

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ СЕМЕНА КУЗНЕЦЯ МІНІСТРЕСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ СЕМЕНА КУЗНЕЦЯ МІНІСТРЕСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧЕХРАТОВА ОЛЕНА АНДРІЇВНА

УДК 372.881.111.1(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки
Галузь знань Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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


(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник Борова Тетяна Анатоліївна, доктор педагогічних наук,
професор

Дисертація є ідентичною іншим примірникам дисертації
Голова спеціалізованої вченої ради ДФ 64.055.022
д.пед.н., доцент Ганна КРАВЧЕНКО



Харків – 2021

АНОТАЦІЯ

Чехратова О. А. Формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – освітні, педагогічні науки. – Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця Міністерства освіти і науки України. – Харків, 2021.

Дисертація є теоретико-експериментальним дослідженням питання формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземної мови. Провідною ідеєю дослідження визначено положення про те, що рівень сформованості навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов підвищиться в результаті визначення педагогічних умов формування навчальної автономії та розроблення й впровадження моделі та технології формування навчальної автономії в процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що для ефективного виконання своїх професійних функцій фахівцю-учителю іноземної мови необхідно мати сформовану комунікативну, лінгвометодичну й психолого-педагогічну компетентності та користуватися набутими знаннями, навичками, ресурсами, інструментами, здатністю рефлексувати й продовжувати навчання протягом життя.

Здійснений аналіз нормативних документів у сфері освіти та напрацювань учених показав, що на сьогодні в усьому світі концептуальним підґрунтям для розвитку середньої і вищої освіти стає впровадження засад студентоцентрованого навчання й навчання протягом життя. Це означає, що формування знань і навичок більше не є головними завданнями вчителя/викладача, складниками успішної конкурентоспроможності не можна вважати лише розвинені вміння, а тому заклади освіти не відіграють роль

кінцевого пункту освітньої системи, а стають лише перехідним етапом на шляху до самовдосконалення й самореалізації.

У першому розділі роботи систематизовано теоретичні підходи до визначення сутності поняття «навчальна автономія майбутнього вчителя іноземних мов», узагальнено зміст структурних компонентів, критеріїв та показників сформованості, що дозволило обґрунтувати, що під навчальною автономією майбутнього вчителя іноземних мов доцільно розуміти володіння комплексом різних форм, методів і інструментів, які залежно від освітніх потреб здобувача вищої освіти в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності дозволяють визначати мету, здійснювати освітню діяльність, контролювати, аналізувати й корегувати її, беручи відповідальність за власне навчання й проєктуючи сформовані навички на майбутню професійну діяльність.

Процес формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов конкретизовано як спеціально організовану, поетапну, цілеспрямовану діяльність суб'єктів освітнього процесу з метою оволодіння комплексом форм, методів і інструментів для вирішення власних освітніх потреб, формування професійної компетентності в умовах студентоцентрованого навчання для подальшої успішної педагогічної діяльності.

У роботі уточнено зміст структурних компонентів навчальної автономії (психологічний, методологічний і комунікативний) та охарактеризовано критерії й показники рівнів сформованості навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов (знаннєвий, компетентнісний та особистісний).

У другому розділі обґрунтовано педагогічні умови формування навчальної автономії майбутніх учителів в процесі фахової підготовки: створення сприятливого освітнього середовища (у якому особлива увага приділяється підвищенню внутрішньої мотивації студентів до навчання), підвищення рівня відповідальності й значущості ролі студента на занятті (за рахунок перерозподілу ролей викладача та студентів в освітньому процесі, обирання індивідуальної освітньої траєкторії, упровадження системи самооцінювання, розвитку дослідницьких умінь і навичок студентів і використання інтерактивних

технологій на занятті), відображення компонентів навчальної автономії в змісті освіти (шляхом послідовного впровадження певних завдань у ході вивчення навчальних дисциплін).

Розроблено модель та технологію формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. Особливість моделі полягає в тому, що вона містить механізми мотивації, планування, організації та контролю процесу формування навчальної автономії та визначає фактори її сформованості в майбутніх учителів іноземних мов. Завданнями моделі є організація, координація й контроль процесу формування комплексу вмінь і навичок у вивченні іноземних мов. Модель спрямована на ефективне здійснення управлінської діяльності в сфері вищої освіти, базується на запитах суспільства та враховує потреби всіх учасників освітнього процесу. Визначено основні структурні компоненти моделі: цільовий, концептуально-діагностичний, змістовий, процесуальний, діагностично-результативний, які взаємопов'язані й взаємозалежні. Цільовий блок визначає мету дослідження та зумовлений соціальним замовленням на підготовку висококваліфікованих педагогічних працівників, а також упровадженням принципів студентоцентрованого навчання. У концептуально-діагностичному блоці об'єднано теоретичні передумови, методологічні підходи й принципи формування навчальної автономії, освітні концепції, а також сучасний стан сформованості навчальної автономії студентів-майбутніх учителів. В основу змістового блоку покладено компоненти навчальної автономії (психологічний, методологічний, комунікативний), що пояснює визначення змісту процесу формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. Процесуальний блок описує послідовність дій, які моделюють освітню діяльність процесу формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці й забезпечує формування змістових компонентів навчальної автономії за рахунок здійснення поетапних дій (мотивація, планування, організація, контроль). У діагностично-результативному блоці визначено критерії сформованості навчальної автономії, її рівні й діагностичний інструментарій, за допомогою якого забезпечується впровадження педагогічної технології.

Використання моделі забезпечує створення специфічного освітнього середовища з урахуванням здібностей і побажань студентів, у якому майбутні вчителі досягатимуть власної мети навчання. Складові моделі доцільно впроваджувати за допомогою розробленої технології формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов.

З метою оцінки ефективності впровадження складових моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці було побудовано кваліметричну субмодель формування навчальної автономії. Субмодель побудовано таким чином, що на кожному окремому етапі викладач і студент можуть проводити низку дій для корекції, поліпшення, адаптації освітнього процесу з метою досягнення кінцевого результату. Алгоритм математичної обробки, закладений у субмоделі, дозволив об'єктивно оцінити рівень сформованості навчальної автономії. Компонентами субмоделі є діагностична діяльність щодо процесу формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов, планування організації освітнього процесу, організаційно-методичне забезпечення процесу формування навчальної автономії, зміст формування навчальної автономії, управління процесом формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов і результативність. У ході впровадження кваліметричної субмоделі було уточнено характеристики рівнів навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов (нульовий, груповий, індивідуальний) з урахуванням їх кількісних показників.

Для впровадження розробленої моделі та технології було проведено експериментальне навчання під час занять з дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення» для студентів 2 курсу факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Упровадження технології було розраховано на один академічний рік (I семестр – навчання з викладачем, II семестр – без допомоги викладача).

Про ефективність розробленої технології свідчать дані контрольного етапу експерименту. Зростання рівня оцінок факторів субмоделі (зростання кількості студентів, що наприкінці експерименту досягли групового рівня навчальної

автономії) статистично обґрунтовано за допомогою χ^2 -критерію Пірсона, G – критерію знаків і критерія Крамера-Уелча. Так, в експериментальній групі-2 64,3% студентів досягли групового рівня навчальної автономії і 32,1% – індивідуального; в експериментальній групі-1 67,9% і 17,9% здобувачів досягли групового й індивідуального рівня навчальної автономії відповідно; у контрольній групі кількість студентів з індивідуальним рівнем залишилася без змін, а 53,8% здобувачів досягли групового рівня навчальної автономії.

У роботі запропоновано методичні рекомендації щодо формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці, що забезпечує послідовність і наступність вивчення матеріалу, планування й ефективну організацію освітнього процесу. У рекомендаціях описано форми і методи формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов, надається система вправ і завдань.

Практичне значення одержаних результатів підтверджено довідками про впровадження в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-112 від 02.03.2021 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 703/01-65/03 від 17.03.2021 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/591 від 30.04.2021 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-23/172 від 30.04.2021 р.); окремі положення методичного підходу формування навчальної автономії студентів запроваджено в діяльність Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця (довідка № 01/10-112 від 24.05.2021 р.).

Ключові слова: навчальна автономія майбутнього вчителя іноземних мов, фахова підготовка вчителя іноземних мов, процес формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов, кваліметрична субмодель.

SUMMARY

Chekhratova O. A. *Developing Learner Autonomy of Future Foreign Language Teachers in Professional Training*. – Qualifying scientific research should be treated as a manuscript.

The thesis for obtaining a Doctor of Philosophy degree (Ph.D.) in specialty 011 – Educational, Pedagogical Sciences (Education Sciences). – Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kharkiv, 2021.

The thesis is a theoretical and experimental study of the problem of developing learner autonomy of future foreign language teachers. The main idea of the study is that the level of learner autonomy of future foreign language teachers will increase as a result of determining pedagogical conditions for fostering learner autonomy and the development and implementation of a model and technology for developing learner autonomy in future teachers training.

The relevance of the study is explained by the fact that to effectively perform their professional functions, a foreign language teacher should have their developed communicative, linguistic and psychological and pedagogical competence and use the obtained knowledge, skills, resources, tools, and the ability to reflect and continue learning throughout their life.

The analysis of normative documents in the field of education and the achievements of scientists has shown that today the conceptual basis for developing secondary and higher education in the world is the introduction of the principles of learner-centered learning and lifelong learning. This means that acquiring knowledge and skills are no longer the main tasks of a teacher, the components of successful competitiveness can not be considered only the developed skills, therefore educational institutions do not play the role of the endpoint in the system of education.

The paper systematizes theoretical approaches to defining the essence of the concept of “learner autonomy of future foreign language teachers”, summarizes the content of its structural components, criteria, and indicators of its development, which allowed to substantiate that learner autonomy of future foreign language teachers

should be understood as mastering a set of different forms, methods, and tools, which, depending on the educational needs of an applicant, in the process of forming foreign language communicative competence allow to determine the goal, carry out educational activities, control, analyze and adjust them, taking responsibility for their own learning and projecting the developed skills on future professional activities.

The process of developing learner autonomy of future foreign language teachers is specified as a specially organized, staged, purposeful activity of the subjects of the educational process to master a set of forms, methods, and tools to address their own educational needs.

The content of structural components of learner autonomy (psychological, methodological, and communicative) is specified and the criteria and the indicators of the levels of developing learner autonomy of future foreign language teachers (knowledge, competence, and personal criteria) are characterized.

The second section substantiates pedagogical conditions for developing learner autonomy of future teachers in professional training: creating a favorable learning environment (in which special attention is paid to increasing students' intrinsic study motivation); increasing the level of responsibility and significance of the student's role in the classroom (redistributing the roles of a teacher and students in the educational process, choosing a personal educational pathway, implementing a system of self-assessment, developing students' research skills and using interactive technologies in the classroom); reflecting the components of learner autonomy in the content of education (consistent implementation of certain tasks in the study of disciplines).

The model and technology of developing learner autonomy of future foreign language teachers in professional training are developed. The peculiarity of the model is that it contains mechanisms of motivation, planning, organization, and control of the process of developing learner autonomy and determines the factors of its formation for future foreign language teachers. The objectives of the model are the organization, coordination, and control of the process of forming a set of skills in learning foreign languages. The model is aimed at the effective implementation of management activities in the field of higher education, is based on the demands of society, and takes

into account the needs of all the participants of the educational process. The main structural components of the model are identified: purpose, concept and diagnostics, content, procedure, diagnostics and effectiveness, which are interconnected and interdependent. The purpose block explains the aim of the study which is determined by the social order for training highly qualified teachers, as well as the introduction of the principles of learner-centered study. The concept and diagnostics block combines theoretical prerequisites, methodological approaches, and principles of developing learner autonomy, educational concepts, as well as the current state of developing learner autonomy of future teachers. The content block is based on the components of learner autonomy (psychological, methodological, communicative), which explains the definition of the content of the process of developing learner autonomy of future foreign language teachers in professional training. The procedural block describes the sequence of actions that model the educational activities of the process of developing learner autonomy of future foreign language teachers in professional training and provides the formation of learner autonomy components in staged activities (motivation, planning, organization, control). In the diagnostics and effectiveness block, the criteria of developing learner autonomy, its levels, and diagnostic tools by means of which the introduction of pedagogical technology is provided are defined.

The use of the model provides the designing of a specific educational environment based on the abilities and wishes of students, in which future teachers will achieve their own learning goals. It is expedient to implement the components of the model with the help of the presented technology of developing learner autonomy of future foreign language teachers.

To assess the effectiveness of the implementation of the components of the model of developing learner autonomy of future foreign language teachers in professional training, a qualimetric submodel of developing learner autonomy was built.

The submodel is built in such a way that at each stage a teacher and a student can perform a series of actions to correct, improve, adapt the educational process to achieve the result. The algorithm of mathematical processing, laid down in the

submodel, allowed to objectively assess the level of developing learner autonomy. The components of the submodel are diagnostic activities for developing learner autonomy of future foreign language teachers; planning the organization of the educational process; methodological support of fostering learner autonomy; learner autonomy content; management of learner autonomy of future foreign language teachers; effectiveness. During the implementation of the qualimetric submodel, the characteristics of the levels of learner autonomy of future foreign language teachers (teacher-dependent, group autonomy, individual autonomy) were specified, taking into account their quantitative indicators.

To implement the developed model and technology, an experimental study was conducted during classes in the discipline “English Oral and Written Speech Practice” for 2nd year students of the Faculty of Foreign Philology of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. The implementation of the technology was designed for one academic year (I semester – study with a teacher, II semester – without the help of a teacher).

The effectiveness of the developed model is evidenced by the data of the control phase of the experiment. The increase in the level of estimates of the submodel factors (increase in the number of students who reached the group level of learner autonomy at the end of the experiment) is statistically justified using Pearson criterion, G – test criterion, and Cramer-Welch criterion. Thus, in the experimental group-2 64.3% of the students reached the group autonomy level and 32.1% – the individual one; in the experimental group-1 67.9% and 17.9% of the surveyed reached the group and individual learner autonomy levels respectively; in the control group, the number of students with an individual level remained unchanged, and 53.8% of applicants reached the group autonomy level.

The work includes methodological recommendations for developing learner autonomy of future foreign language teachers in professional training using the designed model, which ensures the sequence and continuity of the study of material, planning, and effective organization of the educational process. The recommendations

describe the forms and methods of developing learner autonomy of future foreign languages teachers, provide a system of exercises and tasks.

The practical significance of the obtained results is confirmed by their implementation in the educational process of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (reference № 01/10-112 dated 02.03.2021), Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (reference № 703/01-65/03 dated 17.03.2021), Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (reference № 01-28/591 dated 30.04.2021), Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (reference № 01-23/172 dated 30.04.2021); some suggestions of the methodological approach to developing learner autonomy were implemented into the educational process of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics (reference № 01/10-112 dated 24.05.2021).

Keywords: learner autonomy of future foreign language teacher, professional training of foreign language teacher, the process of developing learner autonomy of future foreign language teachers, qualimetric submodel.

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Статті у періодичному науковому виданні держави, яка входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу (Республіка Польща):

1. Chekhratova O., Sharapova O. Qualimetric Assessment of the Level of Formation of Learner Autonomy of Future Foreign Language Teachers. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, № 7(35), Vol. 2, 2020. P. 38-45. **(Index Copernicus)** <http://kelmczasopisma.com/ua/viewpdf/3077>

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано актуальність використання моделі формування навчальної автономії за допомогою укладених таблиць спостереження.

**Статті у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових
видань України:**

2. Чехратова О.А. Навчальна автономія на заняттях з іноземної мови: сутність і мета впровадження. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон, 2017. Том 1, № 78 – С. 88-91. **(Index Copernicus)**
<https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1951>

3. Чехратова О.А. Управління навчальним процесом: роль викладача у навчальній автономії. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка»: електронне наукове фахове видання. 2018, № 5 (9). Режим доступу:
<https://amtp.org.ua/index.php/journal/issue/view/3>

4. Чехратова О.А. Мотивація студентів до оволодіння іноземною мовою в умовах навчальної автономії. *Збірник наукових праць: Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 65. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 111-117. <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/nc-65>

5. Чехратова О.А. Самооцінювання навчальних досягнень студентів майбутніх викладачів в умовах навчальної автономії. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Випуск 12, том 2. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. с. 194-198.
http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/46.pdf

6. Chekhratova O. The Dependence of the Level of Developing Students' Research Skills from the Organization of Professional and Pedagogical Training in Learner Autonomy. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр.* Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 67. С. 190-195. **(Index Copernicus)** http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/67/part_2/39.pdf

Статті у інших наукових виданнях:

7. Chekhratova O. The Model of Fostering Learner Autonomy of Future Foreign Language Teachers. *East European Scientific Journal*, №1 (65), 2021 – С. 40-45.
<https://archive.eesa-journal.com/index.php/eesa/article/view/243>

Публікації за матеріалами конференцій:

8. Чехратова О.А. Педагогічна рефлексія в науково-дослідницькій роботі вчителів *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць за результатами XIII Міжнародної науково-практичної конференції (10-11 листопада 2016 р., м.Харків) / ред. кол.: Андрущенко О.А. (голов. ред.) та ін. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2016. С. 166-168.*

9. Чехратова О.А. Труднощі викладачів і студентів на шляху розвитку навчальної автономії. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (11-12 серпня 2017 р., м. Одеса). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки». 2017. С. 65-68.*
http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8979/1/statty_2017_1.pdf

10. Chekhratova O. Learner-centered approach in assessing future managers. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (29-30 березня 2018 року). Харків. 2018. С.318-319.*

11. Marchuk A., Chekhratova O. The role of a teacher in student-centered learning. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця: матеріали міжнародної наукової щорічної конференції CED-2018 (31 травня – 1 червня 2018). Харків. 2018. С. 316-318.*

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано принципи студентоцентрованого навчання і функції викладача.

12. Чехратова О.А. Використання моделі змішаного навчання на заняттях з іноземної мови в умовах навчальної автономії. *Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: матеріали*

міжнародної науково-практичної конференції (13-14 липня 2018 р, м. Київ). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2018. С. 27-29.

13. Чехратова О.А. Керування пізнавальною діяльністю студентів в умовах навчальної автономії. *Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти): збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21-22 вересня 2018 року)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2018. Ч. 1. С. 108-111.

14. Chekhratova O. Learner autonomy and its levels in professional studies *Механізми, стратегії, моделі та технології управління економічними системами за умов інтеграційних процесів: теорія, методологія, практика: матеріали V ювілейної міжнародної науково-практичної конференції (5-7 жовтня 2018 р., м. Мукачево)*. Хмельницький. 2018. С. 260-261.

15. Chekhratova O. Die Charakteristik des Autonomen Studenten. *II International Scientific Conference "Modern Educational Space: The Transformation of National Models in Terms of Integration: Conference Proceedings"*. Leipzig: Baltija Publishing. October 26, 2018. p. 37-39.

16. O. Chekhratova, O. Svitova. Future managers study motivation. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (18-19 березня 2019 р, м. Харків)*. Харків: ФОП Панов А.М. 2018. С. 339-341.

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано основні теоретичні положення поняття «мотивації» і її вплив на освітній процес.

17. Чехратова О. А. Визначення цілей навчання в умовах навчальної автономії. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 р. / відп. ред. І.М. Романишин; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 306-308.*

18. Чехратова О. А. Алексєєва М.І. Навчальна автономія і стратегії вивчення іноземної мови. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця:*

матеріали міжнародної науково-практичної конференції «CED-2019»: тези доповідей, 30-31 травня 2019. Харків: ДІСА ПЛЮС, 2019. С. 415-416.

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано поняття навчальна автономія, її роль у вивченні іноземної мови.

19. Чехратова О.А., Погорелова Т.Ю. Розвиток відповідальності студентів шляхом постановки smart цілей. *Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу: збірник матеріалів четвертих всеукраїнських педагогічних читань присвячених 80-річчю з дня народження Лідії Кондрашової*. Черкаси: ФОП Гордієнко Є. І, 2019. С. 373-376.

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано потенціал використання SMART цілей для формування навчальної автономії.

20. Chekhratova O, Svitova o. Future economists digital competence. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Харків – м. Торунь, 3-4 березня 2020 року*. Харків: ФОП Панов А.М., 2020. С.328-239.

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано поняття і складові цифрової компетентності здобувачів освіти.

21. Chekhratova O. Implementing self-assessment techniques into future economists learning process. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця: матеріали V науково-методичної конференції «CED-2020», тези доповідей, 26-27 листопада 2020 р. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 390-392.*
https://skced2020.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/hneu-lystopad_-2020-pechat.pdf

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	18
ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ	29
1.1. Сутність поняття «навчальна автономія» на сучасному стані розвитку освіти	29
1.2. Особливості формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці	43
1.3 Сучасний стан сформованості навчальної автономії в здобувачів вищої освіти	59
Висновки до розділу 1	75
РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ Й ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ	79
2.1. Педагогічні умови формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці	79
2.2. Модель формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці	110
2.3. Технологія формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці	128
Висновки до розділу 2	144
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ	147
3.1. Організація й методика проведення експерименту	147
3.2. Результативність використання моделі формування навчальної автономії	163

3.3. Методичні рекомендації щодо формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці	180
Висновки до розділу 3	195
ВИСНОВКИ	198
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	204
ДОДАТКИ	233

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО	заклад вищої освіти
ЕГ	експериментальна група
ІМ	іноземна мова
ІКТ	інформаційно-комунікаційні технології
КГ	контрольна група
ОП	освітня програма
НА	навчальна автономія
НРК	національна рамка кваліфікацій
ФП	фахова підготовка
ХНПУ	Харківський національний педагогічний університет
ХНЕУ	Харківський національний економічний університет

ВСТУП

Актуальність дослідження. Вища освіта в Україні та в усьому світі зазнає зміни самої системи та її компонентів: упровадження компетентнісного підходу, студентоцентрованість навчання, підвищення уваги до формування soft skills і визначення необхідності освіти протягом життя (life-long learning). Це, у свою чергу, приводить до нових пріоритетів і цілей, що ставлять перед собою випускники закладу вищої освіти. Процеси інтеграції й глобалізації вплинули на формування системи цінностей майбутніх професіоналів різних галузей, які мають бути готові до нових викликів сучасного суспільства. Одним із таких викликів є вільне володіння іноземною мовою з метою успішної професійної кар'єри та досягнення особистих цілей. Це приводить до підвищення значущості діяльності вчителя або викладача іноземних мов, який покликаний допомагати учням/студентам в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю.

Для ефективного виконання своїх професійних функцій фахівцю-вчителю іноземної мови необхідно мати сформовану комунікативну, лінгвометодичну й психолого-педагогічну компетентності. Окрім володіння іноземною мовою на високому рівні, учитель має володіти, у першу чергу, навичками роботи з людьми, у команді, групі, уміти налагоджувати сприятливий мікроклімат у колективі, мотивувати й підбадьорювати учнів/студентів у процесі вивчення навчального предмета. По-друге, уміння й бажання навчатися протягом життя, оскільки іноземна мова – живий організм, який завжди змінюється й доповнюється новими елементами, а значить учитель іноземної мови повинен уміти вдосконалювати власні знання і навички протягом життя й професійної кар'єри. По-третє, майбутній учитель повинен уміти оцінювати й аналізувати власну професійну діяльність з метою підвищення ефективності роботи.

Усе це означає, що формування знань і навичок більше не є головними завданнями вчителя/викладача, складниками успішної конкурентоспроможності не можна вважати лише розвинені вміння, а тому заклади освіти не відіграють

роль кінцевого пункту освітньої системи, а стають лише перехідним етапом на шляху до самовдосконалення й самореалізації. Знання більше не є самоціллю освіти, як це було в традиційному навчанні, тепер це вміння користуватися знаннями, навичками, ресурсами, інструментами та здатність рефлексувати й продовжувати навчання протягом життя.

Освітні зміни супроводжуються національними й загальноєвропейськими реформами: змінюються навчальні плани й програми, підходи та стратегії до викладання та навчання в закладах освіти. У систему мовної освіти впроваджується програма «Загальноєвропейський мовний портфель», що визначає рівні володіння мовою, уточнює компетентності, характерні для кожного рівня.

У нормативно-правових документах (Закон України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років (2014), Національна рамка кваліфікацій, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція Нової української школи (2016 р.), Дорожня карта освітньої реформи (2015-2025 рр.), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020 р.), Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладу вищої освіти» (2021 р.) приділяється увага питанням розвитку особистісних і професійних якостей майбутніх спеціалістів (уміння працювати в команді, відповідальність, етичність, тактовність, вмотивованість, бажання навчатися тощо). Студентоцентроване навчання, на яке ці документи зорієнтовано, передбачає перенесення акценту з учителя/викладача на учня/студента, зробивши останнього головною діючою особою на уроці/занятті.

Розробці питань студентоцентрованого навчання присвячено роботи таких учених, як Ф. Бенсон, Е. Бояджиєва, М. Веймер, Т. Кудрявцева, К. Нонкухетхонг, І. Райт, Н. Сінельнікова, О. Тарнопольський, Е. Ушіода, П. Феллер, Д. Фінк тощо. Проблемами визначення функцій і ролей викладачів і студентів на занятті присвячено роботи К. Клаусена, Р. Пембертона, К. Симонян, Р. Сміт, Т. Тернових,

Н. Ягельської тощо. Необхідною умовою студентоцентрованого навчання дослідники називають упровадження в освітній процес закладів освіти формування навчальної автономії (Ф. Бенсон, А. Венден, Л. Дікенсон, Д. Літл, У. Літлвуд, Д. Нанен, М. Оказакі, П. Феллер, Г. Холек, С. Боднар, О. Волошина, І. Задорожна, Т. Караєва, Н. Коряковцева, Ю. Лавриш, С. Ніколаєва, О. Соловова, О. Тарнопольський, Н. Тучина). Автори підкреслюють важливість і необхідність упровадження системи формування навчальної автономії для більш ефективної організації освітнього процесу. Однак методика формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов не була предметом спеціальних дисертаційних досліджень. Водночас існує потреба в підготовці фахівців, що будуть не тільки володіти навичками навчальної автономії, а й зможуть сформуванати відповідні навички і вміння в прийдешніх поколіннях. Таким чином, для майбутніх учителів іноземних мов завдання розвитку власної навчальної автономії стає пріоритетним, оскільки воно необхідне для власного самовдосконалення, професійного зростання й ефективного здійснення педагогічної діяльності.

Актуальність розв'язання проблеми зумовлюється виявленими в процесі дослідження суперечностями: між соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованих учителів, які здатні створити належні умови для ефективного оволодіння учнями іноземною мовою та досить низьким рівнем сформованості вмінь та навичок навчальної автономії майбутніх учителів; між вимогами щодо професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та недостатнім рівнем науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки в закладах вищої освіти; між браком досліджень із проблеми формування вмінь навчальної автономії в майбутніх учителів іноземних мов та потребою в розробленні відповідної науково обґрунтованої моделі і технології.

Потреба у фахівцях, здатних до саморозвитку й самовдосконалення протягом власної професійної діяльності, недостатня теоретична й практична розробленість проблеми й науково обґрунтованих засад моделі і технології

формування навчальної автономії та необхідність розв'язання вищезазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукове дослідження виконано відповідно до теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця «Управління формуванням професійних компетентностей майбутніх фахівців в умовах інформаційного полікультурного освітнього простору» (номер державної реєстрації № 0120U104231). Дисертаційне дослідження пов'язане з держбюджетною науково-дослідною роботою ХНЕУ імені С. Кузнеця за темою «Розробка методичного та модельно-інформаційного забезпечення побудови університету інноваційного типу на засадах якості освіти та протидії корупції» (номер державної реєстрації № 0120U102152).

Тему дисертації затверджено вченою радою Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця (протокол № 2 від 17.10.2017 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології Національної академії педагогічних наук України (протокол № 6 від 28.11.2017 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1. Конкретизувати та науково обґрунтувати сутність поняття «навчальна автономія майбутнього вчителя іноземних мов», її рівні, зміст структурних компонентів, критерії й показники сформованості навчальної автономії.
2. Науково обґрунтувати педагогічні умови та модель формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.

3. Розробити технологію формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці й здійснити відбір матеріалів для впровадження технології та моделі.
4. Експериментально перевірити ефективність розробленої моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.
5. Укласти методичні рекомендації щодо формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.

Об'єктом дослідження є процес фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – організація процесу формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

Основою дослідження є **гіпотеза** про те, що рівень сформованості навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов підвищиться в результаті визначення педагогічних умов формування навчальної автономії та розроблення й впровадження моделі та технології формування навчальної автономії в процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Для досягнення мети й вирішення поставлених завдань на різних етапах наукового дослідження було використано такі **методи дослідження**:

теоретичні – аналіз педагогічної, психологічної, лінгвометодичної літератури з досліджуваної проблеми з метою узагальнення теоретичних підходів до визначення поняття «навчальна автономія», її змісту й структурних компонентів; аналіз стандартів освіти, чинних освітніх програм, підручників і посібників з іноземної мови для мовних і педагогічних закладів вищої освіти; моделювання освітнього процесу й упровадження створеної моделі в освітній процес фахової підготовки майбутніх учителів; метод кваліметрії для створення субмоделі оцінювання ефективності формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці;

емпіричні – спостереження, анкетування, тестування й опитування для визначення рівня сформованості навчальної автономії майбутніх учителів

іноземних мов; проведення експерименту та перевірка експериментальних даних методами математичної статистики з метою підтвердження ефективності запропонованої моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів та достовірності результатів експериментального навчання;

математичні та статистичні – показники описової статистики (положення, розкиду значень, гістограми), критерій Крамера-Уелча, G – критерій знаків, критерій Пірсона χ^2).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

уперше:

теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено модель формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці й технологію організації навчання на її основі;

уточнено:

визначення понять «фахова підготовка вчителя іноземних мов» (уточнення полягає в обґрунтуванні необхідності формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов як складової професійної компетентності); «навчальна автономія майбутнього вчителя іноземних мов» (уточнення полягає в актуалізації поняття стосовно підготовки майбутнього вчителя іноземних мов як володіння комплексом різних форм, методів і інструментів, які залежно від освітніх потреб здобувача вищої освіти в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності дозволяють визначати мету, здійснювати освітню діяльність, контролювати, аналізувати та корегувати її, беручи відповідальність за власне навчання й проєктуючи сформовані навички на майбутню професійну діяльність); «процес формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов» (уточнення полягає в актуалізації цілеспрямованого характеру діяльності суб'єктів освітнього процесу з урахуванням принципів навчальної автономії в процесі формування професійної компетентності);

зміст структурних компонентів навчальної автономії (уточнено зміст психологічного (мотивація, рефлексія, відповідальність за власне навчання, самокорекція) і методологічного компонентів (шляхи й техніки самонавчання;

постановка мети й планування) та критерії рівня сформованості навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов (знаннєвий, компетентнісний та особистісний);

педагогічні умови формування навчальної автономії майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: створення сприятливого освітнього середовища (у якому особлива увага приділяється підвищенню внутрішньої мотивації студентів до навчання), підвищення рівня відповідальності й значущості ролі студента на занятті (за рахунок перерозподілу ролей викладача та студентів в освітньому процесі, обирання індивідуальної освітньої траєкторії, упровадження системи самооцінювання, розвитку дослідницьких умінь і навичок студентів і використання інтерактивних технологій на занятті), відображення компонентів навчальної автономії в змісті освіти (шляхом послідовного впровадження певних завдань у ході вивчення навчальних дисциплін).

сутність процесу формування навчальної автономії майбутніх учителів (уточнення полягає в побудові кваліметричної субмоделі формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці на основі виокремлених факторів та критеріїв);

дістали подальшого розвитку:

показники сформованості навчальної автономії вчителя іноземних мов, що необхідна для ефективної освітньої роботи й майбутньої професійної діяльності;

форми і методи формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці (організаційно-методичні заходи для підготовки студентів до формування навчальної автономії; використання розробленої системи вправ для формування навчальної автономії (творчі завдання, симуляції, віртуальні тури, рольові ігри, дискусії); використання хмарних сервісів Google, соціальних мереж (Instagram) та мобільних додатків (Quizlet) в освітньому процесі.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

1. Створено модель формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.

2. Розроблено технологію формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.
3. Укладено методичні рекомендації до практичних занять студентів спеціальностей 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))» і 035 «Філологія» першого (бакалаврського) рівня з навчальної дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення».

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-112 від 02.03.2021 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 703/01-65/03 від 17.03.2021 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/591 від 30.04.2021 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-23/172 від 30.04.2021 р.); окремі положення методичного підходу формування навчальної автономії студентів запроваджено в діяльність Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця (довідка № 01/10-112 від 24.05.2021 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено теоретичним обґрунтуванням вихідних положень, використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предметові, меті й завданням, обсягом вибірки, якісним та кількісним аналізом експериментальних даних із застосуванням методів математичної статистики, результатами апробації основних концептуальних положень дослідження.

Теоретичні положення та практичні напрацювання, викладені в дисертації, можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти під час практичних занять зі студентами-майбутніми вчителями іноземних мов, під час укладання робочих програм і навчальних посібників. Матеріали дисертації можуть бути адаптовані для використання на заняттях з різних дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, а також під час підготовки курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійно виконаною науковою роботою, усі результати якої одержані особисто здобувачем. Внесок автора в роботи, опубліковані в співавторстві, наведено в списку опублікованих праць за темою дисертації (додаток Л).

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом публікації матеріалів дисертаційного дослідження. Основні положення, висновки й результати доповідалися на міжнародних, всеукраїнських і регіональних науково-практичних конференціях і семінарах: «Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика» (Харків, 2018, 2019, 2020); «Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця» (Харків, 2018, 2019, 2020); «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2017); «Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (Київ, 2018); «Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)» (Львів, 2018); «Механізми, стратегії, моделі та технології управління економічними системами за умов інтеграційних процесів: теорія, методологія. практика» (Мукачево, 2018); «Modern Educational Space: The Transformation of National Models in Terms of Integration: Conference Proceedings» (Лейпциг (Німеччина), 2018); «Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики» (Івано-Франківськ, 2019); «Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу» (Черкаси, 2019).

Матеріали дисертаційного дослідження обговорювалися й одержали позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця (2017 – 2021 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження опубліковано в 21 публікації (з яких 15 – одноосібних), із них: 5 статей – у вітчизняних фахових наукових виданнях, 1 – стаття в періодичному науковому виданні іншої держави, що входить до Організації економічного співробітництва та розвитку та Європейського Союзу (Республіка Польща), 1 – в іншому науковому виданні, 14

– тез доповідей та матеріалів наукових конференцій. Загальний обсяг опублікованих праць за темою дисертації становить 7,24 ум.-друк. арк., з них особисто здобувачеві належить 5,13 ум.-друк. арк.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг становить 332 сторінки машинописного тексту (13,83 авт. арк.). Дисертація містить 14 таблиць (з них 4 таблиці займають 5 сторінок), 21 рисунок (з них 1 займає 1 сторінку). Список використаних джерел містить 290 найменувань на 29 сторінках, 11 додатків – на 128 сторінках. Обсяг основного тексту дисертації – 169 сторінок (7,04 авт. арк.).

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

1.1. Сутність поняття «навчальна автономія» на сучасному стані розвитку освіти

Вивчення й навчання іноземних мов (ІМ) тісно пов'язано з розвитком суспільства. Нові підходи в системі освіти змушують викладача знаходитися в постійному пошуку нових методів і інструментів навчання, а безперервний саморозвиток педагога стає ключовим пунктом у процесі формування професійної компетентності.

Оскільки володіння ІМ є запорукою не тільки успішного особистісного й професійного розвитку, а й збільшує шанси майбутнього працевлаштування [1, с. 13-33], вивченню предмета приділяється особлива увага в закладах вищої і середньої освіти України. Головною метою навчання ІМ є формування іншомовної комунікативної компетентності, тобто володіння певними знаннями, уміннями та навичками для забезпечення ефективного спілкування [2]. Цей процес неможливий без усвідомлення функцій мови, стратегії навчання, самоаналізу й самооцінювання, а також уміння оперувати матеріалом і інформацією, певних соціокультурних і соціолінгвістичних знань, що сприяють соціалізації особистості [3, с. 24].

Процеси глобалізації та інтеграції, що надають можливості для вільної співпраці й комунікації з представниками різних країн, також впливають на вибір методів і технологій, які використовує викладач на занятті з ІМ. Ще однією вимогою ХХІ століття стала реалізація принципу безперервного навчання (*life-long learning*) [4–8], коли спеціалістів різного профілю важливо озброїти необхідними знаннями, уміннями і навичками, що прописані в Національній рамці кваліфікацій (НРК). Випускник закладу вищої освіти першого

(бакалаврського) рівня (6 рівень НРК) має володіти науковими та практичними знаннями, критично мислити, використовувати різні принципи й методи роботи у власній професійній діяльності, бути готовим до розв'язання складних спеціалізованих задач і нести відповідальність за прийняті рішення, а також бути здатним продовжувати навчання заради професійного розвитку [9]. Це означає, що одним із завдань учителя/викладача в сучасній системі освіти стає формування здатності до управління навчанням протягом життя, виховання потреби й усвідомленості саморозвитку як у професійній, так і в особистісній сферах.

Розуміючи вимогу й потребу в зміні акцентів освітнього процесу, сучасні науковці приділяють особливу увагу розвитку студентоцентрованого навчання в закладах освіти (Ф. Бенсон [10], С. Боднар [11], Е. Бояджиєва [12], М. Веймер [13], К. Нонкухетхонг [14], М. Оказаки [15], Г. Райт [16], О. Сололова [17], О. Тарнопольський [18], Е. Ушіода [19], П. Феллер [10], Д. Фінк [20])

У студентоцентрованому навчанні особлива увага приділяється ролі студента на заняття, який отримує можливість приймати рішення, бути активним учасником освітнього процесу; навчатися ставити цілі, обирати зміст навчання, методики вивчення окремого предмета, моніторити процес власних успіхів і оцінювати навчальні досягнення.

Такий перехід став причиною підвищеного інтересу до особистості викладача й студента, їхніх ролей в освітньому процесі та розподілі обов'язків на занятті серед таких дослідників, як Ф. Бенсон [10], К. Клаусен [21], Р. Пембертон [22], К. Симонян [23], Р. Сміт [24], Т. Тернових [25], П. Феллер [10; 26], Н. Ягельська [27].

У студентоцентрованому навчанні важливе місце займає розвиток навчальної автономії (НА), яку досліджують Ф. Бенсон [10; 28; 29], С. Боднар [11; 30], Г. Бурденюк [31], А. Венден [32], О. Волошина [33], М. Горінек [34], Л. Дікенсон [35; 36], І. Задорожна [37], Т. Караєва [38; 39], С. Кожушко [40], Н. Коряковцева [41], Ю. Лавриш [42], Д. Літл [43–45], У. Літлвуд [46; 47], Д. Нанен [48], С. Ніколієва [49], О. Соловова [17],

Т. Тамбовкина [50], О. Тарнопольский [18; 51], Т. Тернових [25], Н. Тучина [52; 53], П. Феллер [10; 26], Г. Холек [54; 55].

Термін «навчальна автономія» не має єдиного визначення. У загальному розумінні автономія визначається як незалежність від влади чи зовнішніх впливів, самоврядування [56]; а похідне «автономний» означає самостійний, незалежний у розв'язанні певних питань [57, с. 7]. Спеціалізована довідкова література описує поняття як установлення норм (правил) для себе самого, уточнюючи, що її розвиток пов'язаний із залученням молоді до позакласної й позашкільної роботи, участі в діяльності й роботі учнівських організацій [58, с. 13].

У педагогічному сенсі Д. Дьюї розглядає НА як «learning by doing» (навчання через дію), коли навчальний досвід приводить до зацікавленості, що в свою чергу приводить до інтенсивного виконання завдань заради досягнення мети [59, с. 37]; Г. Холек – як здатність нести відповідальність за власне навчання [54, с. 3]; Д. Літл – як здатність до відокремлення, критичного мислення, прийняття рішень та незалежних учинків [43]; Л. Дікенсон – як відповідальність за впровадження власних ідей [35]; У. Літлвуд – як здатність і бажання людини незалежно приймати рішення [46]; Ф. Бенсон – як сукупність різних форм здатності до контролю навчання [29]; Т. Ламб і Х. Рейндерс – як мету всього освітнього процесу загалом [60, с. 188] або як базову потребу людини, проактивний інтерес до навколишнього світу [45].

Більшість дослідників (С. Боднар [11], Т. Караєва [38], С. Кожушко [51], Ю. Петровська [61], О. Соловова [17], О. Тарнопольський [51], Т. Цимбал [62]) погоджуються, що НА – внутрішня особистісна незалежність студента, який самостійно здатен керувати навчальною діяльністю.

Суперечливим є визначення понять «самостійність» (independence) і «автономія» (autonomy), оскільки НА часто розглядають у контексті самостійної роботи (Г. Бурденюк [31], Т. Гусак [63], І. Зимня [64], Л. Іванова, Т. Каменєва [65], Н. Коряковцева [66], О. Малінко [63], К. Маслова [67], В. Скалкін [68]). Так, наприклад, Н. Ягельська визначає самостійну роботу як вид

діяльності, яким керує або викладач, або самі студенти на заняттях або в позааудиторний час [27]. Л. Дікенсон наполягає на тому, що в самонавчанні, на відміну від НА, викладач не бере участі в освітньому процесі [35], з чим погоджується і Н. Коряковцева [66, с. 14], додаючи, що НА – це самокерована навчальна діяльність, яка починається в результаті самоаналізу, самооцінки та визначення цілей і завдань [41], а О. Дудолодова вважає НА засобом організації освітньої діяльності, що базується на контенті освітніх дисциплін і націлена на оволодіння компетентностями без допомоги викладача [69].

Інші методисти доводять протилежне. Так, О. Соловова акцентує увагу на тому, що самостійність – це навчання без сторонньої допомоги, а автономія – усвідомлене вивчення предмета, що потребує відповіді на питання «як?», «що?» і «коли?» за участю консультанта [17, с. 49]. Ю. Лавриш додає, що самостійна робота – це виконання завдання, яке готує вчитель, а НА поєднує різні процеси, такі, як постановка мети, вибір навчального матеріалу та засобів реалізації [42, с. 193-194]. О. Биконя розглядає НА як форму навчально-наукової діяльності під керівництвом і за допомогою викладача [70].

Л. Трофимова наполягає, що НА потребує свідомого ставлення з боку учнів/студентів для того, щоб вони мали змогу брати відповідальність за власні рішення [71], а значить, за В. Почуєвою, потрібно брати до уваги освітні потреби особистості, що надасть можливість відповідати на власне навчання [72].

Погоджуючись з тим, що самостійність і автономія не тотожні поняття, і в процесі формування НА учні й студенти потребують кваліфікованої допомоги від викладача-консультанта для того, щоб сформувавши вміння навчатися й відповідати за власне навчання, а також розглядаючи індивідуальні концепції щодо вивчення окремого предмета, країни та умов освітнього середовища [73, с. vii-xi], ми пропонуємо як робоче поняття використовувати таке визначення: НА – це володіння комплексом різних форм, методів та інструментів, які залежно від власних освітніх потреб здобувача вищої освіти дозволяють визначати мету, здійснювати освітню діяльність, контролювати, аналізувати й корегувати її, беручи відповідальність за власне навчання. Таким чином, ми

можемо розглядати НА як навчальну мету й показник сформованості вмінь і навичок студента [74].

Основою НА є те, що для виконання будь-якого завдання студент має бути вмотивованим і мати необхідні навички і вміння для успішного досягнення мети. Але НА – це не тільки розуміння «як» виконати завдання, а й можливість використання цього знання [75].

Ідея того, що педагог має навчити вчитися учнів/студентів постає в працях, пов'язаних з навчанням у співпраці (Л. Варченко-Троценко [76], П. Ділленбург [77], С. Кожушко [78], Я. Колкер [79], О. Кузьменко [80], Н. Морзе [76], О. Тарнопольський [40]), головним завданням якого є розподіл обов'язків і відповідальності між усіма учасниками навчального процесу. Працюючи в позитивній атмосфері, взаємодіючи зі своїми колегами, учні/студенти розуміють власну відповідальність і те, як їхні рішення будуть впливати на колектив і кінцевий результат не тільки окремого завдання, а й навчання загалом. З одного боку, навчання в співпраці – це можливість створення ситуацій активної взаємодії студентів, з іншого – за допомогою проблемних ситуацій, такий вид роботи набуває більш індивідуалізованого характеру, підвищується внутрішня мотивація студентів до навчання, обираються індивідуальні траєкторії навчання [53; 81; 82]. У такому освітньому процесі викладач не виконує роль єдиного й головного елемента навчання, не може діяти, приймати рішення та визначати цілі самостійно, а лише шляхом співпраці й порозуміння зі студентами.

Виокремлюють такі компоненти НА [83]: психологічний (мотивація, рефлексія, самоконтроль, самокорекція), методологічний (шляхи й техніки самонавчання), комунікативний (можливість обговорювати проблемні питання з викладачами й колегами). Усі компоненти взаємопов'язані й обов'язкові для успішного досягнення поставленої мети, оскільки перший є основою для подальшого самовдосконалення та розвитку, другий – надає інструменти для впровадження власних ідей, а третій – пов'язаний з постійною практикою для покращення вже набутих знань і навичок.

Пропонуємо доповнити й уточнити зміст компонентів НА: самоконтроль у психологічному компоненті визначити як відповідальність за власне навчання й додати до методологічного компоненту постановку мети й планування.

Розглядаючи НА з позиції організаційних форм навчання у ЗВО та ролі викладача й кількості людей, які беруть участь в освітній діяльності, виокремлюють 3 рівні навчальної автономії [51, с. 91-96]. Нульовий рівень (teacher-dependent) повністю орієнтований на викладача, який приймає рішення за студентів, жорстко контролює процес виконання завдань. Перший рівень (групової автономії), у якому група (академічна або організована для виконання певного завдання чи проєкту) несе відповідальність за організацію певного процесу в навчанні. Так, студентам простіше адаптуватися до нового оточення та знайти рішення складних завдань; вони знаходяться в доброзичливій атмосфері співпраці, навчаються ставити мету, використовувати конкретні інструменти для її досягнення та бути відповідальними за результати. Завдання викладача – консультація й допомога за вимогою. Другий рівень (індивідуальної НА) означає, що сам студент несе відповідальність за організацію певного процесу в ході вивчення предмета, а викладач допомагає й консулює кожного підопічного окремо. Якщо студент досягає цього рівня, це не означає, що потрібно припинити спиратися на навчальну програму. Плани використовуються, але обговорюються й затверджуються студентами. Учитель/викладач прагне допомогти досягти найвищого рівня навчальної автономії своїм підопічним, але освітній процес навіть у студентоцентрованому навчанні має певні обмеження [84]. У першу чергу навчання регулюється законами України «Про Освіту» [85], «Про повну загальну середню освіту» [86], «Про вищу освіту» [87], навчальними планами й освітньо-професійною програмою (ОПП), фаховими стандартами освіти. По-друге, присутність викладача/консультанта в освітньому процесі є обов'язковою. Але, працюючи над формуванням НА в закладі освіти, учень/студент має змогу усвідомити її важливість і вдосконалити свої навички під час виконання самостійної роботи, тим самим забезпечуючи реалізацію складової НРК (6 рівень) – здатність продовжувати навчання із значним ступенем автономії [9].

Таке навчання не тільки надихає й надає можливості створювати цікаві проекти, а й стає важливою основою майбутнього особистісного та професійного розвитку спеціалістів у певній галузі, оскільки людина зможе використовувати набуті знання і вміння обирати критерії й оцінювати власні освітні здобутки в практичній діяльності [88, с. 13].

Важливо зазначити, що індивідуальний рівень НА може мати різні форми залежно від віку, успішності в навчанні, навчальних потреб, природи завдань, а тому студент, що має високий рівень автономії в одній сфері, може бути повністю неавтономним в іншій [43, с. 4]. Подібне явище можна пояснити внутрішніми (мотивація, настрій), фізіологічними (утома, почуття голоду) або зовнішніми факторами (атмосфера на занятті, взаємовідносини в колективі) [89]. Отже, НА може змінюватися залежно від обставин; приймати різні форми для різних людей, і навіть для однієї людини в різному контексті може мати різні прояви [90, с. 47]. Це доводить, що, маючи на меті досягнення певного рівня НА, потрібно надавати необхідну допомогу студентам з огляду на вищезазначені фактори, але не можна очікувати однакового результату від усіх підопічних, а особливо акцентувати увагу колективу на невдачах окремих осіб.

Існує думка, що автономною діяльністю можна назвати будь-яку успішну освітню діяльність [91, с. 12]. Ми вважаємо, що для більш точного визначення НА важливо зазначити роль викладача в освітній діяльності, а також можливість студента власне приймати рішення й контролювати певні етапи освітнього процесу.

НА студента також розглядають з позиції вирішення протиріччя між внутрішньою незалежністю студента та його зовнішньою залежністю від викладача [63, с. 64]. Так, О. Биконя визначає три рівні НА: часткова автономія (внутрішній самоконтроль і зовнішній контроль з боку викладача), напівавтономія (відносно жорсткий контроль викладача за освітнім процесом) і умовно повна автономія (освітня діяльність із гнучким управлінням) [70]. Т. Гусак і О. Малінко вважають, що кожному типу педагогічної взаємодії (авторитарний, особистісно орієнтований, індивідуально орієнтований, самоорієнтований)

відповідають такі рівні автономії: нульова, полуавтономія, частково залежна автономія, повна автономія [63]. Погоджуючись із І. Задорожною, вважаємо, що залежно від терміну навчання у ЗВО студент повинен мати різний рівень НА [37, с. 61]. Це пов'язано не тільки з процесом адаптації студентів до освітнього процесу, а й з віковими особливостями та поглибленням знань з різних навчальних предметів.

Розглядаючи ієрархію компонентів автономності, запропоновану В. Літлвудом [46, с. 430], підкреслюємо, що основою для формування НА є психологічний аспект, а саме мотивація й бажання виконувати освітню діяльність. Це пояснюється тим, що НА пов'язана зі свідомим ставленням до організації освітнього процесу й вивчення кожного окремого предмета. Наступним компонентом ієрархії визначено методичний аспект, а саме компетентності учнів/студентів у певній сфері та їхні можливості виконувати різні види роботи (попередній досвід і знання з дисципліни, академічна успішність тощо). Практичний аспект спрямований на досягнення поставленої мети, її аналіз і висновки щодо виконаної роботи.

Мотивація як основа НА суттєво впливає на освітній процес і результати навчання [89]. Так, вона необхідна для підтримки доброзичливої атмосфери, розуміння студентами стратегій і принципів навчання, вибору завдань, розробки курсів і вибору інструкцій до виконання вправ, упровадження системи винагород. До того ж, наголосимо, що процес мотивації циклічний (Рис. 1.1), а значить кожне попереднє навчальне досягнення впливатиме не тільки на освітній процес загалом, а й на виконання наступного завдання і ступінь залученості студентів до навчання [92]. Якщо учень/студент розуміє мету здійснення певної діяльності (причина для виконання завдання), підвищиться рівень мотивації, робота буде більш свідомою й матиме кращі результати, оскільки людина зможе самостійно приймати рішення щодо виконання завдання, оперуючи фактами, попереднім навчальним досвідом і поставленою метою навчання. Для досягнення певної цілі учень/студент докладатиме більше зусиль, буде використовувати різні прийоми та методи, знаходити нестандартні варіанти

вирішення освітніх проблем. Як наслідок, попередні освітні кроки стануть підґрунтям для визначення мотивів для виконання інших видів освітньої діяльності.

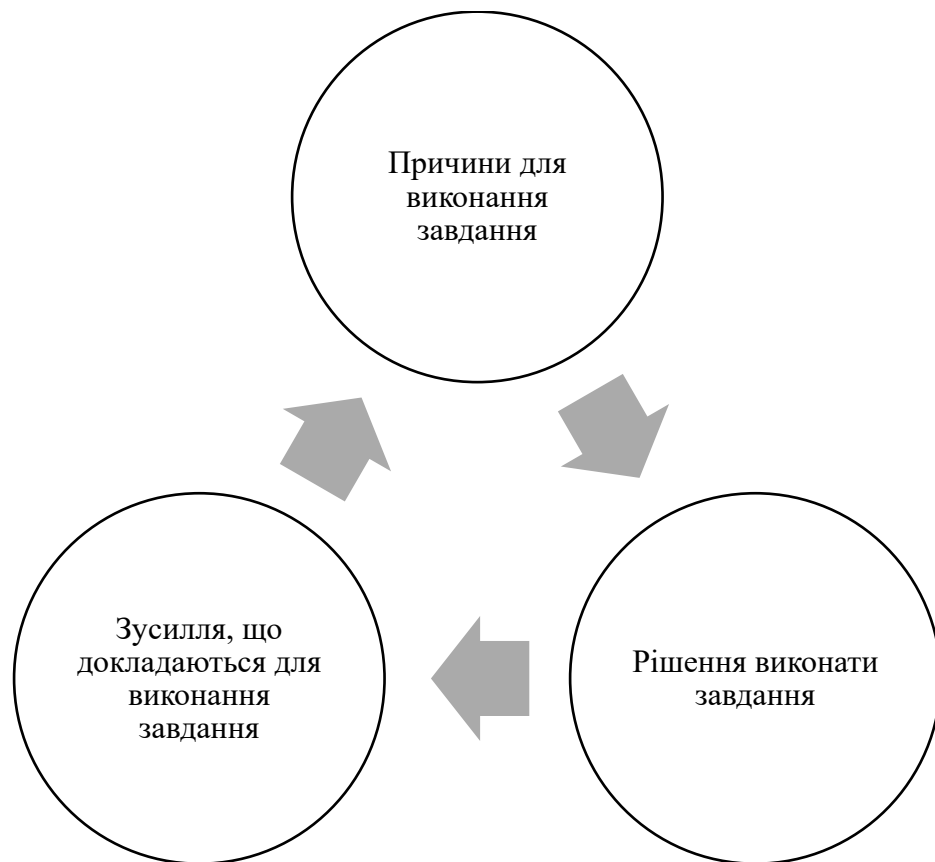


Рис. 1.1 Циклічна модель мотивації за М. Вільямсом і Р. Берденом

Сучасні заклади освіти приділяють багато уваги розвитку навичок і вмінь НА студента [25], наголошуючи на тому, що викладач тепер стає помічником, ментором, гідом і консультантом [93]. Долучаючись до освітнього процесу, студенти радяться, діляться власними інтересами, пропонують теми й завдання, розкривають власний потенціал, знаходяться в постійному діалозі зі своїм викладачем.

Імплементуючи термін НА до навчання й вивчення ІМ, науковці звертають увагу на навички самонавчання й вроджену здатність людини до пізнання [10], до самостійного приймання рішень і відповідальності за їх результат [71, с. 28]. У такому випадку, уточнюючи подане вище робоче визначення НА, автономним можна назвати студента, який у процесі навчання, тобто планування,

імплементатії та оцінювання, бере активну участь та співпрацює з викладачем, приймає рішення щодо процесу, змісту та інструментів навчання [48, с. 1], а також оцінює власну лінгвістичну роботу [94].

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, викладання мови має базуватися на потребах і мотивах студентів, а також визначати їхні цілі й реалізовувати останні [2]. НРК вимагає від випускників-бакалаврів уміння спілкуватися (у тому числі іноземною мовою) для вирішення професійних питань [9]. Таким чином, студент має навчитися опановувати ІМ за допомогою стратегій, що будуть доцільними саме для нього [95, с. 278], а значить НА у вивченні ІМ також пов'язана зі здатністю обирати власну освітню траєкторію [37, с. 60], що є невід'ємною складовою навчального процесу [86].

Досліджуючи саме вивчення мови, В. Літлвуд виокремлює основні сфери НА [46, с. 431-332]: автономія для комунікації (активне використання мови для ефективного спілкування); автономія для навчання (можливість незалежно працювати й використовувати певні навчальні стратегії); автономія для особистості (ефективне використання особистісного потенціалу, можливість створювати персоналізований контент для вивчення мови поза закладом освіти).

Розглядаючи психологічні аспекти навчальної діяльності, Е. Десі і Р. Райан [96] доводять, що студенти в автономному класі більш схильні до пізнавальної діяльності й незалежності, а також відрізняються високою самооцінкою, що позитивно впливає на процес оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

За визначенням Д. Літла, успішне вивчення мови неможливе без рефлексії [45] (один з компонентів НА). Погоджуючись з ним, Ф. Бенсон [90, с. 50] виокремлює три рівні контролю над власним навчанням: контроль над когнітивними процесами (увага, рефлексія, усвідомлення), над управлінням навчанням (планування, організація, оцінювання навчання) та над змістом мови (навчальний контент). С. Боднар додає, що процес автономного навчання ІМ – це освітня технологія, що забезпечує формування мовної, мовленнєвої,

соціолінгвістичної компетентності з урахуванням психологічних якостей особистості [30].

Уточнюючи поняття НА для вивчення ІМ, визначаємо, що це володіння комплексом різних форм, методів і інструментів, які залежно від власних освітніх потреб здобувача вищої освіти в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності дозволяють визначати мету, здійснювати освітню діяльність, контролювати, аналізувати й корегувати її, беручи відповідальність за власне навчання.

Досліджуючи питання вивчення ІМ і формування НА, звертаємо увагу на те, що рівень володіння студентами іншомовною комунікативною компетентністю безпосередньо пов'язаний із рівнем сформованості НА, що значно поліпшує результати навчання й позитивно впливає на освітній процес загалом [97]. Доводячи зв'язок між НА і вивченням мови, додаємо, що автономний студент може й буде використовувати набуті на занятті знання на практиці в позааудиторний час [45], має кращі шанси вивчити ІМ порівняно з неавтономним [98, с. 16], оскільки має можливість самостійно приймати рішення, що стосуються проблемних завдань з використанням ІМ [51, с. 92]. Найважливіше – це те, що автономний студент буде використовувати ІМ, навіть якщо відчуває невпевненість, заради досягнення поставленої мети.

Вивчаючи ІМ, студент потребує ефективної підтримки з боку викладача-консультанта [84, с. 91], а тому педагог має розуміти, як отримувати позитивні результати навчання, мотивувати підопічних до освітньої діяльності, спонукати експериментувати й самовдосконалюватися. Саме вчитель/викладач може допомогти учням/студентам визначити їхні освітні потреби, разом із ними визначати цілі навчання й планувати спільну діяльність.

Розглядаючи стадії розвитку НА, Ф. Бенсон наголошує, що вони варіюються й не постійні [90, с. 53], а тому можуть залежати як від зовнішніх обставин (місце, клас, задоволеність навчанням загалом), так і внутрішніх (предмет, викладач, атмосфера на занятті). Дослідник виокремлює такі етапи впровадження НА на занятті: підвищення усвідомленості, зміна ставлення й

перерозподіл ролей. Важливо зазначити, що остання стадія не означає навчання без учителя/викладача, або те, що педагог повністю відмовляється від виконання своїх обов'язків і функцій у групі, але основна увага буде приділятися саме навчальним потребам студента.

Для вивчення мови С. Мойсеєнко виокремлює чотири навчальних етапи НА: підготовка, тренування, практика, самооцінка [83], де перші два означають певну залежність від викладача, більш низький рівень автономії, а останні два – більш високий ступінь автономії, меншу залежність від викладача.

Більшість студентів не є автономними з самого початку, а тому поступове впровадження принципів НА стане запорукою успішного вивчення мови. Тим не менш, викладач має розуміти, що кожен студент досягне різного рівня автономності за однаковий проміжок часу, і враховувати це під час визначення мети курсу та підготовки до занять.

Більш детальним є визначення 5 рівнів упровадження автономії Д. Нанена [48]: усвідомлення, залучення, співпраця, створення, перевага.

Так, на першому етапі студент усвідомлює, навіщо він виконує завдання/роботу/вправу, як це пов'язано з основною метою вивчення предмета, чому використовується певний зміст завдань і навчального плану загалом, а також важливість використання окремих стратегій навчання [99]. На цьому ж етапі студенти мають визначити, які стратегії навчання є більш ефективними для них, які краще використовувати для виконання певного виду роботи та що може спонукати до зміни стратегії під час виконання роботи.

На другому етапі студенти залучаються до активної роботи й співпраці з викладачем, можуть обирати між варіантами виконання завдань/вправ, їх різним змістом. Для підвищення рівня залученості бажано проводити рефлексивні бесіди з групою та надавати змогу пояснити власний вибір і як це може допомогти під час виконання роботи.

Третій етап полягає саме в можливості роботи над матеріалами й контентом навчання. Студенти починають адаптувати завдання, які наводять у підручнику. Такий етап надзвичайно складний, оскільки студенти часто не

розуміють важливість адаптації матеріалів. Вони можуть обрати занадто легкий (наприклад, з метою отримання кращої оцінки під час виконання завдання) або складний текст (бажаючи показати високий рівень володіння ІМ). Присутність викладача, його професіоналізм і досвід необхідні для того, щоб навчити студентів не тільки правильно обирати матеріали, які цікавлять їх за темою заняття, а й визначати, які саме вправи потрібно виконати для вдосконалення їхніх умінь і навичок.

Наступний етап пов'язаний зі створенням власного контенту освіти. Це не означає, що студент припиняє навчання у ЗВО, самостійно обирає підручник або посібник і виконує завдання в тій послідовності, яка йому подобається. Створення освітнього контенту – це визначення власних цілей навчання, вибір змісту й власне виконання завдань. Оскільки цей етап містить декілька пунктів, рекомендується впроваджувати їх поступово, починаючи із визначення власних цілей. Студенти можуть помилково вважати цілепокладання простим процесом, що не потребує концентрації й уваги й складається лише з формулювання ідей і побажань. Завдання викладача-консультанта на цьому етапі допомогти розподілити освітні пріоритети, навчити формулювати досяжні цілі й визначати критерії кожного з завдань, а вже потім навчитися обирати контент залежно від мети та виконувати вправу/роботу.

На останньому етапі студенти набувають певної усвідомленості, помітні значні покращення навчальних результатів. Вони можуть пов'язати власне життя й пріоритети з вивченням мови, що приведе до успішного використання ІМ у позанавчальний час.

Оскільки процес розвитку НА непростий, багатоетапний і залежить не тільки від складності окремого предмета, а й від вмотивованості студентів до роботи, саме викладач, особливо на перших етапах формування навички, має докладати максимум зусиль для досягнення позитивного результату. Для того, щоб урізноманітнити заняття з ІМ, зробити ФП більш ефективною, Т. Караєва пропонує використовувати широкий спектр ділових ігор і проєктних технологій, що допомагають реалізувати творчий потенціал студентів [100].

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на заняттях також має позитивний вплив на розвиток творчого потенціалу студентів [101–107]. Так, для формування майбутньої професійної відповідальності Т. Погорелова доводить успішність використання в освітньому процесі хмарних сервісів Google [106, с. 89-90; 108, с. 178-181], що допомагає налагодити взаємозв'язок між викладачами й студентами, реалізувати функції контролю більш просто й зручно, планувати власне навчання та оцінювати результати.

Ідеї використання ІКТ на занятті з ІМ для розвитку відповідальності й автономності детально розроблено в праці Ю. Лавриш, яка пропонує застосування спектру онлайн-ресурсів і додатків для індивідуалізації освітнього процесу й розвитку відповідальності за навчання [42, с. 260-268]. Так, використання таких сервісів, як наприклад Quizlet або Grammarly, допомагає повторювати й перевіряти вивчений матеріал, надає можливість створювати власні навчальні завдання для розвитку вміння адаптації освітнього контенту, контролювати власне навчання й отримувати зворотний зв'язок, удосконалює словниковий запас, мотивує й зацікавлює студентів, сприяючи формуванню НА.

Оскільки ми визначили, що формування НА як здатності брати відповідальність за власне навчання – складний, нелінійний процес, його якість буде залежати від багатьох внутрішніх та зовнішніх факторів, зокрема зацікавленості самих студентів у досягненні певної мети, що сприятиме покращенню навчальних досягнень, підвищенню інтересу до предмета й навчання загалом.

Таким чином, НА – це одночасно і процес, і його результат, який досягається поступово. Визначивши НА як володіння комплексом різних форм, методів і інструментів, які залежно від власних освітніх потреб здобувача вищої освіти в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності дозволяють визначати мету, здійснювати освітню діяльність, контролювати, аналізувати й корегувати її, беручи відповідальність за власне навчання, ми також уточнили компоненти й складові НА, проаналізували її рівні та їх залежність від терміну навчання в закладі вищої освіти й дослідили рівні впровадження НА в

освітній процес з метою використання й перевірки набутої інформації в подальшому дослідженні.

1.2. Особливості формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці

Одним із першочергових завдань у процесі розвитку НА стає питання визначення ролі й функцій учителя й учнів, а також особливості їхньої взаємодії. Від педагога залежить створення доброзичливої атмосфери на занятті, що сприяє розвитку НА, а також розуміння власних навчальних можливостей і потреб, а тому упередженість і негативне ставлення до вихованців можуть стати причиною зниження мотивації до навчання, погіршення академічних результатів та припинення навчання загалом.

Оскільки в сучасному закладі освіти увага приділяється забезпеченню умов розвитку вмінь і навичок НА учня [25], учитель розглядається як людина, що не просто пояснює навчальний матеріал, визначає завдання, контролює процес їх виконання й оцінює роботу, а як помічник, ментор, гід, консультант [93]; як людина, яка співпрацює з учнями, тобто не просто спостерігає за виконанням завдань і отриманими результатами, а дослухається до порад і ідей учнів, а також знаходить шляхи підвищення мотивації й зацікавленості та працює над власним професійним і індивідуальним розвитком. Сучасний учитель має бути здатним до застосування різних підходів до розв'язання освітніх проблем [109]. У першу чергу перехід до НА у вивченні ІМ [10; 43; 54; 110; 111] – це бажання викладачів навчати у співпраці.

Зміни, що відбуваються в системі освіти України, приводять до того, що необхідно шукати нові методи і форми роботи незалежно від предмета викладання для досягнення бажаних стандартів і підтримки провідної ролі освіти як елемента формування майбутнього потенціалу країни.

Для закладів вищої освіти (ЗВО) педагогічного профілю питання

впровадження принципів і засад НА надзвичайно важливе. Модель підготовки майбутніх учителів ІМ реформується, особливо це стосується оновлення змісту й підходів до мовної і мовленнєвої підготовки [112; 113]. У першу чергу ми маємо справу зі змінами, які відбуваються в закладах вищої освіти, тому що перебудувати шкільну освіту неможливо без підготовки педагогічних кадрів, які мають достатню кваліфікацію й певні навички [114]. Але необхідно переконатися, що і вчителі, і учні готові до змін, інакше впровадження НА в освітній процес не буде результативним [115]. Студент, який отримав кваліфікацію вчителя/викладача й збирається працювати в сфері освіти, повинен мати практичні навички, а саме розуміти свої навчальні потреби, ставити цілі, усвідомлено обирати шляхи їх реалізації, знати способи пошуку потрібної інформації, а також аналізувати й робити висновки [84, с. 89]. Тому для створення комфортних умов навчання й викладання найпростішим варіантом вирішення проблеми є підготовка якісних педагогічних кадрів, здатних моніторити власну педагогічну діяльність, рефлексувати й знаходити ресурси для професійного розвитку та самовдосконалення [109]. Тільки якщо учитель має навички і вміння НА, він зможе практикувати й упроваджувати її принципи серед своїх учнів [55, с. 6].

Педагогічні колективи закладів освіти намагаються сприяти розвитку НА у фаховій підготовці (ФП) з метою поліпшення якості процесу навчання загалом, підвищення інтересу студентів до предметів та підготовки майбутніх спеціалістів різних сфер професійної діяльності, що прагнуть саморозвитку й самовдосконалення, знаходяться в постійному пошуку нових ідей і підходів [116, с. 260]. Саме ефективна професійна підготовка майбутнього вчителя забезпечує розвиток здатності здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій [5].

Система ФП учителів ґрунтується на дотриманні базових вимог до організації освітнього процесу з урахуванням сучасних методологічних підходів, які забезпечують вибір форм і методів навчання, характеристик педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу [117, с. 152-153].

ФП майбутніх учителів спрямована на залучення студентів до професійно-орієнтованої діяльності з метою підготовки до використання сучасних форм, методів, технік та інноваційних технологій у майбутній власній педагогічній діяльності [118, с. 96].

О. Вернигора визначає, що професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога спрямована на формування й удосконалення професійних компетентностей (лінгвокраїнознавчої, культурологічної, лінгвістичної, мовно-комунікативної тощо) [119, с. 85-86].

Розглядаючи професійну підготовку майбутніх учителів ІМ початкових класів, І. Самойлюкевич визначає її як формування власної іншомовної професійно-комунікативної компетентності (досконале володіння лінгвістичним, педагогічним, методичним, психологічним та культурологічним компонентами) і знання особливостей формування іншомовної комунікативної компетентності в школярів [120, с. 173-175].

У дослідженні ми визначаємо ФП учителя ІМ як процес формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста, що містить оволодіння мовною, мовленнєвою, соціокультурною, лінгвометодичною, стратегічною компетентностями й навичками і вміннями навчальної автономії під час вивчення фахових дисциплін у закладі вищої освіти.

Протиріччям у сучасній системі освіти можна назвати те, що вчитель звик одноосібно планувати (курс, заняття), обирати (матеріал, завдання, вид роботи), перевіряти й оцінювати, у той час як учень прагне стати активним учасником освітнього процесу, бути залученим до кожного з етапів заняття й уміти власне оцінювати свої навчальні досягнення [121]. Часто надмірно активна участь учня в освітньому процесі може негативно вплинути на взаємодію з учителем, який буде вважати таке втручання спробою вираження незадоволеністю особою вчителя.

Вивчення ІМ, тобто оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, потребує, щоб учитель і учні знаходилися в постійному діалозі не тільки заради практики, а й для того, щоб допомогти розкрити власний

творчий і академічний потенціал, визначити напрям руху навчання й самоосвіти, заохочення практики мови в позанавчальний час. Сучасний учитель має володіти навичками рефлексії, тобто бути здатним до самопізнання з метою усвідомлення власних думок для розв'язання проблем самовдосконалення особистості [122], усвідомлювати результати своєї діяльності й корегувати дії [42, с. 324-325]. А тому НА майбутнього вчителя ІМ – це володіння комплексом різних форм, методів і інструментів, які залежно від освітніх потреб здобувача вищої освіти в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності дозволяють визначати мету, здійснювати освітню діяльність, контролювати, аналізувати й корегувати її, беручи відповідальність за власне навчання й проєктуючи сформовані вміння на майбутню професійну діяльність.

Роль учителя на занятті змінюється, оскільки він не просто навчає учнів, організовує їхню позаурочну діяльність і проводить методичну роботу, виконуючи таким чином комунікативно-навчальну, виховну, розвивальну й освітню функції [123]. Особлива увага приділяється гностичній функції вчителя, тобто вмінню аналізувати й оцінювати власну професійну діяльність, прогнозувати результати й проблеми, які можуть виникнути в освітньому процесі [3, с. 38].

Визначну роль у реалізації гностичної функції вчителя відіграє педагогічна рефлексія, яка складається з чотирьох етапів: учитель помічає проблему, розглядаючи певну ситуацію; розуміє, що позначає ця проблема; аналізує причини й можливі наслідки; знаходить варіанти вирішення проблеми й шляхи досягнення певної мети [124]. Такий підхід відрізняється від етапів процесу критичної рефлексії, у якому 3 складові: усвідомлення проблеми, аналіз і вирішення проблеми [122]. Залежно від того, якого етапу може досягти вчитель, Л. Молчан виокремлює різні рівні педагогічної рефлексії: рефлексія-опис (визначення й розуміння проблеми), рефлексія-аналіз і рефлексія-прогноз (сформулювавши й проаналізувавши педагогічну проблему, учитель обирає стратегію та методику для подолання проблеми й може спрогнозувати можливі результати) [125, с. 474-475].

Для сучасної системи освіти рефлексія має бути основою організації навчально-виховного процесу, оскільки це допомагає в оптимізації шляхів навчання, покращує педагогічну взаємодію й переконання педагога в тому, що проблеми й цілі потрібно чітко визначати для досягнення потрібного результату [126, с. 166].

Таким чином, постає питання оволодіння саме вчителем навичок і вмінь НА, оскільки незалежно від рівня професійної компетентності педагог може бути не готовим до нових завдань і ролей на занятті. Тому для ЗВО педагогічного профілю питання розвитку НА дуже важливе, адже це допоможе майбутнім учителям з самого початку своєї професійної діяльності розуміти й впроваджувати принципи НА на заняттях, співпрацювати зі своїми учнями, обговорювати їхні потреби, адаптувати освітній процес загалом, роблячи його більш цікавим і сприятливим для формування знань, умінь і компетентностей підростаючого покоління.

Упроваджуючи принципи НА в освітній процес, учитель має розуміти, що відповідальність за сам процес і його результати буде розділена між усіма учасниками, тому така взаємодія часто базується на пошуку компромісів [121], а процес формування НА майбутніх учителів ІМ – це спеціально організована, поетапна, цілеспрямована діяльність суб'єктів освітнього процесу з метою оволодіння комплексом форм, методів і інструментів для вирішення власних освітніх потреб, формування професійної компетентності в умовах студентоцентрованого навчання для подальшої успішної педагогічної діяльності.

Існує думка, що НА вчителя й учня пов'язані між собою [127]. Визначається, що, якщо вчитель не є автономним, він не зможе навчити учня стати автономним, оскільки ці навички різних суб'єктів навчального процесу взаємопов'язані [128]. Ми погоджуємося з цією ідеєю, оскільки вважаємо, що саме вчитель може допомогти учневі визначити власну навчальну траєкторію й оцінити методи для подальшого саморозвитку. До того ж, якщо вчитель не є автономним, існує вірогідність того, що він буде використовувати авторитарний стиль у роботі з дітьми, що буде зупиняти процес розвитку НА.

З іншого боку, існує думка, що автономний учень взагалі не потребує наставника [26]. Ми вважаємо подібне твердження не зовсім правильним, оскільки не можна ігнорувати функції, завдання й важливість учителя на занятті, адже отримання позитивних навчальних результатів неможливе без постійної компетентної допомоги професіонала, який водночас працює над розвитком мотивації й контролює процес взаємодії на занятті. Учитель – медіатор між тим, що потрібно вивчити і як саме це зробити; саме він витримує баланс між правами і обов'язками студента в системі НА [121]. Крім того, для оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю учням потрібна допомога з боку вчителя для визначення потрібних методів і стратегій навчання. Таким чином, учитель і учні розділяють відповідальність за освітній процес загалом, за його результати й наслідки [121].

Для визначення готовності студентів до переходу до НА нами було проведено дослідження в закладах освіти м. Харкова за допомогою анкетування [89] (зміст наведено в додатку А). Інформаційне поле було сформоване після аналізу відповідей студентів 1 курсу на питання 3 блоків.

Було опитано 393 особи (57 студентів Харківського механічного технікуму імені О.О. Морозова (ХМТ), 250 студентів Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця (ХНЕУ), 86 студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (ХНПУ). Дослідження проводилося у вересні 2018 року.

Частина питань і відповідей представлена в таблиці 1.1, результати якої було отримано за допомогою обробки даних у програмі Microsoft Excel. У таблиці наведені відповіді студентів щодо питань особистості й ролі викладача в освітньому процесі.

**Відповіді студентів 1 курсу закладів освіти м. Харкова на запитання
щодо особистості й ролі викладача в освітньому процесі**

Питання анкети множинного вибору відповіді	Обрані відповіді на запитання (у % до загальної кількості)		
	Заклад освіти		
	ХМТ	ХНЕУ	ХМТ
1. Термін «рефлексія» означає:			
a) здатність осмислювати власне навчання, пов'язуючи попередній досвід з тим, що Ви робите зараз;	47,4	61,2	36,2
b) коментарі, які Ви отримуєте від учителя;	10,5	11,2	33,6
c) процес, коли Ви занотуєте все, чого навчаєтесь;	15,8	12,2	21,5
d) обробку інформації.	22,8	14,4	8,7
2. Хто має нести відповідальність за вибір навчальних матеріалів / завдань / змісту уроку?			
a) учитель / викладач;	22,8	32	37,2
b) студент;	3,5	7,2	3,5
c) і викладач, і студенти;	17,5	43,6	29,1
d) Міністерство освіти.	56,1	17,2	30,2
3. Яким Ви уявляєте собі ідеальне заняття?			
a) виконувати завдання за підручником, бажано в правильному порядку, без будь-яких додаткових завдань;	12,3	5,2	15,1
b) виконувати завдання в підручнику з додатковими завданнями, які пропонує викладач;	22,8	23,6	24,4
c) не слідувати плану взагалі, розмовляти на будь-які теми, бажано без оцінок;	19,3	10,8	18,6
d) обговорення студентами з учителем плану заняття, вибір теми, завдань і форм їх виконання.	42,1	60,4	41,9
4. Хто має оцінювати результати навчання?			
a) учитель / викладач;	66,7	67,6	60,5
b) інші студенти;	8,8	1,6	2,3
c) сам студент;	14	12,4	22,1
d) усі вищезазначені.	10,5	18,4	15,1

Для наочності дані для студентів педагогічного ЗВО, що наведені в таблиці 1.1, представлені на діаграмі (Рис. 1.2).

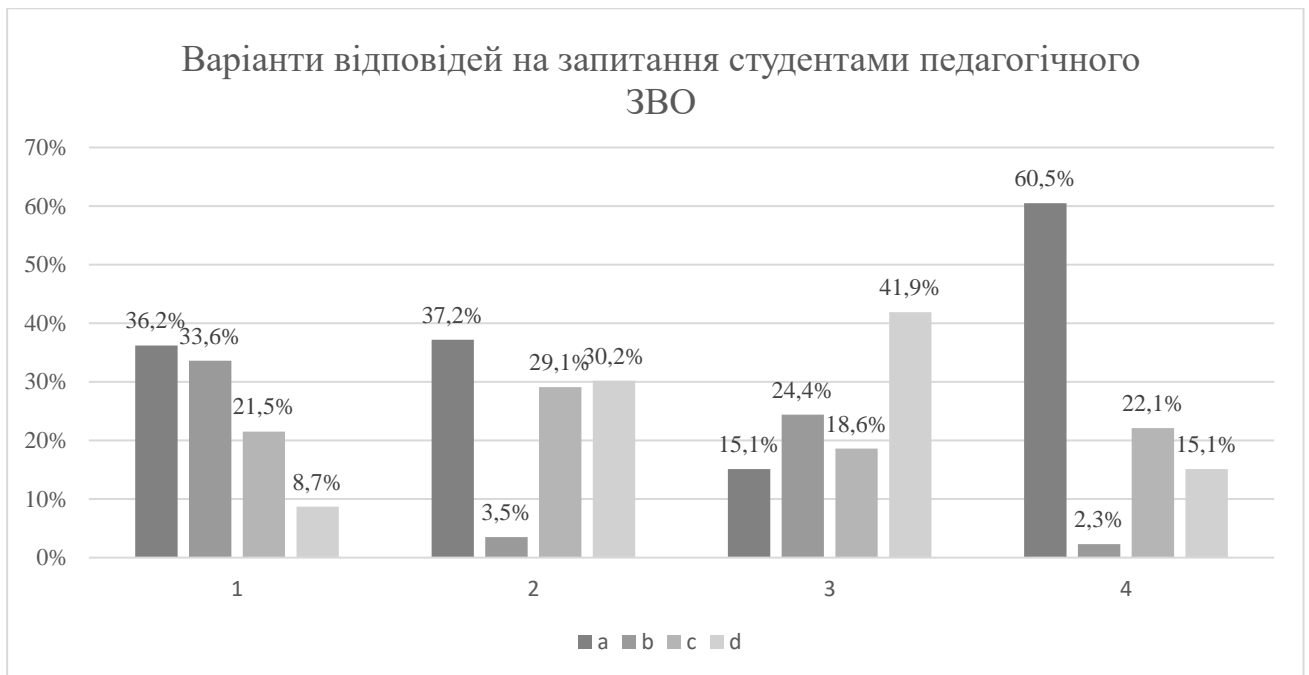


Рис.1.2 Відповіді студентів 1 курсу ХНПУ ім. Г.С. Сковороди на питання анкети (таблиця 1.1)

Згідно з рисунком 1.2 студенти, майбутні вчителі, не досить добре розуміють термін «рефлексія», а значить мають труднощі з впровадженням засад цього поняття в життя. Так, лише 36,2% опитаних відповіли, що рефлексія пов'язана з навчанням людини, її попереднім досвідом, і значить може вплинути на наступний навчальний досвід. Важливо зауважити, що приблизно така ж кількість студентів (33,6%) вважає рефлексію коментарями викладача, а значить ці студенти не готові аналізувати, порівнювати й знаходити варіанти вирішення власних навчальних проблем. Ще майже третина студентів розуміє рефлексію як занотовування (21,5%) або обробку інформації (8,7%). Це свідчить про те, що майбутні вчителі, не розуміючи терміна «рефлексія» і його важливості у власному освітньому процесі, не зможуть використовувати принципи педагогічної рефлексії, якщо не будуть ознайомлені з ними й тим, чого можна досягти в процесі аналізу та самоаналізу.

Стосовно питання відповідальності за організацію освітнього процесу, знову респонденти більш схильні до відповідей, не пов'язаних зі студентоцентричним навчанням. Так, лише 29,1% опитаних вважає, що

відповідати за вибір навчальних матеріалів і завдань мають і викладач, і студенти. Це студенти, які найбільш готові до змін, до НА на заняттях і до більш ефективного досягнення поставленої мети, оскільки вони не бояться розділити відповідальність за постановку завдань і їх виконання між усіма учасниками освітнього процесу. Подібно до першого запитання, 37,2% опитаних схильні до того, що саме викладач або вчитель має одноосібно нести відповідальність за процес навчання, що знову свідчить про неготовність цієї групи студентів до переходу до студентоцентрованого навчання. Цікавим став результат 30,2% в тому, що Міністерство освіти, тобто будь-який керівний управлінський орган, має бути відповідальним за освітній процес. Уточнюючи той факт, що це варіанти відповідей студентів педагогічного ЗВО, розуміємо, що саме з такою групою студентів потрібно проводити найскладнішу роботу, тобто донести розуміння того, що керівний орган ставить глобальні цілі з вивчення предмета, а вивчення ІМ – складний і гнучкий процес, який має легко адаптуватися під навчальні потреби та цілі. З іншого боку, студенти добре розуміють, що самостійно вони не можуть управляти освітнім процесом, оскільки лише 3,5% опитаних проголосували за одноосібне управління студентами.

Позитивним вважаємо те, що майже половина опитаних (41,9%) ідеальним заняттям називають таке, коли студенти й викладач обговорюють плани та корегують їх разом. Можемо припустити, що такі студенти мають внутрішню мотивацію й більш схильні до розвитку НА. Студенти, які обрали варіанти виконання завдань у підручнику (15,1%) і не слідувати плану взагалі (18,6%), скоріш за все мають зовнішню мотивацію, це означає, що досягти бажаного результату у вивченні ІМ для них буде складніше [89, с. 112].

Результати відповіді на 4 питання знову показують, що студенти звикли до викладача як головного контролюючого органу на занятті, оскільки 60,5% респондентів обрали варіанти, за якими викладач одноосібно оцінює результати навчання. Найменшою довірою в студентів користуються їхні колеги, а тому лише 2,3% можуть довірити іншим студентам власне оцінювання. Такий результат доводить, що поставити завдання оцінити роботу одногрупників не

достатньо, студентів потрібно знайомити й пояснювати не тільки процедуру та критерії оцінювання, а й важливість такого процесу не тільки для колег, а й для власного розвитку.

Ми розглянули відповіді на частину питань анкети, що пов'язані з роллю викладача на занятті й можемо зробити висновок, що сформований образ учителя – це людина, яка одноосібно ставить мету, планує, упроваджує свої ідеї й контролює освітній процес. І якщо такий образ не зміниться, ми не можемо говорити про перехід до студентоцентрованого навчання і НА на занятті.

В автономному класі виокремлюють такі ролі вчителя: фасилітатор (помічник, координатор), консультант і ресурс [93, с. 102].

Фасилітатор потрібен на початкових етапах розвитку НА, оскільки кваліфікована допомога сприяє кращому й швидкому засвоєнню матеріалу й оволодінню необхідними для продовження роботи навичками і вміннями. Помічник надає будь-яку допомогу – методичну (пошук і використання навчальних ресурсів, стратегій, вибір оптимальних навчальних методик), психологічну (створення атмосфери співробітництва на занятті, мотивація), соціальну (особливості роботи певного колективу, розподіл обов'язків), а також стає інструментом технологічної підтримки (допомога в плануванні, самооцінюванні, визначенні інструментів для досягнення мети [129]). Координатор слідкує за ефективним розподілом часу, завдань, обов'язків, корегує вибір навчальних стратегій і планів, слідкує за дотриманням доброзичливого ставлення студентів у групі.

Фасилітатор – це толерантна, турботлива людина, яка вміє чітко визначати межі спілкування (без маніпуляцій, упередженості або тотального контролю), яка не зупиняється у власному розвитку й постійно працює над професійним і індивідуальним самовдосконаленням і саморозвитком [121], фасилітатор володіє навичками емпатії, рефлексії [130]. Взаємодіючи з таким учителем, учень не буде просто сприймати цілі й завдання, які пропонує вчитель, а буде вносити поправки, зміни, побажання, налаштовуючи вивчення предмета на досягнення

спільної мети [131, с. 1]. Фасилітатор також виконує функцію зворотного зв'язку, допомагає в оцінюванні навчальних досягнень, привчає до самооцінювання.

Такий учитель заохочує учнів до активної співпраці, до застосування набутих знань на практиці.

Для того щоб виконувати функцію ментора, учитель має чітко визначити власні цілі на занятті, а далі, обговорюючи й дискутуючи з учнями, досягти компромісу та з'ясувати навчальні потреби підопічних. Фасилітатор разом з підопічними визначають навчальні цілі для окремої теми й на певний проміжок часу.

Для підвищення рівня відповідальності можна використовувати систему SMART («розумного») планування, де мета визначається за допомогою таких критеріїв: S означає конкретна (specific), M – вимірювана (measurable), A – досяжна (achievable), R – реалістична/релевантна (realistic/relevant), T – окреслена в часі (timebound) [132, с. 33]. Таким чином, якщо правильно підійти до питання постановки цілі, досягти її буде простіше й легше. Так, учні будуть розуміти не просто важливість навчання загалом, вони будуть брати активну участь у визначенні часу на виконання певного завдання й досягнення мети, зможуть визначити реалістичну (саме для них) ціль і будуть більш вмотивованими для досягнення результату, який вони самі поставили. Навчаючись визначати спільні цілі, учень має отримати завдання визначити свої цілі, які допоможуть йому досягти загальної мети. Найголовнішим завданням учителя тут є допомога й дотримання правила, що учні не можуть слідувати меті, визначеної вчителем, без аналізу, корективів і побажань, вони мусять створити власний навчальний простір [131, с. 1].

У НА фасилітатор чітко слідкує за дотриманням курсу, що був обраний спільними зусиллями, але, постійно оцінюючи й аналізуючи освітню ситуацію, може змінити напрям курсу (учням занадто складно/легко виконати завдання, вони обрали неправильні стратегії, рухаються по колу, нудьгують тощо). І навіть якщо учні володіють навичками НА, привчені самостійно нести відповідальність за певний вид роботи, учитель може втрутитися, допомогти проаналізувати,

знайти причину невдачі, скорегувати. У такому випадку фасилітатор має добре розуміти навчальні потреби своїх підопічних, тобто знати причину вибору подібних цілей або методів, залучати студентів до самоаналізу, рефлексії, забезпечувати зворотний зв'язок.

Будучи фасилітатором, викладач має забезпечувати умови для підвищення інтересу та пізнавальної активності студентів, що оптимізує формування їхньої професійної самосвідомості та саморозвитку, а також отримує можливість використовувати різні методи та прийоми, які сприятимуть розвитку професійних і творчих здібностей майбутніх спеціалістів, формуватимуть здатність аргументувати та шукати нові способи вирішення проблем, аналізувати поданий матеріал [130].

Т. Клаппер розглядає таку систему дій для викладача-фасилітатора [131, с. 1-5]:

Визначення цілей – використовувати стратегії й завдання, які змусять учня зрозуміти, навіщо їх виконувати, і приведуть до досягнення мети, яка поставлена на основі того, що учні хочуть зробити й вивчити. Також можна сказати, що це перехід від запитань із закритою формою відповідей до запитань з відкритою формою відповідей, коли учні можуть внести корективи й пропозиції.

Другий пункт – оцінка, оскільки і традиційному класі мова йде про фінальне оцінювання наприкінці теми або семестру, у той час коли на занятті з фасилітатром учні отримують можливість постійного оцінювання як самих себе, так і вчителя зі зворотним зв'язком.

Наступний крок – використання навчання в співпраці й завдань, що допомагають цьому, розвивають також міжособистісні зв'язки і вміння. Незалежно від стратегії навчання фасилітатор має бути впевненим, що учні активно залучені до навчання і не є пасивними інструментами [133].

На останньому кроці дослідник пропонує використовувати 4-фазний план уроку: потрібно зробити предмет релевантним, пов'язати його з власним досвідом студентів, що приведе до індивідуалізації навчання; залучити студентів до співпраці; дозволити обирати завдання, які допоможуть вивчити матеріал;

надати можливість використовувати набуті знання для вивчення інших предметів.

Виконуючи роль фасилітатора й допомагаючи учням на нульовому й першому рівні НА, у подальшому разом з учнями вчитель переходить на новий рівень – рівень консультанта.

Досягши потрібного рівня, учень сам вже може визначити свою індивідуальну траєкторію або навчальну проблему. Консультант допомагає знайти вихід або оцінити навчальний план. У першу чергу вчитель аналізує проблему, можливо корегує її, оцінює ступінь складності й підказує. Учень сам знаходить шлях вирішення проблеми, а консультант допомагає в аналізі й рефлексії, висновках і визначенні наступного завдання [121].

Для консультанта надзвичайно важливими є особистісні якості – позитивне мислення, доброта, вміння підтримати й мотивувати, бути надійним, учень має знати, що може звернутися до вчителя з проблемою й не бути осудженим або висміяним [21, с. 9]. Наслідуючи приклад консультанта, учні теж будуть приділяти увагу розвиненню саме таких морально-етичних якостей.

Існує проблема, що важко визначити чіткі розбіжності між функціями й ролями фасилітатора та консультанта, тому консультанта часто визначають як учителя, який надає кваліфіковану допомогу, у першу чергу працюючи в ресурсних центрах [26]. П. Феллер вважає, що консультант працює в специфічних навчальних ситуаціях, часто наодинці з учнями [26]. Консультант допомагає учням дійти до власних висновків, може пропонувати шляхи вирішення проблем [21, с. 7].

Досягнувши індивідуального рівня НА, учень потребує, щоб учитель був ресурсом, надійним джерелом інформації, експертом у питаннях з певного предмета.

Існує проблема у визначенні викладача як ресурсу, оскільки, з одного боку, це пасивний канал інформації, який одноосібно володіє знанням, а з іншого – він протиставляється ідеї автономії в цілому [26, С. 105]. У традиційному навчанні знання є самоціллю освіти, і їх можна отримати лише з підручника й від вчителя,

а це може суттєво знизити мотиваційний аспект навчання й стати перешкодою в опануванні дисципліни [134].

Ми не погоджуємося з ідеєю, що в НА учні не потребують викладача взагалі, оскільки останній виконує важливі функції для організації й імплементації освітнього процесу. Нагадаємо, що в традиційній, авторитарній моделі навчання (альтернативою якій є НА [39]) учитель є одноосібним джерелом інформації, який обирає, вирішує, планує й контролює. Саме вчитель завжди доводить, що в підручнику не може бути помилок і інформація, яка надходить з такого джерела, є найціннішою й не підлягає критиці й обговоренню. У моделі навчання, що базується на принципах НА, учитель не одноосібно володіє інформацією. Він виступає ресурсом, але такий ресурс теж може робити помилки, аналізувати й виправляти їх, учитель стає учасником діалогу з учнями (а не їх керівником), дослухається до думки своїх колег. Після обговорення, дискусії, аргументації учасники діалогу разом роблять певні висновки щодо питання. Усе це сприяє розвитку навичок і вмінь саморефлексії й самоаналізу учнів, допомагає визначити їхні пріоритети та побажання щодо траєкторії освітнього процесу загалом, мети вивчення предмета, цілей уроку. Таким чином, присутність учителя на заняттях з урахуванням принципів НА потрібна, оскільки його досвід і знання допоможуть учням швидше оволодіти потрібними вміннями, визначити мету навчання й отримати позитивні результати навчання.

Основна проблема в стосунках між автономними вчителем і учнями полягає в перерозподілі влади. Так, роль учителя зменшується, і він мусить ділитися своєю владою. За визначенням П. Феллера, для того, щоб досягти автономного класу, потрібно будувати освітній процес на основі методу переговорів. Таким чином, учні можуть брати участь у розгляданні питань чого і як вони повинні навчитися, і це приводить до підвищення мотивації й розуміння власних цілей.

Зазвичай учителям важко змінити своє ставлення до певного контролю з боку учнів і, долаючи розбіжності між теорією і практикою, досягти бажаного результату, критично оцінити й змінити освітній процес [126, с. 166]. А коли учні

починають долучатися до розробки плану навчання й занять, це стає і їхнім досягненням також, отже, виконання завдань і досягнення спільної мети – додаткова мотивація для студентів [135, с. 156].

У такому взаємозалежному навчанні відповідальність розподіляється між усіма учасниками освітнього процесу [136, с. 99-100], а учні отримують більше свободи вибору [18].

Саме вчитель моделює та надихає своїх учнів до володіння іншомовною комунікативною компетентністю. Так, наприклад, в одному з досліджень було доведено, що вмотивований учитель допомагає учням підвищити рівень їхньої мотивації до навчання й вивчення ІМ, спонукає підопічних до дії, що, у свою чергу, значно підвищує рівень і швидкість оволодіння окремими видами мовленнєвої діяльності [137, с. 485-486].

Аудиторні заняття не можуть бути повністю автономними, оскільки кожен учасник освітнього процесу має своє завдання, цілі, бажання й пріоритети, і саме тут вчитель координує групу. На відміну від класної роботи самостійна може бути повністю автономною, оскільки кожен учень сам усвідомлює, яку допомогу попросити у вчителя і що зробити для досягнення власної мети [27, с. 4].

Роль учителя на занятті завжди буде важливою, але без співпраці з учнями і їхнім бажанням досягти певної мети позитивних результатів на занятті та в позааудиторний час буде важко досягти [23; 66]. Учителеві нелегко прийняти автономію, оскільки це означає більше навантаження, інший підхід до роботи, докорінно нове ставлення до себе й своїх вихованців на занятті [138].

Створюючи навчальний план, звертаємо увагу на те, що методична основа для майбутнього вчителя найголовніша, знання, які будуть отримані в університеті, стануть підґрунтям його успішної професійної діяльності, а навички і вміння – основою подальшого самовдосконалення й розвитку.

Учитель Нової української школи має вміти швидко пристосовуватися до змін у системі освіти, бути відкритим для впровадження нових ідей і методик, самостійно шукати й опановувати нові види робіт. Навчаючися на власному досвіді й досвіді інших, кожен отримує неоціненні знання, які можна

використовувати в професійній діяльності, а основа таких знань – навчання в університеті, що є фундаментом, збудованим під наглядом досвідченого викладача, який допомагає, корегує, підказує й наставляє своїх майбутніх колег.

Відомо, що студент не може стати автономним відразу й без допомоги викладача, а тому останній має робити такі кроки: учити студентів за їхнім вибором (матеріалів, завдань, тем, навіть якщо вони не повністю задовольняють учителя); учити планувати власний прогрес, розділити обов'язки й час (тайм-менеджмент як одна з основних складових навчальної автономії, розподілення власного часу задля досягнення кращого результату); показати шляхи мотивації (навіть якщо студент внутрішньо мотивований, на певному етапі він стикається з проблемами, що знижують мотивацію, а тому важливо володіти техніками підтримки бажання й натхнення); учити самооцінки (викладач не завжди буде присутнім разом з автономним студентом, а тому важливо вміти адекватно оцінювати навчальні досягнення й вносити корективи до власного навчального плану).

Щодо вивчення ІМ, викладач також має [45] використовувати цільову мову на занятті й вимагати того ж від учнів (тільки власним прикладом він може спонукати дітей до дії); залучати учнів до нескінченного пошуку навчальних завдань, які обов'язково будуть обговорюватися, аналізуватися й оцінюватися (це підвищує інтерес, мотивацію, відчуття власної гідності); допомагати учням ставити власні навчальні цілі, які можна досягнути, працюючи в команді (цілі, що пов'язані з основною метою вивчення ІМ – комунікативною компетентністю); вимагати, щоб учні мали записи власних навчальних успіхів – плани, проєкти, списки слів, занотовані результати успіхів (це спрощує моніторинг і аналіз); залучати учнів до постійного оцінювання власного прогресу й прогресу всього класу (це вказує на вміння студентів аналізувати ситуацію й робити висновки).

Загалом автономний студент, який вивчає ІМ, має не тільки розуміти важливість освітнього процесу, а й мати позитивне ставлення до предмета, володіти навичками рефлексії та бути готовим активним, ініціативним учасником взаємодії з іншими [139].

Оволодіти іншомовною комунікативною компетентністю без компетентної допомоги кваліфікованого викладача дуже складно, і навіть різноманіття навчальних матеріалів і освітніх ресурсів не може повністю замінити вчителя як помічника [140]. НА учня залежить не тільки від його бажання, а й від уміння вчителя організувати освітній процес, допомогти, радити, бути ментором, консультантом, ресурсом і знаходитися в постійній співпраці зі своїми учнями.

Таким чином, ФП учителя ІМ – це процес формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста й навичок і вмінь НА під час вивчення фахових дисциплін у закладі вищої освіти. НА вчителя ІМ характеризується тим, що, окрім оволодінням комплексом форм, методів і інструментів, здобувач вищої освіти також має навчитися проєктувати сформовані вміння на майбутню професійну діяльність, беручи до уваги функції й ролі вчителя/викладача на занятті в умовах студентоцентрованого навчання.

1.3 Сучасний стан сформованості навчальної автономії в здобувачів вищої освіти

У системі сучасної освіти на перше місце виходить автономний студент, який здатний приймати відповідальність за власне навчання, брати активну участь у плануванні освітнього процесу та оцінюванні власних академічних досягнень і навчальних досягнень своїх колег.

У процесі навчання й вивчення ІМ, тобто в межах оволодіння предметом, автономним називають учня, який не тільки активний і відповідальний, а й володіє певними навчальними стратегіями й стилями, адекватно оцінює власні навчальні досягнення й не боїться експериментувати та використовувати мову для спілкування в різних життєвих ситуаціях, особливо поза межами закладу освіти й у вільний від навчання час.

Зазначається, що автономний учень/студент має володіти такими вміннями для вивчення ІМ [141]:

- для виконання певного завдання може обирати необхідну лексику (слова, фрази, опорні речення) та граматичні конструкції. Таке вміння вважається першим кроком до автономного спілкування, оскільки учень/студент робить вибір для досягнення комунікативних намірів;
- для досягнення комунікативної мети обирає комунікативну стратегію й може пояснити власний вибір;
- для розвитку комунікативних здібностей може зробити висновки щодо стратегій навчання, наприклад створення гри, у якій будуть відпрацьовуватися певні граматичні або лексичні одиниці, або вирішення проблемного питання для кращого засвоєння теми;
- для виконання проєктної роботи обирає та формує власний навчальний контекст;
- для подолання бар'єру між учителем і учнем і рівного розподілу ролей на занятті може пропонувати, аналізувати й робити висновки щодо того, що раніше було відповідальністю лише вчителя (аналіз плану, вибір матеріалу й навчальних завдань, шляхи оцінювання);
- для підвищення інтересу й мотивації на занятті бере участь у формуванні навчального плану.

У процесі оволодіння вищезазначеними вміннями студент на шляху розвитку НА проходить певні стадії [111].

Перша стадія – підвищення усвідомленості – перенесення внутрішнього неусвідомленого ставлення до процесу навчання на усвідомлений рівень обмірковування й обґрунтування (знайомство зі стратегіями навчання, вправи на поліпшення співпраці та взаємодопомоги, самомоніторинг, усвідомлення навчальних стилів і порівняння їх з іншими).

Друга – зміна ставлення – підвищення інтересу й самовпевненості, практика навчальних стратегій, співпраці та самомоніторинг.

Третя стадія – перенесення ролей – викладач допомагає навчитися контролювати процес навчання, обирати навчальні матеріали. Студенти самі стають джерелом інформації, часто використовується взаємоперевірка.

Дослідники не мають єдиного визначення щодо ознак автономного учня.

Так, Д. Танасоулас [141] виокремлює 7 базових характеристик учня, який:

- має базові поняття щодо стилів і стратегій навчання (і навіть на початкових рівнях розвитку НА може запропонувати певну форму роботи й обґрунтувати свій вибір);
- використовує різні підходи до виконання кожного завдання (бере участь в обговоренні запропонованих варіантів і готовий за необхідності визнати поразку);
- готовий ризикувати, використовуючи цільову мову у позанавчальний час, розуміючи, що під час спілкування можуть виникнути певні труднощі, але усвідомлюючи, що лише на шляху їх подолання будуть розвиватися мовні й мовленнєві навички і вміння;
- володіє мовною здогадкою (що є необхідним у ситуаціях реального спілкування);
- звертає увагу на форму й зміст завдання (вважає важливими як правильність, так і точність виконання завдання);
- розвиває цільову іноземну мову як систему, аналізує матеріал, що презентується або вивчається, може погоджуватися з темою та правилом або відхиляти чи змінювати порядок їх вивчення;
- розширює власний світогляд за допомогою цільової іноземної мови, має толерантне й відкрите ставлення до мови, розуміючи, що це живий організм, який потребує постійної турботи з боку того, хто її вивчає й використовує.

Дж. Вілсон зазначає, що автономний учень може [142, с. 6]:

- розуміти мету вчителя, визначити, чого саме його навчають, навіщо і за допомогою яких інструментів;
- визначати власну мету й за допомогою вчителя працювати задля її досягнення;
- обирати, обговорювати, оцінювати й використовувати доцільні навчальні стратегії;

- оцінювати використання навчальних стратегій;
- контролювати процес власного навчання.

У наступній класифікації М. Хорінек [139, с. 22] основна увага приділяється співвідношенню мотивації та автономного навчання, згідно з цим учень:

- сприймає навчання як особистісний процес, переймаючись не тільки майбутніми результатами, а й власне кожним успіхом на шляху до досягнення поставленої мети;
- сприймає навчання як взаємозалежність (навчання в групі – це спільне навчання й спільна відповідальність, від роботи кожного члена залежить результат, а досягнення в групі – спільне досягнення);
- внутрішньо мотивований (не очікує отримати винагороди або гарної оцінки за виконання завдання) або може сам себе мотивувати до навчання, розуміючи його важливість;
- приймає незалежні рішення щодо навчання;
- вважає власний успіх змінним фактором і розуміє, що отримувати позитивні результати можна не завжди, а будь-яка дія може змінити результати навчання як в позитивний, так і в негативний бік;
- може визначати власні цілі, спираючись на загальну мету, обрану групою;
- не боїться визнати, що в нього є певні слабкі сторони й намагається змінитися на краще;
- працює над досягненням прогресу поза межами класу незалежно від учителя, батьків, однолітків.

Л. Дам представляє чотири рівні автономії залежно від здібностей учнів до виконання конкретних завдань [88, с. 13]:

- рівень установлення цілей завдання / проєкту;
- пошук інструментів для виконання завдання;
- реалізації ідей та виконання завдання;
- рівень установлення адекватних критеріїв оцінки виконаної роботи.

Визначаючи характеристики студента в НА, І. Княжева виокремлює: активність студентів, уміння самостійно приймати рішення та обирати форми освітньої діяльності, оцінювати її та впроваджувати результати навчання в позаосвітню діяльність [143]. Так, студент у НА як рівноправний учасник освітнього процесу має вміння керувати власною діяльністю, розуміти власні потреби й досягати балансу між роботою та відпочинком.

Щодо вивчення ІМ, В. Літлвуд надає семирівневу шкалу, що базується на виборі, який здійснюють учні в процесі навчання [46, с. 429-430]. За цією класифікацією учень:

- робить вибір у граматиці та лексиці;
- обирає стратегії комунікації;
- ставить цілі;
- створює власний контекст навчання;
- обрає навчальні завдання;
- бере участь у плануванні та оцінюванні;
- використовує набуті знання у позааудиторній роботі.

Для автономного студента важливим також є контроль і моніторинг [90, с. 47], які допомагають реалізувати творчий потенціал усіх учасників освітнього процесу (викладач опановує нову роль ментора й консультанта, а студент навчається контролювати й оцінювати себе та інших [142, с. 6]).

Останнє – базова складова професійної підготовки студентів-майбутніх спеціалістів будь-якої галузі. Оцінювання не тільки показує загальний прогрес навчання, а й загалом указує на недоліки, які потрібно виправити [144]; у свою чергу, самооцінювання пояснює проблеми кожного окремого студента, оскільки спирається на власний досвід студентів [145, с. 3].

Самооцінювання підвищує мотивацію й зацікавленість, допомагає розвивавати рефлексію, оскільки, якщо студент розуміє проблеми освітнього процесу й недоліки певних завдань, він допоможе викладачеві створити більш комфортне освітнє середовище для колег, що приведе до покращення результатів навчання [146, с. 195].

Дорожня карта освітньої реформи характеризує конкурентоспроможного випускника ЗВО як упевнену, успішну особистість, яка готова реалізувати власний потенціал; як людину зі сформованими ключовими компетентностями, що будуть забезпечувати громадянську активність, ініціативність, культурну обізнаність, творчість, логічне мислення, комунікабельність, вміння ставити цілі й приймати рішення; самовмотивовану людину, здатну управляти власним життям [147, с. 30]. Професійний стандарт за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» однією з загальних компетентностей визначає здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності, а також мотивування людей до досягнення спільної мети [109, с. 6], а в професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» особлива увага приділяється володінню навичками критичного мислення, здатності проявляти емпатію та генерувати нові ідеї [148, с. 4]. А значить, у процесі підготовки майбутніх учителів потрібно працювати не тільки над їхньою професійною підготовкою, а й, формуючи навички і вміння НА, розвивати здатність до саморозвитку й самоосвіти.

Оскільки освітній процес тепер характеризується наданням більшого вибору студентам, вони мають бути більш активними, зацікавленими, брати активну участь у виборі завдань, методів і засобів навчання [149, с. 158]. Тепер вони можуть ризикувати й ставити питання, знаходити нові рішення та більш впевнено виконувати завдання [149, с. 167].

Упроваджуючи принципи НА, учитель має бути впевненим, що учень розуміє, чого йому потрібно навчитися, оцінити власний прогрес, опрацювати проблемні питання [138, с. 67]. Але більшість з тих, хто навчається, або не розуміє, що означає бути автономним, або некоректно інтерпретує термін, розцінюючи зміст поняття як повну незалежність від учителя [89].

Як вже зазначалося вище, було проведено анкетування (докладніше додаток А) у закладах освіти м. Харкова з метою визначення рівня НА студентів. Дані наведено в таблиці:

**Відповіді студентів 1 курсу закладів освіти м. Харкова для
визначення рівня НА**

Питання анкети з альтернативою вибору	Обрані відповіді на запитання (у % до загальної кількості)		
	Заклад освіти		
	ХМТ ім. О.О. Морозова	ХНЕУ ім. С.Кузнеця	ХНПУ ім. Г.С. Сковороди
1. Термін «навчальна автономія» означає:			
а) повну незалежність у навчанні;	24,6	12,8	22,1
б) здатність приймати рішення, брати активну участь і відповідати за власне навчання;	40,3	25,6	29,4
с) можливість вибору предметів, курсів, учителів, часу проведення занять і матеріалів для навчання;	14	58,8	26,5
д) навчальний процес без оцінювання, тестів, заліків та іспитів.	21,1	2,8	22
2. Чи цікавитьесь Ви стратегіями учіння, що можна найбільш ефективно використовувати на занятті?			
а) так, я хочу знати, чому я виконую певні завдання в певній послідовності;	21,1	42,4	73,2
б) я погоджуюся з усім, що пропонує вчитель;	26,3	20,8	12,2
с) мені все одно, це просто урок;	14	12,4	9,9
д) я думаю, мені не потрібно знати будь-які стратегії для того, щоб вивчити щось нове.	38,6	24,4	4,7
3. Чи цікавитьесь Ви методами й методиками, які використовує на занятті вчитель?			

Питання анкети з альтернативою вибору	Обрані відповіді на запитання (у % до загальної кількості)		
	Заклад освіти		
	ХМТ ім. О.О. Морозова	ХНЕУ ім. С.Кузнеця	ХНПУ ім. Г.С. Сковороди
а) це не пов'язане зі сферою моєї відповідальності, я вважаю, що я не можу впливати на освітній процес;	19,3	23,2	13,7
б) так, я хочу зрозуміти, чому мене навчають саме так;	33,3	47,6	68,9
с) ні, учитель знає краще;	35,1	16,4	9,3
д) я не розумію, як знання методик, які використовує вчитель, допоможе мені навчатися краще.	12,3	12,8	8,1
4. Коли Ви б хотіли отримувати інформацію щодо цілей, які Ви маєте досягти в освітньому процесі?			
а) на початку заняття;	31,6	28,8	41,3
б) на початку курсу;	50,9	66,4	42
с) у кінці курсу;	8,8	0,8	14,7
д) ніколи.	8,7	4	2

Для наочності дані для студентів педагогічного ЗВО, що наведені в таблиці 1.2, представлено на діаграмі (Рис. 1.3)

Згідно з рисунком 1.3 на питання щодо терміну НА загалом відсоток відповідей студентів розподілився рівномірно в діапазоні 20-30%. Можемо припустити, що респонденти обирали варіанти відповідей інтуїтивно й не знайомі з терміном НА. Однак більшість студентів (29,4%) обрала правильне визначення НА. Вірогідно, обираючи варіант відповіді про повну незалежність у навчанні (22,19%), студенти сплутали термін з поняттям «автономії», який розповсюджений завдяки Закону про освіту і автономії ЗВО. Що стосується варіанту відповіді про можливість обирати предмет, курс тощо (26,5%), то

студенти обирають західноєвропейські реалії, з якими часто зустрічаються в кіно або в соцмережах. Щодо відсотка респондентів, які вважають, що НА – це навчання без оцінювання в будь-якій формі (22%), припускаємо, що це студенти з зовнішньою мотивацією до навчання, які не зацікавлені у вивченні предмета загалом.



Рис.1.3 Відповіді студентів 1 курсу ХНПУ ім. Г.С.Сковороди на питання анкети (таблиця 1.2)

Позитивним вважаємо те, що переважна більшість (73,2%) студентів цікавиться стратегіями для ефективного навчання. Більш того, оскільки ми розглядаємо відповіді студентів педагогічного ЗВО, можемо припустити, що, познайомившись з методами та прийомами на занятті, вивчати професійно орієнтовані дисципліни для таких студентів буде простіше. Інші варіанти відповідей свідчать про відсутність інтересу студентів до навчання, що може призвести до погіршення академічної успішності.

Схожими є результати відповідей на наступне питання щодо методик і методів, що використовуються на занятті, де 68,9% респондентів хочуть розуміти, чому їх навчають саме так. Пояснити це можна усвідомленим вибором професії й припустити, що студенти дійсно зацікавлені в спеціальності, яку

обрали. Але на відміну від попереднього питання, де «неправильні» відповіді свідчили скоріш про незацікавленість до навчання загалом у питанні, яке розглядається, 13,7% студентів обрали варіант, що знання методик і методів не пов'язане з їхньою професійною сферою й вони не можуть впливати на освітній процес. З такою категорією майбутніх педагогів потрібно працювати в першу чергу, оскільки вони мають усвідомити, що учень має право знати, як і чого його навчають, а вчитель мусить дослухатися до побажань своїх підопічних.

Щодо того, коли студенти вважають за необхідне знайомитися з цілями і завданнями освітнього процесу, 42% погодилися, що найефективніше було б отримувати подібну інформацію на початку курсу (у такому випадку студенти разом з викладачем можуть скорегувати й адаптувати навчальний сценарій задля досягнення спільної освітньої мети). 41,3% респондентів зазначали, що хотіли б дізнаватися цілі на початку заняття, що теж можна назвати досить правильною відповіддю, оскільки кожне заняття має починатися з постановки мети незалежно від того, чи була визначена спільна мета на початку курсу.

Після проведення анкетування ми оцінили варіанти відповідей студентів за 10-бальною шкалою, де 0 – відсутність навичок НА, 10 – сформовані навички НА. Результати дослідження для студентів-майбутніх учителів представлено на рис. 1.4.

Оскільки ми розглядаємо рівень сформованості навичок НА студентів 1 курсу, то не очікуємо, що більшість респондентів отримають найвищий результат. Однак найбільша кількість студентів отримала бали в діапазоні від 3 до 5, що підтверджує дослідження І. Задорожної, за яким студенти 1 курсу – це студенти з частковою автономією. З подальшим навчанням у ЗВО рівень автономії студентів може змінюватися, і, отримуючи диплом бакалавра, студент має володіти умовно повною автономією [37, с. 62]. З іншого боку, ми говоримо про студентів-майбутніх учителів ІМ, а значить, за час навчання у ЗВО вони мають не тільки оволодіти навичками і вміннями НА, а й зрозуміти, як переносити це знання на вивчення різних дисциплін і як формувати НА у своїх майбутніх учнів. Тому вважаємо необхідним впроваджувати в освітній процес не

тільки плани й рекомендації щодо викладання окремих дисциплін і різних видів контролю (від поточного до фінального) [150, с. 11], а й щодо розвитку НА в студентів –майбутніх викладачів.

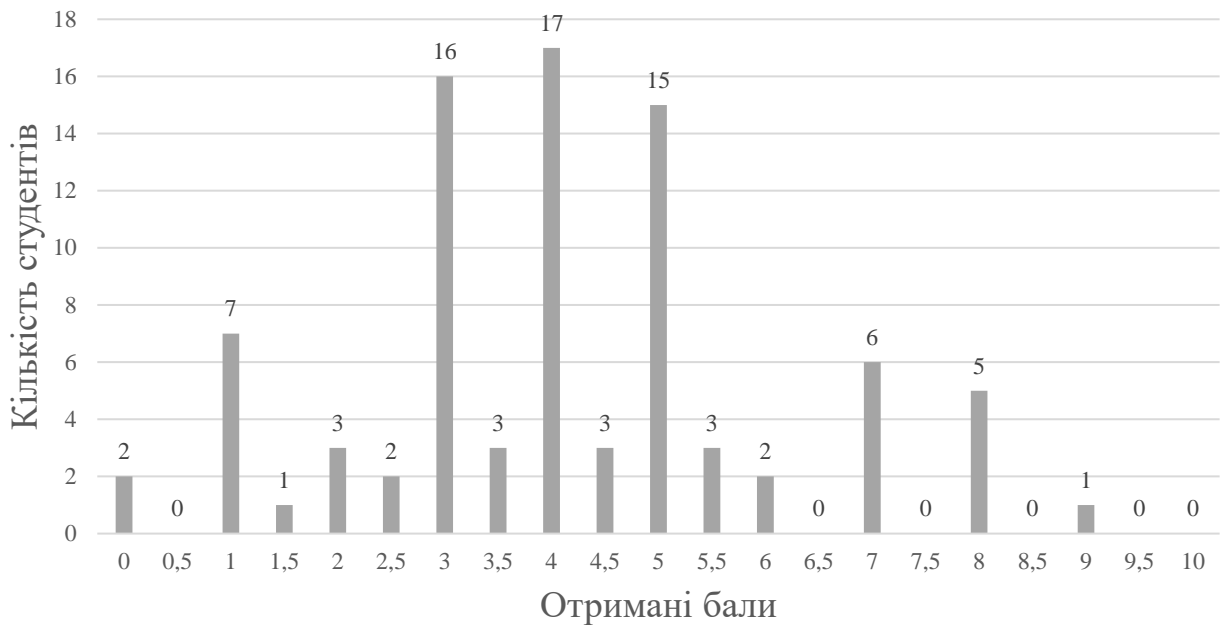


Рис.1.4. Рівень сформованості навичок НА у студентів (1 курс, педагогічний ЗВО)

Питання формування НА студентів різних спеціальностей досліджуються вітчизняними науковцями та підтверджують необхідність упровадження принципів НА в роботу ЗВО.

Ю. Лавриш провела дослідження на базі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (2015-2019), у якому взяли участь 263 студенти та 43 викладачі [42]. Аналіз результатів показав, що більшість педагогів (62 %) не вважає, що для автономного навчання потрібен викладач, і не розуміє, яку роль має відігравати наставник у такому освітньому процесі. Авторка припускає, що подібна проблема існує через ототожнення педагогами понять «самостійність» і «автономія».

Усвідомлюючи важливість надання права вибору студентами форм і методів навчання в НА (67 % опитаних), викладачі все ж не згодні дозволити здобувачам освіти обирати зміст навчання (72 %) і брати активну участь у оцінюванні (88 %). До того ж, 67 % викладачів зізналися, що не вважають можливим упровадження варіативності щодо змісту, форм і методів навчання в реалії сучасного освітнього процесу. Позитивним можна вважати те, що 97 % педагогів погодилися, що для подальшого професійного зростання й удосконалення викладач має вивчати й розуміти принципи впровадження автономного навчання в освітній процес [42, с. 350-352].

Ми наголошуємо, що для формування навичок і вмінь НА студентам необхідна кваліфікована допомога й підтримка викладача, який на власному прикладі може показати, як використовувати набуті знання і вміння в практичній і професійній діяльності. Студент може сформувати навички НА самостійно, але такий процес буде ускладнений питаннями й завданнями, які здобувачу освіти важко вирішити без допомоги консультанта.

Результати дослідження Ю. Лавриш підтверджують, що викладачі, хоча й розуміють важливість упровадження принципів НА в освітній процес, мають певні труднощі, особливо щодо питання розподілу обов'язків між педагогом і студентами й надання останнім можливості обирати контент навчання й долучатися до активного планування. Це доводить, що особливу увагу під час підготовки вчителів і викладачів потрібно звернути саме на формування НА як невід'ємної частини їхньої майбутньої професійної кар'єри.

Дослідження С. Ніколієвої, І. Задорожної, О. Дацків [49], що було проведене на базі факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка в 2017-2018 навчальному році оцінювало навички НА й іншомовну комунікативну компетентність студентів-майбутніх учителів дошкільних закладів освіти з використанням системи змішаного навчання.

Під час вивчення елективного курсу «Методика навчання іноземних мов осіб з особливими освітніми потребами» 27 студентів-магістрів проходили 2

анонімних онлайн-опитування щодо рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності й НА. Студенти навчались оцінювати, обирати й адаптувати навчальні матеріали та Інтернет-ресурси для власних педагогічних потреб і потреб здобувачів із особливими потребами, обирати навчальні стратегії, методи та інструменти оцінювання під час викладання англійської мови, розуміти потреби учнів і оцінювати власну освітню діяльність.

Особлива увага в такому курсі приділялася викладачеві, який виступав фасилітатором, менеджером, експертом, що сприяло розвитку НА й уміння переносити власний освітній досвід у професійне середовище.

Після закінчення курсу студенти повідомили про значні покращення академічних результатів [49, с. 233-235].

Але, окрім визначення рівня сформованості мовних і мовленнєвих навичок, у дослідженні увага приділялася розвитку НА. Студенти мають проаналізувати власне навчання на початку й після закінчення курсу. Результати показали, що рівень НА підвищився: студенти готові працювати самостійно (36 %), почали більш ефективно планувати власну освітню діяльність (37 %) і їм подобається їхній навчальний досвід (37 %), що дослідники пояснюють розвитком навички тайм-менеджменту, що була сформована під час навчання на першому (бакалаврському) рівні.

Результати дослідження доводять, що формування НА – невід’ємна частина освітньої підготовки студентів у ЗВО, яка впливає не тільки на покращення знань з окремого предмета, а й на формування професійних якостей педагога, можливості легко й швидко адаптуватися до змін в освітньому процесі, визначати освітні потреби власних учнів і розділяти обов’язки щодо вирішення освітніх питань з підопічними.

Дослідження формування НА за допомогою вибору індивідуальної траєкторії навчання було проведено в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди в 2018 і 2019 роках серед студентів-бакалаврів (286 осіб) і магістрів (165 осіб) факультету іноземної

філології [53]. Дослідження складалося з кількох етапів і містило опитування, анкетування та інтерв'ю.

За результатами анкетування, обираючи спеціальність «Англійська мова і література», більшість студентів-першокурсників (47,7 % – у 2018 році та 58,5 % – у 2019 році) керувалася зацікавленістю ІМ та інтересом до англомовного світу; 59,6 % та 58,2 % обрали спеціальність, вважаючи престижним статус особи, яка володіє ІМ; 40,4 % та 33,3 % опитаних слідували порадам батьків і 23,8 % та 21,5 % студентів були невпевнені в підставах власного вибору, але під час бесіди з викладачами зізналися, що зробили вибір через важливість і необхідність мати диплом про вищу освіти. Ще більше студентів не могли відповісти на питання щодо мотивів вибору другої іноземної мови (32,4 % та 34,8 %) [53, с. 218-220].

Такі дані свідчать про те, що студенти-першокурсники ще не накопичили достатнього досвіду для вибору власного освітнього шляху й потребують допомоги від наставника. Негативним фактором є той факт, що близько 9 % студентів були незадоволені вибором спеціальності та близько 6 % не були задоволені вибором другої мови. Часто студенти не знають про можливість обирати, оскільки в закладі середньої освіти вони не мали подібного досвіду, або не ознайомлені з можливостями й перспективами, які відкривають вибір індивідуальної траєкторії навчання та відповідальність за власне навчання, а тому не можуть ефективно використовувати можливості, які надає ЗВО.

Дані дослідження підтверджують той факт, що НА студентів-бакалаврів 1 року навчання недостатньо розвинена, що перешкоджає їм у вирішенні питань ефективної організації освітнього процесу.

Дані, отриманні під час дослідження студентів 1 року навчання другого (магістерського) рівня підготовки, показали, що, обираючи елективні курси, студенти вже більш обґрунтовано спираються на власний досвід і мають інструментальну (67,6 % у 2018 році і 57,8 % у 2019 році) та внутрішню мотивацію (40,8 % та 54,6 %) для вибору. Кількість здобувачів, які керуються зовнішньою мотивацією, суттєво зменшується порівняно з аналогічними даними

бакалаврів 1 курсу (32,4 % і 26,6 % відповідно) і менше студентів шкодували про свій вибір (4,2 % та 3,1 % відповідно).

Студенти-магістри також відзначили значний вклад професорсько-викладацького складу в організацію освітнього процесу. Так, 39,4 % (2018) та 37,5 % (2019) студентів вважали, що для подолання освітніх труднощів і вирішення освітніх питань присутність викладача на заняття необхідна; 44,6 % (2018) та 57,8 % (2019) погодилися, що викладач фасилітує й допомагає студентам на занятті, і лише 5,2 % (2018) та 4,7 % (2019) не потребували підтримки викладача. Відповідаючи на питання під час співбесіди, студенти додали, що допомога викладача у виборі й проходженні індивідуальної траєкторії допомагає й підтримує, хоча здобувачі готові нести відповідальність за навчання [53, с. 220-222].

Таким чином, дослідження показало, що існує тісний взаємозв'язок між рівнем сформованості НА й вибором індивідуальної траєкторії навчання студентів. Якщо вибір кожного здобувача буде виваженим і вмотивованим, студент має кращі шанси для отримання позитивних результатів. Якщо здобувач готовий брати відповідальність за організацію навчання, він отримує більше варіантів для вибору, починає використовувати рефлексію, самооцінювання, самокорекцію. Для студентів ЗВО підтримка й консультація викладачів є необхідною складовою ефективного навчання.

З метою перевірки рівня сформованості НА та іншомовної комунікативної компетентні майбутніх учителів математики в 2019 році у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського було проведено дослідження серед студентів, які вивчають курс «Англійська мова для спеціальних цілей (друга мова)» [33]. 50 студентів, які навчалися на 1 та 2 курсах (23 та 27 студентів відповідно) узяли участь в опитуванні. Анкетування складалося з 26 питань, які були розподілені за такими типами: питання щодо розуміння автономного навчання; визначення цілей під час вивчення мови; використання відповідних стратегій для вивчення мови; моніторинг процесу автономного вивчення мови; оцінка ефективності автономного вивчення мови. За

визначеними критеріями оцінювання студенти мали змогу отримати від 1 до 5 балів, що відповідає таким рівням: 1,00 – 1,50 – дуже низький; 1,51 – 2,50 – низький; 2,51 – 3,50 – достатній; 3,51 – 4,50 – високий; 4,51 – 5,00 – дуже високий.

Опрацьовані результати дослідження показали, що загалом майбутні вчителі володіють достатнім рівнем сформованості навчальної автономії, а дані за кожною з категорій питань майже не варіювались [33, с. 98-99]. Науковці підтверджують, що узагальнені варіанти відповідей студентів указують на те, що вони не розуміють значення НА, недостатньо володіють методами постановки цілей і використання стратегій та моніторингу освітнього процесу; не володіють методиками оцінки ефективності автономного навчання ІМ. Студенти все ще залежать від викладача, їм потрібна допомога у виборі методів, постановці цілей, оцінюванні й аналізі.

У Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця в 2020 році було проведено дослідження серед студентів 2 курсу спеціальності 073 Менеджмент (108 осіб) з метою визначення їхнього рівня відповідальності й мотивації, а також їх вплив на результати академічної успішності [106]. Для проведення дослідження здобувачі освіти були розподілені на 2 групи: у першій особлива увага під час вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» приділялася питанню розвитку відповідальності, автономності й підвищення мотивації студентів до навчання за допомогою використання ІКТ; у другій групі освітній процес відбувався за традиційною системою. Дослідження показало, що в першій групі, де рівень навчальної мотивації підвищився на 9 % (з 59 до 68%), а відповідальності на 7 % (з 34 % до 41 %), значно покращилися результати академічних досягнень (на 9 %). У другій групі спостерігалось незначне поліпшення мотивації й відповідальності (до 1 %), а рівень академічної успішності підвищився на 4 % [106, с. 89-90].

Результати такого дослідження дали змогу авторам показати, що мотивація й уміння брати відповідальність за власне навчання не тільки полегшують освітню діяльність студентів, надаючи можливість урізноманітнювати процес

навчання за допомогою впровадження тем, матеріалів і методик, якими цікавляться студенти, а й позитивно впливає на підвищення рівня академічної успішності здобувачів освіти. Дані дослідження також підтверджують той факт, що студенти, які володіють певним рівнем НА, краще засвоюють новий матеріал, більш відкриті до змін і впровадження нових технологій в освітній процес.

Результати роботи вітчизняних науковців підтверджують, що формування НА необхідне для розвитку критичного мислення, самостійності, вмотивованості, креативності, майбутньої професійної компетентності студентів, покращує культуру мислення й соціальний інтелект, що є запорукою безперервного навчання [42, с. 191].

Студент ЗВО, який навчився планувати й упроваджувати в життя власні ідеї, а не просто виконувати отримані від викладача завдання, має кращі шанси на отримання позитивних результатів навчання, може контролювати власний прогрес.

Таким чином, у ході дослідження встановлено, що питанню формування НА студентів ЗВО України не приділяється достатньої уваги, здобувачі й викладачі не володіють актуальною інформацією щодо змісту поняття, його принципів і шляхів упровадження в освітній процес під час вивчення й викладання фахових дисциплін.

Висновки до розділу 1

1. Проведене дослідження щодо питання формування й упровадження навчальної автономії в освітній процес в умовах студентоцентрованого навчання дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку суспільства загалом і системи освіти зокрема, навчальна автономія розглядається як базова потреба людини, як здатність до критичного мислення і як фундамент до впровадження принципів безперервного навчання. Завданням закладу освіти є підготовка висококваліфікованих професіоналів, здатних до самопізнання,

самовдосконалення, самоаналізу й самоконтролю, а значить, формування навчальної автономії стає одним із пріоритетних завдань для підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти педагогічного профілю.

2. Аналіз теоретичних джерел дав змогу визначити, що навчальну автономію майбутнього вчителя іноземних мов слід розглядати як володіння комплексом різних форм, методів і інструментів, які залежно від освітніх потреб здобувача вищої освіти в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності дозволяють визначати мету, здійснювати освітню діяльність, контролювати, аналізувати й корегувати її, беручи відповідальність за власне навчання й проєктуючи сформовані навички на майбутню професійну діяльність.

Також було уточнено поняття «фахова підготовка вчителя іноземних мов» (як процес формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста, що містить оволодіння мовною, мовленнєвою, соціокультурною, лінгвометодичною стратегічною компетентностями й навичками навчальної автономії під час вивчення фахових дисциплін у закладі вищої освіти) і «процес формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов» (спеціально організована, поетапна, цілеспрямована діяльність суб'єктів освітнього процесу з метою оволодіння комплексом форм, методів і інструментів для вирішення власних освітніх потреб, формування професійної компетентності в умовах студентоцентрованого навчання для подальшої успішної педагогічної діяльності).

У роботі доповнено компоненти навчальної автономії: психологічний (мотивація, рефлексія, відповідальність за навчання, самокорекція), методологічний (постановка мети й планування; шляхи й техніки самонавчання), комунікативний (уміння й бажання поділитися освітніми результатами з ментором або однолітками, можливість обговорити освітні проблеми й питання). Було проаналізовано три рівні сформованості навчальної автономії: нульовий (повністю залежний від учителя), перший (груповий) та другий (індивідуальний) рівні, які відрізняються не тільки ступенем залежності від учителя або викладача, а й ступенем відповідальності людини під час виконання певного завдання.

Здобувач може володіти навичками навчальної автономії на різному рівні залежно від терміну навчання в закладі освіти або дисципліни, що вивчається. Студент не є автономним з початку свого навчання у закладі освіти, а тому потребує постійної практики з удосконалення навичок і вмінь навчальної автономії.

3. Визначено, що для оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю студентів важливо сформувати навички і вміння навчальної автономії, оскільки це допомагає швидше досягати поставленої мети, оцінювати власну лінгвістичну роботу і, обираючи власну траєкторію навчання, отримувати кращі академічні результати. Сформовані навички і вміння навчальної автономії спонукають використовувати цільову мову в позанавчальний час, створювати персоналізований контент і залучати особистісний потенціал студента.

У вивченні іноземної мови психологічний компонент формування навчальної автономії вважаємо базовим, а головною його складовою є мотивація до навчання, що дає змогу самостійно приймати рішення, ставити цілі й досягати їх, аналізувати результати навчання та корегувати власну освітню діяльність.

4. Зазначено, що в навчальній автономії змінюються ролі й функції вчителя на занятті. У студентоцентрованому навчанні вчитель або викладач виступає ментором (фасилітатором, координатором), консультантом або ресурсом. Ментор потрібен на початкових етапах формування навчальної автономії для надання психологічної, методичної, соціальної, а також технологічної підтримки. Консультант допомагає аналізувати, оцінювати й корегувати, надає кваліфіковану методичну допомогу. Учитель як ресурс надає потрібну й перевірену інформацію залежно від освітніх потреб студентів. Але незалежно від рівня сформованості навчальної автономії студентів аудиторні заняття не можуть бути повністю автономними, оскільки під час навчання в закладі освіти студент потребує помічника й консультанта.

5. На основі анкетування, проведеного за участю студентів першого курсу трьох закладів освіти м. Харкова, визначено, що респонденти володіють навичками навчальної автономії на низькому рівні, не використовують рефлексію

для покращення власної освітньої діяльності, але зацікавлені в стратегіях і методах навчання. Треба зазначити, що більшість здобувачів вважає, що вчитель або викладач має нести одноосібну відповідальність за вибір навчальних матеріалів і оцінювання результатів у вивченні певної дисципліни.

Аналіз досліджень вітчизняних науковців показав, що в закладах вищої освіти України недостатньо уваги приділяється питанню формування навчальної автономії викладачів і студентів, особливо педагогічного профілю.

6. У ході дослідження визначено ознаки автономного учня/студента та встановлено, що формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов відбувається фрагментарно й часто студенти не розуміють, які знання і навички вони отримують. Це пов'язано з тим фактом, що питання формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов недостатньо досліджене, і це актуалізує необхідність створення моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.

Основні положення розділу викладено в працях [84; 89; 106; 114; 116; 121; 126; 146; 151–153].

Список використаних джерел [1 – 150].

РОЗДІЛ 2.

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ Й ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

2.1. Педагогічні умови формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці

Розвиток професійної компетентності вчителя нерозривно пов'язаний зі змінами в системі освіти, методах і стратегіях навчання, упровадженням нових технологій навчання й сучасних засад підготовки спеціалістів різних сфер. Професійна компетентність учителя ІМ містить не тільки комунікативну, інформаційну, предметну та соціальну компетентності, але й пов'язана зі здатністю й бажанням до саморозвитку, самоосвіти, творчості. Сучасна система освіти знаходиться в постійному пошуку й розвитку, змінюються функції та ролі викладача на занятті. У процесі навчання майбутній учитель ІМ має усвідомити, що професійне володіння вміннями спілкування ІМ, нормами мовної і немовленневої поведінки є вирішальним внеском в організацію навчальної діяльності учнів, формує їхню комунікативну компетентність, готовність здійснювати іншомовне міжособистісне й міжкультурне спілкування, а значить, бути конкурентоспроможним на ринку праці [154].

Аналіз наукової літератури й сучасного стану підготовки спеціалістів педагогічних ЗВО показав, що існує потреба в обґрунтуванні педагогічних умов формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов доцільне з позиції впровадження моделі формування НА у ЗВО та пов'язано з майбутньою успішною професійною діяльністю.

В освітньому процесі особлива увага приділяється певному комплексу педагогічних умов, що допомагають практично реалізовувати набуті знання і

навички, формують професійну компетентність і сприяють формуванню людини як спеціаліста в певній галузі.

Тлумачний словник української мови визначає «умову» як вимогу або пропозицію від сторін, які домовляються про щось, або як взаємозобов'язання сторін [57, с. 1506]. Умови – це «обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [155, с. 1295]; «обставини, що впливають на розвиток психологічних явищ» [156, с. 193]; «сукупність об'єктів, речей, процесів, відношення, необхідних для виникнення, існування або зміни зумовленого об'єкта» [157]; «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що позначаються на фізичному, психологічному, моральному розвитку людини, її поведінці; вихованні й навчанні, формуванні особистості» [158, с. 36]. Певна група умов – мотиваційні, науково-методичні, організаційні, інформаційні є інваріантними [159, с. 236].

Розглядаючи визначення поняття «умова», ми визначаємо її як сукупність обставин, явищ, процесів і впливів, що необхідні для розвитку, виховання й навчання людини.

Професійна література розглядає «педагогічну умову» як обставини, від яких залежить і в яких «відбувається продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців» [156, с. 243]; «сукупність ефективно організованих факторів розвитку особистості, формування певних професійних чи особистісних якостей» [119, с. 118]; «взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу й відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [160, с. 153-161]; «взаємопов'язані елементи цілісної системи, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, які сприяють досягненню поставленої мети та розв'язанню завдань та охоплюють середовище, обставини педагогічного процесу, діяльність суб'єктів, зміст навчання, форми, методи та технології навчально-виховної взаємодії» [161, с. 249]; «сукупність ефективних чинників, обставин, які забезпечують успішне, інтерактивне

здобуття фахових знань, формування професійних умінь і здібностей майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти» [119, с. 120].

Дослідники також визначають педагогічні умови як результат використання певних методів, стратегій і форм навчання для досягнення поставленої мети й удосконалення педагогічного процесу загалом [162–164].

О. Гармаш розуміє під педагогічними умовами «спеціально організовані в освітньому процесі ЗВО обставини, які забезпечують вплив на формування й розвиток у здобувачів усіх компонентів професійної компетентності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного)» [165, с. 259]. Дослідниця також зазначає, що майбутній учитель має набути власного практичного досвіду за допомогою роботи в спеціально створених для нього умовах, за допомогою рефлексії оцінити власні знання й використовувати їх у практичній діяльності для подальшого самовдосконалення в професії [165, с. 259].

Таким чином, це доводить думку про те, що для ефективного розвитку й саморозвитку майбутнього вчителя необхідно створювати інноваційне освітнє середовище, що відповідатиме змісту освіти, а також формам і методам її реалізації [161; 166; 167].

Ефективність роботи й результативність навчання загалом залежать від умов, у яких відбувається реалізація певного освітнього процесу. Так, для забезпечення формування лінгвістичної, соціокультурної, професійної компетентності майбутнього вчителя, а також формування в нього навичок і умінь НА й підвищення ефективності освітнього процесу загалом необхідно створювати певні педагогічні умови у ЗВО.

З метою формування НА в студентів – майбутніх учителів ІМ – у процесі навчання у ЗВО, особливо під час вивчення фахових дисциплін, ми визначаємо такі педагогічні умови:

1. Створення сприятливого освітнього середовища.
2. Підвищення рівня відповідальності й значущості ролі студента на занятті.

3. Відображення компонентів НА в змісті освіти.

Розглянемо першу педагогічну умову – **створення сприятливого освітнього середовища**. Сприятливе освітнє середовище у ЗВО – це такі умови й обставини, за яких студенти опановують навчальний матеріал, набувають практичного досвіду і, готуючись до майбутньої професійної діяльності, формують професійні навички та навички НА, що допомагатиме в розвитку та покращенні самостійності, пізнавальної активності, зосередить увагу на певних ціннісних орієнтирах, підвищить мотивацію до навчання й саморозвитку, удосконалисть рефлексію.

Внутрішньо вмотивований студент краще опановує навчальний матеріал, приділяє більше уваги рефлексії, зацікавлений у спільній роботі викладача зі студентом з метою урізноманітнення освітнього процесу, вибору інноваційних форм і методів навчання, з радістю бере участь у різних видах оцінювання й може прийняти будь-який, навіть негативний результат навчання задля того, щоб провести самоаналіз та самокорекцію, а сприятлива атмосфера навчання – запорука розвитку позитивної мотивації студентів до навчання, що є основою розвитку НА.

Формуючи пізнавальний інтерес студентів до навчання, ми залучаємо їх до постійного пошуку, пропонуючи важкі, але посильні завдання, пов'язуючи новий матеріал з раніше засвоєним та викладаючи доступно, яскраво й емоційно, підсилюючи інтерес до роботи постійним контролем і зворотним зв'язком [168, с. 107]. Спеціально створене освітнє середовище як сукупність матеріальних і нематеріальних ресурсів систематично впливає на особистість студента, розвиваючи його таланти й професійні якості [165, с. 260].

Створюючи сприятливе освітнє середовище, викладач надає право обирати спосіб роботи з науковим, навчальним, художнім матеріалом, розробляти й планувати власне навчання й дослідження певних тем, визначати компоненти й ключові аспекти дисципліни, розвивати власну творчу уяву, контролювати ступінь відповідальності й аналізувати досягнення мети [169]. Викладач власним прикладом показує, що освітній процес – це спільна робота всіх його учасників;

як ментор залучає студентів до навчання, підвищує їхню зацікавленість предметом загалом, а студенти допомагають його урізноманітнити, обираючи форми, методи, завдання, теми.

Створюючи й забезпечуючи сприятливі умови освітнього середовища, учасники освітнього процесу можуть позитивно й більш якісно використовувати набуті знання та досвід для особистісного й професійного розвитку. Студент не лише залучається до активної співпраці на занятті, а й усвідомлює важливість удосконалення вмінь та навичок у позааудиторний час в активній співпраці з колегами.

Основними завданнями для реалізації першої педагогічної умови вважаємо такі: підвищення мотивації студентів до навчання; забезпечення сприятливої атмосфери на занятті; спрямованість освітнього процесу на майбутню професійну діяльність; забезпечення послідовності й цілісності розвитку студентів; забезпечення розвитку співпраці між викладачем і студентом; реалізацію індивідуальних можливостей студентів; розвиток майбутніх учителів ІМ як творчих і ініціативних особистостей; підвищення ролі рефлексії в освітній діяльності майбутніх учителів ІМ; використання ІКТ на заняттях.

Вищезазначені завдання підвищуватимуть активність і зацікавленість студента, бажання саморозвитку й самоосвіти, прагнення професійного й особистісного зростання, а також покращуватимуть комунікативну компетентність.

Розглянемо навчальну мотивацію – рушійну силу у вивченні ІМ, від якої залежить швидкість і якість досягнення результату, що в межах освітнього процесу означає академічну успішність студента [89]. Мотивація може компенсувати не тільки недоліки освітнього середовища, а й вирішити проблеми, пов'язані з вивченням ІМ [170–172].

Студенти сучасних ЗВО наголошують, що існує певна проблема мотиваційної сфери, оскільки знижується рівень значущості вищої освіти, а також необхідність отримання спеціальності/кваліфікації для майбутньої успішної кар'єри, що особливо негативно впливає на вивчення ІМ. Одна з причин – неспроможність

студента організувати процес власного навчання у ЗВО та поза його межами.

У психології виокремлюють два типи мотивації: внутрішню і зовнішню. Перша – це бажання виконувати певні дії, що приносить задоволення людині, оскільки вона розуміє важливість процесу, а не тому, що бажає отримати нагороду [173]. Другий – мотивація людини до виконання певних дій з метою отримання винагороди або для того, щоб уникнути покарання [174]. В освітньому сенсі мотивація описується як інструмент, що провокує дії: зацікавленість у визначенні мети, послідовності виконання завдання, передбаченні результатів, розрахунку кількості зусиль, що потрібно докласти для досягнення цілі [175, с. 6].

Потребами, інтересами й бажаннями особистості впливають на її внутрішню мотивацію [176, с. 67]. Такий процес взаємопов'язаний і циклічний. Зв'язок мотивації з НА забезпечує визначення цілей і виконання завдання, а тому студенти з високим рівнем мотивації скоріш за все будуть автономними, а студенти, що володіють НА, є внутрішньо вмотивованими [35].

Створюючи сприятливу атмосферу на занятті, варто пам'ятати, що мотивація може слугувати виправданням і інструментом маніпуляції з боку студентів (низька успішність – недостатня вмотивованість, а значить, педагог нецікаво викладає матеріал, не залучає студента до виконання вправ, не підбадьорює й, відповідно, не виконує своїх обов'язків) [177].

З іншого боку, існує небезпека, що студент може опинитися в замкненому колі невдач у навчанні. Оперуючи негативним досвідом (складне завдання, недостатня впевненість, невиконаний тест, неспроможність висловити власну думку в комунікативній ситуації) або не маючи чітких цілей, людина буде поступово втрачати внутрішню мотивацію [178]. Вона також буде зменшуватися, якщо з ціллю заохотити студента він отримувати забагато зовнішніх винагород за виконання будь-якого, навіть мінімального завдання.

Зовнішня мотивація як психологічний фактор може стати перешкодою у вивченні ІМ, оскільки комунікативну компетентність можна розвинути лише в процесі активної співпраці, яка є наслідком зацікавленості.

Зберегти внутрішню мотивацію надзвичайно важко: існує багато факторів, які не тільки впливають на людину (позитивно або негативно), а й поступово змінюють цілі й пріоритети, зменшуючи внутрішню мотивацію. Починаючи навчання у ЗВО, студенти відчують великий спектр емоцій від гордощів, що вдалося виконати власну мрію, до бажання завести нових друзів, здобувати авторитет, досліджувати нове доросле життя, бути корисним у групі – і тоді їхніми діями керує внутрішня мотивація. З часом вона починає під впливом певних факторів (нудьгування, утрата інтересу, зміна пріоритетів), зменшуватися, а іноді зовсім зникає. Студенти починають пропускати заняття, не виконують завдання, шукають виправдання власної бездіяльності, утрачають віру у власну компетентність, отримують нижчі академічні результати, можуть бути відрахованими.

Оскільки саме мотивація впливає на продуктивність праці, одне з завдань викладача – переконатися, що студент має достатню мотивацію для проходження курсу. Більш того, якщо викладач допоможе студентові підвищити мотивацію, навчальні досягнення будуть кращими, адже вивчення мови – це завжди активний процес, який потребує концентрації уваги та залучення до освітнього процесу, відкриває багато можливостей для творчості та особистого самовираження [153].

Створюючи сприятливе освітнє середовище, викладач допомагає студентам усвідомити, що навчання – це не механічне та монотонне слідування інструкціям, навчання – це вибір і розуміння мети завдання, певна перспектива й результат, подальше оцінювання, корекція. Утілення ідеї – це життєвий досвід студента [66, с. 12]. Надайте студентам можливість проявити себе, свої інтелектуальні навички; зверніть увагу на їхні інтереси й оберіть цікаву тему; обговорюйте запропоновані завдання, разом приймайте рішення щодо їх виконання, але не обмежуйте своїх підопічних певними рамками [11, с. 2].

Визначається три основні умови підвищення мотивації на занятті: адекватна поведінка викладача, доброзичлива атмосфера та послідовна робота [15, с. 156-157]. Якщо студент не боїться осуду з боку викладача за неправильну

відповідь, ознайомлений із критеріями оцінювання певної освітньої діяльності й розуміє, що помилятися потрібно для того, щоб потім виправити й більше не повторювати власні помилки, оскільки вони не вплинуть на семестрову оцінку з предмету, значить викладач ефективно виконує свої функції. До того ж, виконуючи функцію ментора й помічника, викладач має бути відкритим не тільки до пропозицій з боку студентів, а й до адекватної критики, а також знаходити час допомогти студентам подолати освітні труднощі. Зробити навчання цікавим і стимулюючим, презентувати завдання в цікавий спосіб, підвищувати впевненість студентів у власних силах, допомагати в здобутті позитивного досвіду, підвищувати кооперацію в групі, використовувати стратегії самомотивування й створювати умови для розвитку НА – усе це інструменти викладача для досягнення кращих результатів студентів [15, с. 160]. Не можна спрощувати завдання (адекватний ступінь складності стане стимулом для подальшого вивчення предмета) або повністю виключати елементи контролю (студенти повинні мати певні орієнтири в навчанні), але в прагненні досягти мотивації і НА в першу чергу потрібно відмовитися від залишків тотального контролю вчителя над освітнім процесом [179, с. 77]. Студентам потрібен успішний досвід, тому освітній процес має бути адаптований під їхні потреби, балансує посильні справи й ті, що вимагають додаткових зусиль, а контрольні завдання мають складатися з того, що студенти можуть виконати, а не навпаки [15, с. 160]. Викладач повинен робити акцент на перемогах студентів, і тоді середовище, де формуються компетентності студентів, стане мотиваційним, спонукатиме до напруженої та послідовної роботи [180, с. 42].

Більш складним є питання забезпечення доброзичливої атмосфери на занятті, оскільки вона пов'язана з групою людей і викладач заздалегідь не знає, який набір студентів він отримає наступного разу. Можуть виникати конфлікти, які будуть впливати на психологічну атмосферу в групі й академічну успішність студентів, але знову викладач стає помічником у розв'язанні проблемних питань, має відчувати настрій групи й за необхідності втрутитися в відносини колективу,

не дозволяти негативні висловлювання щодо учасників колективу, проводити зустрічі й заходи для зближення колективу.

Запорукою забезпечення послідовності на занятті є визначення плану й мети курсу загалом та окремо за темами й заняттями.

Надаючи змогу своїм підопічним обирати цілі самостійно, викладач відкриває шлях до нових звершень, адже студенти стають більш самовпевненими, отримують задоволення й можуть повірити у власні сили [181]. Аналізуючи шлях власного навчання, студент може знайти причини негативного досвіду й за потреби змінити модель поведінки або стратегії. Тому важливо окреслити свій навчальний план, чітко визначити часові межі досягнення поставлених цілей і мати чітке уявлення щодо виконання завдання.

Визначення цілей пов'язане з попереднім навчальним досвідом, можливостями людини [182]. Не провівши детальний аналіз власного навчального досвіду, студент може неправильно поставити навчальну мету, що знизить результативність і внутрішню мотивацію.

Тому процес саморозвитку й самовдосконалення неможливий без рефлексії як навчальної, так і особистісної, без якої людина втрачає віру у власні сили. У такому випадку внутрішня мотивація майже повністю зникає, поступаючись місцем зовнішнім умовам розвитку особистості, впливу середовища та соціальним обмеженням.

Для того щоб оволодіти навичками рефлексії, потрібні систематична робота й практика, що є важливим компонентом будь-якого навчання. Викладач сам має подавати приклад того, як систематично перевіряються й оцінюються погляди, припущення, сподівання й конкретні дії та вчинки, тобто постійно моделювати практику рефлексії в аудиторії та за її межами [183].

Рефлексія – це спільна робота викладача й студента, що націлена на взаєморозуміння в освітньому процесі. Осмислюючи навчальний процес, студент розуміє, як і навіщо він обирає різні методи й стратегії, навчається оцінювати свої здобутки та здобутки однолітків, підвищує власну мотивацію. Такий процес може викликати як позитивні, так і негативні почуття в студентів

[184, с. 4]. Але навіть останній варіант позитивно впливає на розвиток компетентностей студентів загалом, оскільки під час вивчення предмета до роботи залучається емоційний апарат, що робить освітній процес більш ефективним. За О. Тарнопольським [51], перехід студента до автономної творчої діяльності, коли він сам вирішує складні питання, пов'язані з вивченням ІМ, неможливий без оцінки власного прогресу й рефлексії.

Привчаючи студентів педагогічних ЗВО до рефлексії з самого початку навчання, викладачі озброюють їх уміннями навчання протягом усього життя: рефлексії над власним досвідом колишнього школяра й студента університету, над досвідом шкільних учителів і викладачів університету, критичного прослуховування лекцій і критичного читання наукової літератури професійного спрямування. Таким чином, замість того, щоб керуватися авторитетом інших або власними забаганками чи власним досвідом, не підкріпленим рефлексивним аналізом, майбутні вчителі привчаються до постійного аналізу й оцінювання практичного досвіду й теоретичних надбань, власних успіхів і невдач [126].

Для розвитку рефлексивних умінь можна використовувати рефлексивні щоденники стосовно занять в університеті й уроків, побачених або проведених під час педагогічної практики, власних успіхів і невдач, складання планів щодо дій для покращення ситуації, створення методичного портфоліо і/або портфоліо професійного зростання, написання рефлексивного звіту наприкінці вивчення кожного навчального курсу або наприкінці вивчення певного розділу чи теми [185].

Звичка до критичної педагогічної рефлексії допомагає студентам у процесі оволодіння професією в ході навчання в університеті й стане в нагоді в удосконаленні власної педагогічної діяльності після його закінчення. Застосовуючи рефлексію під час виконання завдань, студент використовує різноманітний вибір ресурсів і стратегій, може залучати різні принципи й обґрунтовувати власну думку в процесі впровадження власних ідей [42, с. 325].

І. Гуттунен визначає три етапи рефлексії: механічну, прагматичну та емансипаторську [186]. На першому етапі студенти отримують певну

інформацію для використання, але не аналізують її, не пов'язують із попереднім досвідом. На другому етапі студент може пов'язати певну інформацію з фактами, але ще не зовсім добре аналізує її. На третьому – студент активно залучений до аналізу й дискусії, може впроваджувати власні ідеї, побажання, робити висновки, спираючись на власний досвід.

Вважається, що рефлексія обов'язково має бути письмовою [187], оскільки, описуючи власний досвід, ми одразу отримуємо матеріали для осмислення й оцінювання, студенту легше виражати власні думки, а не ідеї викладача, записуючи їх, а викладачеві набагато легше допомогти вихованцям з проблемами, якщо вони були викладені в письмовій формі. Ми не погоджуємося з таким твердженням, оскільки вважаємо, що рефлексія, як і НА, може розвиватися й досягати різного рівня. Так, наприклад, на початкових етапах її формування скоріш за все викладач віддає перевагу усній формі рефлексії й роботі в групах. Коли студенти, отримавши певні допоміжні матеріали, карти опору, таблиці, можуть аналізувати власну діяльність або роботу колег, рухаючись за чітким планом і обговорюючи власні ідеї. Процес рефлексії доволі складний і потребує концентрації й уваги. До того ж людина повинна бути вмотивована до навчання аналізу й розуміти важливість формування подібної навички. Уміння рефлексії потрібно формувати поступово, моделюючи цей процес, розвиваючи різні її види. Коли студенти звикли до подібних завдань, можна змінити формат із усної на письмову форму роботи, запропонувавши їм продовжувати використовувати опорні матеріали для проведення аналізу, дати відповіді на питання закритої форми з метою накопичення досвіду після виконання певних вправ і завдань. А вже потім переходити до питань з відкритими формами, до індивідуальної письмової рефлексії, до аналізу під час виконання завдання.

Так, за допомогою, але не під жорстким керівництвом викладача студент учиться самостійно розвивати комунікативні вміння задля успішної співпраці, контролювати власне навчання, учити інших, робити презентації, формувати

навички безперервного навчання, удосконалювати вміння оцінювати себе, інших і навіть викладача.

Продовжуючи вивчення предмета, студент має реагувати на зміни в навчальному плані, методах і засобах, що використовуються на заняттях і в позааудиторний час. І тільки постійний умотивований аналіз і рефлексія можуть допомогти розставляти пріоритети й слідкувати за власним прогресом [32, с. 2].

Подібні вміння допоможуть налагодити процес співпраці в команді з викладачем та іншими студентами, особливо якщо в команді виникають певні труднощі. Студенти, які мають звичку до аналізу, самоаналізу й рефлексії, зможуть об'єктивно оцінити ситуацію, знайти причини конфлікту й шляхи його вирішення. До того ж навіть негативний досвід у групі можна використовувати як професійно орієнтовану навчальну ситуацію, оскільки майбутні вчителі часто будуть стикатися з різними видами конфліктів у своїй роботі, а значить, чим раніше вони зрозуміють, як вийти зі складної ситуації, тим легше їм буде адаптуватися до роботи в закладі середньої освіти.

Студенти не приходять до навчання у ЗВО з чіткими уявленнями про рефлексію, про необхідність постійного користування нею як інструментом професійного й особистісного зростання і про оптимальні шляхи її здійснення. Тому студентам потрібна допомога в процесі переходу від мислення як учень до мислення як учитель, потрібне керування їхньою педагогічною рефлексією за рахунок спеціальних завдань, які супроводжують традиційні вправи й завдання, які студенти виконують на занятті і вдома, тобто систематичне введення рефлексивного компонента до процесу навчання в університеті [126].

Продовжуючи тему адаптації, варто наголосити на вмінні швидко й ефективно реагувати не тільки до змін у колективі/групі/суспільстві, а й до більш широкого використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Використання ІКТ сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, комунікативних та дослідницьких навичок і вмінь [188]. Це також робить освітній процес цікавішим та більш комфортним, тим самим мотивуючи

студентів навчатися, самостійно вчитися та витратити час на роботу над своїм особистим, професійним та психологічним розвитком [189].

Використання ІКТ підвищує шанси на професійне зростання й творчу організацію освітнього процесу, оскільки технології використовуються не лише для вирішення проблем, пов'язаних зі спілкуванням, спільною роботою, а й управлінням інформацією, її створенням та розповсюдженням, формуванням знання та створенням ефективних, незалежних, рефлексивних курсів [190].

Упровадження ІКТ-технологій в освітній процес впливає на розвиток компетентностей студента, навичок НА, розуміння певних аспектів майбутньої професії, а також на здатність слідувати сучасним світовим тенденціям. Використання ІКТ дозволяє легко переходити від завдання до завдання, знаходити більш зручний спосіб виконання роботи та ефективно працювати з усіма сучасними технологіями, пристроями та гаджетами, уміти звітувати про виконану роботу [189]. Більш того, студенти отримують доступ до ряду завдань, які неможливо виконати в будь-який час будь-де. Вважається [105], що за допомогою ІКТ можна розвивати навіть фонетичну компетентність ІМ: студент може вивчати фонетичні правила, перевіряти й тренувати вимову, записуючи власні надбання, а далі за допомогою викладача і, використовуючи вміння рефлексії, аналізувати та корегувати недоліки.

Обираючи послідовність виконання завдань, студенти планують своє навчання, ставлять цілі й досягають їх, а також рефлексують над процесом та отриманим результатом.

Але викладач зустрічається з низкою проблем і недоліків, оскільки, по-перше, потрібно провести підготовчу роботу, адаптувати й завантажити завдання, обрати адекватний варіант перевірки (автоматичний або мануальний). По-друге, потрібно розробити систему, за якої студенти не будуть повторювати виконання завдання більш певної кількості разів задля отримання більш високих результатів. Оскільки за таких обставин студент може взагалі не знати правильні відповіді, а лише запам'ятати послідовність завдань або власне правильні відповіді. У цьому випадку їм навіть не потрібно володіти певними знаннями,

вони можуть просто запам'ятати відповіді й після п'ятої спроби отримати найкращий результат.

Ми визначаємо другою педагогічною умовою підвищення рівня значущості ролі студента на занятті. У студентоцентрованому навчанні студент відіграє головну роль на занятті й в позааудиторний час, але для розвитку навичок НА необхідно не тільки дозволити студентові виконувати більше функцій, а й роз'яснити, навіщо і як їх виконувати.

Часто викладачеві складно працювати над перерозподілом ролей в освітньому процесі, оскільки саме викладач має докласти максимум зусиль, знаходити компроміси й вирішувати конфлікти, створюючи сприятливі умови для розвитку довіри, бажання співпрацювати. Студенти мають розуміти, що володіння теоретичними засадами з різних предметів (ІМ, методика викладання) не є запорукою подальшої успішної кар'єри, оскільки лише постійний професійний розвиток і зацікавленість у процесі навчання може привести до дійсно позитивних результатів учителювання й спонукатиме студента до підвищення власного академічного рівня, активізує механізми підвищення професійної компетентності.

Сучасна професійна освіта спирається на саморозвиток, самоосвіту, самопроєктування, автономію й суб'єктну позицію особистості [191, с. 43-44], а основою автономії є відповідальність. Тому ми вважаємо, що відповідальність студента є інтегративним особистісним утворенням, що проявляється в успішній навчальній діяльності та високих академічних досягненнях [151].

Однією з умов розвитку відповідальності студентів за навчання є постійна допомога викладача й обрання індивідуальної освітньої **траєкторії**. Обираючи власний освітній шлях, студент наближається до розвитку НА, власне обирає послідовність, форми й інструменти досягнення поставленої мети. Викладач же координує процес, підказуючи та допомагаючи. Вибір власної траєкторії навчання сприяє розвитку мотивації студентів, формуванню навичок постановки мети, самоорганізації й рефлексії, що не тільки приводить до підвищення рівня автономності, а й стимулює майбутню професійну педагогічну діяльність

учителів [53, с. 217]. Викладач має також аналізувати потреби студентів, допомагаючи в плануванні й аналізі власного освітнього досвіду, оскільки, обираючи освітню траєкторію, студент має слідувати плану й, можливо, змінювати власну мету або методи її досягнення. Важливим є те, що викладач не тільки спирається на власний предмет викладання, а й допомагає студентам створити міжпредметні зв'язки. Якщо людина зробила неправильний вибір і має певні освітні труднощі, саме викладач має допомогти їй.

Важливим елементом розвитку відповідальності на занятті є впровадження системи самооцінювання, яка виконує ряд функцій – розвивальну, корегуючу, навчальну, оцінну, управлінську й діагностичну [3, с. 156-157], але саме такий вид роботи допоможе виділити студента як головну діючу особу на занятті й визначити, чи вдалося досягти поставленої мети, чи виявилися ефективними використані форми роботи, чи всі студенти були залучені, чи отримали вони потрібну інформацію для переходу до нової теми або нового рівня, чи виникали труднощі і як їх можливо подолати тощо. Самооцінювання може стати стимулом для початку поетапної й послідовної роботи з формування потрібних навичок. Більшість студентів навіть не звертає уваги на те, що розвивати навички НА важливо, оскільки зазвичай оцінка впливає на те, які рішення приймають студенти щодо процесу навчання [145, с. 6].

Помилково складається враження, що самооцінювання є досить легким і не потребує докладання зусиль, одночасно полегшуючи роботу вчителя / викладача. Але наших учнів / студентів ніколи раніше не вчили оцінювати свої знання, а тому ми не можемо очікувати, що їхня власна оцінка буде адекватною з самого початку. Ментору (викладачеві) потрібно постійно перевіряти, чого навчилися студенти, чи розуміють вони важливість виконання певного завдання та його мету й те, що вони отримують, оцінивши його [146].

Окрім того, що оцінювати власні досягнення непросто, демотивувати студентів може страх зниження рівня академічної успішності. Моніторинг результатів, що проводиться з метою аналізу, виявлення проблеми, знаходження

шляхів їх вирішення й обґрунтування власної позиції буде не тільки покращувати навчальні досягнення, а й підвищувати мотивацію.

Метою оцінювання в умовах НА є не власне бал або процес його отримання, це – інтегрована оцінка з конструктивним зворотним зв'язком, коли студент може поставити власне питання й отримати обґрунтовану відповідь на нього, отримати певні пропозиції й поради щодо покращення роботи [146]. До того ж студент отримує велику кількість можливостей не тільки вчитися на чужих і власних помилках, а й продемонструвати свої вміння критично мислити й оцінювати ситуацію, своїх колег, однолітків, викладача, навчальну літературу.

Роль ментора все ще є ключовою в автономному навчанні [140, с. 3]. Але це вже не означає, що студент може висловити власні пропозиції лише на початку або наприкінці курсу. Такого роду оцінювання проводиться постійно, є частиною навчального плану загалом і кожного окремого заняття. Студенти повинні мати змогу оцінити, чи були досягнуті цілі, які вони самі визначили, чи в правильному напрямку вони рухаються для досягнення кінцевої мети навчання. Студенти також отримують можливість розглядати додаткові джерела інформації, виражати альтернативні ідеї й використовувати всі можливі шанси для вивчення нового та закріплення вже знайомого матеріалу.

Зазвичай на занятті використовується великий вибір і кількість завдань для контролю: наприкінці підтеми, теми, місяця, семестру тощо. Важливим для розвитку НА є самооцінювання зі зворотним зв'язком від викладача й від самого студента. Проблема тут полягає в тому, що студенти вважають, що оцінювання – одноосібне завдання від викладача [146, с. 196]. Таким чином, створюючи педагогічні умови для розвитку НА й сприятливого освітнього середовища, викладач ознайомлює студентів із перевагами моніторингу за допомогою самооцінювання. Більш того, студенти розуміють, що оцінка не має бути фінальною метою навчання, вони мають прагнути оволодіти певними знаннями і навичками.

Людина, що вивчає мови, без компетентної допомоги фахівця не матиме очікуваного успіху, використовуючи книгу й аудіозапис навіть найвищого

гатунку [140, с. 2], але вона сама має вміти оцінювати й аналізувати отримані результати навчання.

Студент, що вмотивований і залучений до активної співпраці, може проводити власну оцінку й розуміє, чи має він прогрес у вивченні певної теми. Проводячи ретельний і постійний аналіз власного успіху, студент має змогу краще й швидше засвоїти матеріал, навчитися використовувати його на практиці й удосконалювати навички навчання протягом життя.

Серед засобів організації самооцінювання студентів можна виокремити такі

- **самозвіти:** складаючи звіт щодо процесу виконання завдання, студенти знову переживають емоції, які вони відчували, виконуючи його, і це є відмінним способом збору інформації про ступінь навченості й автономності студента. Звіт-самоаналіз – це вербалізація потоку свідомості [32, с. 81]. Такі звіти не мають чіткої структури, об'єму або теми. Це власні ідеї студента щодо процесу його навчання або його почуттів стосовно певного вміння (читання, письмо), прийомів і стратегій, що він використовує, а також шляхів подолання труднощів.
- **анкетування** [184, с. 7]. Студенти слідуєть чіткому плану й відповідають на поставлені запитання, обґрунтовуючи свою відповідь. Але в такому випадку викладачеві потрібно провести ґрунтовну підготовчу роботу й скласти запитання таким чином, щоб вони були чіткими, не викликали труднощів у розумінні, студенти не просто відповідали, але водночас і аналізували власні відповіді. Після заповнення анкети можна запропонувати студентам обговорити результати, пояснити, що, на їхню думку, означає певна відповідь, і разом окреслити плани на подальшу взаємодію.
- **щоденники та листи оцінювання**, де студенти можуть планувати, моніторити й оцінювати власне навчання, описувати проблеми й шляхи їх розв'язання.

- розробка **мовного портфоліо**, що містить планування й отримання результатів, прийняття відповідальності за свою роль в освітньому процесі. Портфоліо не тільки підходить для самооцінювання результатів навчання, а й є корисним помічником викладача для того, щоб дізнатися, що знають студенти та чого бажають навчатися. А якщо брати до уваги вивчення ІМ, то Європейський мовний портфель ставить завданням описувати свій прогрес в оволодінні мовою, що вивчається, а метою є мотивація студента до вдосконалення комунікативних умінь [184, с. 7-8].
- **таблиці самоаналізу** для опису власного прогресу на занятті під час вивчення теми або, наприклад, за семестр. І знову викладач має подбати про питання, які підкажуть студентам, на які аспекти навчання потрібно звернути увагу. Усі учасники освітнього процесу мають брати участь у складанні таких таблиць, розробці критеріїв їх оцінювання (2-, 5-, 10-бальна система тощо), адже прогрес у процесі навчання залежить від того, як той, хто навчається, може відокремитися від того, що він вже знає, задля осмислення своїх знань [140, с. 9].
- залучення студентів до **роботи через мережу Інтернет**, наприклад блог. Студенти можуть поділитися своїми враженнями, відчуттями, переживаннями й здобутками, а через деякий час перечитати й оцінити, як змінюється їхнє ставлення до предмета, мотивація, чи отримують вони позитивні результати навчання. Але в такому випадку й сам викладач має брати активну участь у веденні блогу, виражати свої думки, описувати позитивний і негативний досвід на занятті [140, с. 9].

Наголосимо, що перелік засобів самооцінювання не є вичерпним і може доповнюватися й розширюватися.

Існує чимало можливостей і ресурсів для організації самооцінювання студентів, викладач може обирати засіб, який найбільше підходить для вивчення окремого предмета або найбільше подобається студентам, головне, для організації ефективного самооцінювання, студент повинен вміти відповісти на 5

базових питань: що ми робимо, навіщо, як, які результати отримуємо та що ми будемо робити далі [140, с. 9].

Важливим для підвищення рівня значущості студентів на занятті є розвиток їхніх дослідницьких навичок і вмінь. Сучасні дослідники приділяють особливу увагу розвитку дослідницьких навичок і вмінь студентів, оскільки це є основною подальшої позитивної професійної діяльності [192–194], адже дослідницьку діяльність учителя можна назвати самореалізацією його інтелектуального потенціалу, методологічного досвіду, творчого мислення, наукового світогляду й ціннісної позиції [193, с. 28]. Розвиток дослідницьких навичок також забезпечує перехід від теоретичних знань до творчості та мотивації [195], допомагає зрозуміти, хто зі студентів більш мотивований до подальшого навчання та самовдосконалення.

В автономному навчанні студент може брати участь не тільки в проведенні дослідження, а й на підготовчому етапі брати участь у встановленні критеріїв його вимірювання та оцінки. Таким чином, студенти знають не тільки, що їм потрібно робити, але і що очікувати, вони більш активно беруть участь у процесі навчання, підвищують свою впевненість у собі [114, с. 190].

Студентам може бути запропоновано виконання мікропроектів у групах або малих групах, що може стати початком, основою, підґрунтям для продовження дослідницької роботи над аналізом певних фактів та явищ, актуалізацію знань про них з метою вироблення й систематизації суб'єктивно нової інформації про дійсність, зміст завдання, прийоми роботи [196, с. 297].

Дослідницькі вміння можуть бути використані під час проходження педагогічних практик студентами – майбутніми вчителями, а також є основою успішного проведення дослідження для написання курсової роботи. До того ж написання курсової роботи – складний процес, який потребує, у першу чергу, використання вже набутих науково-дослідницьких навичок, ґрунтовної підготовки й слідування плану дослідження, а також концентрації, цілеспрямованості та зацікавленості. Будь-яка проектна робота допомагає мотивувати студентів до майбутньої дослідницької діяльності та дозволяє їм

легше виконувати інші завдання [197, с. 89].

Працюючи над своїм науковим дослідженням, студенти отримують кваліфіковану допомогу викладачів – керівників курсових, але, готуючись до написання подібної роботи, головне, на що спираються студенти, – знання з певних дисциплін, набуті під час навчання в університеті, власне зацікавленість предметом і галуззю знань, життєві інтереси й уподобання.

У межах навчального плану для першого (бакалаврського) рівня студентам надається змога обрати курсові роботи. Дослідниця Л. Черчата вважає одним з головних педагогічних умов надання змоги студентам проводити наукові дослідження під час проходження педагогічної практики, збору фактичного матеріалу для написання курсової чи кваліфікаційної роботи [198, с. 297].

Для ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу й забезпечення індивідуалізації, диференціації, варіативності, альтернативності, прогностичності й адаптивності навчання [199] на заняттях активно впроваджується використання інтерактивних технологій.

«Інтерактивні форми і методи передбачають організацію комфортних умов учіння, під час якого всі студенти активно взаємодіють між собою й викладачем, використовуючи моделювання життєвих і професійних ситуацій, рольові ігри та методи, що дають змогу створити ситуації пошуку, співпереживання, суперечностей, ризику, сумніву, переконання, задоволення, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем... викладач в інтерактивному навчанні не тільки є носієм інформації і певної суми знань, завдання якого передати ці знання, а й постійно й активно стимулює студента до самостійної творчої роботи, виконуючи роль проєктувальника й консультанта» [200, с. 11].

Однією з найбільш відомих технологій є «мозковий штурм», який використовуються для вирішення складних питань і допомагає генерувати нестандартні рішення стандартних проблем, оскільки технологія «забезпечує значну самостійну роботу з боку здобувача, сприяє розвитку критичного мислення, формує соціальну мобільність, розвиває комунікативну, інформаційну та технологічну компетентності, креативність, навички співробітництва.

Здобувачі вчаться висловлювати власну позицію, аргументувати й відстоювати, поважати думки інших, уникати конфліктних ситуацій» [201]. Формування комунікативних здібностей шляхом вирішення складних, проблемних, а іноді конфліктних ситуацій, не тільки узагальнення інформації, а й вміння розглянути проблему під різним кутом, а також правильне і вдале використання освітніх ресурсів, спрямоване на підвищення рівня академічних досягнень і розвитку НА.

Розглянемо різні види технологій, зокрема мозковий штурм, що допоможуть в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю та сприятимуть розвитку НА.

Фліпчарт (Flipchart) – звичний для нас вид мозкового штурму, фасилітатор записує на дошці/занотовує варіанти відповідей студентів, потім відповіді обговорюються й залежно від теми й мети завдання обираються, наприклад найбільш практичні ідеї (Додаток Б).

Мозковий штурм-стікери (Post-its) – кожен учасник роботи отримує невеликі аркуші для нотаток, на яких упродовж певного часу студент має записати всі думки на тему. На кожному аркуші може бути лише одна ідея. Після закінчення індивідуальної роботи студенти розкладають, розклеюють свої аркуші й по черзі, обговорюючи варіанти, збирають аркуші, що мають схожі думки. Таким чином, кожен студент матиме змогу висловити свою думку й довести раціональність її використання. Робота в малих групах надає учасникам можливості діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування, урахувати індивідуально-психологічні особливості студентів [202, с. 291].

Брейнрайтинг (Brainwriting) [203] – ідеальний варіант для проведення у великій групі або з метою розвитку вмінь і навичок письма. Після того як фасилітатор пояснює тему й мету завдання, учасники починають записувати ідеї щодо теми заняття. На кожному аркуші паперу потрібно висловити лише одну ідею, після чого передати її іншому учаснику групи. Таким чином, кожна ідея матиме велику кількість варіантів реалізації. Головне, такий вид роботи проходить у тиші, студенти не можуть обговорювати власні варіанти, лише

описувати. Після того як час, відведений на виконання завдання, був вичерпаний, відбувається обговорення, сортування, виділення певних ідей. Учасники такої роботи не знають і не очікують, яку ідею їм потрібно буде доповнювати, що допомагає не тільки фасилітувати роботу, а й працювати над креативністю й швидкістю реакції. Більш того, майбутні вчителі можуть отримати додаткове завдання перевіряти текст на наявність граматичних та лексичних помилок.

Мозковий штурм у алфавітному порядку – ідеальний варіант для розвитку комунікативних і лексичних навичок студентів, що вивчають ІМ, оскільки студент має відповісти на певне питання, використовуючи всі літери алфавіту. Є декілька варіантів реалізації такої форми мозкового штурму: перший – традиційний, робота в групі, фасилітатор занотує всі ідеї, які пропонують студенти (додаток В); другий – онлайн, самостійна робота, коли студент може виконати завдання будь-де і будь-коли (наприклад, використовуючи сервіс Google Forms (Рис. 2.1.).

Коло мозкового штурму (Circle brainstorming) [204] – коли фасилітатор ставить дискусійне питання, саме питання або його аспекти обговорюють у малих групах, кожна група пропонує власний варіант відповідей, на дошці фіксуються варіанти й підводяться підсумки. Така вправа стимулює розвиток критичного мислення, допомагає не тільки практикувати й розвивати лінгвістичні навички студентів, а й допомагає краще навчитися вербально вирішувати проблеми та дискусійні поняття. Важливо, що кожна думка буде врахована, ідея кожного студента має бути розглянута.

Потужним педагогічним інструментом можна назвати інтерактивну технологію – укладання розповіді за чартом за методикою П. Чайлдса [205] (Додаток Г). Кожен студент/група отримує чарт і обирає один варіант відповіді в кожному рядку. Студент має реалізувати обраний варіант у відповідний спосіб (текст, плакат, усна/письмова презентація). Така робота може проводитися як індивідуально, так і в групах і стимулювати розвиток креативних ідей, мовних і мовленнєвих навичок, відповідальності й навичок НА, оскільки в роботі в парах

і групах студенти будуть навчатися відповідати за певний етап або обрану частину роботи.

The image shows a Google Forms interface for a quiz titled "Your dream holiday". The form is divided into several sections:

- Title:** "Your dream holiday"
- Instructions:** "You have to write where you would like to spend your ideal holiday and explain why you choose this place or what you can do there starting the reason/activity with ALL the letters of the alphabet. Use either several words or at least one phrase. For example, 1. Where? - London 2. A - Amazing place to practice English 3. B - Beautiful architecture 4. C - ..."
- Field 1:** "Your name and Surname" with a red asterisk and a "Long-answer text" input area.
- Field 2:** "Write where you would like to spend your ideal holiday (e.g. London/Brazil/ my native town) *" with a red asterisk and a "Long-answer text" input area.
- Field 3:** "Explain the reason starting with letter A (e.g. amazing, astronaut, apricot) *" with a red asterisk and a "Long-answer text" input area.

Рис. 2.1. Спосіб виконання завдання «Мозковий штурм» за допомогою Google Forms

Упроваджуючи ідеї студентоцентрованого навчання, ми звертаємося до методу театралізації та моделювання педагогічних ситуацій. Використання елементів театралізації сприяє розвитку креативності, творчості, духовності, професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя. Успіх надихає на подальше вдосконалення певних умінь і навичок, що допомагає приймати рішення й брати відповідальність за них [206, с. 130-131].

Моделюючи певні педагогічні ситуації, викладач має чітко розуміти рівень сформованості знань групи, ураховувати особистісні стосунки студентів, їхній вік та готовність до проектування професійної діяльності, загальну налаштованість на позитивний результат, наявність професійного інтересу

загалом. Такі вправи збагачують лексичний запас студентів, активізують аналітичну роботу, самостійність, творчість.

Ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства доцільно використовувати в процесі організації віртуальних екскурсій країнами й містами, мова якої вивчається, що допомагає формувати цінності й мотивацію подальшого пізнання специфіки країни, регіону. Віртуальна екскурсія майже не має обмежень у варіантах вибору місця призначення й часу.

Професійна діяльність учителя пов'язана з моделюванням освітньої діяльності учнів для розвитку іншомовної міжкультурної комунікації. Ми вважаємо, що стратегії використання власних навичок і вмінь НА – це процес розуміння, осмислення й творчого використання засвоєного матеріалу задля організації ефективної професійної діяльності. Використання ігрових технологій і методів проєктів забезпечують мотивацію студентів до оволодіння професійною компетентністю й отримання досвіду для вирішення проблем, що можуть виникнути в процесі професійної діяльності [207, с. 171].

Визначимо третю педагогічну умову як відображення компонентів НА в змісті освіти (навчальна дисципліна, навчальний план, силабус тощо). Для досягнення поставленої мети, а саме оволодіння студентами навичками і вміннями НА в процесі підготовки майбутнього вчителя ІМ, ми наголошуємо на потребі впровадження певних завдань у ході вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Так, у процесі оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, вивченні інваріантних і варіативних дисциплін студентам надається можливість визначення структури навчального плану, вибір навчальних матеріалів і додаткових освітніх джерел. Таким чином студент буде тренувати стратегії використання власних навичок НА в майбутній професійній діяльності й активізувати навчальну й науково-дослідну підготовки.

В освітньому процесі це може втілюватися шляхом послідовного використання принципів НА та впровадження їх у власних освітній процес з окремих предметів. Для реалізації третьої педагогічної умови ми наголошуємо на організації спільної комунікативної діяльності викладача зі студентами; забезпеченні активної взаємодії студентів між собою; організації проєктної

діяльності студентів і формування професійних умінь і навичок, максимально наближених до реальних ситуацій. Таким чином, студенти не тільки будуть упроваджувати навички НА у власний освітній процес, а й будуть готуватися до майбутньої професійної діяльності.

Допроєктне дослідження програми «Вчитель нового покоління» показало, що для 38 закладів вищої освіти, що готують майбутніх учителів, не існує типової програми з методики викладання іноземної мови. Більшість закладів використовує адаптовані варіанти застарілих програм, у яких недостатньо уваги приділяється професійно орієнтованим дисциплінам. Крім того, з чотирьох основних складових у навчальних планах (мовна, лінгвістична, психолого-педагогічна й методична) саме методична є антилідером з показником лише 3% (для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»), що є критичним значенням, оскільки майбутній учитель має оволодіти, у першу чергу, методичною компетентністю для подальшої успішної роботи [208, с. 5-6]. Студент, що вивчає іноземну мову в закладі вищої освіти, може бути гарним спеціалістом у галузі лінгвістики, але без ґрунтовної методичної бази буде не в змозі поділитися своїми знаннями з учнями. До того ж у більшості навчальних планів університетів України вивчення теоретичних, професійно-орієнтованих і практичних дисциплін проходить паралельно. Це суперечить основній меті навчання іноземної мови, а саме оволодінню іншомовною комунікативною компетентністю, оскільки для успішного формування подібних умінь потрібна комплексна робота над теорією і практикою [3, с. 24].

Наголосимо, що запорукою успішної професійної діяльності педагога є постійне самовдосконалення, а саме пошук актуальної інформації, оновлення знань, якими вже володіє людина, дослідження нових і цікавих тем і питань. Таким чином, заклад вищої освіти має приділяти увагу також формуванню певних науково-дослідницьких навичок студентів як ключового елемента їхнього подальшого професійного розвитку.

Для впровадження компонентів НА в зміст освіти потрібно слідувати системі формування НА, що запропонована британським ученим Д. Наненом [48] (Рис. 2.2.).

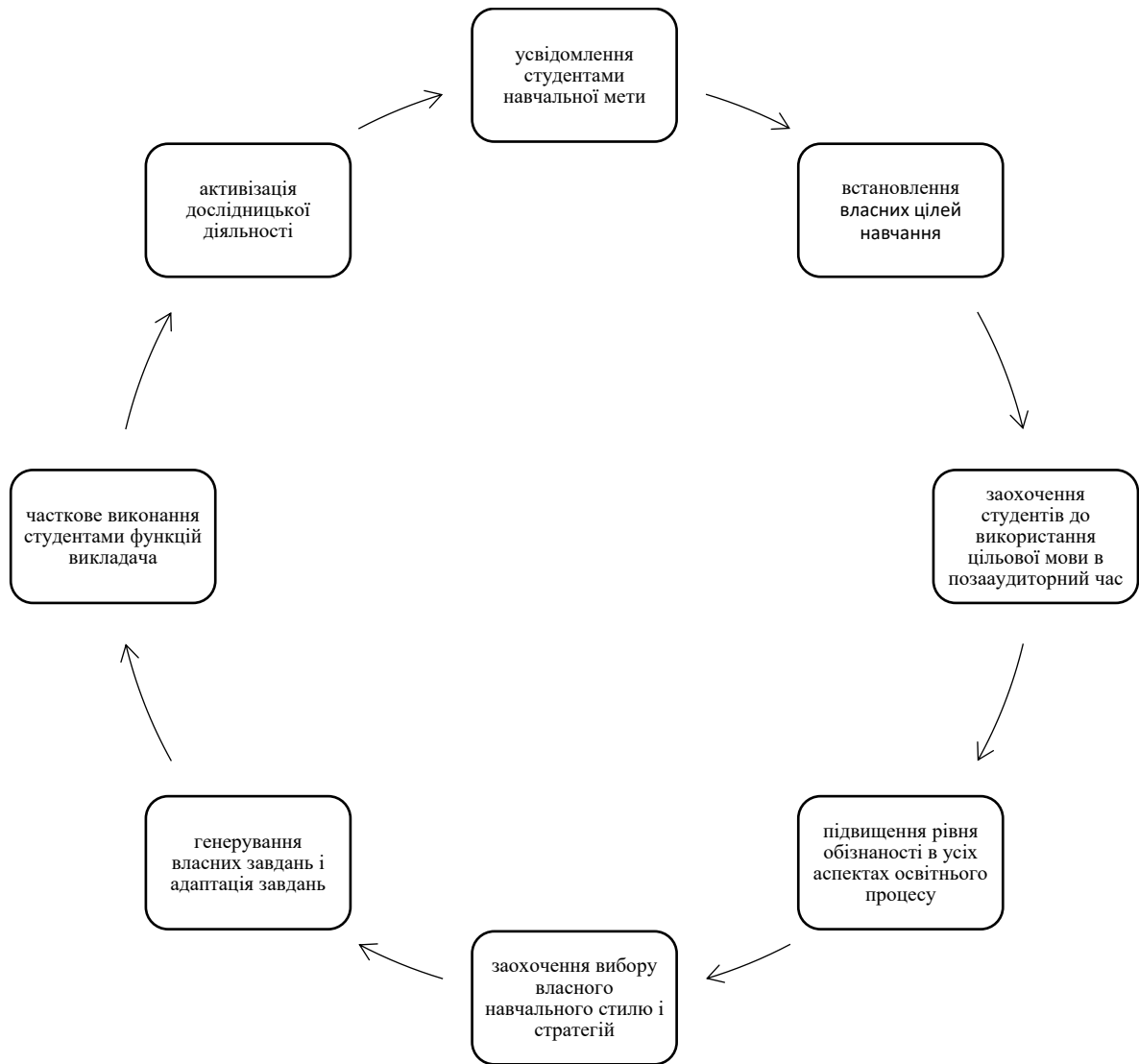


Рис. 2.2. Циклічна модель формування НА майбутніх учителів ІМ за Д. Наненом [48].

Такий процес циклічний і може повторюватися від теми до теми, від предмета до освітньої програми загалом. У першу чергу, мета навчання має бути зрозумілою для студентів. Без мети неможливо скласти план навчання, проводити аналіз і рефлексію, шукати й знаходити помилки. На початкових курсах навчання в педагогічному ЗВО викладач пропонує загальну мету й навчає студентів розбивати її на менші, більш досяжні цілі. Для студентів, які вже набули вмій і навичок НА, важливо надавати змогу формувати мету вивчення окремого предмета, навчання загалом. Це не означає, що запропонована студентом модель не може бути змінена, викладач надає можливість нести відповідальність за вибір мети, але слідкує, корегує, надаючи зворотний зв'язок.

Наступним кроком є встановлення власних цілей щодо вивчення певного предмета, конкретної теми, навчання загалом. Важливо привчити студентів до системи, коли визначення цілі не просто ще одне завдання, це основа навчання й досягнення певних результатів. Студенти мають привчитися використовувати SMART-планування в навчанні [151].

Заохотити студентів до використання цільової мови в позааудиторний час можна додаванням до процесу вивчення навчальної дисципліни певних завдань, наприклад, проєктної роботи, що буде містити декілька етапів й тривати протягом кількох місяців, або ведення відеоблогу, що буде не тільки цікавим для молодого покоління, а й допоможе розвивати навички рефлексії. З часом студенти самі знайдуть найбільш привабливі варіанти використання мови поза закладом освіти, але допомогти їм має ментор.

Якщо студент бере активну участь в організації освітнього процесу, аналізує й контролює власні досягнення, він стає на крок ближче до НА.

Обравши мету й завдання, потрібно визначитися зі стратегією й інструментами. Це доволі кропітка робота як для студентів, так і для викладачів, оскільки для кожного студента, можливо, потрібно підбирати власну стратегію залежно від власної мети, попереднього освітнього досвіду, швидкості виконання завдань тощо.

Заохочення/стимулювання студентів до вибору – надзвичайно складний процес. Тут допоможе доброзичлива атмосфера, можливість відверто поговорити про освітні проблеми з викладачем і знайти шляхи вирішення проблем. Заохотити студентів можна також додатковим балом, але в такому випадку можуть виникнути негативні наслідки. Стимулювання оцінкою – це зовнішня мотивація, що власне не є негативним чинником. Але студент може швидко звикнути до такого роду заохочення й виконувати певні види діяльності саме заради оцінки, а не заради власного розвитку. З іншого боку, краще пояснити важливість виконання певного виду діяльності, як це може вплинути на академічні досягнення студентів (адже в такому випадку навчання стане більш усвідомленим, а значить, будуть покращуватися результати).

Ще більш складним питанням є адаптація завдань або їх генерація. Не кожен зі студентів готовий до такого кроку, для кожного потрібний різний час. Але залучення студентів – майбутніх учителів до такого виду роботи – один з необхідних і дуже важливих компонентів освіти. Якщо студент звик бути залученим не тільки до виконання завдань, а й до їх створення, йому буде набагато легше й цікавіше проходити навчальні практики й починати власну педагогічну кар'єру.

Якщо студент уже залучений до адаптації завдань, зрозуміло, що сам він не буде їх виконувати, тому студентам потрібно дати шанс стати викладачем, пояснити, що вони мали на увазі, яка була мета завдання, які результати мають отримати ті, хто буде виконувати завдання. Так, на власному досвіді студенти зможуть аналізувати свої професійні здібності, будуть більш активно залучені до освітнього процесу, відчуватимуть відповідальність не тільки за власне навчання, а й за роботу своїх колег.

І нарешті, якщо майбутній учитель пройшов попередні кроки розвитку НА, він неодмінно зацікавиться поняттями/категоріями/речами, що потребують детального дослідження. Розвиваючи НА, дослідницькі навички і вміння, рефлексуючи, отримуючи зворотний зв'язок від викладача-ментора, студент покращить не тільки власну академічну успішність, а й збільшить мотивацію, буде більш зацікавлений в освітньому процесі загалом.

Зміст освіти розглядається як чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетентностей, якими людина оволодіває шляхом навчання в закладі освіти або самостійно для формування гармонійної, усебічно розвиненої особистості [209]. Зауважимо, що на зміст освіти впливають об'єктивні (потреби суспільства в розвитку людини, науки і техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій і докорінними змінами технологій) та суб'єктивні чинники (політика панівних сил суспільства, методологічні позиції вчених тощо) [210, с. 266]. Таким чином, зміст освіти має постійно оновлюватися, оскільки зовнішні і внутрішні фактори дуже часто змінюються: змінюються запити суспільства, з'являються нові ідеї й надбання, а значить, освіта теж мусить змінюватися, бо

«зміст навчання має відображати все багатство раціональних знань людства» [211, с. 384-385].

Оновлення змісту освіти фахових дисциплін – необхідна умова розвитку НА студентів – майбутніх учителів, що забезпечуватиме більш ґрунтовні знання в певній галузі, міждисциплінарні зв'язки, а також розвиток умінь інтеграції, аналізу, дослідження.

Вивчення ІМ відкриває безліч можливостей для студента, оскільки «знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, відбувається шляхом постійного порівняння знань, набутих раніше, з новими, зі знаннями про свою країну» [212, с. 31]. Таким чином, вивчаючи ІМ, студент опановує не тільки фахові знання, а й дослідницькі, комунікативні вміння, здатність до аналізу культурних явищ за допомогою знань про мову, відчуття відповідальності. Розглянемо можливості окремої дисципліни, що сприятиме розвитку НА в майбутніх випускників. Так, проаналізувавши робочу програму з дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення», ми зробили висновок, що в процесі вивчення дисципліни студенти отримують ґрунтовні знання з предмета, надається достатній час для практики й удосконалення мовних і мовленнєвих умінь і навичок, але, на нашу думку, до базового компоненту навчальної дисципліни потрібно додати компоненти, що пов'язані з розвитком НА.

Дисципліна вивчається студентами протягом усього періоду навчання як на першому (бакалаврському), так і на другому (магістерському) рівнях. Оскільки студенти першого року навчання ще проходять процес адаптації до нового середовища, звикають до іншої системи організації освітнього процесу та оцінювання якості знань (перехід від 12-бальної до 100-бальної системи оцінювання), а також багато здобувачів ще й адаптуються до нових умов організації побуту (проживання в гуртожитку), вважаємо проведення ґрунтовної роботи щодо розвитку НА з таким контингентом необґрунтованим. Студенти другого курсу, які вже звикли до освітнього середовища університету й готові до виконання більш складних і цікавих завдань, можуть більш ефективно оцінити

та спланувати власну освітню діяльність. Особливу увагу приділяємо впровадженню ІКТ в освітній процес.

Важливо зазначити, що основна увага приділялася саме впровадженню додаткових методів і прийомів до процесу вивчення вже наявної дисципліни у межах курсів визначених освітньою програмою. Як приклад ми розглядаємо вивчення дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення» у Харківському національному педагогічного університеті імені Г.С.Сковороди у першому семестрі для студентів другого курсу. Ми обираємо цей заклад освіти, оскільки це один із провідних університетів, що займається підготовкою педагогічних кадрів на сході України. За навчальним планом дисципліна розрахована на 54 аудиторні години практичних занять і 81 годину самостійної роботи. Курс має на меті формування в студентів комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної компетентностей, а також професійної компетентності шляхом ознайомлення з різними методами і прийомами навчання іноземної мови та залучення до виконання професійно орієнтованих завдань [213]. Курс охоплює засвоєння таких тем: «Вибір професії»; «Долаючи стереотипи», «Україна та українці», «Британія та британці», «Подорожування», «Здоров'я», «Спорт» і «Театр». Основна увага курсу зосереджена на формуванні в студентів умінь та навичок аудіювання, говоріння, читання й письма на основі вивчення відповідних тем; інтеграції навичкових параметрів (фонетики, лексики та граматики) у мовленнєвих уміннях; засвоєнні соціокультурної інформації за рахунок читання відповідних текстів, роботи з аудіо- та відеоматеріалами тощо; поглибленні філологічних знань та формуванні професійної компетенції шляхом ознайомлення з різними методами та прийомами професійно орієнтованих завдань [213].

Створюючи навчальний план, ми мусимо пам'ятати, що методична основа для майбутнього вчителя найголовніша, знання, які будуть отримані в університеті, стануть підґрунтям його успішної професійної діяльності, а вміння і навички – основою подальшого самовдосконалення й розвитку.

Учитель нової української школи має вміти швидко пристосовуватися до

змін у системі освіти, бути відкритим для впровадження нових ідей і методик, самостійно шукати й опановувати нові види робіт. Навчаючися на власному досвіді й досвіді інших, кожен отримує неоціненні знання, які можна використовувати в професійній діяльності, а основа таких знань – навчання в університеті й вивченні певних професійно орієнтованих дисциплін, що є фундаментом, збудованим під наглядом досвідченого викладача, який допомагає, корегує, підказує й наставляє своїх майбутніх колег.

Інший компонент, який оновлюється, – це педагогічна практика в навчальному плані майбутнього вчителя. Згідно з новою програмою з методики навчання англійської мови для освітнього ступеня бакалавр [112], педагогічну практику організовано в такий спосіб: кероване спостереження, асистент учителя, учитель-практикант.

Кероване спостереження – це спостереження за роботою вчителя-фахівця в третьому та четвертому семестрах з метою аналізу й набуття власного досвіду. Такий підхід кардинально відрізняється від попереднього, коли студенти мали змогу відвідувати заняття вчителів із різних предметів протягом тижня з метою розуміння учнів і організації освітнього процесу загалом. Звичайно, за такий короткий проміжок часу зробити певні висновки щодо організації системи навчання доволі складно, а тому такий вид практики має формальний характер, аніж такий, що дійсно має практичне значення. Тепер студент може спостерігати за досвідченим професіоналом один день на тиждень, бачити прогрес класу, аналізувати роботи вчителя в системі, розуміти важливість системності й послідовності в навчанні.

Виконуючи роль помічника вчителя протягом п'ятого-сьомого семестрів, студент уже не тільки спостерігає за роботою фахівця, а й надає власну посильну допомогу в плануванні й організації освітнього процесу, час від часу проводячи фрагменти занять.

У восьмому семестрі студент стає вчителем-практикантом на період шести тижнів. Під час такої практики студенти повністю проводять заняття з ІМ під безпосереднім наглядом учителя-фахівця, а також кожного тижня проводять

консультації із викладачем ЗВО для проведення аналізу й оцінювання результатів власної педагогічної роботи.

Для формування НА всі види практик можуть допомогти студентам у реалізації поставленої мети. Так, під час першого етапу практики студенти можуть спостерігати й аналізувати не тільки професійні вміння і навички вчителя ІМ і особливості проведення заняття в школі, а й спостерігати за тим, чи надається змога учням у закладі освіти використовувати НА на заняттях, у яких класах можна це побачити. Крім того, практика також означає ознайомлення з освітнім процесом загалом, а значить вони можуть визначити міжпредметні зв'язки, і як розвиток умінь і навичок НА може допомогти у вивченні ряду дисциплін, і на що потрібно звернути увагу для перенесення навичок і умінь НА з одного предмета на інший.

Отже, упровадження в освітній процес ЗВО визначених нами педагогічних умов сприятиме підвищенню мотивації студентів до навчання, створенню позитивної атмосфери для оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю й навичками НА, підвищенню ефективності освітнього процесу й стане підґрунтям для формування професійних умінь майбутнього вчителя.

2.2. Модель формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці

Необхідність створення моделі зумовлена вимогами суспільства до підготовки висококваліфікованих учителів ІМ.

Освітні програми підготовки вчителів націлені не тільки на формування професійної компетентності, а й на розвиток творчої особистості майбутнього педагога, що буде більш ефективно за умови впровадження моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Ми розглядаємо саме метод моделювання, оскільки, використовуючи результати моделі-аналога в дослідженні, ми можемо перенести дані на об'єкт дослідження [214, с. 12-13].

Довідникова література визначає модель як «уявний чи умовний (зображення, опис, схема тощо) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник»» [57, с. 683]; «конструкцію, компонентом якої є об'єкт-оригінал» [215, с. 221]; схему, специфічно створений матеріальний або мисленнєвий об'єкт, що відтворює суттєві властивості, наочно-образні характеристики та зв'язки елементів і функції об'єкта-оригіналу для досягнення нового результату, перспективної мети [216]; суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей найбільш суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу тощо, що надає загальне уявлення про феномен, що нас цікавить, чи його окремі структурні складові [217, с. 19].

З педагогічної точки зору, основа моделі – науково обґрунтована теорія особистісно орієнтованого навчання, що реалізується за допомогою як традиційних форм, методів і засобів, так і інноваційних технологій професійної підготовки вчителя [218]. До того ж використання такого методу дозволяє адекватно й цілісно відобразити компоненти системи, одержати інформацію й оцінити стан і можливості для подальшого її розвитку [219, с. 12].

Моделювання – «творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі оброблення наявної інформації) з метою відображення об'єкта, що є предметом уваги загалом або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування» [217, с. 19]. Педагоги використовують моделювання для вирішення завдань планування, організації й оптимізації освітнього процесу [220].

У педагогічному дослідженні моделювання поєднує теоретичне та емпіричне знання і «вбачається як процес та метод наукового пізнання та управлінської діяльності, який дозволяє адекватно описати й цілісно відобразити сутність, властивості, якості, компоненти певної системи, отримати інформацію про її поточний стан та умови функціонування та розвитку» [108, с. 92].

Розробляючи модель формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП, ми спиралися на визначення процесу моделювання Г. Єльнікової [221], де зазначається, що моделювання має творчий характер, але базується на теорії систем. Моделювання завжди містить певний алгоритм, у якому відбиваються зв'язки-відносини та соціально-економічні протиріччя.

Моделювання починається з визначення мети й результату, якого плануємо досягти. Далі виокремлюємо властивості об'єкта дослідження, установлюємо зв'язки між означеними властивостями й ідеалізуємо їх у вигляді схеми, графіка, таблиці тощо [220], визначаємо елементи підсистем і структур, зв'язки між компонентами моделі, ураховуючи властивості кожного з них [222].

За Т. Парсонсом [223], будь-яка система має бути спроможною до адаптації, уміти раціонально організувати й розподіляти внутрішні ресурси; бути цілеорієнтованою; зберігати стійкість на основі загальних норм і цінностей; мати здатність до інтеграції, до включення в систему нових поколінь. Чим послідовніше здійснюється функціональний розподіл на рівні й компоненти, тим стабільнішою є сама система.

З огляду на вищезазначене, проведену дослідницьку роботу та враховуючи власний педагогічний досвід, ми розробили модель формування навичок НА майбутніх учителів ІМ у ФП (Рис 2.3). Запропонована нами модель формування НА – це відкрита система, що створена з метою вдосконалення вмінь та навичок студентів – майбутніх учителів ІМ для підвищення ефективності навчання загалом і можливості використовувати набуті навички і вміння в майбутній професійній діяльності.

Розроблена модель формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП є комплексом психолого-педагогічних та управлінських дій, які супроводжують процес формування НА як однієї з основ майбутнього професійного розвитку вчителя. Модель спрямована на регулювання механізмів формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП у ході освітнього процесу, на їхній саморозвиток та рефлексію.

Завданнями моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП є

планування, організація, координація й контроль процесу формування комплексу вмінь і навичок у вивченні ІМ.

Ефективне формування навичок НА можливе за виконання наступної системи дій і вимог: чітке визначення мети навчання; проведення аналізу сучасного стану сформованості навичок і вмінь НА; визначення програми впливів, що забезпечуватимуть перехід до використання навичок НА у власній освітній діяльності; отримання й надання систематичного зворотного зв'язку; забезпечення опрацювання інформації, що отримана під час зворотного зв'язку.

Використання моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП вирішує такі завдання:

- забезпечення взаємодії структурних підсистем з метою підвищення якості освіти в закладах вищої освіти та закладах загальної середньої освіти;
- адаптація структурних підсистем залежно від предмета вивчення;
- взаємодія всіх структурних елементів освітнього процесу, наукових та дослідницьких процесів ЗВО;
- безперервність навчання.

Представлена модель формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП може використовуватися як студентами, так і викладачем на різних етапах планування, підготовки й організації освітнього процесу.

Модель складається з таких блоків: цільового, концептуально-діагностичного, змістового, процесуального, діагностично-результативного, які взаємопов'язані й взаємозалежні.

Перший блок – цільовий – визначає мету дослідження й побудову педагогічної моделі – формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Він зумовлений соціальним замовленням на підготовку висококваліфікованих педагогічних працівників, а також упровадженням принципів студентоцентрованого навчання.

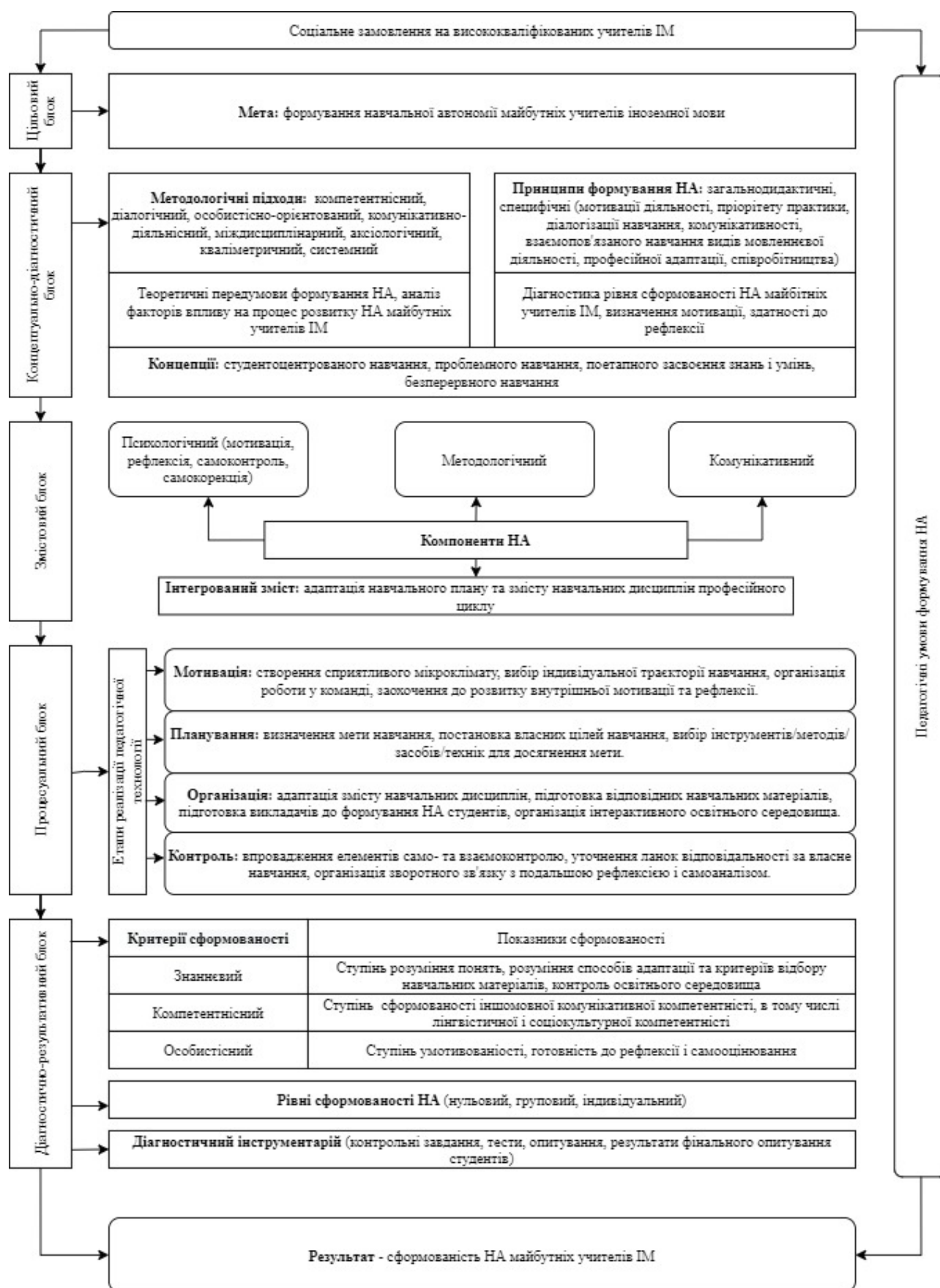


Рис. 2.3. Модель формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці

У концептуально-діагностичному блоці об'єднано теоретичні передумови, методологічні підходи й принципи формування НА, освітні концепції, а також сучасний стан сформованості НА студентів – майбутніх учителів.

Теоретичні передумови формування НА й **фактори впливу** на процес розвитку НА майбутніх учителів ІМ у ФП детально розглянуто в підрозділах 1.1 та 1.2 відповідно.

На основі аналізу сучасної вітчизняної й зарубіжної літератури та узагальнення теоретичних положень і педагогічних концепцій було визначено **методологічні підходи** до реалізації поставленої мети моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП: компетентнісний, діалогічний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, міждисциплінарний, аксіологічний, кваліметричний, системний.

Компетентнісний підхід – основа розробки моделі, оскільки компетентності – це результат освіти. Використання компетентнісного підходу забезпечує виконання Закону України «Про засади державної мовної політики», а саме реалізацію стратегій мовної освіти; покращення мовної культури населення; створення умов для оволодіння іноземною мовою; забезпечення передумов до навчання протягом життя; удосконалення засобів контролю й оцінювання; удосконалення змісту мовної освіти, покращення освітніх технологій для оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю; створення умов, що сприятимуть навчальній і науково-дослідній роботі [224].

Використання **діалогічного підходу** обумовлено запровадженням в освітній процес гуманістичного та демократичного стилів взаємовідносин викладача зі студентами, коли студенти відкрито та впевнено звертаються до свого наставника по допомогу й не побоюються безпідставної, суб'єктивної критики. Діалогічний підхід сприяє формуванню не тільки навичок діалогічного спілкування, уміння слухати й чути, розуміти, аналізувати, а й виявляти емпатію, продуктивно взаємодіяти, допомагати всім суб'єктам освітнього процесу, підтримувати й мотивувати.

Діалог – це основа взаємовідносин у студентоцентрованому навчанні,

отже, авторитарний стиль роботи має бути виключений. До того ж під час спільного обговорення питань і проблем швидше і якісніше формуються особистісні якості майбутнього фахівця, оскільки ми повністю відмовляємося від ідеї диктатури й безумовного домінування викладача над студентами. Педагогічна взаємодія й співробітництво – основа діалогічного підходу, оскільки студенти та наставник стають партнерами, впливають на особистісний і професійний розвиток одне одного. Важливо зазначити, що учасники освітнього процесу мають працювати над створенням сприятливого освітнього середовища разом, оскільки тепер не тільки викладач несе відповідальність за сприятливу атмосферу на занятті.

Продовжуючи розкривати питання ролі студента в освітньому процесі, звертаємося до **особистісно орієнтованого підходу**, використання якого зумовлене підвищенням інтересом до особистості студента, до його вмінь і навичок, творчих здібностей, уподобань, бажань, власної мети навчання. Використовуючи такий підхід, ми забезпечуємо розвиток високоінтелектуальної особистості, реалізуємо духовний і творчий потенціал [129; 160; 225], спонукаємо студентів до накопичення власного досвіду, на основі якого формуються судження в майбутньому. Ми визнаємо право кожного учасника освітнього процесу бути особистістю, що здатна до самовизначення, вільного вибору свого життєвого шляху й має право на реалізацію власних мотивів та цінностей, на формування унікального ставлення до себе та інших, до навколишньої дійсності [108, С. 97].

Використання особистісно орієнтованого підходу забезпечує визначення ролі викладача як наставника і ментора, допомагає будувати взаємовідносини на основі принципів співпраці й свободи вибору (мети освіти, змісту освіти, власної траєкторії навчання, методів, прийомів, стратегій навчання, освітніх матеріалів) з метою задоволення освітніх, духовних і життєвих потреб.

Адаптуючи навчальний матеріал і характер його викладу залежно від інтелектуальних, емоційних, фізичних здібностей і потреб студентів, ми підвищуємо рівень ефективності освітнього процесу загалом, а також позитивно

впливаємо на професійну підготовку майбутніх педагогів. Активуючи інтерес до майбутньої професійної діяльності, розширюючи мотиваційну сферу, розвиваючи креативність і ініціативність, ми надаємо студентам право вибору на кожному етапі освітнього процесу [129; 226].

Актуальність використання **комунікативно-діяльнісного підходу** зумовлена актуалізацією й розвитком потенційних можливостей майбутніх учителів, їхнім бажанням до самовдосконалення й досягнення певного рівня професіоналізму. Пропонуючи виконання завдань, що пов'язані з професійною діяльністю вчителя, ми забезпечуємо посилення професійної мотивації майбутніх фахівців, стимулюємо розвиток творчого потенціалу, формуємо професійну спрямованість особистості [227–229]. Удосконалення комунікативної компетентності студентів відбувається також під час виконання завдань, які потребують досягнення практичного результату нелінгвістичного характеру, наприклад розв'язання педагогічної ситуації.

Застосування **міждисциплінарного підходу** пояснюється тим, що професійна діяльність учителя ІМ не зводиться лише до викладанням однієї дисципліни, а пов'язана з широким колом інтересів і питань з різних предметів, отже, фахова компетентність майбутнього вчителя містить оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю й опанування суміжних наук, що вивчають поняття, стратегії та принципи в міждисциплінарному контексті.

Оскільки вища освіта визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти [87], це обумовлює актуальність **аксіологічного підходу**. Освіта відіграє важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій особистості, а застосування аксіологічного підходу сприяє формуванню орієнтацій на безперервний професійний розвиток, усвідомлення себе як майбутнього фахівця, допомагає зрозуміти, як будувати свою кар'єру, забезпечувати саморозвиток для успішної педагогічної діяльності [230, с. 371]. Застосовуючи аксіологічний підхід до формування НА майбутніх учителів ІМ у

ФП, ми формуємо ціннісне ставлення до власного навчання й відповідальності за нього, а саморозвиток і постійне вдосконалення вже набутих навичок стає потребою студента – майбутнього фахівця.

Для перевірки й уточнення отриманої інформації звертаємося до **кваліметричного підходу**, який дозволяє виразити якість досліджуваного об'єкта, що є нематеріальним за своєю природою, одним якісним показником, незважаючи на множинність його властивостей і ознак [227]. Так ми можемо розглянути формування НА як якісне явище, що складається з групи показників нижчого рівня. Використання такого підходу дозволяє вносити необхідну точність у розуміння вихідного рівня сформованості НА, вести моніторинг та інтерпретувати отримані результати.

Єдність та комплексність методологічних підходів до формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП визначає використання **системного підходу** до організації освітньої діяльності. Методологічну основу системного підходу складає принцип взаємозв'язку [231, с. 7]. За умови впровадження такого підходу всі елементи освітнього процесу взаємозалежні й об'єднані спільною метою і функціями.

Окреслені методологічні підходи визначають використання певних **методологічних принципів** до процесу формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Виокремлені принципи ґрунтуються на базових принципах реалізації концепції освіти в Україні й поділяються на загальнодидактичні (науковості, систематичності і послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, наочності, індивідуального підходу [168; 202; 232]) та специфічні (мотивації діяльності, професійної адаптації, співробітництва, комунікативності, діалогізації навчання, пріоритету практики, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності).

Принцип мотивації діяльності, основи формування НА, реалізується завдяки активному залученню студентів до всіх етапів проведення заняття – від планування до контролю, стимулювання студентів до навчання, використання нових форм, методів, засобів навчання, адаптації навчальних матеріалів,

використання ІКТ.

Мотивуючи й залучаючи таким чином студентів до роботи й активної співпраці, ми також реалізуємо **принцип професійної адаптації**, коли студент на практиці розглядає завдання не тільки з позиції людини, що вивчає ІМ (складно/не складно або цікаво/не цікаво), а й з точки зору викладача, оцінюючи його ефективність, коректність, відповідність віковим і особистісним характеристикам, аналізуючи складність і обґрунтовуючи власну позицію. Таким чином, ми стимулюємо розвиток педагогічної рефлексії, необхідної для формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП.

Студентоцентроване навчання неможливе без упровадження **принципу співробітництва**, тобто активної взаємодії викладача зі студентами, суб'єкт-суб'єктними відносинами, постійного зворотного зв'язку як від викладача, так і від студентів, спільного вирішення освітніх питань і проблем, підтримки сприятливої атмосфери на занятті.

Забезпечення співробітництва й взаємодії визначається також **принципом комунікативності**. Маючи на меті формування не тільки НА майбутніх учителів ІМ у ФП, а і їхньої іншомовної комунікативної компетентності, і використовуючи моделі реальних комунікативних ситуацій у різних сферах спілкування, студенти практикують набуті лінгвістичні вміння і навички, паралельно працюючи над формуванням навичок НА. Запровадження такого принципу також сприяє вибору мовного та мовленнєвого матеріалу, характеру вправ, методів та прийомів навчання.

Забезпечує реалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин, педагогічної взаємодії й рефлексії в освітньому процесі і **принцип діалогізації навчання**. Викладач-наставник сприяє покращенню співпраці студентів один з одним і з викладачем, урахуваючи індивідуальні особливості всіх учасників освітнього процесу, контролює, щоб кожний аналіз і вирішення проблемних питань відбувалися на засадах доброзичливості й взаємодопомоги – вільного й відкритого діалогу з метою аналізу й допомоги, а не безпідставної критики.

Надважливим питанням у процесі формування НА майбутніх учителів ІМ

у ФП є формування їхньої іншомовної комунікативної й професійної компетентностей, а значить, ми повинні звернутися до **принципу пріоритету практики**, що надає можливість реалізовувати набуті знання на практиці, удосконалюючи їх не тільки в межах навчання у ЗВО, а й у позааудиторний час. Мотивуючи студентів до практики, саморозвитку й рефлексії, ми забезпечуємо підготовку висококваліфікованих спеціалістів.

Застосування різних умінь і навичок ІМ у реальних комунікативних ситуаціях забезпечується **принципом взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності**. Використовуючи навички НА, студент може краще обирати й комбінувати види мовленнєвої діяльності, необхідні для швидкого й ефективного досягнення поставленої комунікативної й освітньої мети, а також аналізувати потреби та результати своїх колег.

Результати діагностики рівня сформованості НА майбутніх учителів ІМ у ФП, визначення мотивації й здатності до рефлексії викладено в розділі 1.3.

Науковий пошук сутності й структури НА дозволив у розділі 1.1 дослідження систематизувати й виокремити компоненти НА: психологічний, методологічний, комунікативний, що покладено в основу змістового блоку моделі й пояснює визначення змісту процесу формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Цей зміст полягає в адаптації навчального плану й змісту навчальних дисциплін професійного спрямування, таким чином актуалізуючи кінцеву мету моделі й забезпечуючи сформованість мотиваційних, ціннісних, діяльнісних, особистісних орієнтирів студента.

Вищезазначені блоки моделі слугують підґрунтям для збирання інформації для адаптації й реалізації педагогічної технології формування НА майбутніх учителів ІМ. У ході педагогічної взаємодії викладача зі студентами наставник дізнається про освітні потреби студентів і з більшою ефективністю може використовувати освітній арсенал ментора-викладача, а студент краще усвідомлює цілі навчання й те, як можна їх досягти. У такий спосіб відбувається пристосування цілей учасників освітнього процесу. Виконуючи певний ряд завдань, студент накопичує необхідний досвід, що означає розвиток, а викладач

адаптується до освітніх потреб студентів, які під керівництвом викладача-ментора й наставника впевнені у своїх силах і працюють з більшою зацікавленістю й високою віддачею. Аналіз освітніх потреб учасників здійснюється через опитування, анкетування, оцінювання, бесіди тощо.

Процесуальний блок описує послідовність дій, які моделюють освітню діяльність процесу формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Цей блок забезпечує формування змістових компонентів НА за рахунок здійснення поетапних дій (мотивація, планування, організація, контроль). Суб'єктами виступають усі учасники освітнього процесу, а об'єктом – процес формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Послідовність дій ґрунтується на діалогічній взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Концептуальною основою виокремлення таких компонентів стала теорія М. Мескона [233], у якій визначають такі стадії управління: планування, організація, мотивація, контроль. Ми дещо змінили послідовність етапів, оскільки формування НА починається з мотивації освітньої діяльності, а значить, першим має бути саме **мотиваційний етап**.

Створення сприятливого мікроклімату, ситуації довіри, коли студент може звернутися до викладача-ментора по допомогу з будь-якого навчального питання, мотивація до навчальної діяльності й взаємодії – основа НА, що відіграє одну з найважливіших ролей. Наприклад, обираючи індивідуальну траєкторію навчання, студент має змогу звернути увагу на те, що до вподоби, а значить, підвищити внутрішню мотивацію, реалізуючи власні академічні прагнення. Краще усвідомлюючи етапи освітнього процесу, студент розуміє, як і навіщо виконувати певні навчальні завдання, починає більш ефективно використовувати навички рефлексії, самооцінювання й самокорекції [53, с. 222]. Робота в сприятливому освітньому середовищі, співпраця й взаємодія з викладачем і студентами та розуміння того, що можна завжди звернутися по допомогу до свого наставника, стане міцною основою для реалізації наступного етапу педагогічної технології.

На етапі планування визначається загальна мета навчання, на основі якої

кожний студент може окреслити власні освітні цілі. Важливо зазначити, що цілі можуть і мають відрізнятись, оскільки вони будуть пов'язані з індивідуальними потребами студентів, їхніми ціннісними й моральними орієнтирами, індивідуальною траєкторією навчання, бажанням майбутнього кар'єрного зростання тощо. Визначені цілі зумовлюють вибір інструментарію для досягнення поставленої мети, вибір форм і методів роботи, завдань та їх послідовності.

Під час здійснення **організаційного етапу** реалізації технології формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП відбувається внесення змін в організаційно-методичну структуру навчання та спрямування контексту програми підготовки студентів за спеціальністю 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))» на формування НА. Суб'єктами освітнього процесу здійснюється формування специфічного, ціннісно-орієнтованого контексту навчальної дисципліни, її окремих модулів, підготовка й адаптація навчальних матеріалів, розробка завдань для студентів – майбутніх учителів ІМ.

Згідно з гіпотезою нашого дослідження, актуалізація компонентів НА досягатиметься за рахунок створення специфічних навчальних контекстів профільних дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів ІМ на рівні бакалавра.

Забезпечуючи належні умови реалізації педагогічної технології формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП, ми акцентуємо увагу на потребі адаптувати зміст навчальних дисциплін. Важливо, що впровадження принципів НА не пов'язане з окремим навчальним предметом. У дослідженні (Розділ 1.3) було розглянуто адаптацію змісту дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення», зауважено, що загальні тенденції й результати можна спроектувати на інші професійні дисципліни.

Іншим важливим кроком на шляху організації є підготовка навчальних матеріалів. Це не означає повну відмову від вже наявних методичних комплексів і підручників, потрібно лише адаптувати, додати відповідні завдання або інструкції, розширити арсенал того, що пропонують звичні навчальні матеріали.

Також важливо залучати студентів до роботи на цьому етапі, оскільки таким чином ми озброюємо їх необхідним інструментарієм, що допоможе не тільки легше й більш якісно використовувати навички і вміння НА, а й розвивати професійну компетентність.

Варто наголосити, що освітнє середовище має бути інтерактивним, і це відкриває більше можливостей для розвитку відповідальності, заохочення рефлексії, оволодіння вміннями і навичками іншомовної комунікативної компетентності і майбутнього професійного розвитку. Таке середовище передбачає діалогічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу: діалог може відбуватися як у ситуації живого спілкування, так і опосередковано – через програмно-апаратні засоби (комп'ютер та Інтернет). Визначальною характеристикою інтерактивного освітнього середовища є можливість оперативно корегувати зміст і спрямування діяльності за результатами взаємодії. За умов застосування інтерактивних методів навчання в освітньому середовищі студенти отримують можливість здійснювати рефлексію над власною навчально-пізнавальною діяльністю через оперативне визначення її результатів [234].

Інтерактивне освітнє середовище забезпечується використанням хмарних сервісів Google (Google Forms, Google Диск, Google Книги, Google Клас, YouTube, Hangouts) як засобів відстеження студентами власного навчального прогресу й отримання зворотного зв'язку. Використання ІКТ стає додатковим джерелом мотивації до навчання, оскільки інтерактивні технології – невід'ємна частина нашого життя [151].

Детальніше навчальні форми, методи, засоби, прийоми формування НА майбутніх учителів, зокрема засобами ІКТ, а також методичні рекомендації щодо спрямування змісту освітніх дисциплін висвітлено в підрозділі 3.3.

Практична організація спеціально розробленого в межах експерименту контексту освітнього процесу навчальних занять сприяє підвищенню зацікавленості студентів у змісті професійної діяльності педагога, зростанню рівня вмотивованості й готовності брати відповідальність за власне навчання.

Останнім, але не менш важливим є **етап контролю**, у першу чергу само- і

взаємоконтролю. Рефлексія як невід’ємна частина НА має супроводжувати студента на кожному освітньому кроці, тому важливо залучати його до аналізу з самого початку вивчення будь-якого предмета. Самоконтроль і самооцінювання не тільки підвищують рівень академічних успіхів студентів, а й надають змогу краще виявляти власні недоліки, помилки й проблеми з метою усунення їх у майбутньому. Студенти мають отримувати професійний, обґрунтований, об’єктивний, адекватний зворотний зв’язок від викладача, щоб навчатися аналізувати власні проблеми й проблеми колег, робити висновки щодо освітнього процесу, мати приклад того, як мусить бути організована подібна робота.

Уточнення ланок відповідальності за власне навчання допомагає проводити моніторинг, оцінювання й аналіз освітніх досягнень і проблем студентів з метою внесення змін у подальшому плануванні.

Важливим є впровадження регулярного спостереження за ходом освітнього процесу та його результатами з метою забезпечення якості освіти [222; 227; 235–238].

Наступний блок – діагностично-результативний – у ньому визначено критерії сформованості НА, її рівні й діагностичний інструментарій, за допомогою якого забезпечується впровадження педагогічної технології. Блок актуалізує використання кваліметричної субмоделі оцінювання рівня сформованості НА майбутніх учителів ІМ у ФП та містить компоненти, критерії та показники рівнів сформованості НА (нульовий, груповий, індивідуальний), визначені на основі виокремлених компонентів НА. Так, у ході дослідження нами визначено знаннєвий, компетентнісний та особистісний критерій сформованості НА, а також показники їх сформованості (табл. 2.1).

Методологічний компонент НА характеризує здатність використовувати набуті знання, вміння і навички, техніки й прийоми на практиці (навчання у ЗВО, самоосвіта, майбутня професійна діяльність, безперервне навчання). Ступінь сформованості цього компонента визначається наступними знаннєвими критеріями (ступенем розуміння): здатність до цілепокладання й планування (бажання й уміння визначити власні цілі навчання з вивчення окремого предмета,

адаптація власних цілей до мети роботи групи й освітнього процесу; здатність планувати власну освітню діяльність, ефективно розподіляти час для навчання й відпочинку, збалансовано проектувати роботи групи або колективу для виконання певних завдань), здатність до відбору й адаптації навчальних матеріалів (вибір не тільки цікавих або трендових тем і матеріалів, а і їх аналіз щодо ступеня складності, відповідності освітньому процесу й меті заняття; уміння змінювати форму, спосіб викладу або кількість інформації для ефективного використання в освітніх цілях) і здатність до моніторингу освітнього процесу (ступінь залученості до освітнього процесу виявляється через участь у плануванні, спостереженні за організацією освітнього процесу з метою аналізу власної роботи, роботи колег і вчителя; самооцінюванні, взаємооцінюванні, вмінні довести власну точку зору під час проведення контролю як запорука об'єктивності).

Комунікативний компонент визначає компетентнісні характеристики, необхідні для формування НА й ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя ІМ. Критеріями комунікативного фактора є оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю (у тому числі лінгвістичною й соціокультурною компетентностями), усвідомлення ролі практики в іншомовному спілкуванні (бажання й готовність студентів використовувати цільову мову на занятті і в позааудиторний час, створювати контент у соціальних мережах, використовуючи ІМ, спілкуватися з іноземними колегами з метою вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності) і здатність обирати способи покращення іншомовної комунікативної компетентності (навчальні матеріали, соціальні мережі, кіно, театр, музика, різноманітні комп'ютерні програми й навчальні ігри тощо).

Таблиця 2.1

**Критерії та показники сформованості НА майбутніх учителів ІМ у
ФП**

Компоненти НА	Критерії	- Показники засвоєння змісту освіти
1. Методологічний компонент	Знаннєвий: 1.1 Здатність до цілепокладання й планування. 1.2 Здатність до відбору й адаптації навчальних матеріалів. 1.3 Здатність до моніторингу освітнього процесу	- ступінь розуміння понять; - ступінь розуміння способів адаптації та критеріїв відбору навчальних матеріалів; - ступінь розуміння процесів контролю освітнього середовища; - ступінь залученості до процесу планування й організації освітнього процесу
2. Комунікативний компонент	Компетентнісний: 2.1 Оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, у тому числі лінгвістичною і соціокультурною компетентностями. 2.2 Усвідомлення ролі практики в іншомовному спілкуванні. 2.3 Здатність обирати способи підвищення іншомовної комунікативної компетентності.	- ступінь сформованості іншомовної комунікативної компетентності; - рівень готовності до іншомовного спілкування; - академічна успішність.
3. Психологічний компонент	Особистісний: 3.1 Усвідомлення важливості внутрішньої мотивації до навчання. 3.2 Інтерес до змісту навчання. 3.3 Здатність до аналізу власних навчальних досягнень, рефлексії. 3.4 Здатність до самоосвіти.	- ступінь умотивованості; - готовність до рефлексії; - готовність до самооцінювання; - готовність узяти відповідальність за власне навчання; - ініціативність, самостійність.

(Укладено на основі роботи С. Мойсеєнко щодо компонентів НА [83])

Психологічний компонент характеризує здатність особистості до визначення характеру мотивації до навчання, аналізу власного освітнього процесу, у тому числі рефлексії, самооцінки рівня власної успішності, самоконтролю і за потреби самокорекції. Критеріями психологічного фактора є усвідомлення майбутнім учителем ІМ важливості внутрішньої мотивації (уміння

визначити її ступінь, рівень залежності мотивації від внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на особистість, шляхи підвищення власної вмотивованості та фактори, що негативно впливають на бажання навчатися й вивчати ІМ), інтерес до змісту навчання (бажання впливати на хід освітнього процесу, брати відповідальність за імплементацію певних стратегій і технологій, упроваджувати власні освітні ідеї й оновлювати навчальний контент), здатність до аналізу власних навчальних досягнень (ступінь і рівень рефлексії, готовність до її впровадження у власний освітній процес з метою покращення результатів навчання, академічної успішності, вмотивованості; бажання брати активну участь у проведенні контролю й самоконтролю з метою корекції обраної траєкторії навчання) і здатність до самоосвіти (бажання проявляти ініціативу, вільно висловлювати власні думки, пропонувати навчальні завдання й впливати на зміст дисципліни, самостійно приймати освітні рішення).

Визначені показники вимірюються різними діагностичними засобами як під час аудиторних занять з дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення», виконання контрольних вправ і завдань, так і під час проведення опитування, анкетування, бесіди з викладачами й оцінювання освітніх курсів, проведення експериментального навчання, а також шляхом аналізу академічної успішності студентів. Зазначені критерії були покладені в основу розробки кваліметричної субмоделі, у якій запропоновані конкретні кількісні виміри наведених критеріїв та показників.

Виокремлені фактори, критерії та показники пояснюють три рівні сформованості НА майбутніх учителів ІМ: нульовий, груповий, індивідуальний.

Для того щоб залучити вчителів до більш ефективної професійної діяльності, потрібно змінювати парадигму професійного тренування, адаптувати зміст того, чого навчаються майбутні вчителі. Під час розробки моделі ми спиралися на той факт, що викладач зі студентами знаходяться в партнерських взаємовідносинах, що забезпечує гнучкість творчого процесу навчання.

Згідно з гіпотезою дослідження, упровадження складових описаної моделі сприятиме підвищенню результативності процесу формування НА майбутніх

учителів ІМ у ФП та створенню ефективних організаційно-педагогічних умов щодо управління цим процесом.

Таким чином, розроблена та обґрунтована модель формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП є цілісною, відкритою, динамічною системою, що відображає єдність теоретичного й емпіричного підходів до її побудови та має взаємопов'язані структурні компоненти. Модель має міждисциплінарний характер.

Побудована модель дозволила виявити сутнісні характеристики процесу формування НА в ході освітнього процесу. Особливість моделі полягає в тому, що вона містить механізми мотивації, планування, організації та контролю процесу формування НА та визначає фактори сформованості НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Модель спрямована на ефективне здійснення управлінської діяльності у сфері вищої освіти, базується на запитах суспільства та враховує потреби всіх учасників освітнього процесу. Використовуючи модель, ми створюємо специфічне освітнє середовище з урахуванням здібностей і побажань студентів, у якому майбутні вчителі досягатимуть власної мети навчання.

Очікуваними результатами впровадження складових моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП має стати позитивна динаміка формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП.

2.3. Технологія формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці

З метою підвищення якості сучасна система освіти звертається не тільки до змісту і методів навчання, а й спирається на технологізацію освітнього процесу, що допомагає в організації навчання й імплементації окремих принципів, у процесах контролю й корекції з метою покращення результатів навчання. Для цього педагоги розробляють та імплементують ефективні освітні моделі й технології в оптимальному співвідношенні традиційних засад освітніх

систем і педагогічних інновацій та сучасних тенденцій, стимулюючи таким чином рівень відповідальності студентів за власне навчання [42, с. 240].

Упровадження сучасних освітніх технологій забезпечує створення сприятливого освітнього середовища в студентоцентрованому навчанні, адаптацію змісту освіти згідно з інтересами й потребами студентів, що створює комфортні умови для навчання, підвищує мотивацію. Студенти можуть обрати темп навчання, мають доступ до безлічі освітніх ресурсів, можуть виконувати міжпредметні завдання задля збагачення свого особистісного, професійного, мовного, мовленнєвого й культурологічного потенціалу.

Питання освітніх технологій розроблялося такими вченими, як Ю. Бабанский [239], В. Беспалько [240; 241], Б. Блум [242], П. Гальперін [243], В. Давидова [244], Л. Занков [245], І. Зязюн [166], М. Кларін [246], О. Пехота [247], Г. Селевко [248], Н. Тализіна [249].

Довідникова література пояснює термін «технологія» як «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих операцій» у процесі отримання певного результату [57, с. 1448]. У педагогічних словниках термін трактується як система наукових принципів, що застосовується до програмування процесу навчання з «орієнтацією на детальні цілі навчання» [58, с. 331]; або як «система умов, форм, методів, засобів та критеріїв для вирішення певної проблеми» [159, с. 221]. С. Бондар визначає технологію інтегрованою, розділеною на компоненти моделлю освітнього процесу з чітко окресленою метою, яка передбачає «неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку» [250].

За М. Кларінім [246], педагогічна технологія має складатися з 4-х етапів:

1. Постановка цілей та їх уточнення;
2. Підготовка освітніх матеріалів, власне організація освітнього процесу;
3. Оцінка результатів і корекція освітнього процесу;
4. Фінальна оцінка результатів.

О. Дубіна зазначає, що сучасна педагогічна технологія має відповідати таким критеріям: алгоритмічність, варіативність, відтворюваність, візуалізація, гнучкість, діагностичність, доцільність окремих елементів, ієрархічність, ефективність, єдність усіх частин, керованість, комплексність, концептуальність, логічність, наступність, науковість, оптимальність, послідовність, процесуальність, прогнозованість, розвивальний характер, системність, структурованість, цілісність [251].

Педагогічна технологія – це потужний інструмент викладача, який допомагає пристосуватися до освітніх потреб студентів, забезпечуючи цікавість і динамічність їхньої пізнавальної активності. У процесі запровадження певної педагогічної технології потрібно зважати на взаєморозвиток і взаємозв'язок викладача й студентів, які, співпрацюючи, знаходяться в постійному діалозі щодо організації освітнього процесу. Також надважливим для технології є послідовність виконання процесів для досягнення поставленої мети. Тобто впровадження технології неможливе без чіткого визначення цілі й завдань освітнього процесу, прогнозування результатів спільної роботи його учасників, регулярного спостереження й корекції окремих елементів, а також організації зворотного зв'язку як з боку педагога, так і його підопічних. У процесі формування НА особлива увага надається саме зворотному зв'язку для послідовного і якісного спостереження за ходом освітнього процесу й покращення його результатів.

Тому модель формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП буде впроваджено за допомогою технології моніторингу.

Застосування стратегій моніторингу обумовлено також напрямами розвитку системи освіти, що визначені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні [252].

Моніторинг – це освітній інструмент, який допомагає відстежувати стан і розвиток системи [129]. Така технологія забезпечує єдність усіх суб'єктів освітнього процесу, не змінює їх, а допомагає адаптуватися до змін. Моніторинг – безперервне «стеження за яким-небудь процесом з метою

виявлення його відповідності бажаному результату, а також прогнозування та запобігання критичним ситуаціям» [57, с. 687].

Моніторинг освітнього процесу – це постійне спостереження та аналіз з метою виявлення й оцінювання проміжних результатів, факторів, які на них вплинули, а також прийняття та реалізація рішень щодо регулювання й корекції освітнього процесу [253], що дозволяє визначати сильні і слабкі сторони, можливості та загрози, зв'язки між метою й ходом роботи, а також здійснювати контроль за досягненням цілей [235].

Система моніторингу складається з таких елементів:

- визначення стандарту та його індикаторів (вимірюваних величин);
- визначення критеріїв вимірювання стандартів;
- збір та обробка даних;
- уживання необхідних заходів, аналіз і оцінювання результатів щодо порівняння стандарту й отриманих результатів [254, с. 172].

Завдання процесу моніторингу полягає в покращенні якості освітнього процесу й регулюванні та корекції діяльності його суб'єктів за рахунок удосконалення набору форм, засобів і методів навчання, їх аналізу.

Можемо визначити якість як складну комплексну характеристику, а оцінку якості – як систему показників, кожний з яких відображає індивідуальну характеристику [255, с. 17].

В. Лізинський наголошує на тому, що моніторинг дозволяє не тільки реєструвати зміни, що відбуваються в освітньому процесі, а й дає змогу порівнювати, аналізувати й корегувати освітній процес загалом [256]. Для отримання ефективних результатів навчання потрібно ефективно і якісно оцінювати освітній процес, прогнозовані та фактичні результати, ступінь і напрямок відхилення (якщо таке виявлено), його причини, можливий ефект, варіант вирішення проблеми або її корекції. Тому моніторинг, у першу чергу, тісно пов'язаний з оцінкою реалізації цілей та планів для зменшення різниці між планом і фактичним показником.

Важливим для якісного проведення процесу моніторингу є систематичність збору інформації для якісного й швидкого реагування на зміни освітнього середовища [257]. Дослідники розглядають моніторинг як комплекс дій щодо відбору, аналізу та збереження певної інформації про діяльність освітньої системи, який забезпечує неперервне тривале відстеження її стану, подальшу корекцію освітнього процесу та прогнозування розвитку освітньої системи [258], як технологію, яка відстежує динаміку змін у діяльності суб'єктів освітньої системи для спрямування її розвитку на отримання бажаного результату [129].

Окрім того, моніторинг допомагає в оцінюванні цілей, педагогічних дій і результатів освітнього процесу, забезпечує якісний зворотний зв'язок [129; 227].

Теоретичні, методологічні та організаційні аспекти моніторингу освітнього процесу досліджували українські науковці І. Анненкова [235], Т. Борова [259], П. Грабовський [260], Г. Дмитренко [255], Г. Єльнікова [236], Г. Зіняков [258], Г. Кравченко [227], О. Локшина [261], Т. Лукіна [237], О. Маковська [262], Г. Полякова [263], З. Рябова [264], Л. Щоголева [253] та ін.

Особливість моніторингу процесу формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП полягає у визначенні початкового рівня сформованості НА, виокремлення особливостей її формування, а також труднощів і проблем на різних етапах формування.

У сучасній системі освіти широко застосовується моніторинг результатів навчання з використанням кваліметричного підходу. Така технологія визначається як стандартизований комплекс діагностичних процедур, за допомогою яких ми спостерігаємо за освітньою діяльністю студентів, окреслюючи певний час, визначаючи форми і методи роботи, указуємо ідеальні показники, аналізуємо отримані результати й визначаємо певні якісні зміни в досліджуваного об'єкта [129; 237; 261].

Кваліметрія – це наукова галузь, що вивчає методологію й проблематику комплексних кількісних оцінок якостей будь-яких об'єктів, предметів чи процесів. Вона є складовою квалітології – науки про якість [255, с. 23]. За

допомогою кваліметричного підходу ми можемо обґрунтувати номенклатуру показників, розробити методи визначення якості таких показників, оптимізувати роботу для досягнення певного рівня якості, проаналізувати ефективність заходів [255, с. 26]

Кваліметричний підхід в педагогічних дослідженнях використовували такі науковці, як І. Анненкова [235], О. Ануфрієва [255], Т. Борова [227], Г. Дмитренко [255], Г. Єльнікова [265], Г. Кравченко [227], Г. Полякова [266] та ін.

Моніторинг із використанням кваліметричного підходу означає, що, використовуючи окрему модель освітньої діяльності за певних педагогічних умов, ми отримуємо результат, який можна представити у вигляді коефіцієнтів факторів і критеріїв моделі, проаналізувати отриманий матеріал і вдосконалити освітню діяльність [227; 259].

Застосовуючи моніторинг освітнього процесу із використанням кваліметричного підходу в процесі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП, ми проводимо якісну і кількісну оцінку певних складових освітнього процесу за допомогою кваліметричного інструментарію. У процесі дослідження порівнюємо еталонні показники з отриманими результатами, аналізуємо дані за допомогою статистичних норм, отримуємо певні знання про поточну систему, на основі яких можемо зробити висновок щодо її адаптації, покращення, майбутнього перепроєктування. Таким чином, ми можемо об'єктивно оцінити певні педагогічні процеси, установити відповідності між оцінюваними характеристиками студентів і точками емпіричної шкали, у якій відносини між різними оцінками характеристик виражені властивостями числового ряду [129; 263].

Г. Дмитренко вважає, що використання кваліметричного підходу забезпечує об'єктивність, оперативність, можливість співвіднесення результатів діагностики з вимірювальними шкалами [255, с. 38-39]. Дослідник також обґрунтовує доцільність використання методу факторно-критеріального моделювання, особливість якого полягає в тому, що «воно дає точний й

однозначний результат при певній нечіткості інформації, яка використовується для оцінювання в соціальних процесах (чи то експертна, чи соціологічна інформація)» [255, с. 46-48].

Т. Погорелова наголошує, що однією з переваг побудови факторно-критеріальної моделі для вимірювання рівня певного процесу є те, що на будь-якому етапі реалізації моделі можна запропонувати студентам оцінити свої знання та вміння за визначеними показниками [108, с. 110]. Виконуючи таке вимірювання, студенти також розвивають навички рефлексії й критичного мислення, більш заохочені до активної співпраці на занятті, до вирішення певних освітніх проблем, розв'язання завдань щодо планування й імплементації педагогічних дій. Таким чином, викладач не просто спостерігає й на основі певних кількісних показників робить висновки про продовження або зміну руху освітнього процесу, а за допомогою отриманої інформації, аналізуючи, прогножуючи, рефлексуючи разом зі студентами, покращує роботу на занятті, підвищує мотивацію студентів, надає змогу самостійно приймати рішення про власний процес навчання, а значить, докладає зусиль до розвитку НА студентів.

Рефлексуючи, викладач може також проаналізувати результати власної педагогічної діяльності щодо досягнення поставлених цілей і скорегувати план дій. Сама рефлексія є одним із найважливіших складників успішної діяльності, оскільки її результати стимулюють до адаптації, корекції, покращення [42; 126]. У такому випадку, коли суб'єкт самостійно вносить зміни до освітнього процесу, до процесу рефлексії додається також самокорекція – інтелектуальне вміння самостійно виправляти помилки та недоліки в поведінці, учинках, знаннях [267], завдяки якому вміння виконувати навчальні операції перетворюються на навички, а їх послідовність здійснюється автоматично [222].

У нашій роботі ми використовуємо модель формування НА, яка детально описана в розділі 2.2. Для ефективної реалізації моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП і відстеження прогресу ми будемо використовувати факторно-критеріальну субмодель формування НА.

Вибір такого інструменту зумовлено тим фактом, що кваліметричне або факторно-критеріальне моделювання дає змогу кількісно виміряти якісні характеристики явищ, які неможливо оцінити кількісно [129; 227; 235]. Це дає нам змогу аналізувати результати педагогічних досліджень, виокремивши факторно-критеріальні показники якісних явищ, та представити їх у кількісному вигляді [255].

Для отримання якісних і валідних результатів у факторно-критеріальній моделі потрібно визначити, у першу чергу, показники якості, оскільки якість цілого об'єкта (процесу) обумовлена якістю його складових частин [255, с. 28]. Таким чином, ми, по-перше, представляємо певний об'єкт як сукупність його властивостей/якостей; визначаємо ієрархічну побудову цих властивостей/якостей з метою подальшого оцінювання; визначаємо еталонні показники, з якими будемо порівнювати фактичний результат; визначаємо чисельні характеристики окремих властивостей/якостей для обчислення відносного показника; трансформуємо шкалу оцінювання, тобто за умови, що ми оцінювали рівні категорії за допомогою різної шкали вимірювання, ми ототожнюємо їх, отримуючи єдину шкалу вимірювання; визначаємо вагомість M для кожного показника K так, щоб сума вагомостей дорівнювала 1,0 (одиниці) [221; 222; 255].

За допомогою кваліметричної оцінки педагог/науковець має змогу розглянути будь-який освітній процес у різний спосіб, дослідити будь-який процес не тільки з точки зору змісту й кінцевого результату, а й визначити головні критерії, їхні вагомості та значення в педагогічному процесі, оцінити, як вони впливатимуть на кінцевий результат і який саме показник/критерій потрібно поліпшувати/корегувати/адаптувати для досягнення поставленої мети [227; 255; 266].

Для забезпечення валідності вагомості кожного показника використовується метод педагогічної експертизи, коли ми отримуємо групову експертну оцінку щодо педагогічного об'єкта [129].

Для впровадження складових моделі формування НА майбутніх учителів

ІМ у ФП було створено кваліметричну субмодель. Запропонована система обумовлюється низкою моніторингових дій, що в сукупності впливають на процес формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Важливо, що кваліметрична субмодель складена таким чином, що на кожному окремому етапі викладач і студент можуть проводити низку дій для корекції, поліпшення, адаптації освітнього процесу з метою досягнення кінцевого результату.

У ході побудови кваліметричної субмоделі ми розглядаємо процес формування НА як процес, що складається з певних факторів, які мають певну кількісну оцінку. Кожний фактор має свою вагомість, яка виражена в частинах цілого, що в сумі дорівнює цілому числу – одиниці. Кожний фактор складається з низки критеріїв, які ми визначаємо кількісним показником, що виражений з частин цілого, а сума таких показників дорівнює одиниці. Усі розрахунки виконуються за правилами кваліметрії в межах одиниці, що дає змогу порівнювати всі вимірювання між собою [227]. Таким чином, використання кваліметричного підходу до впровадження моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП дає змогу визначити й проаналізувати первинні результати, визначити динаміку їх змін.

Основою для визначення факторів стали етапи, аспекти та складові процесу формування НА, що були виокремлені під час побудови моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП, яка описана в розділі 2.2., а також циклічна модель формування НА Д. Нанена. Розглянемо зміст кваліметричної субмоделі детальніше (табл. 2.2).

У ролі об'єкта оцінювання ви визначаємо якісне явище – організацію процесу формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Відповідно, зі всієї множини факторів, які характеризують формування НА, треба визначити основні, які найбільш впливають на якість. У наведеній кваліметричній субмоделі абсолютний показник (Р) відображає загальний рівень сформованості НА майбутніх учителів ІМ у ФП, йому присвоюється статус цілісного явища у вигляді одиниці (1,0).

**Кваліметрична субмодель формування НА майбутніх
учителів ІМ у ФП**

Фактор F	Вагомість фактору m	Критерії фактору f	Вагомість критерію v	Коефіцієнт відповідності K	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка критеріїв	часткова оцінка факторів
Діагностична діяльність щодо процесу формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП	0,2	1. Рівень готовності студента взяти відповідальність за власне навчання	0,2	K1			
		2. Рівень усвідомленості студентом значення формування НА	0,2	K2			
		3. Рівень самостійності студентів у виконанні завдань	0,2	K3			
		4. Ступінь (внутрішньої) умотивованості	0,2	K4			
		5. Ступінь незалежності студента в навчанні	0,1	K5			
		6. Рівень самооцінки студента	0,1	K6			
Планування організації освітнього процесу	0,1	7. Наявність можливості визначення загальної мети навчання групою студентів	0,25	K7			
		8. Наявність можливості визначення особистої мети навчання	0,25	K8			
		9. Наявність можливості створення індивідуального навчального плану	0,25	K9			
		10. Вміння оптимально розподілити навчальне навантаження	0,25	K10			
Організаційно-методичне забезпечення процесу формування НА	0,2	11. Наявність можливості адаптувати контекст навчальної дисципліни самим студентом	0,2	K11			
		12. Наявність можливості адаптувати навчальні матеріали самим студентом	0,2	K12			
		13. Наявність можливості роботи у парах/групах на занятті	0,2	K13			
		14. Рівень готовності студентів до використання різних інструментів для досягнення поставленої мети	0,2	K14			
		15. Здатність студентів використовувати можливості інтерактивного освітнього середовища (використання кейсів, сервісів Google, інших навчальних платформ)	0,2	K15			

Продовження таблиці 2.2.

Фактор F	Вагомість фактору m	Критерії фактору f	Вагомість критерію v	Коефіцієнт відповідності K	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка критеріїв	часткова оцінка факторів
Зміст формування НА	0,1	16. Знанневий компонент	0,4	K16			
		17. Компетентнісний компонент	0,3	K17			
		18. Особистісний компонент	0,3	K18			
Управління процесом формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП	0,2	19. Наявність можливості вибору студентом індивідуальної траєкторії навчання	0,2	K19			
		20. Наявність можливості контролювати освітній процес з боку студентів (планування, організація, оцінювання)	0,2	K20			
		21. Здатність студентів створювати персоналізований контент для вивчення мови	0,2	K21			
		22. Наявність можливості брати участь у виборі форм і методів організації самостійної роботи	0,1	K22			
		23. Моральне заохочення студентів від викладача	0,1	K23			
		24. Мікроклімат у групі	0,2	K24			
Результати сформованості НА	0,2	25. Використання вміння аналізувати власну освітню діяльність, і прогнозувати результати і проблеми	0,1	K25			
		26. Рівень академічної успішності студентів	0,1	K26			
		27. Готовність ризикувати, використовуючи цільову мову	0,1	K27			
		28. Ступінь рефлексії	0,2	K28			
		29. Використання вміння самооціювання	0,1	K29			
		30. Відповідальність за організацію освітнього процесу	0,2	K30			
		31. Використання вміння оцінити власну лінгвістичну роботу	0,1	K31			
		32. Використання вміння обирати комунікативні стратегії	0,1	K32			
Загальна оцінка	1						

Цей параметр складається із суми факторів F , помножених на їх вагомість (m), і обчислюється за формулою $P=F_1*m_1+F_2*m_2+\dots+F_n*m_n$, де кожен фактор – вербальне відображення певного процесу, а його вагомість – чисельне відображення. Субмодель містить шість факторів, наявність яких забезпечує формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Як зазначалося раніше, вагомість факторів визначається за допомогою експертів.

Кожний з шести факторів F містить чітко сформульовані критерії (f), кожний з яких має свою вагомість (v), яка може вимірюватися шляхом застосування певної процедури (опитування самих оцінюваних за допомогою тестування, анкетування, бесіди, проведення експертної оцінки тощо). Ця значимість може бути в межах від 0 до 1. Одиниця відповідає еталону або стандарту. Оцінюючи ступінь задоволеності потреб, студенти та викладачі виставляють бали від 1 до 5: 5 – «повністю задоволений», 4 – «скоріше так, ніж ні», 3 – «щось середнє, важко визначити», 2 – «скоріше ні, ніж так», 1 – «повністю незадоволений». Система оцінювання була адаптована від звичної системи з вимірюванням від 0 до 1 [255, с. 67] для зручності студентів.

Для проведення групової експертної оцінки модель оцінювало 11 викладачів ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Викладачі мали оцінити кожен з критеріїв від 1 до 5 балів залежно від ступеня значимості для формування НА й ефективного освітнього процесу загалом. Після завершення оцінювання було проведено статистичну оцінку результатів. Після завершення першого етапу й визначення вагомості критеріїв, експерти проводять повторне оцінювання. Такий цикл проводиться декілька разів для отримання найбільш достовірного результату. Результати багатьох експериментів підтверджують гіпотезу про валідність колективної експертної оцінки [227, с. 230].

Основними складовими субмоделі формування НА майбутніх учителів ІМ було визначено подані нижче фактори.

Діагностична діяльність щодо процесу формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП характеризує дії, що виконуються на етапі підготовки до впровадження нових ідей в освітній процес, визначає рівень початкових знань, умінь та

навичок, на основі яких буде проводитися адаптація змісту навчальної дисципліни (вимірювання наявного рівня готовності студентів брати відповідальність за власне навчання; їхня готовності до процесу формування НА; рівень самостійності студентів у виконанні завдань; ступінь (внутрішньої) умотивованості; рівень самооцінки). Важливо зазначити, що залежно від того, наскільки студенти готові до процесу формування НА, залежить і адаптація змісту освіти. Вагомим фактором тут є ступінь умотивованості студентів, оскільки, як зазначалося в розділі 1.2 внутрішня мотивація є основою для формування й розвитку НА. Не можна ототожнювати ступінь незалежності в навчанні з рівнем НА, оскільки це схожі, але не синонімічні поняття. Незалежність у навчанні допомагає розкривати зміст завдань, проявляти ініціативу, мотивує до підвищення знань і ефективності в навчанні, а НА контролює незалежність, визначає критерії оцінки якості, допомагає рефлексувати, робити аналіз і корегувати власну освітню діяльність. У розділах 1.3 і 2.1 цього дослідження детально розглядалося питання самооцінювання знань студентів. На етапі діагностичної діяльності ми говоримо про самооцінку як психологічну характеристику студента, його бажання й можливість до самовдосконалення та прийняття освітніх рішень. Чим вище самооцінка студента, тим легше й краще він буде адаптуватися до нових реалій освітнього процесу.

Планування організації освітнього процесу висвітлює те, на що потрібно звернути увагу під час проектування ефективного освітнього процесу й створення сприятливого освітнього середовища для формування НА. Студент має вміти формулювати власні цілі на основі загальної мети навчання, яка визначається в діалозі між викладачем та іншими суб'єктами освітнього процесу. У НА студент має слідувати власному навчальному плану, що базується на цілях навчання, і знати, як можна його укладати, аналізувати, контролювати, корегувати. Особливо складними будуть аналіз помилок під час створення власної навчальної траєкторії та процес її корекції. Допомагає у вищезазначених діях система SMART-планування, що дозволяє оптимально розподілити

навчальне навантаження. ЗВО загалом, адміністрація, викладач з певного предмета не можуть повністю контролювати освітній процес, який пов'язаний з психологічними, соціальними потребами студента. Тому важливо, щоб кожний студент міг чітко і якісно розподіляти власне навчальне навантаження, додаючи або видаляючи окремі категорії, додаткові навчальні заняття, матеріал тощо.

Організаційно-методичне забезпечення процесу формування НА пов'язане з необхідністю проведення низки певних організаційних дій щодо методичного супроводу процесу формування НА (адаптація контексту навчальної дисципліни й відповідних навчальних матеріалів; спонукання навчання у співпраці, адже адаптація контексту дисципліни пов'язана не з одним окремим студентом і його навчальною метою, а з цілою групою людей). У такому випадку важливо вміти пристосовуватися, знаходити компроміси для досягнення освітньої мети, що закладена в ОП з навчальної дисципліни й власне побажань студентів, які її вивчають. Окрім того, для формування НА студентів потрібно навчити використовувати різні стратегії навчання, методи і прийоми.

Зміст формування НА характеризується компонентами НА, які було визначено в розділах 1.1 та 2.1.

Управління процесом формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП містить елементи контролю й моніторингу освітнього процесу. І хоча знову значна увага приділяється індивідуальній траєкторії навчання студентів, але акцент змінюється на контроль власного освітнього процесу, його оцінювання, можливість впливати на вибір контенту й організацію самостійної роботи, що буде пов'язана з освітніми та психологічними інтересами та запитам студентів, з їхніми власними цілями. Для викладача-ментора головне завдання на поточному етапі формування НА – моральне заохочення, створення й підтримка сприятливого мікроклімату освітнього процесу.

Результативність формування НА характеризує ефективність освітнього процесу, у якому є місце формуванню НА (рівень академічної успішності студентів, їхні вміння аналізувати й оцінювати власну освітню діяльність, готовність ризикувати у вивченні ІМ, використання цільової мови в

позанавчальний час, ступінь рефлексії, уміння й бажання самооцінювання, готовність брати відповідальність за власне навчання, оцінка власної лінгвістичної діяльності та вибір комунікативних стратегій).

Використання субмоделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП, що має діагностичний, мотиваційний, організаційний і результативний характер, сприяє підвищенню академічної успішності студентів, розвитку їхнього творчого й лінгвістичного потенціалу, покращує й урізноманітнює роботу викладача на заняттях. Вона рекомендована до використання як студентами, так і викладачами як форма зворотного зв'язку у вивченні певного предмета й опануванні навчальної дисципліни. Результати діяльності кожного окремого студента носитимуть суб'єктивний характер, а в разі залучення групи експертів стають об'єктивними. Таким чином, розроблена факторно-критеріальна субмодель формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП дозволяє визначити рівень готовності до процесу формування НА або рівень сформованості окремого складника моделі й сформованості НА загалом. Математичні показники субмоделі надають інформацію щодо ефективності запровадженої моделі. Кваліметричний аналіз дає змогу об'єктивно оцінювати якісні показники ефективності впровадження технології формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП.

Використовуючи вищезазначену кваліметричну субмодель формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП, студенти описують послідовність власних дій, а також можуть самі порівнювати свої результати на різних етапах, аналізувати їх і робити висновки щодо освітнього процесу, досягнення власних результатів навчання, корегувати власну освітню траєкторію. Таким чином, студент може постійно контролювати й корегувати освітній процес, покращувати результати навчання.

У ході роботи впровадження кваліметричної субмоделі ми визначили характеристики кожного з рівнів НА з урахування їх кількісних показників (табл. 2.3).

Характеристика рівнів НА майбутніх учителів ІМ у ФП

Рівень	Характеристика рівнів сформованості НА
1	2
Нульовий ($\leq 0,35$)	Студент недостатньо розуміє сутність поняття «НА», не має уявлення про її зміст і складові; не використовує принципи НА в плануванні, організації й під час контролю власного навчання; повністю/майже відсутні вміння та навички цілепокладання, планування власної освітньої діяльності, самоконтролю й самооцінювання. Освітня діяльність повністю залежить від викладача та спрямована на розвиток знань, умінь і навичок з предмета, але не забезпечує розвиток професійних умінь і навичок майбутнього вчителя ІМ. Повністю/майже відсутня внутрішня мотивація і/або переважає зовнішня; не застосовується рефлексія; низька комунікабельність і академічна успішність. Студент пасивний у питаннях відповідальності за власне навчання.
Груповий (0,36-0,69)	Студент загалом розуміє сутність поняття «НА», її зміст і компоненти; частково використовує принципи НА в плануванні, організації й під час контролю власного навчання; іноді користується вміннями та навичками цілепокладання, планування власної освітньої діяльності, самоконтролю й самооцінювання. Освітня діяльність частково залежить від викладача та спрямована на розвиток знань, умінь і навичок з предмета, інколи також на розвиток професійних умінь і навичок майбутнього вчителя ІМ. Достатня внутрішня мотивація до навчання, самоосвіти, саморозвитку, творчого зростання; застосовується рефлексія; комунікабельність, достатня або висока академічна успішність. Має здатність генерувати ідеї. Бере участь у деяких питаннях відповідальності за власне навчання.
Індивідуальний (0,7-1)	Студент добре розуміє сутність поняття «НА», її зміст і складові, може визначити, який компонент потребує доопрацювання; використовує принципи НА в плануванні, організації й під час контролю власного навчання; завжди користується вміннями та навичками цілепокладання, планування власної освітньої діяльності, самоконтролю й самооцінювання. Може ефективно організувати власну освітню діяльність, яка спрямована паралельно на розвиток знань, умінь та навичок з предмета й професійних умінь і навичок майбутнього вчителя ІМ; ефективно розподіляє власні ресурси. Має високий рівень внутрішньої мотивації до навчання, самоосвіти, саморозвитку, творчого зростання; застосовується рефлексія; ініціативний; високий рівень комунікабельності й академічної успішності. Має здатність генерувати та реалізовувати ідеї. Активний у питаннях відповідальності за власне навчання

(Дістало подальшого розвитку на основі роботи О. Тарнопольського і

С. Кожушко [51])

Таким чином, технологізація освітнього процесу в ході формування НА дозволяє зробити освітній процес більш організованим, здійснювати моніторинг та корекцію процесу навчання та підвищувати рівень академічної успішності студентів. Використання кваліметричної (факторно-критеріальної) субмоделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП сприятиме системному формуванню навичок і вмінь НА, оскільки вона забезпечує поетапне регулювання цього процесу, залучаючи навички рефлексії та корекції.

Висновки до розділу 2

1. У розділі виокремлено педагогічні умови формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці: створення сприятливого освітнього середовища (у якому особлива увага приділяється підвищенню внутрішньої мотивації студентів до навчання як базового компонента навчальної автономії; виконання викладачем функцій ментора й консультанта, який забезпечує створення доброзичливої атмосфери та послідовної роботи на занятті; оволодіння вміннями і навичками рефлексії для аналізу й оцінювання власного прогресу, використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку творчого потенціалу студентів); підвищення рівня відповідальності й значущості ролі студента на занятті (за рахунок перерозподілу ролей викладача й студентів в освітньому процесі, обирання індивідуальної освітньої траєкторії, упровадження системи самооцінювання, розвитку дослідницьких умінь і навичок студентів і використання інтерактивних технологій на занятті); відображення компонентів навчальної автономії в змісті освіти (шляхом послідовного впровадження певних завдань у ході вивчення навчальних дисциплін – визначення власної мети навчання, створення навчального плану, адаптація змісту навчальної дисципліни).

2. На основі аналізу науково-методичної літератури й урахування власного

педагогічного досвіду було розроблено модель формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. Побудована модель є цілісною, відкритою, динамічною системою, що відображає єдність теоретичного й емпіричного підходів до її побудови та має взаємопов'язані структурні компоненти. Модель має міждисциплінарний характер і складається з таких блоків: цільового, концептуально-діагностичного, змістового, процесуального, діагностично-результативного, які взаємопов'язані й взаємозалежні.

3. Розроблена модель дозволила виявити сутнісні характеристики процесу формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. Особливість моделі полягає в тому, що вона містить механізми мотивації, планування, організації та контролю процесу формування навчальної автономії та визначає фактори її сформованості в майбутніх учителів іноземних мов. Модель спрямована на ефективне здійснення управлінської діяльності в сфері вищої освіти, базується на запитах суспільства та враховує потреби всіх учасників освітнього процесу. Використання моделі забезпечує створення специфічного освітнього середовища з урахуванням здібностей і побажань студентів, у якому майбутні вчителі досягатимуть власної мети навчання.

4. З метою підвищення якості освіти модель формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці доцільно впроваджувати під час використання технології, яка забезпечує створення сприятливого освітнього середовища в студентоцентрованому навчанні, адаптацію змісту освіти згідно з інтересами й потребами студентів, підвищує мотивацію (студентам надається можливість обрати темп навчання, використовувати весь потенціал освітніх ресурсів, виконувати міжпредметні завдання задля збагачення свого особистісного, професійного, мовного, мовленнєвого й культурологічного потенціалу).

5. З метою оцінювання ефективності реалізації складових моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці було побудовано кваліметричну субмодель формування навчальної

автономії. Субмодель побудовано таким чином, що на кожному окремому етапі викладач і студент можуть проводити низку дій для корекції, поліпшення, адаптації освітнього процесу з метою досягнення кінцевого результату. Алгоритм математичної обробки, закладений у субмоделі, дозволяє об'єктивно оцінити рівень сформованості навчальної автономії.

Структурними складниками кваліметричної субмоделі є такі фактори: діагностична діяльність щодо процесу формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці, планування організації освітнього процесу, організаційно-методичне забезпечення процесу формування навчальної автономії, зміст формування навчальної автономії, управління процесом формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці, результативність.

6. У ході впровадження кваліметричної субмоделі було уточнено характеристики рівнів навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов (нульовий, груповий, індивідуальний) з урахуванням їх кількісних показників.

Згідно з гіпотезою дослідження, упровадження описаної технології з використанням кваліметричної субмоделі сприятиме підвищенню результативності процесу формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці та створенню ефективних організаційно-педагогічних умов щодо управління цим процесом.

Основні положення розділу викладено в працях [84; 121; 126; 146].

Список використаних джерел [3; 11; 15; 32; 35; 42; 48; 51; 53; 57; 58; 66; 83; 87; 89; 105; 108; 112; 114; 119; 126; 129; 140; 145; 146; 151; 153–267].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

3.1. Організація й методика проведення експерименту

З метою практичного підтвердження ефективності запропонованої моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП нами було підготовлено та проведено педагогічний експеримент, результати якого дозволять зробити висновки щодо необхідності запровадження створеної моделі в освітній процес педагогічних ЗВО України. У ході експериментальної перевірки складових моделі ми встановлюємо ефективність її реалізації, підтверджуємо валідність даних, гарантуємо отримання запланованого результату. Такий процес – це завершальний етап наукового дослідження, що використовується для підтвердження вихідних гіпотез дослідження.

Нами було обрано метод експерименту, оскільки це «науково організований досвід викладання у певній кількості груп випробовуваних студентів з метою перевірки висунутих науково-методичних положень, принципів, гіпотез» [268, с. 45]; комплексний метод дослідження, який забезпечує наукову об'єктивність і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези й дозволяє перевірити ефективність інновацій у галузі навчання і виховання [211, с. 253]. Педагогічний експеримент характеризується чіткою обмеженістю в часі (початок і кінець); базується на попередньо сформульованих гіпотезах; має чіткий план і структуру, які відповідають висунутим гіпотезам; може ізольовано врахувати методичний вплив факторів, які досліджуються; вимірює вихідний і підсумковий стани релевантних для проблеми дослідження знань, навичок і вмій за критеріями, що відповідають специфіці проблеми та цілям експерименту [269, с. 39].

Ураховуючи вимоги до проведення педагогічного експерименту, розглянемо такі чотири етапи експериментальної перевірки ефективності запропонованої технології: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; 3) констатація отриманих даних; 4) інтерпретація отриманих даних [270; 271].

Підготовчий етап організації експериментального навчання (2017-2018 рр.) характеризується аналізом ступеня теоретичної розробленості проблеми НА в сучасній науці; окресленням методологічного апарату дослідження, що стосується питань НА студентів зокрема й студентів педагогічного ЗВО; уточненням сутності поняття НА та виокремленням особливостей підготовки майбутніх учителів ІМ у ФП, зокрема студентів ХНПУ ім. Г.С. Сковороди; проведенням тестування в закладах освіти м. Харкова щодо виявлення рівня сформованості НА студентів різних спеціальностей.

На цьому етапі відбулося спостереження за процесом підготовки майбутніх учителів ІМ відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики здобувача першого (бакалаврського) рівня в галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; аналіз і використання нормативно-інструктивної документації, зокрема Національної рамки кваліфікацій, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції Нової української школи, Концепції національного виховання, Дорожньої карти освітньої реформи (2015-2025 рр.), Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», Стандарту вищої освіти. Результати цього етапу детально розкрито в розділах 1.1 та 1.2 нашого дослідження. Результати підготовчого етапу дослідження дали змогу актуалізувати основну проблему й гіпотезу дисертації, окреслити основні вектори дослідження, визначити об'єкт і мету експериментального навчання, завдання й структуру експерименту, критерії оцінювання.

Гіпотезу експериментального дослідження було сформовано в такій послідовності: зародження гіпотези; формулювання основних положень; визначення наслідків гіпотези [268, с. 43].

На стадії зародження гіпотези було проведено аналіз наукової, педагогічної, методичної літератури з проблем формування НА, організації освітнього процесу в педагогічних ЗВО, особливостей вивчення ІМ у ЗВО, вивчення робочих програм, підручників, навчальних посібників та матеріалів. Аналіз літератури, власні спостереження за освітнім процесом і вивчення педагогічного досвіду інших викладачів надали змогу зробити такі висновки:

1) на теперішній час фактично не існує науково обґрунтованої технології формування НА майбутніх учителів англійської мови;

2) формування НА майбутніх учителів ІМ може виступати одним із способів оптимізації фахової підготовки й сприяти подальшому зростанню професійної спрямованості освітнього процесу;

3) формування НА стає надважливим у концепції Нової української школи;

4) формування НА має стати складовою частиною професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів ІМ;

5) формування НА необхідно реалізовувати з урахуванням загальноєвропейських та вітчизняних вимог до рівня випускника ЗВО;

6) формування НА необхідно реалізовувати на основі спеціально створеної моделі за допомогою творчих, мотиваційних, професійно-орієнтованих вправ та методичних завдань.

Спираючись на вищезазначені висновки, ми сформулювали робочу гіпотезу експерименту: досягти групового рівня сформованості НА студентів 2 курсу на заняттях з навчальної дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення» можна за умови:

- застосування моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП, відповідної системи спеціально організованих творчих, мотиваційних, професійно-орієнтованих вправ та методичних завдань;

- вибору й визначення оптимальної організації навчання, а саме доцільності заповнення студентами таблиць спостереження на основі кваліметричної субмоделі формування НА під час проведення занять;

використання таких таблиць для організації аналізу й рефлексії навчання, проведення самокорекції для успішності оволодіння ІМ і вміннями та навичками НА.

Ми припускаємо такий наслідок експериментального навчання: у результаті оптимально організованого навчання майбутніх учителів ІМ та використання моделі формування НА, системи творчих, мотиваційних, професійно-орієнтованих вправ та методичних завдань будуть сформовані вміння планувати й організовувати навчання, аналізувати й рефлексувати; обирати інструменти та стратегії для реалізації поставленої мети; корегувати власну навчальну діяльність, тобто досягати певного рівня НА за рахунок створення умов для розвитку творчого й професійного потенціалу, що забезпечить підвищення якості навчання порівняно з традиційною методикою. Припускаємо, що рівень сформованості НА буде позитивно впливати на підвищення рівня академічної успішності студентів.

Сформульована гіпотеза передбачає, що за рівних умов освітні результати студентів, що навчаються з впровадженням моделі формування НА, будуть вищими, ніж у традиційній системі навчання.

Об'єктом експериментального навчання є рівень сформованості НА майбутніх учителів ІМ у ФП.

Мета – підтвердження ефективності теоретично обґрунтованої та практично розробленої моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП, застосування складових моделі в процесі фахової підготовки майбутніх учителів; визначення адекватності запропонованих вправ і доцільності їх застосування в освітньому процесі.

У ході організації експерименту було використано традиційну експериментальну схему, що гарантує валідність отриманих причинно-наслідкових залежностей між досліджуваними показниками та передбачає проведення формувального етапу експерименту не на одній, а на кількох групах випробовуваних. Так, нами було сформовано експериментальні (далі – ЕГ) та контрольні (далі – КГ) групи, які навчалися паралельно. Організація освітнього

процесу в ЕГ-1 здійснювалася на основі розробленої моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у довільному порядку впровадження елементів моделі; в ЕГ-2 – на основі розробленої моделі з чітко визначеним порядком упровадження компонентів; у КГ використовувалася традиційна організація освітнього процесу.

Реалізація експерименту відбувалася на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди протягом 2019-2020 навчального року. В експерименті взяли участь 6 підгруп студентів другого курсу кількістю 82 особи першого (бакалаврського) рівня факультету іноземної філології, які навчаються за спеціальністю 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))» (галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка) та які здобувають кваліфікацію «Вчитель англійської мови і зарубіжної літератури» (підгрупа 23 (1) – 13 студентів, підгрупа 23 (2) – 14 студентів, підгрупа 24 (1) – 15 студентів, підгрупа 24 (2) – 13 студентів, підгрупа 25 (1) – 13 студентів, підгрупа 25 (2) – 14 студентів). В ЕГ-1 кількістю 28 осіб, яка містила підгрупи 23 (1) і 24 (1), експериментальне навчання здійснювалося за першим варіантом технології; в ЕГ-2 кількістю 28 осіб, яка містила підгрупи 23 (2) і 25 (2) – за другим; і КГ кількістю 26 осіб, яка містила підгрупи 24 (2) і 25 (1).

Основу експериментальної технології склала модель формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП, на базі якої було розроблено систему вправ, методичні рекомендації щодо їх упровадження, а також визначено витрати часу.

В основі традиційної технології була робоча програма навчальної дисципліни «Практика англійського усного і писемного мовлення» [213].

Організація й проведення експерименту передбачали вирішення таких завдань:

1. Діагностувати загальний рівень сформованості НА майбутніх учителів ІМ і з'ясувати ступінь знання студентами компонентів НА;
2. Підібрати та розробити матеріал для перед- і післяекспериментальних зрізів;
3. Провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості НА в студентів другого курсу;

4. Відібрати експериментальні і контрольні групи;
5. Розробити методи й процедуру проведення самого експерименту;
6. Розробити вправи й підібрати матеріал для експериментального навчання;
7. Розробити способи оцінювання сформованості НА та обрати оптимальні методи аналізу отриманих результатів;
8. Провести експериментальне впровадження на основі розробленої моделі формування НА майбутніх учителів ІМ з метою визначення ефективності двох варіантів технології навчання;
9. Провести післяекспериментальний зріз для визначення підсумкового рівня сформованості НА в студентів другого курсу;
10. Проаналізувати результати післяекспериментального зрізу й порівняти контрольні результати в експериментальних і контрольній групах та ефективність двох запропонованих варіантів технології формування НА майбутніх учителів ІМ;
11. Сформулювати висновки щодо ефективності розробленої моделі, а також щодо оптимального варіанта технології формування НА.

Ми обрали базовий, природний, вертикально-горизонтальний, відкритий методичний експеримент [272, с. 26-36]. Перевірка проводилася без спеціального відбору студентів в умовах звичайного освітнього процесу. В експерименті простежувався загалом один шлях навчання, але форма його організації була представлена в двох варіантах, які відрізнялися в послідовності впровадження компонентів НА в освітній процес.

Експеримент проводився по вертикалі – порівнювалися рівні сформованості НА в студентів до та після експериментального навчання та по горизонталі – порівнювалися два варіанти методики формування НА. З одного боку, вертикальний характер експерименту надав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої моделі формування НА майбутніх учителів ІМ. З іншого боку, горизонтальний характер експерименту дозволив визначити оптимальну організацію формування НА.

З метою визначення рівня сформованості НА й подальшого розподілення студентів на експериментальні та контрольні групи студентам було запропоновано заповнити таблицю спостереження (оцінювання власного освітнього досвіду за допомогою кваліметричної субмоделі) і виконати розподільний тест для забезпечення рівномірного розподілу студентів з різним рівнем знань.

Експериментальне навчання протягом 2019-2020 навчального року відбувалося шляхом доповнення традиційної методики викладання ІМ спеціально створеними творчими, мотиваційними, професійно-орієнтованими вправами.

Наприкінці першого семестру 2019-2020 навчального року було проведено післяекспериментальний контроль з оцінювання сформованості НА й рівня академічної успішності студентів.

Протягом другого семестру 2019-2020 навчального року відбувалося «пасивне» експериментальне навчання, тобто студенти ЕГ повинні були продовжувати впровадження принципів НА у власний освітній процес без допомоги викладача.

Наприкінці другого семестру 2019-2020 навчального року було проведено післяекспериментальний контроль з оцінювання сформованості НА й рівня академічної успішності студентів.

Етапи проведення експерименту наведено в таблиці 3.1.

Для здійснення порівняльного аналізу було використано результати заповнення таблиць спостереження (кваліметричної субмоделі), у якій максимальний бал дорівнює 1, і результати тестування тестів, у яких максимальний бал – 100.

**Структура експерименту з формування НА майбутніх учителів ІМ у
ФП**

Етапи експерименту	Навчальний рік / Час проведення	Кількість годин	Група	Завдання етапів	Зміст етапів
Констатувальний етап: проведення передекспериментального контролю з метою визначення початкового рівня НА	2019-2020 н.р. 2-6 вересня	2 2	ЕГ-1 ЕГ-2	Зафіксувати рівень академічної успішності студентів з предмета; виявити вихідний рівень сформованості НА.	Заповнення таблиць спостереження, виконання вхідного тесту.
Формувальний етап: Експериментальне навчання в першому семестрі	9 вересня – 6 грудня	54 54	ЕГ-1 ЕГ-2	Перевірити ефективність варіантів технології.	Формування НА, підвищення академічної успішності.
Післяекспериментальний контроль і оцінювання рівня сформованості НА	9-13 грудня	2 2	ЕГ-1 ЕГ-2	Виявити рівень сформованості НА.	Заповнення таблиць спостереження, виконання вхідного тесту.
Формувальний етап: експериментальне навчання в другому семестрі	14 січня – 29 травня	84 84	ЕГ-1 ЕГ-2	Перевірити ефективність варіантів технології без допомоги викладача	Формування НА, підвищення академічної успішності.
Післяекспериментальний контроль і оцінювання рівня сформованості НА	8-20 червня	2 2	ЕГ-1 ЕГ-2	Виявити рівень сформованості НА.	Заповнення таблиць спостереження, вхідного тесту.

Фактори, які впливають на хід експерименту, були розділені на неварійовані і варійовані.

Неварійовані умови експерименту включають:

1. Кількість експериментальних груп та склад учасників (три групи (шість підгруп) студентів другого курсу факультету іноземної філології (англійська мова – перша));
2. Тривалість експериментального навчання (11,5 кредитів; 345 годин);

3. Обсяг та зміст навчального матеріалу;
4. Зміст передекспериментальної та післяекспериментальної перевірки;
5. Критерії оцінювання академічних досягнень студентів;
6. Критерії оцінювання сформованості НА студентів;
7. Експериментатор (автор дисертаційної роботи).

Варійованою умовою були два варіанти технології формування НА, які мали відмінність щодо послідовності викладення матеріалу, ознайомлення студентів з компонентами НА й упровадження їх в освітній процес. Згідно з першим варіантом, студенти експериментальної групи 1 (ЕГ-1) під час аудиторних занять знайомляться з компонентами НА в довільному порядку відповідно до того, який компонент НА можна пов'язати з темою заняття. У другому варіанті, за яким навчалася експериментальна група 2 (ЕГ-2), студенти знайомилися з компонентами НА в чітко встановленому порядку, який ми визначили як найбільш прийнятний для формування НА (див. табл. 3.2).

Формування експериментальних груп здійснювалось на основі результатів визначення рівня сформованості НА (таблиці спостереження) і вхідного тестування в якому перевірялася мовна компетентність студентів. Тест складався з 85 завдань різних типів (додаток Д). Кожна правильна відповідь у завданнях №1-15 і №71-85 оцінювалася у 0,5 балів (студент може отримати 30 і 15 балів відповідно); завдання №16-70 оцінювалися в 1 бал. Тест укладено за зразком завдань міжнародних іспитів (FCE, CAE [273; 274]) частини «Використання мови» («Use of English») і розраховано на 2 академічні години – одне аудиторне заняття. Студенти виконували завдання на знаходження пари, трансформацію, заповнення пропусків, використання потрібної форми слова, пошук помилок у тексті. І хоча головним об'єктом контролю під час вивчення ІМ є ступінь сформованості комунікативних умінь і навичок, у процесі розробки тесту ми зосередили увагу саме на розділі «Використання мови», оскільки комунікативні вміння студентів оцінювалися на аудиторних заняттях, а результати їхньої успішності враховувалися при розподілі студентів на групи. Результати вхідного тестування наведено у таблиці 3.3.

**Особливості двох варіантів технології на різних етапах формування
НА в межах одного модуля (2 кредити, 24 аудиторні години)**

Етапи навчання	ЕГ-1	ЕГ-2
Вступний	Набуття базових знань про НА, її компоненти й рівні, шляхи впровадження елементів у власну освітню діяльність.	
Упровадження компонентів НА	<p>Упровадження компонентів НА в довільній послідовності (в залежності від теми заняття):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мотивація (при вивченні теми «Розмаїття професій»). 2. Планування (при вивченні теми «Пошук роботи, звільнення, ріст кар'єри»). 3. Аналіз, рефлексія (при вивченні теми «Мінуси та плюси професії перекладача»). 4. Постановка мети (при вивченні теми «Професія вчителя»). 5. Постановка мети (при вивченні теми «Труднощі і радощі роботи учителя»). 6. Самокорекція (при вивченні теми «Ідеальний учитель»). 7. Аналіз, рефлексія (при вивченні теми «Культурна обізнаність і повага»). 8. Вибір інструментів/стратегій (при вивченні теми «Історичне і міфологічне коріння української культури»). 9. Вибір інструментів/стратегій (при вивченні теми «Традиційні напої та страви в Україні»). 10. Аналіз, рефлексія (при вивченні теми «Британія і британці очима іноземців»). 11. Аналіз, рефлексія (при вивченні теми «Дні України в інших країнах»). 12. Відповідальність за навчання (при виконанні завдань модульної контрольної роботи»). 	<p>Упровадження компонентів НА в наступній послідовності (кількість годин):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мотивація (2 години) 2. Постановка мети (2 години) 3. Планування (4 години) 4. Вибір інструментів/стратегій (4 години) 5. Аналіз, рефлексія (8 години) 6. Самокорекція (2 години) 7. Відповідальність за навчання (2 години)
	Виконання вправ і завдань на розвиток іншомовної комунікативної компетентності – впровадження комунікативного компоненту НА (можливість обговорювати проблемні питання з викладачем і колегами)	
Рефлексія	Участь студентів у рефлексивній бесіді: відповіді на питання; вирішення проблем, пов'язаних з організацією навчання, вибором матеріалів, послідовністю впровадження компонентів НА; аналіз заповнених на початку експериментального навчання таблиць спостереження; планування роботи на наступний модуль.	

Після отримання результатів першого тесту ми встановили «коефіцієнт навченості» студентів у двох експериментальних групах [275, с. 52-69]. Для підрахунку «коефіцієнта навченості» ми застосували формулу В. Беспалька:

$$K = \frac{Q}{N}$$

де K – коефіцієнт навченості;

Q – сумарна кількість набраних студентом балів;

N – максимальна кількість балів, яка в нашому випадку дорівнює 100.

Таблиця 3.3

Результати передекспериментального тестування

Умовні позначення групи		Кількість студентів	Середня кількість балів (макс. 100)	Середній коефіцієнт навченості
експериментальні	академічні			
ЕГ-1	23 (1)	13	67,35	0,67
	24 (1)	15		
ЕГ-2	23 (2)	14	66,49	0,66
	25 (2)	14		
КГ	24 (2)	13	67,65	0,67
	25 (1)	13		

Погоджуючись з В. Беспальком, достатнім вважаємо рівень виконання тесту, де коефіцієнт навченості більший або рівний 0,7 ($K \geq 0,7$). Отримані «середні коефіцієнти навченості» в ЕГ-1 та ЕГ-2 дорівнюють 0,67 та 0,66 відповідно. Це свідчить про те, що в більшій частині студентів, які виконали тест передекспериментального зрізу, загальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності майже досягає норми. Однак аналіз заповнення таблиць спостереження (приклад заповнення в Додатку Е) показав, що середній показник рівня сформованості НА хоча і вказує на груповий рівень, але наближається до найменшого значення (0,36) по групах, а кількість студентів із

нульовим рівнем перевищує 50 % (ЕГ-1 – 64,3 %; ЕГ-2 – 53,6 %; КГ – 53,8%) (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Вихідні результати сформованості НА

Група	Рівень НА	Кількість студентів (%)	Макс. показник	Мін. показник	Середній показник
ЕГ-1	Низький	18 (64,3%)	0,34	0,15	0,38
	Груповий	9 (32,2%)	0,67	0,45	
	Індивідуальний	1 (3,5%)	-	0,74	
ЕГ-2	Низький	15 (53,6%)	0,37	0,14	0,39
	Груповий	11 (39,3%)	0,65	0,37	
	Індивідуальний	2 (7,1%)	-	0,72	
КГ	Низький	14 (53,8%)	0,33	0,15	0,39
	Груповий	10 (38,5%)	0,69	0,37	
	Індивідуальний	2 (7,7%)	0,72	0,71	

Аналіз таблиць спостереження показав, що студенти загалом готові брати відповідальність за власне навчання, але вони не володіють методиками й стратегіями щодо реалізації свого потенціалу. І хоча в студентів достатній рівень внутрішньої мотивації й незалежності в навчанні, існує чимало труднощів, пов'язаних з освітнім процесом [138]. Так, наприклад, студенти не знайомі зі стратегіями ефективного планування, не вважають доцільним визначати мету власного навчання й не розуміють, як оптимально розподіляти навчальне навантаження. У результаті виникають багато труднощів, пов'язаних із вивченням певного предмета, стрес і потенційне коло невдач, які також негативно впливають на отримання позитивних результатів навчання.

До того ж, як зазначалося в розділах 1.2 і 1.3, студенти ще не звикли бути залученими до планування й організації освітнього процесу. Аналіз показав, що викладачі частіше не залучають підопічних до процесу підготовки й адаптації навчальних матеріалів, що є основою формування НА. Студент має не тільки розуміти важливість використання власних ідей і навчальних матеріалів в освітньому процесі, а й відчувати, що несе відповідальність за певний вид роботи, і саме від його внеску буде залежати академічна успішність усієї групи.

Варто зазначити, що під час аналізу таблиці спостереження, ми визначили високий рівень зацікавленості студентів у використанні різних стратегій і інструментів навчання, а також бажання працювати в інтерактивному освітньому середовищі. Під час усної бесіди більшість опитаних наголосила, що вони можуть і готові допомогти викладачеві та своїм колегам у використанні різного інструментарію мережі Інтернет і мобільних додатків. Студенти зацікавлені в можливостях інформаційно-комунікаційних технологій, особливо в перетворенні розважального контенту на навчальний матеріал.

Складним залишається питання моніторингу освітнього процесу, оскільки студенти звикли до одноосібного контролю з боку викладача й часто не розуміють важливості само- і взаємоконтролю [146]. Незалежно від рівня академічної успішності або рівня сформованості НА абсолютна більшість визначає важливими фактори мікроклімату й морального заохочення на занятті, що доводить той факт, що вивчення ІМ стає більш ефективним, коли викладач і студенти співпрацюють, дослухаються до думок і коментарів одне одного, підтримують усіх учасників освітнього процесу, створюючи сприятливі умови навчання.

Аналіз і інтерпретація результатів дали змогу сформуванню програму експериментального навчання.

Експериментальне навчання проводилось у форматі змістового модуля, який складався з п'яти навчальних модулів, під час занять з дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення» і складалося з 69 аудиторних занять загальної кількістю 138 академічних годин та з 207 академічних годин самостійної позааудиторної роботи студентів. Модульний курс формування НА майбутніх учителів ІМ містив ознайомлення з компонентами й стратегіями НА, оволодіння шляхами впровадження елементів НА у власну освітню діяльність. Студенти навчалися за укладеними нами блоками професійно орієнтованих вправ та методичних завдань.

Студенти кожної з груп могли використовувати таблиці спостереження протягом усього освітнього процесу для самооцінювання й самоаналізу, але

обов'язково мали заповнити їх наприкінці першого й другого семестрів для аналізу результатів.

На початку нової теми зі студентами складався план дій і визначався ступінь залученості студентів до організації освітнього процесу. Так, ЕГ-1 на початку вивчення теми визначала, у якому порядку, згідно з якими темами занять будуть впроваджуватися елементи НА, а ЕГ-2 отримувала план такого впровадження для більш простого планування й організації освітнього процесу. Контроль за виконанням вправ та методичних завдань здійснювався систематично в усній та письмовій формах як з боку викладача, так і з боку студентів.

Після проведення експериментального навчання за запропонованою технологією був проведений післяекспериментальний зріз у вигляді тестування (Додаток Ж) і заповнення таблиці спостереження з метою визначення рівня академічної успішності й сформованості рівня НА.

Протягом другого семестру 2019-2020 року студенти мали самостійно впроваджувати компоненти НА у власну освітню діяльність, визначати цілі навчання, планувати, контролювати, аналізувати й за можливості додавати власні матеріали до змісту навчальної дисципліни. На цьому етапі контроль з боку викладача здійснювався лише за навчальними досягненнями студентів.

Наприкінці другого семестру 2019-2020 навчального року знову було проведено післяекспериментальний зріз у вигляді тестування (Додаток З) і заповнення таблиці спостереження.

Завдання кожного з тестів за формою та суттю були подібними до завдань передекспериментального зрізу та оцінювалися за тією ж шкалою.

Під час експериментального навчання реалізація першої педагогічної умови (створення сприятливого освітнього середовища) відбувалася за рахунок організації навчання в співпраці, налагодження відносин довіри й взаємоповаги, коли кожний учасник освітнього процесу готовий допомогти та підтримати іншого. Усі проблеми, які стосуються планування й організації навчання, обговорюються між учасниками групи.

Викладач, налагодивши взаємозв'язок зі студентами, показує, як важливо працювати над підвищенням мотивації до навчання, не втратити позитивне мислення та ініціативу, як підбадьорювати себе й колег, тим самим забезпечуючи створення сприятливої атмосфери на занятті та в позааудиторний час. На допомогу тут приходять активне використання ІКТ, додатків для мобільного телефону, мережі Інтернет та інших речей, якими цікавиться сучасна молодь. Студенти завжди готові випробувати щось нове (комп'ютерна програма, мобільна гра, улюблений серіал) для освітніх цілей. Це не тільки робить заняття більш яскравим і цікавим, а й залучає студентів до використання цільової мови в позааудиторний час.

Важливим також є орієнтація на майбутню професійну діяльність, що досягається за допомогою спеціально створених творчих, креативних і методичних завдань, а також залучення студентів до пошуку навчальних матеріалів. Так майбутній учитель не тільки розуміє важливість адаптації контексту навчання, а й бере в цьому активну участь. Окрім того, надзвичайно важливою для студента є навичка рефлексії, яку, наприклад, потрібно навчитися використовувати не просто для пошуку помилок і неточностей в організованому процесі, а й навчитися впроваджувати її з метою вдосконалення освітнього процесу, для вирішення питань і проблем на шляху оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

Реалізація другої педагогічної умови (підвищення рівня відповідальності й значущості ролі студента на занятті) відбувається насамперед через вибір індивідуальної траєкторії навчання. Кожний студент, поставивши освітню мету, може визначати шлях її досягнення, обираючи певні стратегії та методи. Необхідність уточнення оптимального власного освітнього шляху змушує студента усвідомити, що викладач не завжди буде поруч, підштовхуючи й направляючи на певну діяльність. Натомість необхідно самому студенту корегувати власні помилки, виявляти, чому це сталося і як можна вирішити проблему.

Велика увага в експериментальному навчанні приділяється самооцінюванню й взаємооцінюванню. Студенти звикають до різних форм контролю не тільки з боку викладача, а й з боку однолітків. Для майбутнього вчителя надзвичайно важливо навчатися правильно та неупереджено оцінювати власні академічні надбання й успіхи своїх колег, уміти організувати й адаптувати систему оцінювання, а значить, знати, на що потрібно звертати увагу під час оцінювання й аналізу освітньої роботи.

Автономний студент має також бути дослідником, який дійсно зацікавлений у виконанні завдання, і саме внутрішня мотивація превалує у виборі завдання або теми. Вивчення ІМ надає широкий вибір тем і можливостей застосування різних інтерактивних технологій на занятті, виконання мікропроектів і моделювання педагогічних ситуацій, що доводить важливість не тільки володіння іншомовною комунікативною компетентністю, а й уміння адаптуватися в освітньому процесі.

Для реалізації третьої педагогічної умови в експериментальному навчанні студенти активно залучаються до процесу планування, визначення мети навчання, цілей заняття, створення персоналізованого навчального контенту; їм надається змога обирати послідовність і зміст завдань, використовувати додаткові джерела пошуку й обробки інформації.

Таким чином, результатом педагогічного експерименту стало впровадження складових моделі формування початкової автономії у фахову підготовку майбутніх учителів іноземних мов. Експеримент проводився поетапно з метою залучення студентів до практичного впровадження вмій і навичок навчальної автономії у власну освітню діяльність.

3.2. Результативність використання моделі формування навчальної автономії

Визначення ефективності експериментальної роботи з формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП здійснювалося за допомогою використання певного інструментарію, застосування якого забезпечує об'єктивність і достовірність результатів проведеного навчання.

У результаті аналізу завдань щодо проведення педагогічних експериментів, наведених у науковій літературі [276–278] виокремлено такі їх основні типи: опис даних, установлення збігу характеристик двох груп (експериментальної та контрольної), установлення різниці характеристик двох груп (експериментальної та контрольної або експериментальної в різні моменти часу) [276, с. 35]. Для реалізації вказаних завдань використовується методичний інструментарій, склад якого залежить від завдання дослідження та особливостей вибіркової сукупності. Отже, розрахунки виконано за такими етапами [276, с. 10; 279; 280]:

1. Визначення основних результатів за досліджуваними групами на початку та наприкінці експерименту. Методичний інструментарій – показники описової статистики (показники положення, розкиду значень, гістограми).

2. Визначення структури КГ та ЕГ до початку експерименту. Перевірка гіпотези про статистичну значущість структури груп. Методичний інструментарій – χ^2 -критерій Пірсона.

3. Порівняння стану ЕГ та КГ на початку та після проведення експерименту та встановлення збігу й різниці між ними. Методичний інструментарій – критерій Крамера-Уелча.

4. Встановлення односпрямованості змін під час повторного вимірювання за однорідними вибірками. Методичний інструментарій – критерій знаків G .

Ураховуючи особливості отриманих вибіркової даних (кількість груп, кількість замірів), оцінювання результатів формувального експерименту

здійснено за двома напрямками, а саме: проведено порівняння результатів експерименту за поєднаними сукупностями (за одними й тими ж групами протягом різних періодів), а також за незалежними сукупностями (за ЕГ та КГ).

Розглянемо кожен з етапів більш докладно.

1. Визначення основних результатів за досліджуваними групами на початку та наприкінці експерименту.

Перш ніж оцінити результативність використання моделі формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП, надаємо загальну характеристику результатів експерименту з урахуванням груп дослідження – контрольної групи (КГ) та двох експериментальних груп (ЕГ-1, ЕГ-2). В експериментальному навчанні взяли участь студенти факультету іноземної філології ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, освітньо-професійний рівень підготовки «бакалавр», які отримують професію в галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; у дослідженні взяли участь 26 студентів КГ та 56 студентів ЕГ (28 студентів ЕГ-1, 28 студентів ЕГ-2). Зведені показники за досліджуваними групами до початку та після завершення експерименту наведено в додатку И, табл. И.1-И.3.

Для опису загальних результатів спостережень за групами використано показники описової статистики. Результати аналізу за досліджуваними групами наведено в додатку И, таблицях И.4-И.6, узагальнено в таблиці 3.5.

Аналіз середніх значень показника НА свідчить про значну їх динаміку за досліджуваними групами (КГ, ЕГ-1, ЕГ-2) до початку та після завершення експерименту. За КГ середнє значення НА змінилось з 0,39 до 0,48 у першому семестрі та залишилось без змін у другому семестрі, за групою ЕГ-1 – з 0,38 до 0,51 (І семестр) та 0,55 (ІІ семестр); за групою ЕГ-2 – з 0,39 до 0,57 (І семестр) та 0,59 (ІІ семестр).

Для визначення типовості середньої для сукупностей урахувано показники, на підставі яких визначено варіацію досліджуваної ознаки – рівень НА. Чим менша варіація (V), тим одноріднішою є сукупність і більш надійною (типовою) є середня величина. Залежно від величини V вважається, що вибірка є

однорідною, якщо величина V знаходиться в проміжку від 0,0 до 10,0%; вибірка має середній рівень однорідності, якщо $11,0\% < V \leq 20,0\%$; вибірка має низький рівень однорідності, якщо $21,0\% < V$ [281, с. 29].

Таблиця 3.5

Статистичні показники КГ, ЕГ-1 та ЕГ-2 до початку та після завершення експерименту

Показник	До початку експерименту	Після завершення експерименту (I семестр)	Після завершення експерименту (II семестр)
<i>КГ</i>			
Середнє значення	0,39	0,48	0,48
Стандартне відхилення	0,18	0,16	0,16
Дисперсія вибірки	0,03	0,03	0,03
Мінімальне значення	0,15	0,23	0,25
Максимальне значення	0,72	0,75	0,74
Розмах варіації	0,57	0,52	0,49
Рахунок	26	26	26
Варіація, %	44,63	34,62	33,30
<i>ЕГ-1</i>			
Середнє значення	0,38	0,51	0,55
Стандартне відхилення	0,18	0,16	0,14
Дисперсія вибірки	0,03	0,02	0,02
Мінімальне значення	0,15	0,21	0,22
Максимальне значення	0,74	0,75	0,75
Розмах варіації	0,59	0,54	0,53
Рахунок	28	28	28
Варіація, %	46,27	30,92	26,53
<i>ЕГ-2</i>			
Середнє значення	0,39	0,57	0,59
Стандартне відхилення	0,17	0,16	0,14
Дисперсія вибірки	0,03	0,02	0,02
Мінімальне значення	0,14	0,29	0,36
Максимальне значення	0,72	0,80	0,80
Розмах варіації	0,58	0,51	0,44
Рахунок	28	28	28
Варіація, %	45,14	27,53	23,56

Оскільки коефіцієнти варіації за досліджуваними групами за етапами експерименту перевищують 21,0%, зроблено висновок про неоднорідність вибірових сукупностей і значний розкид їх середніх значень.

З метою графічного уточнення результатів оцінювання НА за досліджуваними групами побудовано відповідні гістограми щодо стану вказаної характеристики за КГ, ЕГ-1 та ЕГ-2 до початку експерименту. Вихідна інформація наведена в додатку И, табл. И.7, результати графічного уточнення – на рисунках 3.1-3.3, де «частота» – число елементів вибірки, що потрапили до заданого діапазону, який в Ехсел має назву «карман».

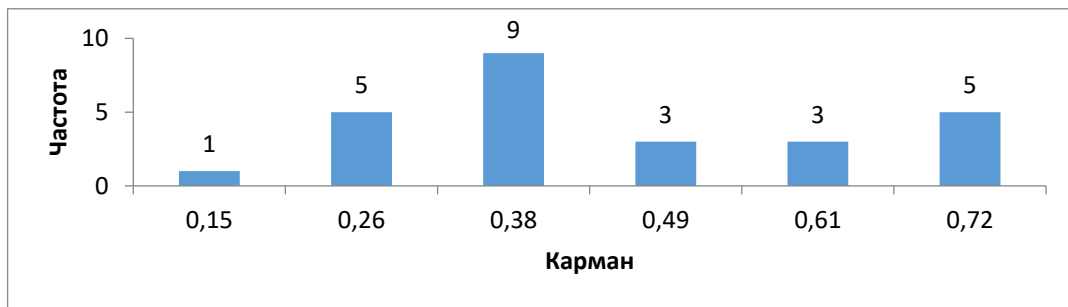


Рис. 3.1. Гістограма рівня НА у КГ до початку експерименту

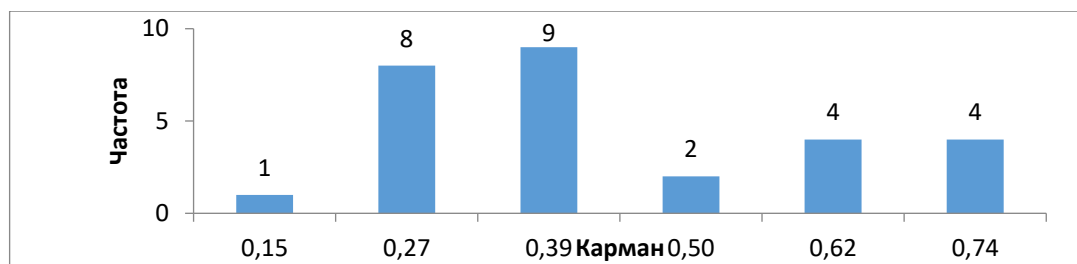


Рис. 3.2. Гістограма рівня НА у ЕГ-1 до початку експерименту

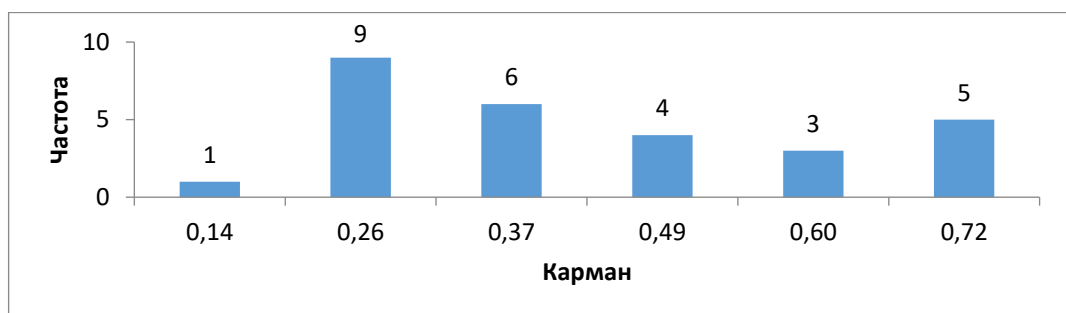


Рис. 3.3. Гістограма рівня НА у ЕГ-2 до початку експерименту

2. *Визначення структури КГ, ЕГ-1 та ЕГ-2 до початку та після завершення експерименту. Перевірка гіпотези про статистичну значущість структури груп.*

В узагальненому вигляді вихідна інформація та гістограми щодо рівня сформованості НА за досліджуваними групами наведено в табл. 3.6 та рисунках 3.4-3.6.

Таблиця 3.6

Результати вимірювання рівня сформованості НА у КГ, ЕГ-1 та ЕГ-2 до початку та після завершення експерименту

Рівень сформованості НА	До початку експерименту			Після завершення експерименту (I семестр)			Після завершення експерименту (II семестр)		
	КГ	ЕГ-1	ЕГ-2	КГ	ЕГ-1	ЕГ-2	КГ	ЕГ-1	ЕГ-2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Кількість студентів по групах, які мають наступний рівень сформованості НА:									
нульовий	14	18	15	10	4	1	9	2	0
груповий	10	9	11	14	19	18	15	21	19
індивідуальний	2	1	2	2	5	9	2	5	9
Разом	26	28	28	26	28	28	26	28	28
Структура студентів по групах, які мають наступний рівень сформованості НА, у відсотках, %:									
нульовий	53,8	64,3	53,6	38,5	14,3	3,6	34,6	7,1	0,0
груповий	38,5	32,1	39,3	53,8	67,9	64,3	57,7	75,0	67,9
індивідуальний	7,7	3,6	7,1	7,7	17,9	32,1	7,7	17,9	32,1
Разом	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

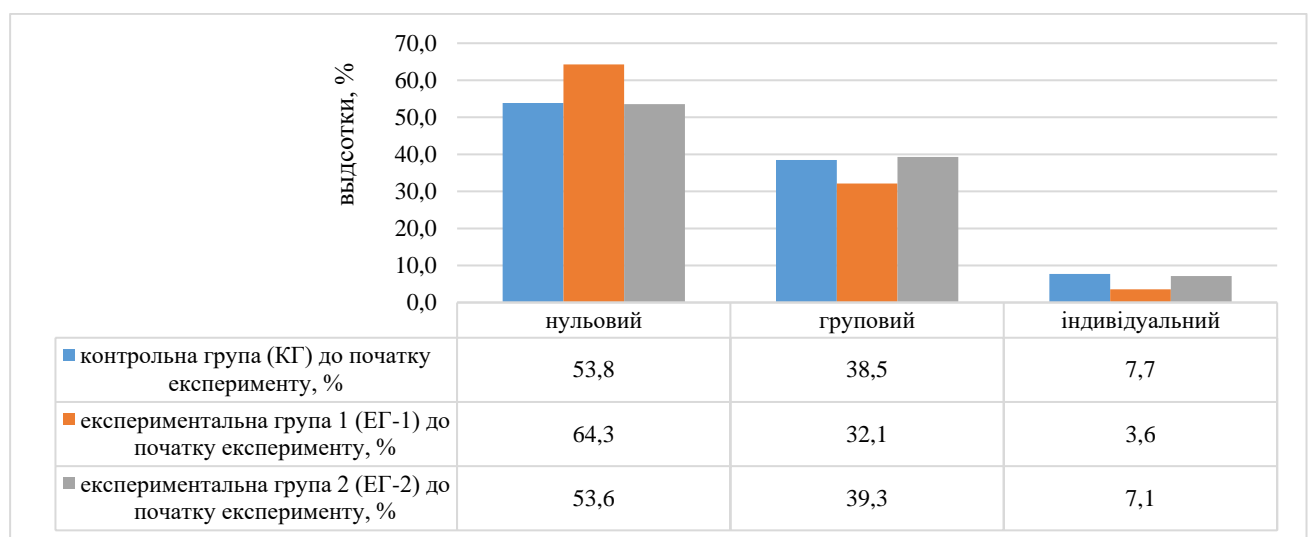


Рис.3.4. Гістограми рівня сформованості НА у КГ, ЕГ-1 та ЕГ-2 до початку експерименту

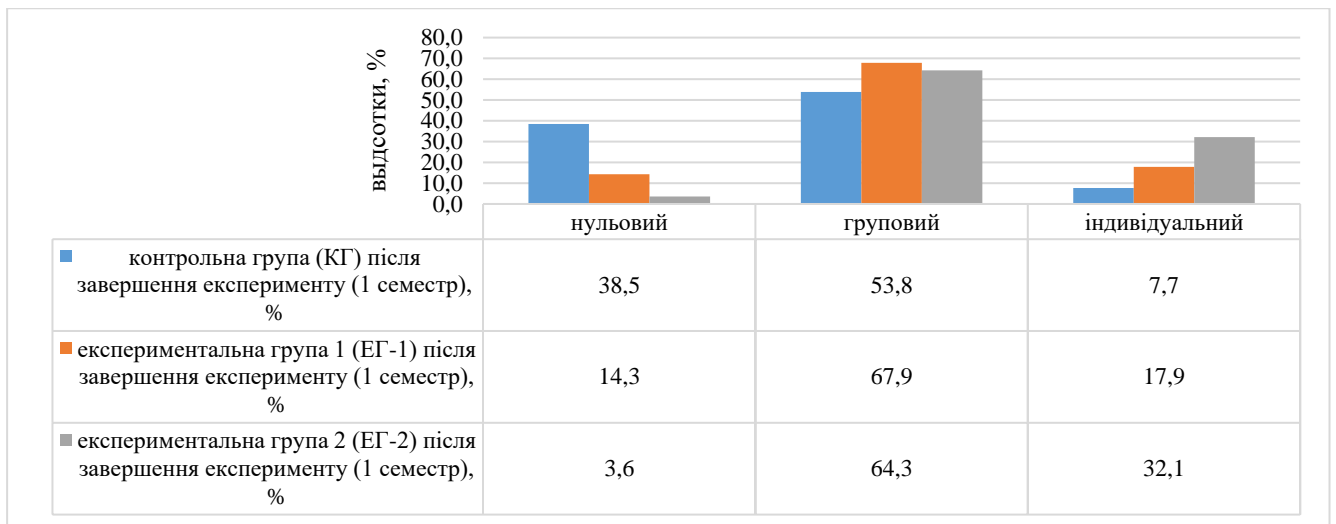


Рис.3.5. Гістограми рівня сформованості НА у КГ, ЕГ-1 та ЕГ-2 у I семестрі

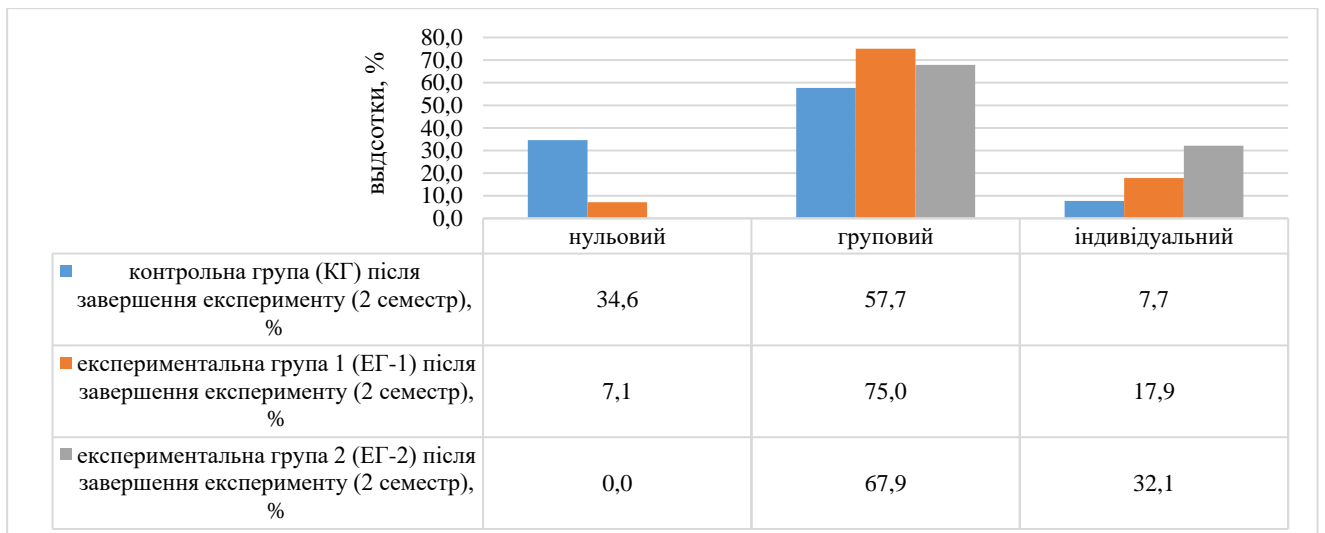


Рис.3.6. Гістограми рівня сформованості НА у КГ, ЕГ-1 та ЕГ-2 у II семестрі

З метою визначення особливостей розподілу даних за вибірковими сукупностями застосовано аналіз з використанням χ^2 -критерія Пірсона й визначено такі статистичні гіпотези:

H_0 : розподіл значень рівнів сформованості НА за досліджуваною групою не має переваги;

H_1 : в загальній чисельності студентів одна або декілька груп значень рівня сформованості НА за досліджуваною групою переважає над іншими.

Наведемо послідовність та результати розрахунків на прикладі КГ [282]. Під час розрахунків рівень значущості прийнято на рівні $\alpha = 0,05$. Розрахунки виконано в такій послідовності :

1. Визначено фактичні та очікувані частоти щодо рівня сформованості НА в КГ. Фактичні частоти визначено за фактичними даними, вихідна інформація за якими наведена в табл. 3.5 (стовпчик 2) (КГ, до початку експерименту). Очікувані частоти визначено за прийняття H_0 -гіпотези, що третина студентів відповідатиме кожному рівню сформованості НА. Таким чином, кожна з груп за варіантами рівня сформованості НА включатиме 33,3% (додаток И, табл. И.8).

2. Визначено статистику χ^2 . Формула для розрахунку:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e},$$

$$\chi^2 = \frac{(53,8 - 33,3)^2}{33,3} + \frac{(38,5 - 33,3)^2}{33,3} + \frac{(7,7 - 33,3)^2}{33,3} = 33,1$$

За прийнятого рівня значущості $\alpha = 0,05$ за таблицею критичних значень χ_{st}^2 (2; 0,05) становитиме 5,99. При цьому емпіричне значення χ^2 -критерія Пірсона визначено на рівні 33,1. Отже

$$\chi_{emp}^2 = 33,1 > 5,99 = \chi_{st}^2$$

Таким чином, на рівні значущості $\alpha = 0,05$ прийнято H_1 -гіпотезу, а саме, що розподіл студентів за рівнями сформованості НА значень у вибірковій сукупності КГ не є рівномірним та статистично відрізняється.

Розрахунок емпіричних значень χ^2 -критерія Пірсона у КГ та порівняння його з табличними значеннями дозволило відхилити H_0 – гіпотезу щодо рівномірності розподілу студентів за рівнями сформованості НА за періодами часу (додаток И, табл. И.8). За розрахунками емпіричне значення χ^2 -критерія Пірсона у КГ після I семестру визначено на рівні 33,1, після II семестру – 37,6, що перевищує критичне значення χ_{st}^2 (2; 0,05)=5,99 та свідчить про відхилення

H_0 -гіпотези про рівномірність розподілу значень рівнів сформованості НА за досліджуваною групою.

Аналогічні розрахунки здійснено за експериментальними групами (додаток И, табл. И.9, И.10), у результаті чого H_0 -гіпотези про рівномірність розподілу значень рівня сформованості НА за досліджуваними групами також відхилене та прийнято H_1 -гіпотезу про достовірність структури досліджуваних груп за рівнями сформованості НА.

3. *Порівняння стану експериментальних та контрольної груп на початку та після проведення експерименту та встановлення співпадіння й відмінностей між ними.*

З метою встановлення співпадіння та відмінностей показників рівня сформованості НА між досліджуваними групами до початку та після впливу на експериментальні групи застосовано аналіз з використанням критерію Крамера-Уелча [276, с. 46]. Формула для розрахунку така:

$$T_{emp} = \frac{\sqrt{M \times N \times |\bar{x} - \bar{y}|}}{\sqrt{M \times D_x + N \times D_y}}$$

де T_{emp} – критерій Крамера-Уелча, емпіричне значення;

M – обсяг вибірки x ;

N – обсяг вибірки y ;

\bar{x} – вибіркова середня за вибіркою x ;

\bar{y} – вибіркова середня за вибіркою y ;

D_x – вибіркова дисперсія за вибіркою x ;

D_y – вибіркова дисперсія за вибіркою y .

Послідовність розрахунків наведено за трьома парами груп: КГ та ЕГ-1; КГ та ЕГ-2, ЕГ-1 та ЕГ-2 з урахуванням інформації щодо результатів рівня сформованості НА до початку та після проведення експерименту за етапами.

1. Визначимо для порівняних вибірок емпіричні значення критерію Крамера-Уелча. Вихідна інформація наведена у додатку И, табл. И.4-И.6.

Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча для КГ та ЕГ-1 до початку експерименту визначено на рівні 0,31.

$$T_{emp} = \frac{\sqrt{26 \times 28} |0,394 - 0,379|}{\sqrt{28 \times 0,031 + 26 \times 0,031}} = \frac{\sqrt{728} \times 0,015}{\sqrt{0,806 + 0,868}} = 0,31$$

Для КГ та ЕГ-2 до початку експерименту емпіричне значення критерію Крамера-Уелча становитиме 1,86.

$$T_{emp} = \frac{\sqrt{26 \times 28} |0,394 - 0,385|}{\sqrt{28 \times 0,031 + 26 \times 0,031}} = \frac{\sqrt{728} \times 0,09}{\sqrt{0,806 + 0,868}} = 1,86$$

Для ЕГ-1 та ЕГ-2 до початку експерименту емпіричне значення критерію Крамера-Уелча становитиме 0,13.

$$T_{emp} = \frac{\sqrt{28 \times 28} |0,379 - 0,385|}{\sqrt{28 \times 0,031 + 28 \times 0,031}} = \frac{28 \times 0,06}{\sqrt{0,868 + 0,868}} = 0,13$$

Оскільки емпіричні значення критерію Крамера-Уелча менші, ніж його критичне значення ($T_{0,05} = 1,96$), це означає, що характеристики рівня сформованості НА за парами порівняних контрольною та експериментальними групами (КГ та ЕГ-1, КГ та ЕГ-2, ЕГ-1 та ЕГ-2) до початку експерименту співпадають

$$T_{emp}(КГ; ЕГ - 1) = 0,31 < 1,96,$$

$$T_{emp}(КГ; ЕГ - 2) = 1,86 < 1,96,$$

$$T_{emp}(ЕГ - 1; ЕГ - 2) = 0,13 < 1,96.$$

2. Визначимо характеристики контрольної та експериментальних груп після проведення експерименту (І семестр). Вихідна інформація наведена у додатку И, табл. И.7-И.9.

Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча для КГ та ЕГ-1 у I семестрі визначено на рівні 0,69.

$$T_{emp} = \frac{\sqrt{26 \times 28} \times |0,475 - 0,505|}{\sqrt{26 \times 0,024 + 28 \times 0,0327}} = \frac{\sqrt{728} \times 0,03}{\sqrt{0,624 + 0,756}} = 0,69$$

Для КГ та ЕГ-2 у I семестрі емпіричне значення критерію Крамера-Уелча становитиме 2,10.

$$T_{emp} = \frac{\sqrt{26 \times 28} \times |0,475 - 0,566|}{\sqrt{26 \times 0,024 + 28 \times 0,027}} = \frac{\sqrt{728} \times 0,091}{\sqrt{0,624 + 0,756}} = 2,10$$

Для ЕГ-1 та ЕГ-2 у I семестрі емпіричне значення критерію Крамера-Уелча становитиме 1,48.

$$T_{emp} = \frac{\sqrt{28 \times 28} \times |0,505 - 0,566|}{\sqrt{28 \times 0,024 + 28 \times 0,024}} = \frac{28 \times 0,061}{\sqrt{0,672 + 0,672}} = 1,48$$

У результаті порівняння емпіричних та критичних значень критерію Крамера-Уелча одержали такі залежності:

$$T_{emp}(КГ; ЕГ - 1) = 0,69 < 1,96,$$

$$T_{emp}(КГ; ЕГ - 2) = 2,1 > 1,96,$$

$$T_{emp}(ЕГ - 1; ЕГ - 2) = 1,48 < 1,96.$$

3. Визначимо характеристики контрольної та експериментальних груп після другого етапу проведення експерименту (II семестр). Вихідна інформація наведена у додатку И, табл. И.7-И.9.

Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча для КГ та ЕГ-1 у II семестрі визначено на рівні 1,49.

$$T_{emp} = \frac{\sqrt{26 \times 28} \times |0,483 - 0,546|}{\sqrt{26 \times 0,021 + 28 \times 0,026}} = \frac{\sqrt{728} \times 0,063}{\sqrt{0,546 + 0,728}} = 1,49$$

Для КГ та ЕГ-2 у II семестрі емпіричне значення критерію Крамера-Уелча становитиме 2,70.

$$T_{emp} = \frac{\sqrt{26 \times 28} |0,483 - 0,595|}{\sqrt{26 \times 0,020 + 28 \times 0,026}} = \frac{\sqrt{728} \times 0,112}{\sqrt{0,52 + 0,728}} = 2,70$$

Для ЕГ-1 та ЕГ-2 у II семестрі емпіричне значення критерію Крамера-Уелча становитиме 1,28.

$$T_{emp} = \frac{\sqrt{28 \times 28} |0,546 - 0,595|}{\sqrt{28 \times 0,021 + 28 \times 0,020}} = \frac{28 \times 0,049}{\sqrt{0,588 + 0,56}} = 1,28$$

У результаті порівняння емпіричних та критичних значень критерію Крамера-Уелча одержали такі залежності:

$$T_{emp}(КГ; ЕГ - 1) = 1,49 < 1,96,$$

$$T_{emp}(КГ; ЕГ - 2) = 2,70 > 1,96,$$

$$T_{emp}(ЕГ - 1; ЕГ - 2) = 1,28 < 1,96.$$

Результати проведених розрахунків дозволяють визначити: початкові (до початку експерименту) характеристики контрольної та експериментальних груп збігаються, оскільки всі емпіричні значення критерію Крамера-Уелча менші за критичні ($0,31 < 1,96$; $1,86 < 1,96$; $0,13 < 1,96$). Щодо кінцевих характеристик контрольної та експериментальних груп за етапами проведення експерименту, то вони є різними. За групами КГ та ЕГ-1, а також ЕГ-1 та ЕГ-2, характеристики за періодами часу залишились без змін, що підтверджено порівнянням емпіричних та критичних значень Крамера-Уелча ($0,69 < 1,96$; $1,48 < 1,96$; $1,49 < 1,96$; $1,28 < 1,96$). Водночас кінцеві характеристики КГ та ЕГ-2 відрізняються за етапами експерименту ($2,10 > 1,96$; $2,70 > 1,96$), що дозволяє зробити висновок, що ефект змін упродовж проведення експерименту за періодами часу в ЕГ-2 зумовлений застосуванням другого варіанту експериментальної технології.

4. Установлення односпрямованості змін під час повторного вимірювання за однорідними вибірками.

За результатами попереднього оцінювання структури досліджуваних груп зроблено висновок, що за етапами проведення експерименту частка студентів з груповим та індивідуальним рівнями сформованості НА за досліджуваними групами зростає, а саме: у КГ за рівнем НА «груповий» з 35,8% на початку до 57,7% після проведення експерименту; у ЕГ-1 за рівнем НА «індивідуальний» з 3,6% на початку до 17,9% після проведення експерименту; у ЕГ-2 за рівнем НА «індивідуальний» з 7,1% на початку до 32,1% після проведення експерименту (табл. 2, рис. 3.7-3.9).

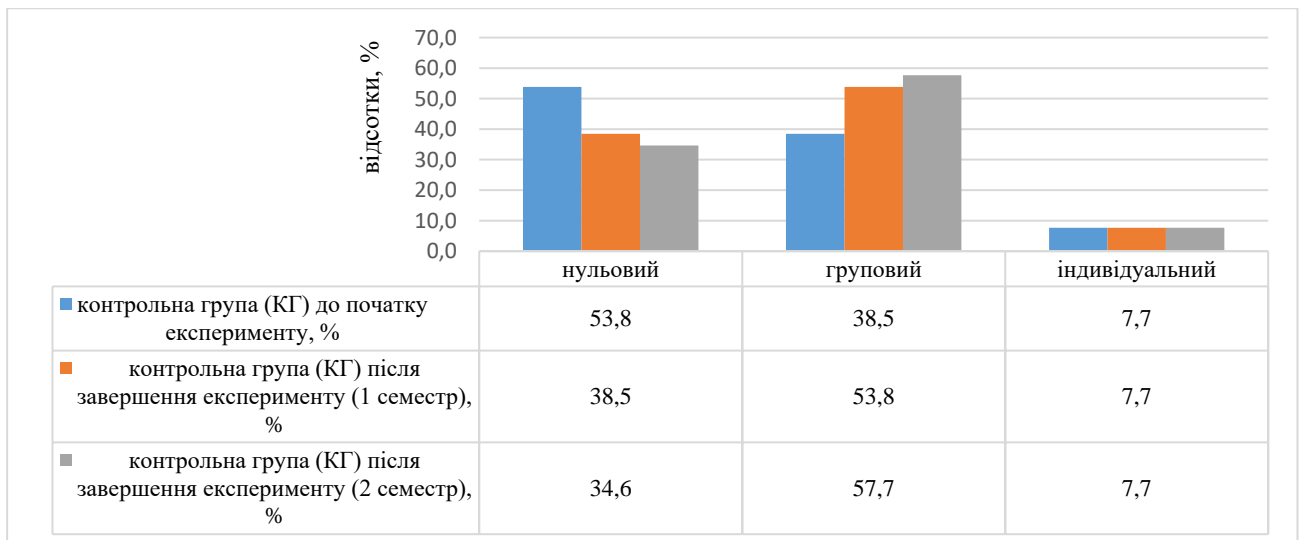


Рис.3.7. Гістограма рівня сформованості НА у КГ до початку та після завершення експерименту

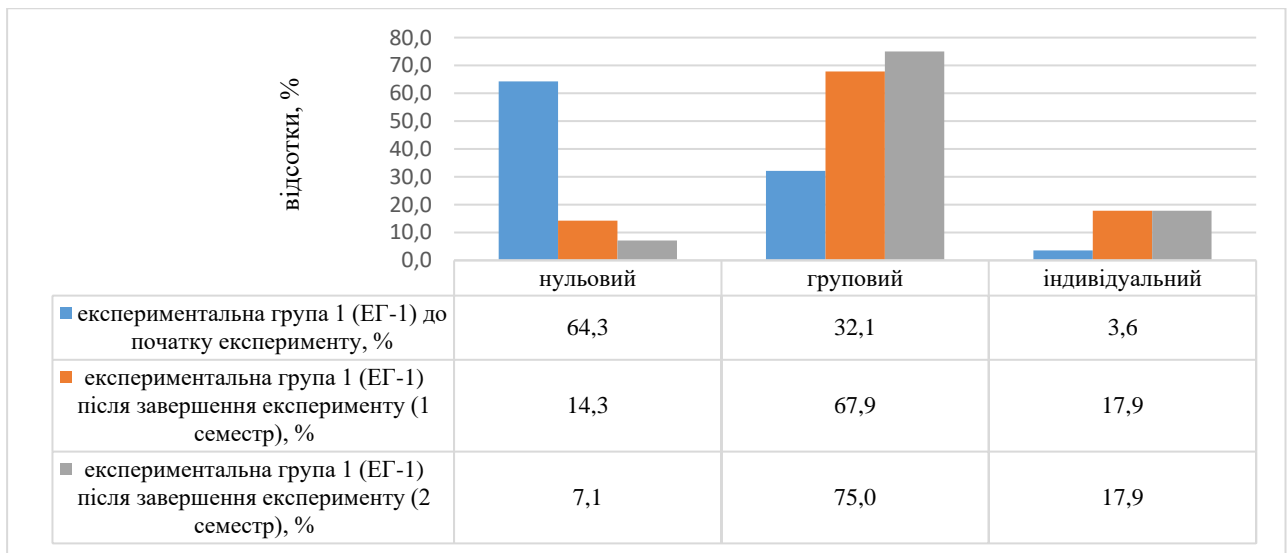


Рис.3.8. Гістограма рівня сформованості НА у ЕГ-1 до початку та після завершення експерименту

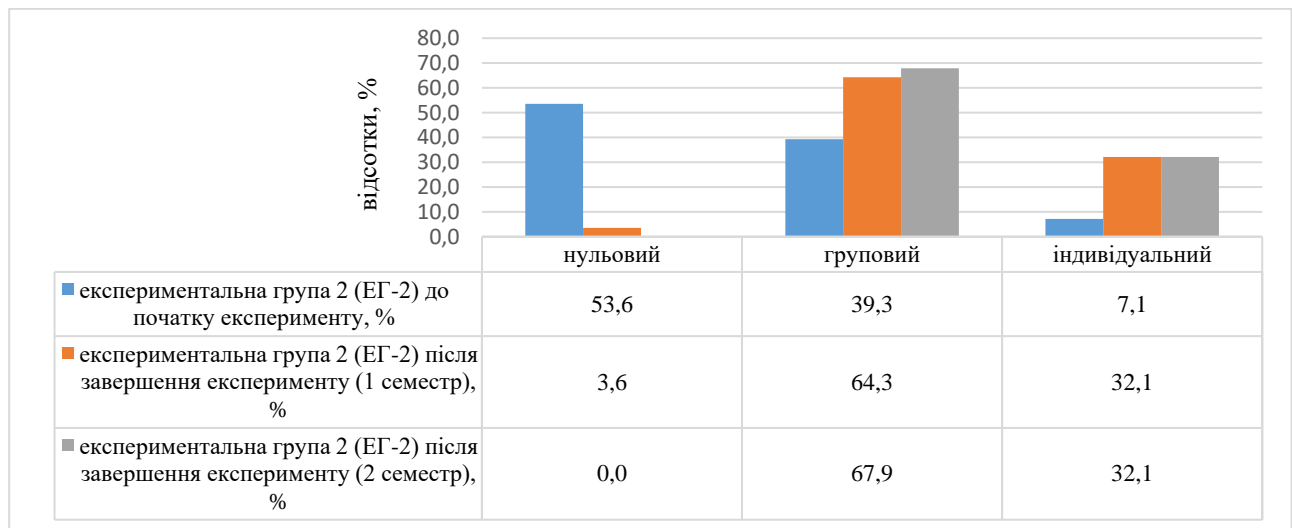


Рис.3.9. Гістограма рівня сформованості НА у ЕГ-2 до початку та після завершення експерименту

Водночас показники структури та їх динаміка не дозволяють зробити однозначний висновок щодо того, наскільки односпрямовано змінюються характеристики рівня сформованості НА за групами. Для доведення ефективності впливу розроблених варіантів технологій необхідно виявити статистично значущу тенденцію в зміні показників рівня сформованості НА за досліджуваними групами. Одним із критеріїв, що дає можливість оцінити такі

зміни в межах залежних вибірок, є критерій знаків G . Розрахунок критерію знаків G здійснюється за такими етапами [283, с. 22-23]:

1. Визначення кількості нульових змін та виключення їх із розгляду.
2. Визначення переважаючого напрямку змін. Прийняття змін у такому напрямі типовими.
3. Визначення кількості нетипових змін. Прийняття цього числа за емпіричне значенням G .
4. Визначення критичного значення G для певного n .
5. Порівняння G_{emp} та $G_{кр}$.

Якщо значення G_{emp} знаходиться у зоні $G_{кр}$, приймається H_0 – гіпотеза про відсутність статистично значущих змін; в іншому випадку приймається альтернативна гіпотеза H_1 про статистичну значущість зміни показників при переході від одного вимірювання до іншого.

G -критерій знаків застосовано за вибірковими сукупностями у цілому за етапами проведення експерименту. Наведемо приклад застосування G -критерію знаків для КГ до початку та після проведення експерименту (I семестр). Зокрема, висунуто такі гіпотези:

Гіпотеза H_0 : Переважання типового напрямку змін є випадковим.

Гіпотеза H_1 : Переважання типового напрямку змін не є випадковим.

Вихідна інформація щодо результатів оцінки рівня сформованості НА за КГ до початку експерименту та після I семестру наведена у додатку II табл. II.11. У результаті встановлено наступне.

Щодо результатів оцінювання рівня сформованості НА до початку та після I семестру відзначимо: загальна кількість замірів – 26; загальна кількість нульових зсувів – 1; загальна кількість ненульових зсувів – 25, з яких кількість позитивних зсувів – 23, негативних – 2. Враховуючи зазначене: $G_{нет} = G_{emp} = 2$, $n = G_{min} = 23$. У таблиці з $n=23$ $G_{кр}$ визначено на рівні:

$$G_{кр} = \begin{cases} 7 & (p \leq 0.05) \\ 5 & (p \leq 0.01) \end{cases}$$

Оскільки $G_{emp} < G_{кр}$, приймається гіпотеза H_1 про те, що позитивні зміни рівня сформованості НА після I семестру порівняно з етапом до проведення експерименту не є випадковими.

Щодо результатів оцінювання рівня сформованості НА після II семестру порівняно з етапом до початку експерименту зазначаємо: загальна кількість замірів – 26; загальна кількість нульових зсувів – 1; загальна кількість ненульових зсувів – 25, з яких кількість позитивних зсувів – 23, негативних – 2. Ураховуючи зазначене: $G_{нет} = G_{emp} = 2$, $n = G_{мин} = 23$. У таблиці з $n=23$ $G_{кр}$ визначено на рівні:

$$G_{кр} = \begin{cases} 7 & (p \leq 0.05 \\ 5 & (p \leq 0.01) \end{cases}$$

Оскільки $G_{emp} \leq G_{кр}$, приймається гіпотеза H_1 про те, що позитивні зміни рівня сформованості НА за КГ після II семестру порівняно з початком експерименту не випадковий, а типовий зсув є достовірним.

Застосування критерію знаків G за КГ щодо показників рівня сформованості НА після I та II семестрів також засвідчив достовірність позитивного зсуву. Так, за оцінками із загальної кількості замірів (26), кількість нульових та ненульових зсувів визначено на рівні 17 та 9 відповідно. З 9 ненульових зсувів 8 зсувів – позитивні, 1 – негативний. Ураховуючи зазначене: $G_{нет} = G_{emp} = 1$, $n = G_{мин} = 8$. У таблиці з $n=8$ $G_{кр}$ визначено на рівні:

$$G_{кр} = \begin{cases} 1 & (p \leq 0.05 \\ 0 & (p \leq 0.01) \end{cases}$$

що дозволяє говорити про достовірність типового зсуву за КГ щодо показників рівня сформованості НА після другого семестру порівняно з показниками рівня сформованості рівня НА після першого семестру.

За вказаною послідовністю виконано розрахунки для ЕГ-1 та ЕГ-2. Вихідна інформація наведена в додатку И, табл. И.12-13. В узагальненому вигляді

результати застосування критерію знаків G за досліджуваними групами наведено в табл.3.7-3.9.

Таблиця 3.7.

Результати застосування критерію знаків G для КГ

Показник	Оцінки та зсуви оцінок		
	до початку експерименту та після I семестру	до початку експерименту та після II семестру	після II семестру порівняно з I семестром
Загальна кількість замірів	26	26	26
Кількість нульових зсувів	1	1	17
Кількість ненульових зсувів	25	25	9
з них позитивних зсувів	23	23	8
негативних зсувів	2	2	1
$G_{нет} = G_{emp}$	2	2	1
$n = G_{min}$	23	23	8
$G_{кр}$	$G_{кр} = \begin{cases} 7 (p \leq 0.05) \\ 5 (p \leq 0.01) \end{cases}$	$G_{кр} = \begin{cases} 7 (p \leq 0.05) \\ 5 (p \leq 0.01) \end{cases}$	$G_{кр} = \begin{cases} 1 (p \leq 0.05) \\ 0 (p \leq 0.01) \end{cases}$
Результат порівняння G_{emp} та $G_{кр}$	$G_{emp} < G_{кр}$	$G_{emp} < G_{кр}$	$G_{emp} < G_{кр}$
Висновок	рівень сформованості НА за досліджуваними групами за періодами часу має достовірний позитивний зсув	рівень сформованості НА за досліджуваними групами за періодами часу має достовірний позитивний зсув	рівень сформованості НА за досліджуваними групами за періодами часу має достовірний позитивний зсув

Оскільки за досліджуваними сукупностями $G_{emp} < G_{кр}$, то в підсумку зазначаємо, що рівень сформованості НА за досліджуваними групами має достовірний позитивний зсув, що, у свою чергу, свідчить про ефективність варіантів технології формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП, застосованих до ЕГ-1 та ЕГ-2.

Таблиця 3.8

Результати застосування критерію знаків G для ЕГ-1

Показник	Оцінки та зсуви оцінок		
	до початку експерименту та після I семестру	до початку експерименту та після II семестру	після II семестру порівняно з I семестром
Загальна кількість замірів	28	28	28
Кількість нульових зсувів	0	0	10
Кількість ненульових зсувів	28	28	18
з них позитивних зсувів	28	28	15
негативних зсувів	0	0	3
$G_{нет} = G_{emp}$	0	0	3
$n = G_{мин}$	28	28	15
$G_{кр}$	$G_{кр} = \begin{cases} 8 (p \leq 0.05) \\ 7 (p \leq 0.01) \end{cases}$	$G_{кр} = \begin{cases} 8 (p \leq 0.05) \\ 7 (p \leq 0.01) \end{cases}$	$G_{кр} = \begin{cases} 3 (p \leq 0.05) \\ 2 (p \leq 0.01) \end{cases}$
Результат порівняння G_{emp} та $G_{кр}$	$G_{emp} < G_{кр}$	$G_{emp} < G_{кр}$	$G_{emp} \leq G_{кр}$
Висновок	рівень сформованості НА за досліджуваними групами за періодами часу має достовірний позитивний зсув	рівень сформованості НА за досліджуваними групами за періодами часу має достовірний позитивний зсув	рівень сформованості НА за досліджуваними групами за періодами часу має достовірний позитивний зсув

Таблиця 3.9.

Результати застосування критерію знаків G для ЕГ-2

Показник	Оцінки та зсуви оцінок		
	до початку експерименту та після I семестру	до початку експерименту та після II семестру	після II семестру порівняно з I семестром
Загальна кількість замірів	28	28	28
Кількість нульових зсувів	0	0	11
Кількість ненульових зсувів	28	28	17
з них позитивних зсувів	28	28	17
негативних зсувів	0	0	0
$G_{нет} = G_{emp}$	0	0	0
$n = G_{мин}$	28	28	17
$G_{кр}$	$G_{кр} = \begin{cases} 8 (p \leq 0.05) \\ 7 (p \leq 0.01) \end{cases}$	$G_{кр} = \begin{cases} 8 (p \leq 0.05) \\ 7 (p \leq 0.01) \end{cases}$	$G_{кр} = \begin{cases} 4 (p \leq 0.05) \\ 3 (p \leq 0.01) \end{cases}$

Продовження таблиці 3.9.

Показник	Оцінки та зсуви оцінок		
	до початку експерименту та після I семестру	до початку експерименту та після II семестру	до початку експерименту та після I семестру
Результат порівняння G_{emp} та $G_{кр}$	$G_{emp} < G_{кр}$	$G_{emp} < G_{кр}$	$G_{emp} \leq G_{кр}$
Висновок	рівень сформованості НА за досліджуваними групами за періодами часу має достовірний позитивний зсув	рівень сформованості НА за досліджуваними групами за періодами часу має достовірний позитивний зсув	рівень сформованості НА за досліджуваними групами за періодами часу має достовірний позитивний зсув

Спираючись на результати оцінювання експериментальних та контрольної груп (з використанням показників описової статистики, χ^2 -критерію Пірсона, критерію Крамера-Уелча, критерію знаків G), робимо висновок щодо більшої ефективності використання другого варіанту технології формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП. Переконавшись у результативності застосування розробленої моделі, пропонуємо алгоритм її використання для педагогічних ЗВО у вигляді методичних рекомендацій (підрозділ 3.3).

3.3. Методичні рекомендації щодо формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці

Експериментальна перевірка розробленої технології формування НА майбутніх учителів ІМ та підтвердження доцільності її використання в освітньому процесі зумовили необхідність створення методичних рекомендацій щодо вдосконалення процесу формування НА майбутніх учителів ІМ для студентів другого курсу педагогічного ЗВО.

Для організації процесу формування НА необхідно вирішити такі завдання:

I. Ознайомити майбутніх учителів із метою й особливостями формування НА, а саме провести на першому аудиторному занятті бесіду зі студентами про роль НА в освітньому процесі, описати фактори, що впливають на її розвиток, а також визначити, чому сформованість НА важлива саме для майбутнього вчителя ІМ. Доречно проаналізувати деякі питання, які допомогли б студентам зробити висновок про те, що НА майбутнього вчителя вважається необхідною для подальшого професійного розвитку й кар'єри:

1) Що відбувається, коли вчитель не володіє вміннями і навичками НА? (очікувана відповідь: Учням не надається право вибору, заняття проходять за одноманітним сценарієм).

2) Що відбувається, коли вчитель сам не володіє вміннями і навичками НА, але вимагає самостійності й індивідуальності від класу? (очікувана відповідь: Навіть якщо вчитель пропонує учням зробити вибір щодо, наприклад, змісту завдання, перевага буде надаватися саме варіантам, запропонованим учителем, оскільки аргументи учнів можуть не братися до уваги).

3) Що відбувається, коли вчитель активно використовує педагогічну рефлексію у власній професійній діяльності? (очікувана відповідь: Учитель проводить детальний аналіз занять і взаємовідносин з учнями, може знайти недоліки у власній роботі, в організації освітнього процесу загалом, у створенні сприятливого середовища на занятті, розробити шляхи покращення роботи, поліпшення взаємовідносин і підвищення ефективності занять).

4) Який вплив має планування та цілепокладання в професійній діяльності вчителя? (Очікувана відповідь: Учитель, який приділяє достатньо уваги плануванню, може бути впевненим, що використовує власний потенціал і потенціал своїх учнів; учитель, який у визначенні цілей спирається не тільки на власний педагогічний досвід, а й на запити своїх учнів, зможе зацікавити й мотивувати дітей до вивчення ІМ).

5) Чи впливає НА на підвищення рівня академічної успішності? (Очікувана відповідь: Застосовуючи принципи НА студенти/учні можуть підвищити рівень внутрішньої мотивації, що є надзвичайно важливим для оволодіння іншомовною

комунікативною компетентністю; упровадження принципів НА забезпечує зацікавленість учнів/студентів і націленість освітнього процесу на їхні бажання, а значить, це може сприяти підвищенню рівня академічної успішності; використання завдань, які були запропоновані/укладені на основі матеріалів, що підготували учні/студенти, сприяє підвищенню інтересу до навчання).

II. Сформувати в майбутніх учителів базові навички НА як основу подальшої успішної професійної кар'єри. Необхідно ознайомити студентів із такими питаннями:

- 1) компоненти НА;
- 2) стратегії навчання і вивчення ІМ за допомогою НА;
- 3) рівні сформованості НА;
- 4) функції НА для вчителя і учня;
- 5) вміння і навички НА як важлива складова частина лінгвометодичних умінь майбутнього вчителя ІМ.

Для вирішення цих питань пропонуємо використовувати під час організації аудиторної й самостійної роботи студентів методичні рекомендації до практичних занять студентів спеціальностей 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))» і 035 «Філологія» першого (бакалаврського) рівня з навчальної дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення» (Додатки К) та заповнювати таблицю спостереження (Розділ 2.3) для аналізу, обговорення й корекції освітнього процесу.

III. Навчити майбутніх учителів використовувати різні стратегії навчання на уроці залежно від мети, теми й запланованих результатів навчання, а саме:

- 1) визначати загальні й власні цілі на занятті;
- 2) обирати послідовність виконання завдань залежно від теми/мети/власних побажань;
- 3) адаптувати зміст навчального матеріалу, додавати власне створені завдання;
- 4) знаходити шляхи підвищення мотивації й заохочення себе та інших студентів до навчання;

5) аналізувати питання щодо організації освітнього процесу, обговорювати їх із викладачем і студентами й спільно знаходити варіанти вирішення проблем;

б) використовувати елементи само- і взаємооцінювання з метою аналізу, рефлексії, самокорекції.

Вирішення цього завдання є метою запропонованої нами моделі формування НА майбутніх учителів ІМ. До засобів реалізації моделі відносимо наступне:

1) запропоновані методичні рекомендації, які складаються з різних типів вправ і завдань для формування вмій і навичок НА та іншомовної комунікативної компетентності, розвитку критичного мислення, підвищення рівня мотивації й зацікавленості студентів до навчання.

2) творчі завдання, виконання яких пов'язане не тільки з вивченням мови, а й з життям студентів поза освітнім процесом, їхньою соціальною активністю, що підвищує мотивацію й інтерес до виконання завдань у форматі фото- і відеозйомки;

3) таблиці спостереження, які заповнюються студентами на початку навчання, по закінченні першого й другого семестрів з метою аналізу й рефлексії, визначення можливостей для покращення освітніх результатів, виправлення помилок у цілепокладанні й організації та визначення траєкторії руху навчання у подальшому;

4) питання для самооцінювання успішності студентів з метою надання більшої відповідальності в організації освітнього процесу, коли студент також може виконувати деякі функції викладача (функції організації, оцінювання та корекції, інформування, контролю тощо);

5) рефлексивні бесіди щодо задоволеності студентами освітнім процесом, організації процесу вивчення окремого предмета, мікроклімату в групі.

З метою підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ формування вмій і навичок НА має стати невід'ємною частиною кожного заняття, а також самостійної роботи студентів.

Як показав проведений педагогічний експеримент, найбільш ефективним для формування вмінь і навичок НА є впровадження її компонентів у чіткій послідовності, що визначено в розділі 3.1 незалежно від теми заняття. Але, за бажанням викладача, методичні рекомендації можна адаптувати й використовувати завдання, що представлені в розробці в довільному порядку залежно від теми або мети заняття. Представлені варіанти завдань також можна адаптувати й використовувати під час вивчення інших дисциплін циклу професійно-орієнтованої (професійної й практичної) підготовки, наприклад, «Практична граматики», «Методика навчання іноземної мови», «Країнознавство».

Запропонована технологія формування НА розрахована на 135 академічних годин та містить два навчальні модулі, кожен із яких розрахований на циклічність у формуванні вмінь і навичок НА шляхом виконання додаткових вправ, роботи в парах та групах, творчих і креативних завдань, аналізу власного прогресу й прогресу своїх колег.

Перший навчальний модуль передбачає 24 години аудиторної та 36 годин самостійної роботи, другий – 20 годин аудиторної та 45 годин самостійної роботи. Третій, четвертий та п'ятий модулі вивчаються в другому семестрі, а тому студентам було запропоновано слідувати моделі й продовжувати самостійно впроваджувати компоненти НА в освітню діяльність. Оскільки кількість годин у навчальних модулях відрізняється, на ознайомлення з компонентами НА відводиться різна кількість годин. Так, наприклад, у першому модулі більше уваги приділяється питанню постановки мети й планування, а в другому модулі особлива увага приділяється аналізу, рефлексії й корекції освітнього процесу.

Методичні рекомендації укладено на основі другого варіанту розробленої нами технології, у якій компоненти НА впроваджуються в освітній процес у певній послідовності, що була визначені з урахуванням циклічної моделі Д. Нанена і підготовленої кваліметричної субмоделі (мотивація, постановка мети, планування, вибір стратегій та інструментів навчання, аналіз і рефлексія, самокорекція, відповідальність за навчання). Таким чином, ми забезпечуємо

послідовність і наступність вивчення запропонованого матеріалу, можемо легше планувати й діагностувати ефективність освітнього процесу.

Викладач може змінювати кількість годин, що буде відведено для впровадження кожного з компонентів залежно від рівня групи, мотивації студентів і рівня організації навчання в співпраці, довіри й взаємовідносин викладача зі студентами. Якщо студенти готові, вони можуть виконувати аналіз і корекцію самостійно.

Вступним етапом формування НА можна вважати перше аудиторне заняття, на якому викладач ознайомлює студентів із метою формування НА, її впливом на освітній процес в цілому і на вивчення ІМ, а також на майбутню професійну діяльність. Особлива увага приділяється мотиваційному компоненту НА як одному з факторів, що забезпечують успішне опанування ІМ. Студенти мають розуміти, що часткова втрата мотивації до навчання – природний процес, який залежить від сукупності різних зовнішніх і внутрішніх факторів (настрій, стан здоров'я, втома, атмосфера в колективі, відносини з викладачем та одногрупниками). У такому випадку головне пам'ятати, що це тимчасовий стан і використовувати власні інструменти для підвищення мотивації (відпочинок, зустріч із друзями, перегляд улюбленого фільму, занотовування власних життєвих цілей). Не останню роль тут відіграє вміння аналізувати власні вчинки, а також дії викладача й одногрупників, які, можливо, призвели до тимчасової незацікавленості у вивченні теми/предмета. Студенти також мають знати й розуміти, що вони можуть звернутися за порадою до викладача, який за допомогою аналізу і спостереження зможе підказати шлях виходу з освітньої кризи студента.

Тому ми в першу чергу вимірюємо й аналізуємо наявний рівень сформованості вмінь і навичок НА, базові знання щодо сутності НА та її компонентів, спонукаємо до думки про доцільність упровадження в освітній процес елементів, що пов'язані з НА.

Роль викладача є надзвичайно важливою під час формування НА студентів, оскільки викладач має допомагати й консультувати, а не нав'язувати свою думку;

направляти й корегувати, знаходити компроміси разом зі студентами, а не одноосібно вирішувати питання організації й контенту навчальної дисципліни. Тому вважаємо доцільним визначення власного плану дій у НА для викладача, визначення функції й порядку дій у співпраці зі студентам. Якщо освітня діяльність розроблена на засаді принципів взаємодопомоги й взаєморозуміння, студенти будуть більш готові до активної взаємодії, пізнавальної діяльності.

Важливо зазначити, що формування НА – складний і багатоетапний процес, який багато в чому залежить від готовості студентів до виконання додаткових завдань і тренувальних вправ. Це не просто оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, а саме бажання й готовність сприйняття нового матеріалу, виконання нових функції на занятті та в позааудиторний час, відчуття, що значить бути студентом і викладачем одночасно, знаходження помилок, проблем і шляхів їх подолання.

Якщо студент навчиться самостійно планувати, організовувати й аналізувати освітній процес, це позитивно вплине на рівень його академічної успішності, оскільки він зможе планувати власне навчання, визначати послідовність виконання завдань, яка допоможе краще й швидше засвоювати нові знання, створювати навчальний контент, проєкти, виконувати креативні завдання.

Надзвичайно важливим є етап рефлексії, коли відбувається аналіз власного навчання, завдань, які представлені викладачем і іншими студентами. Рефлексія допомагає студентам оцінити власну освітню діяльність, зрозуміти, якому аспекту потрібно приділити більше уваги, кому з колег потрібна допомога і як її надати. Окрім того, на етапі рефлексії можна залучати викладача, аналізувати спільну роботи й знаходити варіанти її покращення. Ми звертаємо особливу увагу на етап рефлексії наприкінці першого семестру, коли студенти заповнюють таблиці спостережень для оцінки власного прогресу з формування вмінь і навичок НА, і наприкінці другого семестру, щоб оцінити, наскільки ефективним є використання моделі формування НА без допомоги викладача на достатньо ранньому етапі навчання. Укладені таблиці спостереження охоплюють усі

компоненти НА й допомагають студентам проаналізувати, чого вони навчилися і як це можливо використовувати в подальшому освітньому процесі.

Узагальнення отриманих знань та обговорення результатів заповнення таблиць спостереження відбуваються під час рефлексивної бесіди з викладачем, який може надати поради щодо впровадження певних аспектів освітнього процесу, покращення результатів навчання, підтримання позитивного мікроклімату на занятті та труднощів оволодіння певними компонентами, які потребують додаткового опрацювання.

Оскільки під час підготовки педагогічного експерименту ми визначили педагогічні умови формування НА, особливу увагу приділяли саме дотриманню таких вимог.

Ми визначили типові труднощі, які відчули студенти під час експериментального навчання, і рекомендуємо сфокусувати увагу студентів на покращенні саме цих аспектів їхньої освітньої діяльності:

- 1) важливо надавати право приймати рішення щодо освітнього процесу студентам задля підвищення рівня їхньої мотивації. Якщо студент розуміє, що від його рішення залежить і процес, і результат навчання всієї групи, він більш ретельно буде аналізувати вхідну інформацію, дискутувати з колегами, знаходити більш креативні й незвичайні варіанти вирішення проблем. Право вирішувати робить студента більш відповідальним.
- 2) студенти можуть негативно ставитися до питання викладача допомогти у виборі навчальних матеріалів, оскільки вважають, що це одноосібна сфера відповідальності викладача. Поступове занурення студентів в атмосферу формування НА допомагає зробити перехід більш плавним і спокійним, зацікавити студентів новою формою роботи, брати активну участь у виконанні різних завдань. Так, студент має бути готовим до розміщення навчальних завдань у соціальних мережах, оскільки це важлива частина його життя, яка може як лякати, так і приваблювати його.

- 3) складним для студентів є питання вибору стратегій і інструментів навчання, оскільки це потребує додаткового часу перед виконанням завдання. Набагато легше просто слідувати інструкції до завдання, не замислюючись над тим, як можна полегшити, покращити її саме для кожного окремого студента. Але, зрозумівши важливість і ефективність такого виду роботи, студенти починають приділяти більше уваги обміркованому виконанню завдань з використанням індивідуального підібраних інструментів і стратегій.
- 4) плануючи власну освітню діяльність, студенти мають навчитися ставити досяжні цілі, оскільки нереальність поставленої мети може призвести до пониження рівня мотивації, небажання студента брати участь у виконанні додаткових завдань.

Щодо форм організації освітнього процесу, особлива увага приділяється роботі в парах і групах. Підтримання сприятливого мікроклімату означає, що студенти довіряють викладачеві й своїм одногрупникам і можуть вільно виражати власні думки щодо освітнього процесу. Проблемним може бути небажання оцінювати роботи одногрупників, особливо якщо потрібно поставити не найвищий бал. У такому випадку викладач має пояснити, що аналіз і оцінка допомагають виправити помилки й отримати кращі результати. Будь-який коментар, навіть негативний, якщо він підкріплений фактами й реальними даними, не означає, що є негативне ставлення до окремого студента, а є конструктивною критикою, яка допоможе подолати освітні труднощі.

Іншою проблемою може стати небажання відкрито голосувати за виконання певних видів роботи, особливо якщо мова йде про різні види контрольних завдань. У такому випадку використання ІКТ (наприклад, хмарних сервісів Google або Інтернет-ресурсів, таких як Quizlet) урізноманітнюють проведення оцінювання або голосування. Викладач зможе побачити, як відповів кожний студент і залежно від атмосфери на занятті/у групі, оприлюднити результати (Рис. 3.10).

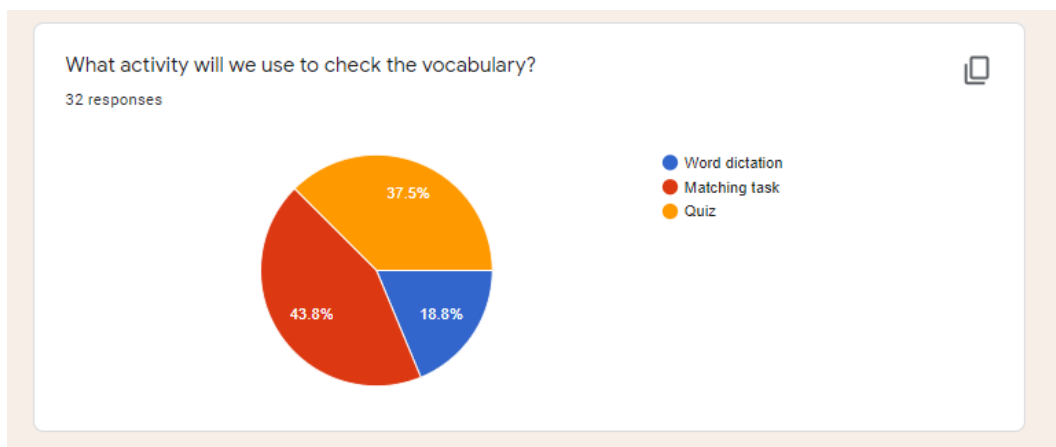


Рис. 3.10. Використання Google Forms для проведення голосування за вибір форми контролю

Також можна використовувати Google Forms для швидкого оцінювання робіт студентів на занятті. Наприклад, для того щоб оцінити віртуальний тур, створений студентом (Module 2, Lesson 21), група за допомогою викладача спочатку розробляє критерії оцінювання роботи, а потім отримує посилання на Google Forms, де під час віртуального туру в режимі реального часу оцінює роботу студента (Рис. 3.11). Після закінчення сервіс автоматично вираховує бал, який отримав доповідач, і навіть надасть змогу проаналізувати бали за окремий пункт критерію (рис. 3.12).

Students' speech					
	Poor	Fair	Satisfactory	Very good	Excellent
Fluency	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pronunciation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Range of vocab...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Рис. 3.11. Приклад таблиці оцінювання презентації студентів за допомогою Google Forms

Такий аналіз потрібен, у першу чергу, саме для студентів, що проводили оцінювання. Так, на рис. 3.12 бачимо нерівномірність розподілу балів, що

поставили студенти доповідачеві. Припускаємо, що це свідчить про неможливість правильно оцінити роботу колеги (недостатньо чітко описані критерії або замало варіантів оцінювання). У ході рефлексивної бесіди було визначено, що студентам важко оцінити окремі критерії без певних кількісних показників. Так, наприклад, визначаючи критерії оцінювання категорії «Використання лексичного матеріалу», студенти, спираючись на власні почуття й емоції, спочатку пояснили критерії таким чином:

- Excellent (відмінно) – велика кількості нових лексичних одиниць у доповіді, слухачеві легко сприймати текст;
- Very good (дуже добре) – невелика кількість нових лексичних одиниць у доповіді, але слухачеві легко сприймати текст;
- Satisfactory (задовільно) – відсутність нових лексичних одиниць у доповіді, але слухачеві легко сприймати текст;
- Fair (достатньо) – відсутність нових лексичних одиниць у доповіді, текст якої важко сприймати;
- Poor (недостатньо) – відсутність нових лексичних одиниць, використання нерізноманітного словникового запасу, що робить текст доповіді важким для сприйняття й розуміння.



Рис. 3.12. Результати оцінювання віртуального туру студента (одне питання) до проведення аналізу критеріїв

Проведення оцінювання показало, що такі визначення критеріїв не зрозумілі для студентів. Намагаючись поставити певний бал, людина витрачає більше часу на те, щоб дійсно зрозуміти критерії, ніж власне на виставлення оцінки. Потрібна певна кількісна характеристика, наприклад використання 80-90 % нових лексичних одиниць під час презентації – відмінно. Така ж проблема виникла і з критерієм «Вимова», оскільки, не описавши його певними кількісними поняттями, студент спирається лише на власні почуття щодо колеги, а тому оцінювання не можна назвати об'єктивним. Тому, переглянувши критерії ще раз, проаналізувавши недоліки системи та розуміючи особливості виконання роботи, результати оцінювання студентами робіт своїх колег наступного разу будуть більш послідовними й менш нерівномірно розподіленими (рис. 3.13).



Рис. 3.13. Результати оцінювання віртуального туру студента (одне питання) після аналізу критеріїв

Окремо можна виокремити завдання, що пов'язані з соціальними мережами, користуватися якими можна за допомогою мобільних додатків, таких, як наприклад Instagram, що є невід'ємною частиною життя кожного студента. Окрім того, що сучасна молодь проводить багато часу, розглядаючи публікації друзів, вона звикла висвітлювати в соціальних мережах майже кожний аспект власного життя. А тому використання таких програм у вивченні ІМ і формуванні

НА пов'яже навчання з життям, різними його аспектами й сторонами. Зацікавленість студента підвищується, якщо йому потрібно не просто написати есе на тему й віддати його на перевірку викладачеві (який обов'язково знайде помилки в тексті й стилі, що, у свою чергу, неминуче призведе до зниження оцінки), а коли він має знайти цікаву фотографію, і вже потім написати цікавий текст, який зможуть оцінити однолітки й друзі. Використовувати соціальні мережі й мобільні додатки можна для виконання майже будь-якого, навіть найменшого й найпростішого завдання. Наприклад, студент отримує завдання записати коротке відео, у якому буде відповідати на питання однолітків за певною темою, використовуючи ІМ. Для виконання такого завдання необов'язково робити публікацію, можна записати «сторіз» (коротке відео в Instagram, яке зникає через 24 години після оприлюднення).

Використання широкого спектру ІКТ допомагає урізноманітнити індивідуальну роботу студентів, що часто передбачає виконання вправ творчого характеру. Наприклад, постановка власних SMART-цілей для вивчення ІМ або визначення шляхів підвищення мотивації. Заохотити студентів можна, використовуючи Google Forms (Рис. 3.14) завдяки простоті використання програми. До того ж викладач має змогу побачити всі відповіді й проаналізувати ситуацію, яка склалася в групі, що допоможе вирішити, що потрібно зробити для покращення освітнього середовища й освітнього процесу. Викладач також може вивчати потреби своїх студентів, краще розуміти їхні можливості й бажання, освітні цілі й наміри.

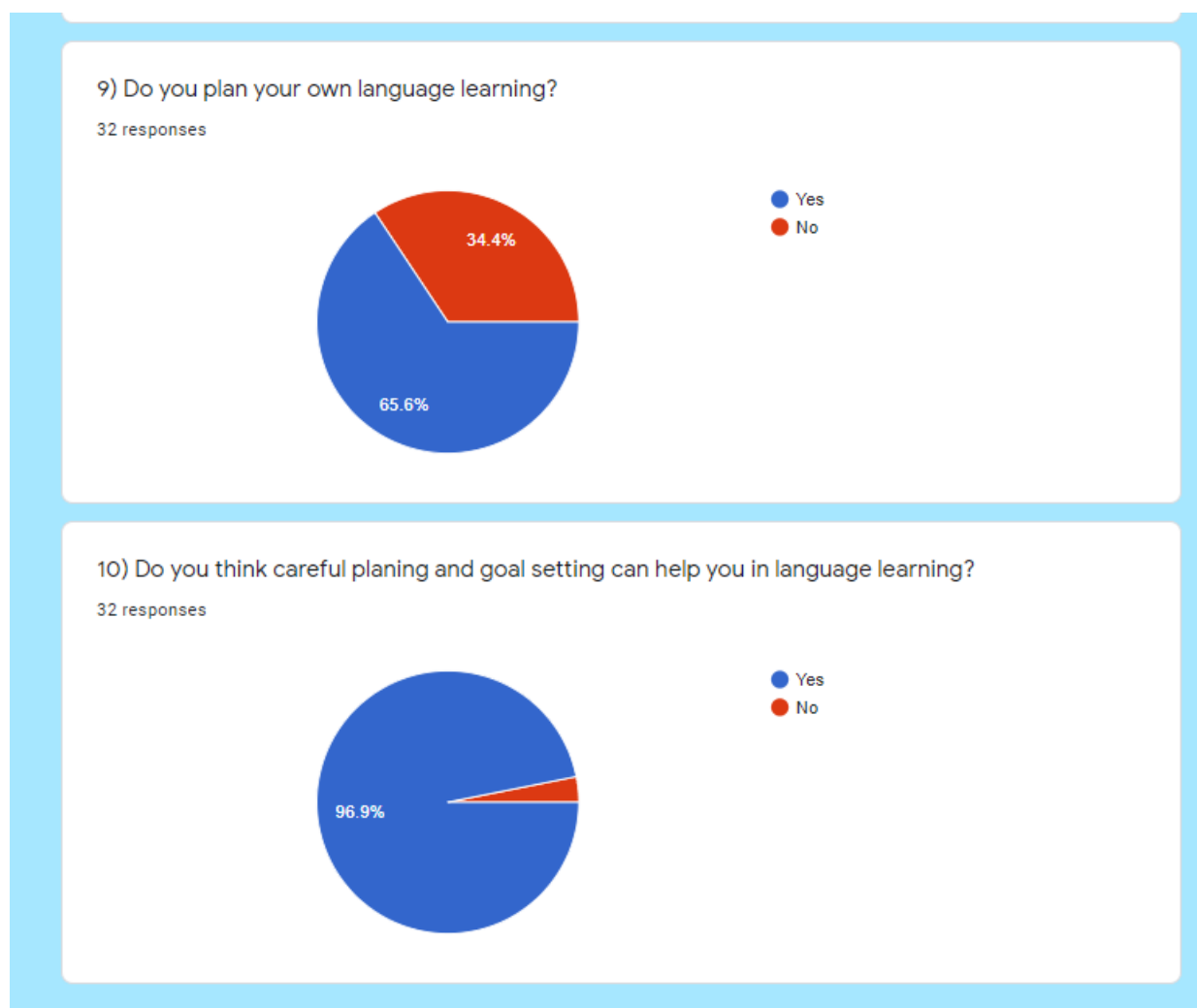


Рис. 3.14. Використання Google Forms для поставки цілей навчання

Як зазначалося вище, розроблена нами технологія побудована на основі циклічності, і, вивчивши перший модуль, у якому було розглянуто всі компоненти НА, студенти переходять до другого модулю, де від них очікують ще більше відповідальності за освітній процес. Особлива увага приділяється вирішенню питань щодо подальшого навчання. Але викладач має пам'ятати, що студенти можуть зробити не зовсім правильний вибір (надто складне завдання, нелогічна послідовність у вивченні теми, недостатня кількість завдань), і залежно від ситуації викладач має вказати на недоліки складеного плану. Викладач у НА завжди надає професійний, обґрунтований, компетентний зворотний зв'язок, допомагає, як визначити причини проблем і як уникнути подібних ситуацій у майбутньому.

Визначаючи рівні НА, ми визначали індивідуальний рівень як найвищий, але наголошуємо, що не прагнемо досягти саме цього рівня під час навчання студентів у ЗВО, особливо на першому (бакалаврському) рівні. Завдання викладача – навчити використовувати набуті знання, вміння і навички в професійному й особистому житті, зробити навчання більш різноманітним і цікавим, заохотити до навчання. Студенти, які обирають шлях професійної кар'єри вчителя, мають розуміти складність і важливість професії, володіти навичками аналізу й інструментами підвищення мотивації. Адже саме вони будуть прищеплювати любов до навчання та інтерес до вивчення ІМ своїм майбутнім учням.

Процес упровадження принципів НА у власний освітній процес складний і нелінійний. Але, використовуючи принципи НА у вивченні одного предмета, студенти зможуть використовувати набуті знання в опануванні і інших предметів, що допоможе зробити освітній процес більш ефективним.

Щодо системи контролю й моніторингу в НА, як уже зазначалося, особливу увагу потрібно приділяти самооцінюванню й взаємооцінюванню з метою розвитку вмінь аналізу й рефлексії студентів як запоруки безперервного навчання. Контрольні завдання наприкінці модулю з дисципліни мають містити не тільки завдання для перевірки сформованості іншомовної комунікативної компетентності, а й сформованості навичок НА.

Під час проведення рефлексивних бесід зі студентами пропонуємо викладачеві використовувати таблиці спостереження з метою посилення самоконтролю та самооцінки студентів. За допомогою керованої підтримки викладача студенти зможуть виявити, які власні проблеми є в освітньому процесі і які навички та навички потребують подальшого опрацювання.

Таким чином, укладені методичні рекомендації формування НА майбутніх учителів ІМ у ФП забезпечують послідовний перехід студентів до групового рівня НА, підвищення рівня їхньої мотивації до навчання, покращення академічних результатів.

Висновки до розділу 3

1. У розділі висвітлено й узагальнено результати експериментальної перевірки складових моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. На підготовчому етапі експериментального навчання було окреслено методологічний апарат дослідження й визначено гіпотезу дослідження (досягти групового рівня сформованості навчальної автономії студентів другого курсу на заняттях з навчальної дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення» за умови застосування моделі і технології формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов і вибору й визначення оптимальної організації навчання), поставлені завдання експериментального навчання. З метою визначення рівня сформованості навчальної автономії й подальшого розподілення студентів на експериментальні і контрольні групи студенти заповнювали таблиці спостереження (на основі кваліметричної субмоделі) і виконували розподільний тест для забезпечення рівномірного розподілу студентів з різним рівнем знань.

2. До впровадження моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов було визначено неварійовані і варійовані фактори, що впливають на хід експерименту. Варійованою умовою були два варіанти технології формування навчальної автономії, які відрізняються в послідовності викладення матеріалу, ознайомлення студентів з компонентами НА й упровадження їх в освітній процес.

3. Аналіз таблиць спостереження показав, що студенти готові брати відповідальність за власне навчання, але вони не володіють методиками й стратегіями щодо реалізації свого потенціалу; студенти мають достатній рівень внутрішньої мотивації й незалежності в навчанні, але вони не знайомі зі стратегіями ефективного планування, не вважають доцільним визначати мету власного навчання та не розуміють, як оптимально розподіляти навчальне

навантаження, що спричиняє багато труднощів, пов'язаних із вивченням певного предмета, стрес і потенційне коло невдач, які негативно впливають на отримання позитивних результатів навчання.

4. Експериментальне навчання проводилося у форматі змістового модуля під час занять з дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення». Модульний курс формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов містив ознайомлення з компонентами й стратегіями навчальної автономії, оволодіння шляхами впровадження елементів навчальної автономії у власну освітню діяльність. Упровадження технології було розраховано на один академічний рік (І семестр – навчання з викладачем, ІІ семестр – без допомоги викладача). Після проведення експериментального навчання за запропонованою технологією в першому й другому семестрах було проведено післяекспериментальний зріз і заповнено таблиці спостереження з метою визначення рівня академічної успішності й сформованості навчальної автономії.

5. Оцінювання якості впровадженої моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці було здійснено на основі результатів, отриманих за допомогою використання кваліметричної субмоделі та оцінювання кінцевого рівня сформованості компонентів навчальної автономії в студентів експериментальної та контрольної груп. Зростання рівня оцінок факторів субмоделі (зростання кількості студентів, що наприкінці експерименту досягли групового рівня навчальної автономії) статистично обґрунтовано за допомогою χ^2 -критерію Пірсона, G – критерію знаків і критерія Крамера-Уелча. Так, в ЕГ-2 64,3% студентів досягли групового рівня навчальної автономії і 32,1% – індивідуального; в ЕГ-1 67,9% і 17,9 % здобувачів досягли групового й індивідуального рівня навчальної автономії відповідно; у КГ кількість студентів з індивідуальним рівнем залишилася без змін, а 53,8 % здобувачів досягли групового рівня навчальної автономії.

6. У розділі надано методичні рекомендації щодо формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці з

використанням розробленої моделі. Методичні рекомендації побудовано відповідно до визначеної нами послідовності впровадження компонентів НА в освітній процес (мотивація, постановка мети, планування, вибір стратегій та інструментів навчання, аналіз і рефлексія, самокорекція, відповідальність за навчання), що забезпечує послідовність і наступність вивчення матеріалу, планування й ефективну організацію освітнього процесу.

Основні положення розділу викладено в працях [89; 138; 146].

Список використаних джерел [117; 138; 146; 151; 211; 213; 268–272; 275–283].

ВИСНОВКИ

У дисертації вирішено проблему формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов, визначено рівні та компоненти навчальної автономії, теоретично обґрунтовано педагогічні умови її формування у фаховій підготовці студентів та експериментально перевірено ефективність моделі і технології формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. Проведене дослідження дало підстави сформулювати такі висновки відповідно до поставлених завдань:

1. Аналіз педагогічної, психологічної, лінгвістичної та методичної літератури й нормативно-правової документації показав, що в сучасній системі освіти навчальна автономія розглядається як відповідальність за власне навчання, коли людина може планувати, організовувати, імплементувати й оцінювати власну освітню діяльність з метою отримання кращих результатів. Ми визначили, що розвиток навчальної автономії – вимога сучасного суспільства, що прагне до створення рівних умов навчання й викладання для всіх суб'єктів освітнього процесу, а також націлена на створення позитивного мікроклімату в закладах освіти. Завдання закладів вищої освіти педагогічного профілю – навчити студентів розуміти важливість упровадження принципів навчальної автономії у власний освітній процес і власне життя заради досягнення поставлених цілей.

В умовах студентоцентрованого навчання, коли функції й ролі суб'єктів освітнього процесу розподілено рівномірно, формування навчальної автономії стає невід'ємною частиною системи освіти, коли кожний із учасників докладає максимум зусиль задля досягнення спільної мети навчання, власної освітньої цілі й створення сприятливого мікроклімату в колективі.

На основі аналізу наукової літератури щодо питання формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов зроблено висновок, що навчальна автономія майбутнього вчителя іноземних мов – це володіння

комплексом різних форм, методів і інструментів, які залежно від освітніх потреб здобувача вищої освіти в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності дозволяють визначати мету, здійснювати освітню діяльність, контролювати, аналізувати й корегувати її, беручи відповідальність за власне навчання й проєктуючи сформовані вміння і навички на майбутню професійну діяльність.

Зміст навчальної автономії визначено як систему, що базується на концепціях студентоцентрованого, проблемного, безперервного навчання й складається з таких компонентів: психологічний (мотивація, рефлексія, відповідальність за власне навчання і самокорекція), методологічний (постановка мети й планування; шляхи й техніки самонавчання), комунікативний (уміння й бажання поділитися освітніми результатами з ментором або однолітками, можливість обговорити освітні проблеми й питання). Формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов не тільки сприяє підвищенню рівня їхньої відповідальності за власний освітній процес, а й значно покращує академічні результати студентів, їхнє бажання вчитися й навчати, знаходитися в постійному професійному й особистісному пошуку.

Було проаналізовано і доповнено три рівні сформованості навчальної автономії: нульовий (студент повністю залежний від учителя; повністю/майже відсутні вміння та навички цілепокладання, планування власної освітньої діяльності; повністю/майже відсутня внутрішня мотивація і/або переважає зовнішня; не застосовується рефлексія; низька комунікабельність і академічна успішність), груповий (освітня діяльність частково залежить від викладача; достатня внутрішня мотивація; застосовується рефлексія; достатня або висока академічна успішність) та індивідуальний (студент бере активну участь у плануванні і організації власного навчання; користується вміннями та навичками цілепокладання, самоконтролю й самооцінювання; ефективно розподіляє власні ресурси; внутрішньо вмотивований до навчання, самоосвіти, саморозвитку, творчого зростання; ініціативний; здатний генерувати та реалізовувати ідеї).

У ході дослідження визначено такі критерії сформованості навчальної автономії: знаннєвий (здатність до цілепокладання й планування; здатність до відбору й адаптації навчальних матеріалів; здатність до моніторингу освітнього процесу), компетентнісний (оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, усвідомлення ролі практики в іншомовному спілкуванні; здатність обирати способи покращення іншомовної комунікативної компетентності) та особистісний (усвідомлення майбутнім учителем важливості внутрішньої мотивації; інтерес до змісту навчання; здатність до аналізу власних навчальних досягнень; здатність до самоосвіти). На основі критеріїв виокремлено показники сформованості навчальної автономії (ступінь розуміння понять; ступінь розуміння способів адаптації та критеріїв відбору навчальних матеріалів; ступінь розуміння процесів контролю освітнього середовища; ступінь залученості до процесу планування й організації освітнього процесу; ступінь сформованості іншомовної комунікативної компетентності; рівень готовності до іншомовного спілкування; академічна успішність; ступінь умотивованості; готовність до рефлексії; готовність до самооцінювання; готовність узяти відповідальність за власне навчання; ініціативність, самостійність), які покладено в основу подальшого дослідження.

2. Науково обґрунтовано педагогічні умови формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці: створення сприятливого освітнього середовища (у якому особлива увага приділяється підвищенню внутрішньої мотивації студентів до навчання), підвищення рівня відповідальності й значущості ролі студента на занятті (за рахунок перерозподілу ролей викладача та студентів в освітньому процесі, обирання індивідуальної освітньої траєкторії, упровадження системи самооцінювання, розвитку дослідницьких умінь і навичок студентів і використання інтерактивних технологій на занятті), відображення компонентів навчальної автономії в змісті освіти (шляхом послідовного впровадження певних завдань у ході вивчення навчальних дисциплін).

У дисертації представлено модель формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці, яка є відкритою й динамічною системою, що сприяє поєднанню всіх компонентів навчальної автономії. Основними структурними компонентами моделі є цільовий, концептуально-діагностичний, змістовий, процесуальний та діагностично-результативний блоки.

Модель відображає поетапну послідовність упровадження компонентів навчальної автономії, що забезпечує формування кожного з її змістових компонентів.

3. У дисертації було розроблено технологію формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці з використанням кваліметричної субмоделі формування навчальної автономії, що сприяло системному формуванню вмінь і навичок початкової автономії й забезпечувало поетапне регулювання цього процесу, залучаючи вміння і навички рефлексії та корекції.

4. Складові моделі було впроваджено шляхом проведення педагогічного експерименту з використанням кваліметричного підходу (складено кваліметричну субмодель формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці, що використовується як таблиця спостереження). Складниками кваліметричної субмоделі є такі фактори: діагностична діяльність щодо процесу формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці, планування організації освітнього процесу, організаційно-методичне забезпечення процесу формування навчальної автономії, зміст формування навчальної автономії, управління процесом формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці, результативність. В експерименті, що проводився в 2019-2020 навчальному році на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, взяли участь 82 студенти другого курсу факультету іноземної філології першого (бакалаврського) рівня підготовки за спеціальністю 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))».

Оцінювання якості впровадженої моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці було здійснено й статистично обґрунтовано за допомогою χ^2 -критерію Пірсона, G – критерію знаків і критерію Крамера-Уелча. Так, в ЕГ-2 64,3% студентів досягли групового рівня навчальної автономії і 32,1% – індивідуального; в ЕГ-1 67,9% і 17,9 % здобувачів досягли групового й індивідуального рівня навчальної автономії відповідно; у КГ кількість студентів з індивідуальним рівнем залишилася без змін, а 53,8 % здобувачів досягли групового рівня навчальної автономії.

Результати статистичного аналізу використання моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці після проведення експерименту доводять ефективність застосування розробленої моделі, алгоритм якої пропонується використовувати в педагогічних ЗВО.

5. У дисертації представлено методичні рекомендації до практичних занять з навчальної дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення», розроблені для студентів другого курсу галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» (спеціальність 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська)»)) і 03 «Гуманітарні науки» (спеціальність 035 «Філологія») денної форми навчання. У рекомендаціях описано форми й методи формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов, надається система вправ і завдань.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання формування навчальної автономії студентів інших спеціальностей в умовах навчання в закладах вищої освіти.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка № 01/10-112 від 02.03.2021 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (довідка № 703/01-65/03 від 17.03.2021 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/591 від 30.04.2021 р.),

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-23/172 від 30.04.2021 р.); окремі положення методичного підходу формування навчальної автономії студентів запроваджено в діяльність Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця (довідка № 01/10-112 від 24.05.2021 р).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. European higher education at the crossroads : between the Bologna process and national reforms. European higher education at the crossroads / ed. A. Curaj et al. Dordrecht : Springer, 2012. 1103 p.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Лісецький К. А. Модель змішаного навчання в системі вищої освіти. 2015. URL : http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi_model.pdf
5. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/v1176729-13> (дата звернення: 29.03.2021).
6. Bolhuis S. Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning : a multidimensional perspective. *Learning and Instruction. Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning*. 2003, Vol. 13, № 3. P. 327-347.
7. Jarvis P. Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society : Sociological Perspectives. Routledge, 2007. 251 p.
8. Boyer S. L., Edmondson D. R., Artis A. B., Fleming D. Self-Directed Learning : A Tool for Lifelong Learning. *Journal of Marketing Education*. 2014. Vol. 36, No. 1. P. 20-32.
9. Рівні Національної рамки кваліфікацій : Міністерство освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/rivni-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij> (дата звернення: 06.03.2021).
10. Benson P., Voller P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London : Longman, 1993. 153 p.

11. Боднар С. В. Організація автономного навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип.39 (1). С. 46-53 URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39%281%29__10.
12. Boyadzhieva E. Learner-centered Teaching and Learner Autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 232. P. 35-40.
13. Weimer M. Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice. San Francisco : Jossey-Bass, 2002. 288 p.
14. Nonkukhetkhong K., Jr Baldauf B., Moni K. Learner-centeredness in Teaching English as a Foreign Language. *26 Thai TESOL International Conference*. Chiang Mai, Thailand, 2006. P. 1-9.
15. Okazaki M. An Investigation into the Relationship Between Learner Autonomy Support and Student Motivation in the Japanese University Setting. Birmingham : The University of Birmingham, 2011. 402 p.
16. Wright G. B. Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2011. No. 3. P. 92-97.
17. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва : АСТ: Астрель, 2010. 272 с.
18. Tarnopolsky O. The Scale of Learner Autonomy: Three levels in an intensive English program. *Independence. Newsletter of IATEFL*. 2001. N 29. P. 2-5.
19. Ushioda E., Smith R., Mann S., Brown P. Promoting teacher–learner autonomy through and beyond initial language teacher education. *Language Teaching :Centre for Applied Linguistics, University of Warwick*. 2011. Vol. 44. No. 1. P. 118-121.
20. Fink L. D. A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning. University of Oklahoma, 2005. 37 p.
21. Clausen K. The teacher as a counsellor. URL : https://koreatesol.org/sites/default/files/The%20Teacher%20as%20a%20Counselor_Kirsty_Clausen.pdf

22. Pemberton R., Toogood S., Barfield A. *Maintaining Control : Autonomy and Language Learning*. Hong Kong University Press, 2008. 36 p.

23. Симонян К. В. Методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов: языковой вуз, начальный этап : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)». Москва, 2008. 213 с.

24. Smith R., Kuchah K., Lamb M. *Learner Autonomy in Developing Countries. Autonomy in Language Learning and Teaching*. 2018. P. 7-27.

25. Терновых Т.Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом: языковой факультет, немецкий язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)». Москва, 2007. 281 с.

26. Voller P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? *Teaching and Learning Languages*. 1997. P. 98-113.

27. Ягельська Н.В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Київський національний лінгвістичний університет, 2005. 192 с.

28. Benson P. *Autonomy In and Out of Class. A TESOL Symposium Learner Autonomy: What Does the Future Hold?* Faculty of Languages, University of Sevilla Sevilla, Spain. 2008. P. 1-12.

29. Benson P. Learner Autonomy. *TESOL Quarterly*. 2013. Vol. 47. No. 4. P. 839-943.

30. Боднар С. В. Проблеми автономного навчання іноземної мови у навчальному процесі вищої школи. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_23.

31. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых : дис. ... д. пед. наук : 13.00.01 –

теория и история педагогики. Москва : Московский государственный лингвистический университет, 1992. – 558 с.

32. Wenden A. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall, 1991. 299 p.

33. Dmitrenko N., Nikolaeva S., Melnyk L., Voloshyna O. Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, No. 1. P. 86-104.

34. Hořínek M. A closer look at learner autonomy – a qualitative study : Master's Diploma Thesis. Masaryk University. Faculty of Arts, 2007. 99 p.

35. Dickinson L. Talking Shop : Aspects of Autonomous Learning. *ELT Journal*. 1993. Vol. 47, No. 4. P. 30-36.

36. Dickinson L. Learner autonomy : what, how and why? *Autonomy in Language Learning*. 1994. P. 2-12.

37. Задорожна І. П. Розвиток автономії студентів мовних спеціальностей у процесі вивчення фаховий дисциплін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 131. С. 60-64.

38. Караєва Т. В. Автономія навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. праць*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. № 3-4. С. 126-131.

39. Караєва Т. В. Забезпечення навчальної автономії студентів у немовних ВНЗ. *Іноземні мови*. 2011. № 3 (67). С. 28-31.

40. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Ділові проекти (Business Projects). Підручник ділової англійської мови. Вінниця : Нова Книга, 2007. 328 p.

41. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.

42. Лавриш Ю. Е. Дидактична система індивідуалізації навчання іноземної мови студентів інженерних спеціальностей у технічних університетах : дис. ... д.

пед. наук. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2020. 489 с.

43. Little D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Learner Autonomy 1. Dublin : Authentik, 1991. 67 с.

44. Little D. Learner autonomy, inner speech and the European Language Portfolio. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*. 2010. P. 27-38.

45. Little D. Learner Autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. URL : http://archive.ecml.at/mtp2/elp_tt/results/pagef/e06.html .

46. Littlewood W. “Autonomy” : An anatomy and a framework. *System*. 1996. Vol. 24, No. 4. P. 427-435.

47. Littlewood W. Self-access : why do we want it and what can it do? *Autonomy and Independence in Language Learning*. London and New York : Longman, 1997. P. 79-91.

48. Nunan D. Nine steps to learner autonomy, 2003. URL : https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf .

49. Nikolaeva S., Zadorozhna I., Datskiv O. Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. Vol. 11, No. 2. P. 222-239.

50. Тамбовкина Т. Ю. Некоторые закономерности самообучения иностранным языкам студентов-лингвистов. *Вестник РГУ им. И. Канта Филологические науки*. 2007. No 2. P. 42-48.

51. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения. Киев : Ленвит, 2004. 192 с.

52. Каминін І. М., Тучина Н. В. Шляхи розвитку автономії студентів у навчанні англійської мови. *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація:*

Тези доповідей XVI наукової конференції з міжнародною участю. Харків : ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2017. С. 46-47.

53. Tuchina N., Borysov V., Podhurska I., Kupina I., Borysenko N. Developing Learner Autonomy via Choosing a Person's Educational Pathway. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, No. 1. P. 209-225.

54. Holec H. Autonomy and foreign language learning. Council for Cultural Cooperation, Council of Europe, 1981. 70 с.

55. Holec H. Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application : Autonomie et apprentissage autodirige : Terrains d'application actuels. *Learning and Teaching Modern Languages for Communication : Education & Culture*. Council of Europe, 1988. 149 p.

56. Киридон А. М. Велика українська енциклопедія. URL : <https://vue.gov.ua/%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 12.04.2020).

57. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

58. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

59. Dewey J. Experience and Education. New York : Collier Books, 1938. 96 p.

60. Lamb T., Reinders H. Learner and teacher autonomy : concepts, realities, and responses. *AILA applied linguistics series. Learner and teacher autonomy*. Amsterdam : Philadelphia: John Benjamins Pub. Co, 2008. Vol. 1. 286 p.

61. Петровська Ю. В. Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей : дис. ... канд. пед наук : 13.00.02 теорія і методика навчання: германські мови. Київ : Київський національний лінгвістичний університет, 2010. 195 с.

62. Цимбал Т. М. До питання розвитку автономності іноземних студентів у процесі мовної підготовки в технічному ВУЗі. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2017. № 58. С. 180-188.

63. Гусак Т. М., Малінко О. Г. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 4. С. 61-69.
64. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе : Библиотека учителя иностранного языка. Москва : Просвящение, 1991. 222 с.
65. Каменева Т. Н. Организация эффективной самостоятельной внеаудиторной работы студентов с использованием электронного учебника делового английского языка. *Личность в едином образовательном пространстве: организация, содержание и технологии освоения*: коллективная монография. Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2011. С. 284-295.
66. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : Пособие для учителей. Москва : Изд-во АРКТИ, 2002. 173 с.
67. Маслова К. І. Мотивація студентів до самостійної роботи як один із важливих чинників у навчальному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Т. 2, № 64. С. 34-36.
68. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке : пособие для учителя. Москва : Просвящение, 1983. 128 с.
69. Дудоладова О. В. Роль навчальної автономії у процесі вивчення іноземних мов. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2017. № 134. С. 98–104. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/20202>.
70. Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної зоботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей : дис. ... д. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання : германські мови. Київ : Київський національний лінгвістичний університет, 2017. 531 с.
71. Трофимова Л. В. Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии (на материале французского языка) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). Тамбов : Тамбовский государственный университет имени Р.Г.Державина, 2002. 159 с.

72. Почуєва В. В. Особистісно орієнтована освітня концепція у вищій школі. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса : ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». 2019. Т. 2, № 13. С. 78-81.

73. Lamb T., Reinders H., Jung U.O.H. Supporting Independent Language Learning: Issues and Interventions. *Supporting Independent Language Learning*. Frankfurt am Main : New York : Peter Lang Publishing, 2006. 277 p.

74. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 с.

75. Macaro E. Target Language, Collaborative Learning and Autonomy. Clevedon : Multilingual Matters, 1997.

76. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Формування навичок ефективної співпраці студентів під час використання Вікі-порталу. *Information Technologies and Learning Tools*. 2014. Т. 40, № 2. Р. 92-106.

77. Dillenbourg P. What do you mean by collaborative learning? *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. 1999. Р. 1-19.

78. Кожушко С. П. Стратегії колаборативного навчання у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2014. Т. 5, № 112. С. 65-70.

79. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учебное пособие. Москва : Academia, 2000. 264 с.

80. Кузьменко О. М. Розвиток комунікативної компетентності студентів завдяки навчанню у співпраці (co-operative learning). *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 24. С. 73-76.

81. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2013. № 4. С. 62-65.

82. Сокол М. О., Гупка-Макогін Н. І., Боднар О. І. «Навчання у співпраці» як ефективна педагогічна технологія засвоєння іншомовних мовленнєвих умінь та навичок. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. 2020. № 26. С. 69-72.

83. Мойсеєнко С. М. Розвиток навчальної автономії студентів ВТНЗ при формуванні іншомовної компетентності. URL : http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/moiseienko_rozvytok.pdf.

84. Чехратова О. А. Навчальна автономія на заняттях з іноземної мови: сутність і мета впровадження. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. № 78(1). С. 88-91.

85. Про освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 04.12.2019).

86. Про повну загальну середню освіту : Закон України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20> (дата звернення: 24.03.2020).

87. Про вищу освіту : Закон України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 10.01.2021).

88. Dam L. How Do We Recognize an Autonomous Classroom? *A TESOL Symposium Learner Autonomy: What Does the Future Hold?* Faculty of Languages, University of Sevilla Sevilla, Spain. 2008. P. 13-32.

89. Чехратова О. А. Мотивація студентів до оволодіння іноземною мовою в умовах навчальної автономії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Збірник наукових праць. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Т.2, № 65. С. 111-117.

90. Benson, P. Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning. Teaching and Researching. Harlow : Longman, 2001. 272 p.

91. Benson P., Lor W. Making Sense of Autonomous Language Learning. Monograph. Hong Kong University English Language Centre, 1998. 65 с.

92. Williams M., Burden R.L. Psychology for language teachers: A social constructivist approach. New York : Cambridge University Press, 2010. 235 p.

93. Yang N.-D. Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. *System*. 1998. Vol. 26, № 1. P. 127-135.

94. Ridley J. Developing Learners' Thinking Skills. Dublin: Authentik, 1997. 87 p.

95. Muchlis M. The Implementation of Technology Approaches to Develop Learners' Autonomy in Learning English. *Al-Ta lim Journal*. 2015. Vol. 22, No. 3. P. 276-285
96. Deci E. L., Schwartz A., Sheinman L., Ryan R. M. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children : Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*. 1981. Vol. 73, № 5. P. 642-650.
97. Dafei D. An Exploration of the Relationship Between Learner Autonomy and English Proficiency. *Professional Teaching Articles*. 2007. URL : http://www.asian-cfl-journal.com/pta_Nov_07_dd.pdf .
98. Benson P. What's new in autonomy? *The Language Teacher*. 2011. P. 15-18.
99. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 260 с.
100. Караєва Т. В. Методика навчання ділової англійської мови з урахуванням рівня автономії студентів економічних спеціальностей : 13.00.02 теорія і методика навчання: германські мови: дис. ... канд. пед. наук. Київ : Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», 2010. 260 с.
101. Івашко Л. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для оцінювання компетенцій при підготовці економістів. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2012. № 1. С. 196-201.
102. Bykov V., Shyshkina M. The Conceptual Basis of the University Cloud-Based Learning and Research Environment Formation and Development in View of the Open Science Priorities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. № 68. P. 1-19.
103. Бігич О. Б., Руснак Д. А. Автентичні медіа-ресурси як засіб формування у майбутніх вчителів французької мови міжкультурної комунікативної компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 2 (70). С. 165. URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2440>.

104. Бориско Н. Ф. Веб-сайт ученика по иностранным языкам: роль, особенности и требования. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 2 (70). С. 180–193. URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2355>.

105. Долина А. В. Використання системи MOODLE для вдосконалення фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70, № 2. С. 205-215.

106. Borova T., Chekhratova O., Marchuk A., Pohorielova T., Zakharova A. Fostering Students' Responsibility and Learner Autonomy by Using Google Educational Tools. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13, No. 3. P. 73-94.

107. Sabirova E. G., Zakirova V. G. Formation of Pupils' Research Skills in Informational and Educational Environment of Elementary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191, P. 1139-1142.

108. Погорелова Т.Ю. Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі : дис. ... доктора філософії, 011 - Освітні, педагогічні науки. Харків : Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, 2020. 254 с.

109. 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 від 23.12.2020 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> .

110. Тамбовкина Т. Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 1998. № 4. С. 84-88.

111. Scharle A. Learner Autonomy : A Guide to Developing Learner Responsibility. *Learner Autonomy*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2000. 120 с.

112. Типова програма «Методика навчання англійської мови» Освітній ступінь бакалавра. CORE CURRICULUM English Language Teaching

Methodology. Bachelor's Level / за ред. С. Шаленко, Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 126 с.

113. Офіційний сайт Британської ради. URL : <http://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/presett> (дата звернення: 13.12.2018).

114. Chekhratova O. A. The Dependence of the Level of Developing Students' Research Skills from the Organization of Professional and Pedagogical Training in Learner Autonomy. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Т. 2, № 67. С. 190-195.

115. Караєва Т. В. Методика управління процесом створення професійно-орієнтованих навчальних проєктів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2007. № 48. С. 117-124.

116. Chekhratova O. Learner autonomy and its levels in professional studies. *Матеріали V ювілейної міжнародної науково-практичної конференції «Механізми, стратегії, моделі та технології управління економічними системами за умов інтеграційних процесів: теорія, методологія, практика»*. Мукачєво, 2018. С. 260-261.

117. Бєляєв С. Практична підготовка до використання педагогічних технологій у системі професійної підготовки майбутніх учителів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 1, № 27. С. 151-156.

118. Gurevych R. S., Rogulska O. O., Tarasova O. V., Magdiuk O. V. A Model of Foreign Language Teachers Training in the Information-Educational Environment of Higher Educational Institutions. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 4, № 72. P. 91-105.

119. Вернигора О. Л. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : НАПНУ, 2020. 310 с.

120. Самойлюкевич І. Методика формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти за «перевернутою»

моделлю навчання англomовного читання. *Нові технології навчання*. 2020. № 93. С. 171-182.

121. Чехратова О.А. Управління навчальний процесом: роль викладача у навчальній автономії. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка». 2018. № 5 (9).

122. Горбунова Л. Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах плинної сучасності. *Філософія освіти*. 2013. № 2. С. 66-114.

123. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов на Дону, Москва : Феникс, Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

124. Smyth J. Teachers theorizing their practice as a form of empowerment: *The Educational Administrator*. 1998. № 30. P. 27-37.

125. Молчан Л. Л. Культура профессионально-педагогической деятельности. Минск : РИПО, 1999. 486 с.

126. Чехратова О.А. Педагогічна рефлексія в науково-дослідницькій роботі вчителів. *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць за результатами XIII Міжнародної науково-практичної конференції (10-11 листопада 2016 р., м.Харків)*. Харків : ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2016. – С. 166-168.

127. Reinders H., Balcikanli C. Learning to Foster Autonomy: The Role of Teacher Education Materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 2011. Vol. 2, № 1. P. 15-25.

128. Reinders H. Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. *Australian Journal of Teacher Education*. 2010. Vol.5, № 35. P. 39-55.

129. Адаптивне управління : сутність, характеристика, моніторингові системи : монографія / Г. В. Єльнікова та ін. Чернівці : Технодрук, 2009. 570 с.

130. Marchuk A., Chekhratova O. The role of a teacher in student-centered learning. *Матеріали міжнародної наукової щорічної конференції CED-2018*. Харків. 2018.

131. Clapper T. Moving away from Teaching and Becoming a Facilitator. *PAILAL*. 2009. №. 2.
132. Conzemius A., O'Neill J. The Power of SMART Goals: Using Goals to Improve Student Learning. Solution Tree Press, 2009. 205 p.
133. Gardner D. Fostering autonomy in language learning. Gaziantep : Zirve University, 2011. 279 p.
134. Мелашенко М. В. Сучасні підходи до іншомовної професійної підготовки фахівців юридичного профілю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1 (7). С. 151-154.
135. Macalister J., Nation I.S.P. Language Curriculum Design: ESL & Applied Linguistics Professional Series. Routledge, 2009. 241 p.
136. Breen M. P., Candlin C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, № 2. P. 89-112.
137. Antoniou F. One for All or All for One? Do Principal's and Teacher's Goal Orientations Affect Students' Achievement in Reading, Spelling and Vocabulary? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 131. P. 484-490.
138. Чехратова О.А. Труднощі викладачів і студентів на шляху розвитку навчальної автономії. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 65-68.
139. Hořínek M. A closer look at learner autonomy – a qualitative study : Master's Diploma Thesis. Masaryk University. Faculty of Arts, 2007. 99 p.
140. Carson L. Language Learner Autonomy: Myth, Magic or Miracle? *Proceedings of the International Conference, «From Teaching to Learning: Current Trends in English Language Teaching»*. Macedonia. 2010. P. 77 – 100.
141. Thanasoulas D. What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered. *The Internet TESL Journal*. 2000, Vol. VI, № 11.

142. Vilson J. L. *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre : Ed. Universidade, 1994. 415 с.

143. Княжева І.А. Навчальна автономія як дидактична стратегія професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2017. № 6. С. 39-43.

144. Агапова М. О. Самоконтроль і самооцінка як складники навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал*. 2013. № 4. С. 72–82.

145. O’Leary C. Can learner autonomy be assessed? URL : <https://extra.shu.ac.uk/cetl/cpla/resources/Towards%20Assessing%20Learner%20Autonomy.pdf>.

146. Чехратова О. А. Самооцінювання навчальних досягнень студентів майбутніх викладачів в умовах навчальної автономії. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. 2019. № 12 (2). С. 194–198. URL : http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/46.pdf

147. Дорожня карта освітньої реформи (2015-2025). Стратегічна дорадча група при Міністерстві освіти і науки України. Київ : БФ «Інститут розвитку освіти», 2015. 78 с.

148. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладу вищої освіти»: Наказ № 610 від 23.03.2021. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-standart-na-grupu-profesij-vikladachi-zakladiv-vishoyi-osviti> .

149. Curaj A., Scoot P., Vlasceanu L., Wilson L. *European higher education at the crossroads: between the Bologna process and national reforms*. Dordrecht : Springer, 2012. 1103 p.

150. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium : European Students’ Union, 2015. 29 p.

151. Чехратова О. А., Погорелова Т. Ю. Розвиток відповідальності студентів шляхом постановки smart цілей. *Збірник матеріалів четвертих всеукраїнських педагогічних читань присвячених 80-річчю з дня народження Лідії Кондрашової / Збірник матеріалів четвертих всеукраїнських педагогічних читань присвячених 80-річчю з дня народження Лідії Кондрашової*. Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І., 2019. С. 373-376.

152. Chekhratova O. Learner-centered approach in assessing future managers. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика”*. Харків, 2018. С. 318-319.

153. Chekhratova O., Svitova O. Future managers study motivation. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика”*. Харків : ФОП Панов А.М., 2019. С. 339-341.

154. Гурова Т. Ю. Необхідність професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови до виховання толерантності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2010. С. 76-81.

155. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ : Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.

156. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : ПАЛЬМІРА, 2006. 272 с.

157. Каспина В. А. О методах воспитания и их классификации. *Советская педагогика*. 1970. № 1. С. 84-94.

158. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.

159. Новиков А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий. Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.

160. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб.*

наук. пр. *Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. Київ : Логос, 2000. Т. 2. С. 153-161.

161. Сотська Г. І. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : АПН України ; Інститут пед. освіти і освіти дорослих, 2008. 47 с.

162. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого развития. 4-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.

163. Арефьев И. П. Подготовка учителя к профилюму обучению старшеклассников. *Педагогика*. 2003. № 5. С. 49–55.

164. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Харків : Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди, 2004.

165. Гармаш О. Педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 1, № 27. С. 258-264.

166. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті* / за заг. ред. С.О. Сисоєва. Київ : ВІПОЛ, 2001. С. 3-11.

167. Шустова Н. Ю. Прийоми формування професійних якостей у студентів педагогічних навчальних закладів. *Педагогічні науки*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2016. Т. 2, № 27. С. 121-130.

168. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2006. 400 с.

169. Базиль Л. О. Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2016. 41 с.

170. Gardner R. C. Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*. 2000. Vol. 41, № 1. P. 10-24.

171. Scarcella R. C., Oxford R. L. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston : Heinle&Heinle, 1992. 228 p.

172. Tremblay P. F., Gardner R. C. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*. 1995. Vol. 79, № 4. P. 505-518.

173. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск : «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. 264 с.

174. Cherry K. Extrinsic vs. Intrinsic Motivation : What's the Difference? URL : <https://www.verywellmind.com/differences-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation-2795384> (дата звернення: 01.10.2019).

175. Dörnyei Z. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 155 p.

176. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : Мастера психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.

177. Chambers G. *Motivating Language Learners*. Clevedon U.K. ; Buffalo : Multilingual Matters, 1999. 256 p.

178. Ushioda E. Language learning at university : Exploring the role of motivational thinking. *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI : University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001. P. 93-125.

179. Peña Dix B. Motivation and The Concept of Self-Regulation : Theory and Implications for English Language Teaching and Learning in Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*. 2013. Vol. 4, № 1. P. 71-85.

180. Дорошкевич Н. В. Розробка педагогічних технологій для успішного створення мотиваційного професійного середовища. *Технології розвитку інтелекту*. 2011. № 1. С. 42-46.

181. Чехратова О.А. Визначення цілей навчання в умовах навчальної автономії. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики*.

Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. С. 306-308.

182. Pintrich P. R., Schunk D. H. *Motivation in Education : Theory, Research, and Applications*. Michigan University : Merrill, 2002.

183. Elliot-Johns S. E. *Working Towards Meaningful Reflection in Teacher Education as Professional Learning : Learning Landscapes. Learning Landscapes*. 2014. Vol. 1, № 8. P. 105-122.

184. Çakici D. *Autonomy in Language Teaching and Learning Process. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2015. Vol. 16, No. 1. P. 31-42.

185. Kettle B., Sellars N. *The development of student teachers practical theory of teaching. Teaching and Teacher Education*. 1996, Vol. 1, № 12. P. 1-24.

186. Huttunen I. *Towards Learner Autonomy in a School Context: Council of Europe Press, Germany. Autonomy and Self-Directed Language Learning: Present Fields of Application. Autonomie et Apprentissage autodirige: terrains d'application actuels*. 2003. P. 31-40.

187. Clark A. *Being there: putting brain, body, and world together again. Being there*. Cambridge, Mass : MIT Press, 1997. 269 p.

188. Вітер С. *Вимоги до майбутніх фахівців економічного профілю у контексті підготовки для аграрної сфери. Молодь і ринок*, 2012. № 6. С. 140-145.

189. Chekhratova O. *Future economists digital competence. Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика – матеріали міжнародної науково-практичної конференції- матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. (Харків – Торунь). Харків : ФОП Панов А.М., 2020. С. 328-239.

190. Ferrari A. *Digital Competence in Practice : An Analysis of Frameworks* : Publication office of the EU. Luxembourg, 2012. 95 p.

191. Молодченко В. В. *Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти (філософський аналіз) : монографія*. Київ : Знання України, 2010. 383 с.

192. Земка О. Педагогічні умови формування дослідницьких умінь у студентів-філологів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. Т. 2, № 10. С. 146-155.

193. Семенов О. М., Земка О. І. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників : теорія і практика. Суми : Ніко, 2014. 254 с.

194. Степашко В. О. Теорія і практика управління науково-дослідницькою діяльністю студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... д. пед. наук : 13.00.06 – теорія і методика управління освітою. Київ : Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки, 2014. 380 с.

195. Тесленко Т. В. Організація науково-дослідницької роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького*. Сер. Педагогічні науки, 2007. Т. 1, № 113. С. 62-68.

196. Степанюк К. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи як проблема педагогічної науки. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2018. № 3. С. 292-300.

197. Корсак К. В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади «людина - суспільство - освіта» на початку ХХІ століття : дис... д-ра філос. наук : 09.00.10. Київ : ПН України; Інститут вищої освіти, 2006. 461 с.

198. Черчата Л. Методична компетентність майбутнього вчителя-філолога : аспекти формування. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. № 16. С. 292-299.

199. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Навчально-методичний посібник. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

200. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі. Київ : ДП "Видавничий дім «Персонал», 2009. 80 с.

201. Сидоренко Л. М. Мозковий шутрм як один з інноваційних методів в освітньому процесі студентів. URL : <http://kumlk.kpi.ua/sites/default/files/%D0%A1%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D1%>

[80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf](#) .

202. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи. Херсон : ХДУ, 2011. 608 с.

203. Geschka H. Creativity techniques in product planning and development: A view from West Germany. *R D Manag.* 1983. № 13. P. 169-183.

204. Imperial College London Creative Thinking: Techniques and Tools for Success. URL : <https://www.coursera.org/learn/creative-thinking-techniques-and-tools-for-success/home/welcome> .

205. Childs P. R. N. Mechanical design. Amsterdam : Elsevier/Butterworth-Heinemann, 2005. 358 p.

206. Сергєєва І. І. Артистизм як елемент педагогічної майстерності. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць*. Харків : НТУ «ХПІ», 2011. Вип. 28 (32). С. 124-133.

207. Коваль В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Філологічний часопис*. 2016. № 1. URL : <http://fch.udpu.edu.ua/article/view/138082> .

208. Шкільний вчитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2014. 58 с. URL : http://www.ndu.edu.ua/storage/2016/zvit_proekty.pdf .

209. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія. Навчальний посібник. Дніпропетровськ, 2014. 417 с.

210. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2007. 618 с.

211. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 519 с.

212. Моркотун С. Б. Відбір лінгвокраїнознавчого матеріалу для формування соціокультурної компетенції студентів мовного вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. № 17. С. 31-32.

213. Робоча програма навчальної дисципліни «Практика англійського усного і писемного мовлення» / розроб. Шевченко А.Г. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, кафедра практики англійського усного і писемного мовлення. 2018. 17 с.

214. Пономарьов О. С., Зветний С. О. Модель соціальної складової професійної діяльності фахівця : навч.-метод. посіб. Харків : НТУ «ХП», 2008. 48 с.

215. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

216. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студ. учреждений высш. про. образования. Москва : Академия, 2005. 208 с.

217. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2007. 150 с.

218. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 6. С. 181-191.

219. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

220. Пушкар Т. О. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. *Витоки педагогічної майстерності*. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2013. № 11. С. 273-278.

221. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: дис. ... д. пед. наук : 13.00.01. Київ : Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України, 2005. 253 с.

222. Борова Т. А. Самокорекція процесу засвоєння знань учнями основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ : Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України, 2001. 20 с.

223. Парсонс Т. О. О структуре социального действия. Москва : Академический проект, 2000. 880 с.

224. Про засади державної мовної політики : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/5029-17> (дата звернення: 09.07.2020).

225. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник. Київ : Либідь, 2003. 280 с.

226. Пономарьов О. С., Чеботарьов М. К., Серета Н. В. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Харків, 2014. № 4. С. 75-86.

227. Педагогічний консалтинг : навч. посібник / Т. А. Борова, З. В. Рябова, Г. Ю. Кравченко, О. О. Почуєва, Луцьк : Терен, 2019. 324 с.

228. Полякова Г. П. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівців. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 78-87.

229. Радул В.В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 15-20.

230. Волошина О. В., Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутніх учителів: аксіологічний аспект проблеми. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 1 (60). С. 367-372.

231. Параметрическая общая теория систем и ее применения : сб. трудов, посв. 80-летию проф. А. И. Умова / под ред. А. Ю. Цофнас, Одесса : Астропринт, 2008. 248 с.

232. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

233. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Москва : Дело, 1997. 704 с.

234. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2008. № 6 (13). С. 26-32.

235. Анненкова І. П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. ... д. пед. наук : 13.00.06 – теорія і методика управління освітою. Київ : Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти», 2016. 517 с.

236. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність : методичний матеріал. Київ, 2005. 128 с.

237. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти : теорія і практика. Київ : Шкільний світ, 2006. 128 с.

238. Назаренко Л. М. Теорія та практика управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... д. пед. наук : 13.00.06 – теорія і методика управління освітою. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2018. 467 с.

239. Бабанський Ю. К. Методика оптимального планування процесу обучения. сб. науч. работ. Москва : Изд-во НИИ общ. педагогики АПН СССР, 1982. 192 с.

240. Беспалько В. П. Слагаемые педагогические технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.

241. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва : Народное образование, 1995. 300 с.

242. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive Domain. New York, 1954. 366 с.

243. Гальперин П. Я. Управление познавательной деятельностью учащихся. Москва : Просвещение, 1972. 275 с.

244. Давыдова М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. Москва : Высшая школа, 1990. 173 с.

245. Занков Л. В. Усвоение знаний и развитие младших школьников. Москва : Из-во АПН РСФСР, 1969. 135 с.
246. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига : Эксперимент, 1999. 190 с.
247. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. З. Освітні технології : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
248. Селевко Г. К., Селевко А. Г. Социально воспитательные технологии. Москва : Народное образование, 2002. 76 с.
249. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: учебное пособие. Москва : МГУ, 1984. 342 с.
250. Бондар С. П. Педагогічна технологія: становлення, термінологія, сутність, структура. *Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. праць ДПІ ім. Г. С. Сковороди*. Переяслав Хмельницький : СМП «Астон», 2002. № 6. С. 157-163.
251. Дубініна О. М. Розвиток математичної культури студентів у вищих технічних навчальних закладах : монографія. Харків : Друкарня Мадрид, 2014. 516 с.
252. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL : <https://www.president.gov.ua/documents/3442013-15402> (дата звернення: 28.11.2019).
253. Щоголева Л. О. Моніторинг якості освіти: теоретико-методологічний аспект. *Педагогічний пошук*. 2014. № 2. С. 36-40.
254. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. Москва : Пед. общество России, 1999. 320 с.
255. Дмитренко Г. А., Ануфрієва О. Л., Бурлаєнко Т. І., Медвідь В. В. Кваліметрія в управлінні: гуманістичний контекст. Навчальний посібник. Київ : Видавництво «Аграрна освіта», 2016. 335 с.
256. Лизинский В. М. Диагностико–аналитические процедуры и активно–игровые формы в управлении школой. Москва : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1996. 77 с.

257. Муліна Н. І. Впровадження системи управління якістю вищої освіти України в умовах інтеграції до Болонського процесу. *Проблеми забезпечення якості вищої освіти України в умовах інтеграції до Болонського процесу: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-18 грудня 2009 р.)*. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2009. С. 79-83.

258. Зіняков Г. А. Яким ми бачимо наш педагогічний моніторинг? *Управління школою: науково-методичний журнал*. 2004. С. 12-13.

259. Борова Т. А. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : дис. ... д. пед. наук : 13.00.06. Київ : Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти», 2012. 488 с.

260. Грабовський П. П. Проектування інформаційної системи моніторингу процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т.5, № 73. С. 206-218.

261. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні. Рекомендації з освітньої політики. Київ : К.І.С., 2004. 160 с.

262. Маковська О. А. Технологія внутрішнього моніторингу якості професійної освіти в діяльності менеджерів вищих навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*. Серія : Педагогічні науки, 2015. № 130. С. 55-59.

263. Полякова Г. А., Ачкасова С. А. Оцінка якості освітньої програми на основі кваліметричного підходу в закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. № 10 (84). С. 131-145.

264. Рябова З. В. Наукові основи маркетингово управління в освіті : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013.

265. Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. Теоретичні і методичні засади моделювання компетентності керівників закладів освіти: монографія. Київ : Книги - XXI, 2010. 460 с.

266. Полякова Г. А., Єрмоленко О. А. Дослідження сприйняття іноземними студентами освітнього середовища як інструмент внутрішнього забезпечення якості. *Всеукр-й науково-практ. журнал «Директор школи, ліцею, гімназії» – Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. 2018. № 6. С. 446-460.

267. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития. *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 128-135.

268. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно экспериментального методического исследования. *Иностранные языки в школе*. 1980. № 1. С. 42-47.

269. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. и филол. фак. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2004. 336 с.

270. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.

271. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. Москва : Высшая школа, 1981. 159 с.

272. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир : Владимир. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. 104 с.

273. B2 First. Cambridge English. URL : <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first> (дата звернення: 29.03.2020).

274. C1 Advanced Cambridge English. URL : <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/advanced> (дата звернення: 29.03.2020).

275. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*. 1968. № 4. С. 54–69.

276. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва : МЗ-Пресс, 2004.

277. Степахно І. В. Застосування методів математичної статистики для перевірки результатів соціально-педагогічного експерименту. *Енергетика і автоматика*. 2018. № 6. С. 218-228.

278. Хом'юк І. В. Використання методів математичної статистики в педагогічних дослідженнях. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. №14. С. 250-256.

279. Мощний Ф. В. Аналіз непараметричних і параметричних критеріїв перевірки статистичних гіпотез. Частина І. Критерії узгодження Пірсона і Колмогорова. *Статистика України*. 2018. № 4. С. 14-24.

280. Мощний Ф.В. Аналіз непараметричних і параметричних критеріїв перевірки статистичних гіпотез. Частина 2. Критерії узгодження Романовського, Стьюдента і Фішера. *Статистика України*. 2019. № 1. С. 13-23.

281. Нужнова С. В. Применение статистических методов в психолого – педагогиче-скихисследованиях : учебное пособие. Троицк : Троиц-кий филиал ГОУ ВПО «ЧелГУ», 2005. 120 с.

282. Критерій узгодженості Пірсона або критерій згоди хі-квадрат. URL : <http://psychology.univer.kharkov.ua/dist2020/materialy/OlefirXiSquare.pdf> .

283. Середенко П. В., Авксененко Т. Н. Практикум по учебной дисциплине «Методология и методы психолого-педагогического исследования»: учебное пособие. Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2013. 100 с.

284. A Way to Success : English Grammar for University Students. Year I (Student's book) / Н. В. Тучина та ін. Харків : Фоліо, 2015. 191 с.

285. A Way to Success: English for University Students. Year I (Teacher's book) / Н. В. Тучина та ін. Харків : Фоліо, 2006. 400 с.

286. A Way to Success: English for University Students. Year 2 (Student's book) / Н. В. Тучина та ін. Харків : Фоліо, 2014. 256 с.

287. Berry O. The perfect trip: The Lake District. URL : <https://www.bbc.com/travel/story/20120112-the-perfect-trip-the-lake-district> (дата звернення: 02.04.2020).

288. Lindie Botes Plan with me: Language Goals & 2018 Bujo. URL :
https://www.youtube.com/watch?v=gZrNKpAASWg&ab_channel=LindieBotes
(дата звернення: 14.04.2020).

289. Running dictation. URL :
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/running-dictation> (дата звернення:
08.04.2020).

290. 10 of Britain's most eccentric villages: chosen by readers. URL :
<http://www.theguardian.com/travel/2021/apr/08/10-of-britains-most-eccentric-villages-chosen-by-readers> (дата звернення: 08.04.2020).

ДОДАТКИ

Додаток А

Питання доекспериментального анкетування щодо визначення рівня сформованості навчальної автономії студентів закладів освіти

PART I

1. The term "reflection" means:
 - a) an ability to think about your learning, to link what you are doing now with your previous experience;
 - b) feedback form a teacher;
 - c) a process when a learner writes down everything he/she learns and why they do it;
 - d) information processing.
2. Who is responsible for choosing materials/tasks/content for the lessons?
 - a) teacher
 - b) student
 - c) both
 - d) the Ministry of Education
3. What is an ideal lesson for you?
 6. doing tasks in the book, preferably one by one, no additional tasks are offered;
 7. doing tasks in the book with additional tasks which are chosen by a teacher;
 8. following no plan at all, talking about anything which comes into your mind, preferably no assessment;
 9. discussing the lesson plan with the teacher, choosing topics and tasks which are to be done and the way of doing them.
4. Who should assess the results of your learning?
 - a) teacher
 - b) other students
 - c) you
 - d) all the previously mentioned
5. The term "learner autonomy" means:
 - a) complete independence in learning;
 - b) an ability to make decisions, take an active part in and responsibility for one's own learning;
 - c) a chance to choose subjects, courses, teachers, lessons, time and materials for learning;
 - d) a learning process without any assessment, with no mark, credits and exams.

6. Are you interested in learning strategies that may be most effectively used during a lesson?
- a) yes, I want to understand why I do certain types of activities and in a certain order;
 - b) I agree with whatever the teacher suggests;
 - c) I don't care, it's just a lesson;
 - d) I don't think I need any additional strategies to learn new material.
7. You are learning new vocabulary. Organize the activities in the correct order.
- a) make sentences using the new vocabulary
 - b) fill in the gaps with an appropriate word
 - c) match the words with their definitions
 - d) make up a dialogue about "... " using the new words.
8. Are you interested in teaching strategies and methods during a lesson?
- a) no, the teacher knows better
 - b) yes, I want to understand why I'm taught in this way
 - c) I don't see how the knowledge of teaching strategies will help me to become a better learner
 - d) it's not my area of responsibility, I can't influence the teaching process
9. When would you like to be informed about the learning outcome?
- a) at the beginning of the lesson;
 - b) at the beginning of the course;
 - c) at the end of the course;
 - d) never.

PART II

Tick the most appropriate variant

1. Who influences the choice of the materials in your class?
- teacher
 - students
 - both
2. Who chooses the order of doing the tasks?
- teacher
 - students
 - both
3. Who chooses the way of doing the tasks?
- teacher
 - students
 - both
4. Who chooses the way of presenting the materials?
- teacher

- students
 - both
5. Who assess the students?
- teacher
 - other students
 - students themselves
 - administration / authority
6. Are you informed about the topic of the lesson?
- yes
 - no
 - I don't care
7. Are you informed about the content of the course / lesson?
- yes
 - no
 - I don't care
8. Are you informed about the learning outcome of the course / lesson?
- yes
 - no
 - I don't care
9. Are you informed about the evaluation criteria?
- yes
 - no
 - I don't care
10. If you are informed about the evaluation criteria it happens:
- at the beginning of the course
 - at the beginning of the lesson
 - never
 - before the test

PART III

1. Why do you learn a foreign language?
- a) your parents promised to present you a car if you do well in a foreign language;
 - b) you like the language, the teacher is good; studying means having fun;
 - c) you'll be able to get a better job if you know the language well;
 - d) you love travelling and the language will help you.
2. You spend a lot of time learning the words because:
- a) you know a lot of methods and you like using different ones for different groups of words;
 - b) you'll get a good mark if you pass the exam;
 - c) the more words you learn, the more you'll know;

- d) you won't be able to communicate with your friends from other countries without knowing the language;
3. You are reading a fiction book (not for the studying purpose) in a foreign language because:
- a) your friends will think that you're a genius;
 - b) when you read you learn many words and understand grammar structures better;
 - c) all your friends do the same;
 - d) you just love reading especially in the original; use of the original language is the best.
4. You always try to use a foreign language outside the classroom because:
- a) it helps to develop your communication competence;
 - b) your teacher gives you additional points for that;
 - c) it's cool, you just like it;
 - d) all your friends do the same.
5. You prefer listening to foreign music because:
- a) everybody listens to foreign music nowadays;
 - b) your teacher likes it and gives tests with a lot of words from popular songs and you like being prepared;
 - c) you learn many words while listening;
 - d) you just like it.
6. You watch foreign films in the original because:
- a) you like the sound of the actors' real voice, their intonation, it has special charm;
 - b) you know that many young people in Europe and America watch films in the original and want to be like them;
 - c) you know that after watching you'll understand the foreign speech better;
 - d) when you parents see it, they believe that you're studying and give more pocket money.
7. You believe that the whole process of studying and how well it works depends on:
- a) the goal the learner sets;
 - b) the learner himself/herself;
 - c) the parents and the rewards they can offer;
 - d) the school / the University / the country.
8. You agree with the following statement:
- a) I feel that I will be a better and more educated person if I get a Degree. I believe that without education I won't be able to realize my full potential.
 - b) In general the whole process of studying is the waste of time; we do it because our society makes us study; if it weren't for the public opinion, I wouldn't study at college / University.

- c) It's a trend to have a University Degree and I need to be on the same wave with people of my own age.
 - d) I know that without good education and a diploma I won't be able to find a good job/earn a lot of money/start my own business/travel abroad, etc.
9. What is the worst problem you face while learning a foreign language?
- a) It's a shame not to know at least one foreign language nowadays that's why I have to work hard although I don't like it.
 - b) my parents / teacher make me learn a foreign language although they know I don't like and don't need it.
 - c) I can't learn without a specific purpose, just because I need to learn. When I see that it will be useful for my future life, career, travelling I will easily learn everything.
 - d) sometimes I feel that I don't want to do it and see that my results are getting worse.
10. What is the best stimulus for your studying?
- a) a goal;
 - b) friends approval;
 - c) money, presents, a promise to get something;
 - d) your own desire.

Додаток Б

Використання мозкового штурму (фліпчарт)

Today we are going to discuss the options of conducting final assessment. You can present your ideas on the subject, offer whatever comes into your mind. In 10 minutes, we are going to discuss and distinguish the most practical ideas and decide when and how we can use them for the evaluation process.

Suggested answers:

Oral presentation

Completing a chart

Writing a report

Writing an exam

Peer evaluation

Project work

...

Додаток В

Використання технології мозковий штурм /абетка/

Завдання:

Your task is to describe a place where you can spend your ideal holiday and explain why you have chosen it or what you can do there, starting the reason/activity with EACH OF ALL the letters of the alphabet. Use either a phrase, several or one word.

For example,

1. Where? - London
2. A - Amazing place to practice English
3. B - Beautiful architecture
4. C - ...

Додаток Г

Додаток Г

Авторська методика П. Чайлдс [205] в інтерпретації автора

SUB-FUNCTION	MEANS							
Plot line	unrecognized virtue	fatal flaw	the debt that must be paid	eternal triangle	spider and fly	boy meets girl	gift taken away	the hero to save the world
Viewpoint	3 rd person narrator	1 st person narrator	a number of characters	pet	earth beneath our feet	article of clothing		
Genre	tragedy	comedy	detective	horror	thriller	sci-fi	drama	soap opera
Setting	city	village	fantasy world	space	sea	air	prison	
Period	present	past	future	historical past	any combination			
Protagonist	man	woman	child	animal	alien	robot	god	Objects (furniture/house/book/clothes)
Other main character(s)	god	child	robot	man	animal	woman	alien	Objects (furniture/house/book/clothes)
Relationship between the main characters	friends	political ally	colleagues	pet/owner	slave/owner	rivals	master/servant	debtor/

Додаток Д

Завдання для перевірки знань студентів II курсу (вхідний контроль)

Складено за матеріалами підручників для студентів I курсу [284; 285].

This paper consists of **SIX** parts designed to test the ability to apply knowledge of the language system, including vocabulary, grammar, spelling, word-building, register and cohesion. It contains 85 items in total. You can get 100 point for the paper.

PART 1

Match the words with their definitions. For each correct answer you can get 0,5 points.

1.		
	1) a namesake	a) a woman's family name before marriage;
	2) a pet name	b) capital letters representing a person's all names;
	3) a maiden name	c) a person that has the same name as smb else;
	4) initials	d) a name you use for smb instead of their real name as a sigh of affection.
2.		
	1) dimple	a) a small depression in the flesh, either one that exists permanently or one that forms in the cheeks when one smiles;
	2) wrinkle	b) a slight line or fold in something, especially fabric or the skin of the face;
	3) freckle	c) a small patch of light brown colour on the skin, often becoming more pronounced through exposure to the sun;
	4) whisker	d) a long projecting hair or bristle growing from the face or snout of many mammals.
3.		
	1) to embroider	a) to make clothes, etc. by using two long needles to connect wool or another type of thread into joined rows;
	2) to knit	b) to shake slightly and quickly because of feeling cold, ill, or frightened;
	3) to anticipate	c) to decorate cloth or clothing with patterns or pictures consisting of stitches that are sewn directly onto the material;
	4) to shiver	d) to imagine or expect that something will happen.
4.		
	1) baffling	a) seeming larger, more important, better, or worse than it really is;
	2) recurring	b) worried and nervous;
	3) anxious	c) happening many times, or happening again;
	4) exaggerated	d) impossible for someone to understand or explain.
5.		
	1) a dowry	a) a person who tries to arrange marriages or romantic relationships between people;
	2) a matchmaker	b) a formal party at which important people are welcomed;

	3) a veil	c) an amount of money or property that a woman's parents give to the man she marries;
	4) a reception	d) a piece of thin material worn by women to cover the face or head.
6.		
	1) to nag	a) to criticize or complain often in an annoying way, especially in order to try and make someone do something;
	2) to reproach	b) to make someone feel ashamed or lose respect for himself or herself;
	3) to humiliate	c) to try to make someone do something for you by giving them money, presents, or something else that they want;
	4) to bribe	d) to criticize someone, especially for not being successful or not doing what is expected.
7.		
	1) to murmur	a) to take legal action against a person or organization, especially by making a legal claim for money because of some harm that they have caused you;
	2) to roar	b) to speak or say something very quietly;
	3) to stammer	c) to make a long, loud, deep sound;
	4) to sue	d) to speak or say something with unusual pauses or repeated sounds, either because of speech problems or because of fear or nervousness.
8.		
	1) a shutter	a) the part of a camera that opens temporarily to allow light to reach the film when a photograph is being taken.
	2) a gutter	b) a room with glass walls and a glass roof, usually connected to a house, used for growing plants or for relaxing in.
	3) a kennel	c) a small, usually wooden, shelter for a dog to sleep in outside.
	4) a conservatory	d) the edge of a road where rain flows away;
9.		
	1) to soak	a) to fasten something in place;
	2) to bleach	b) to dry wet clothes by turning them in hot air;
	3) to peg	c) to leave something in liquid, especially in order to clean it, make it softer;
	4) to tumble dry	d) to remove the colour from something or make it lighter, with the use of chemicals or by the effect of light from the sun.
10.		
	1) a deli	a) a small amount of food eaten before a meal;
	2) a garnish	b) a small amount of different food used to decorate a dish or serving of food;
	3) an appetizer	c) a store where ready-to-eat food products are sold;
	4) cutlery	d) knives, forks, and spoons used for eating food.
11.		
	1) currency	a) the money that you pay for a journey in a vehicle such as a bus or train;
	2) refund	b) an amount of money paid for a particular piece of work or for a particular right or service;
	3) a fee	c) an amount of money that is given back to you, especially because you are not happy with a product or service that you have bought;

	4) fare	d) the money that is used in a particular country at a particular time.
12.		
	1) permed hair	a) a length of hair that is tied at the back of the head or at each side of the head;
	2) a pigtail	b) made curly using a special chemical;
	3) a plait	c) to join three or more pieces of hair or string-like material by putting them over each other in a special pattern;
	4) bald	d) with little or no hair on the head.
13.		
	1) suede	a) a cloth usually made from silk or cotton with a thick, soft surface;
	2) lace	b) sheets, tablecloths, etc. made from linen or a similar material;
	3) linen	c) a decorative cloth made by twisting thin thread in delicate patterns with holes in them;
	4) velvet	d) leather that is slightly rough to touch and is not shiny;
14.		
	1) hail	a) wet, partly melted falling snow;
	2) drizzle	b) rain in very small, light drops;
	3) thaw	c) small, hard balls of ice that fall from the sky like rain;
	4) sleet	d) a period of warmer weather when snow and ice begin to melt.
15.		
	1) to cram	a) to find and correct mistakes in text before it is printed or put online;
	2) to assign	b) to try to learn a lot very quickly before an exam;
	3) to master	c) to give a particular job or piece of work to someone;
	4) to proofread	d) to learn how to do something well.

PART 2

For questions **16-30**, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. **Do not change the word given.** You must use between **two** and **five** words, including the word given. For each correct answer you can get 1 point.

Example

A very friendly taxi driver drove us into town.

DRIVEN

We a very friendly taxi driver.

Answer: **WERE DRIVEN INTO TOWN BY**

16. Kate didn't find it difficult to pass her grammar test.

DIFFICULTY

Kate had her grammar test.

17. I haven't been to the cinema for two months.

TIME

The last cinema was two months ago.

18. He told me he enjoyed the Christmas party.

TO

He enjoyed the Christmas party.

19. "Don't use dictionaries during the test", our lecturer told us.

WARNED

Our lecturer dictionaries during the test.

20. The term paper was so complicated that the none of the sophomores could understand it.

TOO

The term paper was the sophomores to understand.

21. Steve dressed the salad with peanut oil by accident.

MEAN

Steve dress the salad with peanut oil.

22. As a result of the strong wind last night, several tiles came off the roof.

BECAUSE

Several tiles came off the roof so strong last night.

23. I can't stand him playing the guitar that loud.

ALWAYS

He the guitar that loud!

24. She usually devotes all her free time to studies.

USED

She all her free time to studies.

25. "You cheated in the exam, John!" said Lee.

ACCUSED

Lee in the exam.

26. Donna felt completely relaxed at our party.

EASE

Donna felt our party.

27. Mike is good at spotting the details.

EYE

Mike the details.

28. Some shops offer their customers various coupons with discounts.

VARIETY

Some shops with discounts to their customers.

29. Cutting down on food is harder than I thought.

NOT

Cutting down on as I thought.

30. When I got home, the children were already in bed.

TIME

The children had gone to bed home.

PART 3

For question **31-45**, read the text below and think of the word which best fits each gap. Use only **ONE** word in each gap. There is an example at the beginning (0). For each correct answer you can get 1 point.

Example: 0 - than

In Great Britain, the average person drinks more (0) four cups of tea a day. Ireland is the (31) country that drinks more.

In (32) to be successful, a drink has to contain a stimulant, and tea (33) more caffeine than coffee. Green tea has very small caffeine content. Tea comes (34) an evergreen tropical bush of the camellia family. It has stiff, shiny leaves and white, waxlike flowers. The two top leaves and the bud of the third are all that is (35) in tea making. India is by far (36) largest tea growing country.

Tea should always be kept in something that has (37) smell, because it is very sensitive and takes up other odours. The container should always (38) dry, dark and airtight; a tin is best. In these conditions, it (39) keep fresh for eighteen months. Tea bags originated when a tea merchant handed out samples of tea, sewn into little bags and asked for repeat orders.

Earl Grey was on a diplomatic mission to China, (40) the 1820s, when a mandarin told him the secret recipe (41) ... this delicious tea. It is a blend of China and Indian teas sprinkled with the oil of a citrus fruit called bergamot. It is an excellent teatime drink, and very good (42) dinner to clear the palate off the taste of a sweet dessert.

Many great figures have (43) passionate tea drinkers. (44) example, the outstanding linguist Dr Johnson's kettle hardly had (45) to cool: "With tea he amused the evening, with tea solaced the midnight and with tea welcomed the morning".

(adapted from [285, C. 390-391].)

PART 4

For questions **46-60**, read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap in the same line. There is an example at the beginning (0). For each correct answer you can get 1 point.

Example: 0 - PARENTAL

The number of orphan and half-orphan children deprived of (0) care and living on the street is increasing (46) Child-care agencies usually send most of such children to (47) schools. However, such system is (48) to be able to adequately prepare a child for self- (49) life in society. To solve this problem, we have been paying more and more (50) to the development of family-type orphanages.

PARENT
ANNUAL
BOARD
LIKELY
SUFFICE
ATTENTIVE

A family-type orphanage is an (51) large family. The current practice is to adopt five to ten children. In such families the (52) children are most often the eldest and already grown-up. So, they do no object to their parents raising others. In this situation, a mother looks after the children, and a father is responsible for winning his large family its (53) bread.

USUAL
BIOLOGY

With the help of different (54) foundations such events as concerts, festivals and picnics are organized for such children. Their purpose is not mere (55) for kids. The adults are offered lectures, workshops, psychological (56) and round tables to exchange experience.

DAY
CHARITY
ENTERTAIN
ADVISE

(57) involved in such projects can't help pointing out positive effects of this approach and willingly list their

PSYCHOLOGY

(58) These families, psychologists say, have gained (59) and unique experience.

ACHIEVE**VALUE**

A family-type orphanage is (60) new form of care for the orphaned and abandoned children.

RELATE

(adapted from [285, C. 371])

PART 5

For questions **61-70**, read the text below and look carefully at each line. Some of the lines are correct, and some have a word which should not be there. If a line is correct, put a tick (✓) at the end of the line. If a line has a word which should not be there, write the word at the end of the line. There are two examples (0), (00) at the beginning. For each correct answer you can get 1 point.

0	Dry cleaning is a process that removes dirt and stains from fabric.	✓
00	It uses little or no water so, but in no case is the process dry. Rather,	so
61.	it involves the use of liquid solvents. Dry cleaning of plants clean	
62.	items that may shrink, fade, or have be damaged in some other way	
63.	if washed in water. These items include certain clothing, including	
64.	garments made of wool or silk, and household objects such as a	
65.	draperies and bedspreads. Some materials should not be dry-	
66.	cleaned. For example, dry cleaning may make cause vinyl or	
67.	artificial leather to crack or split. Most garments have care labels	
68.	that tell how to clean them. How clothes are dry cleaned. The	
69.	workers put it into a large machine so that resembles a washing	
70.	machine. The dry-cleaning machine has a rotating drum which that is filled with a liquid synthetic solvent instead of water.	

(adapted from [285, C. 402])

PART 6

For questions **71-85**, complete the chart to provide the correct form of the words shown for the given parts of speech. There is an example at the beginning (0).

For each correct answer you can get 0,5 points.

	Verb	Noun	Adjective
0	adore	adoration	adorable, adoring
71.	attract		
72.			hated, hateful
73.	prefer		
74.			careful, careless, caring
75.			tempting
76.		poverty, poor	
77.			violent
78.			mature
79.	increase		
80.	obey		
81.		rebel, rebellion	
82.			neglected, neglectful
83.		thunder	
84.	snow		
85.			punishable, punishing

Answer key:**PART 1**

- | | | |
|---------|----------|----------|
| 1. 1) c | 2) d | 2) c |
| 2) d | 3) b | 3) b |
| 3) a | 4) c | 4) a |
| 4) b | 7. 1) a | 12. 1) b |
| 2. 1) a | 2) c | 2) a |
| 2) b | 3) d | 3) c |
| 3) c | 4) b | 4) d |
| 4) d | 8. 1) a | 13. 1) d |
| 3. 1) c | 2) d | 2) c |
| 2) a | 3) c | 3) b |
| 3) d | 4) b | 4) a |
| 4) b | 9. 1) c | 14. 1) c |
| 4. 1) d | 2) d | 2) b |
| 2) c | 3) a | 3) d |
| 3) b | 4) b | 4) a |
| 4) a | 10. 1) c | 15. 1) b |
| 5. 1) c | 2) b | 2) c |
| 2) a | 3) a | 3) d |
| 3) d | 4) d | 4) a |
| 4) b | 11. 1) d | |
| 6. 1) a | | |

PART 2

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| 16. no difficulty in passing | 23. is always playing |
| 17. time I went to the | 24. is used to devoting |
| 18. said to me (that) he | 25. accused John of cheating |
| 19. warned us not to use | 26. completely at ease at |
| 20. too complicated for | 27. has an eye for spotting |
| 21. didn't mean to | 28. offer a variety of coupons |
| 22. because the wind was | 29. food is not as easy |
| | 30. by the time I got |

PART 3

31. only
32. order
33. contains
34. from
35. used
36. the
37. no
38. be
39. will
40. in
41. of
42. after
43. been
44. for
45. time

PART 4

46. annually
47. boarding
48. unlikely
49. sufficient
50. attention

PART 6

71.	attract	attraction	attractive
72.	hate	hate, hatred	hated, hateful
73.	prefer	preference	preferable
74.	care	care	careful, careless, caring
75.	tempt	temptation	tempting
76.	impoverish	poverty, poor	poor

51. unusual
52. biological
53. daily
54. charitable
55. entertainment
56. advice
57. psychologists
58. achievements
59. valuable
60. relatively

PART 5

61. of
62. have
63. √
64. a
65. √
66. make
67. √
68. √
69. so
70. which

77.	violate	violence	violent
78.	mature	maturity	mature
79.	increase	increase	increasing
80.	obey	obedience	obedient
81.	rebel	rebel, rebellion	rebellious
82.	neglect	neglect	neglected, neglectful
83.	thunder	thunder	thundery
84.	snow	snow	snowy
85.	punish	punishment	punishable, punishing

Додаток Е

Приклад заповнення таблиці спостереження (кваліметричної субмоделі)
студентом групи ЕГ-1.

Інструкція для студента:

Шановний студенте! Проаналізуйте власну освітню діяльність і оцініть кожен з критеріїв у стовпчику №6 балами від 1 до 5 в залежності від ступеня Вашої задоволеності, де 1 – повністю незадоволений, а 5 – повністю задоволений. Вам потрібно заповнити лише один стовпчик, інші дані будуть сформовані автоматично, в залежності від Ваших відповідей. Ваш результат заповнення таблиці не буде впливати на Ваші академічні результати.

Кваліметрична субмодель процесу формування НА майбутніх учителів ІМ

Фактор F	Вагомість фактору m	Критерії фактору f	Вагомість критерію v	Коефіцієнт відповідності K	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка критеріїв	часткова оцінка факторів
1	2	3	4	5	6	7	8
Діагностична діяльність щодо процесу формування НА майбутніх учителів ІМ	0,2	1. Рівень готовності студента взяти відповідальність за власне навчання	0,2	K1	2	0,05	0,08
		2. Рівень усвідомленості студентом значення формування НА	0,2	K2	2	0,05	
		3. Рівень самостійності студентів у виконанні завдань	0,2	K3	3	0,1	
		4. Ступінь (внутрішньої) умотивованості	0,2	K4	2	0,05	
		5. Ступінь незалежності студента в навчанні	0,1	K5	4	0,08	
		6. Рівень самооцінки студента	0,1	K6	3	0,05	
Планування організації освітнього процесу	0,1	7. Наявність можливості визначення загальної мети навчання групою студентів	0,25	K7	1	0	0,01
		8. Наявність можливості визначення особистої мети навчання	0,25	K8	1	0	
		9. Наявність можливості створення індивідуального навчального плану	0,25	K9	1	0	
		10. Вміння оптимально розподілити навчальне навантаження	0,25	K10	3	0,13	
Організаційно-методичне забезпечення процесу формування НА	0,2	11. Наявність можливості адаптувати контекст навчальної дисципліни самим студентом	0,2	K11	2	0,05	0,07
		12. Наявність можливості адаптувати навчальні матеріали самим студентом	0,2	K12	2	0,05	
		13. Наявність можливості роботи у парах/групах на занятті	0,2	K13	2	0,05	

Продовження таблиці Е.1

1	2	3	4	5	6	7	8
		14. Рівень готовності студентів до використання різних інструментів для досягнення поставленої мети	0,2	K14	2	0,05	
		15. Здатність студентів використовувати можливості інтерактивного освітнього середовища (використання кейсів, сервісів Google, інших навчальних платформ)	0,2	K15	4	0,15	
Зміст формування НА	0,1	16. Знаний компонент	0,4	K16	2	0,1	0,03
		17. Компетентнісний компонент	0,3	K17	2	0,08	
		18. Особистісний компонент	0,3	K18	2	0,08	
Управління процесом формування НА майбутніх учителів ІМ	0,2	19. Наявність можливості вибору студентом індивідуальної траєкторії навчання	0,2	K19	3	0,1	0,07
		20. Наявність можливості контролювати освітній процес з боку студентів (планування, організація, оцінювання)	0,2	K20	2	0,05	
		21. Здатність студентів створювати персоналізований контент для вивчення мови	0,2	K21	1	0	
		22. Наявність можливості брати участь у виборі форм і методів організації самостійної роботи	0,1	K22	1	0	
		23. Моральне заохочення студентів від викладача	0,1	K23	3	0,05	
		24. Мікроклімат у групі	0,2	K24	4	0,15	
		25. Використання вміння аналізувати власну освітню діяльність, і прогнозувати результати і проблеми	0,1	K25	3	0,05	
26. Рівень академічної успішності студентів	0,1	K26	4	0,08			
27. Готовність ризикувати, використовуючи цільову мову	0,1	K27	2	0,03			
28. Ступінь рефлексії	0,2	K28	1	0			
29. Використання вміння самооцінювання	0,1	K29	1	0			

Закінчення таблиці Е.1

1	2	3	4	5	6	7	8
		30. Відповідальність за організацію освітнього процесу	0,2	К30	1	0	
		31. Використання вміння оцінити власну лінгвістичну роботу	0,1	К31	2	0,03	
		32. Використання вміння обирати комунікативні стратегії	0,1	К32	2	0,03	
Загальна оцінка	1						0,29

Додаток Ж

Завдання для перевірки знань студентів II курсу (I семестр).

Складено за матеріалами підручника для студентів II курсу [286] і сучасних англomовних періодичних видань.

This paper consists of **SIX** parts designed to test the ability to apply knowledge of the language system, including vocabulary, grammar, spelling, word-building, register and cohesion. It contains 85 items in total. You can get 100 point for the paper.

PART 1

Match the words with their definitions. For each correct answer you can get 0,5 points.

1.		
	1) a conductor	a) a person whose job is to take care of sheep and move them from one place to another;
	2) a priest	b) a person who works underground and removes substances such as coal, metal, and salt;
	3) a shepherd	c) a person who directs the performance of musicians or a piece of music;
	4) a miner	d) a person who has been trained to perform religious duties in Church.
2.		
	1) a refuse collector	a) a person whose job is to empty people's dustbins and take the rubbish away;
	2) a foreman	b) a skilled person with experience who is in charge of and watches over a group of workers;
	3) an estate agent	c) a person whose job is to arrange the sale, renting or management of homes, land and buildings for the owners;
	4) a forester	d) a person who is in charge of taking care of a forest.
3.		
	1) salary	a) an advantage or something extra, such as money or goods, that you are given because of your job;
	2) perks	b) a particular amount of money that is paid, usually every week;
	3) bonuses	c) a fixed amount of money agreed every year as pay for an employee, usually paid directly into his or her bank account every month;
	4) wage	d) an extra amount of money that is given to you as a present or reward for good work as well as the money you were expecting.
4.		
	1) a brook	a) the side of a hill or mountain;
	2) a plain	b) a very deep hole that seems to have no bottom;
	3) an abyss	c) a large area of flat land;

	4) a slope	d) a small stream.
5.		
	1) a peninsula	a) a part of the coast where the land curves in so that the sea is surrounded by land on three sides;
	2) a bay	b) a field with grass and often wild flowers in it;
	3) a current	c) a long piece of land that sticks out from a larger area of land into the sea or into a lake;
	4) a meadow	d) a movement of water or air.
6.		
	1) antique	a) something made in an earlier period that is collected and considered to have value because it is beautiful, rare, old, or of high quality;
	2) unique	b) something that is real, true, or what people say it is;
	3) authentic	c) the distant past, especially before the sixth century;
	4) antiquity	d) being the only existing one of its type or, more generally, unusual, or special in some way.
7.		
	1) a dome	a) a rounded roof on a building or a room;
	2) a mansion	b) a large, strong building or group of buildings that can be defended from attack;
	3) a venue	c) a very large, expensive house;
	4) a fortress	d) the place where a public event or meeting happens.
8.		
	1) bustling	a) full of busy activity;
	2) filthy	b) spoiled by something;
	3) congested	c) too blocked or crowded and causing difficulties;
	4) polluted	d) extremely or unpleasantly dirty.
9.		
	1) habitat	a) the act of living in a building;
	2) inhabitants	b) a place that has no people living in it;
	3) habitation	c) the natural environment in which an animal or plant usually lives;
	4) uninhabited	d) people or animals that lives in a particular place.
10.		
	1) setting	a) the part of a town on the coast next to the beach, often with a road along it;
	2) scenery	b) the general appearance of the natural environment, especially when it is beautiful;
	3) seafront	c) the place where a film or play is recorded or performed;
	4) coastline	d) the particular shape of the coast, especially as seen from above, from the sea, or on a map.
11.		
	1) notorious	a) very exciting to look at;
	2) fascinating	b) a place which is attractive in appearance;
	3) picturesque	c) extremely interesting;
	4) spectacular	d) famous for something bad.
12.		
	1) a spire	a) a member of a group of religious men who do not marry and usually live together in a monastery;
	2) a monk	b) a tall, pointed structure on top of a building;

	3) a pilgrim	c) a person who makes a journey, often a long and difficult one, to a special place for religious reasons;
	4) a fortification	d) strong walls, towers, etc. that are built to protect a place.
13.		
	1) dazzling	a) something made by cutting into the surface of wood or stone;
	2) oriental	b) not forming a straight line, or having many bends;
	3) crooked	c) relating to the countries of East and Southeast Asia;
	4) carved	d) extremely attractive or exciting.
14.		
	1) to have a whale of time	a) be very happy;
	2) to be tickled pink	b) be extremely amused or pleased;
	3) to walk on air	c) enjoy oneself very much;
	4) to be as happy as a clam	d) feel elated.
15.		
	1) landscape	a) something that is in someone's view;
	2) resort	b) a large area of countryside, especially in relation to its appearance;
	3) destination	c) a place where many people go for rest, sport, or another stated purpose;
	4) sight	d) the place where someone is going or where something is being sent or taken.

PART 2

For questions **16-30**, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. **Do not change the word given.** You must use between **two** and **five** words, including the word given. For each correct answer you can get 1 point.

Example

A very friendly taxi driver drove us into town.

DRIVEN

We a very friendly taxi driver.

Answer: **WERE DRIVEN INTO TOWN BY**

16. No one lives here now.

PLACE

This now.

17. One could never forget the beautiful city on the coast.

THIS

One could never forget city.

18. As a child, Linda lived in a house in the suburbs.

GREW

Linda house.

19. The project was positively evaluated by the teacher.

POSITIVE

The teacher the project.

20. While accepting the prize, the new Nobel Laureate thanked his colleagues.

SPEECH

In his Nobel Laureate thanked his colleagues.

21. Liverpool has already been described in details by Steve.

DITAILED

Steve has already Liverpool.

22. Mark asked me about the bus fare.

MUCH

Mark asked metake the bus.

23. The news made him stop smiling.

GRIN

The news took face.

24. “Please, act like good children”, said the teacher.

TO

The teacher asked themselves.

25. Ornithologists are interested in the Danube Biosphere Reserve.

OF

The Danube Biosphere Reserve is for ornithologists.

26. We paid a reasonable amount of money for visiting the house with frescoed ceilings.

PRICE

Visiting the house with frescoed ceilings admission.

27. My brother is a very unpredictable person!

PLANS

My brother always suddenly!

28. A lot of films were shot in this castle.

AS

This castle was chosen films.

29. In the last thousand years, London has been in a leading position over the rest of England.

LONDON’S

In the last thousand years, rest of England has intensified.

30. The Kupala legend has become part of national myth.

ENTERED

The Kupala legend mythology.

PART 3

For question **31-45**, read the text below and think of the word which best fits each gap. Use only **ONE** word in each gap. There is an example at the beginning (0). For each correct answer you can get 1 point.

Example: 0 - for

The Lake District – a spectacular corner of northwest England famed (0) its lakes and mountains – (31) been an inspiration for artists and poets (32) the ages.

Every year, thousands of walkers set out (33) explore its famous paths – particularly the rugged chain of summits (34) as the Langdale Pikes, (35) stand guard along the valley's northern (36) and provide one of the national park's (37) iconic hikes with its most unforgettable views.

(38) endless web of trails crisscross the Langdale mountains. Many (39) laid down as horse routes (40) shepherds and traders during the Middle (41), but a few are thought to be even (42) During Neolithic times, Langdale was an important centre for stone quarrying and toolmaking, and some of the valley's paths are thought to have (43) established by ancient Britons.

Langdale has a life of (44) own, and one should always remember that the mountains are (45) charge if you're just a visitor.

(adapted from <https://www.bbc.com/travel/story/20120112-the-perfect-trip-the-lake-district>).

PART 4

For questions 46-60, read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap in the same line. There is an example at the beginning (0). For each correct answer you can get 1 point.

Example: 0 - FINANCIALLY

Working for yourself can be lonely and (0)	FINANCE
insecure. So why are more women choosing to leave	
(46) offices and work alone?	TRADITION
Kirsty loved her job in the legal department of one the UK's	
government agencies. But when she became a mother and	
her request to change the working (47) was	ARRANGE
rejected, she was forced to start working part-time. then she	
was no longer (48) to a desk. That made her feel	TITLE
(49) So, she decided to go out on her own instead.	
But can working for yourself lead to financial	SECURE
(50)? There are no perks like paid holiday; self-	
employed may feel lonely. Unfortunately, part-time working	
and flexible working is very often seen as working less hard	EFFECT
or less (51) Older managers often don't perceive	
working from home as a credible, (52) option as	PRODUCE
good workers have to be in the office.	
In response to the request of flexible working hours, the UK	
government granted the right to work in a '(53)	REASON
manner'. The officials say that (54)	SUCCESS
implementation of flexible working arrangements is key to	
retaining women and improving gender (55)	EQUAL

It was found that three-quarters of mothers had a negative or (56) discriminatory experience during pregnancy, on maternity leave. Yet it is not just mothers who may be failed by negative attitudes. Women who don't have kids also have plenty of reasons to work flexibly. They may have a (57) or a mental health condition, or they may have an (58) parent. There is also a number of younger people who want to work for an (59) but also have their own business on the side. So, employees should be encouraged to put in a formal (60) with requests to work flexibly.

POSSIBLE**MEDICINE****OLD****EMPLOY****APPLY**

(adapted from <https://www.bbc.com/worklife/article/20190913-is-flexibility-stigma-driving-women-out-of-offices>)

PART 5

For questions **61-70**, read the text below and look carefully at each line. Some of the lines are correct, and some have a word which should not be there. If a line is correct, put a tick (✓) at the end of the line. If a line has a word which should not be there, write the word at the end of the line. There are two examples (0), (00) at the beginning. For each correct answer you can get 1 point.

0	Set along the banks of the Dnipro River, this Ukrainian city is a place	✓
00	of big statements with a glittering golden church spires and Soviet-era	a
61.	tower blocks. Kiev's most popular meeting of place is the fountain-	
62.	filled square of Maydan Nezalezhnosti. Take a stroll here on a sudden	
63.	weekend, when the streets around it are closed to traffic. Set amid	
64.	grassy hills above the Dnipro river, Monastery of the Caves is	
65.	Ukraine's holiest site. Dating back to the 11th century, the monastery	
66.	includes a cluster of gold-domed churches and a subterranean variety	
67.	complex that is home to mummified monks. Pinchuk Art Centre is a	
68.	world-class gallery featuring contemporary art and design from the	
69.	Ukraine and beyond. The Chernobyl Museum is more of a memorial	
70.	to the people who died as a result of the explosion 70 miles away at the nuclear power plant in 1986.	

(adapted from <https://www.bbc.com/travel/story/20120628-mini-guide-to-kiev-ukraine>)

PART 6

For questions **71-85**, complete the chart to provide the correct form of the words shown for the given parts of speech. There is an example at the beginning (0).

For each correct answer you can get 0,5 points.

	Verb	Noun	Adjective
0	adore	adoration	adorable, adoring
71.		race	
72.		progress	
73.	neglect		
74.			mysterious
75.	astonish		
76.			expensive
77.		benefit	
78.	create		
79.			preferable
80.			attractive
81.		temptation	
82.	criticize		
83.		rebel, rebellion	
84.	profit		
85.			successful

Answer key:**PART 1**

- | | | |
|---------|----------|----------|
| 1. 1) c | 2) d | 2) c |
| 2) d | 3) b | 3) b |
| 3) a | 4) c | 4) a |
| 4) b | 7. 1) a | 12. 1) b |
| 2. 1) a | 2) c | 2) a |
| 2) b | 3) d | 3) c |
| 3) c | 4) b | 4) d |
| 4) d | 8. 1) a | 13. 1) d |
| 3. 1) c | 2) d | 2) c |
| 2) a | 3) c | 3) b |
| 3) d | 4) b | 4) a |
| 4) b | 9. 1) c | 14. 1) c |
| 4. 1) d | 2) d | 2) b |
| 2) c | 3) a | 3) d |
| 3) b | 4) b | 4) a |
| 4) a | 10. 1) c | 15. 1) b |
| 5. 1) c | 2) b | 2) c |
| 2) a | 3) a | 3) d |
| 3) d | 4) d | 4) a |
| 4) b | 11. 1) d | |
| 6. 1) a | | |

PART 2

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| 16. place is uninhabited | 24. the children to behave |
| 17. this beautiful coastal | 25. of great interest |
| 18. grew up in a suburban | 26. was worth the price of |
| 19. gave positive evaluation of | 27. changes his plans |
| 20. acceptance speech, the new | 28. As a setting for many |
| 21. given a detailed description of | 29. London's supremacy over the |
| 22. how much is it to. | 30. has entered the national |
| 23. the grin off his | |

PART 3

31. has

32. through
 33. to
 34. known
 35. which
 36. edge
 37. most
 38. An
 39. were
 40. by
 41. Ages
 42. older
 43. been
 44. its
 45. in

PART 4

46. traditional
 47. arrangements
 48. entitled
 49. unwelcome
 50. insecurity
 51. effectively

PART 6

52. productive
 53. reasonable
 54. successful
 55. equality
 56. possibly
 57. medical
 58. elderly
 59. employer
 60. application

PART 5

61. of
 62. sudden
 63. has
 64. one
 65. √
 66. variety
 67. √
 68. the
 69. √
 70. √

71.	race	race	racing
72.	progress	progress	progressive
73.	neglect	neglect	neglected, neglectful
74.	mystify	mystery	mysterious
75.	astonish	astonishment	astonishing
76.	expense	expense	expensive

77.	benefit	benefit	beneficial
78.	create	creation	creative
79.	prefer	preference	preferable
80.	attract	attraction	attractive
81.	tempt	temptation	tempting
82.	criticize	criticism	critical
83.	rebel	rebel, rebellion	rebellious
84.	profit	profit	profitable
85.	succeed	success	successful

Додаток 3

Завдання для перевірки знань студентів II курсу (II семестр).

Складено за матеріалами підручника для студентів II курсу [286] і сучасних англomовних періодичних видань.

This paper consists of **SIX** parts designed to test the ability to apply knowledge of the language system, including vocabulary, grammar, spelling, word-building, register and cohesion. It contains 85 items in total. You can get 100 point for the paper.

PART 1

Match the words with their definitions. For each correct answer you can get 0,5 points.

1.		
	1) an underpass	a) a bridge that carries a road or railway over another road;
	2) a crossroads	b) a place where three or more roads join and traffic must go around a circular area in the middle;
	3) a flyover	c) a road or path that goes under something such as a busy road;
	4) a roundabout	d) a place where two roads meet and cross each other.
2.		
	1) a rearview mirror	a) smth that allows a driver to see what is happening behind their car;
	2) a windscreen	b) smth at the front of a car;
	3) a steering wheel	c) smth in a vehicle that the driver turns in order to make the vehicle go in a particular direction;
	4) an exhaust pipe	d) smth at the back of a vehicle or on a machine through which waste gas escapes from the engine.
3.		
	1) sophisticated	a) made necessary, usually by law;
	2) mandatory	b) not smooth;
	3) exasperating	c) made in a complicated way;
	4) bumpy	d) annoying, especially because you can do nothing to solve a problem.
4.		
	1) a voyage	a) travelling from one place to another;
	2) a tour	b) a long walk over land such as hills, mountains, or forests;
	3) a trek	c) a journey made for pleasure;
	4) a journey	d) a long journey, especially by ship.
5.		
	1) a compartment	a) type of a compartment where people can relax;
	2) a lounge car	b) a bed in a train;
	3) a commuter train	c) one of the separate areas inside a vehicle, especially a train;
	4) a berth	d) a train service especially for people travelling between home and work.

6.		
	1) a ferry	a) a vessel for taking passengers across an area of water, especially as a regular service;
	2) a fleet	b) a flat floating structure for travelling across water, often made of pieces of wood tied roughly together and moved along with a paddle;
	3) a raft	c) a narrow bed that is attached to a wall in a boat;
	4) a bunk	d) a group of ships, or all of the ships in a country's navy.
7.		
	1) a suite	a) a set of connected rooms;
	2) a B&B	b) a room with two single beds;
	3) half board	c) a place which offers overnight accommodation and breakfast;
	4) a twin room	d) a hotel room combined with breakfast and another meal either in the evening or in the middle of the day.
8.		
	1) a complaint	a) an illness;
	2) a bug	b) an injection;
	3) a prescription	c) a doctor's written direction for the medicine;
	4) a shot	d) an illness that is usually not serious and is caused by bacteria or a virus.
9.		
	1) a bruise	a) an uncomfortable feeling on the skin that makes you want to rub it with your nails;
	2) a bump	b) an injury to a joint caused by a sudden movement;
	3) an itch	c) an injury or mark where the skin has not been broken but is darker in colour;
	4) a sprain	d) a round, raised area on a surface or on the body.
10.		
	1) to peer	a) to tell someone, usually in a letter or email, that you have received something they sent you;
	2) to alert	b) to warn someone of a possibly dangerous situation;
	3) to acknowledge	c) to look carefully or with difficulty;
	4) to groan	d) to make a deep, long sound showing great pain or unhappiness.
11.		
	1) wisdom tooth	a) a pointed tooth;
	2) crooked tooth	b) a large, flat tooth at the back of the mouth;
	3) molar tooth	c) a tooth that is bigger or not even;
	4) canine tooth	d) one of the four teeth at the back of the jaw that are the last to grow.
12.		
	1) angling	a) the sport of fighting with long, thin swords;
	2) fencing	b) the sport of trying to catch fish with a rod, line;
	3) rowing	c) the sport of moving a boat;
	4) draughts	d) a game for two people, each with twelve circular pieces that they move on a board with black and white squares.
13.		
	1) a pitch	a) a type of path or road that has been specially built for sports events;

	2) a rink	b) a special area where people perform or compete;
	3) a ring	c) a large, flat surface of ice used for skating;
	4) a track	d) an area painted with lines for playing particular sports, especially football.
14.		
	1) to be neck to neck	a) to do something too soon, especially without thinking carefully about it;
	2) to be on the ropes	b) to do badly and likely to fail;
	3) to set the pace	c) to be level with each other and have an equal chance of winning;
	4) to jump the gun	d) be the fastest runner in the early part of a race.
15.		
	1) a curtain	a) the place in a cinema or theatre where tickets are sold;
	2) a stage	b) the large screen of heavy material in a theatre that separates the stage from the area where people are watching;
	3) a pit	c) the area in a theatre that is often raised above ground level and on which actors or entertainers perform;
	4) a box office	d) the area in the front of a theater where the musicians perform.

PART 2

For questions **16-30**, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. **Do not change the word given.** You must use between **two** and **five** words, including the word given. For each correct answer you can get 1 point.

Example

A very friendly taxi driver drove us into town.

DRIVEN

We a very friendly taxi driver.

Answer: **WERE DRIVEN INTO TOWN BY**

16. There was an unspoilt forest around the cottage.

BY

The cottage was forest.

17. It is really difficult to live in this polluted city.

UP

It is really difficult to pollution in this city.

18. People of any age will enjoy the cruise.

FOR

The cruise is all ages.

19. This season the hotel provides special meals for elderly people.

ESPECIALLY

This season the hotel elderly people.

20. She was sure to reach the airport on time to board the plane.

ABLE

She was sure she the plane.

21. Stop packing so many books, I don't want to pay extra.

DITAILED

Stop packing so many books, I don't want charge.

22. The delay of the plane is quite inconvenient for us.

INCONVENIENCE

We are of the delay of the plane.

23. Jim doesn't want to spend yet another vacation indoors.

STAY

For a change, Jim wants during this vacation.

24. Unless we rent a car, we won't be able to drive to the resort.

TAKE

If we don't, we won't be able to drive to the resort.

25. Steve won't go to school for another week because of the flu.

OFF

Steve is for another week.

26. Oh no, I think I have caught a cold.

DOWN

Oh no, I think I am cold.

27. How would you treat measles?

ADVISE

What measles?

28. She boldly entered the room full of strangers.

TEETH

She the room full of strangers.

29. You are out first guest to see the rehearsal in the new building.

IS

The rehearsal building for the first time.

30. The audience rose to their feet and applauded the prima ballerina.

RECEIVED

The prima ballerina from the audience.

PART 3

For question **31-45**, read the text below and think of the word which best fits each gap. Use only **ONE** word in each gap. There is an example at the beginning (0). For each correct answer you can get 1 point.

Example: 0 - the

GSK and Sanofi, two of (0) world's biggest pharmaceutical giants, are joining forces (31) try and create a vaccine to stop the spread of Covid-19. The bad news (32) that the vaccine - even (33) it is successful - will not be ready till the second (34) of next year.

GSK's chief executive explains that vaccines usually (35) a decade to develop and test.

A plan to (36) a vaccine available in just 18 months was a huge acceleration (37) the normal process.

GSK also said it (38) channel any profits made from its vaccine programme (39) increased research and development into future virus threats.

When asked whether it was appropriate for (40) company to profit from a global emergency, the company promised that they would (41) show any net profit from vaccine sales and along (42) future research investment; they would use any profits to subsidise vaccine deliveries to developing (43)

There are more than 20 vaccines currently in development. For example, the first human trial for a vaccine (44) announced in March by scientists in the US. They have taken the unusual step of skipping any animal (45) to test the vaccine's safety or effectiveness.

(adapted from <https://www.bbc.com/news/business-52286217>).

PART 4

For questions 46-60, read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap in the same line. There is an example at the beginning (0). For each correct answer you can get 1 point.

Example: 0 - CROWDED

A mother who was forced to stand while breastfeeding on a (0) train, has urged people to show “common courtesy”. But often it's not (46) that stops us from making a kind gesture, it's a fear of the consequences.

CROWD**SELFISH**

We've all been on a crowded bus when someone gets on and looks around for a seat. Selfishness and (47) play a part. But it can be something else. Everyone can be waiting for someone else to do it, thinking 'why should it be me? I'm (48)’.

ATTENTION**EXHAUST**

Almost everyone has heard of someone (49) offering a seat to a “pregnant” woman, only to be rebuked for their (50) The woman in question had actually just enjoyed a big lunch and would be (51) fine standing, thanks very much.

GRACIOUS**SENSE****PERFECT**

And yet, just when it seems like (52) is doomed by self-interest, an (53) thing has been discovered – passengers will almost fall over themselves to give up their seat to prove they're the most chivalrous.

HUMAN**ENCOURAGE**

But (54) among seated passengers is not a reasonable excuse. It's usually clear when someone needs a seat. It's worth getting your head snapped off, because these

DENY

little acts of (55) of other humans are of such value. From one perspective, riding a few stops without a seat isn't a great (56), but for some it can mean a period of constant painful jolts. If you see someone that looks as if they are (57) and would appreciate a seat, then it is good manners to offer yours. It is better to ask and be rejected than not ask at all, there's a (58) on both sides to refrain from taking offence. If you are (59) about offering a seat in case you cause offence you don't need to (60) offer, just stand and if the person needs the seat they will jump right in it.

RECOGNISE**CONVENIENT****COMFORT****RESPONSIBLE****SURE****VERBAL**

(adapted from <https://www.bbc.com/news/uk-45432583>)

PART 5

For questions **61-70**, read the text below and look carefully at each line. Some of the lines are correct, and some have a word which should not be there. If a line is correct, put a tick (✓) at the end of the line. If a line has a word which should not be there, write the word at the end of the line. There are two examples (0), (00) at the beginning. For each correct answer you can get 1 point.

0	The stage adaptation of Mary Poppins is not the kind of show where	✓
00	the actors can afford to let their a concentration go. There are several	a
61.	precise and tricky cues for the cast to be hit across the three-hour	
62.	production. Props have to appear from (or disappear into) by thin air.	
63.	There are magic tricks. Characters dance upside down on the ceiling.	
64.	There are scenes that involve more complex choreography, kite	
65.	flying and statues coming to life. It's a testament to how to tightly	
66.	rehearsed the show is that nothing went wrong at the show's opening	
67.	night on Wednesday. The most complicated part of the show is after	
68.	a scene which will be familiar to fans of the original 1964 film,	
69.	where Poppins is seen doing somehow pulling huge items out of a	
70.	relatively small handbag. The reboot of the stage following production is the latest instalment of a franchise which the public seem endlessly fascinated by.	

(adapted from <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-50417597>)

PART 6

For questions **71-85**, complete the chart to provide the correct form of the words shown for the given parts of speech. There is an example at the beginning (0).

For each correct answer you can get 0,5 points.

	Verb	Noun	Adjective
0	adore	adoration	adorable, adoring
71.			trusted, trusting
72.			bored, boring
73.	impress		
74.		pollution	
75.			various
76.	destroy		
77.		evolution	
78.		system	
79.	educate		
80.	perform		
81.	encourage		
82.			certain
83.			honourable
84.		content	
85.			intense

Answer key:**PART 1**

1. 1) c

2) d

3) a

4) b

2. 1) a

2) b

3) c

4) d

3. 1) c

2) a

3) d

4) b

4. 1) d

2) c

3) b

4) a

5. 1) c

2) a

3) d

4) b

6. 1) a

2) d

3) b

4) c

7. 1) a

2) c

3) d

4) b

8. 1) a

2) d

3) c

4) b

9. 1) c

2) d

3) a

4) b

10. 1) c

2) b

3) a

4) d

11. 1) d

2) c

3) b

4) a

12. 1) b

2) a

3) c

4) d

13. 1) d

2) c

3) b

4) a

14. 1) c

2) b

3) d

4) a

15. 1) b

2) c

3) d

4) a

PART 2

16. Surrounded by an unspoilt

17. Put up with the

18. Suitable for people of

19. The hotel caters especially for

20. Would be able to catch

21. to pay an excess baggage

22. Suffering inconvenience because

23. To stay indoors

24. Take a rental car

25. Off school with the flu

26. Going down with a

27. Treatment would you advise for

28. Gritted her teeth and entered

29. is housed in the new

30. Received standing ovation

PART 3

31. has

32. through
 33. to
 34. known
 35. which
 36. edge
 37. most
 38. An
 39. were
 40. by
 41. Ages
 42. older
 43. been
 44. its
 45. in

PART 4

46. selfishness
 47. inattention
 48. exhausted
 49. graciously
 50. insensitivity
 51. perfectly

PART 6

52. humanity
 53. encouraging
 54. denial
 55. recognition
 56. inconvenience
 57. uncomfortable
 58. responsibility
 59. unsure
 60. verbally

PART 5

61. of
 62. sudden
 63. has
 64. one
 65. √
 66. variety
 67. √
 68. the
 69. √
 70. √

71.	trust	trust	trusted, trusting
72.	bore	boredom	bored, boring
73.	impress	impression	impressive
74.	pollute	pollution	polluted
75.	vary	variety	various
76.	destroy	destruction	destructive
77.	evolve	evolution	evolved

78.	systematize	system	systematic
79.	educate	education	educated
80.	perform	performance	performing, performed
81.	encourage	encouragement	encouraging
82.	ascertain	certainty	certain
83.	honour	honour	honourable
84.	content	content	content
85.	intensify	intensity	intense

Додаток И

Вихідна інформація та результати оцінювання
результативності використання моделі формування навчальної автономії
учителів іноземної мови

Таблиця И.1

Результати заповнення субмоделі за контрольною групою

№ з/п	ПІБ	Результати заповнення субмоделі (передекспериментальний)	Результати заповнення субмоделі (I семестр)	Результати заповнення субмоделі (II семестр)
1	Г.Я.С.	0,65	0,61	0,62
2	І.Н.В.	0,31	0,40	0,40
3	К.І.О.	0,22	0,35	0,35
4	К.Є.І.	0,3	0,45	0,45
5	Р.Є.Є.	0,33	0,42	0,42
6	С.Ю.О.	0,29	0,32	0,32
7	С.А.А.	0,41	0,51	0,51
8	Т.К.С.	0,37	0,5	0,5
9	Х.А.М.	0,44	0,59	0,59
10	Б.М.Р.	0,67	0,68	0,68
11	В.В.В.	0,3	0,35	0,4
12	К.М.Є.	0,53	0,67	0,71
13	Л.А.А.	0,31	0,35	0,35
14	С.М.Г.	0,2	0,32	0,36
15	Б.А.В.	0,21	0,23	0,25
16	Б.Ю.Г.	0,72	0,72	0,72
17	Б.В.Ю.	0,51	0,69	0,69
18	В.В.В.	0,60	0,66	0,66
19	Г.В.О.	0,15	0,31	0,35
20	Д.К.В.	0,71	0,75	0,74
21	З.К.С.	0,28	0,25	0,25
22	І.А.Р.	0,61	0,65	0,66
23	К.Т.В.	0,31	0,45	0,45
24	К.Д.В.	0,24	0,3	0,3
25	М.К.О.	0,41	0,55	0,55
26	М.А.В.	0,17	0,28	0,29

Результати заповнення субмоделі за ЕГ-1

№ з/п	ПІБ	Результати заповнення субмоделі (передекспериментальний)	Результати заповнення субмоделі (I семестр)	Результати заповнення субмоделі (II семестр)
1	К.Д.М.	0,74	0,75	0,75
2	К.Т.В.	0,19	0,36	0,37
3	А.В.Ю.	0,25	0,4	0,4
4	Г.А.В.	0,27	0,42	0,41
5	С.Д.Р.	0,22	0,25	0,35
6	Б.Є.Ф.	0,45	0,51	0,57
7	Б.Є.Є.	0,19	0,21	0,22
8	Б.А.О.	0,33	0,35	0,45
9	Б.К.Ю.	0,34	0,61	0,61
10	Г.О.М.	0,52	0,59	0,62
11	Г.Г.Ю.	0,32	0,46	0,68
12	Д.М.Д.	0,54	0,65	0,65
13	Д.В.В.	0,21	0,39	0,45
14	Б.В.В.	0,49	0,55	0,55
15	Б.А.В.	0,29	0,47	0,51
16	В.І.А.	0,34	0,62	0,7
17	Г.Є.І.	0,61	0,65	0,65
18	Г.Д.А.	0,65	0,7	0,7
19	Д.В.С.	0,33	0,57	0,55
20	Л.Н.Б.	0,21	0,37	0,36
21	М.Б.В.	0,3	0,45	0,47
22	Ц.Д.В.	0,67	0,72	0,73
23	Щ.А.М.	0,59	0,7	0,7
24	Б.М.В.	0,22	0,36	0,68
25	Б.А.П.	0,65	0,71	0,71
26	Б.А.П.	0,25	0,36	0,4
27	Б.М.П.	0,15	0,31	0,41
28	В.О.В.	0,30	0,65	0,65

Результати заповнення субмоделі за ЕГ-2

№ з/п	ПІБ	Результати заповнення субмоделі (передекспериментальний)	Результати заповнення субмоделі (I семестр)	Результати заповнення субмоделі (II семестр)
1	К.К.О.	0,2	0,52	0,53
2	К.А.В.	0,25	0,66	0,67
3	К.І.С.	0,22	0,68	0,68
4	Н.Л.О.	0,3	0,54	0,62
5	О.В.В.	0,4	0,58	0,61
6	П.А.Ю.	0,55	0,75	0,75
7	П.Д.Ю.	0,14	0,3	0,36
8	П.Д.С.	0,45	0,75	0,8
9	С.А.О.	0,72	0,8	0,8
10	Т.А.М.	0,48	0,7	0,73
11	Ч.Р.В.	0,61	0,72	0,72
12	Ш.В.О.	0,21	0,52	0,53
13	Ш.А.С.	0,62	0,75	0,75
14	Ш.А.І	0,35	0,53	0,54
15	М.К.Ю.	0,72	0,73	0,73
16	М.Д.І.	0,23	0,39	0,39
17	Н.В.С.	0,37	0,45	0,45
18	Н.Х.К.	0,31	0,36	0,45
19	О.Я.І.	0,24	0,36	0,36
20	П.А.В.	0,65	0,75	0,75
21	П.М.С.	0,2	0,29	0,41
22	П.В.О.	0,42	0,65	0,71
23	Р.К.Р.	0,24	0,48	0,49
24	С.А.В.	0,21	0,56	0,6
25	С.О.О.	0,58	0,71	0,72
26	С.Є.А.	0,31	0,41	0,5
27	Ч.Ю.В.	0,49	0,52	0,52
28	Ш.Р.Р.	0,32	0,39	0,48

Описова статистика щодо рівня навчальної автономії в контрольній групі

	<i>Стовпець1¹</i>	<i>Стовпець2²</i>	<i>Стовпець3³</i>
Середнє	0,394231	0,475385	0,483462
Стандартна похибка	0,034508	0,032274	0,031569
Медіана	0,32	0,45	0,45
Мода	0,31	0,35	0,35
Стандартне відхилення	0,175958	0,164566	0,160971
Дисперсія вибірки	0,030961	0,027082	0,025912
Екссес	-0,92838	-1,41937	-1,40143
Асиметричність	0,572129	0,190116	0,202412
Інтервал	0,57	0,52	0,49
Мінімум	0,15	0,23	0,25
Максимум	0,72	0,75	0,74
Сума	10,25	12,36	12,57
Рахунок	26	26	26

Примітка: *Стовпець1¹* – результати вимірювання рівня навчальної автономії (НА) у контрольній групі (КГ) до початку експерименту;

Стовпець2² – результати вимірювання рівня навчальної автономії (НА) у контрольній групі (КГ) після завершення експерименту (1 семестр);

Стовпець3³ – результати вимірювання рівня навчальної автономії (НА) у контрольній групі (КГ) після завершення експерименту (2 семестр).

Розраховано самостійно з використанням Microsoft Excel для Windows («Описова статистика» (Дані/Аналіз даних/Описова статистика))

Описова статистика щодо рівня навчальної автономії в експериментальній групі 1(ЕГ-1)

	<i>Стовпець 1¹</i>	<i>Стовпець 2²</i>	<i>Стовпець 3³</i>
Середнє	0,379286	0,505	0,546429
Стандартна похибка	0,033162	0,029509	0,027397
Медіана	0,325	0,49	0,56
Мода	0,19	0,36	0,65
Стандартне відхилення	0,175477	0,156146	0,14497
Дисперсія вибірки	0,030792	0,024381	0,021016
Екссес	-0,92532	-1,18992	-0,94421
Асиметричність	0,66554	-0,08065	-0,38419
Інтервал	0,59	0,54	0,53
Мінімум	0,15	0,21	0,22
Максимум	0,74	0,75	0,75
Сума	10,62	14,14	15,3
Рахунок	28	28	28

Примітка: *Стовпець 1¹* – результати вимірювання рівня навчальної автономії (НА) у експериментальній групі 1 (ЕГ-1) до початку експерименту;

Стовпець 2² – результати вимірювання рівня навчальної автономії (НА) у експериментальній групі 1 (ЕГ-1) після завершення експерименту (1 семестр);

Стовпець 3³ – результати вимірювання рівня навчальної автономії (НА) у експериментальній групі 1 (ЕГ-1) після завершення експерименту (2 семестр).

Розраховано самостійно з використанням Microsoft Excel для Windows («Описова статистика» (Дані/Аналіз даних/Описова статистика))

Описова статистика щодо рівня навчальної автономії в експериментальній групі 2 (ЕГ-2)

	<i>Стовпець 1¹</i>	<i>Стовпець 2²</i>	<i>Стовпець 3³</i>
Середнє	0,385357	0,566071	0,594643
Стандартна похибка	0,032872	0,029454	0,026475
Медіана	0,335	0,55	0,605
Мода	0,2	0,75	0,75
Стандартне відхилення	0,173941	0,155857	0,140092
Дисперсія вибірки	0,030255	0,024291	0,019626
Ексцес	-0,9119	-1,23989	-1,31838
Асиметричність	0,567642	-0,21733	-0,16394
Інтервал	0,58	0,51	0,44
Мінімум	0,14	0,29	0,36
Максимум	0,72	0,8	0,8
Сума	10,79	15,85	16,65
Рахунок	28	28	28

Примітка: *Стовпець 1¹* – результати вимірювання рівня навчальної автономії (НА) у експериментальній групі 2 (ЕГ-2) до початку експерименту;

Стовпець 2² – результати вимірювання рівня навчальної автономії (НА) у експериментальній групі 2 (ЕГ-2) після завершення експерименту (1 семестр);

Стовпець 3³ – результати вимірювання рівня навчальної автономії (НА) у експериментальній групі 2 (ЕГ-2) після завершення експерименту (2 семестр).

Розраховано самостійно з використанням Microsoft Excel для Windows («Описова статистика» (Дані/Аналіз даних/Описова статистика))

Вихідна інформація для побудови гістограм за досліджуваними групами

<i>КГ</i>		<i>ЕГ-1</i>		<i>ЕГ-2</i>	
<i>Карман</i>	<i>Частота</i>	<i>Карман</i>	<i>Частота</i>	<i>Карман</i>	<i>Частота</i>
0,15	1	0,15	1	0,14	1
0,26	5	0,27	8	0,26	9
0,38	9	0,39	9	0,37	6
0,49	3	0,50	2	0,49	4
0,61	3	0,62	4	0,60	3
0,72	5	0,74	4	0,72	5

Примітка: побудовано самостійно з використанням Microsoft Excel для Windows

(Дані/Аналіз даних/Гістограма)

Таблиця II.8

Розрахунок χ^2 -критерія Пірсона за контрольною групою (КГ)

Показник	До початку експерименту		Після 1 семестру		Після 2 семестру	
	Фактична структура, %	Емпіричне значення Критерію Пірсона	Фактична структура, %	Емпіричне значення Критерію Пірсона	Фактична структура, %	Емпіричне значення Критерію Пірсона
Рівень навчальної автономії: нульовий	53,8	12,6	38,5	0,79	34,6	0,05
груповий	38,5	0,8	53,8	12,62	57,7	17,80
індивідуальний	7,7	19,7	7,7	19,72	7,7	19,72
Разом	100,0	33,1	100,0	33,1	100,0	37,6
Нормативний	33,3		33,3		33,3	
Емпіричне	33,1		33,1		37,6	
Табличне (К-1) = (2; 0,05)	5,99		5,99		5,99	
Висновок	емпіричне більше ніж табличне, отже нерівномірність розподілу студентів за рівнями навчальної автономії статистично значуща		емпіричне більше ніж табличне, отже нерівномірність розподілу студентів за рівнями навчальної автономії статистично значуща		емпіричне більше ніж табличне, отже нерівномірність розподілу студентів за рівнями навчальної автономії статистично значуща	

Розрахунок χ^2 -критерія Пірсона за ЕГ-1

Показник	До початку експерименту		Після 1 семестру		Після 2 семестру	
	Фактична структура, %	Емпіричне значення Критерію Пірсона	Фактична структура, %	Емпіричне значення Критерію Пірсона	Фактична структура, %	Емпіричне значення Критерію Пірсона
Рівень навчальної автономії: нульовий	64,3	28,7	14,3	10,88	7,1	20,58
груповий	32,1	0,0	67,9	35,76	75,0	52,08
індивідуальний	3,6	26,6	17,9	7,19	17,9	7,19
Разом	100,0	55,4	100,00	53,8	100,0	79,8
Нормативний	33,3		33,3		33,3	
Емпіричне	55,4		53,8		79,8	
Табличне (K-1) = (2; 0,05)	5,99		5,99		5,99	
Висновок	емпіричне більше ніж табличне, отже нерівномірність розподілу студентів за рівнями навчальної автономії статистично значуща		емпіричне більше ніж табличне, отже нерівномірність розподілу студентів за рівнями навчальної автономії статистично значуща		емпіричне більше ніж табличне, отже нерівномірність розподілу студентів за рівнями навчальної автономії статистично значуща	

Розрахунок χ^2 -критерія Пірсона за ЕГ-2

Показник	До початку експерименту		Після 1 семестру		Після 2 семестру	
	Фактична структура, %	Емпіричне значення Критерію Пірсона	Фактична структура, %	Емпіричне значення Критерію Пірсона	Фактична структура, %	Емпіричне значення Критерію Пірсона
Рівень навчальної автономії: нульовий	53,6	12,3	3,6	26,57	0,0	33,33
груповий	39,3	1,1	64,3	28,74	67,9	35,76
індивідуальний	7,1	20,6	32,1	0,04	32,1	0,04
Разом	100,0	33,9	100,00	55,4	100,0	69,1
Нормативний	33,3		33,3		33,3	
Емпіричне	33,9		55,4		69,1	
Табличне (K-1) = (2; 0,05)	5,99		5,99		5,99	
Висновок	емпіричне більше ніж табличне, отже нерівномірність розподілу студентів за рівнями навчальної автономії статистично значуща		емпіричне більше ніж табличне, отже нерівномірність розподілу студентів за рівнями навчальної автономії статистично значуща		емпіричне більше ніж табличне, отже нерівномірність розподілу студентів за рівнями навчальної автономії статистично значуща	

Оцінка зсувів за контрольною групою за періодами часу

№ з/п	ПІБ	Зсув оцінок після 1 семестру в порівнянні з варіантом до експерименту	Зсув оцінок після 2 семестру в порівнянні з варіантом до експерименту	Зсув оцінок після 2 семестру в порівнянні зі станом після 1 семестру
1	Г.Я.С.	-0,040	-0,030	0,010
2	І.Н.В.	0,090	0,090	0,000
3	К.І.О.	0,130	0,130	0,000
4	К.Є.І.	0,150	0,150	0,000
5	Р.Є.Є.	0,090	0,090	0,000
6	С.Ю.О.	0,030	0,030	0,000
7	С.А.А.	0,100	0,100	0,000
8	Т.К.С.	0,130	0,130	0,000
9	Х.А.М.	0,150	0,150	0,000
10	Б.М.Р.	0,010	0,010	0,000
11	В.В.В.	0,050	0,100	0,050
12	К.М.Є.	0,140	0,180	0,040
13	Л.А.А.	0,040	0,040	0,000
14	С.М.Г.	0,120	0,160	0,040
15	Б.А.В.	0,020	0,040	0,020
16	Б.Ю.Г.	0,000	0,000	0,000
17	Б.В.Ю.	0,180	0,180	0,000
18	В.В.В.	0,060	0,060	0,000
19	Г.В.О.	0,160	0,200	0,040
20	Д.К.В.	0,040	0,030	-0,010
21	З.К.С.	-0,030	-0,030	0,000
22	І.А.Р.	0,040	0,050	0,010
23	К.Т.В.	0,140	0,140	0,000
24	К.Д.В.	0,060	0,060	0,000
25	М.К.О.	0,140	0,140	0,000
26	М.А.В.	0,110	0,120	0,010

Оцінка зсувів за ЕГ-1 за періодами часу

№ з/п	ПБ	Зсув оцінок після 1 семестру в порівнянні з варіантом до експерименту	Зсув оцінок після 2 семестру в порівнянні з варіантом до експерименту	Зсув оцінок після 2 семестру в порівнянні зі станом після 1 семестру
1	К.Д.М.	0,01	0,01	0,000
2	К.Т.В.	0,17	0,18	0,010
3	А.В.Ю.	0,15	0,15	0,000
4	Г.А.В.	0,15	0,14	-0,010
5	С.Д.Р.	0,03	0,13	0,100
6	Б.Є.Ф.	0,06	0,12	0,060
7	Б.Є.Є.	0,02	0,03	0,010
8	Б.А.О.	0,02	0,12	0,100
9	Б.К.Ю.	0,27	0,27	0,000
10	Г.О.М.	0,07	0,1	0,030
11	Г.Г.Ю.	0,14	0,36	0,220
12	Д.М.Д.	0,11	0,11	0,000
13	Д.В.В.	0,18	0,24	0,060
14	Б.В.В.	0,06	0,06	0,000
15	Б.А.В.	0,18	0,22	0,040
16	В.І.А.	0,28	0,36	0,080
17	Г.Є.І.	0,04	0,04	0,000
18	Г.Д.А.	0,05	0,05	0,000
19	Д.В.С.	0,24	0,22	-0,020
20	Л.Н.Б.	0,16	0,15	-0,010
21	М.Б.В.	0,15	0,17	0,020
22	Ц.Д.В.	0,05	0,06	0,010
23	Щ.А.М.	0,11	0,11	0,000
24	Б.М.В.	0,14	0,46	0,320
25	Б.А.П.	0,06	0,06	0,000
26	Б.А.П.	0,11	0,15	0,040
27	Б.М.П.	0,16	0,26	0,100
28	В.О.В.	0,35	0,35	0,000

Оцінка зсувів за ЕГ-2 за періодами часу

№ з/п	ПІБ	Зсув оцінок після 1 семестру в порівнянні з варіантом до експерименту	Зсув оцінок після 2 семестру в порівнянні з варіантом до експерименту	Зсув оцінок після 2 семестру в порівнянні зі станом після 1 семестру
1	К.К.О.	0,320	0,330	0,010
2	К.А.В.	0,410	0,420	0,010
3	К.І.С.	0,460	0,460	0,000
4	Н.Л.О.	0,240	0,320	0,080
5	О.В.В.	0,180	0,210	0,030
6	П.А.Ю.	0,200	0,200	0,000
7	П.Д.Ю.	0,160	0,220	0,060
8	П.Д.С.	0,300	0,350	0,050
9	С.А.О.	0,080	0,080	0,000
10	Т.А.М.	0,220	0,250	0,030
11	Ч.Р.В.	0,110	0,110	0,000
12	Ш.В.О.	0,310	0,320	0,010
13	Ш.А.С.	0,130	0,130	0,000
14	Ш.А.І.	0,180	0,190	0,010
15	М.К.Ю.	0,010	0,010	0,000
16	М.Д.І.	0,160	0,160	0,000
17	Н.В.С.	0,080	0,080	0,000
18	Н.Х.К.	0,050	0,140	0,090
19	О.Я.І.	0,120	0,120	0,000
20	П.А.В.	0,100	0,100	0,000
21	П.М.С.	0,090	0,210	0,120
22	П.В.О.	0,230	0,290	0,060
23	Р.К.Р.	0,240	0,250	0,010
24	С.А.В.	0,350	0,390	0,040
25	С.О.О.	0,130	0,140	0,010
26	С.Є.А.	0,100	0,190	0,090
27	Ч.Ю.В.	0,030	0,030	0,000
28	Ш.Р.Р.	0,070	0,160	0,090

Додаток К

Методичні рекомендації до практичних занять студентів спеціальностей 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))» і 035 «Філологія» першого (бакалаврського) рівня з навчальної дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення»

Вступ

Методичні рекомендації до практичних занять з навчальної дисципліни «Практика англійського усного та писемного мовлення» розроблені для студентів II курсу галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» (спеціальність 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))» і 03 «Гуманітарні науки» (спеціальність 035 «Філологія») денної форми навчання. Методичні рекомендації організовані відповідно до робочої програми з навчальної дисципліни та на основі підручника для студентів II курсу мовного ЗВО A Way to Success. English for University Students. Year II [286].

Метою збірника є формування у студентів комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної і професійної компетентностей, а також навичок навчальної автономії шляхом ознайомлення з різними методами і прийомами навчання, залучення до планування, організації і контролю за освітнім процесом.

Методичні рекомендації складаються з: 3 тестових завдань з відповідями (завдання для перевірки знань студентів (вхідний контроль); завдання для перевірки знань студентів у I семестрі; завдання для перевірки знань студентів у II семестрі); завдань до 27 аудиторних (практичних) занять (54 години); списку використаної літератури. Ситуативний зміст завдань відповідає віковим особливостям студентів і націлений на розвиток їхнього творчого потенціалу.

Завдання передбачають різні форми і види роботи: в парах і групах, використання інтернет-ресурсів і ІКТ, творчі завдання, аналіз власного прогресу і робіт інших студентів, завдання для само- і взаємоконтролю.

Пропонується впроваджувати компоненти навчальної автономії в освітній процес у наступній послідовності: мотивація, постановка мети, планування, вибір

інструментів/стратегій, аналіз і рефлексія, самокорекція, відповідальність за навчання. Відповідно до компоненту, його ступеня складності і проблем, що можуть виникнути під час опанування, на роботу з кожним із них відводиться різна кількість годин (від 2 до 8).

Завдання до практичних занять організовано за темами підручника *A Way to Success. English for University Students. Year II*, але їх можна використовувати у роботі з іншими підручниками або окремими блоками організації самостійної роботи студентів.

Використання запропонованих методичних рекомендацій сприятиме підвищенню ефективності практичної підготовки студентів і розвитку навичок навчальної автономії, що буде у нагоді для подальшого навчання на інших курсах і для самонавчання протягом усього життя.

UNIT 1. EVERY MAN TO HIS TRADE

Lesson 1. The variety of professions. Motivation

1. Discussion. Have you ever felt that you simply don't want to do anything? Have you ever lost interest in what you are doing/studying/creating? What have you done to restore the interest and find the inspiration?

Motivation is a psychological process which influences our actions and behaviors. Sometimes it's difficult to keep motivated, to feel the desire to do something, especially if a workload is huge. When it happens, a person deals with problems without enthusiasm and the quality of the completed work is decreasing. But how is it connected with language learning?

Motivation influences our intentions and goals, makes us act in a certain way. When we are learning a language, we have to do a lot, keep up with the changes and keep track of our progress.

Motivation is a cyclical process, and once motivated doesn't mean always motivated. If you are on the right learning track and have already achieved some great results, then, more likely, you will continue doing well. If not, set a goal, think of a possible result and find inspiration in your learning activities.

2. Study the motivational quotes below. Do you agree or disagree with them?
I would rather die of passion than of boredom.

Vincent van Gogh

A person who never made a mistake never tried anything new.

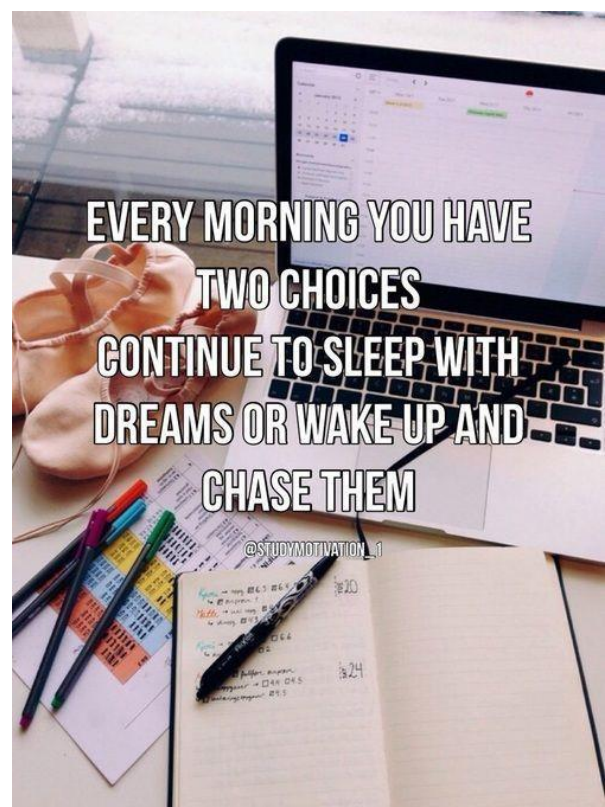
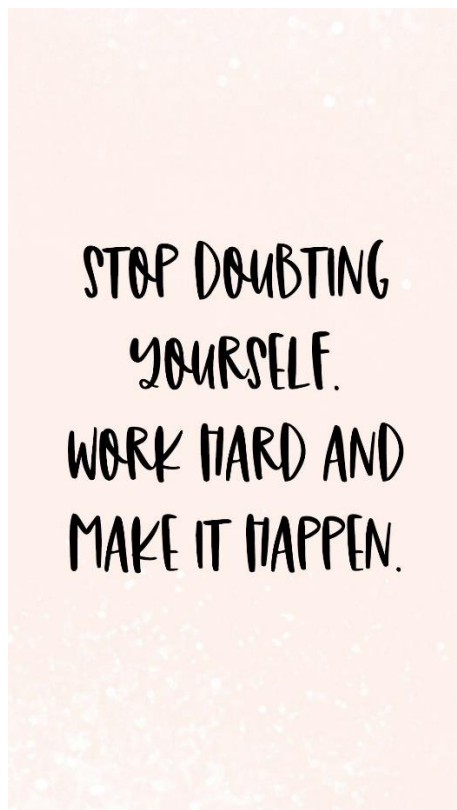
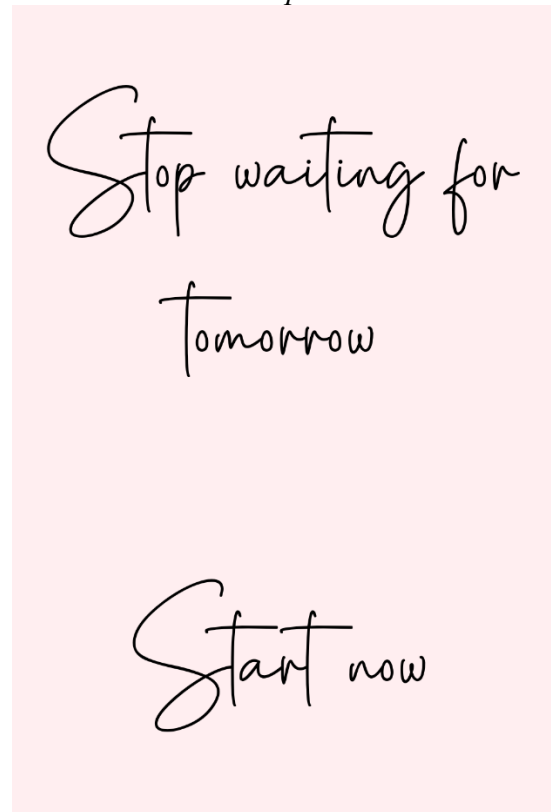
Albert Einstein

Knowing is not enough; we must apply. Being willing is not enough; we must do.

Leonardo da Vinci

3. Look for pictures with study motivation quotes on Pinterest. Discuss with the partner which one would make a great wallpaper on your computer/phone, what can it teach you?

(Examples of motivation pictures are below).



Why do we choose the pictures rather than just quotes? Do you feel more engaged? Do you like searching for materials by yourself? Why do you think you are asked to find the material?

4. Guessing game “Motives and Professions”. Work in groups. Choose a card from the pile. Discuss the motives of a person to choose a job like this. Write down at least 5 of the motives. Present your ideas to the class. Don’t name the profession, let the groupmates guess it.

a butcher	a coach	an estate agent	a judge
a priest	a porter	a tailor	a roofer
a conductor	a blacksmith	a draftsman	a florist
a forester	a goldsmith	a guard	a miner
a lawyer	a loader	a miller	a midwife
a refuse collector	a shepherd	a traffic warden	an astronomer
an archeologist	a newsreader	a physician	a playwright
a surgeon	a travel agent	a guide	a publisher

5. Creative task. Post a picture on Instagram with something that helps you find your study motivation. Use #studymotivation #motivationaesthetic #motivationinlanguagelearning.

Lesson 2. Looking for a job, hiring and firing. Goal setting

1. Discussion. Why do people set goals? Do you usually set any learning goals? If yes, do you have any tips? How can setting the goals improve your studying process?
2. Study the information about SMART goals. Watch a video:
https://www.youtube.com/watch?v=CwSPpdMarPI&ab_channel=Naikzad.

How can the information from the video be applied to learning languages / study in general / your future profession?

A goal without a plan is just a wish. That's why it is important to learn how to set the right objectives. Here is a SMART goal method that may help you [132; 151; 294]:

What does SMART goal mean?

'S' stands for 'specific'. Usually, our dreams are generalized so we don't really know how to achieve them. A goal should be well-defined. For example, 'I want to be healthy' is not a goal, it is too vague and unclear. A proper objective has to be evident and clear-cut. So, instead of 'being healthy', you have to say 'I want to replace fizzy drinks with water'. Even better is to say 'I'll drink 5 glasses of water every day'.

'M' stands for 'measurable'. This allows to set milestones, see if it is possible to do something. For instance, if you say that you want to lose weight, you won't know when exactly you've achieved the goal. Instead, you have to say that you'll lose 10 kilos. You can even break it down into manageable pieces: you'll lose first 3 kilos, then next 3 kilos, and then the rest.

'A' means 'achievable'. Make sure it is possible to achieve the goal, otherwise you'll lose your motivation and fail. Take small steps. For example, making one million by the end of the month is impossible (unless you have already had \$999,999 on your bank account, of course), but you can start by getting extra \$100 this month and if it works, extra \$200 the next month.

'R' stands for 'relevant' (to the direction you like and career you take). Learning how to fly a plane is a good idea but it may be completely irrelevant to a miner.

'T' stands for 'time bound'. This factor is one of the most important. A plan has to have a deadline. It makes a person work harder. If you say that you'll finish reading the book soon, you may never finish it at all.

3. Work in pairs. Choose any profession from the list in your book and set a SMART goal for a person who wants to succeed in such career. Don't tell the class the profession, let them guess it.
4. Creative task. Set your own SMART goal for language learning (English or the second language). Make sure you follow the goal setting plan. Try to achieve the goal this semester. If you have any question or problems in setting SMART goals, consult the lecturer or discuss the plan with the groupmates! Complete the Goggle Form to help you

<https://docs.google.com/forms/d/1sWQ0zfpROq7GSPeBRWhhsJVlicWTv0YWZWgPKEXciU8/edit> or the table below:

Question	Suggested answer (not about the language, about healthy habits)
Using SMART goal criteria, define you goal for learning English this semester. Make it "S"	<i>I'll cut down on eating sugar.</i>
Using SMART goal criteria, define you goal for learning English this semester. Make it "M"	<i>I can eat only 1 bar of chocolate a week (instead of a bar a day).</i>
Using SMART goal criteria, define you goal for learning English this semester. Make it "A"	<i>Is it really possible? Yes, I can still eat sweets but it is healthier.</i>
Using SMART goal criteria, define you goal for learning English this semester. Make it "R"	<i>My doctor strongly recommends me to eat less sugar because of the health conditions.</i>
Using SMART goal criteria, define you goal for learning English this semester. Make it "T"	<i>I have a month to get used to this new system of eating sweets!</i>
What steps will you make in order to achieve this goal?	<i>-buy less chocolate; -...</i>
What resources will you use?	<i>-books on healthy eating; -...</i>
Whose help will you use, if you need any?	<i>-a doctor; -...</i>
How will you measure your progress?	<i>I'll write it down every ...</i>
Define a SMART goal for the next week (in mastering English)	<i>...</i>

Lesson 3. Advantages and disadvantages of working as an interpreter.

Planning (1)

1. Discussion. Why is planning important? Do you plan? If yes, are there any tips for planning? If not, would you like to start planning? How can planning improve you studying process?
2. Watch a video [292] and answer the questions:

https://www.youtube.com/watch?v=gZrNKpAASWg&ab_channel=LindieBotes.

Why is the author making the process of planning so creative and colourful? Can it help in achieving the goals? Does a good teacher need to plan?

3. Creative task. Make a studying plan for the next week (you can write/draw/make tables and mind maps, etc.). Include all the lessons, time for doing the home task and relaxing. Make sure you have enough time to rest! Try to follow the plan and mark what you can and can't do. Keep the plan at hand!

Lesson 4. The profession of a teacher. Planning (2)

1. Work in pairs. Help the teacher plan today's lesson. Decide on the order of the tasks in the book for today. You may offer to skip or add some tasks. Why do you choose these tasks? Why do you choose this order?
2. Whole class activity. Present and discuss the suggestions. Make a plan together using the offered ideas. Why do you think you are asked to do it? How can it help you in language learning? Can it help you in studying other subjects? If yes, how?

Lesson 5. Difficulties and joys of the teacher's work. Choosing learning strategies and tools (1)

1. Work in groups. Using the table below make up a story (up to 15 sentences) about difficulties and joys of the teacher's work. Choose one category in a line to help you build the plot.

Example: once upon a time God was looking down at people and saw a very sad teacher. The teacher lived in a big house in the city centre. She had a robot to help her with the housework, but she was unhappy...

(Viewpoint: 3rd person narrator; genre: thriller; setting: city; period: past; protagonist: a woman, etc.)

2. Creative task. Work in groups. Visualize your story. Make a poster/draw a cartoon/make a video/act out a play/etc.

Plot line	unrecognized virtue	fatal flaw	the debt that must be paid	eternal triangle	spider and fly	boy meets girl	gift taken away	the hero to save the world
Viewpoint	3 rd person narrator	1 st person narrator	a number of characters	pet	earth beneath our feet	article of clothing		
Genre	tragedy	comedy	detective	horror	thriller	sci-fi	drama	soap opera
Setting	city	village	fantasy world	space	sea	air	prison	
Period	present	past	future	historical past	any combination			
Protagonist	man	woman	child	animal	alien	robot	god	Objects (furniture/house/book/clothes)
Other main character(s)	god	child	robot	man	animal	woman	alien	Objects (furniture/house/book/clothes)
Relationship between the main characters	friends	politically	colleagues	pet/owner	slave/owner	rivals	master/servant	debtor/

Lesson 6. An ideal teacher. Choosing learning strategies and tools (2)

1. Brainstorming. What types of activities do you know?
2. Discussion. Why do we do different types of activities? Which ones are your favourite/the most challenging or exhausting? Why? Which activities should an ideal teacher offer?
3. Look at the situations below and think of a perfect activity for each of them. Make the tasks fun and entertaining.
 - a) You have learnt a lot of new words and now you need to practice them.
 - b) You think that listening is your weak point and want to improve it.

- c) In the textbook, there is a 2-pages long text about a science without any pictures. You are terrified of its volume and afraid that it'll be too complicated.
- d) You really need to study, but a new episode of your favourite serial is on.
- e) You have to do a matching task and there are 20!!! highlighted words in the text.
- f) At the beginning of a new topic, you always do mind mapping, and you think it's boring!
4. Creative task. Choose one of the situations above and prepare a real task: find the information/text/photos/pictures/audio/video. Think outside the box. Sky is your limit. Make a post/a story/a video about the process of creating the task. Tell the reasons for choosing the situation and the task.

UNIT 2. THIS AMAZING PLACE WE LIVE IN

Lesson 7. Cultural awareness and respect. Analysis, reflection (1)

1. Work in groups. Each participant of the group chooses a task from the list and suggests a perfect activity (1) to start a unit; (2) to finish a unit; (3) to do as a home assignment; (4) to test what you have learnt; (5) to be additional; etc. Prove your choice. Present your perfect unit structure to the class.

e.g. I believe it's a good idea to finish the unit with a discussion as we've already enriched our vocabulary on the topic, and...

2. Creative task. Either combine all groups' ideas to get one plan to follow or vote for the best plan. In either case, next 4 lessons the class is trying to follow the suggested plan. Remember, if you feel that the class is moving in the wrong direction and the plan doesn't work, you HAVE TO tell about it. Learning is more beneficial if everybody trusts each other.

Lesson 8. Historical and mythological roots of the Ukrainian culture. Analysis, reflection (2)

1. Work in groups. Look at the table below with the suggested SMART goals for learning a language. Choose one person's answer and discuss it. Do they fit the

SMART goal criteria? Why? Why not? If not, what can be changed to make them better?

Questions	Suggested answers		
	1 st student	2 nd student	3 rd student
Using SMART goal criteria, define your goal for learning English this semester. Make it "S"	<i>Learn 3,000 new English words</i>	<i>Improve my English skills to get to the pre-intermediate or intermediate level.</i>	<i>Speak English fluently.</i>
Using SMART goal criteria, define your goal for learning English this semester. Make it "M"	<i>Learn 3,000 new words, I need to find some new books/films/songs in English.</i>	<i>Attend all English lessons and get only good marks.</i>	<i>Increase your knowledge, have an ability to work and travel.</i>
Using SMART goal criteria, define your goal for learning English this semester. Make it "A"	<i>I need to learn ~ 50 words a day.</i>	<i>Pass all my English exams with good marks ('4').</i>	<i>Find a friend who speaks English.</i>
Using SMART goal criteria, define your goal for learning English this semester. Make it "R"	<i>I will use new words as often as possible to remember them better.</i>	<i>Find a native speaker and practice my speaking skills with him every day.</i>	<i>To find a good job in the future. To be a translator or a teacher of English.</i>
Using SMART goal criteria, define your goal for learning English this semester. Make it "T"	<i>I'll do it in 2 months.</i>	<i>Learn 300-350 new words each month. Watch one video in English every day. Read 5 pages of non-adapted English books.</i>	<i>To learn 100 new words, 10 grammatical categories, to watch 5 series a month.</i>
What steps will you make in order to achieve this goal?	<i>A lot of reading/listening in English</i>	<i>Every day I must learn more and more. I must improve my reading skills – read some articles; speaking skills – speak with my friends or teachers in English; listening skills – watch TV programs or videos in English. All of these I must do every day.</i>	<i>To work harder than usual. To try to use my free time to learn the language.</i>
What resources will you use?	<i>Internet/books/vocabularies/films</i>	<i>I will use the Internet, of course. Usually, when I want to watch</i>	<i>Student's books, grammar books, videos, games,</i>

		<i>some interesting video in English, I use YouTube, the channel, which is called TED or BBC Learning English. I will use my textbooks too.</i>	<i>listening to music, Internet resources.</i>
Whose help will you use, if you need any?	<i>I'll ask my teacher to recommend me some books.</i>	<i>I think, if I need help, I can always ask my teacher and she will help me.</i>	<i>Teacher's help, a search on the Internet.</i>
How will you measure your progress?	<i>Make notes every week.</i>	<i>I can write a test before I am learning some new information and after it, and then I will compare my knowledge and measure my progress.</i>	<i>Do some tests and tasks. Compare the previous results with the current ones.</i>
Define a SMART goal for the next week (in mastering English)	<i>Read an English book (153 pages).</i>	<i>Write all my tests very well. I must get only 4 or 5.</i>	<i>To learn 20 new words, 5 idioms and do all my homework for the next week.</i>

2. Creative task. Analyze the SMART goal your groupmate has set. Suggest possible changes. Do not blame or criticize! Check your own goal. Are you keeping up with it?

Lesson 9. Traditional drinks and dishes in Ukraine. Analysis, reflection (3)

1. Individual work. Fill in the Google Form https://docs.google.com/forms/d/1aR_WklZmndeuDBI3zrVBuTMQxvbhc280FKD0aVR3F8/edit or the table below.

Question	Suggested answer
How many words do you plan to learn this week? How many words do you plan to learn next month?	<i>50 and 200</i>
Choose 3 Ukrainian cities and describe each with 3 words	<i>City N – cave, waterfall, border; ...</i>
What is your favourite activity in language learning? Explain why it is beneficial for you.	<i>Translation because ...</i>
What is your most challenging or exhausting activity in language learning? Prove that it is possible not to do this task while studying.	<i>Matching and I can do without it because ...</i>

Make up a short story (8-10 sentences) about a city/town so that every word in the text starts with a different letter of alphabet (don't take into account pronouns, articles, prepositions, auxiliary verbs)	<i>Ann lives in an amazing city. 'Be proud of your city', her grandma used to say...</i>
Think about the presentation you prepared. What did you want to achieve? Did you achieve you aim? Do you think your presentation was interesting, gripping, engaging, interactive? What would you change in it?	<i>Yes, because... I would choose ... My presentation was gripping because...</i>
Think about other presentations you had in the group. Which one did you like the most? Why?	<i>I like N's presentation because ...</i>
What other creative tasks would you suggest?	<i>I like crosswords because...</i>

Lesson 10. Britain and the British through the eyes of foreigners. Analysis, reflection (4)

1. Work in groups. Look at the table below. Choose one person's answer and discuss it. Analyze the students' answers. Is this learner motivated for mastering languages? Prove your idea. Can the information from the answers help us make the lessons more interactive and beneficial? What do we achieve by analyzing the answers?

Questions	Suggested answers		
	1 st student	2 nd student	3 rd student
How many words do you plan to learn this week? How many words do you plan to learn next month?	<i>As much as possible.</i>	<i>I do not have a plan for learning words. Usually, it's 3-20 words a week.</i>	<i>70 300</i>
Choose 3 Ukrainian cities and describe each with 3 words	<i>Kharkiv – amusement park, universities, graffiti; Kyiv – history, capital, modern; Lviv – architecture, baroque, cathedrals.</i>	<i>Lviv – lions, coffee, "little Paris"; Odesa – wonder for travellers, sea; Kyiv – capital, chestnuts, prominent.</i>	<i>Odessa – amazing, cozy, unforgettable; Kyiv – historical, picturesquely, big; Uzhhorod – wonderful climate, delicious cuisine, picturesque river Uzh.</i>
What is your favourite activity in language learning? Explain why it is beneficial for you.	<i>Vocabulary, because it's not difficult and always interesting.</i>	<i>I like to find a description for words because it is so easy to learn new words.</i>	<i>Match the words with their definitions and fill in the gaps. I like these tasks, because I can better understand</i>

			<i>the meaning of difficult words and remember them better.</i>
What is your most challenging or exhausting activity in language learning? Prove that it is possible not to do this task while studying.	<i>Speaking, because it's slightly difficult for me.</i>	<i>All tasks are important for practicing English, but I don't like some exercises because they are difficult for me. For example: use the correct word to fill in the gaps or discuss some questions.</i>	<i>Cram words. As for me it's boring and I can't remember the words for long. I think it's better to do tasks where you need to fill in the gaps or explain words by your own logic and opinion.</i>
Make up a short story (8-10 sentences) about a city/town so that every word in the text starts with a different letter of alphabet (don't take into account pronouns, articles, prepositions, auxiliary verbs)	<i>I will write interesting facts about London. London is an incredible city, which has a history, a culture and art. Big Ben is London's most famous landmark. Surprisingly, it is actually meant to be called "The Clock Tower" while "Big Ben" is the name of the bell. Jack the Ripper is London's serial killer, who has never been discovered. Black taxis are only in London. Cab drivers can spend years trying to learn it all. Famous people lived in this city.</i>	<i>Kharkiv is my hometown. In our city there are a lot of attractions and entertainment. I recommend you visit Feldman and Gorky parks, a dolphinarium and cathedrals. There is the largest Freedom Square in Europe. Not far there is Ballet Theater with impressive fountains. The Main Street is Sumskaya. There are unusual houses and Wedding Palace.</i>	<i>Amazing and wonderful place for living is Kharkiv. Because here you can find a lot of entertainment. The city has many places to relax and chill. Don't forget to visit our popular Historical Museum in the city centre. Enjoy your holiday by shopping, eating and drinking different foods and drinks. For foreign people we also have numerous cafes and restaurants with our traditional food which you can try. Get together and have fun. Hope you will like our city!</i>
Think about the presentation you prepared. What did you want to achieve? Did you achieve you aim? Do you think your presentation was interesting, gripping, engaging, interactive? What would you change in it?	<i>I think, my presentation was interesting, because it wasn't big and consisted of interesting facts about this city.</i>	<i>From my point of view my presentation was bad and boring, it was even not a presentation just a guide map. I should work on it more. I would change everything, would do it more creative.</i>	<i>I think my task was interesting for other people.</i>
Think about other presentations you had	<i>I liked N's presentation, because</i>	<i>I like when the speaker is interested in what he</i>	<i>I like the presentation about pink sea. I didn't</i>

in the group. Which one did you like the most? Why?	<i>she was talking about Tokyo (I like Asian countries) and her work had a lot of colourful pictures.</i>	<i>is talking about and is well prepared.</i>	<i>know that we have a pink sea in Ukraine.</i>
What other creative tasks would you suggest?	<i>I have no idea.</i>	<i>Creative tasks usually take a lot of time, and the result is worse than I expected. therefore, I'd better do boring, but effective exercises. Maybe it's only my opinion</i>	<i>I think that crosswords will be interesting.</i>

UNIT 3. A CITY IS MORE THAN A PLACE IN SPACE

Lesson 11. Ukrainian days in other countries. Self-correction

1. Running dictation. Work in groups of 3 – 4 people. One of the students in each group is to walk (or run!) to read the passage at the different end of the room (in a hall). They remember some lines/sentences (not just 2-3 words) and walk (or run!) back to dictate what they have remembered to their group, who write everything down. They can change roles. The group has to finish the task not only as quickly as possible but also be quite accurate [293].

The text for the dictation (adapted from [287]):

Village A. Although there has been a settlement here since ancient times, the current buildings are all in the modern style of a Swiss village. It was built by a wealthy local landowner, purely because the surrounding area reminded him of Switzerland. He funded a school before education was compulsory.

Village B. A pretty limestone palette of tans, greys and yellows define this village, with its well-preserved patterns of medieval strip fields and drystone walls. It boasts its own harbor. This “village of the mansions” is just a stone’s throw from the capital but feels like a world away. The green is vast, the buildings are grand. The original residents – merchants and businessmen – wanted their wealth to be seen.

2. Group discussion. Compare the achieved results. Are there any mistakes? Correct the mistakes if you think there are any. Compare the text with the original one.

Lesson 12. Module test. Responsibility for one's own learning

1. Additional task. Read a story.

Tom is a pilot. He is obsessed with his job, but recently he has started experiencing some problems there. Their airline company is growing rapidly and more and more pilots are getting international flights. But Tom isn't. Sometimes he feels down, especially when his wife, who is a flight attendant and has far less experience than he has, has already had 4 international flights. He understands the situation may negatively affect their family life. Tom thinks the problem may be connected with the fact that he is not very good at languages. He has a goal, a burning desire to start international flights soon. Very soon.

Analyze Tom's problem and answer the questions: Does Tom have a well-set goal? Is it a SMART goal? What should Tom do to improve it and achieve it? Give your suggestions on how to help Tom with achieving his goal (10-15 sentences).

MODULE 2

Lesson 13. Geographical position of Ukraine. Motivation

1. Discussion. You know that motivation makes language learning easier, but do you know about the types of motivation and their influence on your studying process?

There are two types of motivation: intrinsic and extrinsic. The first one is your inner desire to do something even if no one else knows about it or/and you wouldn't get any reward (you wish to read another 50 pages of a book just because you like it). On the other hand, extrinsic motivation is a willingness to achieve something in order to get a prize (if you get only A+ marks this year, your parents will buy you a car).

Study the examples and say what type of motivation people have:

Please, Let's go to the Dnister Canyon again! Rafting between high Dnister 'walls' is exhilarating!

Yet another picture of a castle. It's boring. The artworks here are not worth the price of admission. Let's go to eat some ice cream, you promised!

Oh, this job is a dream come true. I can't imagine myself sitting behind the desk and doing some clerical work.

What about learning a language? In groups think of intrinsic and extrinsic motives for learning a language. Do you think that a learner may get better results if they possess intrinsic motivation?

2. Creative task. Starting with a phrase "I'm learning the language because..." make a short video (up to 1 min) and post it on Instagram (in stories). Make a survey in stories so that your followers, after watching the video, could guess what type of motivation (intrinsic or extrinsic) you possess.

Lesson 14. The variety of resources of the Ukrainian land. Goal setting

1. Discussion. You are now familiar with the importance of setting goals in learning. Let's set the goals to achieve at the end of (1) this unit (4 lessons); (2) this lesson. Write all the suggestions in your copybooks and on the board. Don't discuss the ideas at first. Follow the plan: suggest, analyze, choose.

e.g. Suggestions:

1. At the end of the unit, we have to learn 200 new words that are connected with geographical position.

2. We will be able to...

...

Analysis:

1. 200 words is not enough; it means we can learn only 50 words a lesson and we need...

...

Choices:

1. We will learn 240 words (here is the list) ...

....

Why are we doing this task? Is it beneficial for the learning process? How can it help you in language learning? Why don't we discuss the ideas right at the point of their offering?

2. Creative task. Set the goals for the next lesson and the next unit (4 lessons).

Lesson 15. Rivers, mountains, lakes, fields. Planning (1)

1. Work in groups. Do not use the textbook. Read the topics of the lessons, choose one and plan the ideal lesson for this topic. Make it bright and colourful. Do not write a list of the tasks, make a chart, a mind map, etc. think of what you would like to discuss during such a lesson. Look at the textbook. Compare your plan with the tasks in it. Think which tasks are to be used during the lesson and which tasks can be added.
2. Creative tasks. Find the appropriate material for the tasks, which your group has selected for the lesson. Use all the available resources. Prove your choice.

Lesson 16. Traveling around Ukraine. Planning (2)

1. Work in groups. Imagine that you are an owner of a tour agency and you want to organize a tour around Ukraine. You want it to be the best one on the market. But you have to do some preparatory work to achieve success! Think of a plan how to gather information, analyze it and set a route. If you think it's too easy and your group can do it within several minutes, exchange the routes with other groups.

3.

1. picturesque a) flowers
 2. underground b) scenery
 3. marshy c) farms
 4. ancient d) setting
 5. radiant white e) natural wonders
 6. natural f) forests
 7. emerald-green g) lake

sights you have visited. How did you feel at that moment?

USEFUL LANGUAGE
 IDIOMS OF HAPPINESS AND EXCITEMENT

a) to be thrilled to bits
 b) to be/ feel on top of the world
 c) to walk on air
 d) to be on cloud nine
 e) to be tickled pink
 f) to have a whale of time
 g) to be buzzing
 h) to be as happy as a clam

4.

11 A) You will write a word or phrase under each picture.

A Khortytzia National Reserve

B The National Biosphere Reserve "Daffodil Valley"

5.

Stereotype	Your opinion	Speakers' opinion
Britons love to queue		
Britons love to celebrate Royal occasions		
Britons follow certain rules when giving and going to dinner parties		
Britons drink tea all day		
Everyone in Britain is closely related to the Royal Family		
Britons consider it to be impolite to show off their new clothes		
The British are crazy about gardening and country life		

Listen to people talking about the stereotypes above, put a tick in the Speakers' column if they...

6.

1. In what season has the accident taken place? Justify your answer.
2. Can you guess the exact date and say what time of the day it is?
3. Where has the accident taken place? What vehicles have collided?
4. Which street is the double-decker bus coming from? Do you think the driver meant to go straight on or to turn into Victoria Street? Was he driving flat out?
5. Which part of the black car has been damaged? Did the driver jam on the brakes?
6. Should the black motor car have stopped? Why, or why not?
7. How many passers-by are there in front of the jeweller's shop? Describe their reactions.
8. How many pedestrians have actually seen the accident? Count the passers-by on the



7.

Itinerary.

STUDENT A	STUDENT B
<ol style="list-style-type: none"> 1. Say that your parents have given you some money for your birthday and you plan to visit the UK. Ask Student B to advise you on what you should start with. 2. Thank your friend for the idea. Mention that it's going to be your first experience of international travel, and ask for some useful tips. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Strongly recommend Student A to book a flight to London as early as possible. Suggest doing it online and explain why. 2. Talk about possible problems at the check-in counter, excess luggage, safety precautions at the airport and in-flight regulations.

8.

- 1) motor-racing — darts — croquet — stopwatch;
- 2) trophy — cup — helmet — medal;
- 3) judge — fan — referee — umpire;
- 4) fitness instructor — coach — groundskeeper — spectator;
- 5) race — stadium — gym — court;
- 6) championship — competition — tournament — stands.

2. Creative task. Think of a creative and unusual way to do the task above.

UNIT 4. GEOGRAPHY BEING DESTINY

Lesson 18. The most famous cities of Ukraine. Choosing learning strategies and tools (2)

1. Look through the unit and write down one thing you like about its organization. Look at Activities 1-6 on p. 47-49. Think of the tasks order. Would you choose the same or different order of the activities? Why? What is the best start of the unit: the new vocabulary, a discussion or something else? Prove your ideas.
2. Creative task. What do you think is the best task for:
 - a) introducing new vocabulary?
 - b) practicing new vocabulary?
 - c) improving your speaking skills?
 - d) improving your listening skills?
 - e) practicing grammar structures?
 - f) checking the vocabulary?
3. Creative task. Write a short “essay” (up to 10 sentences) about your favourite task type. Find an appropriate picture to describe your mood and make a post on social networks.

Lesson 19. Kyiv is the capital of Ukraine. Choosing learning strategies and tools (3)

1. Work in groups. Look at the reading and listening tasks in the unit and discuss which task you would prefer to start with. Why? Start with the task of your choice. Was it a good idea to do that?
2. Creative task. Find a short video (up to 3 min) about a famous place in your native or foreign country. Do not share it with the groupmates. Think of the reasons for choosing this particular video.

Lesson 20. Famous castles of Ukraine. Analysis, reflection (1)

1. Present the video, which you have chosen at home, to the group. Turn off the sound. Choose a person to be a narrator and let him/her “dub” the video.

Creativity and imagination of a speaker is more important than factual information.

2. Creative task. You have to find/make/choose a video (up to 3 minutes) about your native city/town/village and organize a virtual tour there. Prepare a passionate and inspiring speech about this place. DO NOT overload it with names and dates. DO NOT learn the speech by heart.

Lesson 21. My hometown. Virtual tour. Analysis, reflection (2)

1. Work in pairs. Discuss the criteria for assessing your groupmates virtual tours. You can add your own criteria and their characteristics. Use the table below as an example.

(Complete the Google Form to calculate the results quickly.

e.g.

https://docs.google.com/forms/d/1D4RIQWUYsCmTMqCBftMj-y6pq_nZQK10dsw8HJhvX54/edit)

A presenter can get 5 points.

	Criterion	Characteristics / suggested answer
1.	The presentation	- <i>clear, nice, not overloaded with text – 1 point;</i> - <i>overloaded with text and unnecessary details – 0,75 points;</i> - <i>not clear 0,5 point;</i> - ...
2.	Student's speech	- <i>fluent, sounds natural, without long pauses – 1 point;</i> - <i>sounds natural but ... – 0,75 points;</i> - <i>sounds as if ... ;</i> - <i>learnt by heart – ...</i>
3.	Pronunciation	- <i>no mistakes – 1 point;</i> - <i>minor mistakes (e.g. ...) - ...</i> - ...
4.	Grammar	- <i>no mistakes – 1 point;</i> - <i>minor mistakes (e.g. ...) - ...</i> - ...

5.	Vocabulary and cohesion	- varied ... - 1 point; - ...
----	-------------------------	----------------------------------

2. Present your virtual tour. Using the assessment chart/table/form, analyze your presentation. Discuss the ideas with the group.
3. Listen to the presentations carefully. Evaluate the speaker using the assessment chart/table/form. Explain your point of view.

WARNING to the evaluators! DO NOT be subjective! While assessing the group mates, you have to be indifferent and fair. The lecturer can analyze your assessment charts/tables/forms.

UNIT 5. GOD MADE THE COUNTRY AND MAN MADE THE TOWN

Lesson 22. Geographical location and climate of Britain. Analysis, reflection (3)

1. Work in groups. Look through the textbook and choose a type of an activity which you like. Explain your choice. Find appropriate content to design a task like this. Analyze the process of designing the task.

e.g. You are choosing a task in which sentences have been removed from the text. You have to find the text on the topic from some reliable source, remove sentences and check if it is really possible to complete the task after the sentences have been removed.

Lesson 23. Traveling around Great Britain: villages, forests, mountains of the country. Analysis, reflection (4)

1. Work in groups. Look through the textbook and choose a type of an activity, which you find boring and exhausting. Explain your choice. Find appropriate content to design an activity like that but make it gripping and engaging. Remember, that the activity has to be challenging but not tedious.

e.g. You are choosing a translation task. Decide whether you are going to translate from English into Ukrainian or vice versa. Find appropriate material. Check if it is really possible to translate the sentences/text. Adapt it if necessary.

2. Creative task. Alphabet brainstorming.

You have to describe a place for your ideal holidays. Explain why you have chosen this place or what you can do there using the alphabet. Start the reason/activity with ALL the letters of the alphabet in turn. Use either several words or at least one phrase

e.g. Where? - London

1. A - *Amazing place to practice English*

2. B - *Beautiful architecture*

3. C - ...

Complete the Google Form:

<https://docs.google.com/forms/d/1mu8Qlse7ogleKcrecvCb7ukJ2-qeYuuf7FLWxoay7Og/edit>

Lesson 24. Natural wonders of Great Britain. Self-correction (1)

1. Creative task. Find the studying plans you have made. Analyze them. Is it really possible to achieve the result you wanted? Do you need to edit the plan or its part? Do you feel responsible for the learning process? Help you groupmates analyze their plans.

Lesson 25. The most famous cities in the UK. London. Self-correction (2)

1. Creative task. Look through and analyze your previous module test or topic tests. Can you easily and quickly find the mistakes? Why do they occur? Were they just slips of the pen or you have some learning gaps? What can you do to avoid such mistakes in the future?

Lesson 26. The most famous cities in the UK. Edinburg. Liverpool. Newcastle.

Responsibility for one's own learning (1)

1. Creative task. Choose a topic to prepare a project. Discuss the topic with the group/the lecturer. Make sure the topic is gripping. Choose the form. Sky is your limit. You can read, retell, dance, sing, draw, etc. The presentation of the project should be up to 5 minutes. Why do we have this time limit?

Lesson 27. Module test. Responsibility for one's own learning (2)

1. Write a short essay (up to 15 sentences) explaining:
 - How do you understand learner autonomy?
 - Can learner autonomy help you in language learning? If yes, how? If not, why?
 - Do you enjoy being responsible for the content of the lessons? Why/why not?
 - Can you apply learner autonomy skills to studying other subjects? If yes, how? If not, why?

Додаток Л

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Статті у періодичному науковому виданні держави, яка входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу (Республіка Польща):

1. Chekhratova O., Sharapova O. Qualimetric Assessment of the Level of Formation of Learner Autonomy of Future Foreign Language Teachers. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2020. № 7(35), Vol. 2. P. 38-45. **(Index Copernicus)** <http://kelmczasopisma.com/ua/viewpdf/3077>

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано актуальність використання моделі формування навчальної автономії за допомогою укладених таблиць спостереження.

Статті у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

2. Чехратова О.А. Навчальна автономія на заняттях з іноземної мови: сутність і мета впровадження. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон, 2017. Том 1, № 78. С. 88–91. **(Index Copernicus)** <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1951>

3. Чехратова О.А. Управління навчальним процесом: роль викладача у навчальній автономії. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка»: електронне наукове фахове видання. 2018. № 5 (9). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/issue/view/3>

4. Чехратова О.А. Мотивація студентів до оволодіння іноземною мовою в умовах навчальної автономії. *Збірник наукових праць: Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 65. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 111–117. <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/nc-65>

5. Чехратова О.А. Самооцінювання навчальних досягнень студентів майбутніх викладачів в умовах навчальної автономії. *Інноваційна педагогіка*.

Науковий журнал. Випуск 12, том 2. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. С. 194–198.
http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/46.pdf

6. Chekhratova O. The Dependence of the Level of Developing Students' Research Skills from the Organization of Professional and Pedagogical Training in Learner Autonomy. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр.* Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 67. С. 190–195. (Index Copernicus) http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/67/part_2/39.pdf

Статті у інших наукових виданнях:

7. Chekhratova O. The Model of Fostering Learner Autonomy of Future Foreign Language Teachers. *East European Scientific Journal*. 2021. №1 (65). С. 40–45.
<https://archive.eesa-journal.com/index.php/eesa/article/view/243>

Публікації за матеріалами конференцій:

8. Чехратова О.А. Педагогічна рефлексія в науково-дослідницькій роботі вчителів *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць за результатами XIII Міжнародної науково-практичної конференції (10-11 листопада 2016 р., м.Харків) / ред. кол.: Андрущенко О.А. (голов. ред.) та ін.* Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2016. С. 166–168. (очна).

9. Чехратова О.А. Труднощі викладачів і студентів на шляху розвитку навчальної автономії. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (11-12 серпня 2017 р., м. Одеса).* Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки». 2017. С. 65–68. (дистанційна)
http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8979/1/statty_2017_1.pdf

10. Chekhratova O. Learner-centered approach in assessing future managers. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матеріали*

міжнародної науково-практичної конференції (29-30 березня 2018 р.). Харків. 2018. С. 318–319. (очна).

11. Marchuk A., Chekhratova O. The role of a teacher in student-centered learning. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця*: матеріали міжнародної наукової щорічної конференції CED-2018 (31 травня – 1 червня 2018 р.). Харків. 2018. С. 316–318. (очна).

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано принципи студентоцентрованого навчання і функції викладача.

12. Чехратова О.А. Використання моделі змішаного навчання на заняттях з іноземної мови в умовах навчальної автономії. *Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (13-14 липня 2018 р., м. Київ). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2018. С. 27–29. (дистанційна)

13. Чехратова О.А. Керування пізнавальною діяльністю студентів в умовах навчальної автономії. *Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)*: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21-22 вересня 2018 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2018. Ч. 1. С. 108–111. (дистанційна)

14. Chekhratova O. Learner autonomy and its levels in professional studies *Механізми, стратегії, моделі та технології управління економічними системами за умов інтеграційних процесів: теорія, методологія, практика*: матеріали V ювілейної міжнародної науково-практичної конференції (5-7 жовтня 2018 р., м. Мукачево). Хмельницький. 2018. С. 260-261. (дистанційна)

15. Chekhratova O. Die Charakteristik des Autonomen Studenten. *II International Scientific Conference “Modern Educational Space: The Transformation of National Models in Terms of Integration: Conference Proceedings”*. Leipzig: Baltija Publishing. October 26, 2018. p. 37–39. (дистанційна)

16. O. Chekhratova, O. Svitova. Future managers study motivation. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (18-19 березня 2019 р, м. Харків). Харків: ФОП Панов А.М. 2018. С. 339–341. (очна)

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано основні теоретичні положення поняття «мотивації» і її вплив на освітній процес.

17. Чехратова О. А. Визначення цілей навчання в умовах навчальної автономії. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 р. / відп. ред. І.М. Романишин; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 306–308. (дистанційна)

18. Чехратова О. А. Алексєєва М.І. Навчальна автономія і стратегії вивчення іноземної мови. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції «CED-2019»: тези доповідей, 30-31 травня 2019. Харків: ДІСА ПЛЮС, 2019. С. 415–416. (очна)

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано поняття навчальна автономія, її роль у вивченні іноземної мови.

19. Чехратова О.А., Погорелова Т.Ю. Розвиток відповідальності студентів шляхом постановки smart цілей. *Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу*: збірник матеріалів четвертих всеукраїнських педагогічних читань присвячених 80-річчю з дня народження Лідії Кондрашової. Черкаси: ФОП Гордієнко Є. І, 2019. С. 373–376. (дистанційна)

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано потенціал використання SMART цілей для формування навчальної автономії.

20. Chekhratova O, Svitova o. Future economists digital competence. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Харків – м. Торунь, 3-4 березня 2020 року. Харків: ФОП Панов А.М., 2020. С. 328–239. (дистанційна)

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано поняття і складові цифрової компетентності здобувачів освіти.

21. Chekhratova O. Implementing self-assessment techniques into future economists learning process. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця*: матеріали V науково-методичної конференції «CED-2020», тези доповідей, 26-27 листопада 2020 р. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 390–392. (дистанційна)

https://skced2020.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/hneu-lystopad_-2020-pechat.pdf



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 02.03.2021р. № 01/10 - 172

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
аспірантки кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
Чехратової Олени Андріївни за темою: «Формування навчальної автономії
майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці»

Здобувач ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 «Науки про освіту»,
Чехратова О.А., у 2019-2020 н.р. виконала впровадження результатів дисертаційної
роботи за темою «Формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних
мов у фаховій підготовці» у процес професійної підготовки студентів факультету
іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені
Г.С. Сковороди.

Здобувачкою впроваджено наступні розробки:

- 1) Модель та технологія формування навчальної автономії майбутніх
учителів іноземних мов;
- 2) Методичні рекомендації щодо застосування моделі формування
навчальної автономії у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Упровадження результатів дисертаційної роботи Чехратової О.А. дозволило
підвищити якість професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Ректор



Юрій БОЙЧУК

024820



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2 м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
 E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЗКПО 31035253

17.03.2021 № 703/01-65/03

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
 аспірантки кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
 Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
 Чехратової Олени Андріївни на тему: «Формування навчальної автономії
 майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці»

Здобувач ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 «Науки про освіту»,
 Чехратова О. А., у 2019-2020 н.р. виконала упровадження результатів
 дисертаційної роботи на тему «Формування навчальної автономії майбутніх
 учителів іноземних мов у фаховій підготовці» у процес професійної підготовки
 здобувачів освіти Полтавського національного педагогічного університету
 імені В.Г.Короленка.

Здобувачкою впроваджено наступні розробки:

- 1) Модель та технологія формування навчальної автономії майбутніх
 учителів іноземних мов;
- 2) Методичні рекомендації щодо застосування моделі формування
 навчальної автономії у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Упровадження результатів дисертаційної роботи Чехратової О.А. дозволило
 підвищити якість професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Результати впровадження дисертації заслухано та обговорено на засіданні
 кафедри англійської та німецької філології, протокол № 18 від 10 березня 2021 р.

Проректор з наукової роботи



С. М. ШЕВЧУК



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

30 KBI 2021

№ 01-18/391

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
аспірантки кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця

Чехратової Олени Андріївни за темою: «Формування навчальної автономії
майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці»

Здобувач ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 «Науки про освіту», Чехратова О.А., у 2019-2020 н.р. виконала упровадження результатів дисертаційної роботи за темою «Формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці» у процес професійної підготовки студентів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Здобувачкою впроваджено наступні розробки:

- 1) Модель та технологія формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов;
- 2) Методичні рекомендації щодо застосування моделі формування навчальної автономії у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Упровадження результатів дисертаційної роботи Чехратової О.А. дозволило підвищити якість професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Ефективність упровадження результатів дисертаційної роботи розглянуто на засіданні кафедри методики викладання германських мов (Протокол № 21 від 22.04.2021 р.).

Ректор



Клименко Аріна (0619) 44-03-63

Анатолій СОЛОНЕНКО



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018. тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
e-mail: office@pnu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125266

30.04.2021 № 01-23/172

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
аспірантки кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
Чехратової Олени Андріївни за темою: «**Формування навчальної автономії
майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці**»

Здобувач ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 «Науки про освіту»,
Чехратова О.А., у 2019-2020 н.р. виконала впровадження результатів дисертаційної
роботи за темою «Формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних
мов у фаховій підготовці» у процес професійної підготовки студентів факультету
іноземних мов.

Здобувачкою впроваджено наступні розробки:

- 1) Модель та технологія формування навчальної автономії майбутніх
учителів іноземних мов;
- 2) Методичні рекомендації щодо застосування моделі формування
навчальної автономії у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Упровадження результатів дисертаційної роботи Чехратової О.А. дозволило
підвищити якість професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Результати впровадження дисертаційної роботи заслухано та обговорено на
засіданні кафедри англійської філології (протокол № 9 від 23 квітня 2021 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор економічних наук, професор



Декан факультету іноземних мов,
кандидат філологічних наук, професор

(Handwritten signature in purple ink)
(Handwritten signature in black ink)

Якубів В.М.

Яцків Н.Я.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ СЕМЕНА КУЗНЕЦЯ

61166, м. Харків, пр. Науки, 9-А, тел. (057) 702-03-04, факс: (057) 702-07-17

E-mail: post@hneu.edu.ua, http://www.hneu.edu.ua

№ 21/86-24-49 від 25.05.2021

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження в освітній процес окремих результатів дослідження аспірантки кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Чехратової Олени Андріївни на тему «Формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці»

Окремі положення запропонованого Чехратовою О.А. методичного підходу до формування навчальної автономії студентів розглянуті на засіданні кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця 11 травня 2021 р. (Протокол № 10) та рекомендовані до використання для підвищення рівня володіння іншомовною комунікативною компетентністю майбутніх фахівців різних галузей під час викладання навчальної дисципліни «Поглиблене вивчення іноземної мови за фахом» для студентів II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва

Володимир ЄРМАЧЕНКО

Завідувач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу

Тетяна БОРОВА

Доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу

Ганна ЗАХАРОВА



211185