадору, науковець доходить висновку, що наразі в навчальний процес інтегровані цифрові технології, зокрема дистанційне навчання, а також сучасні підприємницькі навички (Ramírez-Montoya, Andrade-Vargas, Rivera-Rogel, Portuguez-Castro, 2021).

Стандарти для вчителів в Австралії представляють сім груп вимог:

- 1) знання вчителя про учнів і їхнє навчання, що вимагають розуміння особливостей фізичного, соціального й інтелектуального розвитку, а також уміння працювати з різноманітними групами учнів;
- 2) знання вчителя щодо змісту навчання, зокрема організації навчального процесу й використання технологій для розширення можливостей учнів;
- 3) планування та застосування ефективного викладання, окреслення навчальних цілей, налагодження взаємодії з батьками для покращення програм;
- 4) створення безпечного навчального середовища й етичне використання ІКТ;
- 5) оцінювання та забезпечення зрозумілого зворотного зв'язку з учнями;
- 6) здатність учителя дбати про власний професійний розвиток, співпрацювати з колегами;

7) співпраця з колегами, батьками й опікунами учнів, дотримання професійних стандартів і розуміння важливості професійних мереж для збагачення власних знань та навичок (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2017).

Як зазначено в працях Н. Муқан і Г. Яремко, на сьогодні в Австралії акцентовано на важливості й необхідності вивчення наявних програм професійного розвитку вчителів, на їхній підготовці до використання ІКТ та розвитку навчального інтелекту (Муқан & Яремко, 2017). Такі вимоги необхідно адаптувати до підготовки майбутніх учителів ІМ, які працюватимуть над розвитком в учнів профільних шкіл СК в Україні. Це пов'язане з тим, що комунікація вчителя ІМ з його учнями в профільній школі повинна бути базована на подібних принципах, щоб досягати найбільшої ефективності в розвитку СК під час виконання учнями різнотипних завдань.

У Великій Британії форми й методи підготовки майбутніх педагогів спрямовані на розвиток у них, крім названих компетентностей, здатності до творчого пошуку, навчально-дослідницької діяльності, імітаційного та рольового моделювання. Від учителів очікують підтримання контакту з учнями та їхніми батьками, знання індивідуальних здібностей, особливостей і бажань, умов життя, стану психічного й фізичного здоров'я (Комар, 2008). Класична модель підготовки майбутніх учителів Британії передбачає навчання студентів у коледжах вищої освіти, які надають дипломи бакалавра або магістра освіти (Bachelor of Education, Master of Education), диплом про професійну придатність. Із педагогіки й методики викладання проводять додаткові тренінгові заняття (Комар, 2008).

За словами Р. Свейн (R. Swain), підготовка кваліфікованих учителів відбувається не лише в університетах, а й на спеціальних курсах (Initial Teacher Training, Initial Teacher Education), після закінчення яких викладачі отримують сертифікат «Qualified Teacher Status» в Англії та Уельсі, «Teacher Qualification» у Шотландії. Випускникам ЗВО запропоновано аспірантський курс із педагогіки для отримання «Postgraduate Certificate in Education». Усі

курси є конкурентними, їх проходження – обов'язкова вимога для працевлаштування в державних початкових і старших школах (Swain, 2022).

Робота вчителя Великої Британії базована на спеціальних професійних стандартах (Teachers' Standards), що передбачають дві частини: викладання та особиста й професійна поведінка. У документах регламентовано низку вимог: необхідність утверджувати високі стандарти навчання, які будуть надихати й мотивувати учнів; забезпечувати прогрес і хороші результати студентів, закликати їх до рефлексії та відповідальності за отримані бали; демонструвати високий рівень обізнаності в предметі й навчальній програмі, за напрямками розвитку дисципліни; уміти планувати уроки та структурувати їх (зокрема домашні завдання, позакласні заняття); адаптувати заняття до потреб і знань усіх учнів класу, використовувати ефективні підходи до навчання; уміти правильно оцінювати знання учнів, надавати їм регулярні відгуки про їхні успіхи – як усно, так і письмово у вигляді оцінок; контролювати поведінку в класі, підтримувати хороші стосунки з учнями, утверджувати власний авторитет; виконувати професійні обов'язки в широкому контексті, тобто підтримувати контакти з батьками учнів і колегами, професійно розвиватися; демонструвати високий рівень професійної та особистої поведінки, запроваджувати в класі толерантність і рівноправ'я, плекати фундаментальні цінності Британії (демократія, взаємоповага, особиста свобода, закони) (British Department for Education, 2021).

Процес та особливості підготовки майбутніх учителів у Великій Британії досліджували Я. Бельмаз, О. Біда, Н. Бідюк, О. Огієнко, В. Третько та ін. Варто зазначити, що вища освіта у Великій Британії постійно розвивається та змінюється, адаптуючись до сучасних глобалізаційних і євроінтеграційних процесів. Це позначається на безупинній модернізації як змісту освіти, так і засобів та методів навчання (Огієнко, 2014). Для освіти у Великій Британії характерні особливі риси: вузькі напрями в підготовці майбутніх фахівців, професіоналізація і децентралізація освіти, формування професійної особистості студента, відповідно до стандарту професійної

компетентності (Третько, 2013а; 2013b). Посутню увагу під час підготовки звертають на науково-дослідницьку діяльність, що слугує інструментом для селективного відбору фахівців, спрямованого на підготовку висококваліфікованих фахівців і збереження потенціалу наукових шкіл. Науково-дослідницька діяльність потрактована як організована підсистема, орієнтована на інтелектуальну творчу діяльність і на вивчення конкретної дисципліни (Бідюк, 2014). Важливу роль відіграє формування інформаційної культури в майбутніх учителів, основу якої становлять знання про інформаційне середовище, де вони перебувають, та здатність користуватися ними для професійного розвитку (Біда, Кучай О., Кучай Т., & Чичук, 2019). Доцільність акцентування на досвіді Великої Британії зумовлена також постійними змінами в парадигмі підготовки майбутніх учителів, що спонукають до створення нових програм підготовки та акредитації науково-педагогічного складу, а також до заснування закладів, де готують персонал для сектора вищої школи. Асоціація з освітнього та професійного розвитку професорсько-викладацького складу (SEDA) у Великій Британії запровадила першу схему акредитації для сектора вищої освіти. Створено новий державний орган – ILTNE, що спрямовує діяльність на підвищення статусу викладання у вищій школі та підтримку інновацій (Бельмаз, 2010).

Отже, орієнтація вітчизняної вищої освіти на досвід Великої Британії може сприяти підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів ІМ в Україні.

У системі підготовки вчителів ІМ у Великій Британії констатовано кілька ключових стратегій: розширення мовної освіти на всіх етапах шкільного навчання, збільшення кількості мовних закладів вищої освіти, налагодження міжнародних зв'язків, зростання кількості онлайн-ресурсів. Увагу зосереджено на практиці, що охоплює різноманітні види й розпочинається вже на початкових етапах навчання. Студенти проводять велику частину навчального часу в школах, набуваючи досвіду під керівництвом учителів-менторів. Серед типів практик – серійна, блок-

практика, активна участь у навчанні. Вагому увагу звертають на студентоцентрований підхід, зокрема на індивідуальні й диференційовані методи навчання. Традиційні форми викладання доповнені сучасними методами, такими як методичні презентації, групова робота й аналіз відеозаписів. Деякі заклади використовують методику театрального мистецтва, курси з медіа для навчання ефективного застосування медійних матеріалів у професійній діяльності вчителів (Козаченко, 2016).

С. Никитюк, студіюючи систему заочної підготовки майбутніх учителів ІМ у Великій Британії, рекомендує зважати на цей досвід в українських ЗВО. У Великій Британії заочна форма навчання стає все більш популярною через низку переваг, як-от гнучкий графік, зниження вартості освіти та розвиток самостійності студентів.

Особливості заочної освіти полягають у доцентровому підході, що сприяє розвитку самостійності й підготовці вчителів ІМ. Професійна підготовка наближена до реальної практики, сприяє самореалізації та формуванню стилю викладання вчителів. Заочна освіта спрямована на формування фахівців широкого профілю, залучення досвідчених учителів до навчального процесу. Українські ЗВО можуть збагатити свою практику, використовуючи студентоцентрований підхід, розширюючи доступ до навчання, поєднуючи заочну форму з дистанційною освітою, залучаючи міжнародні ресурси (Никитюк, 2014).

Згідно зі стандартами, підготовка фахівців у Сполучених Штатах складається з трьох основних елементів: бакалаврська програма із загальними та спеціалізованими предметами; педагогічна практика тривалістю до 12 тижнів у державному навчальному закладі на четвертому чи на п'ятому курсі навчання; відпрацювання в державній школі протягом року після закінчення останнього курсу.

Д. Наталісіо (D. Natalicio), аналізуючи Техаський університет в Ель-Пасо, зазначає, що традиційна модель підготовки вчителів зміщує орієнтири на розвиток уміння оволодівати сучасними технологіями, зокрема для

спілкування зі студентами за допомогою електронної пошти, для прочитання електронних книжок. Нині педагог повинен не просто спостерігати за рівнем знань здобувачів освіти, а й цікавитися їхніми потребами в навчанні, підтримувати в них мотивацію до отримання нових знань (Natalicio, 2000).

Підготовка майбутніх учителів у США – об'єкт досліджень багатьох українських учених (Я. Бондарук, М. Зембицька, О. Кучай, Т. Кучай, М. Леврінц, О. Мартинюк, Н. Муқан, О. Романовський, О. Садовець, О. Стойка, О. Орловська, С. Шандрук, А. Чичук та ін.).

Основою підготовки майбутніх учителів у США слугує розуміння того, що рівень професійної кваліфікації вчителя динамічний, постійно змінюється, відповідно до швидких трансформацій у середовищі, зумовлених технічними, соціальними або інституційними вимогами. Крім того, цей рівень тісно пов'язаний із неперервним особистісним розвитком індивіда, появою нових професійних вимог. У такій проєкції компетентність варто трактувати як важливий елемент навчального й розвивального процесу, що охоплює етапи відбору й освіти, професійну підготовку, досягнення статусу, демонстрацію компетентності під час професійної діяльності (Шандрук, 2012b). Іншою особливістю підготовки майбутніх учителів є те, що протягом їхньої діяльності постійно відбувається професійне самовдосконалення. Положення, викладені в законі «No Child Left Behind», також впливають на організацію процесу підвищення кваліфікації в системі освіти. У документі регламентовано, що вчитель-професіонал повинен володіти щонайменше ступенем бакалавра, мати ліцензію для викладання, періодично підтверджувати свою кваліфікацію через атестацію кожні 5-10 років (Бондарук, 2018).

Основні принципи сучасної системи педагогічної освіти в США такі: автономія і демократія, академічна свобода, академічна мобільність, конкурентоспроможність, економічна доцільність. Автономія і демократія передбачають незалежність закладів вищої освіти в упровадженні освітньої діяльності, право ухвалювати управлінські рішення. Академічна свобода

гарантує право суб'єктам освіти вільно провадити різні види діяльності на засадах свободи слова й думки. Американська система освіти сприяє індивідуалізації навчальних траєкторій, пропонуючи різноманітні моделі, спеціалізації та навчальні курси. Академічна мобільність підтримує можливості студентів і вчителів щодо вибору закладів освіти, з огляду на власні вподобання. Принципи конкурентоспроможності й економічної доцільності підвищують якість освітніх послуг і продуктивності освітніх процесів, використовуючи рейтинги та конкурси як інструменти регулювання фінансової підтримки системи освіти (Леврінц, 2020а). Один з елементів підготовки майбутніх учителів США – системність підходу, що передбачає низку цілей, форм і методів взаємодії всіх суб'єктів освіти, які забезпечують інтеграцію різних педагогічних концепцій. Майбутні вчителі під час підготовки можуть спостерігати за різними підходами до викладання, потім вибирати ті форми й методи, які вважають доцільними для своєї професійної траєкторії (Чичук, 2017а).

Діяльність різних освітніх асоціацій США спрямована на формування в майбутніх учителів здатності до колегіальної співпраці, професійного самовдосконалення та зростання, а також на розвиток лідерських якостей (Садовець, 2010). Таку орієнтованість варто передбачити в підготовці майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, оскільки це покращує перебіг освітньо-виховного процесу. Важливим елементом підготовки майбутніх учителів США є також наставництво, яке позитивно впливає як на вчителя-ментора, який має змогу професійно саморозвиватися та рефлексувати, так і на майбутнього вчителя, що може ефективно адаптуватися до подальшої професійної діяльності, вибрати свій напрям розвитку (Зембицька, 2015).

Н. Мукан зазначає, що стандарти професійного розвитку майбутніх американських учителів детермінують форми й методи, а також основні цілі, спрямовані на формування в учителя готовності позитивно ставитися до різних груп людей, дотримуватися рівноправності, транслювати різноманітні

культурні та соціальні аспекти у власній діяльності (Мукан, 2010). Отже, майбутні вчителі можуть будувати заняття згідно із сучасними вимогами та відповідно до особливостей учнів.

На дослідницьку увагу заслуговує інклюзивність освіти в США, що прогнозує виконання соціальної роботи, створення програм і їх упровадження в навчальний процес. Для вчителів проводять спеціальні курси, що охоплюють теми роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби в навчанні (Кучай, О., Кучай, Т., 2019). Серед необхідних елементів формування інклюзивного навчального середовища варто назвати впровадження програми підвищення якості середньої школи «Рівні можливості для всіх дітей», що є освітнім пріоритетом у США (Стойка, 2013). Описані факти підтверджують, що в США забезпечено підготовку майбутніх учителів до надання освітніх послуг кожному.

Підготовка майбутніх учителів у США спрямована й на виховання в учнів толерантності. Майбутніх учителів готують використовувати різні види робіт під час навчально-виховного процесу: коопероване навчання, семінари генерації ідей, використання командної роботи (мозковий штурм, проекти, портфоліо) (Орловська, 2012). Ці види роботи ефективні в межах дослідження, оскільки сприяють розвитку в учнів толерантності як елемента СК. Підготовка до їх використання повинна бути передбачена в навчанні майбутніх учителів ІМ.

Р. Мельниченко аналізує профільну освіту за кордоном, описуючи внутрішню, зовнішню, рівневу диференціацію в організації навчально-виховного процесу в Європі та США. Зовнішня диференціація полягає в поділі освіти на професійно-технічний та академічний напрями. Підготовка вчителів для профільних шкіл відбувається в університетах й інших закладах вищої освіти, існує бінарна система професійної підготовки. У Великій Британії запропоновано альтернативні програми для майбутніх учителів, такі як «Articled Teacher» і «Licensed Teacher». Для викладання в старшій профільній школі необхідний магістерський ступінь та сформована професійна

компетентність, яку можна опанувати через післядипломну освіту: курси, стажування, участь у навчальних інститутах (Мельниченко, 2018).

Отже, учителі профільної школи в країнах зарубіжжя проходять спеціальну підготовку та постійно покращують свої навички. Ці інновації необхідні для вітчизняної підготовки в контексті європейської інтеграції України та задоволення всесвітніх потреб. Запровадження різнобічної підготовки вможливить формування здатності майбутнього вчителя ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК на більш якісному рівні світових стандартів.

Тема розвитку СК в учнів стає в зарубіжних країнах усе більш актуальною, їй приділяють увагу й на державному рівні. У США, наприклад, Міністерство охорони здоров'я та соціальних служб підготувало рекомендації щодо покращення програм СК для дітей та молоді. Дослідники виокремлюють кілька груп інтервенцій, спрямованих на розвиток СК: взаємини в сім'ї, розвиток навичок, академічні інтервенції, компоненти для їх ефективного впровадження. Інтервенції в сімейних взаєминах і батьківстві орієнтовані на розвиток навичок батьківства й СК в дітей. Вони сприяють індивідуалізованому підходу до взаємодії, збільшенню частоти та тривалості сесій, а також навчанню молоді когнітивних і міжособистісних навичок через вправи й поради. Мета інтервенцій – розвинути в учнів навички, необхідні для позитивної взаємодії з сім'єю та однолітками, зменшити відчуття самотності, посилити вірогідність успішного впливу на колектив. Такий підхід дасть змогу озброїти учнів інструментами для подолання викликів, що постають у процесі спілкування, для зменшення ризику конфліктів. Фокусуючись на розв'язанні проблем і конфліктів, а також на контролі емоційного стану учнів та їхніх реакціях на соціальні ситуації, інтервенції сприяють розвитку СК. Академічно-навчальні інтервенції спрямовані на покращення успішності учнів та їх залучення до навчальної діяльності, зважають на соціальну взаємодію, на розвиток соціальних навичок. Збільшення тривалості навчальних програм та увага до різноманітних чинників, таких як дотримання

програмного посібника, збільшення відвідуваності й усунення проблем, можуть покращити ефективність інтервенцій (Weiss, Wilson, Francis, Hyra & Norvell, 2021).

Міністерство охорони здоров'я та соціальних служб у США вважає необхідним комплексний підхід до розвитку в учнів СК. Низку заходів потрібно проводити тривалий час на регулярній основі (більше як один раз на тиждень), це допоможе досягти максимальної ефективності, а також залучати батьків, учителів та учнів до спільної командної роботи.

Сучасні підходи до підготовки майбутніх учителів у країнах Європи мають ключові особливості. Серед них варто назвати підготовку педагогів у закладах вищої освіти, двоступеневу освіту, розвиток навичок роботи з учнями, аналіз соціокультурних особливостей, формування готовності до професійної мобільності та навчання протягом усієї кар'єри, створення можливостей для стажування за кордоном (Нос, 2017).

Серед особливостей підготовки майбутніх учителів у країнах Європи, зокрема в Німеччині, – організація дистанційного навчання, що дає змогу здобувати освіту великій кількості людей, незалежно від місця проживання, вікових обмежень та інших соціальних особливостей, забезпечує індивідуалізацію та актуалізацію навчання (Бідюк, 2018). В інших країнах Європи використання ІКТ є провідним методом підготовки майбутніх учителів. Завдяки відкритій освіті можливо розширити сферу освіти, досягти нового рівня взаємодії в системі навчання на всіх рівнях, охопити різні типи внутрішніх і зовнішніх комунікацій. До зовнішніх комунікацій належать взаємодії між суспільством, державою та освітньою системою загалом, зокрема конкретними освітніми установами. Внутрішні комунікації охоплюють взаємодію між учителями, учнями та адміністрацією навчальних закладів (Лещенко & Яцишин, 2014).

Підготовка майбутніх учителів ІМ до майбутньої професійної діяльності на прикладі зарубіжного досвіду обґрунтована в працях Н. Бідюк і О. Садовець, де наголошено на необхідності розроблення стандартів для

забезпечення ефективності. Подібний комплекс стандартів був розроблений Міжнародною асоціацією «TESOL», що сприяло покращенню підготовки вчителів у таких сферах діяльності, як планування занять, професійний та особистісний саморозвиток, інтердисциплінарне викладання тощо (Bidyuk & Sadovets, 2018).

Особливістю підготовки майбутніх учителів ІМ в Угорщині є надання великої ролі формуванню мовленнєвої, комунікативної, культуровідповідної компетентності для подальшої професійної діяльності та розширення можливостей у майбутньому (Леврінц & Козубовська, 2011). На професійній діяльності в полікультурному середовищі акцентовано в підготовці майбутніх учителів Канади. Професійна підготовка повинна бути базована на засадах культурного вкорінення, започаткування міжкультурних відносин, антирасизму та створення полікультурної громади. Основні тенденції сучасної політики виховання в Канаді: сприяння культурній підтримці та інтеграції представників різних культур у загальнонаціональну громаду, об'єднання нації в багатокультурній демократичній державі (Погребняк, 2010). Запровадження цих елементів здатне підготувати майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, тому важливе в контексті програм підготовки вчителів в Україні.

У Норвегії підготовка майбутніх учителів побудована за низкою принципів: повага до індивідуальності студента та його професійного самовираження; активність майбутніх учителів у розширенні своїх знань; включення до діяльності, що має велике значення для саморозвитку; упевненість у наявності в майбутніх учителів позитивного потенціалу; гуманізм; кооперація педагогів і студентів; полікультурність та культуровідповідність (Авшенюк, Кудін, Огієнко, Постригач, Пуховська, П'ятакова & Сулима, 2011). Такі принципи актуальні для підготовки майбутніх учителів ІМ в Україні, оскільки сприяють їхньому становленню як професіоналів та подальшому саморозвитку.

Описана в документах методика підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК є універсальною та може бути адаптована до завдань вітчизняної школи. У 2016 році К. Шваб, Р. Саманс представили доповідь «Майбутнє робочих місць», де зауважили, що через демографічні, соціально-економічні, технологічні зміни змінюються ключові навички для працевлаштування. Серед найбільш важливих названі комплексне розв'язання проблем (36 %) і соціальні навички (19 %). У 2020 році констатовано, що найбільше потрібні навички розв'язання проблем у сферах енергетики (38 %), професійних (38 %) і фінансових послуг (39 %), інформаційних технологій (46 %). Соціальні навички набули найбільшого попиту в споживчій індустрії (27 %), енергетиці (28 %), охороні здоров'я (28 %), у галузі медіа, розваг та інформації (32 %) (Schwab & Samans, 2016).

З огляду на суттєві зміни в економіці, пов'язані з пандемією COVID-19 та карантинними заходами, змінився й погляд на ринок праці. К. Шваб продовжив дослідження у 2020 році разом із С. Західі, проаналізувавши навички, що будуть актуальними у 2025, та загальні тенденції до їхніх змін у різних сферах праці. Опитавши глобальні компанії різних сфер діяльності, дослідники виокремили групи навичок, серед яких – стабільні; із запотребованістю, що швидко зростає; із запотребованістю, що спадає. У групі із запотребованістю, що швидко зростає, названі здатність до критичного мислення та аналізу, розв'язання проблем, робота з іншими людьми, управління і комунікації під час робочої діяльності. Оприлюднено розширений рейтинг навичок, що будуть актуальними у 2025 році. Перше місце посідає аналітичне мислення, третє – комплексне вміння розв'язувати проблеми, шосте місце з п'ятнадцяти – лідерські якості й навички соціального впливу (Schwab & Zahidi, 2020).

У контексті вивчення ІМ серед компетентностей учнів поступово набуває актуальності соціальна компетентність. На Всесвітньому економічному форумі в Давосі в березні 2016 року була представлена доповідь «Новий погляд на освіту: заохочення до соціального та емоційного навчання

за допомогою технологій» («New vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology»), де викладено основні навички учнів у XXI столітті в руслі навчання впродовж життя, що розподілені на три групи: базова грамотність, компетентності й особисті якості. Базова грамотність пов'язана зі здатністю учня використовувати на практиці основні знання й навички: грамотність, вміння вирішувати математичні задачі, знання у сфері науки, фінансова грамотність, культурна та громадська грамотність. До компетентностей належить здатність критично мислити, розв'язувати проблеми, налагоджувати комунікації, демонструвати креативність і вміння працювати в команді, співпрацювати. Вони відображають підходи учнів до розв'язання складних завдань. Особисті якості – здатність учнів до адаптації в мінливому середовищі, зацікавленість, ініціативність, наполегливість, адаптивність, наявність лідерських якостей, соціальна й культурна усвідомленість (New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology, 2016).

Уважаємо, що вміння критично мислити та розв'язувати проблеми, ініціативність, здатність до співпраці й лідерські якості, комунікативні навички, соціальна та культурна усвідомленість – складники СК, що демонструють її значущість у сьогоденних умовах навчання, запотребованість на міжнародній арені тощо.

А. Кеннеді розрізняє поняття «соціальних навичок» і «соціальної компетентності». За висловом науковця, СК – ширше поняття, оскільки охоплює не лише соціальні навички, а й неврологічні, темпераментні та зовнішні чинники, що впливають на їхній розвиток та застосування в повсякденному житті. СК украй важлива в інклюзивному середовищі, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Автор описує чотири сфери СК, кожна з яких містить різні соціальні навички. Наприклад, емоційне розуміння та емпатія пов'язані з вираженням емоцій, усвідомленням наслідків вчинків, взаємодією з емоціями інших. Інші сфери стосуються ініціювання гри,

підтримки соціальної взаємодії та соціального розв'язання проблем (Kennedy, 2019).

Х. Хан (H. Han) і К. Кемпл (K. Kemple) досліджували питання СК в контексті викладання в молодшій школі. Учені окреслили не лише основні компоненти СК, а й провідні стратегії для її розвитку. Для кожного компонента характерний список здатностей. *Саморегуляція* передбачає контроль імпульсів та емоцій, що впливає на розвиток СК. Розвиток *міжособистісних навичок* (розв'язання проблем, співпраця, активна участь у соціальних ситуаціях) залежить від підтримки вчителя на уроках. *Позитивна самоідентифікація* (відчуття власної компетентності та особистої сили) формується за допомогою афірмацій учителя в навчальний час. *Культурна компетентність* (здатність знати, поважати й ефективно взаємодіяти з представниками різних культур) важлива для усвідомлення та підтримки різноманітності в класі. *Прийняття соціальних цінностей* (чесність, рівність, відповідальність) необхідне для формування позитивного середовища, сприяє розвитку СК в учнів. Навички в *плануванні та ухваленні рішень* розвиваються через ігри й активне залучення учнів до групової діяльності (Han & Kemple, 2006).

П. Орпінас (P. Orpinas) з Університету Джорджії в руслі підвищення СК диференціює такі групи навичок: когнітивні здатності, емоційні процеси та поведінкові здібності. Через їхній розвиток можна підвищити рівень СК в учнів. *Когнітивні здатності* вможливають розв'язання проблем, розуміння взаємозв'язку між емоціями, переконаннями й поведінкою, а також готовність змінювати свої переконання для досягнення бажаних результатів. *Емоційні процеси*, які мають важливе значення для СК, пов'язані з усвідомленням емоцій, здатністю до самоконтролю та управління емоційним станом, а також із розвитком емпатії, уміння підтримувати позитивний зв'язок з іншими. *Поведінкові здібності*, важливі для розвитку СК, охоплюють комунікативні навички, навички слухання, а також дружелюбність, повагу та вдячність. Усі названі характеристики потрібно витлумачувати в комплексі, лише їхній

рівноцінний розвиток може сприяти ефективному формуванню СК (Orpinas, 2010).

Нідерландські дослідники С. Бранье (S. Branje), П. Валькенбург (P. Valkenburg), М. Декович (M. Deković), К. Юнге (C. Junge) трактують СК передовсім як конструкт, що впливає на розвиток людини та запотребований суспільством. Навички, необхідні для формування СК, називають «будівельними блоками» («building blocks»). Внутрішній зміст розвитку СК представлений трьома рівнями:

- рівень навичок (емпатія, комунікація, регулювання емоцій, розв'язання соціальних проблем, соціальне кодування);
- показники розвитку СК (наявність в учня друзів, поваги серед однолітків, що оцінюють дорослі наглядачі);
- ефективність у соціальній взаємодії як результат розвитку всіх попередніх шарів, або рівнів.

Учень здатен розвивати кожен шар окремо в різних контекстах, що вважають типовим середовищем для сучасного підлітка (Franco, Beja, Candeias & Santos, 2017). Усі показники формують одну суцільну піраміду, яка демонструє, що соціальна компетентність в учнів являє собою комплексне поняття, яке потрібно розвивати за різними напрямками.

Дослідник Х. Ма (H. Ma) пов'язує СК із розвитком почуття громадянства в молодих людей. До важливих аспектів цієї компетентності вчений зараховує не лише здатність вибудовувати здорові стосунки з іншими людьми та розв'язувати конфлікти, а й розвиток індивідуальної та колективної ідентичності, орієнтацію на те, щоб стати відповідальним громадянином. Для її розвитку в учнів необхідно передбачати у своїй діяльності дії, що загалом спрямовані на розвиток підлітка як цілісної особистості, виховання батьків та створення безпечного середовища під час навчання (Ma, 2012).

Португальські вчені М. Бежа (M. Beja), А. Кандейас (A. Candeias), Н. Сантос (N. Santos), М. Франко (M. Franco) проводять зв'язки між соціальною компетентністю, емоційним розумінням та успішністю учнів.

Дослідники стверджують, що емоційне розуміння, пов'язане із соціальною компетентністю, суттєво покращує навчальні досягнення учнів на 30,6 %. Соціальна компетентність слугує посередником у зв'язку між емоційним усвідомленням та оцінками в школі. Рухливий інтелект також пов'язаний із соціальною компетентністю, оскільки соціальні вміння вимагають гнучкості думки та поведінки. Отже, соціальна компетентність об'єднує емоційний інтелект і гнучкість мислення, сприяючи поліпшенню навчальних досягнень учнів молодших класів (Franco, Junge, Valkenburg, Deković, Branje, 2020).

На важливості соціальних навичок учнів наголошено в офіційних документах Австралійського перепису раннього розвитку (Australian Early Development Census). Це ініціатива уряду Австралії, що засвідчує, наскільки діти розвинулися до свого першого року навчання в молодшій школі. Усього виокремлено п'ять сфер розвитку: фізичне здоров'я та благополуччя (фізична готовність до шкільного дня, фізична незалежність, хороші моторні навички); соціальна компетентність (соціальна готовність до уроку, відповідальність та повага, здатність дотримуватися правил і розкладу, готовність досліджувати нові речі); емоційна зрілість (управління емоціями, просоціальна поведінка, готовність допомогти, здатність справлятися з тривогою, страхами, гіперактивністю, неухважністю); мовні та когнітивні навички (літературна й цифрова грамотність, уміння розпізнавати цифри та букви, писати, читати й рахувати, розвинена пам'ять); комунікативні навички й загальні знання (здатність спілкувати та взаємно розуміти одне одного, мати загальні знання про світ) (Australian Early Development Census, 2021).

Австралійський перепис раннього розвитку підготував окрему інструкцію до розвитку СК, де, крім названих складників, наголошено на важливій ролі викладачів і сім'ї в її розвитку. Учителям потрібно підтримувати природну цікавість дітей, спонукаючи їх до самостійності та допомагаючи розвивати навички. Акцентовано стратегії для викладачів із метою підтримки СК в учнів: поступове зниження рівня підтримки під час виконання завдань; спілкування з учнями в ході різних видів діяльності, залучення їх до роботи;

заохочення учнів; вибір групи охочих для виконання певної роботи; проведення навчальних розмов стосовно соціальних ситуацій тощо (Australian Early Development Census, 2021). Такі стратегії можна застосувати для розвитку СК в учнів профільних шкіл, адаптувати їх для занять з ІМ й різних видів діяльності, з огляду на вікові особливості учнів старшого шкільного віку.

Усі ключові навички XXI ст. обговорені під час Всесвітнього економічного форуму в Давосі 2016 року. Науковці стверджують, що важливе місце посідають такі навички, як культурна та громадянська грамотність, критичне мислення та здатність розв'язувати проблеми, комунікація і співпраця, лідерські навички, соціальна й культурна усвідомленість, ініціативність і здатність адаптуватися. Усі описані вміння можна зарахувати як до соціальної, так і до інших компетентностей, таких як комунікативна. Це слугує підґрунтям для трактування СК в контексті з іншими (Stauffer, 2022; New Vision for Education, 2016).

Питання розвитку СК в старшій профільній школі активно студіюють зарубіжні дослідники. С. Магар (S. Mahar), Л. Салліван (L. Sullivan) рекомендують зважати на стратегії для формування та розвитку СК в учнів. Процес розпочинається в молодшій школі, триває до завершення навчання, охоплює участь усіх учнів і вчителів. До ключових стратегій входять визначення рівня СК в шкільній спільноті, обговорення успіхів та сфер, що потребують подальшого розвитку; аналіз навчально-виховних планів, спрямованих на розвиток СК; обговорення професійного розвитку вчителів та адміністративного персоналу; розроблення колективного плану з експліцитними й імпліцитними методами навчання, моделювання СК; проведення подальших досліджень у сфері СК для задоволення групових та індивідуальних навчальних потреб. У старших класах рекомендовано брати до уваги стратегію розвитку СК в учнів, що акцентує важливість здоров'я, благополуччя та розв'язання конфліктів. Серед аспектів, які впливають на розвиток СК, названо культурне різноманіття, природу навчальних процесів, колаборацію і позитивне спілкування. Запропоновано створення соціально

компетентних шкіл, де участь у розвитку СК беруть усі працівники школи й батьки учнів (Mahar & Sullivan, 2002). Це дослідження проведено за кордоном раніше, однак його результати актуальні й донині, тому можуть бути запроваджені в навчальний процес українських шкіл за умови використання новітніх методів, технологій, прийомів.

Отже, до ефективного розвитку СК в учнів мають бути залучені вчителі та адміністративний склад, що дасть змогу охопити всі рівні школи.

Американські дослідники з університетів Орегону та Коннектикуту К. Вінсент (C. Vincent), Р. Хорнер (R. Horner) та Дж. Сугаї (G. Sugai) також погоджуються з тим, що розвиток СК в учнів – питання всієї школи. Викладацький склад школи та її адміністрація повинні володіти трьома групами вмінь: розвиток культури СК в межах усієї школи; наповнення навчальної програми заняттями з розвитку ситуативних соціальних навичок, які формують ключові види поведінки; зіставлення рівня та інтенсивності інструкцій із браком соціальних навичок учнів (Vincent, Horner & Sugai, 2010). Правильне складання стратегії розвитку СК на уроках з ІМ в учнів профільних шкіл може бути ефективним для учнів із будь-яким рівнем її сформованості.

Індонезійські вчені Р. Аліім (R. Aliim) та Ю. Айріза (Y. Ayriza) зазначають, що ефективним способом розвитку СК серед учнів є методика тренування соціальних навичок, яка спрямована на розвиток в індивідуума здатності застосовувати доречні види соціальної поведінки в різних видах соціальних ситуацій – як у школі, так і вдома чи у своєму щоденному оточенні. Така методика має на меті допомогти учням розвинути фізичні, емоційні, інтелектуальні навички, а також навички роботи, усвідомленості, розв'язання проблем, дає змогу учням сформувати інші відсутні навички або ті, які потребують більшої уваги. Дослідники пропонують такі кроки з тренування в учнів соціальних навичок: діагностування навичок, що потребують розвитку; моделювання; рольові ігри; відгуки; підсилення; домашня робота (Aliim & Ayriza, 2018).

Отже, специфіка підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл досліджена в зарубіжному дискурсі більш глибоко й усебічно. Зарубіжні напрацювання можуть слугувати основою підготовки вітчизняних студентів – майбутніх учителів ІМ.

1.3. Особливості розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл України

В Україні здобуття обов'язкової середньої освіти забезпечують такі заклади, як загальноосвітня школа (освітній заклад І ступеня), що надає початкову освіту; гімназія (заклад II ступеня), що пропонує базову середню освіту; ліцей, де передбачено профільну середню освіту (заклад III ступеня). Крім цього, учні можуть опанувати такі рівні як в окремих закладах освіти, так і в структурних підрозділах однієї юридичної особи (Про освіту, 2023). У законі передбачено функціонування закладів середньої освіти, що пропонують освітні програми одразу на кількох рівнях. В одному навчальному закладі можуть функціонувати як загальноосвітні, так і профільні класи.

Профільна середня освіта розподілена за двома основними спрямуваннями: академічне та професійне, які мають низку відмінностей. Під час узгодження навчальної програми академічного спрямування до уваги беруть як стандарт здобуття профільної середньої освіти, так і плани для поглибленого вивчення певних предметів, із направленням на майбутнє продовження вивчення цих предметів у закладах вищої освіти. Зміст освіти в професійному спрямуванні регламентований стандартом профільної середньої освіти, де акцентовано, однак, на професійно орієнтовному підході та умовах ринку праці. В обох випадках до уваги взято освітні потреби та здібності здобувачів освіти.

Профільне навчання відбувається за різними моделями: опорна профільна школа, динамічні профільні групи, профільні класи за одним або кількома напрямками профілізації, а також районні чи міські ресурсні центри.

Опорні профільні школи створюють на базі загальноосвітніх навчальних закладів різних ступенів, що забезпечені матеріалами для навчання, кадрами, мають архітектурну й територіальну доступність для учнів інших навчальних закладів.

Профільні групи за одним напрямом створюють у тих спеціалізованих навчальних закладах, де не працюють паралельні класи, однак заплановано предмет поглибленого вивчення. Групи чи класи з різним спрямуванням формують у закладах, де наявні паралельні класи. Динамічні групи за профілями можуть бути створені як у межах одного класу, так і кількох класів. Базові предмети опановують усі учні.

Міські або районні ресурсні центри створюють для учнів різних закладів освіти, що не можуть надавати профільну освіту через низку причин, зокрема через брак кадрів або матеріального забезпечення (Концепція профільного навчання у старшій школі, 2023).

За напрямом профілі навчання поділяють на такі основні групи: природно-математична (математичні, фізико-математичні, хіміко-фізичні, хіміко-біологічні, екологічні, географічні, еколоого-географічні, біолого-географічні); філологічна (поглиблене вивчення української чи будь-якої іншої мови); суспільно-гуманітарна (економічні, філософські, юридичні, педагогічні, правові або історико-правові); технологічна (вивчення виробничих технологій, менеджменту, комп'ютерних технологій, побутового обслуговування, проектування та конструювання, агротехнологій); художньо-естетична (мистецтвознавчий, музичний, театральний, хореографічний профілі); спортивна (поглиблене вивчення гімнастики, легкої атлетики, спортивних ігор, а також плавання та туризму).

У кожній із цих груп вивчають предмети на рівнях стандарту академічної та профільної підготовки. Перший рівень передбачає опанування здобувачем освіти загальних знань із певного курсу без перспективи їх подальшого поглибленого засвоєння. Натомість академічний вимагає достатнього рівня знань із курсу, але не обов'язкового для подальшого

вивчення у ЗВО. Профільний є поглибленим, орієнтованим на здобуття учнем вищої освіти в цій сфері знань.

Профільними класами в українських школах вважають безпосередньо 10 – 12 класи. Передбачено допрофільну підготовку учнів у 8 – 9 класах, основна її мета – допомога в переході від основної школи до профільної, створення умов для самовизначення й вибору предметів, необхідних у подальшому майбутньому. Допрофільну підготовку реалізують за допомогою різних технологій і форм.

До основних форм допрофільної підготовки належить поглиблене вивчення окремих предметів, що може відбуватися за допомогою спеціальних підручників або набору модулів, які поглиблюють знання з певного предмета. Це спрямовано на те, щоб викликати в учнів інтерес та розвинути здібності, які знадобляться їм у майбутній професійній діяльності.

Передбачено курси за вибором і факультативні курси в основній школі. Курси за вибором є обов'язковими навчальними курсами, які запропоновані школою і які учень вибирає між двома та більше варіантами. Факультативні курси здобувачі освіти також вибирають самостійно, однак вони необов'язкові для вивчення. Обидва види курсів сприяють спрощеному вибору майбутнього профілю, з огляду на поглиблене засвоєння певної галузі діяльності чи навчального предмета, а також розвиткові компетентностей через формування вмінь, навичок і цінностей, спонукання до творчої діяльності, розкриття індивідуальних здібностей учнів.

Технології допрофільної підготовки – більш вузьке поняття, яке являє собою сукупність конкретних способів діяльності працівників освіти, що повинні допомогти здобувачам освіти у виборі профілю та реалізації власного потенціалу.

До основних видів підготовки належить профільна діагностика, що передбачає вивчення працівниками освіти інтересів, здібностей і цінностей учнів для виявлення найбільш доцільного профілю освіти.

Профільна орієнтація – вид підготовки, яка передбачає заходи для учнів 8 – 9 класу, що спрямовані на ознайомлення з майбутньою сферою діяльності, професією та на формування позитивного ставлення до цього.

Зокрема, у підготовці використовують профільне консультування, тобто індивідуальну бесіду-консультацію школяра та вчителя, спрямовану на допомогу у виборі майбутнього профілю, згідно з власними побажаннями й уміннями. Практикують звернення до медіа для поширення інформації про профільне та допрофільне навчання в школах (Концепція профільного навчання у старшій школі, 2023).

Крім орієнтації на подальше вивчення вибраної спеціальності у ЗВО та / або роботи в цій сфері, закон регламентує основні компетентності випускників школи. У контексті занять з ІМ в профільній школі варто виокремити вміння спілкуватися державною і рідною мовами (якщо рідна мова відрізняється від державної), що охоплює вміння слухати, застосовувати мультимедійні засоби цими мовами, а також висловлювати власну думку, підтримувати бесіду в усній чи в письмовій формі.

Одна з необхідних компетентностей – іншомовна комунікативна компетентність, що означає володіння іноземною мовою на достатньому рівні для тлумачення понять чи фактів різними способами та в різному соціальному або в культурному контексті. Ідеться про здатність до міжкультурного спілкування, висловлення думки або провадження посередницької діяльності під час комунікації.

Соціальна та громадянська компетентності пов'язані зі здатністю випускника працювати в команді, виконувати роль медіатора під час конфліктів, підтримувати соціокультурне різноманіття, посилювати синергію в спільній роботі.

Ініціативність і підприємливість як компетентності передбачають вміння втілювати в життя нові ідеї та ініціативи, бути раціональним споживачем, ухвалювати доцільні рішення в професійній і фінансовій сферах.

Уміння вчитися впродовж життя, тобто знаходити спосіб отримання нових знань, засвоювати корисні навички (самостійно та з використанням різних інформаційних джерел), – також необхідна компетентність для майбутніх випускників (Ключові новації в освіті, 2018; Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016).

Отже, виокремлені в концепції НУШ компетентності спрямовані на їх використання під час подальшої професійної діяльності в міжкультурному середовищі.

У сучасних умовах наближення України до Європи вивчення ІМ в профільних школах стає все більш актуальним і запотребуваним. Знання іноземної сприяє розвитку учня як полікультурної особистості, дає змогу дізнатися більше про менталітет й історію інших країн, підготуватися до можливого майбутнього міжкультурного діалогу та співпраці.

Сучасні українські дослідники активно студіюють особливості вивчення ІМ в профільній школі. У працях Т. Полонської зазначено, що інтеграція ІМ у нефілологічні профілі може позитивно впливати на навчання як мета та засіб опанування нелінгвістичних предметних галузей. Авторка вважає, що це підготує учнів до подальшої діяльності – навчальної і професійної. У розвідці диференційовано два аспекти цілей профільного навчання ІМ. Перший – предметний, що передбачає опанування учнями основних наукових знань, які допомагають підготуватися до практичної діяльності, сформувані власні наукові переконання. Другий – особистісний, який дає змогу розвинути мислення внаслідок використання різних розумових операцій, активації пізнавальних і творчих здібностей, деяких психологічних якостей (уява, пам'ять, поведінкові мотиви та сформовані системи цінностей). Т. Полонська описує функції іншомовної профільної освіти: забезпечення для випускників школи повної загальноосвітньої мовної підготовки; допомога учням старших класів у самовизначенні, визнанні важливості ІМ в подальшому житті та розвитку; створення для випускників бази знань з ІМ для можливого подальшого її використання в навчанні та роботі; підготовка старшокласників

до продовження професійної мовної освіти з використанням ІМ як мети та засобу оволодіння певною предметною галуззю (Полонська, 2014).

Т. Полонська диференціює основні завдання створення елективних курсів: поглиблення профільного курсу з ІМ до рівня, необхідного учням для вступу до ЗВО чи складання тестів; розвиток змісту базового курсу, що вивчають на загальноосвітньому рівні для підтримання суміжних предметів на профільному рівні, проходження додаткової підготовки; розширення спектру пізнавальних інтересів учнів (Полонська, 2011). Результати навчання за елективними курсами з ІМ представлено на рис. 1.2.



Рис. 1.2. Результати вивчення ІМ на елективних курсах профільної школи (за Т. Полонською)

О. Зубрицька зазначає, що профільне навчання передбачає не лише поглиблене опанування вибраних предметів, а й спеціально змодельовану систему заходів, орієнтовану на застосування учнями в житті своїх умінь і знань у сфері ІМ, провадження майбутньої професійної діяльності засобами ІМ. На думку авторки, у філологічних профільних класах варто додавати академічні години з вивчення певної мови, а також факультативні курси, наприклад, з історії країн, мову яких вивчають, із країнознавства, фонетики, граматики та інших предметів на вибір (Зубрицька, 2017).

Українські вчені В. Редько та О. Пасічник наголошують на важливості розподілення вивчення ІМ в профільних школах на рівні, а також на необхідності надання учням, залежно від рівня, різної кількості годин у межах

предмета. Для рівня стандарту варто пропонувати по дві або три години вивчення ІМ щотижня, для академічного – тільки три, для профільного рівня – по п'ять годин ІМ, а також по три – другої іноземної. Автори стверджують, що для процесу вивчення ІМ в профільній школі необхідно забезпечувати наступність в організації освіти та безупинне накопичення, розвиток навичок із граматики, лексики, удосконалення комунікативних здатностей. Учитель ІМ має звертати увагу на рівні підручників, що використовують на заняттях, оскільки повну наступність можна простежити лише в книжках однієї серії та від одних і тих самих авторів. Це зумовлене тим, що автори підручників керуються власними ідеями щодо активізації мовного матеріалу в межах програми. Переходячи до іншої серії, учитель повинен передбачати час, потрібний учням для адаптації до нових книг (Редько & Пасічник, 2012).

Г. Васьківська, С. Косянчук, В. Кизенко схарактеризували найбільш ефективні технології профільного навчання, виокремивши поняття інтерактивного навчання. Основний компонент інтерактивного навчання – взаємодія на трьох рівнях: «учень – учитель», «учень – учень – учитель», «учень – навчальне середовище». Також дослідники диференціювали характеристики інтерактивного навчання, зауваживши, що його основою слугує активна взаємодія учнів між собою та з навчальним середовищем, з огляду на психологію людської взаємодії та рівнозначність суб'єктів навчання. Взаємодія між учнями та педагогом має навчально-виховну природу. У межах інтерактивного навчання потрібно залучати технології, які формують педагогічну систему, що має проблемно-пошукову природу. Досвід учасників навчального процесу стає центральним джерелом пізнання. Дослідники також класифікували інтерактивне навчання за його видами, описавши технології кооперативного, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання та відпрацювання дискусійних питань (Васьківська, Косянчук, Кизенко, Барановська, Шелестова & Кравчук, 2020).

Міністерство освіти розробило проєкт для модернізації програм середньої школи, зокрема з поглибленим вивченням англійської мови. Проєкт

спрямований на підготовку учнів до профільної школи, трактує іноземну мову як інструмент комунікації та міжкультурного діалогу; ефективно впроваджує компетентнісний потенціал ІМ, розвиває спілкування, критичне мислення та вміння використовувати іноземну мову для опанування природничих наук і технологій. У межах проєкту акцентовано на підтримці розвитку екологічної та громадянської компетентностей через іноземну мову. Завдяки проєкту, учні мають змогу практикувати екологічне мислення та поширювати цінності іноземною мовою (Проект EdEra. Компетентнісний потенціал галузі «Іноземні мови», 2019). Отже, описані компетентності тісно пов'язані між собою, водночас кожна з них актуальна в контексті вивчення ІМ. Перспектива використання ІМ як засобу вивчення інших предметних галузей у профільній школі цілком можлива, оскільки орієнтована на досягнення кращих результатів навчання.

Розвиток СК в профільній школі – запотребоване питання для сучасної системи освіти. Т. Смагіна (2010) називає СК системою вмінь, знань, ціннісних орієнтацій і стилів поведінки, що необхідні людині для існування в соціумі. В. Ковальчук пропонує два підходи до з'ясування сутності цього поняття. Згідно з педагогічним підходом, варто виокремлювати когнітивний, поведінковий, емоційно-мотиваційний компоненти, що стосуються соціального мислення особистості, її мотивів, емоцій і мовлення, а також міжособистісної поведінки. Відповідно до соціологічного підходу, соціальна компетентність пов'язана з розвитком людини як соціальної істоти за допомогою формального й неформального впливу, зі здатністю орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях та ефективно існувати в суспільстві (Ковальчук, 2002).

Дослідниця Д. Губарева зазначає, що СК становлять «м'які навички», або «soft skills», до яких належать комунікативні навички, розуміння та дотримання соціальних ролей, здатність контролювати свої почуття й емоційний стан, уміння ефективно працювати в команді (Губарева, 2020). Т. Павлюк наголошує на ситуативному характері вияву СК, інтерпретуючи її

як здатність адаптуватися до колективу й виконувати в ньому різні функції, а також як уміння формулювати та реалізувати мету комунікації в конкретних ситуаціях (Павлюк, 2017).

У структурі СК В. Шахрай диференціює три компоненти, а саме: соціально-рольовий (провідний), ціннісний та комунікативний. Кожен із них має когнітивний, емоційний і діяльнісний критерії та показники. Критерії соціально-рольового компонента передбачають: обізнаність особистості у сфері соціальних ролей у суспільстві; уміння порівнювати ці ролі й виокремлювати етапи їх виконання, тобто діяти згідно з ними; здатність визначати власне емоційне ставлення як до ролей у загальному, так і зокрема до рольової поведінки свого оточення (друзів, членів родини, громадян України); здатність взаємодіяти з іншими людьми, відповідно до їхньої і власної ролі в суспільстві, бути відповідальним та наполегливим під час виконання функцій; розуміння причин появи між- і внутрішньорольових конфліктів та вміння їх розв'язувати (Шахрай, 2011)

Н. Бондаренко, С. Косянчук презентують іншу структурну модель СК, де простежуваний її тісний зв'язок із «Я»-особистісною сферою і здатністю комунікувати та взаємодіяти з іншими. У працях наголошено, що заклади загальної середньої освіти можуть орієнтуватися на структурну модель СК в процесі навчання учнів профільних шкіл (рис. 1.3) (Бондаренко & Косянчук, 2018).



Рис. 1.3. Структурна модель СК
(за Н. Бондаренко та С. Косянчуком)

Соціальна компетентність – складне комплексне поняття, що поєднує когнітивний, комунікаційний, діяльнісний компоненти. «Я»-особистісна сфера охоплює здатність людини навчатися та розвиватися, бажання отримувати нову інформацію; сформовані погляди на світ, суспільство, громадянську позицію; розуміння особистих, громадянських, абсолютних цінностей; наявність моральних принципів; здатність до емпатії, ухвалення рішень і відповідальність за них; здатність насолоджуватися мистецтвом, обізнаність у сфері культури. Компонент комунікації передбачає вільне володіння мовою, у контексті якої викладач розвиває СК, здатність підтримувати різні теми та розв’язувати питання, здібності як у монологічному, так і в діалогічному мовленні; усвідомлення соціальних ролей та зіставлення себе з ними залежно від ситуації; здатність вибудовувати стосунки, з огляду на різні ролі; уміння окреслювати стратегію спілкування для ефективного досягнення поставленої мети; толерантність до людей, які

мають інші потреби, культуру й виховання; небажання створювати чи підтримувати конфлікти, уміння налагоджувати ситуацію, бути медіатором. Діяльнісний компонент засвідчує наявність мотивації до виконання певної діяльності, вибору мети в навчанні й роботі; здатність застосовувати отримані вміння, знання та навички в навчальній і професійній діяльності; уміння окреслювати життєву мету та скласти план для її досягнення з використанням опанованих знань; самореалізацію в роботі, чітке розуміння причин вибраної професії або напрямку в навчанні; здатність навчатися та отримувати нові знання впродовж життя.

Для ефективної підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл варто розуміти, зокрема, зв'язок СК з іншими компетентностями, необхідними для учнів профільних шкіл. У сучасних наукових працях проведено паралель між соціальною та соціально-психологічною компетентностями, а також між соціальною та професійною і соціальною та комунікативною компетентностями. Варто зазначити, що вчені (Турій, 2020; Докторович, 2006) описують соціально-психологічну компетентність як таку, що здатна розширити та краще пояснити природу СК. Людина може сприймати різницю між ними лише інтуїтивно. Це можна пояснити тим, що соціально-психологічна компетентність детермінована розвиненістю в особистості певних моральних цінностей, настанов та мотивів, що, як і в соціальній компетентності, виявляється в міжособистісних стосунках. Виокремлено такі здатності людини, як орієнтування в соціальних ситуаціях, зчитування емоційного стану інших людей, здатність до адаптації та самореалізації в різноманітних соціальних контекстах. Т. Турій пов'язує поняття успішної особистості з особистістю, у якій соціально-психологічна компетентність розвинена на високому рівні. Виявлятися це може в наявній усвідомленій громадянській позиції, високій культурі мислення та комунікативної діяльності, в умінні адаптуватися до різних соціальних умов і розв'язувати різні проблеми та життєві труднощі, у наполегливості й цілеспрямованості (Турій, 2020).

Професійна компетентність передбачає становлення особистості як професіонала, що означає вміння адаптуватися в різних професійних ситуаціях та розв'язувати різноманітні завдання. Така дефініція засвідчує тенденцію до розвитку подібних якостей особистості через соціальну та професійну компетентність. Однак варто звернути увагу на те, що професійна компетентність акцентує лише діяльність людини в умовах роботи, тобто професійний аспект, натомість СК інтерпретує таку діяльність і поза межами роботи – в інших соціальних ситуаціях, що передбачають спілкування в різних соціальних ролях. Професійна компетентність не лише перегукується із соціальною, а й певною мірою є її складником.

Більш очевидним вважаємо зв'язок соціальної та комунікативної компетентності. Учені (Балахтар, 2015; Докторович, 2006) стверджують, що такі компетентності засвідчують вміння особистості конструктивно спілкуватися; розуміти різні психологічні й емоційні стани – власні та співрозмовників, на основі цього взаємодіяти з оточенням, вибудовувати стосунки, а також здатність людини орієнтуватися в різних комунікативних ситуаціях. Комунікативна компетентність (вміння спілкуватися) зумовлює розвиток інших компетентностей, наприклад, білінгвальної, соціокультурної, соціальної та інформаційної. Отже, комунікативна компетентність – один зі складників СК, що нерозривно поєднані під час вивчення ІМ.

М. Айзенбарт, Н. Лук'янчук, С. Ситнік та ін. описують соціально-комунікативну компетентність, що поєднує деякі аспекти комунікативної і соціальної компетентностей, а саме здатність людини до продуктивного спілкування з використанням вербальних та невербальних засобів, які спрямовані на обмін інформацією, а також вміння управляти соціальними ситуаціями із застосуванням комунікативних стратегій для досягнення найбільшої ефективності під час спілкування. Таке поєднання утворює поняття соціально-комунікативної компетентності, що вможливорює здатність людини реалізовувати свої потреби й досягати мети через налагодження партнерських взаємин з іншими людьми, згідно з їхніми очікуваннями,

потребами, цілями в межах суспільно прийнятної поведінки та ефективної комунікації (Айзенбарт, 2017; Лук'янчук, 2016; Ситнік, 2009).

Соціально-комунікативна компетентність не втрачає важливості й після закінчення випускником навчального закладу, у ході подальшого працевлаштування, під час безпосередньо навчання та розвитку учня. Дослідники Н. Лук'янчук, Н. Климова та ін. пов'язують розвиток соціально-комунікативної компетентності з процесом соціалізації школяра, рівень якого виявляється в соціальній адаптованості, мотивації до досягнення мети; у соціальній автономізації через стійкість особистості в її поведінці та стосунках з іншими; у соціальній активності, що засвідчує готовність учня до соціальних дій. Отже, синтез соціальної та комунікативної компетентностей у контексті навчання учнів необхідний для кращого розвитку вмінь учнів у спілкуванні. Таке поєднання сприяє налагодженню соціальних контактів, взаємодії з іншими, передбачає з'ясування учнем своєї ролі в соціумі та розвиток толерантності, розуміння можливостей інших людей (Лук'янчук, Климова, Ковальова & Савченко, 2014).

Отже, розвиток соціально-комунікативної компетентності не лише пов'язаний із власне соціальною компетентністю, а і є невід'ємним складником випускника навчального закладу.

На підставі проаналізованих праць підсумовано, що поняття СК в учнів профільних шкіл варто трактувати як особистісну характеристику учня, що охоплює здатність до співпраці в групі та колективі; готовність окреслювати цілі, ефективно й відповідально діяти згідно із соціальними ролями та функціями; уміння планувати, розробляти та реалізовувати соціальні проєкти, індивідуальні й колективні дії засобами ІМ; здатність керувати емоційним станом та бути лідером; уміння комунікувати в команді, розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях.

Розвиток в учнів профільної школи СК – вагоме завдання вчителів ІМ, тому необхідно розуміти природу такої компетентності, основні складники та підходи до її формування в учнів. Неабияку роль у розвитку когнітивних

здібностей майбутніх учителів ІМ та в стимулюванні їх мислення відіграє проведення лекцій у форматі полілогу, де матеріал лекцій не подають студентам монологічно, а обговорюють його та дискутують із приводу порушеного питання. Викладач ставить актуальні запитання за темою лекції, що спонукає студентів до аналізу й пошуку правильної відповіді, допомагає розвинути тему заняття.

В. Федько характеризує ознаки сформованої СК: відповідальність учня, мотивація до досягнення успіху в житті та навчанні, розвинений соціальний інтелект, усвідомленість життя, наявність ціннісних соціально значущих орієнтацій, рефлексивність, самоідентичність, самоповага. Для розвитку в учнів СК варто впровадити індивідуалізацію в навчальний процес та всі його аспекти: характер завдань, що пропонує вчитель, оцінювання роботи вчителем, час для виконання завдань. Існує три основні стратегії для розвитку в учнів СК: соціального самовираження, колективізму й групової діяльності, спонукання учнів до мети ставати собою. У профільній школі працюють з учнями старших класів, де варто поєднувати або комбінувати всі три стратегії для досягнення найкращих результатів. Усі стратегії дослідника мають спільні риси та перегукуються між собою, отже, їх поєднання цілком можливе (Федько, 2019).

Важливим компонентом розвитку СК є соціально-педагогічний супровід. М. Федоруц пояснює це явище як процес, що спрямований на створення соціально-педагогічних і соціально-психологічних умов розвитку учня, а також його освіти й виховання, становлення як особистості. Школярі формуються як лідери, а педагоги постають як тренери (Федоруц, 2019).

Формування СК потрібно починати не під час навчання в профільних класах, а ще в молодшому шкільному віці, який, за словами О. Дзененко, є найсприятливішим. Дослідниця стверджує, що ця компетентність має бути сформована на засадах мотивації, діяльності, здатності учнів конструктивно оцінювати свої дії та ситуації, у яких вони перебувають. Необхідно створювати певні педагогічні умови: залучення учнів до суспільно корисних

видів діяльності, суб'єкт-суб'єктний діалог під час уроків, організація спільної роботи, сприятлива атмосфера для вияву здібностей кожним учнем (Дзененко, 2019).

У сучасних умовах помітна прогалина в обізнаності учнів старших класів щодо розвитку суспільства та громадянської освіти. Це засвідчують результати дослідження, що проведене 2018 року Г. Васьківською та в межах якого опитано більше як 600 учнів 9 – 11 класів. Авторка вважає найбільш важливим проміжком часу для розвитку СК саме старший шкільний вік. У цей час починає формуватися особистість, однак процес ще не дійшов до кінцевої стадії. Г. Васьківська вважає, що профільне навчання в старших класах найбільше спрямоване на розвиток СК, оскільки орієнтоване на особистість учня та його індивідуальні нахили, що формує соціальне самовизначення учня.

Серед умов, що налаштовують учнів на ефективну соціалізацію, авторка виокремлює безперервність практичних занять протягом усіх років навчання, що спрямоване на поступове ознайомлення із соціальною роллю; ознайомлення на уроках із побутовими ситуаціями, що можна застосувати в майбутній життєдіяльності; надання не лише нової інформації з предмета, а й можливості учням взаємодіяти та спілкуватися під час занять (Васьківська, 2018).

Д. Губарева доводить, що сформована СК здатна запобігати булінгу в школах. Цьому явищу потрібно запобігати ще в початковій школі, коли розвиваються ділянки мозку, відповідальні за сприйняття оточення, формується багаторівневе мислення. Мислення учня потрібно скеровувати так, щоб він не вважав булінг доцільним. Цьому сприяють сформовані компоненти СК, а саме: когнітивно-мотиваційний (усвідомлення соціальних норм), емоційно-рефлексивний (самоконтроль і саморегуляція), операційно-діяльнісний (уміння взаємодіяти із суспільством) (Губарева, 2020).

Отже, за наявності розвиненої СК поведінка учнів може змінитися в позитивному напрямі, що сприяє кращій атмосфері під час навчального процесу та запобігає конфліктам.

М. Федоруц (2019) пропонує кілька концептуальних підходів до розвитку СК в старшокласників: системний, що передбачає аналіз цілісного формування СК, її компонентів та взаємозв'язку; компетентнісний, який описує конкретну вибірку знань, умінь і навичок, а також досвід та ставлення, потрібні для конкретної діяльності; аксіологічний, що, беручи людину як основну мету суспільного розвитку, дає змогу програмувати процес формування СК; гуманістичний, за допомогою якого в школярів формуються поняття про загальні цінності й толерантність до представників інших культур та поглядів; особистісно-діяльнісний, що являє собою методологічний імператив, який маркує суб'єктну позицію школярів у процесі формування СК і компоненти реалізації цього процесу; культурологічний, з упровадженням якого учні старших класів можуть краще пізнати свою та іноземну культуру, історію та їхні надбання, зрозуміти їхню цінність. На рис. 1.4 продемонстровано розроблену структуру розвитку СК в учнів старших класів в Україні.



Рис. 1.4. Структура розвитку СК в учнів старших класів

І. Ніколаєску описує засади формування СК в учнів, рекомендуючи розвивати її комплексно на різних етапах навчання за трьома аспектами: інформаційний, поведінковий, ціннісно-оцінний. Вагому роль відіграють ігрові технології, групова робота, технології проектування соціального становлення тощо. Розвиток СК в учнів відбувається поза межами навчального процесу, сприяючи екстраполяції теоретичних знань у практичну площину. Перший етап розвитку СК – навчально-теоретичний, що передбачає розв’язання проблем соціального характеру за допомогою теоретичних знань. Другий – навчально-практичний, прогнозує використання теорії під час ігрової взаємодії та розроблення проєктів. Для завершального, практичного, етапу характерне використання отриманих знань і навичок у реальній соціальній взаємодії (Ніколаєску, 2014).

В. Коваленко стверджує, що для досягнення найвищих результатів у формуванні СК в школярів варто застосовувати інформаційно-комунікаційні технології. Серед найбільш популярних нині видів мультимедійних технологій, використовуваних педагогами для розвитку СК в учнів, диференційовано мультимедійні презентації («Power Point та інші програми), електронні освітні ресурси (ЕОР), мультимедійні тренажери й освітні ігрові ресурси. Завдяки таким ресурсам можливо візуалізувати теоретичну абстрактну інформацію для учнів, допомогти засвоїти матеріал, інтегрувати нову інформацію через різні канали сприйняття для досягнення більшого ефекту під час навчання, індивідуалізувати навчання. Водночас варто виокремити певні недоліки, що виникають унаслідок постійного використання цієї методики. Ідеться, зокрема, про сенсорне перевантаження чи розсіювання уваги учнів за великої кількості різних подразників (Коваленко, 2017).

Інформаційно-комунікаційні технології засвідчують свою найбільшу ефективність у розвитку СК за умови комплексного їх використання з іншими методиками, а також у разі вивчення індивідуальних особливостей та схильностей учнів.

Д. Губарева, О. Омелянчук, А. Білоцька під час формування СК рекомендують застосовувати засоби корпоративного навчання. Завдяки впровадженню в навчальний процес курсу «Світ у гармонії», побудованого на принципах корпоративності та спільної роботи, автори дійшли висновку, що засоби корпоративного навчання сприяють ефективному розвитку всіх компонентів СК в учнів на уроках з ІМ. Д. Губарева описує такі компоненти: когнітивно-мотиваційний (здатність дотримуватися правил, сприймати соціальну реальність, нейтралізувати егоцентризм), емоційно-рефлексивний (навички саморегулювання, надання зворотного зв'язку в спілкуванні, турботливе мислення), операційно-діяльнісний (здатність робити усвідомлений вибір, регулювати конфліктні ситуації, брати ініціативу та самопрезентуватися) (Губарева, Омелянчук & Білоцька, 2021).

Дослідження було проведене не в профільній школі, а серед учнів молодших класів, однак методику можна адаптувати й використовувати в межах профільної освіти. Це потребуватиме розуміння того, що рівень соціалізації в учнів старших класів профільної школи повинен бути вищим, тому пропоновані завдання та ситуації мають бути складнішими за рівнем, стосуватися більш гострих і нагальних тем в економіці й суспільних науках.

Ефективним засобом для розвитку СК в учнів на уроках англійської мови дослідники О. Паламарчук та О. Білоус вважають так званий «кейс-метод», або метод ситуаційних вправ. Це інтерактивний метод навчання, що використовують для приближення навчального процесу до реальної практичної діяльності. Відповідно до виду діяльності, кейси розподіляють на практичні, аналітичні, компаративно-дослідницькі. Уведення кейсів для учнів передбачає ознайомлення кожного учня з матеріалом; окреслення актуальної проблеми, представленої в кейсі; узагальнення всієї інформації; аналіз учнем знайденої інформації. Дослідники зазначають, що «кейс-метод» допомагає розвинути в учнів винахідливість, здатність до розв'язання проблем, навички спілкування ІМ (Білоус & Паламарчук, 2017). Використання на заняттях з ІМ «кейс-методів» може бути ефективним за умови, що ситуаційні вправи

стосуються актуальних фахових тем, що вивчають учні, а також містять необхідні лексичні та граматичні одиниці. У такому випадку їх використання забезпечить розвиток в учнів уміння розв'язувати проблеми, критично мислити, комунікувати ІМ, тобто розвинути в них СК.

У монографії Г. Васьківської, С. Косянчука, В. Кизенко та інших авторів схарактеризовано сучасні технології навчання в профільній школі. Дослідники наголошують, що в процесі розвитку СК старшокласників варто звертати увагу на так звану констеляцію чинників соціальної чутливості, куди належить життєвий досвід, індивідуальні якості, життєвий досвід та його залежність від мікросередовища учня, гендерній національній відмінності, а також специфічні риси покоління. Ефективним методом покращення соціалізації слугує сторителінг (storytelling), який може підвищити зацікавленість учнів у предметі за допомогою комунікації. Сторителінг пов'язаний з аналітичним читанням, що сприяє розвитку критичного мислення, умінню оцінювати різні факти й події, проводити між ними зв'язки. Використовуючи метод сторителінгу, педагог виконує такі завдання навчання: розвиток в учнів здатності до соціальної комунікації; покращення мовних навичок; насичення змісту й форми навчального предмета; розширення світогляду учнів та їх інкультурація (Васьківська, Косянчук, Кизенко, Барановська, Шелестова & Кравчук, 2020).

Важливу роль у формуванні СК відіграє також участь батьків у навчальному процесі та їхня співпраця з педагогами. Партнерська співпраця батьків або опікунів із навчальним закладом може сприяти всебічному розвитку учня, розумінню ним соціальних ролей, моральних цінностей та емоцій – як власних, так і інших людей. Запропонована М. Федоруцем методика батьківського всенавчання спрямована на формування в батьків знань про виховання, запобігання появі в дітей поганих звичок чи виявів агресії, допомагає вибрати майбутню професію, формує здорове інформаційне середовище. Для батьків учнів старшої школи запропоновано тематичні зустрічі, такі як «Здоровий спосіб життя – основа життєвого успіху.

Формування цілеспрямованої особистості», «Роль батьків у вихованні свідомої дисципліни учнів», «Роль сім'ї і школи у підготовці учнів до свідомого вибору професій». Крім цього, доцільно залучати сім'ї до проведення заходів, екскурсій та змагань у школі, а також до волонтерської діяльності, флешмобів й ін. (Федоруц, 2015). Під час таких заходів необхідно зважати на індивідуальні особливості як учнів, так і членів їхніх родин, за потреби залучати до діяльності не лише батьків та педагогів, а й фахівців у галузі вікової і сімейної психології.

Проведена наукова розвідка дає змогу визначити поняття СК в учнів профільних шкіл як особистісну характеристику учня, що охоплює здатність до співпраці в групі та колективі; готовність визначати цілі, ефективно й відповідально діяти згідно із соціальними ролями та функціями; уміння планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій засобами ІМ; здатність керувати емоційним станом та бути лідером; уміння комунікувати в команді та розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях.

Аналіз наукових праць спонукає до висновку, що розвиток СК в учнів профільних шкіл – актуальне питання в сучасній педагогіці. Задекларована проблема недостатньо проаналізована, більш докладного студіювання потребують особливості розвитку СК в учнів профільних шкіл.

1.4. Стан готовності майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл

Результатом підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільної школи є позитивні зміни в компонентах готовності. Компоненти складаються з критеріїв, що представляють показники, тобто певні здатності, уміння та якості майбутнього вчителя ІМ.

Питання готовності майбутніх учителів ІМ постає об'єктом аналізу в багатьох вітчизняних працях. І. Сотніченко пропонує розгорнуте визначення

готовності вчителя ІМ до навчання в профільній школі, згідно з яким компетентності в поєднанні представляють певні компоненти готовності. *Мотиваційно-вольовий* компонент передбачає теоретичні знання вчителя про нормативну базу організації профільного навчання, а також зацікавлення процесом профілізації, бажання його реалізувати, формує соціально-громадянську компетентність учителя. *Когнітивно-методичний* компонент поєднує знання вчителя про вікові особливості учнів профільної школи; знання предмета на науковому рівні та вміння інтегрувати їх; методику викладання предмета згідно з профілем, про організацію диференційованого навчання. *Операційно-технологічний* компонент виявляється в умінні організувати роботу з обдарованими дітьми, в обізнаності щодо прийомів стимулювання пізнавальної діяльності учнів, а також стосовно методики використання й упровадження сучасних інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій, організації експериментально-пошукової і самостійної практико-орієнтованої роботи учнів профільних шкіл (Сотніченко, 2008).

З огляду на знання та вміння, потрібні для вчителя в профільній школі, Т. Полонська диференціює кілька видів готовності, які необхідно сформувати. *Психологічна готовність* засвідчує здатність учителя викладати в різних навчальних закладах, переключатися на інші види діяльності, залежно від вимог закладу; викладати однаково ефективно на стандартному, академічному та профільному рівнях; діагностувати учнів у контексті знань із вибраного предмета та їхніх здібностей; допомагати учням у профорієнтації та мотивувати їх до навчання. *Педагогічна готовність* передбачає готовність учителя реалізувати профільну диференціацію змісту предмета, який він викладає; можливість забезпечити наступність між профільним навчанням та професійною підготовкою учнів, інтегрувати знання і міжпредметні зв'язки, згідно з вибраним профілем навчання. Важливу роль у формуванні цієї готовності відіграє обізнаність учителя щодо співвідношення базових, профільних та елективних курсів і диференціації змісту навчання, що

пов'язана з ними. *Предметна готовність* учителя з ІМ в профільній школі означає здатність не лише передавати базові знання з вибраного предмета, а й готувати учнів до вибору професії, що пов'язана з іноземною мовою та в межах якої вона може знадобитися. Ті знання та навички, які вчителі передаватимуть учням, повинні мати насамперед практичне значення. Учням необхідно розуміти їхній суспільний характер. Отже, сучасна профільна школа потребує креативних і мобільних учителів, які орієнтуються на інноваційні технології, уміють готувати учнів до майбутньої професійної діяльності.

У праці Ю. Вербиненко (2013) зазначено, що готовність педагога пов'язана також з іншим поняттям – із професійною кваліфікацією, до якої належать такі компоненти: спеціально-предметна компетентність (розуміння дисципліни на високому рівні, наявність достатніх теоретичних знань); психолого-педагогічна компетентність (розуміння психологічних особливостей учнів, глибокі знання з педагогіки та вміння застосувати їх у навчальному процесі); комунікативна компетентність (здатність педагогічно спілкуватися зі своїми учнями під час навчально-виховного процесу); соціокультурна компетентність (розуміння особливостей роботи з представниками різних культур, вміння бути тактовними й толерантними, знання у сфері соціології).

Отже, формування професійної готовності майбутнього вчителя з ІМ – комплексний процес, що передбачає не лише надання теоретичних знань, а й усебічний розвиток учнів як особистостей.

Готовність майбутнього вчителя з ІМ має певну структуру, а саме: компоненти, критерії та показники. М. Єпіхіна зосереджує увагу на сутності та структурі готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії. Базове поняття «готовність майбутнього вчителя» охоплює сукупність особистісно-професійних якостей, спрямованих на ефективну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства. Характеризуючи структуру готовності до партнерської взаємодії, автор виокремлює три

компоненти. *Мотиваційно-ціннісний компонент* охоплює мотивацію до професійно-педагогічної діяльності, потребу в партнерській взаємодії та спілкуванні, інтерес до ефективних методів спілкування, ціннісне ставлення до професії й учасників взаємодії. *Когнітивний компонент* представляє знання про педагогіку партнерства, принципи організації спілкування, методи діалогового навчання, механізми регулювання спільної дії та інші аспекти, що стосуються взаємодії в освітньому процесі. *Практиологічний компонент* репрезентує вміння та навички організації освітнього процесу на засадах партнерства, розв'язання конфліктів, застосування ефективних методів і форм партнерської взаємодії, а також проєктування й супровід дитини під час навчання в новій українській школі (Єпіхіна, 2022).

Партнерська взаємодія – один із важливих елементів професійної діяльності вчителя, що допомагає впливати на учнів, розвивати в них СК. Варто зазначити, що така структура готовності зважає на комплексний підхід, допомагає окреслити ключові аспекти, необхідні для ефективної партнерської взаємодії вчителя.

У праці Т. Газуки готовність майбутнього вчителя до проєктної діяльності на заняттях із трудового навчання схарактеризована через критеріальні показники: активність і самостійність участі студентів у проєктах, осмисленість структурних елементів проєктної діяльності, рівень їхньої творчості. У разі повної готовності майбутнього вчителя можна досягти якісного рівня освіти, що сприяє більш повній особистісній самореалізації. Структура готовності вчителя до проєктної діяльності охоплює мотиваційний, операційний, рефлексивний, особистісний компоненти. Готовність до проєктної діяльності – невід'ємний складник професійної компетентності майбутніх учителів (Газука, 2008).

Майбутні вчителі ІМ, з одного боку, повинні мати глибокі мовні знання, а з іншого – володіти інноваційними педагогічними методами, зокрема проєктною діяльністю. Готовність до цього типу діяльності сприяє їхній більш

ефективній і творчій роботі в навчальному середовищі, якісній освіті та розвитку учнів.

У дослідженні А. Шевченко (2013) зазначено, що готовність студента-вчителя до майбутньої професії базована на трьох елементах: уміння організувати навчальний процес, здатність до ефективної взаємодії з учнями, реалізація основних педагогічних функцій.

Педагогічна підготовка пов'язана з такими компонентами, як формування світогляду майбутнього вчителя, його моральних цінностей, поглядів і соціальної активності; підготовка з педагогіки та психології з усіма ключовими елементами організації навчально-виховного процесу; спеціальна підготовка, спрямована на викладання конкретної дисципліни; підготовка студента до виконання можливої майбутньої ролі класного керівника; розвиток соціально-культурних навичок студентів; підготовка майбутніх учителів до виконання науково-дослідницької роботи, що стосується сфери діяльності.

Зазначені компоненти готовності вчителя доводять необхідність глибокої та всебічної підготовки майбутніх учителів. Ці аспекти актуальні й у контексті дослідження підготовки вчителів ІМ до розвитку СК в учнів. Соціокультурні навички й підготовка вчителів до класного керівництва здатні впливати на ефективність формування соціальних компетентностей учнів. Такий підхід дає змогу студентам отримати не лише технічні навички, але й широкий арсенал інструментів для взаємодії з різноманітними групами учнів, сприяє їхньому глибокому та стійкому розвитку в професійному педагогічному середовищі.

У працях В. Старости всебічно схарактеризоване різноманіття компонентів готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності, залежно від конкретної мети й того, який елемент діяльності потрібно залучати вчителеві в навчально-виховному процесі.

Для досягнення професійного саморозвитку вчителів важливі такі компоненти: цілемотиваційний, когнітивний, технологічний, рефлексивний.

Мотиваційний аспект маркує завдання і мету самовдосконалення, когнітивний – надання знань і розуміння, технологічний – здатність застосовувати сучасні методи й засоби, рефлексивний – здібність до критичного оцінювання власної діяльності.

У формуванні гуманістичних взаємин з учнями присутню роль відіграють мотиваційно-когнітивний, комунікативний, проєктивно-конструктивний, оцінно-регулятивний компоненти, що прогнозують розуміння та зацікавленість в психології й індивідуальних потребах учнів, ефективну комунікаційну взаємодію, конструктивне планування та оцінювання результатів.

Важливе значення має готовність до професійної діяльності, зокрема мотиваційний, змістово-процесуальний і рефлексивний аспекти. Це детермінує мету викладацької діяльності, уміння структурувати та проводити заняття, а також постійно оновлювати матеріал, проводити самооцінювання.

Застосування інтерактивної технології вимагає мотиваційно-ціннісного, когнітивного й операційного підходів. Учителі повинні бути мотивовані використовувати ці технології, розуміти їхній вплив, уміти ефективно впроваджувати їх у навчальний процес.

Для успішної педагогічної діяльності необхідні мотиваційний, когнітивний, процесуальний компоненти, що зумовлюють появу бажання працювати в освітній сфері, сприяють налагодженню навчального процесу та здатності ефективно взаємодіяти з учнями.

У творчій навчально-виховній діяльності застосовують також мотиваційний, змістовий, операційний компоненти. Учителі повинні бути мотивовані, керуватися змістовими засадами творчої роботи, а також володіти необхідними навичками й методами.

Розвиток навчально-пізнавальної компетентності в учнів передбачає мотиваційний, когнітивний, операційний аспекти. Учителі повинні заохочувати інтерес до навчання, надавати необхідні знання та використовувати ефективні методи навчання.

Диференційоване навчання передбачає мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти. Учителі повинні бути мотивованими, готовими адаптувати зміст і методи навчання до потреб різних учнів.

Особистісно орієнтоване навчання учнів охоплює мотиваційні, інформаційні, процесуально-діяльнісні, рефлексивні компоненти, а також функційні компоненти, що представляють здатність виконувати конструктивні, організаційні, комунікативні, гностичні функції професійної діяльності гуманістичного спрямування (Староста, 2019).

У цитованому дослідженні проаналізовано підготовку майбутніх учителів початкової школи, проте представлені відомості актуальні й на заняттях з ІМ в профільних школах. У праці описано різні види діяльності, які майбутні вчителі ІМ повинні спрямувати на формування в учнів СК, щоб підготувати їх до майбутньої навчальної та професійної діяльності після закінчення профільної школи.

На підставі наукових джерел виокремлено основні компоненти готовності вчителя ІМ до розвитку в учнів профільної школи СК: когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Когнітивний компонент представляє теоретичні знання вчителя ІМ щодо поняття СК, її компонентів, а також особливостей викладання в профільній школі й вікових особливостей учнів різного віку, зокрема старшої школи. Цей компонент спрямований на формування світогляду майбутніх учителів ІМ; розвиток їхніх пізнавальних здібностей, здатності до узагальнення, систематизації та оцінювання інформації, необхідної для подальшої професійної діяльності; формування системи знань щодо сутності основних методів розвитку СК в учнів профільних шкіл; удосконалення інтелектуальних здібностей; розвиток і гармонійне поєднання творчого й рефлексивного типів мислення; розуміння логіки та послідовності розвитку СК в учнів профільних шкіл; оволодіння знаннями з галузей сучасних методичної та філологічної наук («Практичний курс іноземної мови», «Методика викладання іноземної мови», «Педагогіка», «Вступ до

спеціальності» тощо); володіння сучасними інформаційно-комунікаційними та цифровими технологіями.

Діяльнісний компонент представляє вміння вчителя ІМ на практиці застосовувати отримані під час професійної підготовки знання та компетентності, розв'язувати завдання та проблеми, що можуть виникнути під час навчально-виховного процесу, отже, у ході розвитку СК в учнів; залучати учнів до спільної діяльності, пояснювати їхні соціальні ролі в кожній ситуації. Цей компонент спрямований на формування в майбутніх учителів ІМ здатності використовувати ефективні способи формування СК в учнів профільних шкіл; застосовувати навички моделювання освітнього процесу; дотримуватися суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями профільних шкіл на уроках з ІМ тощо.

Особистісний компонент готовності вчителя ІМ пов'язаний із його мотивацією до формування та розвитку в учнів СК за допомогою тренінгів, використання командної роботи, інтерактивних технологій навчання ІМ. Також цей компонент пов'язаний з іміджем учителя ІМ, його бажанням саморозвиватися, наявністю необхідних для вчителя особистих рис характеру, морально-етичних цінностей. Аналізований компонент виявляється в мотивації, потребах, що спонукають майбутніх учителів ІМ до подальшої професійної діяльності, в окресленні соціально значущих цілей професійних дій, у наявності тісного зв'язку між системою професійної дії та усвідомленням власних мотивів. Компонент впливає на трансформацію професійних знань у систему власних суджень, поглядів і поведінки. Для нього характерні спрямованість на формування самооцінки й рефлексії на рівні інформаційних контактів; установка на одержання знань у галузі освіти / педагогіки; розвиток здібностей і здатностей до оперування професійною інформацією, здатності до саморегуляції й самоаналізу (рефлексії) власного інформаційного поля, соціальної поведінки; розвиток активності, толерантності, гнучкості, відповідальності; усвідомлення результатів і можливих наслідків розвитку СК в учнів профільних шкіл. Особистісний компонент має вагомий вплив на формування потреб та інтересів

у підвищенні методичної підготовки, на регулювання поведінки й діяльності за допомогою інтелектуальних, морально-етичних, естетичних почуттів. Мотивація до педагогічної діяльності посідає провідне місце в розв'язанні всіх педагогічних завдань, поєднуючи професійну спрямованість і схильність до фахової діяльності. Схильність до праці виражена в любові до вибраної професії, в умінні свідомо ставити досяжні життєві цілі, в адекватному самооцінюванні та рефлексії.

Не менш важливим для дослідження є окреслення критеріїв готовності, що походять з описаних компонентів, а також показників, які пояснюватимуть ці критерії. З. Хитра (2014) стверджує, що визначення критеріїв, показників і рівнів необхідне для правильного оцінювання ефективності системи підготовки майбутнього фахівця. Ці елементи повинні функціювати як система, усі частини якої взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Поняття «критерій» варто витлумачувати як ознаку, що здатна схарактеризувати якісні аспекти певного явища. Натомість показник являє собою не якісну, а кількісну характеристику того самого явища. Загалом, ознака й показник відображають формування одного процесу становлення особистості фахівця з різних кутів, створюючи ієрархічну систему й демонструючи, які завдання потрібно виконати для досягнення поставленої мети.

Розроблення системи критеріїв і показників для опису готовності майбутніх учителів ІМ вкрай необхідне, оскільки така система слугує ключовим компонентом, спрямованим на оцінювання ефективності підготовки до розвитку СК в учнів профільних шкіл. Вивчення ієрархічної взаємодії різних компонентів готовності вможливорює розуміння того, як ці елементи взаємодіють один з одним.

На підставі наукових праць розроблено три критерії готовності майбутніх учителів ІМ, що схарактеризовані за допомогою низки показників.

Пізнавально-змістовий критерій впливає з когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя ІМ. Для цього критерію характерна наявність

сформованих теоретичних знань про СК, її сутність і компоненти; достатній рівень розуміння та компетентності в тому, як організований навчальний процес у профільній школі; обізнаність студентів у тому, які технології потрібно використовувати, щоб розвинути в учнів профільної школи СК. Основна ідея полягає в озброєнні студентів необхідними теоретичними засадами для ефективного розвитку СК в учнів профільної школи.

Операційно-поведінковий критерій пов'язаний із діяльнісним компонентом готовності. Цей критерій характеризують за здатністю майбутнього вчителя систематизувати навчальний матеріал, застосовувати отримані знання в професійній діяльності; сформованістю вміння залучати своїх учнів до соціальної діяльності; здатністю розв'язувати проблеми й конфлікти, що виникають під час навчально-виховного процесу в школі та в позакласний час. Операційно-поведінковий критерій слугує мірилом практичного застосування набутих знань і вмінь у реальних ситуаціях педагогічної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний критерій базований на особистісному компоненті готовності майбутнього вчителя ІМ. Його можна схарактеризувати як здатність до рефлексії та подальшого професійного саморозвитку; сформованість мотивації до розвитку в учнів СК та розуміння її важливості в сучасному суспільстві; здатність виявляти ініціативу щодо майбутньої педагогічної діяльності. Наявність цих аспектів маркує не лише професійну, але й особистісну готовність майбутнього вчителя до розвитку СК в учнів.

Для розуміння готовності майбутнього вчителя ІМ до розвитку СК необхідно визначити рівні готовності, відповідно до результатів за кожним із компонентів. У праці Н. Мирончук (2018) доведено, що організація та аналіз процедури вивчення рівня сформованості певного явища підпорядковані критеріальній системі, що охоплює різноманітні характеристики об'єкта діагностики. Ця система зважає на такі елементи: еталон об'єкта, явища або системи, що підлягає дослідженню; критерії для аналізу компонентів

(компонентів) системного явища чи об'єкта; ознаки, що представляють групи показників для вивчення й аналізу різних характеристик елементів системного явища чи об'єкта; показники як окремі характеристики, за якими визначають ефективність педагогічної системи дій.

Показники готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності відображено за рівнями. Згідно з сутнісними характеристиками досліджуваного явища, виокремлено чотири рівні сформованості готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності: адаптивно-моделювальний (низький); конструктивно-моделювальний (середній); системно-моделювальний (вищий від середнього); системно-творчий (високий). Такий поділ на рівні дає змогу більш чітко та об'єктивно оцінювати готовність майбутніх викладачів до ключового елемента їхньої професійної діяльності.

Нижче схарактеризовано три рівні готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Низький рівень готовності. Студент на цьому рівні обізнаний із загальними поняттями СК, проте обмежений у знаннях термінів і поверхово розуміє їхню суть. Він має базове уявлення про організацію навчального процесу в профільній школі, але йому складно описати технології та методи, які можна використовувати для розвитку СК в учнів. Студент демонструє базові навички з організації навчання, проте відчуває труднощі із систематизацією матеріалу та взаємодією з учнями. У студента не сформоване уявлення про те, як організовувати різні види командної роботи та як залучати до них учнів. Помітні проблеми з тим, як найкраще розв'язувати конфлікти та проблеми, що виникають під час навчання. У студента відсутня стійка мотивація до розвитку СК в учнів. Здатність до рефлексії обмежена, бракує ініціативності в професійній діяльності. Студент відчуває труднощі в організації свого професійного розвитку.

Середній рівень готовності. На цьому рівні демонструють більш глибоке розуміння СК. Водночас потрібен додатковий розвиток у

концептуалізації. Студент має базові навички організації навчального процесу в профільній школі, може ідентифікувати деякі технології для розвитку СК в учнів, систематизувати матеріал і взаємодіяти з учнями на рівні соціальних проєктів, але йому потрібно вдосконалювати знання та вміння. Особа із середнім рівнем готовності може організовувати нескладні командні ігри, знає деякі прийоми залучення учнів до ігрової діяльності. Такий студент здатний розв'язати прості потенційно конфліктні ситуації на уроці, але потребує подальшої практики в медіаторстві та подоланні проблем, що виникли на заняттях. Студент уже має певний рівень мотивації та здатність до рефлексії, однак ініціатива щодо майбутньої педагогічної діяльності ще не повністю розкрита. Ініціює деякі ідеї щодо професійного саморозвитку, однак у нього відсутня власна траєкторія індивідуального освітньо-професійного маршруту.

Високий рівень готовності. Студент на цьому рівні володіє глибоким розумінням СК та вміє концептуалізувати це поняття в контексті власної педагогічної практики. Він має розвинуті навички організації навчання в профільній школі, володіє ефективними методами, технологіями та прийомами для розвитку СК в учнів профільної школи. Студент систематизує матеріал, взаємодіє з учнями на рівні соціальних проєктів і залучає їх до будь-якого виду командної роботи чи до іншої групової діяльності, успішно виконує функції медіатора під час виконання цих завдань. Особа з цим рівнем розв'язує проблеми будь-якої складності, які виникають на уроках та в позакласний час, а також передбачає конфлікти до того, як вони виникають. Студент мотивований до розвитку в учнів СК та розуміє її важливість. Має добре сформовану здатність до рефлексії та демонструє ініціативу для подальшого саморозвитку. Дотримується особистої стратегії для успішної майбутньої педагогічної діяльності.

Таблиця 1.2 демонструє зв'язок між усіма компонентами готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК.

На підставі наукових праць підсумовано, що підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл – це послідовний і

цілісний процес, який спрямований на запровадження позитивних змін в освітній діяльності ЗВО та впливає на формування здатності майбутніх учителів до провадження науково-дослідницької діяльності в межах розвитку СК в учнів профільних шкіл, на їхню обізнаність щодо методів, прийомів і технологій її розвитку, здатність залучати учнів профільних шкіл до соціальної діяльності та розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, а також на їхню здатність до рефлексії, самооцінювання й саморозвитку, коригування власної діяльності. Результатом такого процесу слугує позитивна динаміка в готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Таблиця 1.2

**Структурні компоненти готовності майбутнього вчителя ІМ
до розвитку СК в учнів профільних шкіл**

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні
Когнітивний	Пізнавально-змістовий	<ul style="list-style-type: none"> – розуміння сутності, мети та змісту розвитку СК в учнів ПШ; – знання та розуміння предметної сфери та професійної діяльності; – обізнаність щодо методів, прийомів, технологій розвитку СК в учнів ПШ; – здатність до пошуку, аналізу та оброблення інформації, орієнтування в інформаційному просторі; – розвинене критичне мислення, креативність, розумові здібності; 	1) <i>низький;</i>

		– здатність провадити науково-дослідницьку діяльність для власного професійного становлення.	2) <i>середній;</i> 3) <i>високий.</i>
Діяльнісний	Операційно-поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> – активне використання інноваційних форм та методів розвитку СК в учнів ПШ; – уміння залучати учнів до соціальної діяльності; – уміння розв’язувати проблеми, пов’язані з розвитком СК в учнів ПШ; – здатність ухвалювати обґрунтовані рішення, відповідно до ситуації, та діяти на підставах свідомості й відповідальності; – здатність до суб’єкт-суб’єктної взаємодії на заняттях з ІМ в профільній школі; – здатність до застосування освітніх концепцій, наукових досягнень у методиці викладання та філології, навичок моделювання; 	
Особистісний	Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> – здатність коригувати свою діяльність відповідно до результатів самооцінювання; – здатність до рефлексії та саморозвитку; 	

		<ul style="list-style-type: none"> – виявлення ініціативи щодо майбутньої професійної діяльності; – особистісно-ціннісне ставлення до професії вчителя ІМ; – творчість та ініціативність у проектуванні й моделюванні занять з ІМ; – винахідливість та оригінальність під час розв’язання педагогічних ситуацій. 	
--	--	--	--

Готовність майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл – інтегративна властивість особистості, що засвідчує педагогічну майстерність, грамотність, професійну сформованість щодо застосування різноманітних форм, методів і технологій у своїй професійній діяльності для розвитку СК в учнів профільної школи, а також розуміння необхідності виявляти ініціативу та креативне мислення під час цього процесу. Диференційовано основні компоненти (*когнітивний, діяльнісний, особистісний*), критерії (*пізнавально-змістовий, операційно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний*), показники та рівні (*низький, середній, високий*) готовності.

Висновки до першого розділу

На підставі аналізу Законів України, концепцій, сучасних наукових праць з’ясовано, що підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК – актуальне питання. На його значущість впливають

концепція НУШ і концепція розвитку педагогічної освіти, а також глобалізаційні та інтеграційні процеси в Україні. З огляду на це, зафіксовано потребу в підготовці фахівців – учителів ІМ – високого рівня, що відповідатимуть суспільному замовленню. Попри наявний науковий фонд, нині бракує теоретичного обґрунтування задекларованої проблеми, що засвідчує необхідність подальшого студіювання тематики в контексті розширення наукового розуміння, удосконалення педагогічної практики в галузі підготовки майбутніх учителів з ІМ.

Унаслідок аналізу зарубіжних джерел підсумовано, що національна освітня система, зокрема система підготовки майбутніх учителів ІМ, оминає увагою аспекти розвитку СК в учнів профільних шкіл, порівняно із західними практиками. Вивчення зарубіжного досвіду – перспективний напрям, що вможливує вдосконалення підготовки майбутніх учителів ІМ в українських ЗВО, оптимізує ефективне формування СК в учнів.

За наявності розвиненої СК поведінка учнів може змінитися в позитивному напрямі, що сприяє кращій атмосфері під час навчального процесу та запобігає конфліктам. СК в учнів профільних шкіл визначено як особистісну характеристику учня, що охоплює здатність до співпраці в групі та колективі; готовність визначати цілі, ефективно й відповідально діяти згідно із соціальними ролями та функціями; уміння планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій засобами ІМ; здатність керувати емоційним станом та бути лідером; уміння комунікувати в команді та розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях.

Серед ефективних способів розвитку СК в учнів профільних шкіл визначено використання інформаційних технологій, кейсів, запровадження суб'єкт-суб'єктного діалогу під час навчання, введення елективних курсів тощо.

Підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл включає в себе ряд ключових аспектів, що вимагають комплексного підходу. Один із таких аспектів полягає в використанні полілогу під час їхньої

підготовки. Визначено, що полілог, як інтерактивний метод навчання, дозволяє студентам активно взаємодіяти під час обговорення матеріалу, що сприяє розвитку їхньої аналітичної та комунікативної компетенцій. Додатково, проаналізовано впровадження партнерської взаємодії та групової проєктної діяльності. Ці методи дозволяють студентам відчувати важливість співпраці та взаємодії у навчанні, розвиваючи при цьому їхні соціальні навички, такі як співпраця, лідерство та ефективне управління групою. Крім традиційних методів навчання, знайдено, що на сучасному етапі особлива увага приділяється використанню інтерактивних технологій та методів. Вони дозволяють створити стимулююче та підтримуюче навчальне середовище, що сприяє активному залученню студентів до процесу навчання та стимулює розвиток їхньої СК. Зазначено також, що майбутні фахівці також мають мати не лише теоретичні знання, пов'язані із поняттям СК та особливостями профільної школи, але й бути здатними застосовувати ці знання на практиці. Важливо, щоб вони були вмотивованими та готовими до постійного вдосконалення у цьому процесі, оскільки розвиток СК в учнів є складним і багатогранним завданням, яке вимагає постійного вдосконалення і саморозвитку вчителя.

На підставі аналізу наукового доробку, присвяченого проблемі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, витлумачено сутність поняття «готовність майбутніх учителів з ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК». Це інтегративна властивість особистості майбутніх учителів ІМ, що засвідчує педагогічну майстерність, грамотність, професійну сформованість умінь застосовувати різноманітні форми, методи й технології у своїй професійній діяльності для розвитку СК в учнів профільної школи, а також розуміння необхідності виявляти ініціативу та креативне мислення. У процесі дослідження виокремлено її компоненти (когнітивний, діяльнісний, особистісний), критерії (пізнавально-змістовий, операційно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний), показники й рівні. Кожен компонент детермінований конкретними критеріями, що розкривають

показники, описуючи здатності, уміння та якості майбутнього вчителя ІМ. Процес формування компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності – ключовий етап у підготовці майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Отримані результати становлять підґрунтя для подальших наукових праць, сприяють більш глибокому розумінню сутності цього процесу, окреслюють перспективи для розвитку педагогічної науки та методики викладання ІМ.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях: Афонченко, 2021а, 2021б, 2021с; Афонченко, 2022; Афонченко 2023а; 2023е.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ ШКІЛ

У розділі обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; розроблено структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

2.1. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл

З огляду на інноваційні положення концепції НУШ, модернізовані засади реформування середньої школи, інтенсивний розвиток педагогічної освіти, постає низка нових вимог і стандартів, що регламентують сучасний етап підготовки майбутніх учителів ІМ. Нині педагоги мають бути готові до розвитку в учнів профільних шкіл СК, що нерозривно пов'язана з навичками, які необхідні для випускників у XXI столітті.

Аналіз освітніх програм підготовки майбутніх учителів ІМ, що реалізують у Хмельницькому національному університеті, Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Закарпатському угорському інституті ім. Ференца Ракоці II, Уманському державному педагогічному університеті ім. Павла Тичини, засвідчує, що змістове наповнення підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільної школи СК потребує вдосконалення. У зв'язку з відсутністю такої інформації в межах дисциплін, студенти педагогічних спеціальностей не завжди готові до професійної діяльності, не усвідомлюють

важливості розвитку в учнів СК. Ідеться про розуміння поняття СК, її складників, про знання способів розв'язання проблем, пов'язаних із соціальною залученістю учнів, що можуть виникнути в навчально-виховному процесі. Крім того, майбутні вчителі ІМ, які вперше проходять педагогічну практику, констатують труднощі, пов'язані з використанням навчального матеріалу, який спрямований на розвиток СК або на виконання в освітньому процесі певних завдань. Практика доводить, що майбутні вчителі недостатньо мотивовані до розвитку СК в учнів, не володіють сучасними методиками й технологіями її розвитку через застосування засобів ІМ в профільних класах.

Підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл передбачає впровадження в навчальний процес оптимальних і дієвих педагогічних умов. У працях А. Литвина зазначено, що ефективна професійна підготовка можлива в разі планування в освітньому процесі таких елементів, як ресурсне, програмно-методичне, матеріально-технічне забезпечення; обставини навчального процесу (зміст, методи, технології); освітнє або інформаційно-освітнє середовище навчального процесу; позиція викладача в контексті управління та організації процесу; ставлення студентів або учнів до процесу (їхня мотивація, зацікавленість тощо); спрямованість на особистість студентів або учнів. У дослідженні науковця педагогічні умови потрактовані як система спеціально створених чинників, що впливають на зовнішні та внутрішні умови навчально-виховного процесу, а також на особистісні аспекти всіх його учасників. Такі умови орієнтовані на забезпечення цілісності навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі закладу освіти, відповідно до вимог суспільства й потреб ринку праці; сприяють усебічному гармонійному розвитку особистості, створюючи сприятливі умови для виявлення її потенціалу, аналізу потреб і формування загальнолюдських та професійно важливих якостей, базових кваліфікацій і компетентностей (Литвин, 2018).

О. Пєхота, А. Старєва проаналізували педагогічні умови ефективної професійної підготовки вчителя в контексті підходу, що спрямований на

розвиток особистості: орієнтація на розвиток особистості учня під час професійної підготовки майбутнього вчителя; створення особистісно орієнтованого освітнього середовища в закладі вищої освіти педагогічного профілю. Цього досягають за допомогою особистісно орієнтованих методів, форм і засобів навчання під час занять із педагогічного циклу, через орієнтацію студентів на набуття нового практичного досвіду, а також аналіз суб'єктивних взаємин між викладачем і студентами в навчальному процесі (Пехота & Старєва, 2007).

До трактування природи поняття «педагогічні умови» звертаються такі українські науковці, як Т. Вдовичин, А. Панібратська, Ю. Рябова, Р. Сопівник та ін. У праці Ю. Рябової зауважено, що поняття «умова» схарактеризоване по-різному в таких науках, як історія, філософія, психологія, соціологія та педагогіка. Спільною рисою всіх запропонованих різногалузевих дефініцій є те, що під поняттям «умова» розуміють сукупність заходів, спрямованих на створення певних змін. У педагогіці умови – це зовнішні та внутрішні обставини, що детермінують розвиток педагогічного процесу. Зовнішні умови впливають на конструювання педагогом процесу для досягнення результатів, натомість внутрішні обставини виникають як наслідок завдань педагогічного процесу. Об'єктивні можливості змісту навчання, методів та організаційних форм, а також матеріальні ресурси утворюють структурну основу педагогічних технологій чи моделей (Рябова, 2017).

У працях Т. Вдовичин педагогічні умови інтерпретовані як обставини навчання, що маркують його умови та способи їх трансформації для досягнення навчальних цілей. У цьому контексті варто звертати увагу на відбір і використання елементів змісту, методів та організаційних форм навчання, з огляду на принципи оптимізації (Вдовичин, 2013).

У розвідці А. Панібратської підсумовано, що педагогічні умови можна описувати як структурну оболонку педагогічних технологій чи моделей, що забезпечують реалізацію компонентів цих технологій. Педагогічні умови охоплюють організаційні форми, методи, прийоми й засоби координації,

спрямовані на мотивацію та підтримку ефективного розвитку особистісних здібностей, базових компетентностей і цілісного становлення особистості учнів через формування ціннісних ставлень до навчальних цілей та результатів власної діяльності (Панібратська, 2018).

У наукових студіях Р. Сопівника, Н. Діри доведено, що педагогічні умови – це проєкція обставин виховного процесу на суб'єктивний світ вихованця. Суб'єктивне сприйняття учнем виховної діяльності являє собою педагогічну умову, що маркує підготовленість особистості учня, його внутрішню мотивацію й ціннісні орієнтації. Серед таких обставин виокремлюють зміст та організацію діяльності учнів, міжособистісні взаємини, взаємодію з педагогами, адаптацію до нового освітнього середовища й ін. (Діра & Сопівник, 2018).

Отже, *педагогічні умови* – це система специфічних обставин та чинників, що створюють для ефективного впливу на освітній процес і досягнення заздалегідь окресленої педагогічної мети.

Для з'ясування ефективних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл використано метод експертного оцінювання, суть якого полягає в оцінюванні й обґрунтуванні фахівцями доцільності створення умов для вдосконалення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ.

Експертами стали 12 викладачів ЗВО, що готують майбутніх учителів ІМ. Експерти ранжували педагогічні умови з переліку, виокремивши ті, що, на їхню думку, мають найбільше значення в контексті дослідження. Кожна умова оцінена з використанням трибальної шкали, де 3 бали – це «дуже важливо», 2 бали – «важливо», 1 бал – «має невелике значення», 0 балів – «зовсім неважливо». Результати експертного оцінювання представлено в таблиці 2.1.

**Перелік педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ
до розвитку СК в учнів профільних шкіл**

Ранг	Педагогічна умова	Оцінка
1.	Оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.	36
2.	Активізація практичних здібностей щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу.	35
3.	Формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.	35
4.	Структурування змісту дисциплін для підготовки майбутніх учителів ІМ.	32
5.	Забезпечення безперервності та цілісності системи підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.	31
6.	Формування власної освітньо-професійної траєкторії майбутніх учителів ІМ на основі участі в програмах академічної мобільності.	29
7.	Урізноманітнення форм професійного самовдосконалення майбутніх учителів ІМ із використанням інноваційних технологій.	27
8.	Стимулювання професійного саморозвитку майбутніх учителів ІМ за допомогою науково-дослідницької діяльності.	26
9.	Аналіз індивідуальних особливостей майбутніх учителів ІМ для їхньої підготовки до розвитку СК в учнів профільних шкіл.	24
10.	Покращення форм і методів управлінської діяльності майбутніх учителів ІМ для розвитку СК в учнів профільних шкіл.	22

Унаслідок теоретичного аналізу наукових джерел із порушеної проблеми, з'ясування особливостей розвитку СК в учнів у ЗЗСО, дослідження стану готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, експертного опитування викладачів, виокремлено три основні

педагогічні умови підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл

Перша умова – *оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл* – передбачає запровадження змін і тематичне оновлення змісту освітніх компонентів «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови». Тематичне осучаснення змісту стосується актуалізації теоретичних знань здобувачів із таких аспектів: психологічні особливості старшокласників і необхідність їх урахування в організації навчально-виховного процесу; сутність та структура СК, її зв'язок з іншими компетентностями; особливості формування та розвитку СК в учнів старшої школи на уроках ІМ в профільній школі. Використання цих знань сприятиме подоланню майбутніми вчителями викликів, пов'язаних із переходом до профільного навчання, що можуть виникнути на шляху професійного становлення; більш глибокому розумінню базових понять і концепцій, потрібних для формування в учнів профільної школи СК.

Друга умова – *активізація практичних здібностей щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу*. Ця умова спрямована на створення та моделювання професійного середовища на практичних заняттях за допомогою розв’язання практичних задач. Опановані практичні вміння вможливають самостійне використання теоретичних знань на практиці в школі та в подальшій професійній діяльності. Для цього майбутні вчителі виконують командні види роботи, обговорюючи актуальні питання з викладачами й іншими студентами, а також вчать розробляти та впроваджувати в навчально-виховний процес у профільній школі різні види завдань, спрямовані на розвиток в учнів СК. Одним із показників готовності майбутнього вчителя ІМ є здатність активно взаємодіяти з учнями та практично використовувати знання, отримані під час теоретичного навчання. Педагогічні задачі спрямовані на актуалізацію комунікативних навичок учнів та їхньої здатності до співпраці; формуванню в студентів навичок міжкультурного спілкування, умінь ефективно розв’язувати конфлікти в процесі навчання. Колективне розв’язання практичних задач через дискусії з викладачем та іншими студентами дає змогу запобігти можливим труднощам чи помилкам до початку професійної діяльності.

Третя педагогічна умова – *формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл* – передбачає стимулювання в майбутнього вчителя ІМ бажання до саморозвитку за допомогою тренінгів, майстер-класів, наукових конференцій, що стосуються актуальних тем із педагогіки, зокрема з методики розвитку в учнів СК. Особливу увагу сфокусовано на активізації інтересу до професії, формуванні професійних цінностей та орієнтацій майбутніх учителів через упровадження проектного методу навчання. Цей метод допомагає створювати сприятливе середовище для активної діяльності, спонукає студентів до самостійної роботи. Використання групових та індивідуальних презентацій, створення професійних портфоліо, а також виконання командної роботи майбутніми вчителями сприяють самовдосконаленню і мотивації до майбутньої

професійної діяльності. Такі методи допомагають студентам розвивати навички планування, координації та співпраці, що є ключовими для майбутніх учителів ІМ. Використання методики командної роботи, інноваційних технологій і проєктного методу також спонукає студентів до креативного мислення, розвиває їхні здібності в розв'язанні групових задач, навички самостійної та науково-дослідницької роботи. Крім того, такий підхід дає змогу майбутнім фахівцям усвідомити й вибрати оптимальний напрям своєї професійної траєкторії, підготуватися до професійної практики.

Під час реалізації педагогічних умов за основу взято виокремлені раніше компоненти, критерії та показники. На цій підставі вибрано найбільш ефективні методи, технології, прийоми, що зважають на індивідуальні особливості кожного студента та групи загалом. Підготовка майбутніх учителів з ІМ була спрямована на:

- якісне засвоєння майбутніми вчителями ІМ теоретичних знань про основні поняття, що пов'язані із соціальною компетентністю, особливостями викладання в профільній школі та з необхідними для навчання технологіями; поглиблене вивчення ІМ;
- надання студентам можливості підготуватися до подальшої професійної діяльності безпосередньо під час навчання за допомогою практичних педагогічних завдань;
- спонукання майбутніх учителів до подальшого окреслення власної педагогічної траєкторії саморозвитку, формування в них розуміння важливості СК.

Для реалізації першої педагогічної умови підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільної школи СК – *оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл* – запропоновано впровадження низки змін, а також тематичне оновлення змісту освітніх компонентів «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови». Упровадження спеціально розробленого методичного матеріалу для

майбутніх учителів ІМ має на меті розширити їхні знання з особливостей викладання ІМ в профільних школах. Це означає, що студенти отримають інструменти для ефективного викладання предмета в умовах спеціалізованих закладів. Окрім цього, матеріал спрямований на засвоєння понять про СК та методику її формування й розвитку на уроках з ІМ. Такий підхід озброїть майбутніх учителів ІМ необхідним інструментарієм для створення навчального середовища, що сприятиме розвиткові соціальних навичок учнів.

У ході дослідження оновлено зміст освітнього компонента «Вступ до спеціальності» (для студентів 2 курсу), основна мета якого – надати студентам основні теоретичні знання щодо особливостей педагогічної діяльності, зокрема стосовно викладання в профільній школі та розвитку СК. Структура змісту освітнього компонента містить одинадцять розділів, що охоплюють такі аспекти: система неперервної педагогічної освіти; сучасні тенденції в підготовці вчителя ІМ за кордоном; професійно-педагогічна діяльність учителя ІМ сучасної школи; професійна компетентність учителя ІМ; організація освітнього процесу у ЗВО; самостійна діяльність майбутніх учителів ІМ у системі професійної підготовки; науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів ІМ у системі професійної підготовки; академічна та професійна мобільність учителя ІМ; педагогічна практика студентів і педагогічна взаємодія; підготовка майбутніх учителів ІМ до навчання учнів профільної школи; особливості розвитку СК в учнів на заняттях з ІМ. Оновлення змісту передбачало введення тем «Підготовка майбутніх учителів ІМ до навчання учнів профільної школи» та «Особливості розвитку СК в учнів на заняттях з ІМ». У процесі вивчення цих тем студенти ознайомилися з питаннями про основні компетентності вчителя ІМ в профільній школі. Під час лекційного заняття студентам надавали інформацію про особливості професійної діяльності вчителів ІМ в профільній школі; критерії готовності вчителя ІМ до переходу до викладання в профільній школі; загальні та професійні компетентності вчителів ІМ; особливості системи професійної підготовки. Для самостійного опрацювання студентам

запропоновано підготувати повідомлення про сучасні технології та методи, що використовують у країнах зарубіжжя для підготовки майбутніх учителів ІМ. Під час практичних занять вони брали участь у дискусії про виклики, що можуть постати перед майбутній учителем ІМ в ході викладання в профільній школі, а також про шляхи їх подолання.

Ознайомлення студентів з особливостями розвитку СК в учнів на заняттях з ІМ передбачало докладний аналіз змісту й сутності СК, а також умов і підходів до її розвитку на уроках з ІМ. На лекції студенти з'ясовували, як у науковому дискурсі потрактоване поняття СК; якими стратегіями повинен керуватися майбутній учитель ІМ для її розвитку в учнів; які існують характеристики різних умов і підходів, на основі яких повинен відбуватися розвиток СК в учнів. На практичних заняттях студенти дискутували з питань використання інноваційних методів та технологій для розвитку в учнів СК. Особливе зацікавлення становило питання про позитивні й негативні ефекти від використання цифрових технологій. Студенти взяли участь у дебатах на тему «Цифрові технології на уроках ІМ: за та проти».

Багато уваги приділено структурі СК. Щоб розвивати її у своїх учнів, майбутні вчителі ІМ повинні самі володіти теоретичними знаннями на достатньо глибокому рівні, розуміти важливість її розвитку.

Під час практичних занять майбутні вчителі мали змогу перевірити отримані знання за допомогою різних опитувань, тестування та самостійних і контрольних робіт. Крім традиційних прийомів, використано й інноваційні прийоми, як-от: брейнстормінг, круглий стіл, дебати, дискусії тощо. У такий спосіб можна було розвинути креативне мислення студентів та продемонструвати їм, як можна організовувати види командної роботи в майбутній професійній діяльності. Запитання, запропоновані студентам для самостійного опрацювання, розподілено для більшої ефективності на дві тематичні категорії.

До першої групи належать запитання, *що стосуються теоретичного матеріалу*, який був розглянутий під час лекції: «Схарактеризуйте основні

компоненти професійної компетентності вчителя ІМ», «Що варто розуміти під термінами «іншомовна підготовка вчителя» / «професійна підготовка вчителя ІМ»?». Окреслені аспекти можуть бути обговорені для більш глибокого розуміння засвоєного матеріалу.

Другу категорію становлять запитання, *що стимулюють студентів до самостійного дослідження та пошуку нової інформації*, наприклад: «Як педагог може впроваджувати свої теоретичні та практичні навички під час проведення уроків (наведіть конкретні приклади)?», «Які труднощі можуть поставати перед учителем ІМ під час використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти?», «Наведіть приклади боротьби з академічною недоброчесністю за кордоном». Ці запитання спонукають студентів до розширення отриманих на лекціях знань та розв'язання конкретних проблем.

Отже, використання обох видів завдань для самоперевірки й перевірки на заняттях уможливило баланс між роботою в межах університету та самостійною роботою студента поза межами закладу.

Описані види діяльності є ефективними, оскільки розширюють освітні горизонти, поглиблюють теоретичні знання студентів про методіку викладання ІМ. Студенти мали змогу з'ясувати аспекти роботи в профільних школах, окреслити відмінності між різними типами освітніх закладів. Акцентовано увагу на розумінні поняття СК, її компонентів, а також методів формування та розвитку такої компетентності в майбутніх учнів. Поручено питання і щодо використання інноваційних технологій у педагогічній діяльності. Витлумачено природу низки термінів: «професійний імідж», «академічна доброчесність» та інші. Крім того, запропоновані для обговорення питання створили фундамент для самостійної роботи студентів та проведення власних досліджень (Додаток А).

Доповнення дисципліни «Педагогіка» передбачало додавання нових тем для реферативної діяльності здобувачів: «Урахування особливостей покоління Z під час розвитку СК в учнів профільних шкіл», «Вплив роботи в групах на

формування комунікативних навичок і СК в учнів профільних шкіл» тощо (Додаток Б).

Дисципліна «Методика викладання іноземної мови» оновлена через додавання запропонованих тем для самостійного опрацювання та подальшого обговорення на заняттях: «Методика використання ІКТ для розвитку СК в учнів профільних шкіл», «Використання командної роботи для розвитку СК в учнів профільних шкіл» тощо (Додаток В).

Дисципліну «Практичний курс іноземної мови» доповнено за допомогою введення тем іноземною мовою для дискусій і дебатів: «*The role of social competence in the process of learning foreign languages in specialized high schools*», «*Intercultural communication in learning foreign languages in specialized high schools*» тощо (Додаток Г).

Теми для реферативної і самостійної діяльності варто надавати після вивчення дотичного модуля, лекції чи іншого теоретичного матеріалу. Для виконання таких завдань викладач повинен планувати достатньо часу, що сприятиме ефективній підготовці. Самостійні роботи представляють за допомогою мультимедійної презентації, повідомлення тощо. Процес презентації може бути як індивідуальним, так і груповим. Студенти й викладач мають право поставити запитання за темою або висловити свою думку.

Активізація практичних здібностей щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл відбувалася за допомогою використання педагогічних задач різного типу на практичних заняттях із таких дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Практичний курс іноземної мови», «Методика викладання іноземної мови», «Педагогіка», «Методика викладання іноземної мови в профільній та вищій школі». Вибір цього методу був зумовлений тим, що аналіз освітніх програм і силабусів описаних дисциплін не передбачає використання практичних завдань, направлених на підготовку майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл. Надання можливості майбутнім учителям ІМ використовувати свої теоретичні знання на практиці означає поглиблення їхньої педагогічної підготовки. Цього досягають через

розв'язання конкретних педагогічних задач, спрямованих на розвиток СК в учнів профільних шкіл. Такий підхід забезпечує перехід від теорії до практики, розвиває педагогічні вміння, допомагає окреслити стратегії майбутніх учителів, що спрямовані на формування соціальних навичок учнів.

О. Дубасенюк та О. Вознюк пов'язують педагогічні задачі з розвитком у майбутніх учителів педагогічного мислення. Наявність такого виду мислення можна вважати необхідним елементом готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл. Учені підсумовують, що це поняття являє собою сукупність конкретних рис, умінь і здатностей, характерних для вчителя: можливість суб'єктивного аналізу та оцінювання педагогічної ситуації; використання прийомів, спрямованих на ефективне трансформування ситуації; наявність у вчителя конкретних стратегій для застосування в навчально-виховному процесі; творче переосмислення педагогічних ситуацій та вихід за їхні межі; усвідомлення комплексного характеру ситуацій, що виникають у процесі навчання та виховання; наявність високоструктурованих знань і умінь, пов'язаних із методикою викладання предмета (Дубасенюк & Вознюк, 2010).

Отже, використання педагогічних задач на заняттях майбутніх учителів ІМ сприяє розвитку умінь, навичок і знань, необхідних для професійної діяльності, а також формує педагогічне мислення на оптимальному рівні.

На думку сучасних дослідників, здатність студентів активно розв'язувати педагогічні ситуації та задачі сприяє розвитку педагогічної майстерності, оволодінню педагогічної технології. У праці Л. Мільто зазначено, що «педагогічна майстерність» – це вищий рівень творчої активності вчителя, що впливає з успішного опанування знань, навичок і раціонального використання особистісного потенціалу. Цей аспект особистості не лише засвідчує рівень педагогічної майстерності, але й демонструє динаміку її розвитку та творчий внесок учителя в професійну діяльність. Учені школи І. Зязюна, чий науковий доповіді цитує Л. Мільто, доводять, що педагогічна майстерність виявляється через практичну

діяльність, але не обмежується володінням спеціалізованими навичками. Майстерність залежить від особистості вчителя, його підходів і здатності до творчої ініціативи, відтворення власних цінностей у професійній педагогічній практиці. З іншого боку, «педагогічна технологія» – це пошук способів підвищення навчальних результатів через аналіз, відбір, створення та контроль усіх аспектів навчального процесу та їх взаємодії. Її суть полягає в концепції повного управління навчанням, розробленні та впровадженні навчального циклу, який може бути відтворений будь-яким учителем для досягнення заздалегідь визначеного рівня засвоєння необхідних знань, умінь і навичок (Мільто, 2013). Отже, практикуючи розв'язання педагогічних задач, студенти можуть швидше досягти хороших результатів у майбутній професійній діяльності та оволодіти педагогічною майстерністю на високому рівні.

У працях Н. Дяченко описано види педагогічної діяльності, що потрібні педагогові для розв'язання справжніх завдань і конфліктів у процесі безпосередньої фахової роботи. До таких видів належить навчальна, наукова, методична та організаційна діяльність. *Навчальна діяльність* охоплює: формулювання мети, змісту й завдань у навчальному процесі; вибір форм і методів навчання, що максимально активізують науково-пізнавальну активність студентів. *Наукова діяльність* передбачає: регулярне проведення вчителем чи викладачем науково-дослідницьких робіт; участь у написанні статей, тез до конференцій, монографій, дисертацій, навчальних посібників тощо. *Методична діяльність* представлена такими видами роботи: підготовка до аудиторних занять; розроблення конспектів, збірників і практикумів; самостійне розроблення та впровадження різних методів, прийомів і технологій навчання. До *організаційної діяльності* належить проведення різноманітних наукових заходів; підготовча робота до видання посібників та збірників; організація наукових гуртків і культурних заходів; виконання кураторської роботи (Дяченко, 2015).

Отже, розв'язання педагогічних задач за їхніми функціями стимулює основні види педагогічної діяльності, необхідні для професійного зростання майбутніх педагогів у контексті розвитку СК в учнів.

Майбутні вчителі ІМ повинні усвідомлювати стратегію розв'язування педагогічних задач у реальному житті під час проведення уроків. Упровадження педагогічних задач у процес навчання студентів є необхідним елементом їхньої готовності до практичної діяльності. Підготовка майбутніх учителів ІМ передбачає проходження педагогічної практики. На рівні бакалавра студенти проходять як пасивну (спостереження за проведенням уроків з ІМ іншим учителем), так і активну педагогічну практику (безпосереднє проведення уроків); на рівні магістра – активну педагогічну практику. Варто зазначити, що серед комунікативно-навчальних здібностей, на розвиток яких спрямована педагогічна практика для майбутніх учителів ІМ, виокремлюють: налагодження під час занять контактів «учитель – клас», «учитель – учень», «учень – учень» тощо; визначення об'єктів контролю мовленнєвої діяльності учнів класу, добір доцільних методичних прийомів; здатність розуміти сутність помилок учнів класу та приділяти достатню увагу роботі над недоліками, а також знаходити актуальний мовленнєвий спосіб виправлення помилок. До розвивально-виховних здібностей майбутніх учителів ІМ належать такі, як реалізація виховного, розвивального, загальноосвітнього потенціалу мовленнєвого матеріалу уроків; формування і розвиток інтелектуальної та емоційної сфери учнів класу, а також їхніх пізнавальних інтересів на основі мовленнєвих матеріалів уроків; виконання завдання морального, культурного, гуманістичного виховання учнів класу. Під час педагогічної практики майбутніх учителів ІМ бракує уваги розвитку СК в учнів профільних шкіл. Студентам необхідні практичні навички, спрямовані безпосередньо на аналізоване питання. Цим зумовлена необхідність використання педагогічних задач для актуалізації практичних навичок майбутніх учителів ІМ.

Успішне впровадження педагогічних задач у процес фахової підготовки майбутніх учителів ІМ можливе в разі чіткого розуміння різновидів таких задач. У дослідженні І. Новіцької описано види педагогічних задач, що класифіковані в науковому дискурсі. Загалом у науці немає усталеного погляду на класифікацію педагогічних задач. Водночас задачі можуть бути класифіковані залежно від кількох аспектів: характер задачі (аналітичні, проєктувальні, комунікативні); дидактична мета (за місцем виникнення, за суттю педагогічного процесу, за перспективами ситуації тощо); функції та застосування в навчальному процесі (виявлення проблем, інформаційне забезпечення діяльності тощо). Педагогічні задачі виконують низку основних функцій, що сприяють формуванню методології та засвоєнню теоретичних знань, дають змогу засвоювати практичні знання, норми та правила педагогічної методики (інструментування); сприяють розвитку оперативного мислення, формуванню професійно-педагогічних навичок (Новіцька, 2014).

Отже, класифікація педагогічних задач стає необхідною частиною підготовки майбутніх учителів, оскільки це полегшує процес їх формулювання та вибору, з огляду на конкретну мету, що постає перед навчально-виховним процесом. Педагогічні задачі спрямовані на те, щоб студенти навчили своїх майбутніх учнів розрізняти соціальні ролі, розв'язувати конфлікти й ефективно співпрацювати в команді.

У ході дослідження розроблено класифікацію педагогічних задач за функційним призначенням. До першого типу належать педагогічні задачі, спрямовані *на організацію різних видів професійної діяльності*. Це задачі відкритого типу, що надають майбутньому вчителю свободу вибору форм і методів навчання. Студенти мають змогу ознайомитися з повністю описаною ситуацією, проте в таких задачах відсутні заздалегідь продумані діалоги або варіанти відповідей. Розв'язуючи ці задачі, студент навчається самостійно планувати й організовувати діяльність учнів, що може бути важливим аспектом під час практики в навчальному процесі. Задачі такого типу використано на заняттях із дисциплін «Педагогіка» і «Методика викладання

іноземної мови». Нижче подано приклад задач, для розв'язання яких студентам потрібно відповісти на запитання (Додаток Д).

«Тема: Кіно та література»

Завдання. На які особливості організації позакласної діяльності повинен звернути увагу вчитель ІМ, щоб провести літературний та / або кіноклуб, де учні будуть читати художні твори, переглядати фільми, обговорювати їх та висловлювати свої враження засобами ІМ?»

Другий тип – педагогічні задачі, спрямовані на вибір доцільної лінії поведінки та спілкування. Ці задачі передбачають опис ситуації, відповідаючи на яку потрібно вибрати правильну тактику поведінки. Конфлікт у цій ситуації не є обов'язково прописаним в умовах, але вибір неправильної лінії може його спричинити чи, навпаки, запобігти йому та посприяти успішному розв'язанню задачі. У межах кожної задачі студентам запропоновано чотири варіанти відповідей, вибір яких потрібно обґрунтувати. Мета майбутнього вчителя – використання теоретичних знань і практичних навичок, опанованих на лекціях, для ефективної взаємодії та спілкування в конкретних ситуаціях. Такі задачі впроваджено в процес викладання дисципліни «Вступ до спеціальності».

Яскравим прикладом слугує така задача:

«Один з учнів дев'ятого класу неодноразово виражає свою незгоду щодо вашого методу ведення уроку. Як ви відреагуєте?»

- а) Проігноруєте учня і продовжите заняття, ніби нічого не трапилось.*
- б) Нагадаєте учневі, що ви – найавторитетніша людина на уроці, тому він повинен вас слухати без зауважень.*
- в) Запропонуєте учневі обговорити його зауваження після заняття.*
- г) Запитаєте учня, що саме його не влаштовує, та поясните, чому на занятті ви вибираєте саме ці методи та прийоми».*

До третього типу належать педагогічні задачі, спрямовані на ефективне розв'язання конфлікту. Цей тип завдань є дещо складнішим, оскільки передбачає розв'язання конфліктної ситуації, яка може виникнути в ході

навчально-виховного процесу. Майбутній учитель повинен використовувати свої знання з методики викладання ІМ та педагогіки для ефективного розв'язання проблеми. Ці задачі дають змогу студентам навчитися використовувати свої вміння та знання для успішного розв'язання конфліктів, що є важливим аспектом їхньої підготовки до педагогічної діяльності. Ці задачі впроваджено в процес викладання дисциплін «Методика викладання іноземної мови» та «Практичний курс іноземної мови» у перекладі. Приклад задачі такого типу, що наявна в практикумі, подано нижче.

«Під час пояснення нової граматичної теми в одинадцятому класі один учень раптово підводиться та виголошує, що тема занадто нудна, він краще робитиме щось цікавіше, після цього прямує до виходу. Як варто вчинити вчителю, аби не спричинити безлад на уроці?»

Важливим у контексті виконання другої педагогічної умови є розуміння послідовності виконання педагогічних задач. У праці В. Ковальчук зазначено, що розв'язання педагогічних задач проходить через кілька ключових етапів. На підготовчому (орієнтаційному) етапі студенти акумулюють свої знання, вміння та навички в галузі педагогіки й методики викладання, зростає рівень їхньої майстерності. Студенти аналізують проблеми учнівського середовища. Діагностичний (аналітичний) етап спрямований на діагностику ситуації та взаємин у конкретному колективі. Основу для цього становить попередньо проведена підготовча діяльність. Проектувальний етап пов'язаний із виокремленням конкретної проблеми, плануванням форм і змісту діяльності вчителя для розв'язання цієї задачі, а також з окресленням конкретних шляхів та прогнозуванням можливих наслідків. Виконавчий етап полягає в безпосередньому застосуванні різноманітних форм, методів і засобів для розв'язання педагогічної задачі, що були розроблені на попередньому етапі. Узагальнено-оцінювальний етап є завершальним, він сфокусований на аналізі результатів діяльності вчителя з розв'язання педагогічної задачі, зіставленні й визначенні можливих відхилень, а також на проектуванні нових завдань (Ковальчук, 2004). Отже, застосування такої послідовності в розв'язуванні

педагогічних задач під час підготовки майбутніх учителів ІМ допоможе активізувати їхні практичні здібності більш ефективно.

Упровадження педагогічних задач у процес підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл повинно відбуватися поступово, відповідно до теоретичного матеріалу, засвоєного під час вивчення дисциплін «Вступ до спеціальності», «Методика викладання іноземної мови», «Педагогіка», «Практичний курс іноземної мови». Викладач має надавати слово студентам, щоб вони могли представляти свою думку, навчалися розв'язувати проблеми й конфлікти самостійно. Якщо під час обговорення не була вибрана методично правильна стратегія, варто пояснити, чому необхідно її змінити.

Практична робота сприяє усвідомленню майбутніми вчителями ІМ способів застосування своїх теоретичних знань для розв'язання складних ситуацій у контексті освітнього й виховного процесів на більш глибокому рівні. Педагогічні задачі надають змогу студентам вивчати ефективну взаємодію з учнями, розбиратися в конфліктних ситуаціях, знаходити оптимальні рішення, а також керувати позакласною діяльністю та працювати в командах. Це сприяє розвитку в майбутніх учителів навичок формування СК в учнів, зокрема їхній здатності до співпраці, комунікації та побудови міжособистісних взаємин. Ці вміння вкрай важливі для подальшої професійної діяльності вчителів ІМ, оскільки допомагають створити сприятливу навчальну атмосферу, підготувати компетентних й адаптованих до вимог сучасного світу громадян – випускників профільної школи.

Отже, використання різнотипних педагогічних задач під час підготовки майбутніх учителів ІМ сприяє активізації низки практичних здібностей:

- використання досягнень методики викладання в процесі навчання ІМ у профільних школах;
- формування та розвиток необхідних компетентностей, зокрема соціальної, під час викладання ІМ і використання найбільш ефективних шляхів;

– проєктування власної подальшої педагогічної діяльності, оволодіння професійно-методичною компетентністю для проведення занять з ІМ у профільних школах;

– застосування на уроках з ІМ у профільних школах навичок моделювання, конструювання освітнього процесу та змісту іншомовної підготовки.

Для реалізації третьої педагогічної умови – *формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл* – упроваджено у викладання дисциплін «Вступ до спеціальності», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови», «Педагогіка» такі інноваційні методи навчання, як проєктний метод, різноманітні форми командної роботи. Майбутні вчителі ІМ успішно використовували ці методи, створюючи групові проєкти («Іноземна мова та соціокультурний розвиток»), проводячи мініпрезентації («Умотивований учитель ІМ», «Моє викладацьке портфоліо»), беручи активну участь у різноманітних видах командної діяльності, наприклад, у дискусіях, дебатах, брейнстормінгу, круглому столі. Упровадження інноваційних технологій має вирішальне значення для формування ключових компетентностей у майбутніх педагогів. Їх застосування сприяє не лише розвитку комунікативних навичок, але й вдосконаленню в студентів навичок самостійної і дослідницької роботи, а також креативного мислення. Специфіка цього методу полягає в тому, що його використання підвищує здатність студентів до пошуку нестандартних рішень педагогічних завдань та ефективного розв’язання проблем. Практикування інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів ІМ є обґрунтованим, тому що ці технології стимулюють студентів до саморозвитку, допомагають формувати необхідні компетентності для успішного викладання ІМ. Результати досліджень і практичного застосування проєктного методу та інноваційних технологій підтверджують їхню обґрунтованість та ефективність як засобів формування професійних навичок і сприяння

саморозвитку майбутніх учителів ІМ. Це здатне підвищити загальний рівень компетентності фахівців та якості освіти.

Упровадження інноваційних технологій у вищій освіті ретельно описане в праці О. Дубасенюк. Авторка досліджує поняття інновацій у вищій школі, а також їхній зв'язок з іншими поняттями. Упровадження інноваційних технологій у ЗВО актуалізує кілька важливих аспектів. По-перше, ідеться про створення та підтримання електронної бази даних, яка охоплює документування й аналіз інновацій у системі вищої освіти. Електронна база даних сприяє систематизації та зберіганню інформації про інноваційні підходи, проєкти й досягнення в галузі вищої освіти, слугує інструментом для фундаментальних і прикладних досліджень із питань професійної освіти. Другий аспект – це вивчення, аналіз та поширення позитивного досвіду. Важливо адаптувати національний, європейський та світовий інноваційний досвід для ефективного його впровадження в умовах України. Третій аспект – організація наукових заходів: проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів, спрямованих на розвиток та впровадження інноваційних технологій для підготовки майбутніх фахівців гуманітарних і природничо-математичних дисциплін. Крім того, інноваційні освітні технології тісно пов'язані з педагогічною творчістю. Студенти можуть реалізовувати цю творчість через різні методи в навчально-виховному процесі. Використання інноваційних підходів може сприяти розвитку педагогічної творчості на широкому й вузькому рівні. На першому рівні йдеться про здатність студентів до нестандартного та варіативного розв'язання завдань, зокрема й педагогічних задач, використання новаторських методів, що робить їхню педагогічну діяльність ефективною. На другому рівні це означає здатність до впровадження новаторських методів у педагогічну практику та забезпечення якісної освіти (Дубасенюк, 2009).

Одна з інноваційних технологій, що активно досліджують сучасні вчені, – так званий проєктний метод, який справедливо називають ефективним інструментом для спонукання майбутніх учителів ІМ до активності та

саморозвитку. Проектний метод не лише сприяє розвитку практичних навичок і вмінь, але й підтримує їхнє бажання формувати власну професійну траєкторію, окреслювати мету та завдання для подальшого розвитку. Крім того, проектний метод оптимізує усвідомлення майбутніми вчителями того, чого вони прагнуть досягти як професіонали.

У праці Ю. Жилияєвої зосереджено увагу на використанні проектної технології в загальній педагогічній підготовці. Проектна діяльність охоплює систему різноманітних методів, організації навчання та цілей, що перебувають у сфері проектної діяльності. Основна її мета – соціалізація майбутнього вчителя, основним інструментом слугує метод проектів, що полягає у створенні проблемної ситуації, яку необхідно розв'язати й завершити конкретним практичним результатом. Реалізувати проектну діяльність у підготовці майбутніх учителів можна у двох аспектах: організаційному та змістовому. Організаційний аспект передбачає впровадження проектної технології в традиційну систему лекцій і семінарів під час професійної підготовки. Проектний метод може зробити навчальний процес більш гуманізованим, оскільки його можна використовувати не лише в аудиторії, а й поза нею. Змістовий аспект передбачає виокремлення циклу проблем у навчальному матеріалі, які потребують обґрунтованого розв'язання, розроблення завдань, що сприятимуть інтегрованому їх засвоєнню студентами в ході їхньої проектної діяльності (Жилияєва, 2009).

Проектний метод перебуває у сфері наукових інтересів О. Колодницької. Авторка систематизує традиційні погляди щодо трактування поняття, описує основні цілі застосування проектного методу. Використання проектного навчання спрямоване на створення умов, за яких студенти можуть демонструвати самостійність і зацікавленість в отриманні знань із різних джерел. Вони навчаються використовувати ці знання для виконання пізнавальних та практичних завдань, розвивають комунікативні навички в груповій роботі, а також формують дослідницькі вміння з окреслення проблем, збирання та аналізу інформації, експериментування, формулювання гіпотез,

узагальнення (Колодницька, 2011). Проектний метод у навчанні спонукає студентів до самостійної діяльності, що може відбуватися індивідуально, у парах чи в групах, протягом певного періоду, базуватися на виборі, з огляду на особисті інтереси. Викладач має знаходити баланс між академічними та практичними знаннями, вміннями й навичками.

У праці Н. Матюшенко наголошено, що ефективним методом у підготовці майбутніх учителів є використання проектів для розвитку творчого мислення в майбутніх педагогів, формування в них індивідуального підходу до викладання. Необхідно створити належні умови для самостійного розроблення студентами освітніх проектів. Цього можна досягти через упровадження практико-орієнтованого методу, що охоплює два аспекти. Перший – розширення змісту навчання в базових і професійно орієнтованих психолого-педагогічних дисциплінах. Основна мета полягає в узгодженні змісту цих предметів із тренінговими програмами, створенні єдиного, комплексного навчального плану, спрямованого на практичний розвиток студентів. Другий аспект – збільшення практичного складника, що вимагає посилення міжпредметних зав'язків між професійно орієнтованими дисциплінами. Такий підхід стимулює практичне використання отриманих знань і навичок (Матюшенко, 2014). Отже, від успішної імплементації проектів у процес підготовки майбутніх учителів ІМ залежить формування мотивації до подальшої професійної діяльності загалом та розвитку СК в учнів профільних шкіл зокрема. Одна з цілей такої підготовки – створення освітньо-корисного соціального продукту. Також це сприяє формуванню соціальної та суб'єктної ідентичності студентів і розвитку необхідних комунікативних здібностей.

Студенти – майбутні вчителі ІМ – створювали в межах дослідження проекти різних видів. Наприклад, підготовлено груповий проект «Мова крізь життя педагога» (рис. 2.2), де студенти з'ясували роль англійської мови у Великій Британії та країнах ЄС, досліджували підготовку майбутніх учителів ІМ в Україні та за кордоном, а також її особливості, аналізували поняття

кваліфікації вчителя ІМ, структуру його кар'єри та перспективи професійного зростання. Виконана групова робота сприяла кращому розумінню студентами своєї майбутньої професії та мотивації до професійного розвитку.

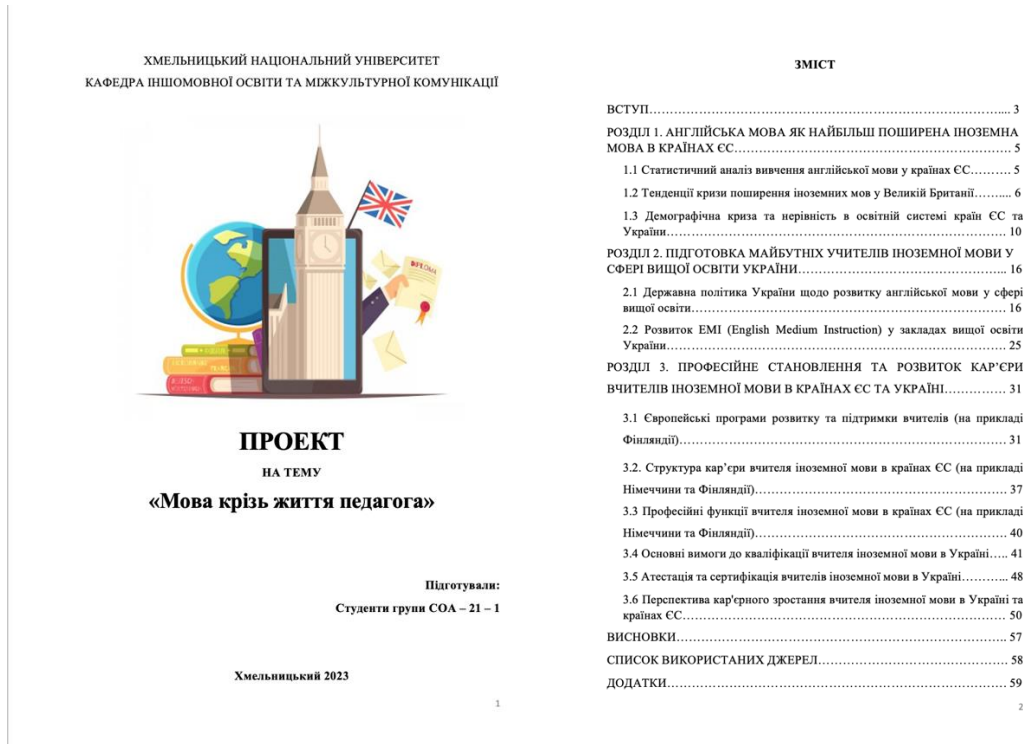


Рис. 2.2. Проєкт студентів «Мова крізь життя педагога»

У контексті навчання майбутніх учителів ІМ проєктний метод виявився не лише ефективним, але й ключовим засобом, що сприяє активізації та саморозвитку студентів. Застосування цього методу оптимізувало формування практичних навичок і вмінь, спонукало студентів конструювати власну професійну траєкторію. Крім того, студенти мали змогу окреслювати власні цілі й завдання для подальшого професійного зростання у сфері освіти.

У праці Г. Бреславської акцентовано на використанні такого інструменту, як портфель, що створюють безпосередньо студенти в процесі професійної підготовки. Під портфелем варто розуміти певне портфоліо, до якого студенти повинні додати план проєкту, окреслені навчальні цілі, розроблені буклети, презентації, а також ті дидактичні матеріали, що знайдені з інших джерел та активно використовувані в діяльності. У процесі своєї

фахової підготовки майбутні вчителі отримуватимуть теоретичні відомості про поняття портфелів, або портфоліо, про їх застосування в роботі, матимуть змогу розвивати власні ідеї щодо запропонованої теми, презентувати їх для своїх однокурсників та викладача (Бреславська, 2013).

Майбутні вчителі ІМ готували такі портфоліо під час проходження дисципліни «Вступ до спеціальності». Їхні портфоліо містили особисті дані, професійні досягнення, педагогічне кредо й педагогічну мету тощо. Портфоліо демонстрували у вигляді презентації, потім обговорювали серед інших студентів, які могли поставити одногрупникам запитання щодо змісту їхніх портфоліо (рис. 2.3). У процесі фахової підготовки майбутні вчителі розвивають власну професійну компетентність, потрібну для подальшої педагогічної діяльності, та стають більш умотивованими до саморозвитку.

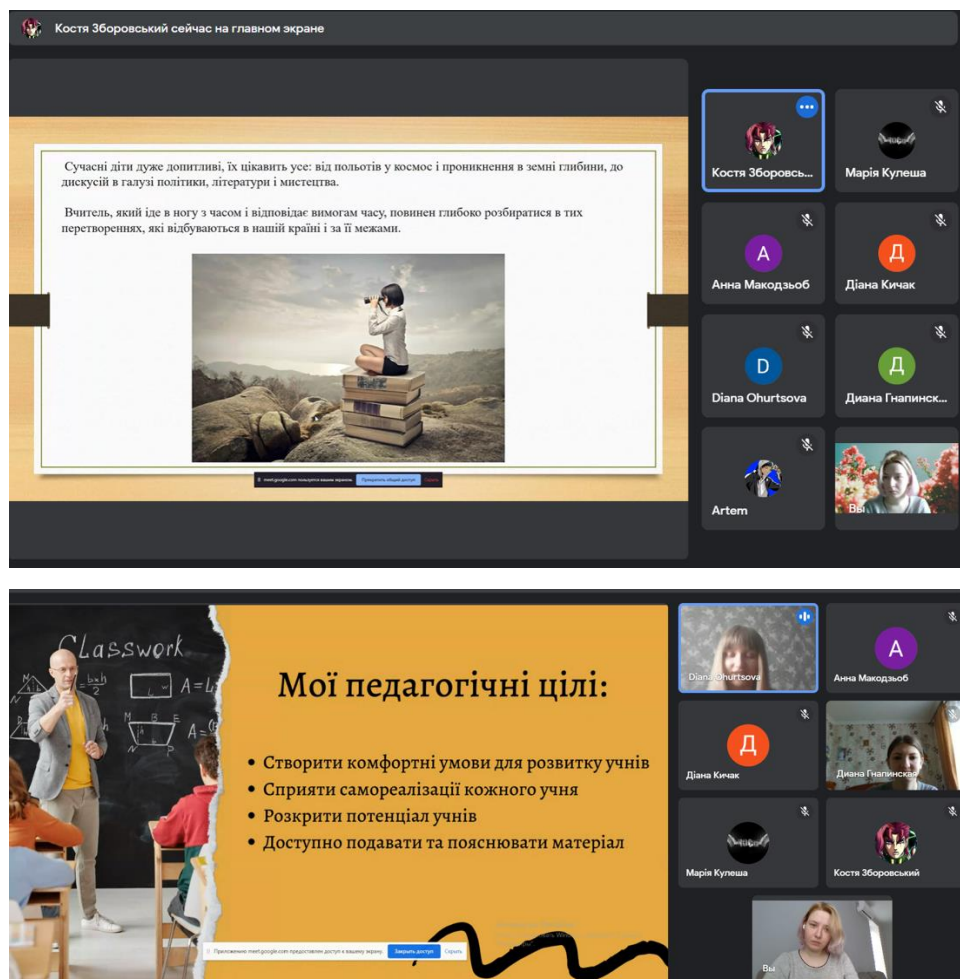


Рис. 2.3. Педагогічні портфоліо студентів другого курсу

Серед новаторських методів навчання майбутніх учителів ІМ ефективними називають веб-квести. У праці М. Кадемії зазначено, що веб-квест – це проєктна методика, у межах якої інтернет використовують для досягнення навчальних цілей. Такий підхід спрямований на розвиток у студентів навичок самостійної роботи, він може бути впроваджений як частина групового навчання, із використанням програмних засобів. Веб-квести передбачають виконання різноманітних завдань, застосування інноваційних методів. Формат веб-квесту залежить від мети та сфери застосування, наприклад: журналістські – студенти проводять дослідження та подають інформацію у формі новин або статей; конструкторські – студенти розробляють свій проєкт або продукт; творчі – учасники висловлюють свої ідеї та обґрунтовують концепції; переконувальні – зорієнтовані на аргументацію та переконання аудиторії; квести для розв’язання спірних питань – студенти аналізують суперечливі аспекти певної теми (Кадемія, 2011).

У процесі підготовки студентам запропоновано пройти кілька веб-квестів, пов’язаних із розвитком СК в учнів профільних шкіл. Для проходження квесту потрібно було знайти на фото необхідний предмет і вибрати правильну відповідь для проходження рівня з обмеженим часом (рис. 2.4). Для підвищення ефективності можна розділити студентів на кілька команд, заохотивши до дружнього змагання. Веб-квести надають студентам змогу використовувати різні підходи й інтерактивні методи навчання, сприяючи активному розвитку творчих і критичних навичок, а також навичок комунікації та співпраці. Так формується мотивація до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

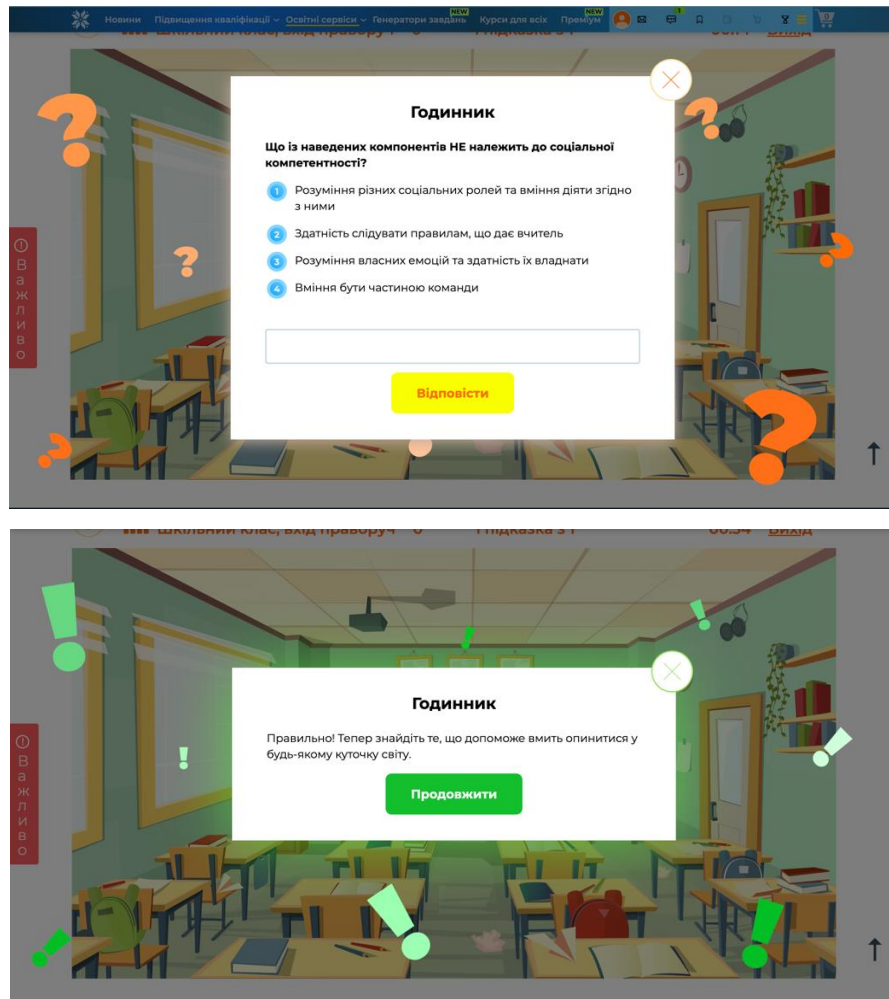


Рис. 2.4. Проходження веб-квесту про розвиток СК

У межах дослідження активно впроваджено проектний метод та інші інноваційні технології під час викладання дисципліни «Вступ до спеціальності». Використано різноманітні форми командної роботи, як-от: брейнстормінг (мозковий штурм), дискусії, дебати на різноманітні теми, круглі столи, карти ідей тощо. Крім цього, студентам запропоновано створювати як звичайні, так і мініпрезентації, працювати над груповими й індивідуальними мініпроектами. На рис. 2.5 продемонстровано створення студентами мініпрезентації в групах.



**Рис. 2.5. Створення групової мініпрезентації
«Умотивований учитель ІМ»**

Різноманітні практичні завдання запропоновано студентам для виконання на заняттях із таких дисциплін, як «Практичний курс іноземної мови», «Педагогіка», «Методика викладання іноземної мови», «Вступ до спеціальності». Студенти мали змогу працювати із завданнями двох типів: перший тип – домашня робота, яку потрібно виконати поза аудиторією та презентувати на наступному практичному занятті; другий тип – розв’язання завдань безпосередньо під час поточного заняття. Усі різновиди завдань були розроблені як окремий розділ практикуму – збірник педагогічних задач та практичних завдань для майбутніх учителів ІМ. У цьому збірнику студентам запропоновано виконати завдання як першого, так і другого типів. Нижче подано приклади практичних завдань зі збірника.

«Підготовка до родинного свята. Уявіть, що незабаром буде День матері. Ваше завдання – створити сценарій інтерактивного уроку в шостому класі на тему цього родинного свята, що спрямований на вивчення ІМ через ігри та комунікативні завдання.»

«Групова мініпрезентація «Мультимедіа у вивченні ІМ». Розподіліться на невеликі групи та покажіть мініпрезентації, де ви зможете висвітлити використання мультимедійних засобів у навчальному процесі.»

«Дебати «Оцінювання та мотивація». Поділіться на дві групи, що представлятимуть різні погляди на те, наскільки важливим є оцінювання знань учня та мотивація до подальшого саморозвитку в контексті вивчення ІМ, яким чином доцільніше впровадити це в навчальний процес».

Під час дискусій викладач повинен вибрати необхідну тему, відповідно до вивченого теоретичного матеріалу; озвучити її та заохотити студентів до висловлювання власних думок. У ході дискусії викладач постає як медіатор, який пильно спостерігає за дискусією студентів, скеровує їх у правильне русло, прагне запобігати конфліктам, що можуть виникнути під час обговорення.

Для проведення дебатів викладач має розділити студентів на дві групи, кожна із яких повинна представляти іншу позицію, відповідно до теми дебатів та пройденого теоретичного матеріалу. Розподіл на команди може відбуватися різними способами (за номерами, картками різного кольору тощо). Необхідно обрати капітана кожної команди. Після цього студентам потрібно надати певний час для підготовки аргументів, які можна записувати на папері або занотовувати будь-яким іншим чином. Кожній команді пропонують обмежений час для представлення аргументу (наприклад, дві хвилини), протягом якого говорити може лише обрана команда. Після закінчення часу іншій команді дозволяють навести контраргумент, поставити запитання тощо. Викладач має спостерігати за часом і за тим, щоб обрану команду не переривали представники іншої команди, а також запобігати конфліктним ситуаціям, тематичним відступам.

Важливо зазначити, що методи командної роботи відіграли суттєву роль у підвищенні обізнаності майбутніх учителів ІМ стосовно практичних аспектів розвитку СК в учнів профільних шкіл. Під час дискусій студенти мали змогу обговорювати ключові аспекти виховання, спільно виконувати завдання та проблеми, пов'язані з навчально-виховним процесом, а також аналізувати можливі варіанти їх розв'язання. Дебати сприяли розвитку аргументаційних навичок і навичок переконання, а також підвищили рівень аналітичного

мислення студентів. Використання методу брейнстормінгу оптимізувало формування творчого середовища, де студенти могли вільно генерувати нові ідеї та підходи у сфері викладання, зокрема в розвитку СК в учнів. Круглі столи й мапи ідей відкривали можливості для глибокої дискусії та обміну думками з іншими студентами, що сприяло більш глибокому розумінню й аналізу питань, пов'язаних із навчанням і вихованням у майбутньому.

Ці інноваційні методи розширюють спектр педагогічних підходів, а також забезпечують плідний ґрунт для розвитку критичного мислення, творчості й аналітичних навичок студентів. Використання командної роботи, дискусій, дебатів, брейнстормінгу та круглих столів стимулює здатність до самостійного мислення, аналізу й ефективної комунікації, що є важливими компетенціями для майбутніх педагогів. Застосування інноваційних технологій не лише поліпшило якість підготовки майбутніх учителів ІМ, але й стимулювало їхню ініціативність і творчий підхід до подальшого викладання.

Інноваційні методи сприяли формуванню готовності студентів до постійного самовдосконалення та адаптації до нових викликів у сфері освіти. Крім того, такі методи розвивають не лише професійну компетентність, а й важливі особисті якості: лідерство, толерантність і критичне мислення. Виконання групових завдань, підготовка презентацій і мініпроектів, участь студентів у командній роботі позитивно вплинули на формування в майбутніх учителів ІМ мотивації та на розуміння необхідності розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Отже, до питання підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК потрібно підходити комплексно, надаючи як теоретичні знання, так і можливості застосовувати їх на практиці, усебічно готуватися до майбутньої професійної діяльності. Виокремлені й реалізовані педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку СК в учнів профільних шкіл передбачають оновлення змісту підготовки; активізацію практичних здібностей розвитку СК в учнів профільних шкіл через розв'язання

педагогічних задач різного типу; формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

2.2. Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл

Аналіз освітніх програм, силабусів навчальних дисциплін та експертного оцінювання засвідчує, що сучасна модель підготовки майбутніх учителів ІМ недостатньо ефективна в контексті розвитку в учнів СК у профільних школах. Випускник ЗВО має не лише визначати рівень сформованості в учня профільної школи СК, а й добирати найбільш дієві методики для її розвитку. Для впровадження педагогічних умов використано моделювання.

Під поняттям «модель» варто розуміти певний аналог об'єкта, явища або процесу, який може бути матеріальним чи уявним, зберігає основні риси об'єкта та може заміщувати його під час досліджень, вивчення або відтворення (Сех, 2022). У праці О. Семенової (2015) зауважено, що під терміном «модель» розуміють зовнішнє відображення певних якостей процесу або об'єкта для кращого розуміння феномену; матеріально реалізовану систему, яка замінює собою об'єкт дослідження для отримання інформації; щось, що може допомогти науковцю перейти від емпіричного до теоретичного знання. У науковій літературі відсутнє єдине трактування терміна «модель». О. Семенова стверджує, що модель – штучно створена система, призначена для повного або для часткового відтворення сутності й характеристик оригіналу.

У педагогічній науці використовують різні типи моделей, серед яких виокремлюють такі основні види: натуральні моделі, у яких оригінал і створена модель є ідентичними; фізичні моделі, де модель та об'єкт дослідження володіють однаковими фізичними властивостями; аналогові

моделі, що пояснюють схожість між різними явищами, які мають різну фізичну природу, за допомогою однакових математичних рівнянь; знакові моделі, що охоплюють знакові нариси, такі як формули, графіки, креслення, схематичні зображення, математичні вирази; математичні моделі, які являють собою основний вид знакового моделювання, де використовують математичні й логічні закони.

Згідно з критеріями, розрізняють повні, неповні та наближені моделі (за повнотою опису); схоластичні й детерміновані (за характером аналізованих процесів); динамічні та статистичні (за часовим відрізком); реальні й абстрактні (за формою подання) тощо. Варто зауважити, що не всі названі моделі можна використовувати в педагогіці, однак знакові або аналогові моделі, на нашу думку, слугують ключовим елементом у проведенні педагогічного експерименту.

У працях Н. Нікітіної, Ю. Карташової підсумовано, що педагогічне моделювання – це ефективний інструмент для розв'язання різноманітних завдань у педагогічній діяльності, таких як планування та організація освітнього процесу, оптимізація структури змісту навчання і виховання, конструювання технологій освітнього процесу. Використання моделювання як методологічного принципу й методу наукового пізнання дає змогу створити ідеальну систему, окреслити напрями управлінської діяльності для ухвалення адекватних рішень у конкретних умовах.

Системне моделювання в педагогіці має свої особливості, відображає загальні принципи моделювального пізнання, а також особливості педагогічної реальності. Ці особливості базовані на принципах мінімізації, цілеспрямованості, підпорядкованості змісту планів меті й завданням роботи, комплексності, ієрархічної узгодженості, інформаційної достатності, безперервного поточного коригування, циклічності й субординаційної послідовності (Карташова & Нікітіна, 2021).

Отже, моделювання в педагогіці ґрунтоване на системному підході та теорії моделювання, що зважає на особливості функціонування конкретного

об'єкта. Цей процес може бути спонтанним, інтуїтивним у свідомості творчої особистості, з огляду на вплив обставин, умов, думок і психічних процесів. Такий підхід відкриває широкі можливості для ефективного управління педагогічним процесом та для розвитку науково-дослідницької бази в галузі освіти.

Т. Гуменюк зазначає, що в науці використовують моделювання, спрямоване на подальше планування педагогічних процесів. У моделюванні можна опиратися на набутий досвід для подальшого аналізу. Щоб створити ефективну педагогічну модель, варто дотримуватися певних правил або вимог, до яких належать інгерентність, простота й адекватність. Інгерентність моделі полягає в її достатній узгодженості з навколишнім середовищем. Це передбачає, що створювана модель має бути увідповідненою із соціокультурним контекстом, у якому вона повинна функціонувати. Модель вводять у середовище як природний складник, а не як відокремлений елемент. Простота моделі зумовлена неможливістю охопити всю складність реальної ситуації в моделі, а також виникає з необхідності розуміння моделі як робочого інструменту, доступного кожному учасникові її реалізації. Адекватність моделі означає, що вона повинна бути достатньо повною, точною, а також відображати істинність об'єкта дослідження. У разі людського чинника, що є найскладнішим об'єктом для аналізу, гносеологічна невизначеність може призвести до певних помилок у моделюванні. Для оцінювання ефективності педагогічного моделювання використовують поняття педагогічної валідності, що описують комплексно – концептуально, критеріально й кількісно. Педагогічна валідність є важливим аспектом, що оцінює достовірність, адекватність і концептуальну відповідність моделі (Гуменюк, 2010а; 2010б).

Створення педагогічної моделі вимагає балансу між інгерентністю, простотою й адекватністю для досягнення високого рівня педагогічної валідності.

За висловом М. Опачко, довершеність створеної моделі означає, що система завдань має повністю охоплювати зміст майбутньої професійної діяльності, бути ізоморфною до об'єкта, відтворювати всі суттєві моменти цієї діяльності. Завдання повинні мати узагальнений характер, сприяти формуванню загальних підходів до розв'язування професійних задач та розвитку «професійного мислення». Підпорядкованість теоретичного матеріалу означає, що зміст теоретичної частини завдань повинен виконувати орієнтовну функцію, створювати умови для реалізації практичної діяльності. Завдання повинні бути типізовані, передбачати екстраполяцію вмінь, знань і навичок з однієї сфери діяльності в іншу, з огляду на гносеологічні цикли й інші чинники. Необхідно створити імітаційну систему, відповідно до форм, методів і прийомів навчальної діяльності. Важливо, щоб студенти могли самостійно організовувати навчальну діяльність, забезпечуючи планомірність та свідоме оволодіння необхідними вміннями. У системі завдань потрібно було передбачати питання, що спричиняють труднощі в професійній діяльності, це готуватиме фахівця до їх подолання (Опачко, 2016).

Ефективна модель підготовки фахівців має бути комплексною, охоплювати різноманітні вимоги до завдань і потреби сучасного професійного оточення. Процес ухвалення рішень прогнозує такі етапи, як планування, генерація альтернатив, окреслення пріоритетів, вибір оптимального варіанта дії, розподіл ресурсів, з'ясування потреб, передбачення можливих результатів, побудова систем, вимірювання характеристик, забезпечення стійкості системи, оптимізація і розв'язання конфліктів. У зв'язку зі складністю цього процесу, ефективне ухвалення рішень вимагає від особи ретельного аналізу та вивчення різноманітних чинників. У структурно-функційній моделі важливу роль відіграє ієрархія, що слугує абстракцією для вивчення функційних взаємодій компонент системи та їхнього впливу на систему в цілому. Ця абстракція має різноманітні форми, але в основі кожної лежить спуск із вершини (спільної мети) униз до більш конкретних рівнів. На початковому етапі ієрархії розташована загальна мета, що охоплює підцілі, а також сили,

які впливають на ці підцілі. Процес спуску вниз продовжується до окремих осіб, їхніх цілей, політики, стратегій, нарешті, до наслідків, що виникають від цих стратегій. Важливо зазначити, що структура ієрархії має певний рівень інваріантності. Вищі рівні ієрархії містять певні обмеження та сили зовнішнього середовища, що спускаються до більш конкретних рівнів, таких як дійові особи, їхні цілі, функції системи та її структура. Ця інваріантність позначається на взаємодії та взаємозалежності різних рівнів у системі (Клочко, 2019).

Отже, використання ієрархій у структурно-функційній моделі сприяє аналізу та розумінню функційних взаємодій у складних системах. Це дає змогу ефективно управляти системою, окреслювати стратегії та досягати спільних цілей.

З огляду на результати аналізованих досліджень, розроблено структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів з ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Створення моделі відбувалося протягом кількох етапів, а саме: аналіз вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних джерел, що стосуються підготовки майбутніх учителів з ІМ до роботи в профільних школах; реалізація наукового пошуку, спрямованого на розвиток в учнів СК; окреслення суспільних вимог, мети й завдання; обґрунтування структури об'єкта дослідження – готовності майбутніх учителів ІМ – її компонентів, критеріїв, показників, рівнів; виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК; аналіз форм, методів, прийомів і технологій для реалізації описаних педагогічних умов; схематичне зображення структурно-функційної моделі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

З огляду на засади моделювання, розроблено основні блоки, які є взаємопов'язаними та демонструють цілісність, логічність, послідовність у підготовці майбутніх учителів ІМ (див. рис 2.2): теоретико-цільовий (суспільні вимоги, мета й завдання підготовки); змістово-процесуальний (зміст, методи,

технології, педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя ІМ); діагностично-результативний (критерії, показники, рівні готовності майбутнього вчителя ІМ і результат).

Теоретико-цільовий блок представляє *суспільні вимоги* до вчителя ІМ, готового розвивати СК в учнів профільної школи. Такі вимоги сформульовані на підставі дослідження сучасних концепцій, законів, праць, що пов'язані зі змінами в навчально-виховному процесі, які базуються на сучасних глобалізаційних та інтеграційних процесах України. З огляду на вимоги, сформульовано основну *мету підготовки*, а саме: забезпечення готовності майбутніх учителів з ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Відповідно до мети, окреслено основні *завдання*: опанування майбутніми вчителями ІМ основного теоретичного матеріалу щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл; розвиток у майбутнього вчителя ІМ навичок самостійного розв'язання проблем у навчально-виховному процесі та створення сприятливої атмосфери на уроках; формування в майбутнього вчителя ІМ світогляду, у межах якого він має мотивацію до саморозвитку та усвідомлює важливість СК для випускників профільної школи.

Під час підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл взято за основу загальні дидактичні принципи.

Принцип науковості вимагає матеріалів, увідповіднених зі структурою галузі знань та конкретної навчальної дисципліни. Цей принцип зобов'язує викладати матеріал на основі перевірених наукових даних, розкривати причиново-наслідкові зв'язки, використовувати новітні дослідження.

Принцип систематичності й послідовності, який впливає з принципу науковості, забезпечує логічний і послідовний виклад навчального матеріалу. Цього можна досягти за допомогою ступінчастого подання матеріалу, основного й логічного переходу від попередніх до нових відомостей. Принцип сприяє усвідомленню учнями структури знань і розкриттю логічних зв'язків між їхніми частинами, системному засвоєнню та розвитку мислення.

Принцип доступності викладання передбачає компенсацію складного матеріалу через майстерне викладання чи вдале подання в підручнику. Що складніший матеріал, то простіше й доступніше його варто подавати, дотримуючись правила викладу від простого до складного.

Принцип зв'язку навчання з життям – використання життєвого досвіду майбутніх учителів, розкриття практичної значущості знань, їх застосування в практичній діяльності. Наукові положення повинні бути підтвержені конкретною педагогічною практикою.

Принцип свідомості й активності – позитивний результат діяльності залежить від активності людини. Для реалізації цього принципу в навчанні використовують проблемні методи, а також розумові операції, які сприяють активізації пізнання (порівняння, аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія). Активне та свідоме формування компетентностей передбачає виконання завдань, формулювання думок і використання різноманітних розумових операцій.

Принцип наочності – підготовка повинна бути базована на конкретних предметах і явищах або на їхніх зображеннях для живого сприймання матеріалу.

Принцип індивідуалізації передбачає вивчення особливостей студентів, таких як рівень розумового розвитку, знань, умінь, працездатність, самостійність у навчанні, пізнавальні інтереси, вольовий розвиток та ставлення до навчання.

Принцип оптимізації освітнього процесу базований на досягненні високого рівня знань, умінь і навичок студентів, розвитку їхніх психологічних та інтелектуальних функцій, удосконаленні способів і методів навчально-пізнавальної діяльності за участі кваліфікованих учителів (Вишневський, 2008; Чайка, 2011).

Виокремлено спеціальні дидактичні принципи, актуальні в контексті дослідження.

Принцип соціальної відповідальності полягає у відповідальності особи за адекватне виконання її соціальної місії, за дотримання соціальних і правових норм тощо; в усвідомленні важливості виконання свого обов'язку, відповідно до власної ролі із заохоченнями або покараннями (Грищук, 2012).

Принцип андрагогіки пов'язаний із тим, що під час підготовки майбутніх учителів ІМ потрібно брати до уваги їхні особливості як дорослих особистостей, вибирати доцільні методи й технології.

Принцип креативності та стандартизації передбачає, що підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл потребує як стандартних, так і нестандартних та інноваційних методів і технологій.

Принцип проблемності означає, що в процесі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл використано педагогічні задачі, що демонструють певні проблеми й конфліктні ситуації, які можуть виникнути в навчальному процесі.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає, що комунікація між викладачем і студентами – майбутніми вчителями – повинна базуватися на рівноправності, повазі одне до одного, на вільному обміні думок.

Принцип кроскультурності означає, що підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл має охоплювати особливості різних культур і світоглядів, спонукати їх до толерантності в подальшій професійній діяльності.

У процесі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл використано підходи, що дають змогу забезпечити ефективність цього процесу (за Андрощук (2022) та Костіковою (2008)).

Антропологічний підхід використовує дані всіх наук про людину для системного розгляду педагогічного процесу, зважаючи на цілісну природу людини, її можливості й потреби. У контексті дослідження наголошено, що майбутні вчителі ІМ мають зважати на індивідуальні особливості учнів під час навчання методів розвитку СК.

Культурологічний підхід визнає культуру в освіті як складник змісту, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольові й ціннісні ставлення людини. Ідеться про засвоєння майбутніми вчителями знань про культурні особливості учнів, їхній вплив на розвиток СК, а також на розроблення уроків із використанням матеріалу про різноманітні культури.

Аксіологічний (ціннісний) підхід дає змогу вивчати явища з погляду їхньої здатності задовольняти потреби людини, розв'язувати завдання з гуманізації суспільства, акцентувати людські цінності. Такий підхід передбачає зосередження майбутніх учителів іноземної на розвитку ціннісних аспектів особистості учня в контексті СК.

Системний підхід представляє підготовку вчителя як систему, де всі компоненти взаємодіють і взаємозалежні. У вчителів розвивається вміння аналізувати педагогічний процес розвитку СК в учнів профільних шкіл у всій його складності та взаємодії.

Особистісний підхід передбачає орієнтацію на особистість як на основний критерій ефективності підготовки вчителів ІМ та сприяння розвитку особистісних якостей, навичок учителя для ефективної роботи з учнями профільних шкіл.

Діяльнісний підхід трактує діяльність майбутнього вчителя ІМ як основу, засіб і вирішальну умову професійної підготовки до розвитку СК в учнів профільних шкіл, а також як залучення діяльнісного аспекту під час розроблення методики навчання СК.

Компетентнісний підхід окреслює освітні цілі через важливі компетентності, на формування яких має бути спрямована сучасна підготовка вчителя до розвитку СК.

Інформаційний підхід визнає інформацію як основний ресурс у процесі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл. Зокрема, передбачає підготовку вчителя до розвитку в студентів навичок ефективного використання інформаційних засобів для розвитку їхньої СК.

Синергетичний підхід використовує принципи взаємодії різних систем, здатних до самоорганізації, для розуміння професійної підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл та її оптимізації. Також спрямовує діяльність майбутніх учителів на розвиток уміння працювати в колективі та використовувати синергію для досягнення кращих результатів.

Змістово-процесуальний блок містить основні елементи підготовки майбутнього вчителя з ІМ до розвитку в учнів профільної школи СК, а саме: педагогічні умови, зміст освіти та навчально-методичне забезпечення.

Серед *педагогічних умов* диференційовано такі: *оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл* (розширення теоретичної бази з основними поняттями щодо сутності та компонентів СК, її формування в школярів та особливостей викладання ІМ в профільній школі); *активізація практичних здібностей щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу* (створення студентського простору для самодіяльності, де можна навчитися розв'язувати конфлікти навчально-виховного процесу, залучати учнів до групової роботи); *формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл* (стимулювання студентів до саморозвитку та становлення як майбутніх учителів з ІМ).

Сформовано *основне навчально-методичне забезпечення*, що використане для підготовки майбутніх учителів з ІМ: розроблені навчально-методичні матеріали до дисциплін «Вступ до спеціальності», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови», «Педагогіка», що містять додаткові теми для робочої програми, теми для рефератів, дискусій і питання для самостійного опрацювання; педагогічні задачі, складені як частина навчально-методичного матеріалу для активізації практичних навичок студентів; практичні завдання різних типів для формування мотивації майбутніх учителів.

Зміст освіти становлять дисципліни «Вступ до спеціальності», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови»,

«Педагогіка». До дисциплін додано нові розділи, теми для практичної та самостійної роботи тощо, розроблені в межах дослідження, зокрема лекційний матеріал, завдання для самостійного опрацювання, педагогічні задачі та практичні завдання для майбутніх учителів ІМ.

Форми навчання: індивідуальна, групова, лекції, практичні заняття, самостійна діяльність, педагогічна практика.

До *методів* належать командна робота, проєктний метод, портфоліо, веб-квести, педагогічні задачі, дебати, дискусії, круглі столи, «мозковий штурм» тощо.

Діагностично-результативний блок містить компоненти, критерії, показники, рівні готовності, а також результат.

Виокремлено основні *компоненти* готовності майбутніх учителів ІМ (когнітивний, діяльнісний, особистісний) і їхні *критерії* (пізнавально-

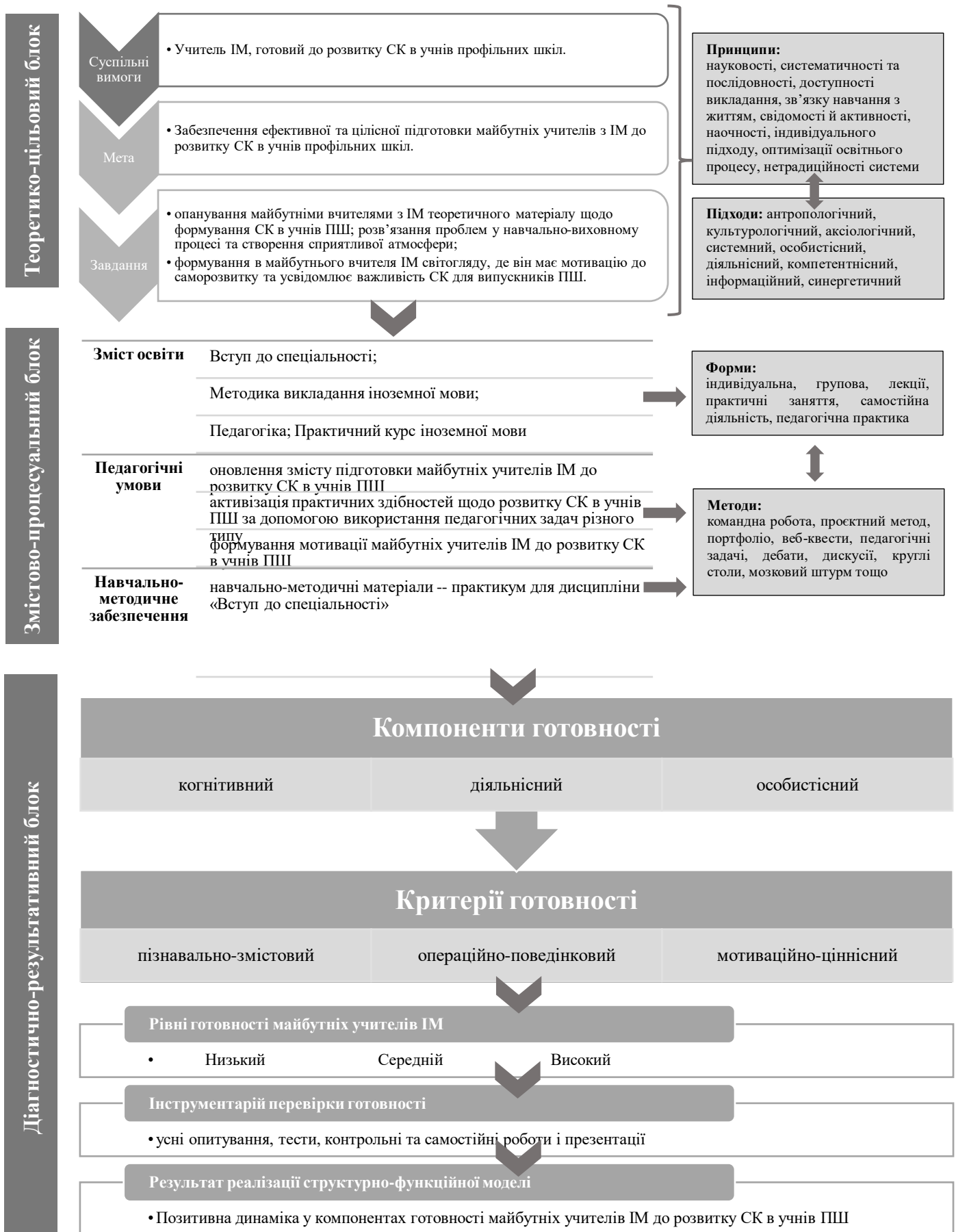


Рис. 2.6. Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів ПШ

змістовий, операційно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний). Рівні готовності майбутніх учителів з ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл: низький, середній та високий. *Інструментарій* перевірки готовності містить усні опитування, тести, контрольні та самостійні роботи, презентації, що проведені на констатувальному й формуальному етапах експерименту.

Результатом реалізації структурно-функційної моделі є позитивна динаміка в готовності майбутніх учителів з ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Структурно-функційну модель продемонстровано на рис. 2.6.

Отже, створена структурно-функційна модель, що складається з трьох блоків (теоретико-цільовий, змістово-процесуальний, діагностично-результативний), містить усі необхідні елементи, за допомогою яких можна провести педагогічний експеримент, оцінити його, підтвердити або спростувати гіпотезу.

Висновки до другого розділу

На підставі аналізу сучасних наукових праць, присвячених педагогічним умовам, компонентам і критеріям готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, схарактеризовано ключові аспекти цього процесу. Оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл є провідним елементом формування високого рівня знань у педагогіці та методиці викладання. Це сприяє формуванню в майбутніх учителів не лише глибокого розуміння сутності, мети та змісту СК, але й ефективного впровадження цих знань у навчальний процес. Оновлення змісту підготовки передбачає чітке визначення компонентів СК, які є важливими для учнів профільних шкіл. Це може охоплювати розвиток комунікативних навичок, емпатії, культури спілкування, міжкультурної компетентності та вміння працювати в групі, а також з'ясування аспектів, специфічних для профільних шкіл, наприклад, розвиток

мовленнєвих навичок відповідно до вимог професійної спрямованості. Обов'язковою частиною змісту підготовки повинна бути обізнаність щодо методів, прийомів і технологій розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Активізація практичних здібностей щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл через розв'язання педагогічних задач різного типу дає змогу майбутнім учителям більш ефективно впроваджувати різноманітні завдання в зміст розвитку СК, що охоплює інтерактивні вправи, рольові ігри, проекти та інші види діяльності, спрямовані на розвиток навичок спілкування, співпраці, розв'язання конфліктів. Такий підхід формує здатність залучати учнів до різноманітних завдань, що передбачають співпрацю, обговорення та спільні дії, підвищення їхньої мотивації та зацікавленості в розвитку СК. Педагогічні задачі можуть містити сценарії, що прогнозують розв'язання соціальних проблем на заняттях з ІМ. Студенти, залучені до таких завдань, розвивають аналітичне мислення, творчість і навички ухвалення рішень.

Формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл має посутній вплив на їхню здатність вибирати ефективні технології для розвитку СК в учнів, що натомість вимагає не лише зовнішнього впливу, але і внутрішньої саморегуляції. Майбутні вчителі, які мають внутрішню мотивацію, більш схильні до самооцінювання та адаптації своєї педагогічної діяльності відповідно до результатів. Мотивованість до розвитку СК в учнів профільних шкіл спонукає майбутніх учителів до рефлексії над власною діяльністю. Цей процес передбачає аналіз вибору технологій, їхніх результатів та впливу на учнів. Мотивовані вчителі, керуючись внутрішньою мотивацією, більш схильні до саморозвитку. Їхня здатність впливати на процеси навчання та вибір ефективних методик дає змогу створювати умови для успішного розвитку СК в учнів профільних шкіл. Проаналізовано роботи сучасних дослідників та виокремлено педагогічні умови, компоненти, критерії готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, а також визначено показники й рівні їхньої

готовності, необхідні для створення структурно-функційної моделі підготовки майбутніх учителів ІМ.

Окреслено ключові методичні аспекти, використані для підготовки майбутніх учителів ІМ: розроблення навчально-методичних матеріалів для дисциплін «Педагогіка», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови», «Вступ до спеціальності» із доступним викладом теоретичних знань; формулювання педагогічних задач як частини навчально-методичного матеріалу для розвитку практичних навичок студентів; застосування інноваційних технологій через виконання студентами практичних індивідуальних і групових завдань та проєктів.

На практиці дотримання комплексного підходу до підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл передбачає не лише надання їм теоретичних знань, але й можливість відтворити їх на практиці. Ідеться про всебічну підготовку до майбутньої професійної діяльності, де студенти мають змогу застосовувати набуті знання в різних сценаріях педагогічної практики.

Для поліпшення якості підготовки майбутніх учителів ІМ розроблено структурно-функційну модель, що містить три блоки (теоретико-цільовий, змістово-процесуальний, діагностично-результативний) та охоплює всі необхідні елементи. Результат реалізації моделі – позитивна динаміка у компонентах готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в таких публікаціях автора: Бідюк & Афонченко, 2022; Афонченко, 2023b; 2023c; 2023d; 2023g.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ ШКІЛ

У розділі описано організацію педагогічного експерименту; проаналізовано результати формувального етапу експерименту; підтверджено ефективність і дієвість педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

3.1. Організація педагогічного експерименту

Відповідно до завдань дослідження, програма експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК передбачала такі етапи:

- дослідження освітніх програм, за якими відбувається підготовка майбутніх учителів ІМ;
- аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів ІМ;
- розроблення та добір методик для вивчення стану готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК;
- визначення рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК на основі статистично оброблених даних, визначених критеріїв і показників;
- розроблення структурно-функційної моделі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл та виокремлення педагогічних умов формування їхньої готовності;
- вибір контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп студентів для перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов, статистичне доведення однорідності вибраних груп;

– апробація та оцінювання ефективності запропонованих педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів з ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК, узагальнення одержаних результатів.

Відповідно до мети й завдань дослідження, розроблено програму та методику проведення педагогічного експерименту, що передбачала використання низки методів: *теоретичні* – аналіз і синтез, індукція, порівняння, узагальнення та систематизація інформації, одержаної в ході теоретичного дослідження та проведення експерименту, для зіставлення різних наукових поглядів щодо стану опрацювання проблеми, уточнення апарату дослідження; окреслення компонентів структурно-функційної моделі готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, виявлення особливостей підготовки майбутніх фахівців з ІМ; обґрунтування доцільності впровадження педагогічних умов; моделювання – для побудови моделі підготовки майбутніх учителів до розвитку СК в учнів профільних шкіл; *емпіричні* – анкетування, бесіда, тестування метод інтерв'ю, педагогічне спостереження (пряме та опосередковане); педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для дослідження ефективності впроваджених у процес підготовки педагогічних умов та структурної моделі; *методи математичної статистики* – критерій Пірсона, для кількісного і якісного аналізу результатів педагогічного експерименту, їх перевірки та з'ясування достовірності.

Експериментальне дослідження ефективності впроваджених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл проведено за допомогою організованого педагогічного експерименту, який передбачає внесення змін в освітній процес підготовки майбутніх учителів ІМ відповідно до мети, завдань та гіпотези роботи. Педагогічний експеримент дає змогу докладно схарактеризувати взаємозв'язки між аналізованими явищами, уникнути порушення його цілісності, забезпечує глибокий якісний аналіз і кількісне вимірювання як упроваджених змін, так і результатів діяльності.

Упровадження теоретично обґрунтованої структурно-функційної моделі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл та її експериментальна перевірка передбачають три етапи: цільовий, змістово-процесуальний, діагностично-результативний. Виокремлено етапи проведення педагогічного експерименту: констатувальний (увідповіднений із теоретико-цільовим блоком у реалізації моделі), формувальний (пов'язаний зі змістово-процесуальним блоком реалізації моделі), узагальнювальний (відповідно до діагностично-результативного блоку реалізації моделі).

Шляхи підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл такі: *оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл*, що має на меті надання студентам необхідних теоретичних знань стосовно структури СК та її розвитку в учнів профільних шкіл; *активізація практичних здібностей розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу* важлива для професійного зростання майбутніх учителів, допомагає перевірити ефективність і придатність засвоєних методів у конкретних умовах навчального процесу; *формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл* через використання інноваційних технологій, які охоплюють групові проекти, презентації та участь у різних видах командної роботи, що сприяє формуванню готовності до впровадження сучасних методів, технологій і прийомів у викладання ІМ, підвищує професійну компетентність, забезпечує конкурентоспроможність на ринку праці.

Дослідницько-експериментальну роботу проведено на базі Хмельницького національного університету, Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини впродовж 2020 – 2023 років, що передбачало три взаємопов'язані етапи науково-педагогічного

пошуку: констатувальний, формувальний, узагальнюваний етапи (Додаток Р).

До експерименту залучено 250 студентів (бакалаврат), які навчалися за спеціальностями, що передбачали майбутню педагогічну діяльність для її випускників («Середня освіта. Мова і література (англійська)»). З усієї кількості сформовано експериментальну групу (ЕГ) – 128 студентів, а також контрольну групу (КГ) – 122 студенти. Педагогічні умови виокремлено з використанням методу експертного оцінювання. Фахівці оцінювали та аргументували доцільність створення умов для поліпшення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ. Для цього залучено 12 викладачів ЗВО, що проводять підготовку майбутніх учителів ІМ. Опитані провели ранжування педагогічних умов зі списку, вибравши ті, які, на їхню думку, мають найбільше значення в контексті дослідження. Кожна умова була оцінена за допомогою трибальної шкали. Усі запропоновані умови охоплювали: оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; активізацію практичних здібностей щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу; формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; структурування змісту дисциплін для підготовки майбутніх учителів ІМ; забезпечення безперервності та цілісності системи підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; формування власної освітньо-професійної траєкторії майбутніх учителів ІМ на основі участі в програмах академічної мобільності; урізноманітнення форм професійного самовдосконалення майбутніх учителів ІМ із використанням інноваційних технологій; стимулювання професійного саморозвитку майбутніх учителів ІМ за допомогою науково-дослідницької діяльності; урахування індивідуальних особливостей майбутніх учителів ІМ для їхньої підготовки до розвитку СК в учнів профільних шкіл; покращення форм і методів управлінської діяльності майбутніх учителів ІМ для розвитку СК в учнів профільних шкіл. Серед названого експерти вибрали три педагогічні умови, які є найбільш важливими для підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних

шкіл.

Під час констатувального етапу (2020 – 2021 рр.) проаналізовано наукові, навчальні, методичні праці вітчизняних і зарубіжних дослідників, де викладено теоретичні засади підготовки майбутніх учителів з ІМ до роботи в профільних школах, а також їхньої підготовки до розвитку в учнів СК. Досліджено стан опрацювання порушеної проблеми, обґрунтовано актуальність наукового пошуку, окреслено об'єкт, предмет, мету, завдання та гіпотезу. Підготовлено стратегію виконання дослідницько-експериментальної роботи.

Під час формувального етапу (2021 – 2022 рр.) розроблено методику підготовки майбутніх учителів з ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, виокремлено педагогічні умови формування їхньої готовності, а також обґрунтовано її компоненти, критерії, показники, рівні сформованості, розроблено структурно-функційну модель із підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК.

Під час узагальнювального етапу (2023 р.) виконано комплексний аналіз результатів експериментального дослідження, систематизовано та статистично оброблено його результати, з'ясовано ефективність впровадження педагогічних умов і структурно-функційної моделі підготовки вчителів ІМ, а також сформульовано висновки.

Відповідно до побудованої моделі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, на *констатувальному етапі* педагогічного експерименту диференційовано структурні компоненти готовності майбутніх учителів ІМ, а саме: *когнітивний, діяльнісний, особистісний*. Вони забезпечують здатність майбутнього вчителя ІМ розвивати СК в учнів профільних шкіл. Для визначення рівня готовності майбутнього вчителя ІМ обґрунтовано критерії готовності, згідно з компонентами (*пізнавально-змістовий, операційно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний*). Виокремлення компонентів і критеріїв готовності

дало змогу визначити рівні готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл: *низький, середній, високий*.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту в експериментальних групах проведено діагностувальний експеримент для визначення рівня підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл із використанням методів спостереження та педагогічних вимірів (тестування, співбесіди). Використано результати самооцінювання знань, а також тестування, спостереження й аналізу навчальної діяльності.

Основні методи дослідження на констатувальному етапі експерименту – спостереження за допомогою зрізу знань, опитування та тестування. Діагностичні засоби на констатувальному етапі були спрямовані на з'ясування такої інформації:

- базові знання про поняття СК і теоретичні способи її формування в учнів профільної школи, а також розуміння відмінностей викладання;
- розуміння того, як розв'язувати проблемні ситуації в навчальному процесі та як залучати учнів до командної роботи;
- рівень мотивації студента та розуміння важливості СК у житті.

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів з ІМ використано критерії, обґрунтовані на основі компонентів готовності:

- *пізнавально-змістовий*, що пов'язаний із теоретичними знаннями майбутнього вчителя ІМ щодо СК, її елементів та сутності, особливостей викладання в профільній школі й технологій, необхідних для формування її в учнів СК;
- *операційно-поведінковий*, що описує вміння студента користуватися на практиці набутими знаннями, створювати для учнів доцільні групові й індивідуальні інтерактивні завдання, розв'язувати можливі проблеми під час навчально-виховного процесу;
- *мотиваційно-ціннісний*, що характеризує наявність у студента бажання до саморозвитку, а також розуміння необхідності СК для випускників у сучасному світі.

Для визначення готовності майбутніх учителів до розвитку СК в учнів профільних шкіл застосовано розроблені рівні сформованості готовності:

– *низький*, на якому студенти мають виражені труднощі з виконанням завдань, недостатню теоретичну базу та дуже низький рівень мотивації;

– *середній*, коли студенти розуміють багато базових понять, демонструють здатність виконувати завдання, розв'язувати задачі середньої важкості, але ще потребують допомоги викладача, мають певне уявлення про свій саморозвиток і посередній рівень мотивації;

– *високий*, на якому студенти виявляють високий рівень теоретичних знань, здатність виконувати задачі будь-якої важкості та є високо вмотивованими.

Мета констатувального етапу експерименту полягала в пошуку особливостей підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, що помітні в поточних навчальних програмах із підготовки у ЗВО, та в з'ясуванні чинників, які могли б підвищити рівень готовності майбутнього вчителя з ІМ.

В основу педагогічного експерименту покладено *гіпотезу*, що ефективність підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл підвищиться завдяки таким педагогічним умовам: стимулювання бажання майбутніх учителів ІМ до саморозвитку через використання інноваційних технологій (виконання групових проєктів, презентацій, участь у різних видах командної роботи); надання майбутнім учителям ІМ можливостей використовувати на практиці свої знання за допомогою розв'язання педагогічних задач на розвиток СК в учнів профільних шкіл; упровадження спеціально розробленого методичного матеріалу для майбутніх учителів ІМ, спрямованого на розширення їхніх знань із методики викладання ІМ в профільній школі, засвоєння понять про СК і методику її розвитку на уроках з ІМ.

На основі виокремлених педагогічних умов побудовано структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів до розвитку СК в учнів

профільних шкіл, що базована на загальнодидактичних принципах: принцип науковості, доступності, систематичності, послідовності, зв'язку навчання з реальним життям. Також узято до уваги специфічні принципи, як-от: принцип культурної відповідності, інтегрованого навчання, актуальності. Варто зауважити, що ці принципи проаналізовані в контексті різних підходів: системний, культурологічний, компетентнісний, синергетичний та ін. Такий підхід засвідчує доцільність комплексного підходу до підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл. У разі комплексного підходу можливо залучати не лише загальні принципи педагогіки, а й специфічні особливості вивчення ІМ у контексті культурної та соціальної взаємодії.

Основними методами дослідження на цьому етапі педагогічного експерименту послуговували тестування й анкетування викладачів і студентів – майбутніх учителів ІМ, що використані для діагностування готовності до розвитку СК в учнів профільної школи. Для визначення рівня готовності за пізнавально-змістовим критерієм використано тест, що стосується теоретичних знань про СК, її компоненти, особливості викладання в профільній школі тощо (Додаток Е). Для визначення рівня готовності за операційно-поведінковим критерієм учасникам запропоновано тест, спрямований на визначення практичних навичок з організації різних видів групової діяльності, розв'язання конфліктів і залучення учнів профільних шкіл до командної роботи (Додаток Ж). Для визначення рівня мотиваційно-ціннісного критерію використано методику «Мотиви вибору професії» (Додаток З); методику діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс) (Додаток И); тест «Спрямованість особистості» (Додаток К); методику діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач (Т. Елерс) (Додаток Л); методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (Додаток М); кількісне та якісне оброблення отриманих даних.

Результати констатувального етапу діагностики рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Результати констатувального етапу діагностики
рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів ПШ**

<i>Критерії</i>	<i>Групи</i>	<i>Рівні сформованості та кількість студентів (КС)</i>					
		<i>Низький</i>		<i>Середній</i>		<i>Високий</i>	
		<i>КС абс.</i>	<i>%</i>	<i>КС абс.</i>	<i>%</i>	<i>КС абс.</i>	<i>%</i>
<i>Пізнавально-змістовий</i>	ЕГ (128)	32	25,00	75	58,59	21	16,41
	КГ (122)	30	24,59	72	59,02	20	16,39
<i>Операційно-поведінковий</i>	ЕГ (128)	31	24,22	78	60,94	19	14,84
	КГ (122)	32	26,23	72	59,02	18	14,75
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	ЕГ (128)	34	26,56	68	53,13	26	20,31
	КГ (122)	33	27,05	65	53,28	24	19,67
<i>Загальний показник</i>	ЕГ (128)	32	25,00	74	57,81	22	17,19
	КГ (122)	31	25,41	70	57,38	21	17,21

Узагальнені показники рівнів готовності майбутніх учителів дали змогу з'ясувати, що 32 студенти (25,00 %) ЕГ та 31 студент (25,41 %) КГ мають низький рівень готовності; 74 студенти (57,81 %) ЕГ і 70 студентів (57,38 %) КГ – середні показники, лише 22 студенти (17,19 %) ЕГ та 21 студент (17,21 %) КГ – високі показники рівня готовності до розвитку в учнів профільних шкіл СК.

Інші рівневі дані такі:

– **пізнавально-зістовий** критерій – низький рівень: ЕГ – 25,00 %, КГ – 24,59 %; середній рівень: ЕГ – 58,59 %, КГ – 59,02 %; високий рівень: ЕГ – 16,41 %, КГ – 16,39 %;

– **операційно-поведінковий** критерій – низький рівень: ЕГ – 24,22 %, КГ – 26,23 %; середній рівень: ЕГ – 60,94 %, КГ – 59,02 %; високий рівень: ЕГ – 14,84 %, КГ – 14,75 %;

– **мотиваційно-ціннісний** критерій – низький рівень: ЕГ – 26,56 %, КГ – 27,05 %; середній рівень: ЕГ – 53,13 %, КГ – 53,28 %; високий рівень: ЕГ – 20,31 %, КГ – 19,67 %.

Дані про рівні готовності майбутніх учителів ІМ на констатувальному етапі експерименту зображено на рис. 3.1.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження доводить необхідність удосконалення освітнього процесу з підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК. Набуває актуальності питання про оновлення змісту програм підготовки майбутніх учителів, розроблення навчально-методичного забезпечення, використання інноваційних методів, технологій і засобів підготовки майбутніх учителів. Ефективним також є розроблення структурно-функційної моделі, яка б відображала всі основні компоненти підготовки вчителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК, взаємозв'язки між ними, передбачала реалізацію виокремлених педагогічних умов, відповідно до яких формується стратегія та методика підготовки майбутніх учителів з ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК.

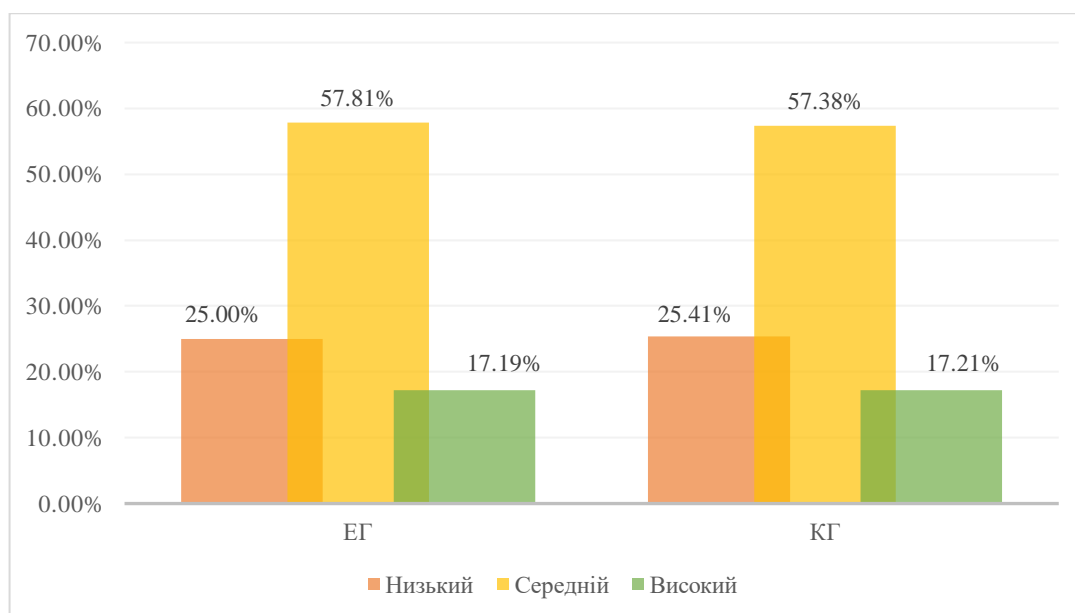


Рис. 3.1. Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів ПШ (констатувальний етап експерименту)

Порівняння результатів дослідження в контрольній та експериментальній групах (рис. 3.1) дає підстави стверджувати, що відсоткове співвідношення студентів, які мають у загальному низький рівень готовності, становить 25,00 % в ЕГ та 25,41 % у КГ, що сягає різниці в 0,41 %. Кількість студентів, які мають середній рівень в ЕГ, становить 57,81 %, а в КГ 57,38 %, із різницею в 0,43 %. Говорячи про студентів із високим рівнем готовності, зазначимо, що різниця між групами становить 0,02 %, із 17,19 % студентів із таким рівнем в ЕГ та 17,21 % у КГ. Отже, середня різниця між показниками ЕГ і КГ в середньому дорівнює 0,28 % (така різниця є несуттєвою).

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи на констатувальному етапі й достовірність експериментальних даних підтверджено з використанням непараметричного критерію Пірсона χ^2 , що дає змогу знайти відмінності між двома розподілами й оцінити її достовірність, а також отримати надійність результатів у 95 % вірогідності (Боснюк, 2020).

Перевірено вірогідність отриманих результатів, із застосуванням критерію χ^2 Пірсона, зокрема, для перевірки гіпотези H_0 про відсутність відмінностей між двома емпіричними (експериментальними) розподілами.

Основна розрахункова формула критерію χ^2 -квадрат має такий вигляд:

$$\chi_{емп}^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{емп.} - f_{теор.})^2}{f_{теор.}}, \quad (4.1)$$

де k – кількість класових інтервалів (градацій) досліджуваної ознаки;
 $f_{емп.}$ та $f_{теор.}$ – експериментальна й теоретична (обчислена) частоти, що відповідають визначеним градаціям змінної.

Для розрахунків представимо формулу (4.1) у вигляді:

$$\chi_{емп}^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (4.2)$$

N – загальна кількість студентів експериментальної групи (128 осіб);

M – загальна кількість студентів контрольної групи (122 осіб);

n_i – кількість студентів експериментальної групи (ЕГ), які мають середні бали за критеріями високого (n_1), середнього (n_2), низького (n_3) рівнів;

m_i – кількість студентів контрольної групи (КГ), які мають середні бали за критеріями високого (m_1), середнього (m_2), низького (m_3) рівнів;

L – шкала оцінювання, $L = 3$.

Для χ^2 -квадрат критерію рівні значущості оцінені за кількістю ступенів вільності ν , що обчислене за формулою:

$$\nu = (k - 1) \cdot (c - 1), \quad (3.2)$$

де k – кількість вибірок, стовпчиків (груп), s – кількість характеристик, за якими відрізняються вибірки, рядків (рівнів оцінювання).

Визначено число ступенів вільності за формулою (3.2) $\nu = (k - 1) \cdot (c - 1) = (2 - 1)(3 - 1) = 2$.

Знайдено величини $\chi_{кр}^2$ для рівнів значущості $P=0,05$ та $P=0,01$:

$$\chi_{кр}^2(0,05) = 5,991 \quad \chi_{кр}^2(0,01) = 9,210.$$

Результати статистичної перевірки даних на констатувальному етапі педагогічного експерименту відображено в таблиці 3.2.

**Результати статистичної перевірки
(констатувальний етап педагогічного експерименту)**

<i>Критерії</i>	<i>Значення $\chi^2_{емп}$</i>	<i>$\chi^2_{крит}$</i>	
		<i>P=0,05</i>	<i>P=0,01</i>
<i>Пізнавально-змістовий</i>	0,006134	5,991	9,21
<i>Операційно-поведінковий</i>	0,13898		
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	0,018605		
<i>Загальний рівень готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл</i>	0,006244		

Порівняльний аналіз отриманих значень критерію Пірсона ($\chi^2_{емп}$) із таблиці 3.2 із критичним значенням критерію ($\chi^2_{крит}$) ($\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2(0,05)$ для всіх критеріїв) засвідчив, що початковий рівень готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл у контрольних та експериментальних групах істотно не відрізняється.

Як засвідчили результати на рівні значущості 0,01 та 0,05 між групами, що брали участь в експерименті, немає статистично істотних відмінностей у рівні готовності. Це слугує підставою для твердження, що контингент студентів контрольної й експериментальної груп є рівноцінним, а також унеможливорює вплив на надійність і достовірність результатів формувального етапу експерименту. Домінантний рівень готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл – достатній.

Унаслідок констатувального етапу експерименту, сформульовано такі висновки:

- розроблені на основі теоретичного аналізу компоненти, критерії й показники, використані методи дослідження є інформативними щодо готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл;
- кількісні значення показників майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл засвідчили, що традиційні форми та методи професійної підготовки учителів ІМ недостатньо сприяють формуванню готовності до розвитку СК в учнів профільних шкіл;
- результати дослідження відображають реальний стан порушеної проблеми в практиці ЗВО, уможливають апробацію на формувальному етапі педагогічного експерименту педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

3.2. Аналіз та результати формувального етапу експерименту

Результати констатувального етапу експерименту зумовили хід формувального етапу експерименту (2021 – 2022 рр.). Кількісний склад студентів залишився без змін. На етапі формувального етапу експерименту перевірено гіпотезу, підтверджено ефективність обґрунтованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, а саме:

- *оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл;*
- *активізація практичних умінь із розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу;*
- *формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.*

Необхідно схарактеризувати впровадження виокремлених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл на формувальному етапі педагогічного експерименту.

Реалізація першої педагогічної умови – *оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл* – передбачала внесення змін до освітніх компонентів «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови», за допомогою методичного забезпечення для лекцій і практичних занять, тем для рефератів, самостійного опрацювання та подальшого обговорення, а також тем для дебатів і дискусій іноземною мовою, що стосувалися процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Реалізація другої педагогічної умови – *активізація практичних умінь із розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу* – передбачала використання педагогічних задач на практичних заняттях із дисциплін «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови». Задачі описували педагогічні ситуації або конфлікти, що можуть виникнути в процесі викладання ІМ та розвитку СК в учнів профільних шкіл.

У межах реалізації третьої педагогічної умови – *формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл* – майбутнім учителям ІМ запропоновано в процесі проходження освітніх компонентів «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови» використовувати інноваційні методи, такі як проєктний метод і різноманітні форми командної роботи. Студенти успішно застосовували ці методи, створюючи групові проєкти (наприклад, «Іноземна мова та соціокультурний розвиток»), проводячи мініпрезентації («Умотивований учитель ІМ», «Моє викладацьке портфоліо» тощо), брали активну участь у різноманітних формах командної діяльності (дискусії, дебати, брейнстормінг, круглий стіл).

Під час освітнього процесу підготовки майбутніх учителів ІМ в експериментальному дослідженні використано різні форми й методи навчання – як традиційні, так і інноваційні. Для активізації пізнавально-змістового

критерію готовності, що детермінує сформовану в студента систему знань про суть СК, способи її формування та розвитку в учнів профільних шкіл, вікові особливості учнів старших класів й ін., розроблено навчально-методичне забезпечення в межах дисципліни «Вступ до спеціальності», яке включає 11 розділів за темами, пов'язаними з особливостями викладання ІМ у профільній школі, розвитком в її учнів СК, поняттям педагогічного іміджу, та ін. Під час вивчення дисципліни студентам запропоновано лекційні заняття, під час яких обговорено весь теоретичний матеріал, поданий у методичному забезпеченні, а також питання для підготовки та самостійного закріплення.

Активізовано операційно-поведінковий критерій, що маркує здатність студентів організовувати групову роботу учнів профільної школи, залучати їх до соціальної діяльності, розв'язувати можливі конфліктні та проблемні ситуації, пов'язані з розвитком в учнів профільної школи СК. Це забезпечено через використання розробленого збірника педагогічних задач і практичних завдань для майбутніх учителів ІМ. Студентам запропоновано задачі різних типів, пов'язані з актуальними для дослідження темами, їх виконували під час практичних занять індивідуально або в групах. Це дало змогу студентам застосувати отримані теоретичні знання на практиці, підготуватися до можливих проблем у їхній майбутній професійній діяльності. Обговорення в групі можливих способів розв'язання задач сприяє розвитку креативного мислення студентів, спрощує вибір правильної тактики поведінки в конфліктних ситуаціях, оптимізує їхню готовність до розвитку СК.

Мотиваційно-ціннісний критерій детермінує виконання студентами на практичних заняттях індивідуальних і групових завдань, пов'язаних із їхнім становленням як майбутніх учителів ІМ, вибором власної освітньої траєкторії та формуванням мотивації до подальшого розвитку СК в учнів профільних шкіл. Для досягнення цієї мети студентам запропоновано практичні завдання з розробленого збірника, що містили дебати, дискусії, групові проекти, презентації, інші види діяльності, які спонукають студентів до саморозвитку й рефлексії та мотивують їх.

Необхідно проаналізувати результати формувального етапу експерименту, що передбачає діагностику рівнів готовності майбутніх учителів з ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл. Для унаочнення даних діагностика проведена за кожним критерієм окремо з подальшим узагальненим порівнянням. Методика діагностики застосована така, як і на констатувальному етапі експерименту.

Результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл після формувального етапу експерименту за *пізнавально-змістовим* критерієм представлено в таблиці 3.3.

За пізнавально-змістовим критерієм, в ЕГ кількість людей, які мають низький рівень, зменшилася на 17,97 % – від 25 % на констатувальному етапі до 7,03 % на формувальному, натомість у КГ різниця менш помітна – на 2,46 %. Кількість студентів із середнім рівнем готовності в ЕГ зросла на 5,47 %, у КГ зміни дорівнювали 0,82 %. Високий рівень готовності в ЕГ збільшився на 12,50 %, тоді як у КГ на 1,64 %.

Таблиця 3.3

**Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК
в учнів профільних шкіл за пізнавально-змістовим критерієм**

Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності та кількість студентів (КС)					
		Низький		Середній		Високий	
		КС абс.	%	КС абс.	%	КС абс.	%
ЕГ (128)	<i>Констатувальний</i>	32	25	75	58,59	21	16,41
	<i>Формувальний</i>	9	7,03	82	64,06	37	28,91
КГ (122)	<i>Констатувальний</i>	30	24,59	72	59,02	20	16,39
	<i>Формувальний</i>	27	22,13	73	59,84	22	18,03

Результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів з ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл після завершення формувального етапу педагогічного експерименту за *операційно-поведінковим* критерієм продемонстровано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК
в учнів профільних шкіл за операційно-поведінковим критерієм**

Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності та кількість студентів (КС)					
		Низький		Середній		Високий	
		КС абс.	%	КС абс.	%	КС абс.	%
ЕГ (128)	<i>Констатувальний</i>	31	24,22	78	60,94	19	14,84
	<i>Формувальний</i>	8	6,25	81	63,28	39	30,47
КГ (122)	<i>Констатувальний</i>	32	26,23	72	59,02	18	14,75
	<i>Формувальний</i>	30	24,59	73	59,84	19	15,57

В ЕГ кількість студентів із низьким рівнем підготовки зменшилася на 17,97 %, тоді як у КГ – на 1,64 %. На середньому рівні відсоткове співвідношення студентів змінилося на 2,38 % в ЕГ та на 0,82 % у КГ. Високий рівень збільшився на 15,63 % в ЕГ і на 0,82 % у КГ.

У таблиці 3.5 представлено зміни в рівнях готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл в ЕГ та КГ за мотиваційно-ціннісним критерієм.

**Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК
в учнів профільних шкіл за мотиваційно-ціннісним критерієм**

Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності та кількість студентів (КС)					
		Низький		Середній		Високий	
		КС абс.	%	КС абс.	%	КС абс.	%
ЕГ (128)	<i>Констатувальний</i>	34	26,56	68	53,13	26	20,31
	<i>Формувальний</i>	10	7,81	75	58,59	43	33,60
КГ (122)	<i>Констатувальний</i>	33	27,05	65	53,28	24	19,67
	<i>Формувальний</i>	30	24,59	67	54,92	25	20,49

За останнім мотиваційно-ціннісним критерієм зафіксовано такі результати: відсоткове відношення студентів із низьким рівнем в ЕГ зменшилося на 18,75 %; у КГ зміни дорівнюють 2,46 %. На достатньому рівні кількість студентів збільшилася на 5,46 % в ЕГ та на 1,64 %. На високому рівні готовності кількість студентів збільшилася на 13,29 %, тоді як у КГ – на 0,82 %.

Представлено узагальнені значення змін у готовності майбутніх учителів з ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл за всіма трьома критеріями. Такий підхід дав змогу простежити спільну динаміку змін, що продемонстровано в табл. 3.6.

Загальний показник студентів із низьким рівнем готовності зменшився на 17,97 % (від 25,00 % до 7,03 %) в ЕГ. У КГ кількість студентів низького рівня зменшилася на 1,64 % (від 25,41 % до 23,77 %). За середнім рівнем відсоткове відношення студентів зросло на 3,91 % (із 57,81 % до 61,72 %) в ЕГ, натомість у КГ – на 0,82 % (із 57,38 % до 58,20 %). За високим рівнем готовності кількість студентів в ЕГ збільшилася на 14,06 % (від 17,19 % до 31,25 %), тоді як у КГ – на 0,82 % (із 17,21 % на 18,03 %).

**Узагальнені показники рівнів готовності майбутніх учителів ІМ
до розвитку СК в учнів профільних шкіл
(за мотиваційно-ціннісним критерієм)**

Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності та кількість студентів (КС)					
		Низький		Середній		Високий	
		КС абс.	%	КС абс.	%	КС абс.	%
ЕГ (128)	<i>Констатувальний</i>	32	25,00	74	57,81	22	17,19
	<i>Формувальний</i>	9	7,03	79	61,72	40	31,25
КГ (122)	<i>Констатувальний</i>	31	25,41	70	57,38	21	17,21
	<i>Формувальний</i>	29	23,77	71	58,20	22	18,03

Зафіксовано показники великого приросту серед студентів із середнім і високим рівнем підготовки після запровадження структурно-функційної моделі підготовки майбутніх учителів з ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл. Підвищення рівня готовності майбутніх учителів ІМ можливе й у разі використання традиційної моделі під час фахової підготовки, хоч і з меншою результативністю.

На рис. 3.2 продемонстровано порівняльну діаграму із систематизованою інформацією щодо рівнів готовності майбутніх учителів з ІМ на формувальному етапі після завершення експерименту. Унаслідок запровадження структурно-функційної моделі, експериментальна група продемонструвала значно кращі результати, порівняно з контрольною групою. Особливо помітне це в контексті кількості студентів із низьким рівнем підготовки, яких в експериментальній групі на формувальному етапі стало найменше – 7,03 %, натомість у контрольній групі таких студентів – 23,77 %, що є більшою кількістю за студентів КГ із високим рівнем готовності (лише 18,03 %).

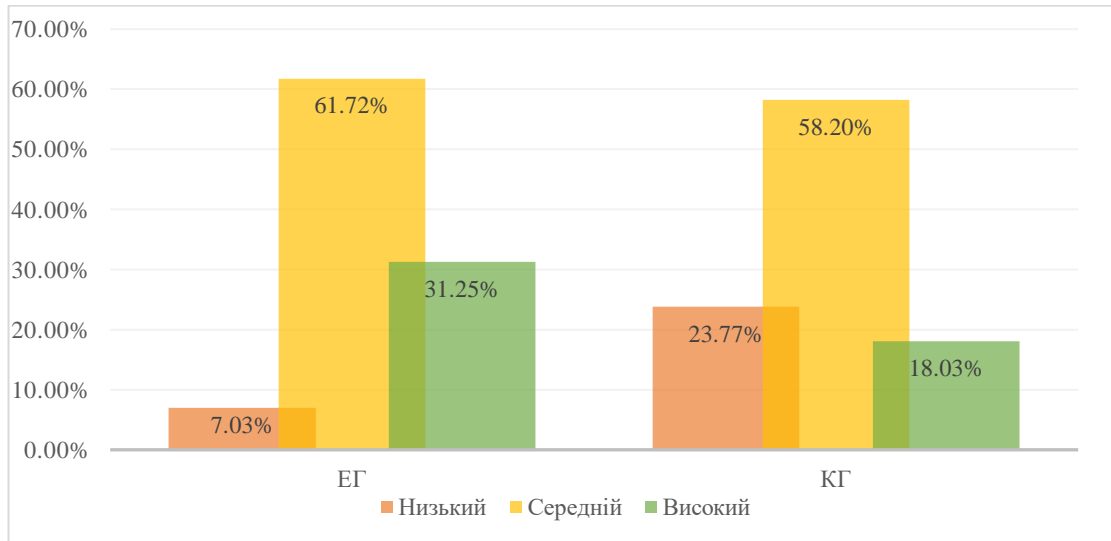


Рис. 3.2. Рівні готовності майбутніх учителів ІМ в ЕГ та КГ за результатами дослідницько-експериментальної роботи

Таблиця 3.7

Динаміка змін рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл (після експерименту)

Рівні готовності	Групи	
	КГ	ЕГ
<i>Низький</i>	-1,64 %	-17,97 %
<i>Середній</i>	+0,82 %	+3,91 %
<i>Високий</i>	+0,82 %	+14,06 %

Для перевірки достовірності результатів проведеного експериментального дослідження використано критерій Пірсона χ^2 , завдяки якому виявлено відмінності між двома розподілами, підтверджено достовірність гіпотези, а також перевірено нульову гіпотезу (H_0), яка полягає в тому, що між двома експериментальними розподілами немає відмінностей.

За допомогою методів статистичного оброблення за критерієм Пірсона χ^2 перевірено експериментальні дані на формульованому етапі експерименту для з'ясування різниці в показниках ЕГ і КР та її суттєвості. Критерій інформує

про те, чи покращені показники спричинені використанням структурно-функційної моделі, чи на це вплинули інші випадкові чинники.

У таблиці 3.8 представлено результати статистичної перевірки результатів формувального етапу експерименту за кожним критерієм.

Таблиця 3.8

**Статистична перевірка формувального етапу
педагогічного експерименту**

Критерій	Значення $\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{крит}}$
Пізнавально-змістовий	13,19974	$\chi^2_{\text{крит}}(0,05)=5,991$ $\chi^2_{\text{крит}}(0,01)=9,21$
Операційно-поведінковий	19,91645	
Мотиваційно-ціннісний	15,0801	
Загальний рівень готовності майбутніх учителів ІМ	16,04403	
<i>Висновок $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$, H_0 спростовано, H_1 підтверджено</i>		

Знайдено, що $\chi^2_{\text{крит}}(0,05) < \chi^2_{\text{емп}}$. Гіпотеза про те, що рівень готовності майбутніх учителів з ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл в експериментальній і контрольній групі суттєво відрізняється, статистично підтверджена.

На підставі отриманих даних спростовано нульову гіпотезу. Водночас альтернативну гіпотезу H_1 підтверджено: динаміка показників за пізнавально-змістовим, операційно-поведінковим, мотиваційно-ціннісним критеріями дає підстави стверджувати, що реалізована структурно-функційна модель і розроблені педагогічні умови сприяють зростанню рівня готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів профільних шкіл СК.

Підсумовано, що запропонована структурно-функційна модель та педагогічні умови є ефективними для підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл. Це підтверджене проаналізованими й

обробленими результатами експериментальних даних. Якісний і кількісний аналіз результатів доводить позитивну динаміку в компонентах готовності майбутніх учителів з ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, згідно з визначеними критеріями та їхніми показниками.

Правомірність та ефективність запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл верифіковані за результатами формувального етапу експерименту. Мети дослідження досягнуто, окреслені завдання виконано.

Висновки до третього розділу

У ході констатувального етапу експерименту проаналізовано кількісні значення показників. Підтверджено, що традиційні методи підготовки вчителів ІМ недостатньо сприяють формуванню їхньої готовності до розвитку СК в учнів профільних шкіл. На основі теоретичного аналізу визначено компоненти, критерії, показники, а також методи дослідження, які виявилися ефективними в процесі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Виокремлено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів ІМ (оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; активізація практичних здібностей із розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу; формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл) та впроваджено їх у процес професійної підготовки майбутніх учителів ІМ.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчують, що відсоткове співвідношення студентів, які мають низький рівень готовності, становить 25,00 % в ЕГ та 25,41 % у КГ, що сягає різниці в 0,41 %. Кількість студентів, які мають середній рівень в ЕГ, становить 57,81 %, а в КГ 57,38 %, із різницею в 0,43 %. Різниця між групами з високим рівнем готовності

дорівнює 0,02 %, із 17,19 % студентів із таким рівнем в ЕГ та 17,21 % у КГ. Отже, середня різниця між показниками ЕГ і КГ в середньому становить 0,28 %, що засвідчує її несуттєвий характер.

На формувальному етапі експерименту за пізнавально-змістовим критерієм в ЕГ кількість здобувачів, які мають низький рівень, зменшилася на 17,97 % – від 25 % на констатувальному етапі до 7,03 % на формувальному, натомість у КГ різниця менш суттєва – на 2,46 %. Кількість студентів із середнім рівнем готовності в ЕГ зросла на 5,47 %, у КГ зміни дорівнювали 0,82 %. Високий рівень готовності в ЕГ збільшився на 12,50 %, а в КГ на 1,64 %.

Згідно з операційно-поведінковим критерієм, в ЕГ кількість студентів із низьким рівнем підготовки зменшилася на 17,97 %, натомість у КГ – на 1,64 %. На середньому рівні відсоткове співвідношення студентів змінилося на 2,38 % в ЕГ та на 0,82 % у КГ. Високий рівень збільшився на 15,63 % в ЕГ і на 0,82 % у КГ.

За мотиваційно-ціннісним критерієм відсоткове співвідношення студентів із низьким рівнем в ЕГ зменшилося на 18,75 %; у КГ зміни дорівнюють 2,46 %. На середньому рівні кількість студентів зросла на 5,46 % в ЕГ та на 1,64 % у КГ. На високому рівні готовності кількість студентів збільшилася на 13,29 %, тоді як у КГ – на 0,82 %.

Загальний показник студентів із низьким рівнем готовності зменшився на 17,97 % (від 25,00 % до 7,03 %) в ЕГ. У КГ кількість студентів низького рівня зменшилася на 1,64 % (від 25,41 % до 23,77 %). За середнім рівнем відсоткове співвідношення студентів зросло на 3,91 % (із 57,81 % до 61,72 %) в ЕГ, натомість у КГ – на 0,82 % (із 57,38 % до 58,20 %). За високим рівнем готовності кількість студентів в ЕГ збільшилася на 14,06 % (від 17,19 % до 31,25 %), тоді як у КГ – на 0,82 % (із 17,21 % на 18,03 %).

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи й достовірність експериментальних даних верифіковані з використанням непараметричного критерію Пірсона χ^2 та методу кореляційного аналізу.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили правомірність й ефективність запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл, послугувавши підставою для висновку, що мети дослідження досягнуто, сформульовані завдання виконано, гіпотезу підтверджено.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: Афонченко, 2021b; Бідюк & Афонченко, 2022; Афонченко, 2023b; 2023c; 2023d; 2023g.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретичного й експериментального дослідження підтвердило вірогідність засадничих положень загальної гіпотези, засвідчило ефективність розв'язання поставлених завдань і вможливило формулювання висновків.

1. Інтенсифікація міжкультурних зв'язків, стрімкий розвиток різних видів комунікації, вимоги НУШ, потреби профільної школи актуалізували проблему якісної підготовки майбутніх учителів ІМ із високим рівнем розвитку духовної культури й соціальної відповідальності, творчого мислення, комунікативної майстерності. Завдання вчителів ІМ полягає у створенні оптимальних умов для гармонійного розвитку учнів, формування їхньої неповторності й унікальності, творчих здібностей, соціальної активності, комунікабельності, критичного мислення, громадянської позиції, бажання пізнати іншу культуру та її цінності, формування іншомовного потенціалу з професійною метою, які необхідні для успішної взаємодії в соціумі.

Вивчення стану порушеної проблеми в педагогічній теорії та практиці демонструє, що підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл відбувається на недостатньому рівні та потребує змін. Порушене питання не набуло системного обґрунтування, лише окремі його аспекти відображено в науковому доробку вітчизняних і зарубіжних учених. Сьогодні актуалізовано потребу в удосконаленні нормативного, змістового, операційного, науково-методичного забезпечення підготовки, відповідно до міжнародних вимог.

Підготовка майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл потрактована як послідовний та цілісний процес, спрямований на формування системи спеціальних знань, вмінь та навичок, особистісних якостей, які сприятимуть успішному виконанню професійних функцій щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл. Готовність майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл витлумачено як інтегративну

професійно важливу властивість особистості, що характеризує спосіб професійної діяльності, охоплює сукупність ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок, спеціальних знань, умінь, навичок, необхідних для стимулювання ефективного розвитку СК в учнів профільних шкіл засобами ІМ. Поняття «соціальна компетентність учнів профільних шкіл» репрезентовано як особистісну характеристику учня, що охоплює здатність до співпраці в групі та колективі; готовність окреслювати цілі, ефективно й відповідально діяти згідно із соціальними ролями та функціями; вміння планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій засобами ІМ; здатність керувати емоційним станом та бути лідером; вміння комунікувати в команді та розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях.

2. Визначено основні компоненти (когнітивний, діяльнісний, особистісний), критерії (пізнавально-змістовий, операційно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний), показники й рівні (низький, середній, високий) готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл.

3. Ефективності підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл досягнуто завдяки таким педагогічним умовам: оновлення змісту підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл; активізація практичних здібностей щодо розвитку СК в учнів профільних шкіл за допомогою використання педагогічних задач різного типу; формування мотивації майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл. Цілісне уявлення про підготовку майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл формує розроблена структурно-функційна модель, де відображено взаємозв'язки між теоретико-цільовим, змістово-процесуальним, діагностично-результативним блоками.

Ефективність і дієвість виокремлених педагогічних умов підтверджена результатами дослідницько-експериментальної роботи. Проведення формувального етапу експерименту засвідчило позитивну динаміку в експериментальній групі. Суттєво зросла кількість студентів із високим рівнем

готовності до розвитку СК в учнів профільних шкіл – від 17,19 % до 31,25 % (на 14,06 %), тоді як у КГ зміни дорівнюють 0,82 % – від 17,21 % до 18,03 %. Показники середнього рівня зросли на 3,91 % – із 57,81 % до 61,72 % в ЕГ, що аргументоване зменшенням кількості студентів із низьким показником, які продемонстрували середній або високий рівень. Зміни в КГ становлять 0,82 % (із 57,38 % до 58,20 %). Відсоткове співвідношення студентів із низьким рівнем готовності зменшилося в обох групах: у контрольній групі (КГ) – від 25,41 % до 23,77 %, тобто на 1,64 %; в експериментальній (ЕГ) – від 25,00 % до 7,03 % (на 17,97 %), що перевищує рівень у контрольних групах (КГ).

Вірогідність отриманих результатів підтверджена методами математичної статистики з використанням непараметричного критерію Пірсона χ^2 , що продемонстрував ефективність внесених змін у процес підготовки майбутніх учителів ІМ.

4. Для вдосконалення підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку СК в учнів профільних шкіл підготовлено та впроваджено навчально-методичні матеріали з навчальних дисциплін «Методика викладання іноземної мови», «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Практичний курс іноземної мови», з огляду на особливості розвитку СК в учнів профільних шкіл. Запропоновано систему педагогічних задач різних рівнів складності для набуття вмінь і навичок розв'язувати типові та нестандартні ситуації для розвитку СК в учнів профільних шкіл, що представлено в практикумі для студентів спеціальності «Середня освіта. Мова і література (англійська)». Отримані результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі ЗВО, а також закладів післядипломної освіти під час викладання курсів педагогічної майстерності для вчителів ІМ, основ наукового дослідження, методики викладання ІМ, лінгводидактики, педагогіки, вибіркового навчальних курсів, спецкурсів, тренінгів, організації педагогічної практики, а також у працях із теорії й методики професійної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів задекларованої проблеми. Одержані теоретичні й практичні результати становлять основу для подальшого вивчення проблеми за такими напрямками: виявлення специфіки підготовки майбутніх учителів ІМ до формування СК в учнів профільних шкіл у зарубіжному досвіді; обґрунтування шляхів удосконалення соціально-громадянської підготовки майбутніх учителів ІМ ; розроблення методичних засад формування СК майбутніх учителів ІМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк, Н. & Софій, Н. (2020). Професійний стандарт вчителя – міжнародний досвід. Взято з: <https://nus.org.ua/articles/profesijnyj-standart-vchytelya-mizhnarodnyj-dosvid/>
2. Авшенюк, Н., Десятов, Т., Дяченко, Л., Постригач, Н., Пуховська, Л. & Сулима, О. (2014). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
3. Авшенюк, Н., Кудін, В., Огієнко, О., Постригач, Н., Пуховська, Л., П'ятакова, Т. & Сулима, О. (2011). *Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія*. ІПОД НАПН України, 2011.
4. Айзенбарт, М. (2017). Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодий вчений*, 4.3 (44.3).
5. Амеліна, С. (2018). «Європейський мовний портфель» як засіб самооцінювання іншомовної компетентності фахівців. *Науковий вісник льотної академії. Серія: Педагогічні науки*, 3, 292-297
6. Амеліна, С. (2022). Підготовка майбутніх учителів німецької мови у закладах вищої освіти США. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 4, 120-125.
7. Андрейкова, І. (2019а). Застосування нових освітніх технологій у процесі навчання студентів іноземної мови за професійним спрямуванням: концептуально-дидактичний аспект. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 42, 7-12.
8. Андрейкова, І. (2019б). Розвиток професіоналізму особистості й діяльності викладача іноземної мови у процесі активізації науково-методичної роботи політехнічного університету. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2, 3-13.
9. Андрощук І. (2023). Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні. *Молодь і ринок*, 1 (209). 17-22.

10. Андрощук І.В. & Андрощук І.П. (2019). Скрайбінг-презентація як засіб підвищення ефективності освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Том 72, № 4. 67–80.
11. Андрощук І.В. & Андрощук І.П. (2023). Smart-комплекси як засіб підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій у контексті сучасних вимог. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, 9(27). 79-90.
12. Андрощук, І. (2017). Підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 12, 130-133.
13. Андрощук, І. (2022). Методологічні підходи підготовки майбутніх учителів до формування громадянської відповідальності учнів. *Молодь і ринок*, 6 (204), 6-11.
14. Андрощук, І. В. (2013). Реалізація системного підходу в навчальному процесі як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 7, 8-14.
15. Андрущенко, В. П. (2004). Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*, 1, 5-9.
16. Андрущенко, В. П. & Свириденко, Д. Б. (2016). Академічна мобільність в українському просторі вищої освіти: реалії, виклики та перспективи розвитку. *Вища освіта України*, 2, 5-11.
17. Андрущенко, В. П., Бех І. Д. & Бурда, М. І. (2011). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Педагогічна думка.
18. Афонченко, М. (2021а). Основні критерії готовності майбутніх учителів іноземних мов до розвитку соціальної компетентності. У *VII Міжнародна науково-практична конференція «PRIORITY DIRECTIONS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY DEVELOPMENT»* (с. 579-584).

19. Афонченко, М. (2021b). Врахування особливостей періоду юнацтва під час проведення занять з іноземної мови. У *Матеріали Х Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів»* (с. 72-74). (с. 72-74). Хмельницький, «Термінова поліграфія».

20. Афонченко, М. (2023a). Особливості підготовки вчителів до профільного навчання іноземної мови в Україні та за кордоном. *Comparative Professional Pedagogy*, 13(1), 110–116.

21. Афонченко, М. (2023b). Педагогічні умови готовності майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільної школи. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*, 13(31), 68-81

22. Афонченко, М. (2023c). Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*, 10(16), 343-352

23. Афонченко, М. (2023d). Використання педагогічних задач у підготовці майбутніх учителів іноземної мови до розвитку в учнів соціальної компетентності. *Молодь і ринок*, 9(217), 160-164.

24. Афонченко, М. В. (2021c). Тенденції в затребуваності соціальної компетентності в контексті майбутнього працевлаштування випускників на міжнародній арені. У *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Європейські практики міжкультурного діалогу в освіті»* (с. 30-34). Київ.

25. Афонченко, М. В. (2022). Інноваційні методи розвитку соціальної компетентності в учнів у сучасній педагогіці. У *XI Міжнародний науково-методологічний Інтернет-семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів»* (с.132-134). Хмельницький, «Термінова поліграфія».

26. Афонченко, М. В. (2023e). Особливості розвитку соціальної компетентності в учнів різного шкільного віку на прикладі країн зарубіжжя. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальні та культурні Європейські Студії: соціальні інновації для України»* (с.18-20). Київ.
27. Афонченко, М. В. (2023f). Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання: досвід Великої Британії. У *XII Міжнародний науково-методологічний Інтернет-семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів»* (с. 52-54). Хмельницький, «Термінова поліграфія».
28. Афонченко, М. В. (2023g). Проектний метод та інноваційні технології як інструмент заохочення майбутніх учителів іноземної мови до саморозвитку. У *Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи»* (с. 111-112). Хмельницький, ХНУ.
29. Балахтар В. В. (2015). *Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція: навч.-метод. посіб.* Вижниця: Видавництво «Черемош».
30. Баркасі, В. (2017). Професійні компетенції майбутніх викладачів іноземних мов у сучасному суспільстві. *Молодий вчений*, 4.1 (44.1), 1-4.
31. Баркасі, В. & Філіпп'єва, Т. (2018). Громадянське виховання – провідна тенденція виховання при підготовці вчителів у сучасної Великобританії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 3(2), 9-13.
32. Безлюдна, В. (2016). Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4, 178-185.
33. Безлюдна, В. (2018). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.)* (Дис. д-ра пед. наук) Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне.

34. Безлюдний, О., Безлюдна, В., Щербань, О. & Комар, О. (2019). Досвід використання змішаного навчання на заняттях з англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 73 (5), 86-100.
35. Бельмаз, Я. (2010). *Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США: монографія*. Горлівка: ГДПШМ.
36. Бельмаз, Я. (2021). Іноземна мова для академічних цілей у системі підготовки докторів філософії у галузі педагогічних наук: практики і проблеми. У *Актуальні питання вивчення германських, романських і слов'янських мов і літератур та методика викладання іноземних мов*, Вінниця, 82-86.
37. Берека, В. (2019). Компетентнісний підхід у системі післядипломної педагогічної освіти. *Virtus*, 33, 62-63.
38. Берека, В. (2019). Підготовка педагогічних працівників в системі післядипломної педагогічної освіти до роботи з обдарованими дітьми. У *XI Всеукраїнська науково-практична конференція «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості»*, Інститут обдарованої дитини НАПН України, 4-10.
39. Бігич, О., Бориско, Н. & Борецька, Г. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. К.: Ленвіт.
40. Біда, О. Кучай, О., Кучай, Т. & Чичук, А. (2019). Формування інформаційної культури майбутніх фахівців у Франції і Великій Британії. *Педагогічний часопис Волині*, 3, 10-14.
41. Бідюк, Н. (2014). Магістерська підготовка як складова професійного становлення молодого дослідника: британський та український досвід. *Порівняльна професійна педагогіка*, 4(3), 111-118.
42. Бідюк, Н. (2018). Дистанційне навчання в системі післядипломної педагогічної освіти Німеччини. *Modern Information Technologies and Innovation*

Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 50, 223-227.

43. Бідюк, Н. М. (2022). Методична підготовка майбутніх учителів англійської мови до роботи у профільній школі. У *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі*, Вінниця, ВДПУ.

44. Бідюк, Н. М. & Афонченко, М. В. (2022). *Вступ до спеціальності : практикум для студентів спеціальності «Середня освіта. Мова і література (англійська)»* Хмельницький, «Символ».

45. Бідюк, Н. М. & Третько, В. В. (2022). Розвиток психолого-педагогічної компетентності магістрантів засобами тренінгових технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 5 (119), 79–88

46. Білецька, І. (2014). *Полікультурні засади іноземної освіти у середніх навчальних закладах США* (Дис. докт. пед. наук). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань.

47. Білецька, І. (2015). Полікультурне виховання учнів у процесі навчання іноземної мови. *Педагогічний альманах*, 25, 10-16.

48. Білоус, О. С. & Паламарчук, О. Л. (2017). *Формування соціальної компетентності засобом «кейс-методу» на уроках англійської мови*. ВЦ КДПУ, Айс Принт.

49. Богданов, І. Т. & Сергєєв, О. В. (2001). Засоби інформаційних технологій, їх практичні можливості, дидактична доцільність використання й упровадження. *Інформаційні технології в освіті: матеріали науково-практичної конференції* (с. 284-288).

50. Бондаренко, Н. & Косянчук, С. (2018). Соціальний аспект формування українськомовної компетентності старшокласників. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*, 3, 99-113.

51. Бондарук, Я. (2018). Інноваційні зміни в організації системи підвищення кваліфікації вчителів у США. *Інновації в сучасній освіті:*

український та світовий контекст. У *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 45-49).

52. Бондарук, Я. (2020). Засоби розвитку навичок говоріння майбутніх учителів англійської мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1 (21), 33-40.

53. Бреславська, Г. (2013). Проектна технологія у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3-х томах*, 1, 188-193.

54. Васьківська, Г. (2018). Дидактичні аспекти соціалізації старшокласників в умовах профільного навчання. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 8 (322), 6-11.

55. Васьківська, Г., Косянчук, С., Кизенко, В., Барановська, О., Шелестова, Л. & Кравчук, О. (2020). *Технології профільного навчання: кол. монографія*. Київ: Педагогічна думка.

56. Вдовичин, Т. (2013а). Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 34, 225-230.

57. Вербиненко, Ю. І. (2013). Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету*, 2, 119–124.

58. Вишневський, О. (2008). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. 3-тє вид., доопрац. і доп.* К.: Знання.

59. Газука, Т. (2008). Компоненти формування готовності майбутніх учителів трудового навчання до проектної діяльності. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки*. 53, 33-36.

60. Гончаренко, С. (2008). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця».
61. Гончаренко, С. & Мальований, Ю. (2001). Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*, 2, 2-7.
62. Горбатюк, Р. М. & Дутка, У. Т. (2018). Структура, критерії та показники рівнів сформованості готовності майбутніх економістів у коледжах до професійної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 51, 180-184.
63. Грищук, В. (2012). *Соціальна відповідальність: навчальний посібник*. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ.
64. Губарева, Д. (2020). Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1 (19), 27-32
65. Губарева, Д., Омелянчук, О., & Білоцька, А. (2021). Формування соціальної компетентності на уроках іноземної мови засобами корпоративного навчання. *Acta Paedagogica Volynienses*, (5), 99-105.
66. Гуменюк, Т. Б. (2010а). Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*, 7, 66-72.
67. Гуменюк, Т. Б. (2010б). Проектування як педагогічний феномен. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*, 6, 51-59.
68. Гуревич, Р. С. (2008). Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі професійних навчальних закладів: досвід, проблеми, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 16, 58-63.

69. Гуревич, Р., Бойчук В., Коношевський, Л., Коношевський, О., & Костенко, Н. (2023). Використання інноваційних технологій у навчальному процесі. *Молодь і ринок*, 5 (213), 18-23.
70. Дем'яненко, Н. (2006). Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція. *Філософія освіти*, 2(4), 256-265.
71. Дем'яненко, Н. М. (2009). Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару* (с. 322-331).
72. Дзененко, О. (2019). Формування соціальної компетентності молодших школярів на уроках «Я у світі». У *Матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції* (с. 142-144).
73. Діра, Н. & Сопівник, Р. (2018). Аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*, 4(11), 74-78.
74. Дмитренко, Н. (2014). Формування методичної компетенції вчителя іноземної мови в умовах профілізації старшої школи. У *Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя»* (с. 177-180).
75. Докторович, М. (2006). Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій. У *Матеріали ІХ міжнародної науково-практичної конференції “Наука та освіта - 2006”* (с. 81-89).
76. Дубасенюк, О. (2009). *Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 14-47.
77. Дубасенюк, О. & Вознюк, О. (2010). *Професійно-педагогічні задачі: Типологія та технологія розв'язання. Навчальний посібник*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

78. Дяченко, Н. (2015). *Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні* (Дис. канд. пед. наук) Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, Київ.

79. Єпіхіна, М. (2022). Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*, 38 (2), 36-43.

80. Жиляєва, Ю. (2009). Метод проектів та проектна технологія в контексті загальнопедагогічної підготовки вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, (44), 110-115.

81. Задорожна, І. (2013). Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською компетентністю в аудіюванні. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 1, 89-96.

82. Задорожна, І. (2022). Особливості формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків засобами навчальних проектів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 205 (2022), 31-35

83. Задорожна, І. П. & Зєня, Л. Я. (2022). Формування навчально-стратегічної компетентності в професійно орієнтованому усному спілкуванні англійською мовою студентів нефілологічних спеціальностей. *Іноземні мови : науково-методичний журнал*, 2(110), 3-9.

84. Зембицька, М. (2015). Концептуальні підходи до здійснення наставництва молодих вчителів у США. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 79, 179-185.

85. Зєня, Л. Я. (2010а). Концептуальна модель системи професійно-методичної підготовки вчителя до профільно орієнтованого навчання іноземної мови у старшій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 6(59), 175-184

86. Зєня, Л. Я. (2010b). Психолого-педагогічні умови реалізації системи професійно-методичної підготовки вчителя іноземної мови старшої

профільної школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 9 (62), 333-340.

87. Зеня, Л. Я. (2011). Науково-дослідна діяльність як фактор розвитку професіоналізму майбутнього вчителя іноземної мови старшої профільної школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 13 (66), 237-245.

88. Зубрицька, О. (2017). Місце та роль іноземної мови у профілізації сучасної шкільної освіти. У *Концептуальні шляхи розвитку: педагогічні науки*, 83-86.

89. Зязюн, І. (2008). *Філософія педагогічної дії (монографія)*. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

90. Зязюн, І., Крамущенко, Л. & Кривонос, І. (1997). *Педагогічна майстерність: підручник*. К.: Вища школа.

91. Івашньова, С. (2010). *Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи*. Університет менеджменту освіти НАПН України, Київ.

92. Івашньова, С. (2018). Проектування змісту навчання в системі післядипломної педагогічної освіти: освітні запити і потреби. *Нова педагогічна думка*, 2, 29-34.

93. Кадемія, М. (2011). Використання веб-квестів у процесі підготовки вчителя технології. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 3, 350-353.

94. Карпенко, Н. (2010). *Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції* (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

95. Карташова, Ю. & Нікітіна, Н. (2021). Моделювання у педагогічному процесі. У *Перспективні напрямки сучасної науки та освіти: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, вчителів та учнів загальноосвітніх закладів* (с. 25-29).

96. Ключко, О. (2019). *Математичне моделювання систем і процесів в освіті/педагогіці: Навчальний посібник*. Вінниця.
97. Коваленко, В. (2017). *Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: посібник*. Київ.
98. Коваленко, О. (2020). Мотиваційна готовність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до самореалізації у професійній діяльності: критерії та показники рівня *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 16 (4), 102-117.
99. Ковальчук, В. (2002). Соціальна компетентність: проблема визначення. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки*, 4 (1), 54-57.
100. Ковальчук, В. (2004). Технологія розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів. *Освітні технології у процесі викладання навчальних дисциплін*, 87–97.
101. Козаченко І. (2016). Підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії. Позитивний досвід для України. *Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*, 42, 197-205.
102. Козубовська, І. & Леврінц, М. (2011). Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Угорщині. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 127-135.
103. Козубовська, І. & Милян, Ж. (2023). Деякі особливості забезпечення інклюзивної освіти у Великій Британії. У *I Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми соціальної роботи та інклюзивної освіти в сучасних умовах»*, Дрогобич: ДДПУ імені І. Франка, 159-163.
104. Козубовська, І., Сідун, Л. & Шароді, Ю. (2021). Підготовка полікультурного вчителя у вищій школі США. У *The 5th International scientific*

and practical conference "World science: problems, prospects and innovations", Perfect Publishing, Toronto, Canada, 658-664.

105. Колодницька, О. (2011). Проектні технології у контексті загальнопедагогічної підготовки викладачів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4 (2), 66-71.

106. Комар, О. (2008). *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти. Монографія.* Умань: РВЦ «Софія».

107. Концепція профільного навчання у старшій школі, Наказ № 1456 (2023) (Україна).

108. Концепція розвитку педагогічної освіти, Проект (2018) (Україна).

109. Костікова, І. (2008). Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 8, 79-83.

110. Костікова, І. & Черненко, А. (2022). *Диджиталізація викладання англійської мови.* Харків: Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.

111. Кремень, В. (2006). Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, 4-8.

112. Кремень, В. (2023). Філософія людиноцентризму в системі сучасних цінностей. *Вісник НАПН України*, 5(1), 1-6.

113. Кузьмінський, А. (2003). *Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні* (Дис. док. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України, Київ.

114. Кузьмінський, А. (2011). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник.* К.: Знання.

115. Кузьмінський, А., Біда, О., Чичук, А., Кучай, О. & Кучай, Т. (2020). Інформаційне забезпечення педагогічних працівників. *Сучасні інформаційні*

технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 56, 78-89.

116. Кучай, О. & Кучай, Т. (2023). Використання веб-технологій в освітньому процесі ЗВО. У *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу»*, Київ.

117. Кучай, О. & Рахманіна, А. (2023). Організація дистанційного навчання у ЗВО в умовах війни. У *Збірник доповідей учасників всеукраїнської студентсько-учнівської науково-практичної он-лайн конференції «Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників (до 200-річчя к. Ушинського і 125-річчя НУБіП України)»*, 163-164.

118. Кучай, Т. (2009). *Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів*. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

119. Кучай, Т. (2015). *Система професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії до морально-етичного виховання учнів: монографія*. Черкаси: видавець Чабаненко Ю.А.

120. Кучай, Т. & Кучай, О. (2019). Вивчення досвіду США в сфері інклюзивної освіти. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 178, 40-43.

121. Лавриненко, О. (2015). Молодіжні тенденції в європейському мовно-культурному просторі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*, 51, 53-57.

122. Леврінц, М. (2011). *Формування мотивації до професійної педагогічної діяльності майбутніх фахівців іноземних мов в Угорщині* (Дис. канд. пед. наук). ТНПУ ім. В. Гнатюка, Тернопіль.

123. Леврінц, М. (2019). Особливості реалізації конструктивізму в системі підготовки вчителів та підходах до викладання іноземної мови у США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (87), 154-164.

124. Леврінц, М. (2020a). Система підготовки вчителів іноземних мов у США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (96), 265-276.
125. Леврінц, М. (2020b). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах США* (Дис. док. пед. наук). Хмельницький національний університет, Хмельницький.
126. Леврінц, М. & Козубовська, І. (2011). *Особливості формування мотивації майбутніх фахівців в Угорщині: монографія*. Ужгород, «Мистецька Лінія».
127. Лещенко, М. & Яцишин, А. (2014). Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 39 (1), 1-16.
128. Литвин, А. (2018). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практ. посібник*. Львів: ЛДУБЖД.
129. Лозова, В. (2002). Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. У *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер.* (с. 3-8).
130. Лозова, В. & Троцко, Г. (2002). *Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник*. Харків: «ОВС».
131. Локшина, О. (2021). *Вчительство в Європі: інноваційні орієнтири для України*, Петровський О.М., 259-261.
132. Локшина, О. (2023). Орієнтири національних політик держав-членів ЄС у галузі справедливості у загальній середній освіті. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік*. Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 18-19.
133. Лук'янчук, Н. (2016). Психолого-педагогічна модель формування соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 4, 24-28.

134. Лук'янчук, Н., Климова, Н., Ковальова, О. & Савченко, Ю. (2014). *Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник*. К.: Інститут обдарованої дитини.
135. Мартинюк О. В. & Лисак Г. О. (2020). модель «перевернутого» навчання у викладанні лінгвістичних дисциплін майбутнім учителям англійської мови. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: збірник наукових праць*. Вип. 1(3), ч.2. Умань: Візаві, 86-94.
136. Матвієнко, О. (2005). *Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: Монографія*. К.: Ленвіт.
137. Матюшенко, Н. (2014). Практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю засобами продуктивних технологій. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*, 5, 242-248.
138. Мельниченко, Р. (2018). Організація профільного навчання в старшій школі зарубіжжя та його педагогічний супровід (компаративний аналіз). *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*, LXXXI (1), 71-76.
139. Мирончук, Н. (2018). Критерії та показники сформованості у майбутніх викладачів вищої школи готовності до самоорганізації у професійній діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*, 173-178.
140. Мільто, Л. (2013). *Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач. Навчальний посібник*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
141. Морська, Л. (2008). *Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник*. Тернопіль: Астон.
142. Мукан, Н. (2010). *Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США)*. Л.: Вид. Львівської політехніки.
143. Мукан, Н. & Яремко, Г. (2017). Професійний розвиток вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії як науково-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*, 80, 56-61.

144. Муқан, Н. В., Пастирська, І. Я. & Кравець С. Ф. (2020). Можливості використання інтегративного підходу у професійній іншомовній підготовці фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69(3), 54–58.
145. Муқан, Н., Горохівська, Т., Ієвлев, О., Чубінська, Н. & Кобрин, В. (2023). Іншомовна комунікативна компетентність: поняттєвого-категорійний дискурс. *Академічні візії*, 15.
146. Муқан, Н., Кучай, Т., Кучай, О., Рокосовик, Н. & Сулим, В. (2020). Комунікативна діяльність учнів молодшого шкільного віку при вивченні іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10(104), 374–379.
147. Муқан, Н., Сулим, В., Біда, О., Кучай, Т., Кучай, О. & Чичук А. (2020). Позиція іноземної мови в освітньому процесі дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9(103), 380–385.
148. Муқан, Н., Чубінська, Н. & Слоцький, О. (2023). Формування соціальних навичок майбутніх юристів як предмет наукових досліджень. *Академічні візії*, 19.
149. Нагач, М. (2008). *Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США* (Дис. канд. пед. наук). Університет менеджменту освіти Академії педагогічних наук України, Київ.
150. Несвірська, Т. (2010). Структура і зміст загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Нові технології навчання. Наук.-метод. зб.*, 2 (66), 120-124.
151. Несвірська, Т. (2011). Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови: здобутки та перспективи. У *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: зб. матеріалів конференції* (с. 120-122).
152. Никитюк, С. (2014). Засвоєння позитивного досвіду Великої Британії у системі заочної підготовки вчителів іноземних мов. *Збірник*

наукових праць. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Кам'янець-Подільський*, 17 (2–2014), 93-98.

153. Ничкало, Н. (2008). Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. *Педагогіка і психологія*, 1, 57-59.

154. Ничкало, Н. (2014). *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія*. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.

155. Ничкало, Н. (2022). Традиції і нові тенденції у співпраці вчених-педагогів України і Польщі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4 (1).

156. Ніколаєва, С. (2008). *Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посіб.* К. : Ленвіт.

157. Ніколаєва, С. (2020). *Основи наукового дослідження з методики навчання іноземних мов і культур. Курс лекцій у схемах і таблицях*. Видавничий центр КНЛУ.

158. Ніколаєску, І. (2014). *Формування соціальної компетентності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: науково-методичний посібник*. Черкаси: ОПОПП.

159. Нова українська школа. Ключові новації в освіті. Новий закон України «Про освіту» (2018).

160. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2016) Концепція Нової української школи від 27.10.2016.

161. Новіцька, І. (2014). Огляд існуючих класифікацій педагогічних задач. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 3, 240–247.

162. Нос, Л. (2017). Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Європи. *Молодий вчений*, 7, 309-312.

163. Нос, Л. (2022). Професійна підготовка майбутніх вчителів у вищих закладах освіти Швеції. *Молодь і ринок*, 9 (207), 162-165.

164. Огієнко, О. (2014). Тенденції реформування вищої освіти Великої Британії в контексті євроінтеграційних процесів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*, 1 (35), 10-19.
165. Огієнко, О. (2021). Інноваційність як сутнісна характеристика розвитку освіти дорослих у розвинених країнах. У *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. Макаренка, 17-21.
166. Олійник, В. (2001). *Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект: навч. посіб.* К.: ЦППО.
167. Олійник, В. (2003). *Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія*. К.: Міленіум.
168. Олійник, В. (2013). *Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб.* К.: «А.С.К».
169. Опачко, М. (2016). *Моделювання професійної підготовки та діяльності. Навчально-методичний посібник*. Ужгород: УжНУ.
170. Орловська, О. (2012). Форми організації навчання та технології підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 11, 64-68.
171. Орловська, О. (2021). Педагогічна практика у підготовці майбутнього вчителя старшої школи в США. Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів. У *Матеріали X Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару* (с. 54-56).
172. Павлюк, Т. (2017). Розвиток соціальної компетентності на уроках в сучасній школі. *МО вчителів початкових класів міста Умані*
Взято з: https://umanstudy.at.ua/publ/metodichnij_poradnik/mo_vchiteliv_3_kh_k

lasiv/rozvitok_socialnoji_kompetentnosti_na_urokakh_v_suchasnij_shkoli/57-1-0-444

173. Панібратська, А. (2018). Зміст поняття «педагогічні умови». У *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: Матеріали конференції*. Взято з: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/na-ukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnohohiyi-rozvytku-profesiynoyi-maysternosti-maybutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r>

174. Пащенко, Т. (2018). Готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О.Довженка*, 2 (37), 10–16.

175. Пехота, О. (2000). *Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія*, 28-29.

176. Пехота, О. (2019). Неформальна освіта дорослих у системі мереживих організацій. У *Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності»*: у 2 ч., 1 (1), 80-84.

177. Пехота, О. & Старєва, А. (2007). *Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія*. Миколаїв: Іліон.

178. Погребняк, В. (2010). *Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади* (Дис. канд. пед. наук). Полтавський державний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, Полтава.

179. Полонська, Т. (2011). Науково-теоретичні підходи до створення елективних курсів з іноземної мови у профільній школі. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, 11, 431–437.

180. Полонська, Т. (2013). Особливості підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до роботи в сучасній профільній школі. *Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору*:

гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди, IX (42), 488–496.

181. Полонська, Т. (2014). *Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи*. К.: Педагогічна думка.

182. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», Наказ № 2736 (2020) (Україна).

183. Про освіту, Закон України № 3505-IX (2023) (Україна).

184. Проект EdEra. Компетентнісний потенціал галузі «Іноземні мови» (2019) https://edera.gitbook.io/englishmonspecial59-new/vstup/poyasnuvalna_zapyska/kompetentnyst

185. Профільне навчання іноземної мови: стан і перспективи (2010) Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти <http://zakinppo.org.ua/tsinnisne-stavlennja-osobistosti-do-pratsi/133>

186. Редько, В. & Пасічник, О. (2012). Особливості конструювання змісту рівневого навчання іноземних мов у старшій профільній школі України. *Проблеми сучасного підручника*, 12, 649-662.

187. Романовський, О. (1999). Особливості організації вищої освіти в США. *Освіта і управління*, 3 (2), 160-170.

188. Романовський, О. (2000). Особливості вищої освіти США. *Рідна школа*, 1, 31-50.

189. Руденко А. (2021). Організаційно-методичні умови формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку. У *XIII International scientific and practical conference 'Perspectives of development of science and practice'*. Prague, Czech Republic (с. 388-390).

190. Рябова, Ю. (2017). Педагогічні умови як складова підготовки до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі. *Наукові праці. Педагогіка*, 291, 38-41.

191. Савченко, О. (2011). Професійна підготовка вчителя: погляд польського вченого. *Рідна школа*, 11, 45-47.
192. Садовець, О. (2011). *Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США* (Дис. канд. пед. наук). ТНПУ ім. В. Гнатюка, Тернопіль.
193. Садовець, О. (2012). Інноваційні форми професійного розвитку вчителів в освітньому просторі Сполучених Штатів Америки. *Педагогічні науки*, 63, 117-120.
194. Садовець, О. (2021). Забезпечення якості професійної діяльності вчителів середніх шкіл у Канаді, *У Матеріали X Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару*, Хмельницький: «Термінова поліграфія», 61-63.
195. Сбруєва, А. (2005). *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)* (Дис. д-ра пед. наук). Ін-т педагогіки АПН України, Київ.
196. Сбруєва, А. (2013). Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. *Вища освіта України*, 3, 89-95.
197. Семенова, О. (2015). Педагогічне моделювання: функції та складові. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, 3, 299-304.
198. Сех, О. (2022). Поняття моделі. Типи моделей. Моделювання як метод дослідження об'єктів. *На урок*. <https://naurok.com.ua/ponyattya-modeli-tipi-modeley-modelyuvannya-yak-metod-doslidzhennya-ob-ektiv-296100.html>
199. Сисоєва, С. (2006). *Основи педагогічної творчості: Підручник*. Міленіум.
200. Ситнік, С. (2009). Роль соціально-комунікативної компетентності в управлінській взаємодії. *Science Education* https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/5_2009/35.pdf.pdf
201. Сідун, М. (2016). Сучасні підходи до формування готовності студентів до самостійного вивчення іноземної мови. *Науковий вісник*

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 1, 298-302.

202. Сідун, М. (2018). Портфоліо у системі засобів оцінювання навчальних досягнень студентів професійно-педагогічних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 1 (92), 130-134.

203. Смагіна, Т. (2010). Поняття та структура соціальної компетентності в учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 50, 138-142.

204. Сорокіна Н., Смовженко Л. & Костенко І. (2019). Інтерактивний спецкурс «Іноземна мова профільного спрямування» для майбутніх учителів іноземної мови загальноосвітніх профільних шкіл III ступеня: зміст та методика викладання. *ARS Linguodidacticae*, 3 (1-2019), 38-45. <http://journals.uran.ua/ald/article/view/206249/206720>

205. Сотніченко, І. (2008). Професійно-педагогічні компетенції у структурі готовності педагога до профільного навчання старшокласників. *Народна освіта*, 2 (5). https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/5/statti/2sotnichenko.htm

206. Староста, В. (2019). Компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. *Електронний збірник наукових праць ЗОШПО*, 3 (35). https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/29616/1/2019_Starosta_Ukraina_Zaporizza_konfer_2019_3%2835%29.pdf

207. Стойка, О. (2013). Деякі особливості розвитку системи вищої освіти в США і професійної підготовки фахівців. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 27, 199-202.

208. Сулим-Карлір, І. (2008). *Організація самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США* (Дис. канд. пед. наук). Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.

209. Сухомлинська, О. (2003). Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*, 47-66.
210. Сухомлинська, О. (2005). Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки. *Шлях освіти*, 1, 41-45.
211. Сухомлинська, О. (2007). Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*, 4, 6–12.
212. Теличко, Н. & Дядченко, О. (2021). Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (108), 256-265.
213. Третько, В. (2013а). Концепція магістерської освіти у Великій Британії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 116-125.
214. Третько, В. (2013b). *Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії: теорія і практика: монографія*. Хмельницький, ХНУ.
215. Турій, Т. (2020). Формування соціально-психологічної компетентності старшокласників – ключовий елемент життєвого успіху. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*, 2, 34-39.
216. Федоруц, М. (2015). Формування соціальної компетентності школярів у процесі партнерської співпраці загальноосвітніх навчальних закладів і родин. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 37, 184–186.
217. Федоруц, М. (2019). Структурно-функційна модель формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2 (45), 217–222.
218. Федоруц, М. (2021). *Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти* (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, Тернопіль.

219. Федько, В. (2019). Соціальна компетентність учнів: поняття, структура, функції. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*, 33, 235-247.

220. Фрицюк, В. (2016). *Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».

221. Хитра, З. (2014). Критерії та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів цілісної картини світу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*, 45 (4), 291-298.

222. Хоружа, Л. (2007). Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*, 7.

223. Хоружа, Л. (2015). Морально-етичні принципи та норми наукової діяльності викладача. *Вища школа*, 6, 9-19.

224. Хоружа, Л. (2018). *Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія*. Київ, Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 40-58.

225. Чайка, В. (2011). *Основи дидактики: навч. посіб.* К.: Академвидав.

226. Черниш, В. (2011). *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій (схеми і таблиці): Навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня "магістр"*. К.: Ленвіт, 261-309.

227. Чичук, А. (2017а) Підходи до професійної підготовки майбутніх вихователів у США. Сучасне дошкілля у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Черкаси, 2017. С. 165-168

228. Чичук, А. (2017b). Соціально-економічна детермінованість розвитку вищої педагогічної освіти США. *Вісник Черкаського національного*

університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, 10, 139-145.

229. Шандрук, С. (2012а). Проблема ефективного вчителя в порівняльній педагогіці США. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 161-166.

230. Шандрук, С. (2012b). *Тенденції професійної підготовки вчителів у США: монографія*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

231. Шандрук, С. (2015). Концептуальні основи професійної підготовки вчителів у США. *Збірник матеріалів конференції «Будуємо нову Україну»*, 86-93.

232. Шахрай, В. (2011). Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості. *Народна освіта*, 15. https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm

233. Шевченко, А. (2013). Зміст педагогічних компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 123(II), 376-380.

234. Щербак, О. (2006). Зв'язок стандартів професійної освіти з вимогами ринку праці. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1, 181-188.

235. Щербак, О. (2007). Проблеми професійно-педагогічної освіти в сучасних умовах. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 18-19, 50-56.

236. Якименко, П. (2019). Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників: дефінітивний аналіз. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 71, 278-282.

237. Якименко, П. (2021). Специфіка підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників. *Věda a perspektivy*, 7(7), 235-252.

238. Abiltarova, E., Poberezhets, H., Androshchuk, I. & Burak, V. (2022). The Methods for Improving Vocational Education and Training in Modern

Conditions (Методи вдосконалення професійної освіти і навчання в сучасних умовах). *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 22(12). 203-211.

239. Aliksieienko, T., Pivnenko, Y., Apalat, H., Mohilevska, V. & Androshchuk, I. (2020). Research activity as a technology of activation of cognitive activity of students of higher education institutions (Науково-дослідницька діяльність як технологія активізації пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів) / *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(9). 474-477.

240. Aliim, R. & Ayriza, Y. (2018). Improving the Social Competence of the Students of SMK Muhammadiyah 1 Sleman through Social Skill Training. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 323, 304-308.

241. Australian Early Development Census (2021). *Guide to social competence. Resources for Queensland early childhood education and care services*.

242. Australian Early Development Census (2021). Results for the ACT. An Australian Government Initiative. 2021. 36 p.

243. Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2017). *Australian Professional Standards for Teachers*.

244. Avsheniuk, N. & Seminikhyna, N. (2021). Teachers' Professional Identity for Inclusive Education: Australian and Ukrainian Approaches. (Професійна ідентичність учителів для реалізації інклюзивної освіти: австралійський та український підходи) *Comparative Professional Pedagogy*. 2021. 11 (2).

245. Avsheniuk, N., Lutsenko, O., Seminikhyna, N. & Svyrydiuk, T. (2023). Fostering Intercultural Communicative Competence and Student Autonomy through Project-Based Learning. (Посилення міжкультурної комунікативної компетентності і автономії студентів шляхом проектно-орієнтованого навчання) *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Communication and Language in Virtual Spaces*, January 2023: 130-143.

246. Avsheniuk, N., Seminikhyna, N., Svyrydiuk, T. & Lutsenko, O. (2021). ESP Students' Satisfaction with Online Learning during the COVID-19

Pandemic in Ukraine. (Задоволеність студентів вивченням англійської мови професійного спрямування в он-лайн форматі під час пандемії COVID-19 в Україні) *Arab World English Journal. Special Issue on Covid 19 Challenges*, 1. P. 222–234.

247. Avshenyuk, N. (2021). UNESCO Contribution to Teacher Education Quality Assurance. (Внесок ЮНЕСКО у забезпечення якості підготовки вчителів) *UNESCO Chair Journal «Lifelong Professional Education in the XXI Century»*. Issue 3. P. 7–12.

248. Bidyuk N. & Sadovets, O. (2018). Standards of Foreign Language teachers' Professional Training: Prospects and Foreign Experience. *Comparative Professional Pedagogy*, 8 (3), 7–19.

249. Biletska, O., Kuchai, T., Kravtsova, T., Bidyuk, N., Tretko, V. & Kuchai, O. (2021). The Use of the Activity Approach in Teaching Foreign Languages in Higher Education Institutions. *Revista Romaneasca pentru Educatie multidimensionala*, 13(2), 243-267.

250. British Department for Education. (2021). *Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Crown copyright.

251. Franco, M., Junge, C., Valkenburg, P., Deković, M. & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence. *Contributions of the Consortium of Individual Development*, 45.

252. Franco, M.G., Beja, M.J., Candeias, A. & Santos, N. (2017). Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Frontiers Psychology Sec. Educational Psychology*, 15 August 2017, 8.

253. Han, H.S. & Kemple, K.M. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal* 34, 241–246

254. Kennedy, A. (2019). Promoting the Social Competence of Each and Every Child in Inclusive Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education*, 10.5772/intechopen.80858

255. Ma, H. (2012). Social Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 7 p.
256. Mahar, S. & Sullivan, L. (2002). *Social Competence. A Whole School Approach to Linking Learning and Wellbeing*. 31 p.
257. Martynyuk, O. V. & Orlovska, O. V. (2023). Introducing active language learning techniques into a virtual classroom: reflection on the american practices. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1 (13), 44-52.
258. Mukan N. & Busko M. (2021). Higher education in the modern world: theories, concepts, approaches. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1(105), 229–237.
259. Mukan N., Chubinska N. & Zhongjun, G. (2023). Competency-based approach in higher education: The main concepts. *Академічні візії*, 17.
260. Mukan N., Havryliuk M., Levko M., Kobryn N. & Zapotichna M. (2021). Directions for using historical and pedagogical experience to improve language learning in a post-pandemic society. *Postmodern Openings*, 12(4), 316–327.
261. Natalicio, D. (2000). *The Future of Teacher Preparation: Two Experts Share Their Thoughts*, October 1, 2000.
262. *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology* (2016). March, 4-5.
263. Nychkalo, N., Lukianova, Bidyuk, N., Tretko, V. & Skyba, K. (2020). Didactic Aspects of Teachers' Training for Differentiated Instruction in Modern School Practice in Ukraine. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (9), 143–159.
264. Orpinas, P. (2010). Social Competence. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. John Wiley & Sons, Inc., 4, 1623-1625
265. Ramírez-Montoya, M.S., Andrade-Vargas, L., Rivera-Rogel, D. & Portuguez-Castro, M. (2021). Trends for the Future of Education Programs for Professional Development. *Sustainability*, 13, 7244.

266. Sadovets, O., Martynyuk, O., Orlovska, O., Lysak, H., Korol, S. & Zembytska, M. (2022). Gamification in the Informal Learning Space of Higher Education (in the Context of the Digital Transformation of Education). *Postmodern Openings*, 13(1), 330-350.
267. Schwab, K. & Samans, R. (2016). *The Future of Jobs*. January 2016, 19-22.
268. Schwab, K., Zahidi, S. (2020). *The Future of Jobs*. October 2020, 35-36.
269. Stauffer, B. (2022). *What are 21st Century Skills?* iCEV, 10 January. <https://www.icevonline.com/blog/what-are-21st-century-skills>
270. Swain, R. (2022). Routes into Teaching. *Prospects*. October, 2022. <https://www.prospects.ac.uk/jobs-and-work-experience/job-sectors/teacher-training-and-education/routes-into-teaching>
271. *The Ultimate Guide to 21st Century Skills in Secondary Schools* (2022). A Comprehensive CTE Solution. 9 p.
272. Vincent, C. G., Horner, R. H. & Sugai, G. (2010). Developing social competence for all students. *CYC-online issue*, August 2010. cyc-net.org/cyc-online/cyconline-aug2010-vincent.html
273. Weiss, C., Wilson, S. J., Francis, K., Hyra, A. & Norvell, J. (2021). *Improving social competence programs for children and youth: Recommendations for aligning programs with evidence on core components*. Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.
274. Zembytska, M. (2015). Supporting novice teachers through mentoring and induction in the United States. *Comparative Professional Pedagogy*, 5 (1), 105-111
275. Zembytska, M. (2016). Mentoring as the core element of new teacher induction in the USA: Policies and practices. *Comparative Professional Pedagogy*, 6 (2), 67-73.

ДОДАТКИ

Тематичне оновлення для дисципліни «Вступ до спеціальності»

Модуль 10. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІМ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

1. Поняття про професійну підготовку майбутніх учителів

Підготовка майбутніх учителів – це комплекс заходів, спрямованих на розвиток у майбутніх педагогів профпридатності, тобто фізичної та психологічної готовності до викладання; а також практична та теоретична підготовка під час навчання у ЗВО та проходження педпрактики.

Варто зазначити, що у профільній старшій школі можуть працювати лише випускники з рівнем освіти не нижче другого (магістерського). У зв'язку із впровадженням концепції НУШ, змінилися вимоги до вчителя ІМ та зокрема до змісту професійної підготовки. Починає виходити на передній план особистісний та компетентнісний підходи до навчання: враховуються особливості кожного учня, його інтереси та потреби, реалізовується принцип дитиноцентризму. Також майбутніми вчителями ІМ повинна вивчатися не лише загальна психологія, а й вікова та групова.

Іншими словами, сучасний вчитель іноземної мови повинен поєднувати в собі ролі наставника, медіатора, фасилітатора індивідуальних освітніх траєкторій учнів, на які спрямовуватиметься сучасна освіта.

Для визначення готовності вчителя ІМ до переходу до викладання у профільній школі виділяються три **критерії**:

1. Мотиваційна готовність: поєднання розвитку педагогом професійних якостей та усвідомлення важливості педагогічної професії, бажання до професійного розвитку.

2. Рівень кваліфікації: успішне завершення викладачем навчання за освітньою програмою з підготовки педагогів.

3. Професійна компетентність: здатність викладача надавати знання з ІМ, вирішувати педагогічні задачі чи проблеми, що можуть виникнути у процесі навчання та які для ефективного вирішення потребують використання його знань та досвіду.

Крім цього, викладання на базі профільної школи потребує додаткової підготовки ще на етапі навчання студентів у закладах вищої освіти. Ефективна підготовка повинна складатися із таких **компонентів**:

1. Психолого-педагогічні дисципліни, які з'являються на початку навчання у ЗВО і покладають початок методичній підготовці майбутніх учителів ІМ. Пропонується вводити такі дисципліни на I-II курсі.

2. Психологічні дисципліни, що висвітлюють проблему взаємодії типу «вчитель – учень», психологічні особливості учнів різного віку та можливі механізми психологічного захисту при особистісній взаємодії. Рекомендується вводити на I-II курсах.

3. Лінгвістичні дисципліни, що вивчатимуться студентами протягом усього навчання та мають за мету навчити майбутніх учителів інтегрувати та поєднувати іноземну мову з іншими дисциплінами, що можуть мати учні профільної школи. До прикладу, дисципліни можуть включати інтегровані курси іноземної мови з історією, хімією, біологією, правознавством, фізикою і іншими предметами за специфікою кожного профіля шкіл.

4. Методика викладання іноземної мови – це основа методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ у профільних школах. Курс може включати в себе лекції та практичні заняття на тему профільно орієнтованого навчання ІМ та організації допрофільної підготовки учнів середньої школи.

5. Активна педагогічна практика, яка повинна бути спрямована на орієнтацію студентів на допрофільну підготовку учнів з ІМ та саме профільне навчання, вибір матеріалів та прийомів в залежності профілю та творчого підходу до організації навчального процесу.

6. Науково-дослідна діяльність, яка включатиме в себе написання курсових робіт та статей з методики викладання ІМ. Тематика може включати в себе інтегрування іноземної мови в інші предмети та допрофільну підготовку.

7. Спецкурси, які повинні розширити знання майбутніх вчителів ІМ про організацію навчального процесу у допрофільній та профільній школі, показати можливості інтеграції ІМ у профільне спрямування, навчити готувати заняття та організовувати навчальний процес.

8. Випускні кваліфікаційні, або дипломні, роботи на теми, що пов'язані із дослідженням організації профільного навчання та допрофільної підготовки в основній школі засобами ІМ.

9. Тренінги із самовдосконалення, що продовжуватимуться протягом усього процесу професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та забезпечуватимуть формування і розвиток компетентності самовдосконалення.

2. Особливості профільного навчання

Профільні класи українських шкіл спрямовані на учнів 10-12 класів. Допрофільна підготовка відбувається у 8-9 класах з метою полегшення переходу до профільної школи, сприяння самовизначенню та вибору предметів для подальшого навчання. Реалізація допрофільної підготовки виконується через використання різних технологій і форм.

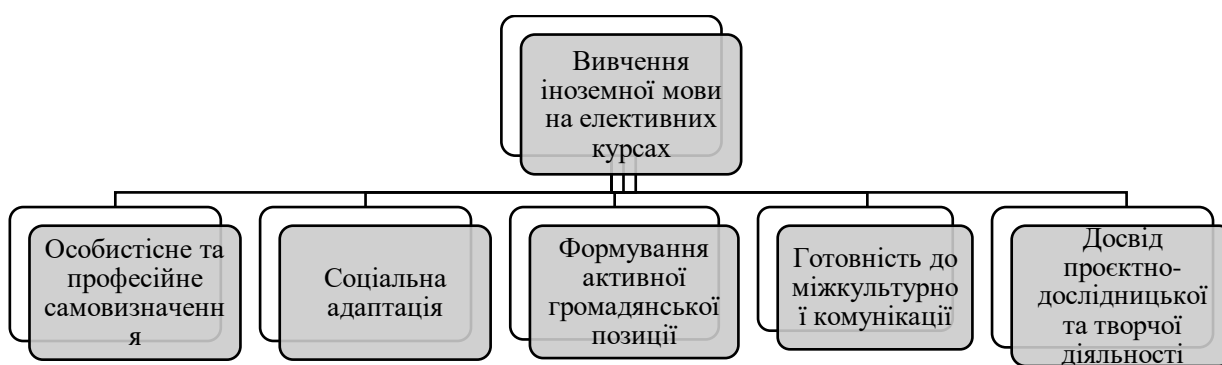
Однією з основних форм є поглиблене вивчення окремих предметів за допомогою спеціальних підручників або модулів, спрямоване на зацікавленість учнів та розвиток їхніх здібностей для подальшої професійної діяльності. У основній школі передбачені курси за вибором, що обов'язкові для вивчення та вибираються учнями серед запропонованих варіантів, а також факультативні курси, які не є обов'язковими. Обидва типи курсів сприяють спрощенню вибору майбутнього профілю через поглиблене вивчення певної галузі або предмета, а також через розвиток компетентностей, формування навичок і цінностей, стимулювання творчості та виявлення індивідуальних здібностей учнів.

Покладаючи акцент на подальше навчання у ЗВО та/або роботу у відповідній галузі, закон встановлює основні компетентності випускників профільних шкіл. Зокрема, у контексті навчання інформаційних технологій у профільних школах варто враховувати вміння комунікувати державною та рідною мовами (якщо вони різні), що включає уміння слухати, користуватися мультимедійними засобами на цих мовах, а також висловлювати власну думку та участь у бесіді як усно, так і письмово.

Однією з ключових компетентностей є володіння ІМ на рівні, достатньому для розуміння та тлумачення понять та фактів у різних соціальних або культурних контекстах. Це також передбачає здатність до міжкультурного спілкування та участь у мовному обміні. Соціальні та громадянські компетентності пов'язані зі здатністю випускника працювати в колективі, виступати як посередник у вирішенні конфліктних ситуацій, підтримувати різноманітність соціокультурній та сприяти взаємодії в спільній діяльності. Ініціативність та підприємливість передбачають здатність до впровадження нових ідей та ініціатив, раціонального використання ресурсів, а також ухвалення обґрунтованих рішень у професійній та фінансовій сферах. Навички навчання протягом життя, тобто здатність до постійного здобуття нових знань та вмінь (як самостійно, так і з використанням різноманітних джерел інформації), також є необхідною компетентністю для майбутніх випускників. Отже, виокремлені у концепції Нової української школи компетентності спрямовані на їх застосування у майбутній професійній діяльності в умовах міжкультурного середовища.

Для подальшої професійної або академічної діяльності випускників профільних шкіл необхідним є вивчення ІМ, що висвітлюється з різних аспектів. Перший аспект полягає в предметній спрямованості, що передбачає освоєння учнями основних наукових знань, сприяючи підготовці до практичної діяльності та формуванню власних наукових переконань. Другий аспект – це особистісний аспект, який сприяє розвитку мислення через використання різних розумових операцій, активацію пізнавальних і творчих здібностей, а також розвитку деяких психологічних якостей, таких як увага, пам'ять, мотиви поведінки та сформовані системи цінностей.

Функції профільної іншомовної освіти включають: забезпечення випускників школи повноцінною мовною підготовкою; допомогу учням старших класів у самовизначенні та усвідомленні важливості іноземної мови для подальшого життя і розвитку; створення бази знань з іноземної мови для подальшого використання в навчанні та роботі; підготовку старшокласників до подальшого професійного вивчення іноземної мови як мети і засобу володіння певною предметною галуззю. Зокрема, важливими завданнями щодо створення елективних курсів є: поглиблення профільного курсу з іноземної мови до рівня, необхідного для вступу до вищих навчальних закладів чи складання тестів; розвиток змісту базового курсу, який вивчається на загальноосвітньому рівні для підтримки суміжних предметів на профільному рівні; проходження додаткової підготовки; розширення спектру пізнавальних інтересів учнів. Крім цього, важливим елементом підготовки учнів профільних шкіл до подальшого життя є запровадження у навчальний процес елективних курсів, що передбачають вивчення необхідних для учнів певного профілю тем, що викладаються виключно іноземною мовою, що призводить до ефективних результатів у навчанні.



3. Компетентності вчителя іноземної мови в профільній школі

Як результат такої підготовки, майбутній вчитель іноземної мови повинен володіти комплексом компетентностей, що можна розділити на дві великі підгрупи: загальні та професійні.

1. Загальні компетентності:

- громадянська;
- соціальна;
- культурна;
- лідерська;
- підприємницька.

2. Професійні компетентності за трудовими функціями:

- для навчання учнів предметів або інтегрованих курсів:
 - мовно-комунікативна;
 - предметно-методична;
 - інформаційно-цифрова.

- для партнерської взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу:
 - психологічна;
 - емоційно-етична;
 - педагогічного партнерства.
- для організації здорового та безпечного освітнього середовища:
 - інклюзивна;
 - здоров'язбережувальна;
 - проєктувальна.
- для управління освітнім процесом:
 - прогностична;
 - організаційна;
 - оцінювально-аналітична.
- для забезпечення безперервного професійного розвитку:
 - інноваційна;
 - навчання впродовж життя;
 - рефлексивна.

Однак, для отримання таких результатів, підготовка майбутніх вчителів ІМ до роботи у профільній школі потребує створення системи підготовки. За Л. Я. Зенею, ця система повинна мати такі особливості:

1. Цілісність з усіма елементами, що враховують специфіку навчання ІМ у профільній школі, правильна взаємодія яких здатна забезпечити ефективну підготовку студентів мовних спеціальностей.

2. Зміни одного чи декількох елементів призводять до змін у всій системі: вилучення або заміна курсу чи його частини впливатимуть на ефективність результату підготовки.

3. Елементи системи повинні є автономними та можуть бути предметом окремого дослідження, тобто окремий курс у може вивчатися самостійно, але всі вони утворюють єдине ціле.

4. Система функціонує як за допомогою взаємодії усіх елементів, так і під час взаємодії із зовнішнім середовищем, а також, система та середовище можуть мати вплив один на одного.

5. Ефективне функціонування системи підготовки майбутнього вчителя ІМ базується на принципі науковості, знанні специфіки всіх елементів системи та забезпечує зворотній зв'язок, що будується на основі концепції професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ в профільній школі.

Отже, можна прийти до висновку, що ефективна підготовка студентів мовних спеціальностей до майбутньої педагогічної діяльності у профільній школі можлива за умови постійного професійного саморозвитку та наявності системи підготовки, що функціонуватиме впродовж усього навчального процесу у ЗВО.

Модуль 11. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІМ

1. Сутність соціальної компетентності

На міжнародній арені все більш актуальним стає розвиток у майбутніх випускників шкіл соціальної компетентності.

Соціальна компетентність – система вмінь, знань, ціннісних орієнтацій та стилів поведінки, що необхідні особистості для ефективного існування в соціумі; комунікативні навички, розуміння та дотримання соціальних ролей, вміння контролювати почуття та емоційний стан, ефективно працювати в команді, здатність адаптуватися в колективі.

Поняття самої соціальної компетентності є широким та комплексним і може включати в себе різні сфери розвитку людини, до яких належать різні навички. Основним завданням вчителя ІМ є налаштування учнів до такої взаємодії, керуючись певними стратегіями:

1. **Саморегуляція:** вміння контролювати імпульси та емоції, спостерігати і оцінювати свій внутрішній стан. Роллю вчителя у цьому випадку є допомога учням конструктивно налаштуватися на заняття та керувати почуттями та імпульсами.

2. **Міжособистісні знання та навички:** здатність вирішувати конфлікти, співпрацювати та брати активну участь у різних ситуаціях. Вчитель у цьому контексті повинен налаштовувати учнів на спілкування між собою та надавати потрібну підтримку.

3. **Позитивна самоідентифікація,** або відчуття компетентності, хороша самооцінка, яка призводить до кращих міжособистісних відносин і навпаки: хороші стосунки підвищують самооцінку учнів. Задачею вчителя ІМ – це підтримка позитивної самоідентифікації учнів під час уроків та поза їх межами.

4. **Культурна компетентність:** знання, повага та ефективна взаємодія з представниками різних національностей та культури. Вчитель повинен спонукати учнів до вивчення та розуміння інших культур, розвитку толерантності.

5. **Соціальні цінності,** до яких належить чесність, відповідальність та здоровий спосіб життя. На уроках ІМ учень повинен розуміти, що він частина колективу, і його стосунки з іншими можуть принести користь йому самому, його класу та іншим людям.

6. **Здатність планувати та приймати рішення,** досягати соціальних цілей – це важливі компоненти соціальної компетентності. Для їх розвитку вчитель залучає учнів до рольових ігор, в яких вони можуть обирати правила та свою роль у ній, розвиваючи у них вдумливість та планомірність.

2. Умови та підходи до розвитку соціальної компетентності на уроках ІМ

Для забезпечення ефективної соціалізації на уроках іноземної мови виводяться такі умови:

1. Забезпечення безперервності занять з ІМ протягом усіх років навчання для поступового введення учнів у соціальну роль.

2. Ознайомлення на заняттях з ІМ з побутовими ситуаціями, які можна буде застосувати у подальшій життєдіяльності.

3. Надання не лише нової інформації з ІМ, правил та вокабуляру, а й можливості взаємодіяти та спілкуватися під час занять, виконувати спільну роботу, бути частиною команди.

Підходи для розвитку соціальної компетентності у старшокласників:

- **системний:** аналіз процесу цілісного формування СК, її компоненти та взаємозв'язки;

- **компетентнісний:** конкретна вибірка знань, умінь і навичок, досвіду, що потрібні для різних видів діяльності;

- **аксіологічний:** програмування процесу формування соціальної компетентності беручи людину як основну мету суспільного розвитку;

- **гуманістичний:** формування поняття про загальні цінності та толерантність до представників іншої культури, походження та поглядів;

- **особистісно-діяльнісний:** методологічний імператив, що визначає суб'єктну позицію учнів у формуванні СК;

- **культурологічний:** краще пізнання своєї та іноземної культури, історії та їхніх надбань, що дає змогу зрозуміти їхню цінність та на базі цього розвинути СК.

У методиці формування СК на перше місце виходять інтерактивні завдання, мультимедіа, цифрові технології. Це допомагає візуалізувати абстрактну інформацію, допомагаючи учням засвоїти новий матеріал; інтегрувати цю нову інформацію через різні

канали сприйняття та досягнути індивідуалізації навчання. Однак, існують і певні недоліки, постійного використання цифрових технологій: сенсорне перевантаження, розсіювання уваги через велику кількість різноманітних подразників.

3. Зв'язок СК з іншими компетентностями

Сучасні наукові дослідження встановлюють паралель між соціальною та соціально-психологічною компетентностями, а також між соціальною та професійною і соціальною та комунікативною компетентностями.

Слід відзначити, що соціально-психологічну компетентність розглядають як таку, що допомагає розширити та краще розуміти природу соціальної компетентності, але людина може розрізнити їх лише на інтуїтивному рівні. Це можна пояснити тим, що соціально-психологічна компетентність залежить від розвиненості в особистості певних моральних цінностей, настанов та мотивів, які, як і в соціальній компетентності, проявляються в міжособистісних відносинах. Серед таких здатностей особистості виокремлюються орієнтування в соціальних ситуаціях, розуміння емоційного стану інших людей, здатність до адаптації та самореалізації в різних соціальних контекстах. Успішна особистість пов'язана з розвинутою соціально-психологічною компетентністю, що проявляється у свідомій громадянській позиції, високій культурі мислення та комунікативній діяльності, у здатності адаптуватися до різних соціальних умов і вирішувати життєві проблеми та труднощі, у наполегливості й цілеспрямованості.

Професійна компетентність передбачає формування особистості як професіонала, що означає здатність адаптуватися до різних професійних ситуацій та розв'язувати різноманітні завдання. Така дефініція свідчить про тенденцію до розвитку аналогічних якостей особистості через соціальну та професійну компетентності. Проте важливо відзначити, що професійна компетентність акцентує лише діяльність людини в умовах роботи, тобто професійний аспект, тоді як соціальна компетентність інтерпретує таку діяльність як в контексті роботи, так і поза межами неї – у різних соціальних ситуаціях, що включають спілкування в різних соціальних ролях. Професійна компетентність не лише переплітається з соціальною, а й, до певної міри, є її складником.

Зв'язок між соціальною та комунікативною компетентностями вважається більш очевидним. Вони передбачають уміння особистості конструктивно спілкуватися, розуміти різні психологічні й емоційні стани – як власні, так і співрозмовників, та на цій основі взаємодіяти з оточенням, будувати відносини. Комунікативна компетентність (уміння спілкуватися) впливає на розвиток інших компетентностей, таких як білінгвальна, соціокультурна, соціальна та інформаційна. Таким чином, комунікативна компетентність є одним зі складників соціальної компетентності, які нерозривно пов'язані під час вивчення іноземних мов.

Сучасні дослідження описують соціально-комунікативну компетентність як поєднання аспектів комунікативної та соціальної компетентностей. Це означає здатність людини до продуктивного спілкування, використовуючи вербальні та невербальні засоби для обміну інформацією, а також уміння керувати соціальними ситуаціями з використанням комунікативних стратегій для досягнення найбільшої ефективності у спілкуванні. Такий синтез утворює поняття соціально-комунікативної компетентності, яка дозволяє людині реалізовувати свої потреби та досягати цілей через партнерські відносини з іншими людьми в межах суспільно прийнятної поведінки та ефективної комунікації.

Важливо зазначити, що соціально-комунікативна компетентність залишається важливою після закінчення навчального закладу, у процесі працевлаштування, а також під час безпосереднього навчання та розвитку. Дослідники пов'язують розвиток цієї компетентності з процесом соціалізації школяра, що проявляється в його соціальній адаптованості, мотивації до досягнення цілей, соціальній автономізації та соціальній активності. Синтез соціальної та комунікативної компетентностей у контексті навчання є

необхідним для поліпшення вмінь учнів у спілкуванні, що сприяє налагодженню соціальних контактів, взаємодії з іншими та розвитку толерантності та розуміння можливостей інших людей.

Таким чином, розвиток соціально-комунікативної компетентності є не лише частиною СК, але й важливим аспектом випускника навчального закладу.

4. Способи розвитку СК у профільних школах

Розвиток СК в учнів профільних шкіл є важливою задачею для вчителів ІМ, і для досягнення цієї мети важливо розуміти не лише природу цієї компетентності та її основні складові, а й методи її формування.

Велику роль у розвитку когнітивних здібностей майбутніх вчителів іноземних мов та стимулюванні їхнього мислення відіграють лекції у форматі полілогу. Цей підхід дозволяє студентам активно обговорювати матеріал, що пропонується, а також розвивати тему заняття через діалог з викладачем.

СК виявляється у таких ознаках, як відповідальність, мотивація до успіху, розвинений соціальний інтелект, усвідомленість життя, наявність ціннісних орієнтацій, рефлексивність і самоповага. Для розвитку СК важливо впроваджувати індивідуалізацію в навчальний процес та використовувати різні стратегії, такі як соціальне самовираження, колективізм і групова діяльність. Саме тому, окрім різноманітних видів командної роботи для розвитку в учнів профільних шкіл СК варто брати до уваги й інші активності.

Ефективним методом для розвитку СК на уроках ІМ є використання методу ситуаційних вправ, відомого як «кейс-метод». Цей метод навчання забезпечує активну взаємодію студентів з реальними ситуаціями і сприяє розвитку їхньої здатності до аналізу та критичного мислення. Запровадження кейсів для учнів включає ознайомлення кожного студента з матеріалом, висвітлення актуальної проблеми, яка представлена у кейсі, узагальнення всієї інформації та аналіз знайденої студентом інформації. Дослідники вказують, що застосування «кейс-методу» сприяє розвитку у студентів винахідливості, навичок розв'язання проблем, а також вміння спілкуватися іноземною мовою. Використання «кейс-методу» на уроках ІМ може бути ефективним за умови, що ситуаційні вправи стосуються актуальних професійних тем, що вивчаються студентами, а також містять необхідні лексичні та граматичні одиниці. У такому випадку їх використання сприятиме розвитку у студентів навичок розв'язування проблем, критичного мислення, комунікації ІМ, тобто розвине їхню СК.

Дослідники також вказують на важливість розуміння констеляції чинників соціальної чутливості, яка включає життєвий досвід, індивідуальні якості, мікросередовище, гендерні та національні відмінності. У цьому контексті використання методу сторителінгу може бути ефективним, оскільки він дозволяє покращити комунікативні навички учнів і сприяє їхньому розвитку в соціальному контексті. Застосовуючи метод сторителінгу, вчитель виконує такі завдання навчання: сприяє розвитку учнів у сфері соціальної комунікації; покращує їх мовні навички; збагачує зміст і форму навчального предмета; розширює світогляд учнів та сприяє їхній інкультурації.

Батьки також відіграють важливу роль у формуванні соціальної компетентності учнів, і їхня співпраця з навчальним закладом може сприяти повному розвитку дитини. Під час організації заходів з участю батьків учнів профільних шкіл важливо враховувати індивідуальні особливості як учнів, так і членів їх сімей, і за потреби залучати до участі не лише батьків та педагогів, а й фахівців у галузі вікової та сімейної психології.

Теми для рефератів для дисципліни «Педагогіка»

1. Роль використання інтерактивних методів уроків у формуванні СК в учнів іноземних мов.
2. Інтеграція міжпредметних підходів у викладанні іноземних мов для розвитку СК.
3. Вплив роботи в групах на формування комунікативних навичок і СК в учнів профільних шкіл.
4. Особливості використання мультимедійних засобів у викладанні іноземних мов у профільній школі для підвищення СК.
5. Використання сучасних технологій у вигляді онлайн-комунікації для покращення СК в учнів іноземних мов.
6. Оцінка рівня СК в учнів як інструмент педагогічного контролю у викладанні іноземних мов у профільній школі.
7. Соціальна компетентність випускника профільної школи: вимоги, проблеми та перспективи.
8. Врахування особливостей покоління Z під час розвитку СК в учнів профільних шкіл.

Завдання для самостійного опрацювання для дисципліни «Методика викладання іноземної мови»

1. Інтеграція рольових ігор у вивчення іноземних мов для формування СК в учнів профільних шкіл

- Вивчіть ефективність використання рольових ігор як методу для підвищення рівня СК в учнів профільних шкіл.

2. Створення інтерактивних ситуацій (рольових ігор) для розвитку комунікативних навичок і СК в учнів ІМ.

- Проаналізуйте можливості створення інтерактивних ситуацій на уроках для сприяння активному спілкуванню та соціальній взаємодії.

3. Методика використання проектної діяльності для розвитку творчості та СК в учнів профільних шкіл

- Дослідіть можливості впровадження проектної методики викладання для розвитку творчості та СК.

4. Співпраця з різними культурами: роль інтеркультурного виховання в формуванні СК в учнів.

- Розгляньте важливість включення елементів інтеркультурного виховання у викладання ІМ та його вплив на соціальну компетентність.

5. Методика використання мультимедійних ресурсів для розвитку критичного мислення та СК в учнів профільних шкіл.

- Проаналізуйте можливості використання мультимедійних ресурсів для розвитку критичного мислення та СК.

6. Самостійна робота учнів як метод формування соціальної відповідальності.

- Дослідіть, як самостійна робота учнів може впливати на їхню соціальну компетентність та відповідальність.

7. Методика використання ІКТ для розвитку СК в учнів профільних шкіл

- Проаналізуйте, як використання інформаційно-комунікаційних технологій впливають на розвиток в учнів профільних шкіл СК.

8. Використання командної роботи для розвитку СК в учнів профільних шкіл

- Дослідіть вплив роботи учнів профільних шкіл на розвиток їхньої СК.

«Discussions and debates topics» для дисципліни «Практичний курс іноземної мови».

1. The role of social competence in the process of learning foreign languages in specialized high schools.

- Discuss how important it is to develop students' social competence for successful foreign language learning.

- Think about methods and strategies that can be used to enrich social competence through language learning.

2. Effective teaching methods for the development of communication skills in specialized high schools.

- Explore different teaching approaches, methods and technologies that help to develop students' communication skills.

- Analyze how effective these methods are in developing of social competence.

3. Intercultural communication in learning foreign languages in specialized high schools.

- Discuss the importance of learning about other cultures and mutual understanding in the context of foreign language teaching.

- Consider the specific challenges and benefits associated with intercultural communication in the classroom.

4. The role of technologies in teaching foreign languages for the development of social competence in specialized high schools.

- Explore and discuss different technologies that can be used to improve students' social competence.

- Consider the impact of the use of technology on the effectiveness of foreign language learning.

5. Authentic materials in language learning: advantages and challenges.

- Consider using authentic materials to develop social competence of specialized high school students.

- Analyze how effectively the use of real materials can affect the quality of learning.

6. Assessment of students' social competence: approaches and problems.

- Discuss different methods and tools for assessing social competence in the context of foreign language learning.

- Consider possible problems and challenges related to the definition and assessment of this competence.

Педагогічні задачі та практичні завдання для майбутніх учителів ІМ**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ****1. Тема: Моє родинне дерево**

Завдання: Учні п'ятого класу на уроці ІМ закінчують тему «Сім'я». Складіть доцільне завдання або проект, для якого учні представлятимуть свої родинні дерева, використовуючи доцільну лексику для опису зовнішності, характеру та інтересів та вивчені граматичні структури.

2. Тема: Подорожі та країни світу

Завдання: На дистанційних заняттях з ІМ у сьомому класі ви проходите тему «Подорожі». Задля зацікавлення учнів, розробіть сценарій віртуальної подорожі, під час якої учні можуть ознайомитися з різними країнами. Яким чином це можна втілити на онлайн-занятті?

3. Тема: Традиції та свята

Завдання: Заняття в учнів шостого класу наближається до святкових днів. Яким чином можна залучити учнів до дослідження традицій та свят різних культур? Як можна розподілити учнів для його виконання?

4. Тема: Засоби масової інформації

Завдання: Розробіть завдання-проект, для виконання якого учні 11 класу досліджуватимуть та обговорюватимуть новини з іноземних ЗМІ, використовуючи вивчену раніше лексику та граматику для висловлення своїх думок та аргументації.

5. Тема: Професії та кар'єра

Завдання: Організуйте певний вид командної діяльності «Вибери свою професію», де учні дев'ятого класу представлять різні професії та обговорять їх, використовуючи специфічні терміни та вирази. Який вид командної роботи буде найдоцільнішим у цьому випадку?

6. Тема: Співпраця та комунікація

Завдання: Розробіть сценарії рольових ігор на занятті з ІМ для учнів восьмого класу, в якій вони повинні будуть вирішити конфлікти або проблеми, які можуть статися у повсякденній ситуації.

7. Тема: Сучасні технології

Завдання: Запропонуйте сценарій міні-уроку з ІМ з використанням аудіо- та відеоматеріалів для учнів п'ятого класу, на якому вони можуть ознайомитися із новою темою «Інформаційні технології». Яким чином вони можуть закріпити нові лексичні одиниці?

8. Тема: Навколишнє середовище

Завдання: На уроці у дев'ятому класі учні проходять тему «Збереження природи». Яким чином вчитель може заохотити їх до розгляду сучасних проблем довкілля та конкретних заходів для їх вирішення?

9. Тема: Кухня різних країн

Завдання: Організуйте вид активності для учнів сьомого класу, де вони зможуть представити традиційні страви різних країн та національностей, використовуючи мовні конструкції для опису процесу приготування та смаку страв. Який вид діяльності буде доречним для онлайн та оффлайн уроків? Чи потрібно розділяти учнів на групи?

10. Тема: Мистецтво та культура

Завдання: Як під час дистанційного навчання можна організувати «виставку мистецтва» для учнів шостого класу, на якій вони обговорюватимуть твори митців різних епох та країн, використовуючи мовні засоби для аналізу та порівняння?

11. Тема: Відомі історичні події

Завдання: Згрупуйте учнів десятого класу для командної роботи, під час якої учні вивчатимуть історичні події, обговорюючи їхні наслідки та використовуючи мовні конструкції для вираження думок. Який вид командної роботи варто обрати вчителю ІМ?

12. Тема: Здоров'я та спорт

Завдання: На уроках з ІМ учні сьомого класу вивчають тему "Здоровий спосіб життя". Як вчитель може задіяти учнів до вивчення та презентації інформації про фізичну активність та правильне харчування своїм однокласникам?

13. Тема: Наукові відкриття та винаходи

Завдання: Учні десятого класу вивчають на заняттях з ІМ тему «Винаходи та наукові відкриття». Яким чином вчитель повинен розділити клас на команди для організації наукового дискусійного клубу, де учні вивчатимуть та обговорюватимуть найновіші наукові відкриття та технологічні інновації?

14. Тема: Соціальні питання та волонтерство

Завдання: Оберіть вид діяльності, в рамках якого учні дев'ятого класу розглядатимуть соціальні проблеми та визначатимуть способи їх вирішення. Яким чином можна організувати учнів та який вид діяльності підходить найкраще?

15. Тема: Кіно та література

Завдання: На які особливості організації позакласної діяльності повинен звернути увагу вчитель ІМ, щоб організувати літературний та/або кіноклуб, де учні будуть читати художні твори та переглядати фільми, обговорюючи їх та виражаючи свої враження засобами ІМ?

16. Тема: Етика та моральні цінності

Завдання: Розробіть рольові ігри, за допомогою яких учні шостого класу зможуть розглянути різні проблеми, пов'язані з етичними дилемами, та вирішити їх використовуючи вивчені лексичні та граматичні одиниці.

17. Тема: Технології в навчанні

Завдання: Які сучасні технології можна використати у дистанційному навчанні, де учні різного віку формуватимуть необхідні компетентності під час використання мовних додатків та онлайн-ресурсів?

18. Тема: Міжкультурна взаємодія

Завдання: Який вид діяльності буде доречно задіяти для учнів сьомого класу на уроках ІМ, в рамках якого вони вивчатимуть та ділитимуться

особливостями різних культур, з використанням вивченої лексики та граматики?

19. Тема: Ігрові методи в навчанні

Завдання: Наведіть приклади ігор для учнів п'ятого класу, які сприятимуть вивченню нових мовних конструкцій та розвитку комунікативних навичок серед учнів.

20. Тема: Індивідуалізація навчання

Завдання: Які фактори потрібно враховувати при розробці плану індивідуального навчання для учня з особливими потребами, беручи до уваги його індивідуальні можливості та створюючи сприятливе мовне середовище?

21. Тема: Сім'я

Завдання: Учні шостого класу на уроці з ІМ проходять тему «Сім'я». Оберіть проект або вид групової діяльності, який допоможе їм закріпити лексику з даної теми

22. Тема: Подорожі

Завдання: Під час вивчення теми 'Traveling' вчитель хоче дати своїм учням дев'ятого класу групові проекти. Яким чином варто розділити клас на команди та які теми проектів були б доречними у такому випадку?

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ НА ВИБІР ЛІНІЇ ПОВЕДІНКИ

1. На занятті з ІМ у шостому класі з'являється неочікуваний гість – один із батьків вашого учня. Як ви зреагуєте?

- а) Продовжте урок, не приділяючи уваги гостю;*
- б) Виразте своє несхвалення за втручання без попередження;*
- в) Зупините заняття та приєднастєся до гостя у коридорі;*
- г) Привітайте гостя та попросите почекати до кінця заняття.*

2. Учень сьомого класу під час уроку підіймає руку і просить дозволу дещо розповісти іноземною мовою. Після цього він починає розповідати анекдот, пов'язаний з темою заняття, але який може бути образливим для інших учнів. Як ви втрутитесь?

а) Дозвольте учневі завершити анекдот, не звертаючи уваги на можливі образи;

б) Зупините учня і висловіте обурення з приводу образливої історії;

в) Попросите учня розповісти анекдот після уроку;

г) Посмієтесь та обернете ситуацію на привід вивчити нову лексику.

3. Один із учнів дев'ятого класу Василь неодноразово виражає свою незгоду з вашим методом ведення уроку. Як ви відреагуєте?

а) Проігноруйте учня і продовжите заняття, ніби нічого не трапилось;

б) Нагадаєте учневі, що ви – найавторитетніша людина на уроці і він повинен вас слухати без зауважень;

в) Запропонуєте учневі обговорити його зауваження після заняття;

г) Запитаєте учня, що саме його не влаштовує, та поясните, чому на занятті ви обираєте саме ці методи та прийоми.

4. Під час перерви ви помічаєте, що група учнів п'ятого класу сміється з одного зі своїх товаришів. Як ви втрутитесь?

а) Проігноруйте ситуацію, вважаючи це дитячими забавками;

б) Зупините сміх та покараєте учнів, що сміялися зі свого друга;

в) Запитаєте про причини сміху та, можливо, посмієтесь з усіма іншими;

г) Запросите учня, який став об'єктом жартів, до розмови, щоб впевнитися, чи з ним усе в порядку.

5. Під час самостійної роботи група учениць дев'ятого класу, що вже завершили завдання, починає ставити вам особисті питання, не пов'язані з предметом, щоб вбити час. Як ви відповісте?

а) Відповісте на усі запитання з подробицями – вам немає чого соромитися;

б) Відмовитесь відповідати, сказавши, що це не стосується предмету;

в) Не відмовитися від відповіді, але сформулюєте відповідь так, щоб не розголошувати особисті деталі;

г) Запитайте, чому учень це питає, та поставите запитання самим ученицям.

6. Один із учнів восьмого класу під час уроку намагається обговорити тему, яка не пов'язана з уроком. Як ви вчините?

а) Зупините учня і будете вимагати повернутися до теми уроку;

б) Дозволите учневі висловити свої думки, але швидко повернетеся до уроку;

в) Запропонуєте учневі підготувати коротку презентацію за цією темою на майбутнє заняття;

г) Використаєте тему для розвитку нових лексичних одиниць, запропонувавши учням подискутувати іноземною мовою на запропоновану тему.

7. Два учні десятого класу в серйозному тоні починають дискутувати про питання, порушене на занятті, не зважаючи на інших учнів. Як ви втрутитесь?

а) Забороните дискусію, наголошуючи на непридатності таких тем для заняття;

б) Приєднастесь до дискусії, висловивши свою точку зору, а потім запропонуєте перейти до простішої теми;

в) Попросите учнів обговорити це поза уроком;

г) Визначите кращі методи обговорення складних питань та спрямуйте дискусію у відповідному напрямку.

8. Один із учнів дев'ятого класу систематично приходив на урок пізніше та не виконує напередодні домашнє завдання. Як ви вирішите цю ситуацію?

а) Викличете батьків учня до школи для того, щоб вони могли повпливати на поведінку своєї дитини;

б) Зробите публічне зауваження учневі під час заняття та поставите погану оцінку в журнал;

в) Проведете індивідуальну бесіду з учнем, щоб з'ясувати причини його поведінки;

г) Запропонуєте учневі додаткову допомогу з вивчення матеріалу на додаткових заняттях.

9. Учень п'ятого класу звертається до вас із скаргою на іншого учня, стверджуючи, що той його образив. Як ви реагуєте?

а) Звернете увагу на скаргу та вимагатимете пояснень від іншого учня;

б) Запитаєте п'ятикласника, як він хоче, щоб ви реагували на цю ситуацію;

в) Викличете обох учнів на бесіду після уроку та спробуєте вирішити конфлікт;

г) Запропонуєте обговорити ситуацію на батьківських зборах та намагатиметесь знайти конструктивне рішення.

10. Учень сьомого класу, у якого ви викладаєте, виявився переможцем у Всеукраїнському конкурсі з ІМ. Як ви відзначите його досягнення?

а) Оголосите результати на уроці та урочисто вручите сертифікат;

б) Попросите його однокласників опублікувати інформацію на стінгазеті або дошці оголошень;

в) Висловіте привітання на перерві, щоб не викликати в інших учнів негативних почуттів;

г) Запропонуєте учневі провести презентацію для класу щодо його успіху та досвіду участі в конкурсі.

11. Під час виконання командної роботи у восьмому класі ви помічаєте, що двоє учнів відмовляються долучатися. Після того, як ви запитали про причину, один із учнів відповів: «Я не буду у парі з цим дурнем». Як ви вирішите цю проблему?

а) Проведете бесіду з обома учнями окремо, щоб визначити причини їхньої нелюбові один до одного;

б) Організуєте класну годину, на якій спробуєте пояснити учням важливість роботи в команді та поваги один до одного;

в) Створите нові команди з урахуванням того, хто з ким бажає працювати;

г) Залишите учнів в одній команді та аргументуйте це тим, що на занятті не місце особистим проблемам.

12. Ви пояснюєте новий граматичний матеріал учням десятого класу. Один із учнів під час уроку виражає сумніви у правильності вашого формулювання правил. Як ви зреагуєте?

а) Висловіте подяку за активність та попросите поділитися своїми аргументами;

б) Згорнете дискусію, переключившись на інший аспект теми;

в) Запитаєте учня, чому він сумнівається, та спробуєте переконати його в правильності вашого пояснення;

г) Зробіте зауваження учневі щодо його висловлювань, адже вчитель завжди має рацію.

13. Декілька учнів п'ятого класу під час виконання групового проекту проявляють яскраво виражену неприязнь до інших, викликаючи негативну атмосферу в усій групі. Як ви вирішите цю проблему?

а) Проведете бесіду з кожним учнем поза межами класу, щоб зрозуміти причину їхньої недружелюбності;

б) Прочитаєте лекцію усьому класу про етику та взаємоповагу між однокласниками;

в) Покараєте учнів, що спричиняли безлад на уроці;

г) Спробуєте помирити учнів та покращити клімат в класі за допомогою рольової гри.

14. Учень випускного класу, який завжди добре вчився, раптово почав виявляти низьку успішність та на ваше запитання сказав, що його не цікавить іноземна мова. Як ви вплинете на ситуацію?

а) Скажете, що отримувати хороші оцінки з успіх предметів та ІМ включно – його обов'язок до закінчення школи;

б) Проведете бесіду, дізнаєтесь причини його труднощів та намагатиметесь вирішити їх разом;

в) Залучите батьків до обговорення проблеми та спільного пошуку рішень;

г) Запропонуєте учневі роль «репетитора» для своїх однокласників, які погано розуміють матеріал, щоб підняти його самооцінку та зацікавленість.

15. Ви проводите заняття з ІМ у шостому класі. Раптово один із учнів підхоплюється з місця та намагається звинуватити свого сусіда по парті у крадіжці його пеналу. Як ви владнаєте цю ситуацію?

а) Звернетесь до адміністрації школи для офіційного вирішення цього питання;

б) Викличете до школи батьків обох учнів для визначення подальших дій;

в) Проведете індивідуальні бесіди з кожним учнем для з'ясування обставин ситуації;

г) Спробуєте владнати ситуацію за допомогою групового тренінгу.

16. Двоє дев'ятикласників, у яких ви викладаєте іноземну мову, постійно конфліктують на заняттях, а одного разу ви стали свідком того, як перед вашим заняттям вони побилися, однак не завдали один одному серйозних ушкоджень. Як ви втрутитесь в цю ситуацію?

а) Не звернете на бійку жодної уваги, адже вона відбулася не на вашому уроці;

б) Звернетесь до шкільного психолога для проведення спільно із ним бесіди з класом та групового тренінгу для вирішення конфліктів;

в) Покараєте обох учнів не розбираючись у деталях конфлікту;

г) Проведете розмову з двома учнями для вирішення того, чи потрібно залучати в ситуацію батьків та класного керівника.

17. Учениця десятого класу виражає небажання приймати участь у спільному проєкті з іншими учнями та відмовляється називати причину. Як ви вирішите цю проблему?

а) Скажете учениці, що участь в проєкті є обов'язковою та це питання не обговорюється;

б) Запропонуєте учням індивідуальні завдання у межах проєкту, дозволяючи їм працювати окремо, а не в групі;

в) Покличете ученицю поговорити окремо від інших учнів, щоб дізнатися причину її небажання до співпраці;

г) Відмовите учениці в участі в проєкті, якщо їй не вдається домовитися з іншими.

18. Один із новеньких учнів сьомого класу скаржиться на те, що він почуває себе виключеним через культурні відмінності від нових однокласників. Як ви вирішите це питання?

а) Заплануєте урок про міжкультурну різноманітність та повагу до інших культур та релігій;

б) Залучите клас до взаємодії в рамках проєктів, які підкреслюють їхню спільність;

в) Проведете індивідуальну бесіду з учнем та надасте психологічну підтримку;

г) Запропонуєте йому не звертати уваги на проблему та спробувати підлаштуватися під нових товаришів.

19. Під час одного із занять з ІМ ви запропонували учням 11 класу долучитися до дебатів. Дві команди учнів обговорюють одну неоднозначну тему, що існує у сучасному суспільстві, але учасники команд не можуть знайти спільну точку зору та починають сперечатися все більше. Як ви підтримаєте цю дискусію?

а) Попросите учнів висловлювати різні точки зору, дотримуючись ввічливості, але дебати продовжите;

б) Запропонуйте перенести дебати на наступне заняття, щоб учні могли попередньо дослідити цю тему краще;

в) Втрутіться в дебати та приєднаєтеся до тієї команди, думку якої ви підтримуєте;

г) Зупиніть дебати та перейдете до вивчення нової лексики чи граматики, що не пов'язана із темою дебатів.

20. Декілька учнів 11 класу виявилися незадоволеними темами наступних декількох занять після того, як побачили їх у своїх підручниках. Як ви вирішите це питання?

а) Не дасте зародитися будь-якій дискусії, адже учні не можуть нічого вирішувати у цьому питанні;

б) Запропонуйте учням обговорити та внести пропозиції стосовно додаткових видів діяльності за цими темами, які можуть зацікавити старшокласників;

в) Висловіть розуміння щодо їхнього невдоволення та поясните важливість вивчення різних тем з точки зору навчання;

г) Запропонуйте провести одне додаткове заняття на будь-яку тему, яку оберуть учні, після вивчення тем з підручника.

21. Ви приходите на заняття у десятому класі. Перед початком уроку до вас підходить учень та каже, що ви сьогодні виглядаєте досить хворобливо. Як ви відповісте на такий коментар?

а) Проігноруєте коментар учня повністю;

б) Різко відповісте, що він поводить себе нетактовно та порушує субординацію між учнем та вчителем;

в) Почнете пояснювати в деталях, чому ви погано себе почуваєте;

г) Подякуєте за турботу, та не будете вдаватися у деталі.

22. До вас після уроку підходить мати одного з його учнів дев'ятого класу: розумного, але досить безвідповідального та лінивого хлопця; вона просить розповісти детальніше про успішність її сина. Як варто пояснити стан справ та що порадити матері учня?

- а) Пояснити, що син має талант та здібності, але деякі труднощі із самомотивацією;*
- б) Виділити сильні сторони учня та підкреслити, як вони можуть бути розвинуті;*
- в) Порадити матері відправити сина на додаткові заняття з ІМ та влаштувати йому конкретний графік занять;*
- г) Розповісти про слабкі сторони сина, не приховуючи подробиць, щоб стимулювати мати до більшої роботи над дитиною.*

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ НА ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ

1. Під час виконання групової міні-презентації учні сьомого класу виявляють незгоду один з одним та відмовляються співпрацювати. Як ви втрутитесь та вирішите конфлікт для продовження уроку?
2. Учень дев'ятого класу висловлює незадоволення вашим методом викладання та вказує на неефективність занять. Як ви відповістите на ці зауваження та вирішите конфлікт?
3. Двоє учнів восьмого класу намагаються перекинути один на одного вину за несправедливий розподіл ролей під час командної гри. Як ви допоможете їм дійти до конструктивного вирішення конфлікту?
4. Під час уроку один із семикласників виражає обурення тим, що інші вчаться швидше, а він та деякі інші учні не встигають за таким темпом. Як ви впораєтесь із цим конфліктом та створите більш сприятливу атмосферу на уроці?
5. Декілька учнів шостого класу виявляються незадоволеними вашим вибором вправи для закріплення вивченої теми та кажуть, що матеріал абсолютно нецікавий. Як ви виявите емпатію та знайдете компроміс у цій ситуації?
6. Учні випускного класу висловлюють своє обурення стосовно обсягу домашніх завдань та вважають, що це завдає занадто багато навантаження для них. Як ви вирішите цю ситуацію?

7. Під час виконання групового проекту учні дев'ятого класу починають сперечатися між собою через різні підходи до вирішення завдання, що ви їм дали. Як ви сприятимете вирішенню конфлікту та налаштуєте учнів на співпрацю в класі?

8. Один із десятикласників намагається виправдати свою низьку академічну успішність тим, що ваш стиль викладання не співпадає з його індивідуальними потребами. Як ви підійдете до вирішення цього конфлікту та чи враховуватимете індивідуальні особливості учня?

9. Декілька учнів дев'ятого класу під час виконання індивідуальних проектів покаржилися на те, що їм не вистачає часу на презентацію. Як ви діятимете в цій ситуації?

10. Під час заняття з ІМ ви задіяли учнів до участі у круглому столі для обговорення теми. Один з учнів восьмого класу заявляє, що йому не подобаються такі активності. Як ви відповісте та вирішите конфлікт?

11. На занятті у дев'ятому класі ви дали своїм учням індивідуальні проекти в якості домашнього завдання. Після перевірки один з учнів висловлює обурення через вашу оцінку його творчого проекту та стверджує, що ви не оцінили його зусиль належним чином. Як ви поясните вашу позицію та спробуєте зберегти позитивне ставлення до учня?

12. У шостому класі ви пропонуєте учням парні рольові соціальні ігри. Невдовзі ви помічаєте, що двоє учнів намагаються домовитися про правила співпраці, але ніяк не можуть дійти згоди. Як ви допоможете їм вирішити конфлікт та ефективно працювати разом?

13. Ви проводите урок для учнів п'ятого класу та обговорюєте з ними новий матеріал. У процесі обговорення один з учнів раптово роздратовано каже, що йому не дають сказати і слова під час уроку та він хоче отримати більше уваги у розмові. Як ви створите позитивну атмосферу на занятті та розподілите увагу рівномірно?

14. Під час вивчення теми «Навколишнє середовище» у восьмому класі ви організовуєте дебати серед учнів. Через декілька хвилин двоє учнів з різних

команд вступають в словесний конфлікт, переходячи на особисті образи. Як ви втрутитесь та відновите спокій на уроці?

15. Ви розділили учнів сьомого класу на команди для підготовки проектів на тему «Подорожі». Одна з учениць відмовляється співпрацювати зі своєю групою учнями під через особисті непорозуміння з деякими її учасниками. Як ви спрямуєте свої сили на конструктивне вирішення конфлікту та вплинете на групову роботу?

16. Ви проводите опитування вивченого тексту у дев'ятому класі. Один з учнів після своєї відповіді висловлює обурення вашими коментарями під час усного відповіді та вказує на відчуття неправильної оцінки. Як ви поясните свої зауваження та збережете мотивацію учня до навчання?

17. У восьмому класі на занятті з ІМ ви розділили учнів на групи для виконання спільних проектів. Після цього декілька учнів висловили своє незадоволення розподілом обов'язків у групі, тому що, на їхню думку, у такому випадку одні учні виконують більше роботи за інших. Як ви допоможете учням розділити обов'язки порівну та вирішите конфлікт?

18. На уроці з ІМ у сьомому класі ви розділяєте учнів на команди, щоб вони вигадали та розіграли ситуацію за пройденою темою попереднього уроку. Учень відмовляється брати участь у рольовій грі, адже в нього погано виходить грати ролі. Як ви стимулюватимете його до участі та вирішите проблему?

19. Під час вивчення теми «Наука і технології» в 11 класі ви запропонували своїм учням дискусію для обговорення питань. Двоє учнів висловлюють свої різні погляди на тему уроку та не можуть знайти спільну точку зору, що переростає у серйозну суперечку. Які ваші дії?

20. Із учнями дев'ятого класу ви вивчаєте нову лексичну тему. Після розбору один із дев'ятикласників виражає невдоволення тим, що матеріал уроку, на його думку, не пов'язаний із реальним життям. Як ви виявите гнучкість у власному підході та забезпечите зв'язок навчання із практикою, враховуючи думку учня?

21. Ви проводите урок з ІМ у п'ятому класі, коли раптом чуєте, що дівчата на задній парті щось активно обговорюють. Ви робите одне зауваження, однак дівчата не перестають говорити, а після другого одна із них каже: «А ви не підслуховуйте!». Ваші дії?

22. Під час пояснення нової граматичної теми в одинадцятому класі один учень раптово підводиться і виголошує, що тема занадто нудна і він краще займатиметься чимось цікавішим, після чого прямує до виходу. Як варто вчинити вчителю, аби не спричинити безлад на уроці?

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ВИКОННЯ НА ЗАНЯТТЯХ

1. **Аналіз комунікативних стратегій.** Поспостерігайте за взаємодією вчителя ІМ з учнями та визначте ефективні та неефективні комунікативні стратегії в контексті формування СК.

2. **Розробіть урок інтеркультурної комунікації.** Створіть сценарій уроку для 8 класу, під час якого учні зможуть обговорити та порівняти культурні аспекти своєї країни та країни, мова якої вивчається.

3. **Моделювання конфліктної ситуації.** Придумайте можливі конфліктні ситуації, що можуть виникнути в десятому класі, та розгляньте можливі стратегії вчителя для вирішення конфліктної ситуації та формування позитивної атмосфери на занятті з ІМ.

4. **Підготовка до родинного свята.** Уявіть, що скоро буде День матері. Ваша задача – це створити сценарій інтерактивного уроку в шостому класі на тему цього родинного свята, спрямованого на вивчення ІМ через ігри та комунікативні завдання.

5. **Рольова гра "Батьківська нарада".** Поділіться на команди, що будуть відігравати ролі вчителів і батьків на батьківській нараді, під час якої ви зможете обговорити стратегії вашої співпраці для успішного навчання учнів середньої школи.

6. **Планування і проведення тематичного проекту.** Розділіться на невеликі групи та розробіть і представте тематичний проект, який об'єднає іноземну мову з аспектами соціокультурного розвитку.

7. **Аналіз відгуків на урок.** Проведіть міні-урок на довільну тему для своїх однокласників. Після закінчення зберіть та проаналізуйте відгуки від «учнів» після уроків, спрямованих на розвиток соціальних навичок.

8. **Підготовка кроскультурного інтерв'ю.** Складіть можливі питання для кроскультурного інтерв'ю, спрямованого на вивчення культурних особливостей мови країни, яка вивчається.

9. **Моделювання уроку для дітей із спеціальними освітніми потребами.** Розробіть критерії, засновані на взаєморозумінні та співпраці, які потрібно врахувати під час викладання уроку для дітей зі спеціальними освітніми потребами.

10. **Створення презентацій.** Розділіться на команди та покажіть презентації про інноваційні методи, спрямовані на формування комунікативних та соціальних навичок учнів.

11. **Вивчення кейсів.** Розгляньте кейси вчителів, які успішно впроваджують інноваційні методики для формування СК в учнів, та презентуйте їм своїм однокласникам у вигляді повідомлень або міні-презентацій.

12. **Обговорення сучасних методик викладання.** Візьміть участь у мозковому штурмі, обговорюючи найактуальніші сучасні методики викладання ІМ, спрямовані на розвиток СК в учнів.

13. **Використання технологій в класі.** Підготуйте повідомлення про те, як можна запровадити інноваційні технології у навчання для покращення комунікативних навичок учнів.

14. **Розробка ефективного уроку "Віртуальний світ".** Складіть «mind map» про те, яким чином можна використати віртуальну реальність для розвитку СК в учнів.

15. **Планування роботи з батьками.** Розділіться на команди та підготуйте стратегію взаємодії вчителя ІМ з батьками для спільного формування СК в учнів.

16. **Персонажі в іноземному фільмі.** Підготуйте теми рольових ігор, пов'язаних із сучасним кіно, якими можна зацікавити учнів п'ятого класу та які допоможуть сформувати їхні комунікативні навички.

17. **Створення блогу про іноземну культуру.** Спробуйте себе у створенні власного вчительського блогу, в якому ви зможете регулярно публікувати матеріали про іноземну культуру, які можна використати, щоб залучити учнів до подальших обговорень та комунікації.

18. **Менторська програма.** Розділіться на команди, розробіть менторську програму, спрямовану на підтримку соціальної адаптації новачків у школі, та презентуйте її однокласникам.

19. **Аналіз інтеракції в соціальних мережах.** Проаналізуйте, як може відбуватися взаємодія учнів з представниками інших культур у соціальних мережах та визначте, як це впливає на їхню міжособистісну взаємодію.

20. **Оцінювання ефективності уроку.** За допомогою мозкового штурму розробіть критерії, за допомогою яких можна оцінити ефективність уроку з ІМ, що спрямований на розвиток соціальних навичок учнів, а також складіть список пропозицій щодо того, як його можна вдосконалити в подальшому.

21. **Позитивний імідж педагога.** Складіть групові презентації на тему «Позитивний та негативний імідж вчителя ІМ».

22. **Дебати про типи навчання.** Візьміть участь у дебатах «Дистанційне навчання VS навчання у класі».

23. **Протфоліо вчителя.** Складіть своє професійне портфоліо вчителя з ІМ.

24. **Дискусія «Сучасні підходи до вивчення лексики».** Обговоріть та проаналізуйте різні сучасні методи вивчення лексики в іноземній мові та те, які з них найбільш ефективні та цікаві.

25. **Дискусія «Роль мовного оточення».** Обговоріть в групі вплив мовного оточення на навчання ІМ та запропонуйте стратегії покращення взаємодії з ним.

26. **Групова міні-презентація «Мова та культура».** Підготуйте міні-презентації, в яких буде досліджено вплив ІМ на формування культурних стереотипів та сприяння міжкультурному розумінню.

27. **Дебати «Важливість педагогічного такту»** Розділіться на дві групи, які дискутуватимуть про те, наскільки необхідним у професійній діяльності є поняття педагогічного такту.

28. **Дискусія «Різні покоління в навчанні».** У групі обговоріть, як різниця між поколіннями впливає на структуру та зміст уроків ІМ та як вчителям пристосуватися до цих відмінностей.

29. **Групова міні-презентація «Інтерактивні методи навчання».** Дослідіть та презентуйте різні інтерактивні методи викладання ІМ та проаналізуйте їхні плюси та мінуси.

30. **Дебати «Методи корекції помилок».** Розділіться на дві групи, що представлятимуть різні методи корекції помилок учнів ІМ. Проведіть дебати, де кожна група висловить свої переваги та доведе, який метод є найефективнішим.

31. **Дискусія «Ефективність різних форм оцінювання»** Обговоріть та порівняйте ефективність різних форм оцінювання роботи учнів у процесі вивчення ІМ.

32. **Групова міні-презентація «Роль гри в навчанні».** Розділіться на невеликі групи та підготуйте міні-презентації, у яких буде розглянуто роль ігор у формуванні мовних та соціальних навичок учнів середньої та старшої школи.

33. **Дебати «Методології викладання граматики».** Розділіться на дві групи, які представлятимуть різні методології пояснення граматики учням. Проведіть дебати, де кожна група висловить свої аргументи.

34. **Дискусія «Мовні та культурні адаптації в іншій країні».** Дослідіть особливості пристосування випускників українських шкіл до життя в інших країнах. Обговоріть важливість мовної та культурної адаптації та те, які аспекти потрібно брати до уваги.

35. **Групова міні-презентація «Мультимедіа у вивченні ІМ».** Розділіться на невеликі групи та покажіть міні-презентації, де ви зможете висвітлити використання мультимедійних засобів у навчальному процесі.

36. **Дебати «Індивідуалізація vs Групове викладання».** Розділіться на дві групи, які представлятимуть різні підходи до організації навчання – індивідуалізацію та групове викладання. Проведіть дебати.

37. **Дискусія «Мотивація в навчанні ІМ».** Обговоріть та висвітліть різні стратегії стимулювання мотивації учнів в процесі вивчення ІМ, які використовуються в Україні та за кордоном.

38. **Групова міні-презентація «Вплив інтернету на вивчення мов».** Проведіть дослідження та представте міні-презентації, в яких буде розглянуто те, у чому проявляється вплив інтернету на методи вивчення ІМ, та як це можна використати вчителям у профільній школі.

39. **Дебати «Роль мовної лабораторії в навчанні».** Розділіться на групи, які обговорюватимуть важливість використання та роль мовної лабораторії в навчанні ІМ. Проведіть дебати.

40. **Дискусія «Мультикультурне навчання».** Обговоріть важливість врахування мультикультурного підходу у вивченні ІМ для учнів профільної школи.

41. **Групова міні-презентація «Оцінювання мовних навичок».** Підготуйте міні-презентації, в яких буде розглянуто методи та критерії оцінювання мовних навичок учнів, що використовуються у США та Європі.

42. **Дебати «Електронні підручники vs Паперові підручники».** Розділіться на дві групи, які представлятимуть різні точки зору щодо того, які підручники – електронні чи паперові – доцільніше використовувати під час викладання ІМ. Проведіть дебати.

43. **Дискусія «Роль мовних клубів у вивченні ІМ».** Обговоріть важливість участі учнів у розмовних клубах для підвищення їхніх комунікативних навичок та те, як це можна організувати вчителю ІМ.

44. **Дебати «Мовні та культурні стереотипи».** Поділіться на дві групи, які представлятимуть різні точки зору про те, як мовні та культурні стереотипи впливають, та чи цей вплив має позитивний чи негативний ефект на вивчення ІМ. Проведіть дебати.

45. **Карта ідей «Інтеграція ІМ в інші предмети».** Обговоріть важливість інтеграції ІМ в інші предмети та запропонуйте конкретні приклади реалізації такого підходу за допомогою карти ідей (mind map).

46. **Групова презентація «Вивчення мов за кордоном».** Поділіться на команди з 3-4 студентів та підготуйте презентації, де розкажете про існуючі способи вивчення ІМ за кордоном та порівняйте цей досвід із вивченням мов в Україні.

47. **Дебати «Інтерактивне навчання vs Традиційні методи».** Поділіться на дві команди, щоб висловляти різні підходи до викладання – інтерактивне навчання або використання традиційних методів. Проведіть дебати.

48. **Дебати «Використання мультимедіа в навчанні граматики»** Обговоріть переваги та недоліки використання мультимедіа для пояснення граматичних концепцій, розділившись на дві групи та провівши дебати.

49. **Міні-презентації «Роль гри у формуванні мовних навичок».** Розгляньте найбільш популярні види ігор, які можна використати у вивченні ІМ, та презентуйте їх однокласникам.

50. **Карта ідей «Види командної роботи».** Створіть групову карту ідей про те, які види командної роботи можна використовувати для вивчення ІМ у старшій школі.

51. **Дискусія "Мовні та культурні аспекти комунікації":** Студентам слід обговорити важливість розуміння мовних та культурних аспектів комунікації в навчанні ІМ.

52. **Групова міні-презентація «Акцент та вимова в іноземній мові».** Поділіться на декілька груп та підготуйте міні-презентації про те, які акценти існують в іноземній мові та як можна навчити учнів правильній вимові.

53. **Дебати «Оцінка та мотивація».** Поділіться на дві групи, що представлятимуть різні погляди на те, наскільки важливою є оцінка знань учня та мотивація його до подальшого саморозвитку у контексті вивчення ІМ, та яким чином доцільніше це буде впровадити у навчальний процес.

Тест на перевірку теоретичних знань у майбутніх учителів ІМ

1. Що означає поняття "соціальна компетентність"?
 - а) Здатність учнів до спілкування іноземною мовою.
 - б) Здатність успішно комунікувати, взаємодіяти та вирішувати конфлікти в соціальних ситуаціях.
 - в) Розуміння основних правил граматики ІМ.
2. Які зазначені нижче є компонентами СК?
 - а) Володіння навичками говоріння та читання.
 - б) Емпатія, вміння спілкуватися, толерантність.
 - в) Знання основ іноземної культури.
3. Яка основна мета підготовки майбутніх учителів до розвитку СК в учнів профільних шкіл?
 - а) Забезпечення стабільної роботи на зарубіжних ринках праці.
 - б) Готовність майбутніх учителів до формування СК в учнів.
 - в) Оволодіння мовою та культурою іншої країни.
4. Що сприяє розвитку СК в учнів профільних шкіл?
 - а) Використання великої кількості теоретичних матеріалів.
 - б) Залучення учнів до командної роботи.
 - в) Проведення лекцій із застосуванням класичних методів викладання.
5. Що є основою розвитку СК в учнів на уроках ІМ в профільній школі?
 - а) Вивчення граматичних правил.
 - б) Формування соціально-дружнього середовища та співпраця між учнями.
 - в) Вирішення теоретичних завдань, пов'язаних із культурою інших країн.
6. Які завдання стоять перед учителями ІМ для формування СК в учнів профільних шкіл?
 - а) Освоєння лексичного та граматичного матеріалу.
 - б) Розвиток навичок самостійного вирішення проблем та створення сприятливого середовища на уроках.
 - в) Організація походів та екскурсій.
7. Які методи використовуються для створення сприятливого середовища для активної діяльності студентів та стимулювання їхнього саморозвитку?
 - а) Використання самостійних та контрольних робіт, написання рефератів

б) Проектний метод, групові та індивідуальні презентації, командна робота.

в) Вирішення якомога більшої кількості практичних вправ, що охоплюють різні лексичні теми.

8. Що не спонукає студентів до креативного мислення та розвитку навичок самостійної роботи?

а) Аналіз текстів різного рівня складності та їхнє обговорення.

б) Участь у командній роботі, підготовка презентацій.

в) Вирішення різноманітних лексичних та граматичних вправ.

9. Яка сутність концепції "Умотивований вчитель ІМ" та які характеристики визначають його?

10. У чому полягають ключові аспекти професійного розвитку вчителя ІМ в контексті вимог сучасного освітнього середовища?

11. Які визначальні фактори впливають на формування та прояв професійного іміджу вчителя ІМ в контексті його професійної діяльності?

12. Яка роль імплементується педагогічним тактом в контексті педагогічної практики, і як це відображається на взаємодії вчителя з учнями?

13. Яким чином педагог може впроваджувати свої теоретичні та практичні вміння під час проведення уроків? Наведіть конкретні приклади з педагогічної практики.

14. Які інноваційні методи організації навчально-виховного процесу використовуються вчителями ІМ під час проведення уроків у профільних школах?

15. Які можливі проблеми та труднощі може зустріти вчитель ІМ під час застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання в профільних школах?

Запитання для перевірки практичних умінь майбутніх учителів ІМ

1. Під час заняття з ІМ в старших класах профільної школи ви помічаєте, що один із батьків учня неочікувано з'являється в класі. Як ви зреагуєте?
 - а) Продовжувати урок, ігноруючи присутність гостя;
 - б) Висловити своє незадоволення за втручання без попередження;
 - в) Зупинити заняття та приєднатися до гостя у коридорі;
 - г) Привітати гостя та попросити почекати до кінця уроку.
2. Під час уроку старшокласник хоче розповісти анекдот, пов'язаний з темою, але образливий для інших учнів. Як ви реагуватимете?
 - а) Дозволити учневі закінчити анекдот, не звертаючи уваги на можливі образи;
 - б) Зупинити учня та висловити своє обурення образливою історією;
 - в) Попросити учня розповісти анекдот після уроку;
 - г) Пожартувати та використати ситуацію для вивчення нової лексики.
3. Один із учнів дев'ятого класу висловлює свою незгоду з вашим методом ведення уроку. Як ви реагуватимете?
 - а) Ігнорувати учня та продовжувати заняття, ніби нічого не трапилось;
 - б) Нагадати учневі про ваш авторитет на уроці та його обов'язок слухати вас без зауважень;
 - в) Запропонувати обговорити зауваження після уроку;
 - г) Запитати учня, що саме його турбує, та пояснити, чому ви обрали саме ці методи та прийоми.
4. Під час перерви ви помічаєте, що група учнів десятого класу сміється з одного зі своїх товаришів. Як ви втрутитесь?
 - а) Ігнорувати ситуацію, вважаючи її дитячими забавками;
 - б) Зупинити сміх та покарати учнів, що сміялися зі свого друга;
 - в) Запитати про причини сміху та, можливо, посміятися з усіма разом;
 - г) Запросити учня, який став об'єктом жартів, до розмови, щоб переконатися, чи все з ним в порядку.
5. Під час самостійної роботи група учениць дев'ятого класу, які вже завершили завдання, починає ставити вам особисті питання, не пов'язані з предметом. Як ви відреагуєте?
 - а) Відповісти на всі питання з подробицями – вам немає чого приховувати;
 - б) Відмовитися відповідати, зауваживши, що це не стосується предмету;

в) Не відмовлятися від відповідей, але сформулювати їх так, щоб не розкривати особисті деталі;

г) Запитати, чому учень цікавиться цими питаннями, та задати питання самим ученицям.

6. Один із учнів одинадцятого класу під час уроку намагається обговорити тему, що не пов'язана з уроком. Як ви зреагуєте?

а) Зупинити учня та вимагати повернутися до теми уроку;

б) Дозволити учневі висловити свої думки, але швидко повернутися до уроку;

в) Запропонувати учневі підготувати коротку презентацію за цією темою на майбутній урок;

г) Використовувати тему для вивчення нової лексики, запропонувавши учням обговорити її іноземною мовою.

7. Два учні десятого класу серйозно обговорюють питання, порушене на занятті, не звертаючи уваги на інших учнів. Як ви втрутитесь?

а) Забороните дискусію, зауваживши про непридатність таких тем для уроку;

б) Приєднаєтесь до дискусії, висловивши свою точку зору, а потім запропонуєте перейти до іншої теми;

в) Запросите учнів обговорити це поза уроком;

г) Визначите кращі методи обговорення складних питань та спрямуйте дискусію у відповідному напрямку.

8. Один з учнів дев'ятого класу систематично запізнюється на урок і не виконує домашні завдання. Як ви вирішите цю ситуацію?

а) Викличете батьків учня до школи, щоб вони могли вплинути на поведінку своєї дитини;

б) Зробите публічне зауваження учневі під час заняття та поставите погану оцінку в журналі;

в) Проведете індивідуальну бесіду з учнем, щоб з'ясувати причини його поведінки;

г) Запропонуєте учневі додаткову допомогу з вивчення матеріалу на додаткових заняттях.

9. Учень дев'ятого класу звертається до вас із скаргою на іншого учня, стверджуючи, що той його образив. Як ви реагуєте?

а) Проаналізувати скаргу та зазначити потребу у поясненнях від іншого учня;

б) Провести діалог з учнем, щоб визначити, який спосіб вирішення він переважає;

в) Організувати індивідуальну зустріч з обома учнями після уроку з метою розробки конструктивного рішення;

г) Запропонувати обговорення ситуації на зборах батьків та спробувати знайти ефективний вихід з конфлікту.

10. Учень десятого класу, у якого ви викладаєте, виявився переможцем у Всеукраїнському конкурсі з ІМ. Як ви відзначите його досягнення?

а) Оголосити результати на уроці та урочисто вручити сертифікат;

б) Запросити однокласників долучитися до розголосу результатів конкурсу на стінгазеті або дошці оголошень;

в) Висловити слова привітання під час перерви, відзначивши досягнення, щоб не викликати негативні почуття у інших учнів;

г) Запропонувати учневі провести презентацію для класу щодо його успіху та досвіду участі в конкурсі.

11. Під час виконання командної роботи у дев'ятому класі ви помічаєте, що двоє учнів відмовляються долучатися. Після того, як ви запитали про причину, один із учнів відповів: «Я не буду у парі з цим дурнем». Як ви вирішите цю проблему?

а) Провести бесіду з кожним учнем окремо, щоб визначити причини їхньої взаємної антипатії;

б) Організувати в класі спеціальну захід, спрямовану на пояснення важливості роботи в команді та поваги один до одного;

в) Створити нові групи з урахуванням уподобань учнів щодо співпраці;

г) Залишити учнів у тій же команді та аргументувати це необхідністю вирішення проблеми на рівні уроку без позначення особистих конфліктів.

12. У процесі викладання нового граматичного матеріалу учням десятого класу один із хлопців виявляє сумніви стосовно правильності вашого формулювання правил. Яким чином ви відреагуєте на цю ситуацію?

а) Проявивши вдячність за активність учня та сподіваючись на обмін аргументами;

б) Переключивши увагу на інший аспект теми та відмовившись від продовження дискусії;

в) Поставивши учневі питання про причини його сумнівів та спробувавши переконати його у правильності моїх пояснень;

г) Звернувши увагу учня на його висловлювання з метою корекції, наголошуючи на авторитеті вчителя.

13. Під час виконання групового проекту декілька учнів одинадцятого класу виявляють яскраво виражену неприязнь до інших, що призводить до створення негативної атмосфери в групі. Яким чином можна вирішити цю проблему?

а) Проведення індивідуальних бесід з кожним учнем поза класним середовищем з метою встановлення причин їхньої недружелюбності;

б) Проведення лекції перед усім класом щодо етики та взаємоповаги між однокласниками;

в) Застосування виховних заходів до учнів, які порушують дисципліну під час уроку;

г) Застосування методів медіації та рольових ігор для врегулювання конфлікту та покращення клімату в класі.

14. Учень випускного класу, який завжди відзначався високими успіхами, раптово почав демонструвати низьку успішність, виправдовуючи це відсутністю зацікавленості в іноземній мові. Яким чином можна вплинути на цю ситуацію?

а) Нагадування учневі про його обов'язок досягати високих результатів у всіх предметах, включаючи іноземну мову;

б) Проведення індивідуальної бесіди для визначення причин його зміни у ставленні до навчання та спільного пошуку рішень;

в) Залучення батьків до розгляду проблеми та спільного планування заходів для покращення ситуації;

г) Пропозиція учневі взяти на себе роль "репетитора" для інших однокласників для підвищення його самооцінки та інтересу до навчання.

15. Під час проведення уроку ІМ в десятому класі один із учнів раптово звинувачує свого товариша по парті в крадіжці його пенала. Яким чином можна вирішити цю ситуацію?

а) Звернення до адміністрації школи для вирішення ситуації офіційним шляхом;

б) Залучення батьків обох учнів до обговорення подальших дій;

в) Проведення індивідуальних бесід з обома учнями з метою виявлення обставин конфлікту;

г) Використання групового тренінгу для вирішення конфлікту та встановлення взаєморозуміння між учнями.

Методика «Мотиви вибору професії»

Інструкція. У бланку відповідей наведені твердження, які описують різні аспекти будь-якої професії. Будь ласка, прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки воно вплинуло на ваш вибір професії, використовуючи запропоновану шкалу оцінювання:

5 — дуже сильно вплинуло;

4 — сильно вплинуло;

3 — середньо вплинуло;

2 — слабо вплинуло;

1 — ніяк не вплинуло.

№ з/п	Твердження	Оцінка	Тип мотиву
1	Вимагає спілкування з різними людьми		I
2	Подобається батькам		-
3	Передбачає сильне почуття відповідальності		C
4	Вимагає переїзду на нове місце проживання		+
5	Відповідає моїм здібностям		I
6	Дозволяє обмежитися наявним устаткуванням		-
7	Корисна людям		C
8	Сприяє розумовому й фізичному розвитку		I
9	Високооплачувана		+
10	Дозволяє працювати близько від дому		+
11	Престижна		-
12	Можливість для зростання професійної майстерності		C
13	Єдино можлива за таких обставин		-
14	Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи		C
15	Приваблива		I
16	Близька до будь-якого шкільного предмету		+
17	Дозволяє одразу одержати гарний результат праці для інших		C
18	Обрана моїми друзями		-
19	Дозволяє використовувати професійні вміння поза роботою		+
20	Дає більші можливості виявити творчість		I

3 = __; I= __; + = ____; - = ____;

Інтерпретація результатів проводиться у такий спосіб: підраховується арифметична сума за кожним із типів мотивації у бланку відповідей такими позначками — «I», «C», «+», «-».

Умовні позначки:

«I» — внутрішні індивідуально значимі мотиви;

«C» — внутрішні соціальне значимі мотиви;

«+» — зовнішні позитивні мотиви;

«-» — зовнішні негативні мотиви.

Максимальна сума вказує на переважний тип мотивації вибору професії.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

На кожен з нижчезазначених питань відповідайте "Так" або "Ні".

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ. Ви отримали по 1 балу за відповіді "Так" на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді "Ні" на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

Результат:

- Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Методика на визначення спрямованості особистості

Вам надається можливість обрати серед 30 суджень, кожне з яких вимагає вибору однієї з трьох відповідей (А, Б, В). Завдання полягає в обранні тієї відповіді, яка найбільше відповідає вашому власному уявленню та висловлює вашу думку. Ви маєте записати обрану відповідь у стовпчик "Найбільш привабливо" на бланку для відповідей. Також, оберіть одну відповідь, яка найменше відповідає реальності, і запишіть її у стовпчик "Найменш привабливо" на тому ж бланку.

Найбільше задоволення отримую від:

- a) схвалення моєї роботи;
- b) усвідомлення того, що робота виконана добре;
- c) усвідомлення того, мене оточують друзі.

1. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то прагнув би бути:

- a) тренером, який розробляє тактику гри;
- b) відомим гравцем;
- c) капітаном команди.

2. На мою думку, кращим педагогом є той, хто:

- a) цікавиться учнями та має до кожного індивідуальний підхід;
- b) зацікавлює своїм предметом так, що учні із задоволенням вивчають цей предмет;

c) створює в колективі таку атмосферу, у якій кожен учень може висловити свою думку.

3. Мені подобається, коли люди:

- a) радіють за виконану роботу;
- b) із задоволенням працюють у колективі;
- c) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

4. Я бажав би, щоб мої друзі:

- a) були доброзичливими та допомагали людям, коли це необхідно;
- b) були вірними та відданими мені;
- c) були розумними та цікавими.

5. Кращими друзями я вважаю тих:

- a) із ким маю добрі стосунки;
- b) на кого завжди можна покластися;
- c) хто може багато досягти в житті.

6. Найбільше мені не подобається:

- a) коли мені щось не вдається;
- b) коли розладнуються стосунки з товаришами;
- c) коли мене критикують.

7. На мою думку, дуже погано, коли педагог:

- a) не приховує свої антипатії до деяких учнів, насміхається та дразнить їх;
- b) викликає дух суперництва в колективі;
- c) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

8. У дитинстві мені найбільше подобалось:

- a) проводити час із друзями;
- b) відчуття виконаної справи;
- c) коли мої вчинки схвалювали.

9. Я бажав би бути схожим на тих, хто:

- a) досягнув успіху в житті;
- b) справді закоханий у свою справу;
- c) вирізняється доброзичливістю та товариськістю.

10. Школа насамперед повинна:

- a) навчати розв'язувати завдання, які ставить життя;
 - b) розвивати індивідуальні здібності учнів;
 - c) виховувати риси, які допомагають встановлювати стосунки з людьми.
11. Якби я мав більше вільного часу. То використовував би його:
- a) для спілкування з друзями;
 - b) для відпочинку та розваг;
 - c) для самоосвіти та улюблених справ.
12. Найбільших успіхів я досягаю коли:
- a) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію;
 - b) маю цікаву роботу;
 - c) отримую винагороду за свої зусилля.
13. Мені подобається, коли:
- a) інші люди поважають мене;
 - b) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
 - c) я маю час приємно спілкуватися з друзями.
14. Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб:
- a) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану із навчанням, працею або спортом, у якій я брав участь;
 - b) написали про мою діяльність;
 - c) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.
15. Найкраще я навчаюся, коли викладач:
- a) має до мене індивідуальний підхід;
 - b) може зацікавити своїм предметом;
 - c) колективно обговорює проблеми, що вивчаються.
16. Для мене не має нічого гіршого за:
- a) образу власної гідності;
 - b) невдачу під час виконання власної справи;
 - c) втрату друзів.
17. Найбільше я ціную:
- a) успіх;
 - b) можливість спільної праці;
 - c) здоровий глузд та інтуїцію.
18. Я не поважаю людей, які:
- a) вважають себе гіршими за інших;
 - b) часто сваряться та конфліктують;
 - c) заперечують
19. Приємно, коли:
- a) працюєш над важливим для всіх справою;
 - b) маєш багато друзів;
 - c) викликають захоплення і всім подобаєшся.
20. По-моєму, в першу чергу керівник повинен бути:
- a) доступним;
 - b) авторитетним;
 - c) вимогливим.
21. У вільний час я охоче прочитав би книги:
- a) про те, як заводити друзів і підтримувати добрі стосунки з людьми;
 - b) про життя знаменитих і цікавих людей;
 - c) про останні досягнення науки і техніки.
22. Якби у мене були здібності до музики, я волів би бути:
- a) диригентом;
 - b) композитором;
 - c) солістом.

23. Мені б хотілося:
- придумати цікавий конкурс;
 - перемогти в конкурсі;
 - організувати конкурс і керувати ним.
24. Для мене найважливіше знати:
- що я хочу зробити;
 - як досягти мети;
 - як організувати людей для досягнення мети.
25. Людина повинна будуватися до того, щоб:
- інші були задоволені ним;
 - насамперед виконати своє завдання;
 - його не потрібно було дорікати за виконану роботу.
26. Найкраще я відпочиваю у вільний час:
- у спілкуванні з друзями;
 - переглядаючи розважальні фільми;
 - займаючись своєю улюбленою справою.
27. За умови однакової фінансової успіху я б із задоволенням:
- вигадав цікавий конкурс;
 - виграв би в конкурсі;
 - організував би конкурс і керував ним.
28. Для мене найважливіше знати:
- що я хочу зробити;
 - як досягти мети;
 - як залучити інших до досягнення своєї мети.
30. Людина повинна вести себе так, щоб:
- інші були задоволені ним;
 - виконати насамперед своє завдання;
 - не треба було докоряти йому за роботу.

Обробка результатів: Якщо зазначена в бланку відповідей буква занесена в рубрику «Найбільше», то випробуваному ставиться знак «+» по даному виду спрямованості. Якщо ж вона розташована під індексом «Найменше», то йому ставиться знак «-». Потім підраховують кількість «+» і записують їх у підсумкову таблицю у відповідні стовпці Я, С, або Д залежно від ключа. Так само підраховується кількість «-».

Кількість «+» підсумовується з кількістю «-» (з урахуванням знака!). Отриманий результат записується в підсумкову таблицю в рядок «Сума». Нарешті, до отриманого числа додається 30 (знову з урахуванням знака!). Цей показник і характеризує рівень вираженості даного виду спрямованості. Загальна сума всіх балів за трьома видами спрямованості повинна дорівнювати 90.

Інтерпретація результатів: . За допомогою методики визначаються такі види спрямованості особистості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтровертованість, роздратованість, прагнення влади.

2. Спрямованість на спілкування (С) – прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для використання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми.

3. Спрямованість на справу, діло (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність обстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети – [14].

Ключ до методики на визначення спрямованості особистості

Спрямованість								
На себе (Я)			На спілкування (С)			На справу, діло (Д)		
1. А	11. В	21. С	1. С	11. С	21. А	1. В	11. А	21. В
2. В	12. В	22. С	2. С	12. А	22. А	2. А	12. С	22. В
3. А	13. С	23. В	3. С	13. А	23. С	3. В	13. В	23. А
4. А	14. С	24. С	4. В	14. А	24. А	4. С	14. В	24. В
5. В	15. А	25. В	5. А	15. С	25. А	5. С	15. В	25. С
6. С	16. В	26. В	6. А	16. С	26. А	6. В	16. А	26. С
7. А	17. А	27. А	7. С	17. С	27. В	7. В	17. В	27. С
8. С	18. А	28. В	8. В	18. С	28. С	8. А	18. В	28. А
9. С	19. А	29. А	9. А	19. В	29. С	9. В	19. С	29. В
10. С	20. С	30. С	10. В	20. В	30. А	10. А	20. А	30. В

Підсумкова таблиця до методики на визначення спрямованості особистості

	Я	С	Д
Кількість «+»			
Кількість «-»			
Сума			
+ 30			

**Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач
Т. Елерса**

Вам пропонується список слів з 30 рядків, по три слова в кожному рядку. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, що найбільше точно характеризує Вас і відзначте його.

№ п / п питання	Порядковий номер відповіді		
	1	2	3
1	Сміливий	Пильний	Заповзятливий
2	Лагідний	Боязкий	Упертий
3	Обережний	Рішучий	Песимістичний
4	Непостійний	Безцеремонний	Уважний
5	Не розумний	Боягузливий	Не думаючий
6	Спритний	Жвавий	Завбачливий
7	Холоднокровний	Коливний	Удатний
8	Стрімке	Легковажний	Боязливий
9	Що не замислюється	Манірний	Непередбачливий
10	Оптимістичний	Добросовісний	Чуйний
11	Меланхолійний	Що сумнівається	Нестійкий
12	Боягузливий	Недбалий	Схвильований
13	Необачний	Тихий	Боязливий
14	Уважний	Нерозсудливий	Сміливий
15	Розсудливий	Швидкий	Мужній
16	Заповзятливий	Обережний	Завбачливий
17	Схвильований	Розсіяний	Боязкий
18	Малодушний	Необережний	Безцеремонний
19	Полохливий	Нерішучий	Нервовий

20	Виконавчий	Відданий	Авантюрний
21	Завбачливий	Жвавий	Відчайдушний
22	Приборканий	Байдужий	Недбалий
23	Обережний	Безтурботний	Терплячий
24	Розумний	Дбайливий	Хоробрий
2.7	Вміє передбачувати	Безстрашний	Добросовісний
26	Поспішний	Полохливий	Безтурботний
27	Розсіяний	Необачний	Песимістичний
28	Обачний	Розсудливий	Заповзятливий
29	Тихий	Неорганізований	Боязливий
30	Оптимістичний	Пильний	Безтурботний

Ключ. Ви отримуєте по одному балу за наступні вибори, наведені в ключі (перша цифра - перед дефісом - означає порядковий номер питання, друга цифра - після дефіса - порядковий номер відповіді. Наприклад. 1-2 означає, що слово, яке отримало один бал в першому рядку у другому стовпці, - "пильний"). Інші вибори балів не отримують.

1-2, 2-1, 2-2, 3-1,3-3, 4-3, 5-2, 6-3, 7-2. 7-3, 8-3, 9-1, 9-2, 10-2, 11-1, 11-2, 12-1, 12-3, 13-2, 13-3, 14-1, 15- 1, 16-2, 16-3, 17-3, 18-1, 19-1, 19-2, 20-1, 20-2, 21-1, 22-1, 23-1, 23-3, 24-1, 24-2, 25-1, 26-2, 27-3, 28-1, 28-2, 29-1, 29-3, 30-2.

Результат. Чим більша сума отриманих балів, тим вище рівень мотивації до уникнення невдач, до захисту.

- - Від 0 до 10 балів: низька мотивація до захисту; від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;
- - Від 17 до 20 балів: високий рівень мотивації;
- - Понад 20 балів: занадто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Методика «Ціннісні орієнтації» Рокича

В представленому абзаці передбачено аналіз 18 карток із зазначенням цінностей, який виглядає наступним чином. Вам доручається систематизувати їх відповідно до ступеня важливості, яку вони мають для вас як основних принципів у вашому житті. Зверніть особливу увагу на аналіз наданої таблиці та, обравши цінність, яка є найбільш значущою для вас, впорядкуйте її на першому місці. Після цього оберіть наступну цінність за ступенем важливості і розташуйте її наступною за попередньою. Повторіть цей процес для всіх інших цінностей. Та найменш важлива займатиме останнє, 18-е місце. Пам'ятайте вибирати не поспішаючи, ретельно. Кінцевий результат повинен віддзеркалювати вашу реальну позицію.

Список А (термінальні цінності):

1. активна діяльна життя (повнота та 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 в мистецтві);
6. любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
7. матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
8. наявність хороших і вірних друзів;
9. суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
10. пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальне розвиток);
11. продуктивна життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
12. розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
13. розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)
14. свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)
15. щасливе сімейне життя
16. щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому)
17. творчість (можливість творчої діяльності)
18. впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч; сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

1. акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
2. вихованість (гарні манери);
3. високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
4. життєрадісність (почуття гумору);
5. старанність (дисциплінованість);
6. незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);

7. непримиренність до недоліків у собі та інших;
8. освіченість (широта знань, висока загальна культура);
9. відповідальність (почуття боргу, вміння тримати своє слово);
10. раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
11. самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
12. сміливість у отстаюваннях своєї думки, поглядів;
13. тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами)
14. терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани)
15. широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)
16. чесність (правдивість, щирість)
17. ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)
18. чуйність (дбайливість)

Інтерпретація результатів тесту

В контексті аналізу ієрархії цінностей слід врахувати їх групування в змістовні блоки згідно з різними критеріями. Наприклад, можна виділити "конкретні" та "абстрактні" цінності, а також цінності, пов'язані з професійною самореалізацією та особистим життям, і так далі. Інструментальні цінності можуть утворювати групи, такі як етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи, або інші подібні категорії, такі як індивідуалістичні та конформістські цінності, альтруїстичні цінності, цінності самоствердження та прийняття інших і так далі. Це лише кілька можливих аспектів суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Психолог повинен прагнути зафіксувати індивідуальні закономірності в цьому контексті.

Список публікацій здобувача***Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації***

1. Афонченко, М. (2023а). Особливості підготовки вчителів до профільного навчання іноземної мови в Україні та за кордоном. *Comparative Professional Pedagogy*, 13(1), 110–116. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(1\)-14](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(1)-14)
2. Афонченко, М. (2023b). Педагогічні умови готовності майбутніх учителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільної школи. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*, 13(31), 68-81 [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13\(31\)-68-81](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-68-81)
3. Афонченко, М. (2023c). Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*, 10(16), 343-352 [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-343-352](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-343-352)
4. Афонченко, М. (2023d). Використання педагогічних задач у підготовці майбутніх учителів іноземної мови до розвитку в учнів соціальної компетентності. *Молодь і ринок*, 9(217), 160-164. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.291073>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Афонченко, М. (2021а). Основні критерії готовності майбутніх вчителів іноземних мов до розвитку соціальної компетентності. *VII Міжнародна науково-практична конференція «PRIORITY DIRECTIONS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY DEVELOPMENT»* (с. 579–584). Київ <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2021/03/PRIORITY-DIRECTIONS-OF-SCIENCE-AND-TECHNOLOGY-DEVELOPMENT-21-23.03.21.pdf>
6. Афонченко, М. (2021b). Врахування особливостей періоду юнацтва під час проведення занять з іноземної мови. *Матеріали X Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів»* (с. 72–74). Хмельницький, «Термінова поліграфія».

7. Афонченко, М. В. (2021с). Тенденції в затребуваності соціальної компетентності в контексті майбутнього працевлаштування випускників на міжнародній арені. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Європейські практики міжкультурного діалогу в освіті»* (с. 30–34). Київ <http://evdisd.info/uk/materials/article/450/>

8. Афонченко, М. В. (2022). Інноваційні методи розвитку соціальної компетентності учнів у сучасній педагогіці. *XI Міжнародний науково-методологічний Інтернет-семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів»* (с.132–134). Хмельницький, «Термінова поліграфія».

9. Афонченко, М. В. (2023е). Особливості розвитку соціальної компетентності в учнів різного шкільного віку на прикладі країн зарубіжжя. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальні та культурні Європейські Студії: соціальні інновації для України»* (с.18–20). Київ, http://scaes.info/wp-content/uploads/2023/06/Tez_-26.04.23_Fin.pdf

10. Афонченко, М. В. (2023f). Особливості підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до профільного навчання: досвід Великої Британії. *XII Міжнародний науково-методологічний Інтернет-семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів»* (с. 52-54). Хмельницький, «Термінова поліграфія».

11. Афонченко, М. В. (2023g). Проектний метод та інноваційні технології як інструмент заохочення майбутніх вчителів іноземної мови до саморозвитку. *Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи»* (с. 111–112). Хмельницький, ХНУ.

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

12. Бідюк Н. М. & Афонченко, М. В. (2022). *Вступ до спеціальності : практикум для студентів спеціальності «Середня освіта. Мова і література (англійська)»*. Хмельницький, «Символ».

Відомості про апробацію результатів дослідження

Апробація проміжних і кінцевих результатів дослідження відбувалася шляхом участі дисертантки на міжнародних науково-практичних конференціях та семінарах:

1. VII Міжнародна науково-практична конференція «PRIORITY DIRECTIONS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY DEVELOPMENT» (Київ, 2021), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Основні критерії готовності майбутніх вчителів іноземних мов до розвитку соціальної компетентності учнів.*

2. X Міжнародний науково-методологічний Інтернет-семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2021), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Врахування особливостей періоду юнацтва під час проведення занять з іноземної мови.*

3. Міжнародна науково-практична конференція «Європейські практики міжкультурного діалогу в освіті» (Київ, 2021), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Тенденції в затребуваності соціальної компетентності в контексті майбутнього працевлаштування випускників на міжнародній арені.*

4. XI Міжнародний науково-методологічний Інтернет-семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2022), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Інноваційні методи розвитку соціальної компетентності учнів у сучасній педагогіці.*

5. Міжнародна науково-практична конференція «Соціальні та культурні Європейські Студії: соціальні інновації для України» (Київ, 2023), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Особливості розвитку соціальної компетентності в учнів різного шкільного віку на прикладі країн зарубіжжя.*

6. XII Міжнародний науково-методологічний Інтернет-семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2023), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Особливості підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до профільного навчання: досвід Великої Британії.*

7. XII Міжнародна науково-практична конференція «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2023), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Проектний метод та інноваційні технології як інструмент заохочення майбутніх вчителів іноземної мови до саморозвитку.*

Довідки про впровадження

**ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ
ІНСТИТУТ ІМ. ФЕРЕНЦА
РАКОЦІ ІІ**

90202 Україна, м. Берегово,
пл. Кошута №6, А/с: 33. тел./факс
(031-41)2-34-62, тел.: 4-28-29
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua



**II. RÁKÓCZI FERENC
KÁRPÁTALJAI
MAGYAR FŐISKOLA**

90202 Ukrajna, Beregszász, Kossuth
tér 6, Pf.33. tel./fax (00-380-3141)
2-34-62, tel.: 4-28-29
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua

Ресстр. № 59-1/2023 від 15.05.2023 р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного
дослідження Афонченко Марини Вадимівни
«Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної
компетентності в учнів профільних шкіл» в освітній процес
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ
на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні педагогічні
науки, у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Результати дослідження, яке провела Афонченко М. В. у межах своєї дисертаційної роботи «Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл», не лише теоретично обґрунтовують важливість збалансованого поєднання знань та умінь у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів, але й мають практичну цінність у контексті розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл. Ці результати були впроваджені в практику кафедри філології Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ протягом 2021–2023 рр.

Авторкою було створено навчально-методичне забезпечення для дисципліни «Вступ до спеціальності». Зокрема, це включало в себе збірник педагогічних завдань та практичних вправ для студентів, що навчаються на кафедрі філології для подальшого становлення вчителями іноземної мови. Крім цього, було розроблено також і структурно-функціональну модель для ефективної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл. Важливим аспектом введення цих змін є акцент на командну роботу, зокрема використання брейнстормінгу, дебатів та інших форм комунікації, а також вирішення педагогічних задач, пов'язаних з розвитком соціальної компетентності.

Згадані методи дозволили не лише теоретично обґрунтувати важливість розвитку соціальної компетентності в учнів, але й забезпечити практичні інструменти для формування цієї компетентності в майбутніх вчителів іноземної мови. Студенти активно використовували цей матеріал для виконання наукових робіт, курсових проєктів, що свідчить про практичну цінність результатів дослідження. Отже, введення в навчальний процес цього науково-методичного забезпечення не лише стимулює академічний розвиток студентів, а й має стратегічне значення для подальшого розвитку вищої школи, формуючи кваліфікованих та соціально компетентних вчителів іноземної мови.

Ректор



Черничко С. С.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,
банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

30.11.2025 № 1775/01
На № _____ від _____

Г

Г

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Афонченкo Марини Вадимівни
«Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної
компетентності в учнів профільних шкіл» в освітній процес
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
на здобуття освітньо-наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю
011 Освітні педагогічні науки, у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Результати дослідження Афонченко М. В. «Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл» підтвердили необхідність впровадження інноваційних підходів до фахової іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Практичні здобутки вдало впроваджено в навчальний процес кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини впродовж 2021–2023 років. Авторкою розроблено навчально-методичне забезпечення, яке презентує педагогічні задачі та практичні вправи для майбутніх учителів іноземної мови. Важливим етапом було визначення та успішне впровадження педагогічних умов, спрямованих на формування готовності майбутніх вчителів іноземної мови розвивати соціальну компетентність учнів профільних шкіл.

Практична цінність отриманих результатів підтверджена відгуками викладачів та здобувачів. Здобувачі активно використовували отримані теоретичні знання про соціальну компетентність та її взаємозв'язок з іншими важливими компетентностями. Вони застосовували отримані знання на практиці, вирішуючи завдання і проблеми, пов'язані з розвитком соціальної компетентності учнів та залученням їх до різних видів діяльності. Особлива увага приділена розвитку внутрішньої мотивації до професійної діяльності, зокрема шляхом залучення їх до різноманітних командних завдань, що сприяли їхньому професійному становленню.

Отримані дослідницькі результати Афонченко М. В. можуть слугувати теоретичним та практичним підґрунтям для подальших досліджень у галузі освіти / педагогіки.

Перший проректор



Андрій ГЕДЗИК

10028



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

29.11.2023р № 06/31

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Афонченко Марини Вадимівни «Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл» в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні педагогічні науки, у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Результати наукового дослідження, проведеного Афонченко М. В. у рамках дисертаційної роботи «Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл» успішно впроваджені в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського з 2021 по 2023 роки. В рамках впровадження результатів дослідження, було розроблено навчально-методичне забезпечення до дисципліни «Вступ до спеціальності», що зокрема включає збірник педагогічних задач та практичних завдань для майбутніх вчителів іноземної мови. Здобувачкою було визначено та успішно впроваджено педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл, а також розроблено структурно-функціональну модель реалізації цього процесу. Використання навчально-методичного забезпечення сприяло формуванню готовності у майбутніх вчителів іноземної мови розвивати соціальну компетентність учнів профільних шкіл. Це досягалося через використання інноваційних форм і методів, засобів навчання, спрямованих на формування соціальної компетентності учнів профільної школи.

Матеріали дослідження були використані студентами для виконання наукових робіт, у практичній підготовці, а також у самостійній діяльності. Результати дослідження мають теоретичне й практичне значення для наукових пошуків у галузі педагогіки та можуть бути використані в навчальному процесі закладів вищої освіти в Україні.

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ

Євген ГРОМОВ (0432) 61-80-72



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 67-02-76, факс: (0382) 67-42-65
 E-mail: centr@khmnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071234

Об. 12, 23 № 52

На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного
дослідження Афонченко Марини Вадимівни
«Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної
компетентності в учнів профільних шкіл» в освітній процес
Хмельницького національного університету
на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні педагогічні
науки, у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Результати дисертаційного дослідження Афонченко М. В. «Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл» мають практичне значення і були впроваджені в практику роботи кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету впродовж 2021-2023 років шляхом розробки навчально-методичного забезпечення до дисципліни «Вступ до спеціальності», зокрема збірника педагогічних задач та практичних завдань для майбутніх вчителів іноземної мови як освітнього компоненту фахової підготовки, спрямованого на формування у студентів – майбутніх вчителів іноземної мови – готовності до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл.

Авторка визначила та успішно впровадила педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл та розробила структурно-функціональну модель.

Цілеспрямована робота з використанням навчально-методичного забезпечення сприяла формуванню у майбутніх вчителів іноземної мови готовності до розвитку в учнів профільних шкіл соціальної компетентності за допомогою: отримання теоретичних знань щодо поняття соціальної компетентності, особливостей роботи у профільній школі та ключових понять на зразок іміджа вчителя, академічної доброчесності та ін.; застосування отриманих знань на практиці, вирішуючи задачі та проблеми, пов'язані із розвитком в учнів соціальної компетентності та залученням їх до різних видів діяльності; розвитку у них внутрішньої мотивації до професійної діяльності за допомогою залучення студентів до різних видів командних робіт, пов'язаних з їхнім професійним становленням.

Матеріали дослідження використовувалися магістрантами під час виконання наукових робіт та проектів. Результати дослідження Афонченко М. В. мають теоретичне й практичне значення для подальших наукових пошуків з педагогіки та можуть використовуватися в навчальному процесі ЗВО України.

Проректор з наукової роботи

Олег СИНЮК

Завідувач кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації



Наталя БІДЮК

УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
 тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-02
 e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
 MINISTRY OF EDUCATION AND
 SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATYUK
 NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
 2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
 tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 02
 e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від " 05 " 12 2023р. № 1933/33-03 На № _____ від " _____ " _____ 20__р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного
дослідження Афонченко Марини Вадимівни
«Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності
в учнів профільних шкіл» в освітній процес
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні педагогічні
науки, у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Результати наукового дослідження, яке виконала Афонченко М. В. у рамках дисертаційної роботи "Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл", не лише визначають готовність вчителів відповідати освітнім стандартам через вдале поєднання знань та умінь у контексті компетентісно-орієнтованої освіти, але й мають велике практичне значення. Ці результати успішно впроваджено на кафедрі англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка упродовж періоду з 2021 по 2023 роки.

У процесі впровадження результатів дослідження розроблено навчально-методичне забезпечення для дисципліни "Вступ до фаху", включаючи збірник педагогічних задач та практичних завдань для майбутніх вчителів іноземної мови. Авторкою було визначено та успішно впроваджено педагогічні умови для підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності в учнів профільних шкіл, а також розроблено структурно-функціональну модель для цього процесу.

Використання створеного науково-методичного забезпечення у навчально-виховному процесі сприяло формуванню готовності майбутніх вчителів іноземної мови до розвитку соціальної компетентності учнів профільних шкіл. Цей процес досягався через отримання студентами теоретичних знань щодо поняття соціальної компетентності та її зв'язку з іншими необхідними випускникам компетентностями, роботи у профільній школі та інших ключових аспектів. Надання студентам можливості практикуватися та розвивати внутрішню мотивацію до професійної діяльності через участь у різних видах командної роботи виявилось особливо важливим елементом цього педагогічного підходу.

Матеріали дослідження не лише були використані студентами для виконання наукових та курсових робіт, а й стали невід'ємною частиною освітнього процесу. Результати цього дослідження мають важливе теоретичне та практичне значення для подальших наукових пошуків у галузі педагогіки та можуть бути ефективно використані в навчальних закладах вищої освіти в Україні.

Проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва

В.о. завідувача кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови



Ірина ЗАДОРЖНА

Олена ШОНЬ