

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/369857352>

Формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов : теорія та методика : монографія

Book · April 2023

CITATIONS

0

READS

43

1 author:



Nataliia Tkachenko

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

31 PUBLICATIONS 70 CITATIONS

SEE PROFILE

Наталія Ткаченко



**ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ:
ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА**

Монографія

Наталія Ткаченко

**ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ:
ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА**

МОНОГРАФІЯ

Суми - 2020

УДК 378.01/.09:[373.011.3-051:811]:17.022.1](477)(043.5)

T48

*Рекомендовано до друку вченою радою
Глухівського національного педагогічного університету
ім. О. Довженка (протокол № 13 від 26 червня 2019 року)*

Рецензенти:

Бельмаз Я.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології Харківської гуманітарно-педагогічної академії Харківської обласної ради;

Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, професор кафедри педагогіки та методик викладання КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради;

Луценко Г.В. – доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи і міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Науковий редактор:

Курок В.П. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Ткаченко Н.М.

T48 Формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов : теорія та методика : монографія / за наук. ред. В. П. Курок. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2020 – 454 с.

ISBN 978-617-7487-71-4

У монографії розкрито теоретичні й методичні засади формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. Схарактеризовано суть та структуру професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. Запропоновано концепцію та загальнонаукові засади його цілеспрямованого формування у ЗВО. Обґрунтовано принципи, педагогічні умови та систему цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти та методичне забезпечення цього процесу.

Монографію адресовано науковцям, викладачам закладів вищої освіти, докторантам, аспірантам та широкому колу осіб, які цікавляться проблематикою створення професійного іміджу педагога.

УДК 378.01/.09:[373.011.3-051:811]:17.022.1](477)(043.5)

ISBN 978-617-7487-71-4

© Ткаченко Н.М., 2020

© ФОП Цьома С.П., 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	5
ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1 СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	12
1.1. Ретроспективний аналіз поглядів на роль і статус вчителя в системі суспільно-культурних цінностей.....	13
1.2. Становлення та розвиток системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні	50
1.3. Стан розробленості проблеми формування професійного іміджу вчителів іноземних мов в педагогічній теорії та освітній практиці	80
Висновки до першого розділу	105
РОЗДІЛ 2 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	109
2.1. Сутність і структура професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.....	109
2.2. Концепція цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО	122
2.3. Методологічні підходи до формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов	139
Висновки до другого розділу.....	161
РОЗДІЛ 3 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	163
3.1. Принципи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО.....	163
3.2. Педагогічні умови цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов ...	168

3.3. Теоретичні засади розроблення педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО....	184
3.4. Критерії, показники та рівні сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов	205
Висновки до третього розділу.....	219
РОЗДІЛ 4 МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	
4.1. Цілі та зміст формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО.....	221
4.2. Технологія цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО.....	240
4.2.1. Форми і методи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО	243
4.2.2. Роль інструментів PR та психотехнологій у формуванні професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО.....	270
4.3. Результати педагогічного експерименту.....	280
Висновки до четвертого розділу.....	294
ВИСНОВКИ.....	297
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	306
ДОДАТКИ.....	358

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДСВОУ – Державний стандарт вищої освіти України

ІМ – іноземні мови

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

НП – навчальна практика

ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень

ОП – освітня програма

УІЛО – Український інститут лінгвістичної освіти

ЦК ВКП(б) – Центральний Комітет Всесоюзної комуністичної партії
ільшовиків

ЦВК СРСР – Центральний виконавчий комітет СРСР

ПЕРЕДМОВА

Сучасна професійна освіта як основа економічного добробуту держави, важлива складова сталого розвитку суспільства, запорука професійної самореалізації та неперервного професійного розвитку особистості впродовж усього життя потребує педагога нового типу. В сучасній соціально-економічній ситуації дедалі загострюється конкуренція на ринку освітніх послуг. Ринкова економіка актуалізує попит на конкурентоспроможних на європейському й світовому ринках праці, мобільних, комунікативно компетентних членів суспільства, яким притаманні лідерські якості, психологічна стійкість, професійні знання, адаптовані до ринкових умов, творча активність, впевненість у собі, здатність адаптуватися в умовах середовища, презентувати себе тощо. Значно розширились вимоги і до вчителя іноземних мов, виникли нові форми роботи, які він повинен опанувати, щоб задовольнити виклики сьогодення, підвищити соціальний успіх й забезпечити успішну презентацію себе як професіонала у педагогічному й інших середовищах.

З огляду на це професійний імідж, як складова частина ділової культури вчителя іноземних мов нового покоління, наразі стає затребуваною професійно-особистісною характеристикою, необхідним атрибутом соціально-професійних взаємин і здійснює визначальний вплив на споживачів освітніх послуг.

У ситуації, що склалася, значна частина існуючих моделей підготовки фахівців освітньої галузі, в тому числі й вчителів іноземних мов, перестала задовольняти умови ринку праці, що зумовлює необхідність їх оновлення з урахуванням цивілізаційних викликів – гуманізації і демократизації сучасного суспільства, зростання соціальної ролі особистості, розвитку її інтелектуального й творчого потенціалу, позиціонування освіти як рушійної сили розвитку громадянського суспільства, динаміки наукової і технічної модернізації, потреби в швидкій адаптації в умовах інформаційно-технологічного суспільства.

Основні напрямки політики України щодо забезпечення сталого розвитку вітчизняної системи освіти, її відповідності світовим

стандартам та створення умов для формування особистісних професійних якостей фахівця та високого рівня його професіоналізму, відповідно до сучасних викликів, розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України відображено у Конституції України (1996), законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014). У «Національній доктрині розвитку освіти» (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2015), у матеріалах Туринського процесу (2010), у матеріалах Брюггського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2012–2020 рр. (2010 р.). акцентується увага на забезпеченні економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних працівників та підвищенні їх соціального статусу як пріоритетного напрямку державної політики. У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) наголошено на дотриманні принципу пріоритетності людини як основи реформування освітньої системи в цілому; зміщенні акцентів з вузькопрофільного підходу до підготовки педагога на його особистість з урахуванням професійно-особистісних якостей, соціальних функцій та ролей у суспільстві.

Утім становлення професійного іміджу в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти багато в чому протікає стихійно, відсутня єдина цілісна система його формування, надто обмеженим є застосування в освітньому процесі ЗВО іміджевих технологій, переорієнтація складників нинішньої педагогічної системи на засади сучасних наукових концепцій є вкрай повільною.

Підґрунтям дослідницького пошуку розв'язання проблеми цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов слугували ідеї, сформульовані у працях вітчизняних і зарубіжних учених в галузі історії та філософії освіти (Андрущенко В., Б. Гершунский, Зязюн І., Кремень В., Лісова С., Луговий В., Майборода В., Ніколаєнко С., Рябченко В., Савченко О., Сухомлинська О., Шинкарук В. та ін.); теоретичних і методичних засад професійної освіти (Гончаренко С., Курок В., Лузан П., Ничкало Н., Радкевич В.); неперервної професійної підготовки впродовж життя

(Барбіна Є., Гончаренко С., Луговий В., Ничкало Н.); проектування педагогічних систем (Анохін П., Беспалько В., Брюханова Н., Дубасенюк О., Жалдак М., Краєвський В., Кузьміна Н., Лазарев М., Лодатко Є., Спірін О., Смірнов С., Уємов А., Щедровицький Г.), теоретико-методологічних та методичних основ фахової підготовки вчителів іноземних мов (Безлюдна В., Бігич О., Задорожна І., Казачінер О., Князян М., Костікова І., Морська Л., Ніколаєва С., Тарнопольський О., Черниш В., Borg S., Burns A., Crandall J., Farrel T., Freeman D., Kaufman D., Richards J., Schulz R., Widdowson H., Wallace M.); історичного контексту підготовки вчителів іноземних мов (А. Бердичевський, О. Варнікова, М. Ветчінова, Н.Гончаренко, А. Долапчі, М. Князян, Б. Лабінська, О. Мархева, В. Махінов, О. Мисечко; І. Мозгова, О. Околович, І. Соколова, Ю. Шелест, О. Шмирко та ін.); формування професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (О. Бабченко, В. Борисов, О. Локшина, В. Махінов, Л. Пуховська, Л. Хоруза, М. Мартінет та Д. Реймонд, В. Федяєва та ін.); психології особистості та її діяльності (Балл Г., Батишев С., Василевська А., Давидов В., Зеєр Е., Костюк Г., Леонт'єв О., Максименко С., Рибалка В., Рубінштейн С., Якиманська І.); природи та поведінки людини в суспільстві (Роджерс К., Фрейд З., Хорні К. Шибутапі Т., Юнг К., та ін.); конструювання професійного іміджу працівників освітньої сфери (О. Бекетова, М. Варданян, О. Горовенко, Ю. Дзязевич, Т. Довга, В. Ісаченко, А. Калюжний, О. Ковальова, І. Ніколаєску, О. Перелигіна, О. Попова, І. Розмолочикова, Н. Тарасенко, В. Черепанова та ін.).

Відзначаючи беззаперечну теоретичну і практичну значущість результатів досліджень названих учених, наголосимо на недостатній розробленості теоретичних і методичних засад формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти (ЗВО). Загалом здобуті результати не зазнали системного узагальнення, зокрема, не знайшли належного обґрунтування такі питання: про сутність та структуру професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, критерії, показники та рівні його сформованості; про принципи, фактори та умови формування професійного іміджу майбутніх

учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки; специфіку застосування інноваційних методик на основі поєднання педагогічних та іміджевих технологій та технік у процесі професійної підготовки студентів. Зазначимо також відсутність досліджень, у яких науково обґрунтовано педагогічну систему цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО, яка б на основі нагромадженого досвіду та актуальних здобутків забезпечувала підготовку вчителів іноземних мов, конкурентних на ринку праці, здатних здійснювати професійну діяльність на нових концептуальних засадах, втілювати державну політику розвитку особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб.

Аналіз тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти, теоретико-методичних праць сучасників та власний досвід дозволили виявити низку суперечностей, подолання яких сприятиме іміджевій підготовці майбутніх вчителів іноземних мов, між:

- об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих та конкурентоспроможних учителях іноземних мов, здатних адаптуватися до змінних умов та презентувати себе в професійному й інших середовищах, та недостатнім рівнем сформованості професійного іміджу у випускників педагогічних ЗВО, неспроможністю усталеної роками підготовки забезпечити таку потребу;

- вимогами Національної рамки кваліфікацій, проєкту Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» до загальних та професійних компетентностей педагога та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних основ реалізації ідей іміджелогії в освітньому процесі педагогічних вишів;

- новітніми завданнями педагогічних закладів вищої освіти щодо підготовки конкурентоздатних, висококваліфікованих вчителів іноземних мов зі сформованим професійним іміджем та низькою готовністю науково-педагогічних працівників до використання інструментарію іміджелогії в освітньому процесі;

- необхідністю підготовки висококваліфікованих вчителів іноземних мов зі сформованим професійним іміджем та недостатнім

навчально-методичним та дидактичним забезпеченням змісту освіти майбутніх учителів іноземних мов щодо цього процесу.

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні теоретичних та методичних засад формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, розробленні та експериментальній перевірці ефективності педагогічної системи його формування у педагогічних закладах вищої освіти.

Монографія складається з чотирьох розділів, висновків та списку використаної літератури, додатків. У першому розділі «Соціально-педагогічні аспекти формування професійного іміджу вчителів іноземних мов» здійснено ретроспективний аналіз вимог до особистості вчителя в системі суспільно-культурних цінностей як передумови формування його професійного іміджу; виникнення та становлення професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні та з'ясовано сучасний стан дослідженості проблеми формування професійного іміджу вчителів іноземних мов в педагогічній теорії та освітній практиці. Другий розділ монографії «Концептуальні основи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов» присвячено з'ясуванню сутності та структури професійного іміджу вчителів іноземних мов, теоретичному обґрунтуванню концепції цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у ЗВО, обґрунтуванню методологічних основ та проєктуванню моделі його цілеспрямованого формування в педагогічних ЗВО. У третьому розділі «Теоретичні засади формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти» схарактеризовано основні принципи як керівні положення, що визначають успішну реалізацію розробленої концепції цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов; виявлено та обґрунтовано педагогічні умови, забезпечення яких сприятиме формуванню професійного іміджу майбутніх фахівців; розроблено педагогічну систему цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО та спроєктовано її модель; обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. Четвертий розділ

«Методичне забезпечення формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки» презентує методику відбору та структурування змісту та технології формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО, містить аналіз результатів педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності розробленої педагогічної системи.

Автор сподівається, що ознайомлення науковців, педагогічних та науково-педагогічних працівників, докторантів, аспірантів та широкого кола читачів з результатами дослідження сприятиме подальшому розвитку теорії і методики професійної освіти.

РОЗДІЛ 1

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Динамічні процеси соціально-економічних перетворень в Україні потребують нового покоління освітян для закладів різних рівнів освіти. У зв'язку з цим актуальним постає питання підвищення якості професійної підготовки випускників вищої школи, виховання нового типу педагога – високоосвіченої, духовної, творчої особистості, здатної генерувати нові ідеї, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні та соціокультурні проблеми, створювати сприятливе враження та позитивно впливати на інших, проєктувати подальший професійний розвиток і реалізовувати себе в майбутній професії.

Наразі актуальною стає модернізація процесу професійної підготовки майбутніх учителів для забезпечення цілісного оновлення і приведення у відповідність до тих змін, які відбуваються в соціальному, політичному, економічному, культурному просторі України, ураховуючи загальносвітові тенденції, а також упровадження стратегії випереджального розвитку особистості. Нове розуміння ролі учителя (психологічно та емоційно компетентна людина; лідер і менеджер; гарний професіонал; вільний від стереотипів; успішна людина; володіє презентаційними навичками; ефективний комунікатор та фасилітатор; формує знання та навички, потрібні у сучасному світі) зумовлює потребу створення такої педагогічної системи, яка б на основі нагромадженого досвіду та актуальних європейських здобутків забезпечувала підготовку педагогів, здатних здійснювати професійну діяльність на нових концептуальних засадах, втілювати державну політику розвитку особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, потреби бути конкурентною на ринку праці.

Не зважаючи на теоретичну і практичну значущість результатів проведених досліджень щодо різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів, в тому числі й іноземних мов, вивчення накопиченого історією вітчизняної вищої школи досвіду професійної підготовки таких фахівців, вимог до особистості вчителя та ставлення до нього в суспільстві не знайшли належного висвітлення, хоча історична ретроспекція є чинником додержання наступності в розвитку сучасної системи професійної підготовки, регулює співвідношення в ній традиційного та інноваційного і потребує системних розвідок.

Це зумовлює потребу в ретроспективному аналізі вимог до особистості вчителя в системі суспільно-культурних цінностей як передумови формування його професійного іміджу; виникнення та становлення професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні та з'ясуванні сучасного стану дослідженості проблеми формування професійного іміджу вчителів іноземних мов в педагогічній теорії та освітній практиці, що є метою даного розділу.

1.1. Ретроспективний аналіз поглядів на роль і статус вчителя в системі суспільно-культурних цінностей

Хоча імідж педагога – це поняття, що стало предметом спеціальних наукових досліджень лише в ХХ столітті, вже на ранніх етапах усвідомлення сутності професії вчителя та її суспільної значущості, образу педагога, його професійним характеристикам та особистісним якостям приділялася велика увага. Таким чином, аналіз педагогічної літератури уможлиблює простеження динаміки розвитку образу педагога протягом століть.

Проблема професійної діяльності педагога та ставлення до нього завжди була актуальною в системі суспільно-культурних цінностей. Ставлення до професії вчителя формується на основі зазначених цінностей відповідно до особливостей формування системи освіти. Як зазначали С. Васильєва та О. Попова [64], роль, яку відігравав учитель

у суспільстві, усвідомлення його значущості залежали від геополітичних впливів, соціально-економічних чинників, політики держави, запитів громадськості, передового педагогічного досвіду, культурно-національної ментальності та світогляду народу, розвитку шкільної мережі, закладів вищої освіти. Усі зазначені чинники визначають професійний імідж педагога та впливають на нього.

Аналіз історико-педагогічних праць таких науковців, як Елліс І., Любар О., Пискунов О., Сірополко С. та ін. [146; 264; 173; 428] дає підстави говорити, що увага до постаті педагога приділялась суспільством ще з часів виникнення цивілізації, проте ставлення спільноти до професії вчителя було неоднозначним упродовж історичного розвитку. Тому означену проблему доцільно розглядати в контексті історії педагогічної думки, досліджуючи особливості розвитку на кожному історичному етапі.

Аналіз історико-педагогічних джерел дозволив окреслити основні ідеї, що заклали підвалини становленню проблеми формування професійного іміджу вчителя в педагогічній теорії та виховній світовій практиці.

Досить цікавий матеріал з проблем формування іміджу знаходимо в історії зарубіжної педагогіки. Перші згадки про іміджування трапляються у виховних системах Стародавніх Індії та Китаю, які залишили у своїй культурній спадщині величні твори мистецтва та пам'ятки літератури. Так, ідеал давньоіндійського виховання знаходимо в образі царевича Рами – героя «Махабхарати» («Велике сказання про нащадків Бгарати»): «Ніхто не міг зрівнятися з царевичем.... ученістю, і вихованням, і мудрим розумом. Сповнений чеснот, він ніколи не вихвалявся й не вишукував вад в інших. Чистий душею, він був привітний і лагідний у спілкуванні, незлісний і прямодушний, шанобливий зі старшими. У години відпочинку він постійно удосконалювався у військовому мистецтві, вів корисні бесіди з ученими й досвідченими людьми... був красномовним і розважливим і ніколи не ухилявся зі шляху обов'язку» [512].

Давньокитайський мислитель Конфуцій у книзі «Бесіди й судження» підкреслював: «Якщо не можеш удосконалювати себе, то як же зможеш удосконалювати інших людей?» [217], тобто,

підкреслюючи високе значення ролі вчителя, необхідно, щоб навчання та виховання ґрунтувалися на діалозі вчителя з учнем, на наслідуванні зразків. У філософських школах навчали ораторського мистецтва, риторики, логіки, уміння полемізувати, дискутувати. Безумовно, що таке навчання сприяло формуванню іміджу вчителя, ученого, чиновника та ін.

Подальший розвиток індійської та китайської філософії сприяв зародженню та становленню філософської думки Давньої Греції. Античне суспільство зробило значний унесок в уявлення людини про важливість власного образу. Природно, що проблемі іміджу, у сучасному розумінні цього слова не були та й не могли бути предметом спеціального дослідження мислителів минулого. Проте в ученнях Сократа, Платона, Демокріта, Аристотеля та ін. було створено теорію гармонійного розвитку особистості, порушено питання про співвідношення природного й соціального в людині, про зв'язок душі й тіла, питання про те, яке виховання робить людину досконалою, наголошено на вихованні бути першими, досягати досконалості й успіху, володінні яскравою й образною мовою тощо. Отже, в період розквіту Давньогрецької держави вчитель мав служити істині, добру, красі, бути прекрасним оратором, вміти вести бесіди та вчити інших бути цікавими співрозмовниками. Основними характеристиками постаті тогочасного педагога були інтелект, дотепність, артистизм, організаторські якості [178]. Для Платона на перший план в образі вчителя виходить моральність, адже педагог має бути здатним передати дитині основні цінності життя: почуття віри, надії, любові, глибокої поваги до своєї країни [374, с. 76].

У стародавньому Римі основною метою навчання була підготовка дитини до суспільної, військової і господарської діяльності, а найважливішим завданням виховання – підготувати римського громадянина, що готовий пожертвувати всім заради своєї держави, свого роду. Тож змінилися й очікування щодо постаті вихователя. Так, Цицерон у своїх педагогічно-філософських трактатах стверджував, що ідеальний ритор-філософ – це всебічно розвинута людина, яка має динамічний розум та є досить впливовою людиною, що бере активну участь в суспільному та політичному житті

країни [155, с. 143]. На думку мислителя, основними характеристиками вихователя повинні буди доброта та турботливість [537, с.430].

Римський філософ Сенека звертав увагу на необхідність проявляти емпатію, власним прикладом навчати доброті та турботливості, будувати стосунки зі своїми вихованцями на основі людяності, милосердя та прихильності [415, с. 54].

У творі Марка Фабія Квінтіліана «Про виховання майбутнього оратора» наведено якості викладача школи риторів, вимоги до його освіти та особистості. Особлива увага відводиться любові до дітей, освіченості, вмінню бути взірцем в усьому для дітей, розмовляти грамотною мовою. Наголошувалось на утвердженні рівних взаємин з учнями, виявленні поваги до них [191, с. 1-14].

Таким чином, стає очевидним, що в стародавньому світі основна увага приділялася саме внутрішній складовій іміджу педагога – внутрішньому світу, його особистісним якостям, моральним цінностям, вихованості, освіченості. Адже вчитель своїм прикладом виховував усебічно розвинену особистість, істинного громадянина. Щодо зовнішнього компонента, філософи наголошували на тому, що педагог мав володіти ораторським мистецтвом, уміти вести бесіди, переконувати. Отже, можемо зробити висновок про те, що важливу роль у формуванні образу справжнього вчителя відігравав також вербальний компонент іміджу.

З виникненням християнських громад у римському суспільстві мета, завдання та зміст виховання набувають нового значення. На перший план виходить турбота про духовність особистості, про виховання культури релігійного почуття. Богослов та філософ Климент Олександрійський в своїй книзі «Педагог» зазначає, що саме вчитель повинен вести вихованців шляхом добра до пізнання істини, спонукати молодь творити добро та боротися зі злом. Філософ вважав, що приклад життя педагога є справжнім зразком для наслідування [155, с. 151-157].

До питань особистості вчителя зверталися й в епоху середньовіччя. В цей період образ вчителя подається крізь призму розуміння церквою його ролі. Оскільки схоластика, мета якої була примирити віру й розум, релігію й науку, визначала весь навчально-

виховний процес, в середньовіччі образ педагога набуває дещо негативного відтінку. Він постає суворим та досить жорстоким, цурається покарань за погані успіхи, порушення дисципліни й церковних інструкцій [155, с. 215-219].

З революційними переворотами в науці, розвитком математики, астрономії, механіки, географії, літератури, виникненням книгодрукування в Європі, відкриттям Америки пов'язують нову епоху розвитку країн у Західній та Центральній Європі, відомою під назвою Відродження. Цей період характеризується звільненням від впливу церкви, відходом від релігійно-догматичного світогляду та зростанням інтересу до античної культури. В епоху Ренесансу формується новий погляд на світ і людину, середньовічний аскетизм витісняється ідеями гуманізму, які проникають в тогочасну педагогіку. Філософи-гуманісти різко критикували всю середньовічну схоластичну систему освіти, провідне місце відводили моральному вихованню, найважливішими засобами якого вважали релігію та особистий приклад вихователя [178].

Значний внесок у формування іміджу сучасного педагога було зроблено Е. Роттердамським, який у своїй праці «Жорстокі вчителі» наголошував на тому, що перший крок на шляху до освіти – це повага та симпатія до вчителя та підкреслював, що вчитель своїми прийомами не повинен відбити в дитини бажання вчитися, а, навпаки, повинен прищеплювати любов до навчання та науки. Філософ звертав увагу на те, що дитина зможе полюбити свого наставника, якщо відчуватиме любов до навчання, до освіти [406, с. 127].

Відомі педагоги-гуманісти Ф. Рабле, М. Монтень, Т. Мор, Т. Кампанелла вважали, що основною метою виховання є розвиток людини розумово і фізично, формування в неї високих моральних якостей [178; 528].

Ідеї педагогіки Відродження були певною мірою використані й розвинені далі Я. Коменським у Чехії, Дж. Локком в Англії, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро та К. Гельвецієм у Франції.

У педагогічній системі видатного філософа, педагога-новатора Я. Коменського вчитель є однією з ключових фігур педагогічного процесу. У своїй книзі «Про вигнання з шкіл відсталості» педагог-

гуманіст писав, що «не можна доручати справу виховання жодній неосвіченій людині, а тим більше людині не певній у моральному відношенні, чиє благочестя і совість сумнівні» [212, с. 152]. На його думку, вчителі повинні залишатися справжнім прикладом для своїх вихованців. «Той, хто присвятив себе вихованню юнацтва, повинен вміти переносити труднощі і систематично виховувати любов до своєї професії, бути вчителем і залишатися ним не заради грошей, а постійно пам'ятати, що йому доручена прекрасна посада, вище за яку нічого не може бути під сонцем» [212, с. 154]. Отже, Я. Коменський ставить досить високі вимоги до вчителів та чітко формулює якості, які сприятимуть формуванню образу справжнього педагога. На думку філософа, вчитель, насамперед, повинен бути чесним, наполегливим, працьовитим, релігійним, повинен любити дітей та ставитися до них з повагою, добротою, бути не тільки керівником, але й другом, прикладом для наслідування. Як засновник педагогіки Нового часу Я. Коменський важливого значення надавав посаді вчителя, який своєю творчою та сумлінною працею повинен оволодіти універсальним мистецтвом «учити всіх і всього» і усвідомлювати важливість своєї функції в суспільстві, що вимагає від нього володіння власною гідністю [115; 238]. «Учителі, писав він, ...повинні піклуватися про те, щоб бути для учнів в їжі та одязі взірцем простоти, у діяльності – прикладом бадьорості і працьовитості. У поведінці – скромності і доброзвичайності, у промовах – мистецтва розмови і мовчання, словом, бути зразком розсудливості у приватному та громадському житті» [211, с.155]. Такий учитель є гордістю школи та її учнів, поціновується батьками і зможе гідно обіймати власну посаду.

Відтак, саме педагоги мають бути своєрідним еталоном, узірцем для молоді, тому вчителю потрібно бути не лише фахівцем високого рівня, а й вишуканою, вихованою людиною, тобто дотримуватись певного іміджу, підтримувати репутацію.

Дж. Локк у своїй теорії описав мету та характер виховання джентельмена, зокрема фізичного, морального та розумового, акцентуючи увагу на особистому прикладі вчителя, який має бути освіченою, доброчесною, розсудливою, обов'язково мудрою і вихованою людиною, взірцем для наслідування. Він зазначав:

«Прийміть за безсумнівну істину, що найбільше на поведінку дитини впливає компанія, у якій вона знаходиться, і образ дій тих, хто ходить за нею» [255].

Французький мислитель Ж. Ж. Руссо в своїй книзі «Еміль, або про виховання» обґрунтував ідеал природовідповідного виховання. Головним, на думку філософа, було вміння наставника давати дитині можливість відчувати себе господарем середовища та вчити самостійно шукати істину [210, с. 26]. Ж.-Ж.Руссо надавав слушну настанову вчителям: «Пам'ятайте, що перед тим, як виховувати людину, треба самому стати людиною; треба, щоб у вас самих склався той взірець, якого повинна унаслідувати дитина» [409, с. 97], тим самим наголошуючи на важливості для вчителя роботи над собою.

Інший представник французького Просвітництва Д. Дідро, різко критикуючи тогочасну систему освіти, радив уважно ставитися до підбору вчителів, навіть оголошувати конкурс, вимагав кращого матеріального забезпечення педагогів. На його думку, вчитель повинен бути добрим, чутливим, турботливим та, найголовніше – знати свій предмет [132, с. 98].

К. Гельвецій також відводив важливу роль учителю, зазначаючи, зокрема, що вчитель повинен знайти належне місце в суспільстві відповідно до тієї важливої ролі, яку він відіграє у вихованні молоді. Він також вказував на необхідність належним чином забезпечувати матеріальне становище педагога й оточувати його суспільною повагою та шаную [96].

Отже, аналіз доробку зарубіжних філософів, педагогів різних країн світу дає підстави стверджувати, що всі вони свідомо чи підсвідомо звертали увагу на цінність іміджу особистості вчителя, педагога. Проведений аналіз педагогічної спадщини педагогів-гуманістів дозволяє констатувати, що основну увагу в образі педагога вони приділяли його внутрішньому компоненту та професійним якостям, наголошуючи на тому, що педагог має любити дітей, бути високоморальною, вихованою особистістю, що вміє навчати, володіє педагогічними прийомами та методами роботи з учнями.

У період переходу від феодальних до капіталістичних відносин відбулися суттєві зміни в економічному, політичному, соціальному та

духовному розвитку країн, що, в свою чергу, сприяло становленню педагогічної науки та формуванню нового рівня та змісту освіти.

В контексті нашого дослідження заслуговують на увагу погляди видатного швейцарського педагога Й. Песталоцці, на переконання якого, вчитель повинен добре володіти мовою: яскравою, образною, доступною для розуміння, конкретною, структурованою, логічною, сповненою життєвими прикладами й позбавленою слів-паразитів, що в сукупності має на увазі наявність таланту до навчання; бути рішучим, наполегливим і терплячим; виконувати роль натхненника й мотиватора; усвідомлювати, що його поведінка є еталоном для несформованих характерів, а тому невпинно працювати над подоланням власних недоліків, усуненням помилок; готуватися до кожної зустрічі з класом, ніби вона є першою й останньою одночасно [359].

Теоретик А. Дістервег спрямував педагогічну думку на піднесення морального рівня, загальної, спеціально-наукової та педагогічної культури вчителя. На його думку, священний обов'язок кожного вчителя – це постійна праця над собою, над своєю освітою, оскільки він лише доти сприятиме освіті інших, доки продовжуватиме працювати над своєю власною освітою. Тільки у такий спосіб він може здобути авторитет, репутацію серед учнів, колег, батьків; своїм прикладом самодіяльності в навчанні та виконанні професійних обов'язків може сформувати самодіяльну, творчу, активну особистість [133].

Аналіз історичних, філософських та педагогічних джерел також дозволив виокремити деякі елементи іміджування і в українській педагогічній теорії та виховній практиці.

На підставі власних спостережень значимо, що першооснови іміджування були закладені в українській народній педагогіці – піснях, билинах, казках, міфах, легендах, присівах та приказках – коріння якої сягає часів заснування Київської держави. Читаючи легенди й перекази, дізнаємось про тих, хто був гордістю нашого народу. Тобто усна народна творчість увібрала в себе численні ідеали, якими керувалися та керуються батьки, педагоги як зразками для наслідування у вихованні молоді.

Непрямим підтвердженням того, що про належний імідж турбувалися в різні епохи, слугують прізвиська історичних постатей – Віщий Олег, Володимир Святий, Святополк Окаянний, Ярослав Мудрий, Всеслав Чародій та ін. Вони давалися книжниками конкретній особі та характеризували її за її ділами та вчинками (Святий – хрестив Русь, Окаянний – за вбивство братів, Мудрий – за розум, благочестя та політичну вправність тощо). Отже, український народ протягом тисячоліть виробив власні імена та прізвиська, у яких відбилася його духовна культура, характер і світогляд, що певним чином склало імідж нації в цілому.

Аналіз педагогічних ідей Київської Русі показує, що після прийняття християнства починається період розвитку освіти і шкільництва, а образ педагога поступово набуває особливої значущості. Так, у контексті дослідження інтерес викликає постать Ярослава Мудрого, який наставляв учителів вчити та любити всіх дітей однаково, бути благочестивими, розсудливими, смиренними, мудрими та лагідними, не заздрісними, не п'яницями, не хабарниками, в усьому – взірцем добрих справ [517, с. 481-486].

Вищим досягненням педагогічної думки Київської Русі є «Повчання дітям» Володимира Мономаха (1096 або 1117 р.), в якому порушено важливі проблеми поведінки людини в суспільстві. Твір пропонує своєрідний моральний кодекс справжнього громадянина та християнина: ... при старих – мовчати, премудрих – слухати, старшим – покорятися, із рівними й меншими – приятель мати; без лукавства розмовляти, багато розуміти; не лютувати словом, не хулити розмовою, не надміру сміятися, соромитися старших; до жінок недостойних не говорити; долу очі мати, а душу – угору...» [253, с. 456].

Зазначимо, що запропонований Мономахом кодекс громадянина є актуальним і сьогодні, оскільки зараз люди все частіше забувають про високу моральність і втрачають людяність, стають черствими душею, відчужуються один від одного, зосереджуючись лише на власних егоїстичних інтересах і цілях, досягають яких часто будь-якими придатними засобами, чим назавжди спотворюють власний імідж та репутацію.

Мономах уперше у вітчизняній літературі обґрунтував необхідність переходу від релігійно-аскетичного виховання до виховання, пов'язаного з практичними потребами людини. У своєму творі мислитель наголошує на тому, що дитину треба виховувати добрими справами, розглядає працю основою всіх успіхів людини, звертає увагу на важливість прикладу старших, визначає вимоги до вчителя, зокрема: бути благочестивим, смиренным, мудрим і лагідним, не п'яницею, не хабарником, прихильником благочестя, тобто взірцем добрих справ. Таке визначення вчителя як прикладу для наслідування стає основною характеристикою його образу.

Таким чином, педагогічна думка Київської України-Русі характеризується глибинним загальнолюдським змістом, проте основне місце посідають цілі, завдання та методи педагогіки, а безпосередньо образ педагога відсувається на другий план.

У період українського національного відродження (XIV – XVIII століття) значну увагу приділено навчанню та вихованню молодого покоління та ролі вчителя в освітньому середовищі. Виключне значення у поширенні знань та формуванні особистості вчителя мали в цей період братста. Братські школи характеризувалися системною організацією педагогічного процесу і ставили досить високі вимоги до вчителя. Так, у творі «Тренсо» (1610 р.) М. Смотрицький наголошував на особливій ролі прикладу вчителя у справі виховання молоді, а також на його фаховій і загальній підготовці: «Чи може той пастирем і учителем бути, хто сам ніколи не вчився?... не потрібною забавою займався, або в безділлі часи недозрілості тратив?» [227, с. 64].

За статутом Львівської братської школи, наприклад, учитель повинен бути «благочестивим, поміркованим, сумирно мудрим, стриманим, не п'яницею, не блудливим, не лихоїмцем, не гнівливим, не завидющим, не сміхотворцем, не сквернословцем, не чародієм, не краснобаєм, не здатним на ересі» [448, с. 79]. Також він повинен «любити всіх дітей однаково як синів бегетих, так і сиріт бідних...; лише не більше одного вчити, ніж іншого, бо ж написано: «Всякому бо просящому у тебе дай и хотящому у тебе взяти не возбрани, хощу бо всім спастися и в разум истинній прийти» [448, с. 80].

Отже, означені вимоги спряли формуванню іміджу нової генерації освічених людей України, інтелектуалів, захисників свого народу, носіїв і пропагандистів ідей української державності, утвердження людської гідності.

Справжнім феноменом в історії України стало запорізьке козацтво. Досвід козацьких шкіл заслуговує на особливу увагу. У них, за словами дослідниці О. Красовської, засвоювався кодекс козацької поведінки (можна вважати іміджем козака), норми християнської та народної моралі, культивувалися національні цінності українців, формувалися риси національного характеру [228].

Головним учителем січової школи, за свідченнями І. Яворницького [572, с. 311], був ієромонах-установник, людина наповнена духовністю, глибокою мудрістю, ідейно-моральним змістом і національно-патріотичним потенціалом. Він вирізнявся волелюбством козака, слідуванням народним традиціям, звичаям та обрядам, прагненням до формування духовно-моральних, розумових, естетичних та фізичних якостей молоді. Такий учитель виховував у молодого покоління любов до Батьківщини, вірність рідній землі та народові, незламну силу духу, волю, високу мораль та лицарські якості.

Безумовно, епоха українського козацтва створила багатогранну духовність, яка стала гордістю української культури. Висока шляхетність і порядність, кмітливість і дотепність, безкомпромісність і твердість у відстоюванні правди та справедливості, милосердя, братерська любов і вірність своєму обов'язку захищати рідну землю – ці та інші чесноти козаків стали безцінним іміджевим надбанням українського національного характеру.

У період національного відродження особливого змісту набули гуманістичні ідеї, які досить міцно укорінилися в системі освіти навчально-виховних закладів країни. Педагогічна думка кінця XVII-XVIII ст. представлена доробками І. Гізель (бл.1600-1683 рр.), С. Яворського (1658-1722 рр.), Ф. Прокоповича (1681-1736 рр.), І. Максимовича (1651-1715 рр.) та ін., які, спираючись на гуманістичні ідеї античних мислителів (Арістотеля, Демокріта, Платона, Сократа), утверджували в освіті загальнолюдські моральні та суспільні цінності, наголошували на необхідності розвитку національної науки, освіти та культури.

Важливу роль у розвитку вітчизняної освіти відіграв теоретик та педагог Феофан Прокопович, який у своєму творі «О риторическом искусстве» висловив цінні думки щодо постаті педагога в навчальному процесі. До визначних ознак образу вчителя він відносив ораторський хист, здатність викликати емоційну відповідь на викладання матеріалів різних дисциплін [391].

Творчий доробок українського просвітителя, філософа, педагога Г. Сковороди містить багато цінних ідей про вчителя та його працю. До вчителя просвітитель висував ґрунтовні вимоги: він має бути людиною глибокого розуму, високої моралі, єдності слова і діл, відданою своєму народові. На його думку, найважливіше завдання вчителя – розбудити свідомість простих людей, усіх «трудолюбствующих», навчити їх самопізнанню, допомогти їм розкрити очі на суспільне зло.

Г. Сковорода наголошує на винятковому значенні любові вчителя до дітей, врахуванні її інтресів і нахилів: «Начало всему и вкус есть любовь. Как пища, так и наука не действительна от нелюбимаго» [431, с. 300].

Великого значення педагог надавав підготовленості і освіченості вчителя, оскільки лише людина високоосвічена, на думку просвітителя, може реалізувати завдання вчителя. «Долго сам учишь, если хочешь учить других» [431, с. 353]. Вчитель має любити науку, бо «хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає учитись» і «коли не любити всією душею корисних наук, то всякий труд буде марним» [432, с. 213].

Особлива увага у вченні Сковороди належить вчительському слову, як могутньому засобу спілкування, засобу передачі знань, моральних цінностей тощо. «Разговор, – пише він, – сообщение мыслей и будто взаимное сердце лобызание, соль и свет компаний – союз совершенства. Но как невозможно плодоносного саду сообщить другу без зерн или ветвей, так нельзя мыслей в душу приятельскую занести, и перевести, и размножить, разве через зерно или глаголемаго, или на бумаге начертаемого слова» [432, с. 425].

Тим, хто обрав професію вчителя, великий педагог у праці «Алфавит, или букварь мира» дає низку порад, серед основних є такі: облиш усі справи, до яких ти не народжений, не покликаний, будь

доброчесним, стриманим, терплячим, вивчай мови, навчись бодай одної, але ґрунтовно, не бійся ненависті ворогів, люби свою працю.

Думки Г.Сковороди щодо ролі вчителя в суспільстві залишаються актуальними і сьогодні, а його бачення вчительської професії в сучасному освітньому просторі є повчальним і взірцевим.

У першій половині ХІХ ст. остаточно сформувався соціальний феномен української інтелігенції. Саме поняття введено в обіг письменником П. Боборикіним на позначення людей, які займаються розумовою працею, в тому числі і вчителів. В доробку цього періоду знаходимо багато звернень до особистості вчителя.

Так, видатний український педагог і просвітитель О. Духнович особливого значення надавав авторитету вчителя та його ролі у формуванні особистості дитини, наголошуючи на тому, що потрібно не лише відкривати школи, а й готувати достойних людей для роботи в них. Зокрема, він писав: «Нехай буде вчитель зерцалом добрих нравів: то, чому він учить або вчити збирається, нехай як на зразку, на собі показує...» [144, с.517].

У «Народній педагогії на користь училищ і вчителів сільських» О. Духнович ставить низку вимог до вчителя: «Наставник повинен бути обдарованим особливими якостями, і між ними такими»: мати справжнє покликання до професії, добрі і правильні знання, чистий і непорочний норов, процвітати доброчесностями, бути від природи лагідним, поважним, заслужити любов учнів, «від природи володіти легким, зрозумілим способом викладання» тощо [144].

Як бачимо, основними чеснотами вчителя, на думку О. Духновича, є широкоосвіченість, обдарованість, висококультурність та високоморальність, що є актуальним і сьогодні.

Т. Шевченка як громадянина і патріота не могли не хвилювати проблеми української школи. Особливої ролі поет надавав особі вчителя, справу якого вважав найвищою мірою благородною і серйозною. Народний учитель має бути доброю, високоморальною людиною, носієм духовності свого народу, самовіддано служити людям, своїй батьківщині. На думку Т. Шевченка, навіть добре знання своєї професійної справи не виправдовує фахівця, якщо він нехтує нормами людської моралі. «Дуже сумна картина», – писав Великий

Кобзар, – «коли з великим генієм не поєднана велика розумна доброчесність» [267, с. 120].

Один з найавторитетніших педагогів ХІХ століття, основоположник наукової вітчизняної педагогіки К. Ушинський приділив значну увагу у своїй науково-практичній діяльності проблемі підготовки вчителя-професіонала. Педагог наголошував на необхідності системи підготовки вчителя, яка базувалася б на усвідомленні високої ролі вчителя-професіонала в житті суспільства, «на великій вазі особистого фактору в педагогічній діяльності» [544, с. 226].

Проблеми підготовки вчителя викладено у працях «Проект учительської семінарії» , «Три елементи школи», «Педагогічна подорож по Швейцарії» [515] тощо. К. Ушинський розробив зміст підготовки педагога, визначив коло наук для вивчення, наголошуючи на його всебічній теоретичній і практичній підготовці.

Виключного значення автор надавав моральним якостям вчителя. «Для кожного педагога, – зазначав він, – важливо не тільки вміння викладати, а також характер, моральність і переконання, тому що в класах.... більше впливу чинить особистість вчителя, ніж наука, яка викладається саме елементарно» [515, с.37].

Аналіз наукового доробку видатного педагога дає підстави стверджувати, що основними характеристиками вчителя, на думку К. Ушинського, мають бути: добре знання свого предмета, володіння методикою викладання, вміння йти в ногу з життям і постійно вдосконалювати свою майстерність, бути високоосвіченою й різнобічною людиною, беззаперечним авторитетом для своїх вихованців та їхніх батьків, тобто бути... «плодотворним променем сонця для молоді душі, якого нічим замінити неможливо» [515, с.50].

У науково-теоретичній спадщині видатних українських діячів другої половини ХІХ-початку ХХ ст. Х. Алчевської, Б. Грінченка, М. Грушевського, М. Коцюбинського, І. Огієнка, Лесі Українки, І. Франка, Г. Хоткевича, Я. Чепіги та ін. у дещо розрізненому вигляді викладено теоретико-методологічні засади української національної школи, освіти та вимоги до особистості вчителя, його діяльності.

Так Х. Алчевська вказувала на необхідність формування психологічної культури майбутнього вчителя – уміти відчувати настрій,

внутрішній світ, поважати гідність дитини як особистості [7, с. 54]. Особливе місце у професійному становленні майбутнього спеціаліста, за Х. Алчевською, має посідати оволодіння техніками педагогічного спілкування – культурою мовлення та педагогічним тактом, який вбачала в умінні володіти собою, стримувати себе під час роботи з учнями, які не встигають, умінні не образити учня ані словом, ані вчинком, здатності знайти правильний підхід та поважне ставлення до них [8, с.102].

Значний інтерес для нашого дослідження викликає творчість видатного українського мислителя, поета і педагога І. Франка, який вважав, що вчитель має бути взірцем для учнів, і засуджував аморальну поведінку деяких з них, називаючи «педагогічно-ученою бестолоччю».

У творах «Борис Граб», «Учитель», «Грицева шкільна наука» та ін. письменник розкриває роль вчителя в розвитку особистості дитини. Він наголошує, щоб бути справжнім учителем, необхідно мати особисту позицію, самостійне мислення, розуміти сенс життя, духовно та морально зростати, знаходити шляхи до серця дитини своєю любов'ю, справедливістю, гуманністю. Позицію вчителя І. Франко вбачав у наступному:

«Гуманним будь, і хай твоя гуманність
Пливе з криниці чистої любові...» [522].

Змальовуючи ідеальний образ вчителя Омеляна Ткача в п'єсі «Учитель», письменник характеризує його як надзвичайно стриману, урівноважену, самовіддану дітям і професії особистість, здатну протистояти можновладцям у найскрутнішій ситуації. За це учитель «похвальні свідоцтва мав, люди були з нього вдоволені» [520, с. 84].

І. Франко постійно акцентував увагу на тому, що учитель виконає свою високу місію виховання майбутніх поколінь тоді, коли буде вільним у думках і вчинках, коли буде належним чином матеріально забезпеченим і пошанованим громадою, суспільством [521, с. 213]. Цей біль за становище учителя в суспільстві сьогодні є вкрай актуальними.

Активний громадський діяч періоду української революції, перша жінка-теоретик педагогіки С. Русова вважала педагога цент-

ральною постаттю в навчально-виховному процесі. Тільки щасливий, не змучений тяжким життям, вільний вчитель зможе стати більш корисним в освітньому процесі. С. Русова чітко сформулювала вимоги до справжнього вчителя, який має бути митцем, носієм правди і науки [178].

Для П. Блонського саме вчитель був також провідною фігурою ідеальної школи. Аналізуючи ставлення підлітків до вчителя, філософ зрозумів, що учні цінують, перш за все, доброзичливе ставлення до них, дружнє ставлення, справжню допомогу, розуміння та знання. «Якщо вчитель поєднає всі ці якості, то він буде користуватися високим авторитетом та неабиякою повагою» [43, с. 511-512].

Цікавою з огляду нашого дослідження є програма підготовки українського вчительства видатного педагога Б. Грінченка, яка передбачала оволодіння українською літературною мовою, засвоєння кращих досягнень національної й світової культури та мистецтва, оволодіння педагогічним досвідом, формування національної самосвідомості, вивчення народного життя, побуту, традицій, звичаїв, інтересів людей [358]. На нашу думку, така підготовка спрямовувалась не лише на підготовку кваліфікованого вчителя, а й на формування його професійного іміджу.

Ідеалом особистості, стверджував Б. Грінченко, є той педагог, який гармонійно поєднує в собі високі духовні, культурні, розумові та фізичні якості, активно стверджує себе як громадянин, трудівник, патріот, демократ і гуманіст [358]). З літературної спадщини вченого постає цілісний образ учителя національної школи: окрилена високою метою служіння рідному народові людина з широким і прогресивним світоглядом, справді інтелігентна й високоморальна.

У своєму науковому доробку Б. Грінченко підкреслював: «щоб забезпечити високий рівень викладання, педагог повинен мати всі необхідні умови для праці – як у школі, так і дома» [72]. «Тільки тоді вчителі стоятимуть на належній висоті, – наголошував письменник, – коли думку про швидше засвоєння учнями того чи іншого повідомлення не супроводжуватиме думка про порвані чоботи чи пальто. Тільки тоді вчителі стануть повністю народними вчителями. Тільки тоді й суспільство інакше гляне на народних учителів, тільки

тоді вони здобудуть визнання та вплив у сучасному житті...» [114, с.496]. На наш погляд, цими роздумами було порушено питання про характеристики, які формують авторитет вчителя у суспільстві, і є складовими його іміджу.

Початок ХХ століття ознаменувався великими змінами у суспільно-політичному житті, які вплинули на характер розвитку системи освіти, зокрема її реформування та націоналізацію. У період побудови соціалізму, епоху науково-технічної революції, збільшення обсягу та джерел інформації змінилися умови засвоєння знань, було створено новітні педагогічні концепції, основу яких становили особистість дитини та її внутрішній світ. У цей час чітко визначаються вимоги до особистості вчителя та його роль у освітньому процесі. Знання предмета більше не є основною вимогою до виконання функцій вчителем. Педагог, насамперед, має знати, як навчати й виховувати, щоб найефективніше реалізувати мету й завдання освітнього процесу. Отже, одним з провідних у творчості видатних педагогів постає питання формування педагогічної майстерності вчителя.

Так, С. Гусев виокремив різні сторони роботи вчителя; В. Тулеев розробив критерії якісного обліку педагогічної роботи, за якими пропонував визначати рівень майстерності та професіоналізму вчителя; Я. Мамонтов створив цілісну концепцію педагогічної діяльності та майстерності учителя як «артистичної культури», що збуджує соціальну активність педагога та дозволяє творити і насолоджуватися творчістю; Р. Кутепов розробив систему визначення професійної придатності й обдарованості педагога для вирішення проблеми профвідбору на вчительську професію [119; 353]. С. Шацький наголошував на необхідності поєднання у вчителя якостей педагога і науковця: «Педагог – громадський працівник із широким обрієм, педагог – організатор у справі, організатор дитячого життя, педагог – умілий спостерігач і дослідник...» [541, с. 107]; С. Рубінштейн підкреслював необхідність озброювати майбутніх учителів «надійними орієнтирами в системі цінностей та ідеалів» [408, с. 127]; Л. Виготський ставив питання про творчу діяльність людини, результатом якої є створення чогось нового індивідуально-неповторного, зазначаючи...творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить

за межі рутини і в чому є хоча б йота нового, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини» [87, с. 7]; Т. Маркарян, М. Розенштейн, С. Фрідман започаткували практику навчання майбутніх учителів педагогічної техніки, педагогічної майстерності та театрального мистецтва [332; 349].

Отже, розроблені прогресивними діячами вимоги до професіоналізму, майстерності, професійної діяльності педагога сприяли створенню ідеалу тогочасного вчителя, який представлено у науковому доробку багатьох учених.

Зупинимось більш детально на педагогічній діяльності талановитих педагогів радянських часів А. Макаренка та В. Сухомлинського.

Високо оцінював роль учителя в суспільстві український педагог-гуманіст А. Макаренко, порівнюючи його із садівником, актором, називаючи «інженером дитячих душ». Чільне місце в його педагогічній спадщині посідає визначення характерних рис, якими має володіти вчитель, та іміджевих складників, без яких неможливою є професійна діяльність. Серед них:

- педагогічна майстерність – характер педагога, поведінка, педагогічний талант, гострий розум, організаторські здібності, цілеспрямованість, активність, ініціативність, уміння свідомо уявляти виховні завдання конкретного колективу, гуманність, науковість, педагогічна доцільність, результативність, демократичність, творчість (оригінальність) тощо;

- педагогічна техніка – володіння прийомами організації власної поведінки та контролю за виявом своїх намірів, емоцій, внутрішніх почуттів; концентрація в собі сукупності професійних умінь, які забезпечують гармонійну єдність внутрішнього світу й доцільність зовнішнього його вираження; уміння правильно сидіти, стояти, піднятися із-за столу, посміхнутись, подивитись; уміння керувати мімікою, пантомімікою, самовладанням, оптимістичним настроєм тощо;

- мовна техніка – постановка голосу; підвищення та керування голосом (наголос, дикція, паузи тощо), ораторська майстерність («Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, у поставі і голосі» [270, с. 247];

– зовнішній вигляд – А. Макаренко вбачав у вмінні педагога бути підтягнутим, вольовим і стриманим, усебічно культурним, охайним, носієм естетичної культури. «Я повинен бути естетично виразним, – пише він, – тому жодного разу не вийшов із неочищеними чобітьми або без ременя. Я теж повинен мати певний блиск, у міру сили та змоги, звичайно... Я не допускав у клас учителя, якщо він був неохайно одягнений. Тому в нас стало звичкою ходити на роботу в кращому костюмі. І я сам виходив на роботу в найкращому своєму костюмі, якій тільки в мене був» [268];

– авторитет педагога – ґрунтується на широкій ерудиції та моральній чистоті, гуманізмі й тактовності, щирості та доброзичливості, умінні застосовувати до учнів найдоцільніші засоби педагогічного впливу; учні пробачають своїм учителям і строгість, і сухість, і навіть прискіпливість, але ніколи не пробачають поганого знання своєї справи;

– робота над собою – тренувати в собі організованість, дисциплінованість, стриманість, терпимість, сміливість, вольові якості; відточувати ораторську майстерність, отримувати фізичну підготовку; орієнтуватися в літературі, мистецтві, музиці; пізнавати себе в діяльності та взаєминах; знаходитися в постійному пошуку, у постійних роздумах і вболіванні за долю своїх вихованців тощо;

Отже, стає очевидним, що образ вчителя-вихователя у педагогічній системі А. Макаренка формують не тільки особистісні та професійні характеристики, а і вербальні та невербальні засоби комунікації: одяг, стиль поведінки та спілкування, особливості голосу, вираз обличчя – компоненти, що впливають на всі канали сприйняття та допомагають формувати цілісний образ.

Відомий педагог акцентував увагу на розробленні системи матеріальних заохочень з огляду на досвід роботи вчителя, рівень його професійної компетентності. Кращим учителям мають бути присвоєні різні звання: «старший учитель», «Заслужений учитель», «Народний учитель» тощо [269, с.100].

Зазначимо, попри те, що ідеї А. Макаренка щодо вимог до особистості та діяльності вчителя, суспільного визнання його досягнень утвердилися в епоху тоталітарного режиму, вони є вкрай

актуальними і сьогодні, оскільки спрямовані на формування іміджу відповідального, конкурентоспроможного фахівця.

Значна заслуга в розробленні педагогічної культури та іміджу вчителя належить видатному педагогові, публіцисту і письменнику В. Сухомлинському. Цю проблему порушено у численних монографіях, брошурах, статтях автора, серед яких: «Суспільство і вчитель», «Які якості треба мати педагогу як вихователеві», «Розмова з молодим директором», «Сто порад учителеві», «Методика виховання колективу» та ін., аналіз яких дає підстави стверджувати, що Василь Олександрович висував дуже високі вимоги до педагога як керівника й організатора навчально-виховного процесу, тим самим сприяючи формуванню його професійного іміджу, утверджуючи авторитет у суспільстві.

Серед основних вимог до професії вчителя доцільно виокремити:

- рівень професійної підготовки – всебічна освіта та спеціальна психолого-педагогічна, методична та теоретико-практична підготовка, фахова компетентність, загальна ерудиції та внутрішня мотивація до педагогічної діяльності тощо;

- самовдосконалення – самоосвіта, саморозвиток, професійне самопізнання; самовиховання інтегративного вміння поєднувати сердечність з мудрістю, від рівня оволодіння яким, удосконалення якого й залежить мистецтво та майстерність педагога [459, с. 453];

- педагогічна майстерність – формування відчуття естетики педагогічної дії; розвиток культури міжособистісного спілкування; відпрацювання вмінь і навичок зняття емоційної напруженості; здатність творчо й нестандартно підходити до розв'язання педагогічних ситуацій; володіння мистецтвом навчання та виховання; готовність до самостійного кругозору; манера поведінки, естетика стосунків тощо;

- педагогічна та професійна культура – витонченість і краса почуттів; сприятливе, делікатне ставлення до учнів; почуття гумору; формування готовності адекватно емоційно реагувати на педагогічні ситуації; наукове передбачення; здатність до системного педагогічного мислення, готовність до педагогічної творчості й професійного саморозвитку; «здатність приділити дитині стільки

уваги й духовних сил, скільки потрібно для того, щоб дитина відчула, що про неї не забувають, її горе, її образи й страждання поділяють» [461, с.167]. Педагог зазначав: «З того, як і чому вихователь виражає себе, дитина робить висновок про те, якими є люди, взагалі, в чому добро, в чому ідеал» [461, с.169];

– особистісна культура – базова підготовка; постійна творча праця, поєднання двох спеціальностей (бути фахівцем зі свого предмета та вихователем); система професійно значущих знань, умінь та навичок; комунікативна, мовна, дослідницька, екологічна, фізична культура; активна життєва позиція. В. Сухомлинський наголошував на тому, що особистість вчителя має приваблювати вихованців, надихати їх своєю цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, переконань, морально-естетичних принципів, інтелектуальним багатством, працьовитістю, а отже, «силою, що примушує кожного вихованця глянути на себе, замислитися над власною поведінкою, керувати собою, є, насамперед, особистість вихователя, його ідейні переконання, багатство духовного життя, цілісність його етичного «Я» [459, с.197];

– моральна культура – ідеал людяності, добра, справедливості й гуманізму, милосердя, доблесті, честі, благородства; уміння створювати, підтримувати в навчально-виховному процесі школи атмосферу творчого співробітництва, гуманних і демократичних взаємин; «висока моральність учителя стає нині найважливішою умовою його педагогічної майстерності... Улюбленим і авторитетним учитель стає не тільки тому, що досконало знає свій предмет, а й тому, що глибоко люблячи його, поєднує у своєму серці цю любов з любов'ю до людини-дитини» [463, с. 114];

– духовна культура – світоглядна, чуттєво-емоційна, моральна культура, що базується на основі загальнолюдських цінностей гуманізму, добра, краси, сердечності та любові до дітей; витонченості й краси почуттів; здатності до духовних переживань; співпереживання душевному стану дитини – питанням виховання цієї здатності;

– мовленнєва культура – досконале володіння рідною мовою; спілкування, краса слова і з погляду висловлення думки, змісту

мислення, і її форми вираження в мові; слово має стати «очима, які бачать красу» [458, с.391]; мовлення має бути грамотною, логічно послідовною, літературною, автентичною, нормативною. Виразною, здатною викликати у слухачів візуальні картини, яскраві бажання, відчуття і співпереживання, емоційно насиченою й естетично спрямованою, яскравою, образною, служити зразком для учнів; суворе дотримання норм культури усного мовлення; правил орфоєпії, стилістичних і логічних закономірностей літературної української мови; «Мовна культура, за словами В. Сухомлинського, – це живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності. Завдяки мові людині стають доступні найрізноманітніші джерела, що живлять емоційну, інтелектуальну й вольову сферу її духовного життя. У мові відбивається ідейна спрямованість духовного життя людини, слово містить у собі невичерпні можливості для впливу на її світоглядну сферу» [459, с.319].

– естетична культура – «Через красиве – до людяного» – красивий вигляд школи, яка потопає в зелені; красиві кущі винограду з янтарними гронами; красиві троянди вздовж доріжки від одного шкільного корпусу до інших; естетична обстановка в класних кімнатах і майстернях; естетичний вигляд учнів, їхнього одягу, зовнішнього вигляду, зачісок. «Усе, що бачить дитина, переступивши поріг нашої школи, усе, з чим вона тут стикається, - пише педагог, – усе – красиве» [462, с. 385];

– «хороший учитель» – «любить дітей, вірить у них, знаходить радість у спілкуванні з ними, переймається дитячими радощами і прикрощами» [460, с. 59]; здатен розуміти і відчувати «найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість» [460, с.60]; «майстер своєї справи», «перший найважливіший світоч інтелектуального життя, який пробуджує в дитини жадобу до знань, любов до науки, культури, освіти, гаряче поривання до невпинного духовного росту й удосконалення» [460, с. 51-52].

Отже, педагогічна спадщина В. Сухомлинського має різноплановий, багатоаспектний характер, проте надзвичайно важливе

значення в професійному становленні вчителя, на думку українського педагога, мають його ідейно-політичні й моральні якості.

Значні зміни у розумінні ролі вчителя в суспільстві сталися зі встановленням радянської влади в Україні. Гостро відчувалася політизація та ідеологізація освіти, а вчитель підпав під постійний контроль заради «політичної благонадійності». Про авторитет учителя дбали партійні органи, Верховна Рада СРСР, органи влади УРСР. Так, аналіз матеріалів 6-ї сесії Верховної Ради СРСР, на якій було затверджено основи законодавства СРСР та союзних республік у сфері народної освіти (липень 1973 р.), було зазначено, що професійні права, честь і гідність учителя та інших педагогічних працівників охороняється законом. Виконавчі комітети місцевих Рад депутатів трудящих, органи та заклади народної освіти, міністерства та відомства зобов'язані були забезпечувати педагогічним та іншим працівникам народної освіти необхідні умови для праці, проявляти турботу про підтримку їхнього авторитету [398, с. 13].

Неодноразово директор однієї з кращих шкіл Харкова, П. Масленніков, зазначав, що професію вчителя слід широко пропагувати, а авторитет педагогів усіяко підтримувати [529, с. 22]. Педагог акцентував увагу на необхідності ширше висвітлювати позитивний досвід у роботі шкіл, припиненні загострювати увагу на окремих несуттєвих недоліках. Він вважав, що учитель має отримати позитивну оцінку, а на позитивних прикладах слід прищеплювати повагу широкої громадськості до педагогічної праці [529, с. 23].

Престижності вчительської професії, авторитету вчителя значною мірою сприяли телебачення і кіномистецтво, які створювали образ учителя, в якому все більше уваги приділяється зовнішній привабливості, внутрішній відповідності професії, моральним цінностям та нормам поведінки.

Так, у 1930-1940-х рр. учитель прирівнювався у своїй соціально-культурній ролі до революціонера, борця за радянські ідеали, подвижника, будівельника нового суспільства та творця нової людини, який сприймається як представник важливої професії. Учитель – інтелігент, який займається вихованням (і швидше навіть

перевихованням) і освітою не стільки дітей в звичайній загальноосвітній школі, а ліквідацією неписьменності безпритульних або навчанням робітничої молоді в вечірніх школах. Його специфічна місія та високий соціальний статус підкреслювалися найрізноманітнішими засобами: за допомогою крупних планів головних героїв, учителів, на фоні шкільної дошки; пильної уваги до елементів іміджу, зокрема, костюму (наприклад, Нестор Петрович Сєверов у фільмі «Велика перерва» змінює светр на строгий темний костюм, сорочку з краваткою, змінивши свій статус із вступника до аспірантури на вчителя вечірньої школи); зачіски (у фільмі «Весна на Зарічній вулиці» головна героїня вчителька Тетяна Сергіївна дома розпускає волосся, але на роботу збирає його у вузол – класичну зачіску вчительки); атрибутів (практично у всіх фільмах з героями-вчителями присутні у кадрі книги, які є одним із важливих предметних маркерів вчительської професії); особливих просторових характеристик (прибиральниця тітка Глаша у фільмі «Велика перерва», не звертаючи уваги на Нестора Петровича, миє підлогу і бубонить. Коли ж він наголошує на своєму статусі: «Я, між іншим, – ваш новий педагог», ставлення до нього відразу змінюється: «Що ж ти на брудній підлозі стоїш, дай я тоді ганчірку підстелю». Сам Сєверов приділяє особливе значення простору школи як «декорації», «зовнішній обстановці для самопрезентації». Для вчителя 1950-х рр. символічна ієрархія шкільного простору була набагато жорсткішою, ніж для сучасного вчителя. У процесі розвитку кабінетної системи вчитель отримав невеликі, відносно приватні зони: кабінет, від якого є свої ключі, лаборантська, де можна зберігати особисті речі і перевдягнутися. Справжнім «закуліссям» для вчителя міг служити лише дім).

Примітним є і те, що в кінофільмах про учителів 1960-1970-х рр., образ учителя було романтизовано: вчитель – це друг і духовний наставник учня, який сповідує гуманістичні принципи педагогіки співробітництва, іронічний інтелектуал. Візуальна мова кіно підкріплювалася і посилювалася художніми засобами інших видів мистецтва. Так, наприклад, у фільмі «Доживемо до понеділка» головний герой історик Ілля Семенович грає на роялі і співає, чудово розбирається в поезії; один з персонажів, школяр, пише чудові вірші

про журавля і синицю, які неодноразово звучать у фільмі. У кінокартині «Розклад на післязавтра» Антоніна Сергіївна, філолог, «біла ворона» у фізико-математичній школі, прищеплює учням, юним геніям в галузі точних наук, любов до літератури.

Поряд з тим, вчитель, як жива людина, часто нещасний в особистому житті (більшість вчителів в радянських фільмах цього періоду самотні, неодружені). Так красива, розумна, але нещасна в особистому житті вчителька літератури Тетяна Миколаївна Кольцова в кінострічці «Вам і не снилося ...» живе зі старенькою матір'ю; неодружений Ілля Семенович в «Доживемо до понеділка» роздратовано пояснює у відповідь на прохання матері розповісти, як справи в школі: «Там не театр, мамо, там звичайні будні ...»; розлучена мати-одиначка Марина Максимівна у фільмі «Ключ без права передачі» і ін.), учитель історії Ілля Семенович Мельников у стрічці «Доживемо до понеділка» схильні до соціальних пороків, психоемоційного зносу і вигоряння, переживають особистісну та професійну кризи тощо.

Завдяки кінематографу було суттєво завищено і міфологізовано уявлення про вчительську зарплату. Зокрема, в кінострічці «Сільська вчителька» героїня фінансово допомагає в будівництві нового будинку для селянки, а в «Уроки французької» вчителька французької мови в післявоєнну добу посилає учневі дорогі продукти харчування та ін.

Отже, в кінематографі радянського часу підкреслено особливу роль і статус вчителя. Образ учителя підпорядковувався загальному напряму політики партії, ідеології держави – учитель був відповідальний, справедливий, винахідливий, він був професіоналом, обраним для здійснення благородної місії – виховання громадянина комуністичного суспільства. Цей образ «правильного» вчителя сприймався як єдино можливий, а представлені моделі поведінки вважалися зразками для копіювання. Створення такого образу вчителя було спрямоване на підняття престижності професії вчителя, ролі та значення цієї професії для суспільства. Держава декларувала особливий статус професії вчителя і всіляко підтримувала таку політику.

Після розпаду СРСР в Україні були проголошені принципи демократизації, гуманізації та гуманітаризації освіти, її варіативність і альтернативність, національний характер. Тогочасна культура

багато в чому виграла і просунулася, демократизувала багато сфер соціально-духовного життя, в тому числі й освіту, але з іншого – головна перевага школи – здатність виховувати самостійну творчу вільну людину – стала джерелом численних проблем.

Основним напрямом і тенденцією трансформації образу вчителя, в тому числі і з екранів телевізору в цей період стала тенденція до його зниження від авторитетної, поважної людини серед учнів, яка мала позитивні моральні цінності, якості, володіла високим рівнем культури, гуманіста, який поважає учня, до людини соціально неуспішної і непривабливої, малозабезпеченої, розбещеної, яка не викликає поваги, оскільки не має власної гідності і характеризується низькою мораллю, їй притаманні шкідливі звички. Одним з художніх засобів для досягнення цього соціально-негативного ефекту став такий улюблений прийом сучасного мистецтва, як іронія, яка, на наш погляд, зіграла свою нищівну і девальвуючу роль в репрезентації того образу вчителя, який до сьогоднішнього дня є досить стійким і, на жаль, звичним на кіноекрані. Прикладом російських кінострічок, що здобули широкої популярності і серед українських підлітків є «Розіграш» (2008), «Школа» (2010), «Фізрук» (2014), «Училка» (2015). Французький фільм «Entre les murs» (2006), естонський – «Ven X» (2007), кінострічка сумісного виробництва Ірландії, Данії, Великобританії, Іспанії «Пісня для ізгоя» (2002 р.), що демонстрували принизливе ставлення учнів до вчителів, до однокласників, доведення учнів до суїциду, стали прикладом для частини українських школярів. Така поведінка переносилася до школи. Ці зміни призвели до розриву між поколіннями в культурі, в сприйнятті світу, і що найголовніше – позначилися на ставленні учнів до вчителів, повазі та авторитеті вчителя. Працювати вчителю в таких умовах ставало дедалі важче, а формування професійного іміджу педагога набуло неабиякої значущості.

Доволі низький суспільний статус вчителя в Україні на сучасному етапі проявляється не лише в емоційному та психологічному напруженні, а й у розмірі заробітної плати, трудомісткості навантаження тощо. Сьогодні висока планка знань перестала бути гарантованим показником авторитетності педагога. Все більш оманливим стає ореол «світочу знань», який колись яснів над постаттю учителя, оскільки

ки інформаційні засоби здатні у короткий термін задовольнити будь-які пізнавальні запити. Така ситуація потребує кардинальних змін.

Наразі маємо констатувати, що пошук моделей державної та громадської підтримки педагогічних працівників здійснюється в багатьох країнах світу: надання статусу держслужбовця, встановлення зарплати, що відповідає рівню середнього класу, формування позитивної громадської думки тощо. З огляду на це, вбачаємо актуальним аналіз сучасного ставлення до вчителя в різних країнах світу на основі результатів дослідження глобального благодійного фонду Варкі (*Varkey GEMS Foundation*), яке вивчало сучасний статус вчителя в 35 країнах світу: Бразилії, Китаї, Чехії, Єгипті, Фінляндії, Франції, Німеччині, Греції, Ізраїлі, Італії, Японії, Південній Кореї, Нідерландах, Новій Зеландії, Португалії, Сінгапурі, Іспанії, Швейцарії, Туреччині, Великій Британії, США, Тайвані, Угорщині, Гані, Уганді, Аргентині, Перу, Колумбії, Чилі, Панамі, Індії, Росії, Малайзії, Індонезії, Канаді. Підсумок проведеної роботи опубліковано у звіті «Індекс глобального статусу вчителя 2018» [611], у якому 35 країн проіндексовані у відносній шкалі від 1 до 100.

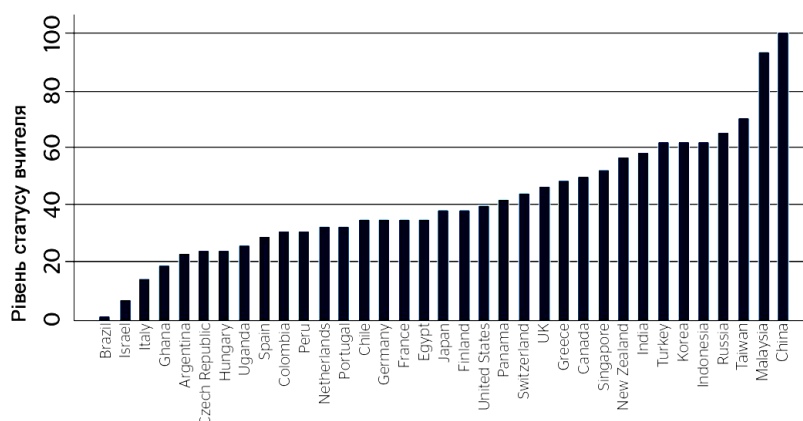


Рис. 1.1. Індекс глобального статусу вчителя [630]

Зазначимо, що у ході дослідження аналізувалися такі аспекти: статус вчителів у суспільстві, рівень заробітної плати, кількість охочих навчатися педагогічній професії, соціальне сприйняття вчителів та рівень поваги учнів. Наголосимо, що науковцями відокремлено сприйняття вчителів суспільством від оцінювання якості системи освіти загалом.

За результатами опитувань було виявлено, що у різних країнах педагогів сприймають по-різному. Водночас, встановлено залежність між оцінкою статусу вчителя і статтю опитуваного, його віком, релігійними поглядами, освітою, а також наявністю дітей.

Так, люди похилого віку поважають вчителів більше за молодь. Випускники – більше, ніж усі інші. Чоловіки – більше за жінок. А батьки – більше, ніж ті, хто не має дітей. Виявилось, що представники етнічних меншин поважають вчителів менше, а віряни, які проповідують іслам, традиційно цінують їх дуже високо.

В Азії вчителів шанують більше, ніж в європейських країнах. Найвищу престижність професії вчителя зафіксовано у Китаї. Найнижчі за своїм статусом педагоги – в Бразилії та Ізраїлі. Ці показники є незмінними вже 6 років. Порівняно з 2013 роком (аналогічне дослідження проводилося у 2013 році), у Японії та Швейцарії статус вчителя зріс, тоді як у Греції він знизився. Цікавим є факт, що самі вчителі потрактовують свій статус як значно вищий, ніж це прийнято у суспільстві.

В країнах Азії (Китаї, Малайзії, Тайвані, Індонезії, Кореї та Індії) вчителі пошануються набагато вище, ніж у країнах Європи, США, Новій Зеландії та Канаді. Ймовірно, що дуже високий статус вчителя в азіатських країнах пов'язаний з культом шанобливого ставлення до старших. А от у країнах, де суспільство зосереджене на фінансових цінностях, наприклад США, статус учителя корелює з тим, скільки вчитель заробляє.

Найвищий ранг здобула вчительська професія у Малайзії, Китаї – там вчителів прирівнюють до лікарів, яких респонденти наділили найвищим статусом серед обраних для порівняння професій. Але у світі в цілому вчителів найчастіше порівнюють із соціальними працівниками. На це вказують відповіді опитаних у 50% країн. Проте у багатьох країнах вчителів також прирівнюють за статусом до соціальних працівників та бібліотекарів.

Мешканці більшості європейських країн вважають, що учні у переважній більшості не поважають вчителів. Втім зовсім іншою є картина у Китаї: там 80% респондентів переконані у шанобливому ставленні школярів до них. Середній показник учнівської поваги до

педагогів становить 36%. Нижчий рівень притаманний Європі, вищий – Азії, Африці та Близькому Сходу.

Цікавим є факт, що чим більше у країні шанують вчителів, тим частіше батьки радять дітям обирати цю професію, навіть, якщо рівень оплати праці педагогів не найвищий у суспільстві. Проте у різних країнах ставлення до набуття професії вчителя дуже різняться. Спонукають дітей до її вибору з поміж інших понад 50% батьків у Китаї, Індії, Гані та Малайзії. В Ізраїлі та Росії це роблять тільки 8% мам і тат. Загалом чітко простежується взаємозв'язок: де існує глибока повага учнів до своїх вчителів, там і батьки своїм дітям бажають вчительської долі.

У звіті наголошено і на існуванні прямої залежності між повагою до професії вчителя у суспільстві та його заробітною платою. Професії, які на думку респондентів є престижними, є і більш високооплачуваними.

У більшості країн учасники дослідження вважають, що фактична заробітна плата вчителів є нижчою за справедливу. У Південній Америці та африканських країнах переконані, що справедлива зарплата вчителя має бути на 40-60% більшою, ніж реально існуюча. У США думають, що зарплата педагогів не дотягує до справедливої на 16%, у Великій Британії – на 23%. В цілому в 35-ти країнах близько половини опитаних вважають, що зарплата вчителів повинна визначатися відповідно до успішності їхніх учнів. Найвищим показником такої думки серед усіх країн характеризується Єгипет – подібним чином у країні вважають 78% опитаних.

Самі вчителі переважної більшості країн бажають зарплати, не суттєво більшої за ту, яку фактично отримують, а в країнах з високими зарплатами педагоги кажуть, що така оплата є справедливою.

З метою з'ясування, що змінилося у ставленні до професії вчителя в Україні, наведемо результати дослідження, проведеного у 2018 році на замовлення громадської організації «Освіторія», яке вивчало повагу до професії вчителя в Україні. Виявилось, що ставлення до вчителя у різних регіонах України доволі суттєво різняться. Так лише 56% киян переконані у важливості вчительської професії, тоді як на заході України цей показник становить понад

80%, на сході – 85%, на півдні – 75%, в центрі – 74%. Соціологи зауважують, що повага до учителя залежить від розмірів населеного пункту: у містах з населенням від 51 до 100 тисяч осіб важливою роботу учителів вважають 92% опитаних, тоді як в містах з більш як півмільйонним населенням – тільки 66%.

Отже, результати опитування підтверджують, що статус вчителя в Україні все ще займає досить низькі позиції. Якщо для сільської місцевості професія вчителя вважається досить гідним заняттям, то для жителя мегаполісу така перспектива видається смішною.

З огляду на те, що зарплата вчителя є одним із ключових маркерів визначення поваги і престижності цієї професії в суспільстві, наведемо її показники в Україні.

Зауважимо, що аналізувати освітній сектор у цілому доволі непросто, адже зарплати в ньому суттєво відрізняються, враховуючи те, що в селах різні громади мають різні фінансові можливості; в областях місцева влада по-різному визначає рівень субвенцій. Наприклад, надбавки за престижність для вчителів Луцька нараховуються у розмірі від 10 до 20%, а для педагогів Тернопільської області – лише 5%.

Так, за даними Держстату [127] у січні 2020 року середньомісячна зарплата працівників освіти становила 8166 грн., що на 15% вище, ніж у відповідному періоді попереднього року (7104 грн.). Рік тому за такий же період зростання вчительських зарплат складало 17%. До середніх зарплат по країні ці цифри поки не дотягують (середня зарплата по країні станом на січень 2020 р. становить 10727 грн.), хоча судячи зі статистики, починаючи з 2016 року підвищення оплати праці в освітній сфері склало від 1,5 до 3 разів. Урядом анонсовано новий етап зростання доходів освітян.

Аби співставити дані Держстату з реальністю ми проаналізували сайти з пошуку роботи [613]. Приміром, учителю англійської мови «Профі центр» м. Черкас пропонує заробітну плату у 12000 грн.; Інноваційний Біотехнологічний Ліцей «Радовель» (Олевський р-н, Житомирська обл.) має вакансію вчителя англійської мови з оплатою 10000 грн.; у київській гімназії «Ерудит» вчителю англійської мови пропонують 15000 грн.; а от Міжнародна он-лайн школа англійської

мови EnglishDom взагалі пропонує посаду вчителя англійської мови з оплатою праці 20000 грн. Якщо врахувати різноманітні надбавки, як-то за класне керівництво, престижність, стаж та кваліфікацію, то в підсумку може вийти непогана сума.

Експрес-опитування знайомих теж показало непогану картину: у деяких селах на Сумщині вчитель з майже тридцятирічним стажем може заробляти до 13 тисяч гривень, у місті Вінниця – 12 тисяч, а в райцентрі Жашкові – взагалі до 15 тисяч гривень. Тобто збільшення учительських зарплат не є міфом і держава намагається дбати про підвищення статусу вчителя у сучасному суспільстві.

Разом з тим, з переходом України до інформаційно-комунікаційного суспільства, посиленням міжнародних інтеграційних процесів, що визначають соціальне замовлення держави на підготовку конкурентоспроможних на європейському й світовому ринках праці, мобільних, комунікативно компетентних членів суспільства, значно розширилися вимоги до вчителя іноземних мов, виникли нові форми роботи, які він повинен опанувати. Проте, набір компетентностей, які він має здобути, щоб отримати відповідну кваліфікацію, досі чітко не визначено.

Водночас наголосимо, що значно зросли технічні можливості, змінилася поведінка учнів, крім того, змінилось ставлення батьків до учнів і до школи загалом. Ці умови зумовили суттєві зміни в підготовленості вчителя. Проаналізуємо їх більш детально.

Передусім, вчитель має бути готовий до нової професійної ролі. Звісно, він не може вже бути абсолютним носієм знань. Він не може бути і наглядачем за учнем. Він має бути людиною, яка супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини, скеровує його відповідно до здібностей кожного окремого школяра. У цій площині нової професійної ролі потрібно розглядати і готовність учителя до нових функцій освітнього процесу. Сьогодні не можна звести освітній процес лише до засвоєння учнем суми знань, а треба навчити його вчитися, застосовувати здобуті знання та інформацію.

Отже, педагог XXI століття – це вже не «класичний» вчитель, який намагається закласти в голову своїх вихованців безліч знань. Це

юрист, менеджер, модератор, дипломат і науковий керівник в одній особі. Юридична діяльність розкривається в роботі з численними документами, законами, нормативно-правовими актами. Роботу вчителя як менеджера ми можемо спостерігати при організації повсякденного шкільного життя. Як модератор сучасний вчитель має бути завжди готовий повернути вивчення тієї чи іншої теми або обговорення будь-якого питання в потрібне русло, тобто він є диригентом освітнього процесу. Дипломатична складова професійної діяльності вчителя передбачає вивчення і усунення конфліктів в малих колективах різного віку, спілкування з різним контингентом учасників освітнього процесу, вирішення спірних питань з колегами, і найголовніше – продуктивна робота з батьківською громадськістю. Знання етикету спілкування і компетентність в обговорюваних питаннях набуває неабиякої ваги. Учитель як науковий керівник виходить на перший план за індивідуального методу навчання.

Крім того, вчитель має бути готовим до використання нових професійних технологій. Йдеться про реалізацію інформатизації, комп'ютеризації освітнього процесу, необхідність яких значною мірою зумовлена тим, що саме це вводить людину в сучасний інформаційний простір, забезпечуючи її постійне перебування в ньому в умовах стрімкого поширення знань. Лише шляхом традиційної передачі знань виконати цю функцію вже неможливо. Тому цифрова компетентність вчителя, що передбачає впевнене та критичне використання цифрових технологій у професійній діяльності, повсякденному житті та спілкуванні, відіграє надзвичайно велику роль.

На сучасному етапі розвитку людства створюються багато нових винаходів, що зумовлює ряд вимог до вчителя щодо використання їх в освітньому процесі. Саме тому невід'ємною частиною професійної підготовки вчителя сьогодні є формування його інноваційної культури та розвиток інноваційного потенціалу, що передбачає збагачення знань і вмінь педагога, необхідних для успішного виконання інноваційної діяльності за допомогою залучення їх в інноваційний пошук, дослідно-експериментальну роботу, в безперервне творче переосмислення дійсності, що призводить до вдосконалення майстер-

ності та професіоналізму.

Вищезгадане зумовлює важливість такої якості педагога нового покоління, як мобільність. На наше переконання, майбутнім учителям іноземних мов, які працюватимуть в умовах сучасної школи, необхідно володіти не лише особистісною та соціальною мобільністю, а також мобільністю знань. Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але при цьому критичне осмислення запропонованого, уміння дібрати найефективнішу для розв'язання конкретного завдання технологію – все це визначає мобільність, яка має сформуватись у майбутніх учителів у процесі навчання у ЗВО.

Ще одна складова у новій професійній ролі – це уміння цілісно бачити дитину і, викладаючи конкретний предмет, забезпечувати її системний розвиток, системне бачення світу, а також органічно поєднувати навчальний і виховний процес. Маємо забути часи розподілу сфер навчання і виховання. Це єдина діяльність щодо сприяння формуванню особистості, в якій учитель виховує власним прикладом значно більше, ніж розповідаючи, яким слід бути учневі. Однак іноді вчитель демонструє власний тип поведінки, протилежний декларованому.

Безперечно, вчитель має бути готовий до сучасної соціальної ролі – виховати людину, ефективну в національному і в глобальному демократичному просторі. Звідси акцент на формування самодостатньої людини, на перехід від авторитарної до толерантної педагогіки, на надання всьому процесу взаємодії з учнем конструктивно-позитивного змісту; рішучий відхід від репресивної педагогіки, її домінування, і, певна річ, відхід від приниження особистості дитини. Бо як до неї ставитимуться у школі, так у дорослому житті вона ставитиметься і до інших, в тому числі й до старших. Слід через зміну парадигми у відносинах учителя і учня, і взагалі у ставленні до людини в суспільстві, розірвати ланцюг неповаги до особистості. Ланцюг, який сковує Україну навіть не десятиліття, а століття.

Нова соціальна роль потребує готовності до патріотичного виховання громадянина України. Доречно зазначити, що дуже часто процеси патріотичного виховання мають, певною мірою, абстрактний

характер. Тому вкрай важливо швидше утвердити систему патріотичних цінностей – патріотизму саме до України. Не до абстрактної вітчизни, а до України. Треба брати до уваги, що процеси глобалізації не нівелюють, не зменшують, не перекреслюють значення патріотичного виховання і національного згуртування, а навпаки – посилюють. Глобалізація зовсім не заперечує національної орієнтованості і своєрідності розвитку кожного народу, кожної країни. І цього можна і потрібно досягти, знову ж таки шляхом патріотичного виховання. Тільки згуртована нація може бути відповідним чином представлена у міжнародному співтоваристві, і лише в цьому випадку вона здатна усвідомити і захистити свої національні інтереси, а отже, забезпечити краще життя своїм громадянам.

Говорячи про нову соціальну роль учителя, треба сказати і про його морально-етичне обличчя. Тут кілька зрізів проблеми. Передусім необхідно відновити значення моральних цінностей у нашому суспільстві, допомогти суспільству у вихованні школярів, щоб вони розуміли: ринок не означає аморальності і деморалізації. Ринок може бути довготривалим і справді ефективним тільки тоді, коли він моральний. Поєднати моральність і ринкову економіку, ринкові відносини – це надзвичайно важливе завдання, яке повинно реалізовуватися й через освіту. Треба поновити значення істинних моральних цінностей, утвердити, а у чомусь і реанімувати істинні загальнолюдські цінності. Безперечно, вчитель має якнайглибше усвідомити значення власного морального впливу.

Відбиток часу спостерігається і на вимогах до особистості вчителя. Так, на нашу думку, учителя будь-якого предмета, зокрема й учителя іноземних мов, насамперед, повинні вирізняти гуманістичні якості: емпатія, такт, толерантність, уміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість тощо.

Напруженість та зростання темпу життя часто призводять до перевантаження, виснаження людини. Саме тому особливого значення для вчителя нового покоління набуває така риса, як емоційна стабільність та стресостійкість. Головною стратегією формування цієї важливої якості сучасної особистості є розвиток емоційного інтелекту, вміння керувати власними емоціями та протистояти стресам.

В особистісному ядрі сучасного вчителя, важливим є почуття власної гідності, що є умовою і передумовою особистісної і соціальної відповідальності та громадської активності. Остання передбачає сформованість інтересу до громадської роботи, організаторські здібності, відповідальність за виконання доручень, ініціативність, вимогливість до себе й готовність допомагати іншим.

Вчителя іноземних мов сьогодні має вирізняти планетарне мислення – новий погляд на світ, його проблеми та можливі шляхи їх розв'язання, пошук шляхів до миру, що актуалізує потребу формування у представників згаданої професії полікультурності, як здатності до мирного співіснування й продуктивного співробітництва представників різних націй, культур, стилів життя. Але найбільш важливою професійно значущою якістю вчителів іноземних мов залишається комунікативність, яка в сучасних умовах передбачає не лише уміння спілкуватись, а й здатність організовувати інформаційний процес між активними суб'єктам з урахуванням стосунків між ними.

Безумовно, можна визначити ще багато вимог до сучасного вчителя. Але всі вони можуть бути об'єднані однією тезою: сучасний вчитель має сповідувати нову демократичну освітню ідеологію, щоб реалізувати ці та інші вимоги.

Крім того, щоб створити в громадськості образ соціально-професійної ролі кожен вчитель має свідомо дбати про свій професійний імідж.

З метою з'ясування ключових знань, умінь та здатностей, які стануть у нагоді сучасному вчителю іноземних мов для побудови позитивного професійного іміджу було використано методологію експертного оцінювання. Об'єктивним способом з використанням документального методу, який передбачає підбір експертів, виходячи з їх професійних характеристик, у якості експертів було залучено 20 викладачів педагогічних ЗВО зі стажем педагогічної роботи не менше 10 років, які мають науковий ступінь та/або вчене звання. Вибір суб'єктів опитування обумовлено вимогою отримання даних, які б уможливили узагальнення сукупності тверджень із подальшим порівнянням та аналізом результатів. Методика інтерв'ювання експертів методом одночасного ранжування та його результати

наведені в додатку А.

Отже, за результатами аналізу думок експертів та перевірки гіпотези щодо їх узгодженості нами було виявлено найбільш визначальні характеристики для створення професійного іміджу вчителя іноземних мов. Для зручності ми згрупували їх у наступні групи: основні цінності та спонукання, основні іміджеві знання; основні іміджеві уміння та навички; якості та здатності особистості. Наведемо їх:

Основні цінності та спонукання:

- провідне місце професійної діяльності в ієрархії життєвих цінностей;
- потреба у створенні позитивного професійного іміджу;
- наявність особистісних переживань щодо власного професійного іміджу.

Основні іміджеві знання:

- знання з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою,
- знання з психолого-педагогічних наук;
- знання про особливості самовираження та самореалізації, їх форми та способи;
- знання методології іміджотворчої діяльності, розуміння її основних принципів, механізмів,
- знання ефективних методів, засобів створення і корекції професійного іміджу.

Основні іміджеві уміння та навички:

- володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності;
- володіння тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження;
- уміння, пов'язані з підтриманням позитивного професійного іміджу в повсякденному житті.

Якості та здатності особистості:

- здатність до рефлексії (взаємне відображення суб'єктів міжособистісної взаємодії, що приводить до усвідомлення себе, своїх якостей, властивостей, характеристик, успіхів і невдач та їх причин);
- креативність (творчі здібності, що характеризуються здатністю до продукування нових ідей);

- естетична вихованість (наявність естетичних ідеалів, чіткого уявлення про досконалу красу в мистецтві і в дійсності);
- професійно-особистісні, ділові та гуманістичні якості:
 - ✓ потреба у самопізнанні, самостійність, працьовитість і старанність, дисциплінованість, культура поведінки та спілкування рідною та іноземною мовами,
 - ✓ суб'єктивність (залежність образів, думок, уявлень від суб'єкта (індивід, група осіб, суспільство, культура чи цивілізація, людство) його поглядів, інтересів, смаків, уподобань);
 - ✓ рольова компетентність (здатність виконувати різні ролі та «включати» рольову поведінку в процесі життєдіяльності);
 - ✓ інтелектуальна мобільність (інтегроване особистісне утворення, що включає інтелектуальні вміння, здібності та особистісні якості, які дають можливість людині швидко знаходити, обробляти й застосовувати інформацію, приймати рішення й оперативно діяти в стандартних і нестандартних ситуаціях, ефективно реалізовувати здобуті знання, обирати оптимальні способи виконання навчальних завдань);
 - ✓ відкритість новому досвіду (здатність адекватно приймати ідеї, ситуації та людей, навіть якщо вони принципово нові або незвичайні);
 - ✓ харизма (здатність людини викликати у оточуючих почуття схвалення, поваги, довіри та завдяки ним управляти іншими людьми);
 - ✓ незадоволеність досягнутим, самокритичність (ознаки прихованих потенцій, інструмент для самовдосконалення, отримання нових результатів);
 - ✓ оптимізм (зовнішній прояв успішності й потенцій особистості, впевненість у результативності діяльності);
 - ✓ емоційна стабільність та стресостійкість (поєднання особистісних якостей, що дозволяють людині протистояти психологічним перевантаженням без негативних наслідків для своєї психіки і оточуючих);
 - ✓ здатність до самоорганізації.

- ✓ емпатія, такт, толерантність, вміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість.

Таким чином, варто визнати, що в епоху цифрового буму змінилася роль вчителя, що викликало значне підвищення вимог до педагогічної професії. Попри намагання держави підкріпити ці вимоги соціально-психологічно та матеріально, в суспільстві все ще стійким є стереотип образу вчителя, як людини схильної до постійних повчань, одвічно злиденної, що не вміє розуміти почуття оточуючих тощо. Зміну ситуації вбачаємо у покращенні ставлення до вчителя, що як результат впливу соціальних зв'язків, обов'язково викличе довіру і високі оцінки педагогічної професії в цілому. Можливим шляхом реалізації такого завдання, на нашу думку, є формування професійного іміджу майбутніх учителів під час навчання у виші, що вимагає перегляду та удосконалення системи вищої педагогічної освіти, в тому числі і професійної підготовки вчителів іноземних мов з метою забезпечення цілісного оновлення і приведення у відповідність до тих змін, які відбуваються в соціальному, політичному, економічному, культурному просторі України, урахуваючи загальносвітові тенденції та накопичений історією вітчизняної вищої школи позитивний досвід професійної підготовки таких фахівців.

1.2. Становлення та розвиток системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні

Для того, щоб з'ясувати особливості становлення та розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов, вважаємо за доцільне розпочати науковий пошук з аналізу основних категорій цього поняття, які складають науково-теоретичне підґрунтя досліджуваної проблеми, зокрема: «вчитель іноземних мов», «професійна підготовка».

Конкретизуємо зміст вищезазначених понять для отримання цілісного уявлення про сутність та основні характеристики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Аналізуючи поняття «учитель іноземних мов», зауважимо, що на поняттєвому рівні нам не вдалося виявити його дефініції ані в довідникових виданнях, ані у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Тому вважаємо за необхідне розглянути цей феномен, уточнюючи поняття «вчитель» та «іноземна мова».

Так у «Словнику української мови» лексема «вчитель» зареєстрована зі значенням «особа, яка навчає, викладає який-небудь навчальний предмет у школі» [435, с. 536].

У «Новому словнику методичних термінів і понять» термін учитель потрактовано як педагогічну професію і посаду в системі освіти [3, с. 377].

Слід відмітити, що у трактуванні поняття «іноземна мова» на світовому рівні нині спостерігаються зміни. Дедалі частіше вчені-лінгвісти і фахівці з методики викладання мов (Д. Крістал, А. Фішмен, С. Муфвіне та ін.) термін «іноземні мови» співвідносять з терміном «світові мови» [592; 597; 608].

З таким підходом до розуміння терміну «іноземні мови» не погоджується М. Тадеєва, стверджуючи, що він недостатньо відображає галузь освіти з другої мови і не може поєднати в собі міжнаціональні зв'язки різних народів світу, особливості їх мов та культур. Слово «іноземний» більше пов'язано з поняттями ізоляції, розрізнення, ніж із поняттями співробітництва, злагоди і спорідненості різних народів та країн.

На її погляд, не можна назвати чужими або чужомовними мови і культури народів, які проживають на території західноєвропейських країн та інших країн світу. З метою глобальної інтеграції в сучасному світі лінгвісти, педагоги і методисти вирішили адаптувати термін «світові мови» до сучасного поняття «іноземні мови». Звичайно, ці терміни є взаємозамінними у вживанні та спорідненими між собою і включають мови різних народів сучасного мультилінгвального і мультикультурного світу [464, с. 11].

Поняття «світові мови» включає як сучасні мови різних країн світу, так і класичні, або «мертві», мови, які дають змогу вивчати минуле світового суспільства. Нова назва цієї галузі має символічне значення, але водночас відображає реальну сучасну парадигму освіти з інших

мов, наголошує на значущості, цінності, важливості, панівній ролі та ексклюзивності цього аспекту суспільного життя.

Термін «світові мови» було введено в обіг у 1996 році у Національних стандартах освіти з іноземних мов (National standards in foreign Language Education) – важливого документі з мовної освіти США. Значення та інтерес до вивчення світових мов обґрунтовано через «п'ять К» («5Cs») [609]:

- communication (комунікація) – обмін, взаєморозуміння, презентація ідей;

- culture (культура різних народів) – розуміння, досвід і перспективи вивчення;

- connection (зв'язки) – отримання інформації від інших культур, її зміст);

- comparison (порівняння) – порівняння інших мов і культур з рідною;

- community (суспільство) – використання мов за межами школи для праці і відпочинку.

Згідно з термінологічним словником, іноземна мова – це: 1) мова, народ-носій якої живе за межами певної держави; 2) мова іншої країни; 3) навчальний предмет, мета якого полягає в навчанні іншомовним засобам прийому і передачі інформації [3, с. 104].

Іноземною вважають мову, «яку вивчають поза умовами її природного існування, тобто в навчальному процесі, і яку не використовують поряд з першою у повсякденній комунікації» [581, с. 31]. Отже, іноземну мову, на відміну від рідної, людина засвоює поза соціальним оточенням, у якому ця мова є природним засобом спілкування.

Отже, проаналізувавши сутність понять «учитель» та «іноземна мова», вважаємо, що «вчитель іноземної мови» – це педагогічна професія (посада) в системі освіти, мета якої полягає в навчанні та розвитку мовленнєвої культури студентів змістом і засобами іноземної мови.

Багато вітчизняних і закордонних експертів у галузі освіти стверджують, що сьогодні складнішої за професію вчителя немає. Від того, як побудований процес професійної підготовки у ЗВО, залежить

початок професійного шляху майбутнього вчителя, його подальша педагогічна діяльність. Професійну підготовку вчителя у педагогічному виші можна вважати початком професійної кар'єри і початком процесу стійкої самоідентифікації у професії за допомогою систематизації здобутих знань і вибудовування картини професійної реальності, що відкриває можливості майбутнього професійного розвитку.

Згідно з енциклопедичним та словниковим визначенням, підготовка – це:

- загальний термін для позначення завдань освіти, що передбачають засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання його специфічних завдань, практичного, пізнавального чи навчального характеру [571];

- сукупність знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [471];

- формування та збагачення настановлень, знань і вмінь, необхідних для адекватного виконання специфічних завдань педагогічної діяльності [289, с. 40];

- система професійного навчання, яка має на меті прискорене оволодіння тими, хто навчається, навичками, необхідними для виконання певної роботи, циклу робіт [352].

Отже, в енциклопедіях та словниках визначення поняття «підготовка» є дещо звуженим, оскільки увага сфокусована лише на процесуальному аспекті – здобутті знань, умінь, навичок, досвіду.

Більш конкретні визначення цього поняття пропонують сучасні науковці. Зокрема, Л. Гусак визначає підготовку як процес набуття соціального досвіду шляхом засвоєння певної навчальної інформації, що формує готовність як сукупність певних компетенцій. Така інтерпретація підготовки дає змогу розглядати будь-який її вид як освітню діяльність, результатом якої є готовність до виконання відповідного виду дій завдяки певному рівню сформованості сукупності компетенцій. На думку дослідниці, запропоноване визначення охоплює всі аспекти цього поняття: процесуальні і результативні [123, с. 84-85].

Як форму людської діяльності, включену в загальну систему діяльності, трактує підготовку Л. Поліщук, констатує, що на сьогоднішній день виокремлюють два підходи в підготовці до про-

фесійної діяльності [372]. Відповідно до першого, підготовку визначають як психічну функцію, формування якої необхідне для досягнення високих результатів педагогічної діяльності. Відповідно до другого підходу, основний акцент робиться на особистісних передумовах, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

На думку І. Гавриш, термін «підготовка» тісно пов'язаний із фаховою освітою й базується на концепції неперервного навчання, збагачуючи поняття «готовність»; підготовку до професії тлумачить як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки [91].

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що поняття «підготовка» вживають переважно в контексті тієї професії, до якої вона належить, і майже не зафіксовано в самостійному значенні, що зумовлює велику кількість визначень поняття «професійна підготовка».

Проблемі професійної підготовки присвячено низку праць, у яких досліджено різні її аспекти, зокрема й понятійний апарат (М. Байда [19], М. Бубнова [59], Н. Волкова [82], Л. Гусак [123], Н. Колесник [206], Т. Осадча [325], В. Семиченко [414] та ін.). Їх аналіз засвідчує неоднозначність у трактуванні поняття «професійна підготовка».

В енциклопедії професійної освіти це поняття визначено як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [571, с. 390].

Професійну підготовку педагогічних кадрів у процесі навчання у вищій школі в педагогічних словниках потрактовано як: сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [107, с. 262]; систему професійного навчання, основна мета якої полягає в засвоєнні вмінь та навичок, необхідних для виконання певної діяльності [351, с. 162].

Н. Колесник убачає у професійній підготовці «процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» [206]; Н. Волкова –

«володіння системою професійних знань, яку утворюють: загальнокультурні знання, психологічні знання, педагогічні знання, знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки» [82, с. 477]; Л. Гусак – «процес здобуття професійної освіти з окремого напрямку його підготовки, у результаті якого отримуються загальнопрофесійні та фахові компетентності» [123, с. 88]; Т. Осадча – «процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, яка пов'язана з оволодінням певним родом занять, професією» [325]; М. Байда – «спеціально організований процес набуття професійних знань, умінь та навичок й формування професійних компетенцій, які, своєю чергою, сприяють формуванню готовності до діяльності в межах певної спеціальності» [19]; М. Бубнова – «сукупність отриманих людиною спеціальних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, або процес їх формування» [59, с. 18].

Одне з найбільш повних визначень поняття «професійна підготовка» пропонує В. Семиченко, розглядаючи її у трьох аспектах: 1) як процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; 2) як мету і результат діяльності навчального закладу; 3) як суть залучення студента в навчально-виховну діяльність [414].

З-поміж зарубіжного доробку із зазначеного питання виокремимо праці М. Мартінет «Професійний розвиток вчителів іноземної мови» (Professional Development for Language Teachers) та Дж. Річардса «Підготовка вчителя: орієнтації, професійні компетенції» («Teacher training: orientations, professional competencies»), у яких професійну підготовку окреслено як єдність і взаємозв'язок змістового, психологічного і особистісного аспектів, які реалізуються в процесі цієї підготовки [605].

Сучасна теорія і практика накопичила значну емпіричну базу, де розкрито зміст дефініції «професійна підготовка майбутнього вчителя».

Істотне значення мають у цьому аспекті роботи М. Бубнової, В. Кузя, О. Павлик, Л. Поліщук, О. Троценко, Л. Хоружої та ін.

Зокрема, М. Бубнова акцентує увагу на тому, що під поняттям «професійна підготовка майбутнього вчителя» в педагогіці й методиці розуміють єдність змісту, структури, цілей навчання і виховання студентів, способів реалізації набутих знань, навичок і вмінь у роботі з учнями. Зауважено, що професійна підготовка має подвійне значення і повинна розглядатися як процес (навчання) та як результат (готовність), визначається сукупністю вимог, що висуваються до певного фахівця [59, с.18].

Згідно з визначенням О. Павлик, «професійна підготовка майбутнього вчителя – цілісний процес засвоєння та закріплення загально-педагогічних і спеціалізованих знань, умінь і навичок, результатом якого вважається вироблення у майбутніх учителів готовності до професійної діяльності» [334].

Зіставлення та аналіз цих дефініцій дають змогу помітити, що професійну підготовку майбутніх учителів визначають як професійне навчання студентів, що відображає процес здобуття ними знань, умінь і навичок. Проте професійна підготовка майбутніх учителів не може обмежуватися лише процесуальним аспектом. Необхідна також цілеспрямована діяльність із формування та розвитку професійних та особистісно значущих якостей, що забезпечують результативність обраної діяльності.

З огляду на це, у контексті нашого дослідження будемо суголосні з Л. Поліщук, розуміючи під професійною підготовкою майбутніх учителів цілеспрямований, спланований і організований процес педагогічних впливів як у процесі навчання, так і в позааудиторний час, унаслідок чого у студентів формуються професійно-значущі та особистісні якості, вони оволодівають професією і спеціальністю [372].

Отже, з'ясування сутності та змісту ключових понять дослідження дозволяє розглядати професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов як процес, що охоплює засвоєння студентами основ теоретичних і спеціальних знань і застосування їх на практиці; формування вмінь і навичок іншомовного спілкування для ефективного виконання професійних завдань у майбутній професійній діяльності; сформованість важливих для майбутнього фахівця професійних якостей.

Розглянемо становлення системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в історичній ретроспективі.

Зазначимо, що зазначена система формувалася під впливом багатьох чинників і посідала одне з пріоритетних місць у системі вищої педагогічної освіти в різні часи.

За результатами історико-педагогічного аналізу наукових джерел та з урахуванням соціально-політичного чинника, що відображає сутність освітньої політики держави, розвиток системи освіти в цілому та суспільне ставлення до вчителя іноземних мов зокрема, було розроблено періодизацію становлення та розвитку професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні, що охоплює п'ять періодів: *перший* – (друга половина XVI ст. – 1917 р.) – зародження передумов для розгортання професійної підготовки власних вчителів нових мов і перші кроки у її становленні; *другий* – (1917 – 1920-ті рр. XX ст.) – розгортання підготовки вчителів іноземних мов в умовах становлення в Україні національної системи освіти; *третій* – (1930-ті – початок 1960-х рр.) – формування системних ознак професійної підготовки вчителя іноземних мов; *четвертий* – (друга половина 1960-х – 1980-ті рр.) – подальший розвиток системи професійної підготовки вчителів іноземних мов у руслі радянської освітньої парадигми; *п'ятий* – (90-ті рр. XX ст. – до сьогодні) – доба переосмислення педагогічного процесу з нових національно-демократичних позицій. Схарактеризуємо кожен з них більш детально.

Перший період (друга половина XVI ст. – 1917 рік). Перші згадки про підготовку вчителів іноземних мов знаходимо в різних джерелах, що висвітлюють особливості запровадження і поширення іноземних мов (стародавніх – класичних і нових – західноєвропейських) та методики їх навчання на тлі історії розвитку різних типів середніх навчальних закладів. Так, вперше викладання іноземних мов було запроваджено в Острозькій греко-слов'яно-латинській академії в 1576 році. Саме завдяки такому досвіду практика вивчення іноземних мов поступово поширювалася в гімназіях та університетах України. За даними досліджень (І. Ісаєвич, Б. Мітюров, М. Максимович, В. Аскоченський) вивчення іноземної мови було обов'язковим в братських школах, де вперше започатковано двомовне навчання церковносло-

в'янською та грецькою мовами. Продовжуючи традицію розвитку мовної освіти, у Київському колегіуму було введено вивчення кількох іноземних мов зокрема: латинської, грецької, староєврейської та німецької. В роботах І. Альошинцева, П. Капніста, С. Рождественського, К. Фогта, Є. Шмідта відзначено глобальну тенденцію поширення латинської мови в навчальних закладах України в ХІХ ст. та появу нових типів навчальних закладів – гімназій, в яких вивченню іноземних мов приділялася особлива увага. Це було обумовлено слідуванням культурній європейській традиції. Підготовку викладачів стародавніх мов для таких закладів здійснювали у педагогічних училищах.

Починаючи з 1804 року призначення вчителя стало вбачатися не тільки в тому, щоб навчити іноземної мови; в його обов'язки входило й ознайомлення учнів з культурою країни мови, що вивчається. Це було важливою складовою зближення народів, розуміння іншої культури, іншого менталітету, що, в свою чергу, впливало на моральне, культурне виховання учнів, їх особистісне становлення і самовизначення, формування духовних і культурних цінностей, а отже, виховання гуманізму, моральності, високих культурних ідеалів. Безумовно, щоб бути здатним до вирішення таких завдань, вчитель іноземних мов сам повинен був бути людиною культурною, моральною і високоосвіченою. З огляду на це постало завдання забезпечення середніх навчальних закладів висококваліфікованими педагогічними кадрами. Починаючи з ХХ століття, основними центрами мовної освіти вчителів стали університетські педагогічні інститути та дворічні педагогічні курси, в яких здійснювалася педагогічна підготовка викладачів стародавніх мов.

Перший досвід організації в Україні спеціальних відділень, які готували фахівців з сучасних західноєвропейських мов і майбутніх вчителів цих мов датується саме початком ХХ ст., коли при історико-філологічних факультетах Київського та Харківського університетів поряд з класичними відділеннями були відкриті відділення романогерманської філології. Не зважаючи на те, що університети готували переважно учителів гімназій, крім лекційних і практичних занять з психології й педагогіки, іншої теоретичної чи практичної педагогічної підготовки майбутні педагоги не отримували. Серед університетської

професури панувала думка, що основу підготовки вчителя має становити фахова наука, а педагогічні вміння мають набуватися самостійно під час індивідуальної практичної діяльності. З огляду на це розклади занять на історико-філологічних факультетах університетів до 1917/1918 н. р. не містили курсу методики викладання іноземних мов, відсутньою була й педагогічна практика.

Починаючи з 1909-1910 н. р. освіту в галузі романо-германської філології почали пропонувати і Київські вищі жіночі курси, які відновили свою діяльність і отримали статус навчальних закладів університетського типу. Перелік навчальних дисциплін, що пропонувалися для вивчення, майже повністю повторює університетський. Втім, більше уваги тут приділялося підготовці слухачок до власне педагогічної діяльності. Психолого-педагогічна підготовка відзначалася більшою різноманітністю, зокрема передбачала вивчення методики викладання нових мов. Крім того, слухачки курсів практикувалися у викладанні французької та німецької мов у семінаріях, що вигідно відрізняло їх від випускників університетів, де така практика не передбачалася.

Отже, філологічна підготовка у цей період мала переважно теоретичний характер, педагогічному компоненту не приділялося належної уваги, що зумовило необхідність реформування освітньої галузі, зокрема створення системи педагогічної освіти.

Другий період (1917-1920-ті рр. ХХ ст.) ознаменувався революційною перебудовою системи народної освіти України: університети та заклади університетського типу було розформовано, а на їх основі організовано інститути народної освіти (ІНО), які вбачалися як професійно-педагогічні навчальні заклади нового типу, що мали «поєднати в собі наукову атмосферу колишнього університету з педагогічною обстановкою учительських інститутів, об'єднати наукову підготовку з підготовкою педагогічною» [410; с. 100].

Попри відносно нетривалий період існування ІНО відіграли в процесі становлення в Україні системи професійно-педагогічної освіти важливу роль як перші національні заклади вищої педагогічної освіти, у яких вдалося: 1) подолати традицію академічної, суто теоретичної підготовки вчителя; 2) надати цій підготовці педагогічної спрямованості; 3) зробити шкільну практику обов'язковим компонентом

професійно-педагогічної підготовки вчителя; 4) закласти фундамент цілісної системи професійної педагогічної освіти і виокремити цикли такої освіти (загальноосвітній та соціально-політичний, виробничий, загально-педагогічний, методичний, спеціальний); 5) урізноманітнити форми й методи організації освітнього процесу, надати їм практично-діяльнійності спрямованості.

У професійній підготовці вчителів іноземних мов, яка здійснювалась на секції мови й літератури факультету підготовки працівників професійної освіти ІНО, знайшли своє відображення всі зазначені вище зміни. Проте, через притаманну тогочасній шкільній програмі недооцінку значення іноземної мови та її відсутність серед обов'язкових шкільних предметів підготовку вчителів іноземних мов в ІНО було поступово припинено. Натомість почало поширюватися вивчення іноземних мов у мережі так званих державних курсів чужоземних мов (ДКЧМ). Ця організаційна форма, що з початку 20-х років існувала в системі вищої освіти України паралельно з ІНО, надавала можливість завдяки вивченню іноземних мов підвищити наявну практичну кваліфікацію чи отримати нову всім спеціалістам, котрі потребували знання іноземних мов для виконання службових обов'язків. Підготовці педагогічних кадрів в галузі викладання мов відводилася на курсах другорядна роль. Слухачі курсів – майбутні вчителі іноземних мов не вивчали соціально-політичні предмети, які були передбачені навчальним планом вищих педагогічних навчальних закладів. Загальноосвітня підготовка фахівців мала ту особливість, що вивчення фізико-математичних, суспільних предметів, біології, хімії (у курсі так званої «енциклопедичної пропедевтики») здійснювалося не стільки заради оволодіння певним освітнім рівнем, скільки з метою ознайомлення з іншомовною науковою термінологією (цей курс викладався іноземною мовою) [368].

Зі скороченням секцій мов при ІНО курси чужоземних мов почали виконувати й функцію підготовки педагогів. Примітним є те, що ані відділи мов ІНО, ані державні курси чужоземних мов не мали своїм результатом виокремлення професійної підготовки іншомовних філологів-педагогів як самостійної освітньої підсистеми в структурі системи професійної педагогічної освіти: перші – через дуже

нетривалий час свого існування, другі – через свою спрямованість на вирішення переважно практичних мовних завдань. Крім того, на той час ще не було достатньо вагомого суспільного замовлення у вигляді потреби в оволодінні іноземною мовою широкими колами населення.

Проте з другої половини 1920-х рр. ставлення до іноземних мов у державі починає змінюватися у зв'язку з початком активної індустріалізації, налагодженням торгових та економічних зв'язків із зарубіжжям, запрошенням до країни великої кількості іноземних технічних фахівців і робітників, виникненням необхідності у вивченні світових досягнень у різних галузях науки й техніки. З 1927 р. розгортається пропагандистська кампанія «Чужі мови до мас», що супроводжувалася відкриттям великої кількості гуртків для вивчення мов. Відповідно зростала і потреба у вчителів іноземних мов. Як наслідок, при державних курсах чужоземних мов почали організовувати додатковий – педагогічний – рік навчання, а в ІНО з 1929 р. розпочалася друга хвиля відкриття відділів іноземних мов.

Третій період (1930-ті – початок 1960-х рр.). На початок 30-х років ХХ століття ситуація з викладанням іноземних мов набула в країні дуже напруженого й проблемного характеру. Наркомос УСРР гостро поставив питання про організацію в республіці цілої системи лінгвістичної освіти і створення мережі лінгвістичних закладів освіти, що забезпечували б професійну підготовку відповідних педагогічних кадрів. Було розроблено проєкт такої мережі, який почали реалізовувати з 1930/31 н. р. Мережа лінгвістичної освіти в Україні складалася з: 1) 4-річного Українського інституту лінгвістичної освіти (УІЛО, м. Київ); 2) 3-річного робітфаку при ньому; 3) 6 технікумів лінгвістичної освіти з 3-річним терміном навчання (у м. Харків, Одеса, Миколаїв, Кам'янець-Подільський, Дніпропетровськ, Риков); 4) 1-річних підготовчих курсів при технікумах; 5) Харківського технікуму сходознавства та східних мов; 6) заочних курсів іноземних мов при УІЛО; 7) сталих курсів іноземних мов при всіх лінгвістичних технікумах; 8) курсів іноземних мов у інших містах УСРР для вивчення та засвоєння мов широкими масами робітничого й селянського активу та кадрами радянських спеціалістів і службовців [159]. Уперше закладам іншомовної лінгвістичної освіти було надано характеру самостійної

багатокомпонентної й структурованої системи.

УІЛО став єдиним спеціальним закладом вищої педагогічної іншомовної освіти з обов'язковим вивченням двох іноземних мов в Україні. Професійна підготовка викладачів середнього рівня кваліфікації з однієї іноземної мови здійснювалася у технікумах лінгвістичної освіти.

Порівняння навчальних планів лінгвістичного інституту та технікумів дає підстави говорити про повне відображення у змісті тогочасної професійної підготовки вчителів іноземних мов загальних для всієї системи педагогічної освіти складових: соціально-економічного та історико-політичного мінімуму, загальноосвітніх знань на політехнічній основі, психолого-педагогічного та фахового циклів дисциплін, методичних знань, фізичної та військової підготовки, обов'язкових політгодин з розглядом поточної політики. Разом з тим, у кожному з обох типів освітніх закладів існували свої особливості. Лінгвістичний інститут мав більш відчутну спрямованість на літературно-філологічну підготовку, давав суттєвішу теоретичну базу з мовознавчих предметів, основ матеріалістичної лінгвістики, історії мови та літератури, передбачав вивчення двох мов – фахової і додаткової. Лінгвістичні технікуми були більш педагогічними за своїм спрямуванням, зосереджувалися на питаннях організації педагогічного процесу, комуністичного виховання дітей, клубної та позашкільної роботи. Обов'язковою для вивчення була одна мова.

Стосовно процесуального аспекту підготовки майбутніх вчителів іноземних мов слід відзначити, що освітній процес в лінгвістичному інституті й технікумах будувався на загальній для всіх педагогічних закладів основі поєднання теорії і практики. Основною формою набуття теоретичних занять були лекції. Організація вивчення мов здійснювалося з використанням популярного на той час комбінованого методу та лабораторно-бригадної форми навчання, що передбачало високий ступінь самостійної роботи студентів і постійну допомогу й контроль за поточною роботою з боку керівників груп. Значну частку освітнього процесу в лінгвістичних закладах освіти становила виробнича практика. Вона охоплювала такі види діяльності, як безпосередньо трудова діяльність (політехнічна практика), професійна

(педагогічна, фахова практика) і громадсько-політична (політико-освітня практика).

У змісті професійної іншомовної освіти у цей час починають окреслюватися й певні специфічні тенденції, які засвідчили розвиток цієї підготовки як самостійного системного утворення з притаманними йому рисами. Зокрема, стрімко почала розроблятися методика навчання іноземних мов як самостійна наукова галузь з власним науковим апаратом і специфічними об'єктами дослідження; із загальних уявлень про методи і цілі навчання мови почала виокремлюватися галузь професійно спрямованого навчання мови у вищій школі, як окремий від методики середньої школи аспект методичних знань; було започатковано роботу над підручниками і додатковою навчальною літературою з іноземної мови для вищої школи; відбувався розвиток мовознавчих основ фахової підготовки.

Реалізуючи актуалізоване суспільне замовлення на володіння іноземними мовами, відома постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі» вперше офіційно висловила про необхідність забезпечення знання однієї іноземної мови кожним, хто закінчує середню школу. У зв'язку з цим потреба у вчителів іноземних мов стрімко зростає. Після виходу 19 вересня 1932 р. постанови ЦВК СРСР «Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах» у лінгвістичних закладах освіти було посилено роботу по складанню сталих навчальних планів, ліквідації багатопредметності, підвищенню загально-теоретичної і спеціальної підготовки фахівців, упорядкуванню виробничої практики. У змісті професійної підготовки вчителя відбувалися ті ж процеси, що в цілому характеризували тогочасну освітню парадигму як соціально-спрямовану, авторитарно-директивну, суворо контрольовану державою і прагматичну: ідеологізація змісту освіти, активна політехнізація підготовки педагогічних кадрів, педагогізація професійної підготовки вчителя.

Згадана вище постанова про школу мала суттєве значення й для розвитку організаційної структури системи професійної підготовки вчителів іноземних мов: було розпочато заочне навчання в лінгвістичному інституті та технікумах і посилено діяльність лінгвістичних технікумів за рахунок денного і вечірнього відділень;

планувалося відкриття нових закладів та відділень професійно-педагогічної лінгвістичної освіти.

Проте внутрішньополітичні події в країні внесли у ці плани свої корективи. Зокрема, в результаті уніфікації з початку 30-х рр. освітніх систем різних республік Радянського Союзу в Україні з 1933 р. було поновлено діяльність університетів, перед якими ставилося завдання підготовки висококваліфікованих спеціалістів з загально-наукових дисциплін, а також педагогів. Відкритий при літературно-лінгвістичному факультеті Київського державного університету романо-германський відділ був долучений до підготовки вчителів іноземних мов для старших класів середньої школи. Через звинувачення у контрреволюційній діяльності, надмірній «зверненості на Захід» Український інститут лінгвістичної освіти було реформовано і переведено в 1934 р. до м. Харкова, де він продовжував існувати вже не в статусі провідного республіканського закладу вищої лінгвістичної освіти, а як Харківський педагогічний інститут іноземних мов. У 1936 р. при ньому було організовано Харківський учительський інститут іноземних мов для підготовки вчителів V-VII класів. Лінгвістичні технікуми поступово зникли з освітнього поля України. Натомість відкрився ще один педагогічний інститут іноземних мов у м. Дніпропетровську. У результаті згорання політики сприяння національному розвитку різних етносів було розформовано Одеський німецький педагогічний інститут, на його базі утворено Одеський інститут іноземних мов.

Виокремлення самостійних педагогічних і учительського інститутів іноземних мов в структурі вищої педагогічної освіти уможливило подальше розроблення специфічного саме для іншомовної професійної школи змісту освіти. До кінця 1930-х рр. у ньому були здійснені певні інновації, які закріпилися у базовій фаховій освіті, а саме:

- відбувся поділ усього практичного курсу вивчення іноземної мови на окремі аспекти: фонетику, граматику, практику мовлення;
- вперше були виокремлені як самостійні навчальні дисципліни лексикологія та стилістика;
- вперше з'явився навчальний предмет «Країна, мова якої вивчається» (а не просто географія чи економіка цієї країни, як це було

до того);

– як прояв загальної тенденції до звуження спеціалізації професійної освіти з програми підготовки вчителів іноземних мов було вилучено латинську мову й обов'язкову другу іноземну мову. Вивчення другої мови допускалося як факультативної дисципліни.

У воєнний період Дніпропетровський і Одеський педагогічні інститути та Харківський учительський інститут іноземних мов тимчасово були закриті. Події воєнних років показали, що практичні знання іноземних мов радянськими громадянами виявилися недостатніми як для кожної культурної людини, так і для спеціалістів. Постанова Ради Міністрів СРСР «Про покращення вивчення іноземних мов у середній школі» (4 жовтня 1947 р.) зобов'язувала «докорінно поліпшити» викладання мов у середніх школах, забезпечити до 1949-1950 н. р. обов'язкове викладання в усіх середніх школах однієї з іноземних мов, розширити викладання англійської і французької мов, крім того, вперше в історії радянської школи започатковано вивчення іспанської мови. В організації професійної освіти вчителів іноземних мов постанова спонукала до негайного збільшення кількості й покращення якості підготовлених кваліфікованих педагогів, суттєвого розширення мережі професійних освітніх закладів, введення в них нової спеціальності «Іспанська мова».

В Україні продовжувалася розбудова системи професійної іншомовної освіти з метою забезпечення зростаючих потреб у вчителів іноземних мов. У 1948 р. відкрилися Київський та Дніпропетровський 4-річні педінститути іноземних мов, у 1949 р. – 2 трирічні учительські інститути – в Житомирі та Білій Церкві, 4 відділення іноземних мов учительських інститутів – при Ворошиловградському, Кіровоградському, Львівському і Сталінському педагогічних інститутах та 2 факультети іноземних мов у Вінницькому і Ніжинському педінститутах. Розширювалися можливості заочного навчання.

На формуванні змістового аспекту підготовки вчителів іноземних мов у повоєнний період позначилися наступні загальні тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти:

– відносно покращилося навчально-методичне забезпечення вивчення і викладання іноземних мов, стабілізувалася життєдіяльність

ЗВО, відбулася уніфікація вимог кафедр;

- зменшилося аудиторне навантаження на студентів і вивільнився час для самостійної роботи та факультативного вивчення деяких предметів, у тому числі другої іноземної мови;

- відбулося посилення теоретичного навчання і зменшення годин на практичні заняття;

- певні якісні зміни було внесено у фахову підготовку: виокремлення курсів теоретичної фонетики і граматики; посилення уваги до практичних фонетичних навичок; зростання ролі літературознавчих дисциплін;

- посилилася індивідуальна робота зі студентами;

- зросла роль кабінетів як центрів самостійної роботи;

- розгорталася студентська науково-дослідна робота;

- ширше використовувалися технічні засоби навчання (фонолабораторії);

- розвивалася методика вищої школи;

- посилилося педагогічне спрямування змісту й процесу професійної підготовки майбутнього учителя, вдосконалилася методика проведення педагогічної практики;

- спостерігалася надмірна заідеологізованість усього освітнього процесу, домінування ідейно-політичного виховання студентів і викладачів над професійною підготовкою, відчутно зріс контроль за ідеологічною витриманістю і якістю навчання.

Таким чином, наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. ХХ ст. особливо активно розгорталася діяльність педагогічних інститутів/факультетів іноземних мов, проте, як зазначає з цього приводу З. Цветкова, швидке зростання кількості спеціальних педагогічних ЗВО, не підкріплене історичними традиціями, призводило до деякої стихійності в організації професійної підготовки вчителів іноземних мов, яка до того ж не супроводжувалася будь-яким науковим аналізом чи узагальненням вже існуючого досвіду роботи кращих фахових кафедр вишів [535, с. 59].

Демократичне оновлення суспільства, розпочате по завершенню сталінської доби, та необхідність перебудови виробничої сфери у відповідності до науково-технічного прогресу потребували

перегляду чинної освітньої парадигми в напрямі лібералізації освітньої галузі, технологізації наукових знань і кращої підготовки професійних кадрів, підвищення ролі моральних норм і принципів у суспільстві. У республіці, як і в цілому в країні, приступили до реформування системи народної освіти з метою наближення її до вимог життя і практики побудови нового – комуністичного – суспільства.

Нові суспільні й освітні орієнтири знайшли своє відображення в рішеннях XX і XXI з'їздів КПРС (1956, 1959) та законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958), відповідно до яких провідним освітнім завданням було визначено комуністичне виховання молодого покоління.

1956-57 рр. датується перша спроба запровадження підготовки у декількох педагогічних інститутах республіки вчителів широкого профілю за спеціальностями «українська/російська мова й література, іноземна мова». В педагогічних інститутах іноземних мов вводилася спеціалізація з двох іноземних мов («німецька мова, англійська мова», «французька мова, німецька мова»), а також з іноземної й української мов; протягом певного часу актуальною була підготовка педагогічних кадрів за спеціальністю «іноземна мова, вихователь школи-інтернату».

Разом з введенням спеціальностей широкого профілю і початком нової реформи середньої і вищої школи відбувалася адаптація навчальних планів і програм до нової освітньої ситуації. Ускладнення підготовки з іноземних мов в умовах широкого профілю посилило увагу до вдосконалення процесу й методики викладання цих мов як фахових. Зокрема, поряд з аспектним викладанням фахової мови у роботі зі студентами молодших курсів почали запроваджувати комплексний підхід. Посилювалося практичне спрямування в оволодінні мовою, акцентувалася необхідність розвитку усного мовлення майбутніх фахівців. Запроваджувалося викладання теоретичних фахових предметів мовою, що вивчається. Зміцнювалися наукові основи методики навчання іноземних мов. Актуалізувалася підготовка вчителя до здійснення політехнічного навчання в школі. В освітній процес широко запроваджувалися технічні засоби, у тому числі навчальне кіно, програмоване навчання.

Підвищувався рівень самостійної роботи студентів. Відбувалася перебудова психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в напрямі посилення її зв'язку зі школою, ознайомлення студентів з педагогічним досвідом кращих вчителів, підготовки їх до позакласної роботи в школі. Встановлювалися тісніші зв'язки педагогічних інститутів і факультетів іноземних мов з середніми школами й інститутами удосконалення вчителів. Удосконалювалися практичні педагогічні вміння студентів, вводилася педагогічна практика в сільських школах та літня практика в піонерських таборах. Заохочувалися різні форми суспільної активності й суспільно корисної праці майбутніх учителів.

Протягом 50-х рр. ХХ століття завершилося формування системи професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні. Закладені в попередні роки інституційні й змістові аспекти професійної підготовки вчителів іноземних мов проходили випробування часом й уточнювалися. Набувала все більших масштабів заочна форма навчання фахівців, особливо з числа вже працюючих учителів. Відбувалося коректування наявної мережі закладів: у результаті реорганізації учительських інститутів головними закладами підготовки вчителів іноземних мов стали педагогічні інститути іноземних мов і факультети іноземних мов при педагогічних інститутах.

Четвертий період (1960-ті – 1980-ті рр.). Прийняття закону про зміцнення зв'язку школи з життям (1958) зобов'язувало ЗВО більше уваги звертати на підготовку вчителя іноземних мов. Було посилено роль університетів у професійній підготовці вчителів зі спеціальності «романо-германські мови й література». У зв'язку з цим від 10 травня 1960 р. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР та Міністерство освіти УРСР видали наказ «Про впорядкування справи підготовки вчителів для шкіл Української РСР в педагогічних інститутах, державних університетах та інших вузах республіки», за яким з 1-го вересня 1960 р. Харківський педагогічний інститут іноземних мов об'єднався з Харківським державним університетом, а Одеський педагогічний інститут іноземних мов – з Одеським державним університетом – з відкриттям у цих університетах факультетів іноземних мов.

На жаль, у реалізації процесу реформування вищої освіти з 1963-1964 рр. намітилися процеси гальмування, які знайшли відображення у згортанні професійної підготовки та виробничої практики у школі. Відповідні зміни відбулися і у вузівських навчальних планах. Згідно з дослідженнями О. Околович, з 1963-1964 н.р. педагогічні ЗВО відмовилися від підготовки фахівців широкого профілю й повернулися до однопрофільної освіти. Перебудова навчально-методичної роботи педагогічних вишів, у тому числі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, дала свої результати – у студентів значно покращилося володіння розмовною мовою, підвищився темп мовлення. Викладання педагогічних дисциплін стало більш наближеним до життя, дійовим, спрямованим на виховання у молодих спеціалістів самостійності, творчого підходу до вирішення практичних питань [319].

Наприкінці досліджуваного періоду система професійної підготовки вчителів іноземних мов набула у своїх основних рисах того вигляду, який протягом усього радянського періоду кардинально не змінювався. Вона мала наступні специфічні особливості окремої якісної одиниці:

- *за формою* – спеціальні ЗВО (педагогічні інститути) чи підрозділи (факультети) іноземних мов;

- *за змістом* – базовий склад спеціальної підготовки (фахова іноземна мова у різних її аспектах – фонетика, граматики, практика мови, переклад; фахові теоретичні курси – історія мови, лексикологія, теоретична фонетика, теоретична граматики; методика викладання іноземної мови; література країни, мова якої вивчається; історія країни, мова якої вивчається);

- *специфічні закономірності*, які фіксували певну детермінованість явищ і процесів у цій підготовці, наприклад, щодо оволодіння практичними мовними уміннями й навичками (за аспектами чи комплексно), послідовності оволодіння практичними мовними уміннями й навичками та теоретичними знаннями; логічної послідовності вивчення спеціальних теоретичних предметів; кореляції у розташування мовних і літературних курсів тощо; вона виступала частиною своєї видо-родової макроструктури (вищої професійної педагогічної освіти) і повністю підпорядковувалася закономірностям

розвитку цієї макроструктури; містила в собі мікросистеми, що складали її структуру: систему суспільно-економічної підготовки, систему психолого-педагогічної підготовки, систему спеціальної підготовки, системи теоретичної і практичної підготовки, систему політико-виховної підготовки тощо; здійснювала зовнішню взаємодію з умовами свого існування: підпорядковувалася радянсько-партійним директивам, виконувала певне соціальне замовлення, підтримувала зв'язок зі школами й педагогічною громадськістю, популяризувала іноземні мови серед широких кіл населення.

П'ятий період (90-ті рр. ХХ ст. – до сьогодні). З 1994 р. почала запроваджуватися система ступеневої підготовки фахівців ЗВО України, до навчальних планів було введено обов'язковий та вибірковий компоненти. Натомість аж до прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) проблема освітньо-кваліфікаційних рівнів не розв'язувалася.

Важливим інтеграційним заходом для усієї системи освіти України, входження до європейського освітнього простору став Болонський процес, за принципами якого з 2010 р. почали перебудовуватися ЗВО. Як відомо, до завдань перебудови вищої освіти України в контексті ідей Болонського процесу віднесено:

1) Впровадження системи ступенів, що легко сприймаються і зіставляються, у тому числі, через впровадження додатку до диплому (для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти).

2) Введення двоциклового навчання. Перший цикл передбачає одержання першого академічного ступеня і триває не менше трьох і не більше чотирьох років. Навчання впродовж другого циклу може передбачати отримання ступеня магістра або докторського ступеня за умови загальної тривалості навчання 7-8 років.

3) Запровадження кредитної системи. У зоні європейської вищої освіти пропонується запровадити систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах на основі системи ECTS (європейська система перезарахування кредитів).

4) Сприяння мобільності шляхом подолання перешкод для ефективного здійснення вільного пересування.

5) Сприяння європейській співпраці у забезпеченні якості освіти з метою розробки зіставних критеріїв і методологій спільних програм навчання, практичної підготовки і проведення наукових досліджень [(Волович)].

Сьогодні підготовка вчителів іноземних мов здійснюється за освітніми ступенями бакалавр, магістр.

Принагідно зазначимо, що згідно з «Переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015 р.) [385], кваліфікацію вчителя іноземних мов, починаючи з 2016 р., можуть здобувати студенти предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (із зазначенням мови)) [386] спеціальності «014 Середня освіта (за предметними спеціальностями» галузі знань «01 Освіта/Педагогіка».

Законом України «Про вищу освіту» [382], кваліфікацію визначено як офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту.

Варто відмітити, що наразі триває робота над розробленням стандартів вищої освіти з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, тому перелік компетентностей, якими має характеризуватися випускник ОП за предметною спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова і література (з вказанням мови)) як стандартний модуль досі не оформився, і продовжує бути предметом наукових дискусій.

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій [384] випускник цієї предметної спеціальності за результатами навчання на бакалаврській програмі (шостий рівень НРК) має продемонструвати «концептуальні наукові та практичні знання, критичне осмислення теорій, принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та/або навчання; поглиблені когнітивні та практичні уміння/навички, майстерність та інноваційність на рівні, необхідному для розв'язання складних спеціалізованих задач і практичних проблем у сфері професійної діяльності або навчання; здатність до донесення до фахівців і

нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень, власного досвіду та аргументації; здатність до збору, інтерпретації та застосування даних спілкування з професійних питань, у тому числі іноземною мовою, усно та письмово; управління складною технічною або професійною діяльністю чи проектами; спроможність нести відповідальність за вироблення та ухвалення рішень у непередбачуваних робочих та/або навчальних контекстах формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти організація та керівництво професійним розвитком осіб та груп здатність продовжувати навчання із значним ступенем автономії».

З огляду на те, що типові задачі діяльності вчителя іноземних мов спрямовані на виконання комунікативно-навчальної, виховної, розвивальної, освітньої, гностичної, конструктивно-плануючої та організаторської функцій, то вони потребують знань з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, а також з психолого-педагогічних наук.

Зазначимо, що підготовку вчителів іноземних мов за предметною спеціальністю 014.02 Середня освіта. Мова і література (із зазначенням мови) в Україні здійснюють близько 50 ЗВО, з них 21 Національний виш, 38 університетів, 3 академії, 1 інститут. З усіх закладів 1 – лінгвістичний, 23 – профільних (педагогічних). Крім того, низка класичних вишів, в яких здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти за спеціальністю 035 Філологія (переклад включно), присвоюють кваліфікацію вчителя іноземних мов випускникам цих програм. Проте, на нашу думку, це питання є дискусійним, оскільки у навчальних планах підготовки таких фахівців не передбачено циклу педагогічних дисциплін, окрім методики навчання іноземних мов, тобто майбутні вчителі не отримують належної педагогічної підготовки.

Перелік педагогічних ЗВО, що готують майбутніх учителів іноземних мов, і займають найвищі позиції в консолідованому рейтингу «Топ 200 Україна» за 2020 рік наведено у табл. 1.1.

За даними експертів, які брали участь у підготовці рейтингу «Топ 200 Україна 2020», практично незмінною залишилася тенденція великого розриву між потребами ринків праці України і результатами роботи університетів за моделлю сучасних знань, головними компетентностями і практичною якістю підготовки фахівців. З огляду

на це, як ніколи гостро постає проблема переосмислення існуючих національних парадигм освіти.

Таблиця 1.1.

**Кращі педагогічні ЗВО України,
в яких готують майбутніх учителів іноземних мов**

№ з/п	Назва закладу	Місце у загальному рейтингу	Місце у рейтингу «Топ 200»
1.	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	42	56
2.	Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова	64	49
3.	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	70	120
4.	Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського	71	89
5.	Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди	74	108
6.	Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	92	109
7.	Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка	95-96	107
8.	Криворізький державний педагогічний університет	101-105	75
9.	Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка	123-124	95
10.	Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького	135-136	84

Складено на основі [400]

Розподіл ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов за регіонами (додаток Б) показує, що всі регіони України приблизно в рівній мірі мають державні виші. Проаналізуємо

результати вступних кампаній 2018-2020 рр. на прикладі північного регіону України (Додаток В).

Оприлюднені дані ДП «Інфоресурс» засвідчують, що охочих, які подали заяви для здобуття професії вчителя іноземних мов в обласних центрах північного регіону значно більше, ніж у невеликих містах. Так у Сумах у 2018-2020 рр. кількість заяв становила 168; 102; 116; у Житомирі – 120, 82, 109; у Чернігові – 179; 172; 164 відповідно, в той час як у Ніжині їх налічували 97; 96; 90, а у Глухові – 9; 10; 30. Як свідчать отримані статистичні дані, конкурс на бюджетні місця за предметною спеціальністю 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська) також значно відрізняється. Так у 2018 р. в регіоні він коливався в межах від 1,13 (Глухівський НПУ ім.О.Довженка) до 12,63 (Житомирський державний університет імені Івана Франка); у 2019 р. – від 1 (Глухівський НПУ ім.О.Довженка) до 15,83 (Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка), натомість у 2020 р. – від 1,20 (Глухівський НПУ ім.О.Довженка) до 3,63 (Житомирський державний університет імені Івана Франка). Пояснюємо це стійким прагненням молоді навчатися у великих містах, з якими вони пов'язують більші можливості, а також небажанням випускників здобувати професію вчителя.

З огляду на те, що, на нашу думку, оперувати поняттями «мінімальний» та «максимальний» бал некоректно, оскільки у більшості випадків вони не демонструють загальної тенденції, а лише фіксують поодинокі факти, для прикладу, наведемо дані про середні бали документа про освіту у вступників за предметною спеціальністю 014.02 Середня освіта. Мова і література (із зазначенням мови). В північному регіоні вони коливаються в межах 9,08-10,39 (у зарахованих на бюджет), та 8,80-9,25 (у зарахованих на контракт). Середні бали ЗНО становлять: 151.73-180.32 (серед зарахованих на бюджет) та 136-152,48 (серед зарахованих на контракт). Зазначене вище є свідченням того, що випускники з високими балами ЗНО не виявляють бажання стати вчителем іноземних мов. Натомість абітурієнти з дещо нижчими балами цільово вступають на зазначену спеціальність.

З урахуванням того, що застосування алгоритму широкого конкурсу при вступі до ЗВО (починаючи з 2020 р. для спеціальності

014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська)), що передбачає адресне розміщення державного замовлення, дедалі пов'язують зі зменшенням кількості зарахованих на навчання до педагогічних вишів загалом та особливо тих, що знаходяться на периферії, зазначимо, що в північному регіоні така негативна тенденція прослідковується найяскравіше у Глухівському НПУ ім. О.Довженка, де кількість зарахованих на бюджет у 2020 р. становила 1 особу порівняно з 8 (у 2018 р.) та 10 (у 2019 р.) та Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя, де ця цифра зменшилася з 22 (у 2018 р.) до 19 (у 2019) та 15 (у 2020 р.) осіб відповідно.

На жаль, оприлюднені ДП «Інфоресурс» дані не дають змоги проаналізувати, хто саме з абітурієнтів йде вчитися на зазначену спеціальність: випускники міських чи сільських закладів освіти? Якщо міських, то з якою чисельністю населення? Це унеможлиблює пошук розв'язань проблеми, проте створює чітке розуміння, що в умовах конкуренції дедалі більшою стає потреба підняття статусу педагогічної професії в Україні та подальшого реформування системи вищої освіти, зокрема педагогічної.

Нагадаємо, що сьогодні продовжується кардинальне реформування педагогічної освіти в Україні, яке почалось з ухвалення у 2017 році нового Закону України «Про освіту». Наразі затверджено Концепцію розвитку педагогічної освіти (2018) [383], в якій відображено основні проблеми галузі та шляхи їх розв'язання.

Так, метою концепції є вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, у тому числі, стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [383].

Розв'язання проблеми передбачається здійснити шляхом проведення комплексної реформи системи педагогічної освіти, безперервного професійного та особистісного розвитку педагогічних

працівників, включаючи структуру, зміст, організацію та методики (технології) навчання, збільшення в освітніх програмах питомої ваги практичної підготовки.

Затверджено план впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти [387], яким передбачено реформування педагогічної освіти за такими напрямками:

1) розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін;

2) трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями;

3) визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

На думку авторів Концепції розвитку педагогічної освіти, її реалізація сприятиме: покращенню якості підготовки педагогічних працівників, залученню до педагогічної професії випускників шкіл та закладів професійної (професійно-технічної) освіти з високими показниками інтелектуального розвитку та емоційного інтелекту, зорієнтованості на педагогічну професію; оновленню складу педагогічних працівників в закладах освіти; підвищенню якості освітньої діяльності в закладах освіти; поліпшенню якості вищої та фахової передвищої освіти за рахунок кращої підготовки у школах та закладах професійної (професійно-технічної) освіти і кращого конкурсного відбору вступників; вдосконаленню архітектури та змісту безперервного професійного розвитку та підвищенню кваліфікації педагогічних працівників; забезпеченню функціонування і розвитку конкурентного ринку освітніх послуг у сфері безперервного професійного розвитку педагогічних працівників.

Стан виконання плану впровадження Концепції відображено у довідці [135].

Так за період 2019-2020 рр. в розрізі виконання першого напрямку проведено таку роботу:

1) у Законі України «Про повну загальну середню освіту» передбачено запровадження педагогічної інтернатури для «входження» у професійну педагогічну діяльність;

2) в Умовах прийому на навчання до закладів вищої освіти України, починаючи з 2019 року передбачено:

– право вступників на першочергове зарахування до педагогічних закладів вищої освіти;

– право педагогічним закладам вищої освіти проводити творчі заліки з відповідних спеціальностей галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

3) у проєкті політичної пропозиції «Регульовані професії: взаємодія держави, роботодавців, закладів освіти та професійних спільнот для досягнення кращих результатів», розміщеного для громадського обговорення на веб сайті МОН України, розв'язання проблеми пропонується в проєкті Закону України «Про Національну систему кваліфікацій» (який наразі пройшов громадське обговорення), в якому передбачено впровадження терміну «регульована професія», норми щодо визначення інституцій з присвоєння професійних кваліфікацій, кола їх повноважень, а також особливий порядок і процедури такого присвоєння для регульованих професій.

4) наразі триває робота над розробленням Галузевої рамки кваліфікацій у сфері освіти;

5) МОН створено робочу групу з розроблення опису цифрової компетентності педагогічного працівника та робочу групу для реалізації проєкту ЄС «Рамкова структура цифрової компетентностей для українських вчителів та інших громадян» (dComFra);

6) розроблено та опубліковано для громадського обговорення проєкт Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»;

7) затверджено персональний склад робочої групи з розроблення проєкту професійного стандарту за групою професій «Викладачі університетів та ЗВО»; проєкту стандартів майстра виробничого навчання закладу професійної (професійно-технічної) освіти напрацьовуються Національною академією педагогічних наук України;

8) розроблено проєкти стандартів вищої освіти підготовки фахівців з вищою освітою за освітнім ступенем бакалавр зі спеціальностей: 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями), 016 Спеціальна освіта та стандарт вищої освіти підготовки фахівців з вищою освітою за освітнім

ступенем магістр зі спеціальності 012 Дошкільна освіта;

9) Законом України «Про повну загальну середню освіту» передбачено можливість створення класів з поглибленим вивченням окремих предметів, що забезпечують здобуття профільної середньої освіти академічного та професійного спрямування на базі педагогічних коледжів;

10) наразі у процесі виконання залишається розроблення та затвердження кодексу етики педагогічного працівника.

З метою реалізації другого напрямку Концепції у 2019 році:

1) урядом було прийнято рішення про підвищення оплати праці для освітян від 20 до 70 % з 2020 року;

2) у 2019 році збільшився обсяг державного замовлення в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, що у сукупності становив майже 7889 місць;

3) розширено правила поєднання спеціальностей (предметних спеціалізацій) в освітніх програмах підготовки педагогічних працівників спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»;

4) з Державного бюджету виділено 27150 тис. грн для оновлення матеріально-технічної бази закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю 01 «Освіта/ Педагогіка», зокрема, на переобладнання лабораторій фізики, хімії та біології;

5) триває робота з підготовки умов здобуття освітнього ступеня молодшого бакалавра за педагогічними спеціальностями та над розробленням Положення про академічну мобільність здобувачів вищої педагогічної освіти.

Результатом реалізації третього напрямку Концепції є:

1) забезпечення підвищення кваліфікації керівників закладів освіти відповідно до вимог Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, зокрема затверджено Типову освітню програму; проводяться тренінгові навчання;

2) робота по формуванню та забезпеченню наповнення реєстрів педагогів-наставників засобами Національної освітньої електронної

платформи, що сприятиме поширенню кращого педагогічного досвіду, формування і реалізації індивідуальної траєкторії професійного удосконалення педагогічних працівників тощо.

З 2020 року стартувала реформа публічного фінансування та управління закладами вищої освіти, яка передбачає:

- формульний підхід до розподілу державного фінансування;
- запровадження індикативної собівартості;
- фінансову автономію ЗВО;
- механізм розподілу прав на безоплатну вищу освіту з урахуванням прогнозу стану ринку праці (національного та регіональних), суспільних потреб та балансування попиту зі сторони студентів-контрактників;
- розширення системи освіти для дорослих (затвердження порядку присвоєння освітніх кваліфікацій за результатами неформальної та інформальної освіти; визначення квоти бюджетного фінансування для здобуття другої вищої освіти дорослим населенням; створення спеціальних програм соціального спрямування в системі освіти дорослих для соціально вразливих категорій населення);
- впровадження ключових показників ефективності для керівників;
- створення наглядових рад для управління ЗВО;
- розширення управлінської автономії;
- запровадження антикризового менеджменту;
- створення кадрового резерву та дотримання академічної доброчесності.

Наведені напрями реформування вітчизняної вищої школи значно ускладнюють функціонування педагогічних ЗВО в сучасних умовах і спрямовані, перш за все, на скорочення кількості вишів, що неодмінно позначиться на підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів. З огляду на це, вирішення нагальних проблем сучасної системи вищої педагогічної освіти в цілому та, зокрема, в аспекті удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, в тому числі і формування їхнього професійного іміджу, виняткового значення набуває звернення до історичного досвіду минулого, вивчення, аналіз та узагальнення якого може виступати вагомим чинником подальшого її вдосконалення, пошуку ефективних способів покращення підготовки

педагогічних кадрів за сучасних умов. Ефективне розв'язання таких завдань є можливим за умови освоєння матеріалу, накопиченого в історичній спадщині суспільно-політичної і педагогічної думки, зокрема шляхом комплексного вивчення основних етапів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різні періоди. Провідні ідеї, що виникали на різних етапах становлення національної системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов не втратили своєї актуальності і сьогодні. Ці та інші ідеї позитивного досвіду підготовки вчителів іноземних мов будемо враховувати у подальших наукових розвідках.

1.3. Стан розробленості проблеми формування професійного іміджу вчителів іноземних мов в педагогічній теорії та освітній практиці

Будь-яке наукове дослідження спирається на певну джерельну базу, що охоплює сукупність джерел різних типів і видів різного ступеню концентрованості інформації про описувані факти дійсності, що акумулюють досвід вирішення досліджуваної проблеми на теоретичному і практичному рівнях, результати суспільно-культурного поступу, масив документів та матеріалів актуальних для дослідження інформаційних площин.

Ураховуючи цільові орієнтири нашого дослідження та логіку наукового пошуку, нами було здійснено аналіз різних видів наукових джерел.

Так, сучасні проблеми вищої освіти України стали предметом досліджень значного кола науковців, результатом якої стали:

– монографії (Андрущенко В. [12], Балл Г. [20], Бандурка О. [21], Бондаревська Є. [49], Вітвіцька С. [78], Гаврилюк А. [90], Дубасенюк О. [142-143], Зязюн І. [168], Калініна Л. [184], Саух П. [175], Сисоєва С. [423], Терепищій С. [468] та ін.;

– дисертації (Гаврик І. [89], Линенко А. [250], Пелех Ю. [355], Семиченко В. [414]), Щербак О. [567] та ін.);

– підручники, навчальні та навчально-методичні посібники (Аносов І. [14], Бех І. [33-35], Болюбаш Я. [48], Васянович Г. [65], Гладкова В. та Пожарський С. [100], Крижко В. [231] та ін.).

У працях зазначених науковців розкрито сутність та зміст процесів професійної підготовки фахівців з вищою освітою, сучасні тенденції вищої професійної освіти, принципи і перспективи розвитку професійної освіти фахівців різних профілів; подано значний масив наукових узагальнень щодо сутнісних характеристик актуальних аспектів професійної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах суспільних змін та трансформацій.

Дослідженню різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов присвячено роботи когорти вітчизняних науковців і практиків, результатом чого стало: розроблення концепції і моделі професійної підготовки вчителя іноземних мов (О. Бігич, С. Ніколаєва), вдосконалення окремих складових професійної підготовки (В. Баркасі, Л. Бродська, С. Будака, О. Волченко, І. Закір'янова, Т. Колодько, Н. Молодиченко, Л. Морська, С. Рябушко, Н. Савчак, Ю. Стиркіна, Я. Черньонков та ін.), інтеграція культурного компонента у процес навчання іноземних мов на різних етапах (Н. Бібик, Н. Бориско, О. Миролібов, Ю. Пассов, О. Пометун, А. Пуховська, О. Тарнопольський, С. Тер-Минасова, Г. Томахін, Р. Ладос, М. Воллес, А. Р. Райт та ін.), шляхи впровадження новітніх підходів до навчання іноземних мов у освітню практику (С. Алексєєв, Н. Богуш, О. Козакевич, О. Коломинов, І. Литньов, І. Максак, Т. Решетнік, С. Роман, Ю. Руднік та ін.); вивчення зарубіжного досвіду підготовки вчителів іноземних мов (О. Биндас, В. Гаманюк, О. Голотюк, Н. Гордієнко, Л. Гульпа, І. Задорожна, Л. Мовчан, І. Пасинкова, І. Сілютіна, М. Соловей, Є. Спіцин, М. Тадеєва, С. Шандрук, Н. Шеверун, І. Шестопалова та ін.) та особливостей професійної підготовки вчителя іноземних мов в різні часові періоди (А. Боднар, В. Бранніцький, Г. Єфименко, О. Місечко, О. Околович та ін.).

Підкреслимо, що проаналізовані наукові розвідки хоч і близькі до проблеми нашого дослідження й певною мірою збагачують знання про

особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищій школі, проте аналіз їх змісту засвідчує, що проблема формування їх професійного іміджу у педагогічних ЗВО в означених працях залишилася поза увагою.

Зазначимо, що фахово займатися проблемою іміджу та особливостями його конструювання історично першими почали зарубіжні вчені. Наукові уявлення про процеси, пов'язані з формуванням іміджу, склалися головним чином в категоріальному полі двох наук: психології і соціології. У XIX-XX століттях представники цих наук створили велику кількість фундаментальних теорій, що здійснили величезний вплив на формування основ сучасної теорії іміджу.

Так З. Фрейд і К. Юнг дослідили роль «несвідомого», «колективного несвідомого» і «архетипів» у формуванні образів, що виникають в індивідуальній і масовій свідомості.

Безпосередній вплив на розуміння феномену іміджу здійснив біхевіористський напрям в психології. Дж. Б. Уотсон, Б. Е. Торндайк, Е. Толмен, Т. Халл, Б. Скіннер з'ясували, як у процесі спілкування утворюються враження, смаки, звички, навички спілкування, засвоюється соціальний досвід.

Вчені А. Маслоу і В. Парето займалися розробкою проблеми людських потреб, обґрунтували поняття «корисності» як одне з найбільш значущих в процесі соціалізації. В ієрархії потреб були виокремлені такі важливі потреби людини, як самовираження, самоактуалізація, особистісне зростання, а також потреба в репутації, престижі, отриманні статусу. Задоволення всіх цих потреб є неможливим без конструювання адекватного іміджу.

Великий внесок у теорію соціальних ролей зробили Дж. Г. Мід, Г. Лінтон, Р. Парсонс, Е. Фромм. Близькою до неї є теорія соціальної стратифікації, створена М. Вебером і П. Сорокіним, які досліджували такі явища, пов'язані зі стратифікацією, як спосіб життя, соціальний статус, соціальні почесті і соціальні привілеї.

Важливою для розуміння феномену іміджу є проблема соціальної ідентифікації та соціалізації особистості. Ця проблема вперше була поставлена З. Фрейдом і отримала подальшого розвитку в працях Г. Парсонса і В. Парето. Свій внесок в дослідження цієї проблеми

зробили і радянські вчені Л. Виготський та А. Леонтьєв.

Постмодерністська філософія (Ж. Бодрійяр) започаткувала поняття симуляції і феномен тотальної семіотизації буття, за якої знакова сфера набуває статусу єдиної і самодостатньої реальності. Виходячи з цієї концепції, імідж може бути представлений як семіотична система, яка відображає всі сфери буття сучасного суспільства.

Саме поняття «імідж» було введено у науковий обіг американським економістом К. Боулдінгом, який він потрактував як ключ до розуміння суспільства і людської поведінки, основу для когнітивної структури, що моделює поведінку людини і акцентував на необхідності його вивчення, пропонував заснувати нову науку, присвячену дослідженню іміджу – «іконіку». Він розробив концепцію, згідно з якою імідж є певним поведінковим стереотипом, що впливає на вчинки окремої особистості, групи осіб або нації. [588]. На думку науковця, поняття «імідж» є протилежним за своїм змістом поняттю «знання». Якщо знання засновані на істині, то імідж – на вірі. Іміджі завжди засновані не на фактах дійсності, а на престижі, уявленні, ілюзіях, які люди створюють про самих себе, на думках про минуле і майбутнє. Вчений вважав, що поведінка індивідів визначає те, як вони уявляють собі світ, а не те, яким він є насправді [561].

Традиція розгляду іміджу як результату маніпулятивного впливу на аудиторію була продовжена і в роботах американського соціолога І. Гофмана. Найвідоміша його робота «Представлення себе іншим в повсякденному житті» [600] свого часу викликала справжній переворот у свідомості сучасників. Досить смілива заява про те, що всі події людського життя – це, по суті, спектаклі, що розігруються з метою справити потрібне враження, викликали неоднозначні реакції: від захоплення прозорливістю, спостережливістю автора, до звинувачень в цинізмі.

Близькими до поглядів І. Гофмана щодо іміджу є положення, висвітлені Д. Бурстін в книзі «Імідж, або Що сталося з американською мрією» (1961). Він визначав імідж як ілюзорну форму свідомості, засновану на хибних фактах, неадекватному, спрощеному зображенні реальності. На думку автора, характерною тенденцією, що виявляється в повсякденному житті американців, стало намагання

приховати реальність від самих себе, втеча в ілюзорний світ. Дослідник зазначав, що тогочасна культура, по суті, створює якусь псевдореальність, що стоїть між людьми і їх фактичним життям. Саме виробництво цих ілюзій стало основою бізнесу і фундаментом для розвитку ринку. Світ для багатьох трансформувалася в світ іміджів, які стали орієнтиром, що вказує напрямком розвитку суспільства [586].

Д. Бурстін описав п'ять ознак іміджу: 1) імідж є синтетичним і символічним, він найкраще проявляється як фірмова марка, політичне гасло або яскрава картинка; 2) імідж є предметом віри: якщо в нього не вірять, він не досягає своєї мети; 3) імідж є пасивним, він пов'язаний зі споживчою і конформістською свідомістю; 4) імідж завжди є спрощенням, він повинен бути простішим, ніж предмет, який він представляє; 5) імідж – претензійний, він повинен відповідати мріям і інтересам різних людей.

Сучасний етап вивчення іміджу почався з 70-х років ХХ століття і пов'язаний з процесом інституційного оформлення цього феномена в західних демократичних країнах. На початку 70-х років вперше було узагальнено досвід передвиборчих технологій (Дж. Бергер, Дж. Браун, Г. Трелівен, Л. Гармент). З початку 80-х років іміджконсалтинг перестав бути безпосередньо пов'язаний з обслуговуванням політичних лідерів і перетворився на Заході в популярний вид послуг. До теперішнього часу в зарубіжній літературі в області прикладної іміджелогії накопичено великий практичний досвід (Баурі Ф. [25], Берд П. [29], Браун Л. [58], Вейлл П. [67]), Вудкок М. і Френсіс Д. [86], Девіс Ф. [126], Джеймс Д. [130], Котлер Ф. [221], Семпсон Е. [615], Спіллейн М. [445-446], Честара Дж. [543], Чисхольм П. [545], Швальбе Б. [551], Ягер Дж. [573] та ін.)

Аналіз праць (Андерсон Б. [582], Баурі Ф. [25], Берд П. [29], Боулдінг К. [588], Браун Л. [58], Бурстін Д. [586], Вейлл П. [67], Вільямс С. [630], Вудкок М.ти і Френсіс Д. [86], Груніг Дж. [601], Гоффман Е. [600], Девіс Ф. [126], Джеймс Д. [130], Джефкінс Ф. [602], Котлер Ф. [221], Моффіт М. [607]) Семпсон Е. [615], Спіллейн М. [445-446], Честара Дж. [543], Чисхольм П. [545], Швальбе Б. [551], Ягер Дж. [573] та ін.) засвідчив, що роботи західних авторів переважно, носять популярно-прикладний характер і не виходять на рівень теоретичних

узагальнень. Більшість з них, попри визнання маніпулятивного впливу, притаманного психологічній природі іміджу, все ж таки наголошує на його позитивних ефектах. Головним аргументом такої позиції стають їхні твердження про те, що, зрештою, реальна практика, впливаючи на адекватність сприйняття, є сильнішою за імідж, який транслюється, через що згодом він набуває всіх рис об'єктивності. Дослідники, переважно, інтерпретують імідж як образ (відображення в психіці людини), котрий охоплює сукупність не лише матеріальних, видимих характеристик об'єкта, а й ідеальних, невидимих.

Серед теоретиків іміджу слід згадати С. Вільямса та М. Моффіта, згідно з теорією яких іміджування передбачає двосторонній процес – створення іміджу і його споживання. На їх думку, імідж є «продуктом створення численних і різноманітних вражень аудиторії, що перебувають у взаємодії з факторами, котрі мають відношення до організації навколишнього середовища і особистих якостей реципієнтів», феноменом, що охоплює «всі комунікативні процеси та їх впливи, які виникають у стосунках між об'єктом, що є носієм іміджу і суспільством» [630]. Процес споживання іміджу, за твердженням М. Моффіта, «розподіляється на три рівні: сприйняття, осмислення й оцінювання», після чого «...пошаний носієм іміджу символ доходить до адресата і займає певне місце в його ціннісній системі», тим самим виробляючи відповідне ставлення реципієнта до носія іміджу [607].

Цінністю теоретичних напрацювань Ф. Джефкінса в галузі іміджології є класифікація іміджів відповідно до параметрів їх побудови, використання та функціонування з урахуванням як можливостей інципієнта-носія, так і реципієнта на 5 типів: дзеркальний, поточний, бажаний, корпоративний і складений [602].

Найбільший інтерес в розрізі нашого дослідження представляють роботи, присвячені різним аспектам формування професійної ідентичності та іміджу сучасного педагога. Це, передусім, доробки таких науковців, як Фішер Дж., Кіфер А. [598]; Фрісен М., Імейл А., Беслі С. [599]; Чанг-Кредл С., Коланніно Д. [590]; Щепенс А., Елтерман А., Влерік П. [616]; Юнг Дж., Еріксон Л. [631] та ін.

Так у дослідженнях Фішера Дж., Кіфер А. [598] запропоновано безліч життєвих історій успішних вчителів, щоб послуговуватись ними

у професійній діяльності.

Щепенс А., Елтерман А. і Влерік П. [616] зосередились на формуванні професійної ідентичності вчителя, базуючись на таких двох факторах, як: 1) бути народженим вчителем (в основу покладено демографічні та особистісні характеристики особистості); 2) стати вчителем (базується на набутті досвіду).

Фрісен М., Імейл А., Беслі С. [599] досліджують розвиток особистості вчителя в соціально-психологічному аспекті на основі теорії розвитку особистості Еріксона Е., згідно з якою розвиток особистості за своїм змістом визначається тим, що суспільство очікує від людини, які цінності та ідеали їй пропонує, які завдання ставить перед нею на різних вікових етапах [596]; та теорії самокатегоризації (Тернер Дж., Оукс П., Хаслам С. та Макгарті К.), відповідно до якої кожен індивід з огляду взаємодії та спілкування розглядається не як окрема особистість, а, перш за все, як член тієї чи іншої соціальної групи [627].

Чанг-Кредл С., Коланніно Д. [590] висвітлюють роль соціальних медіа у побудові публічного іміджу вчителя. У дослідженні подано аналіз 600 записів учасників обговорення на соціальній платформі Reddit, в яких респонденти описували спогади про своїх найкращих та найгірших вчителів. Результати індуктивного аналізу дали підстави для: побудови моделі взаємовідносин вчитель – учень для використання в якості орієнтиру у програмах підготовки вчителів; обґрунтування актуальності соціальних медіа у просуванні публічного іміджу вчителя в епоху інформаційних технологій; підтвердження необхідності врахування гендерної приналежності у дослідженнях спогадів про вчителів.

Цікавим є самодослідження Юнг Дж. та Еріксон Л. [631], в якому дві колишні вчительки початкових класів прагнули з'ясувати особливості їхньої професійної ідентичності. Кожна з них самостійно створила ретроспективні розповіді про свою історію вчителювання, відображаючи ключові події в їхньому становленні як педагогів, з метою отримання цілісної картини власного досвіду. В процесі аналізу даних було виявлено 3 категорії розповідей: 1) іміджування себе як вчителів; 2) як стати вчителем; 3) як бути вчителем. Таким чином,

дослідження показало, що основні аспекти ідентичності вчителів залишаються незмінними протягом кар'єрного зростання, вони не залежать від обставин, віку учнів чи очікувань професійних служб.

Розроблення іміджевої проблематики у Радянському Союзі запізнилося в порівнянні з Європою і Америкою, оскільки у 70-ті роки все західні концепції та технології розглядалися як ворожі і піддавалися критичному аналізу. Однак в рамках фундаментальної радянської психології в ці роки детально розроблялася проблема сприйняття і оцінки людини людиною. Над нею працювали А. Бодальов, А. Зімічева, А. Венгер, В. Панферов та ін.

Проблема іміджу привернула увагу пострадянських науковців наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Вони запропонували значну кількість наукових знахідок для її обґрунтування. У першу чергу варто згадати роботи перших теоретиків іміджелогії Панасюка А. [172], Почепцова Г. [380], Шепеля В. [556]. Звернемося до них більш детально.

Спробу теоретично і практично конституювати іміджелогію як російське досягнення зробив В. Шепель. У своїх визначеннях іміджелогії В. Шепель показує багатогранність і синкретичність нової галузі знання, характеризує іміджелогію як «науку і мистецтво подобатися людям», «науку про технології особистої чарівності», «науку і мистецтво про те, як надати вигляду людини ефект особистої чарівності, як оволодіти вмінням світитися людям» [556]. Автор пропонує класифікацію іміджелогії, в якій виділяє такі галузі: сімейна, дошкільна, шкільна, вузівська, військова. За специфікою професійної діяльності В. Шепель розділяє іміджелогію на підприємницьку, політичну, педагогічну, медичну та ін.

Автор неодноразово підкреслює міждисциплінарний характер іміджелогії. На його думку, головними науками, на які спирається іміджелогія, є психологія, етика, педагогіка, соціологія, а свої витоки вона повинна брати з антропології, а саме теорії ортобіозу. Зазначимо, що у багатьох сучасних дослідженнях такий підхід не отримав широкого застосування. Більшість авторів пропонують спиратися на наявні фізичні та психічні дані людини.

На думку В. Шепеля, об'єктом іміджелогії є «весь простір соціального спілкування особистості», а предметом – «імідж як

віртуальна (проектвана) або реальна конструкція», під якою розуміється «образ, зображення, реальний або уявний лик, стиль поведінки людини, інституції, ставлення до них на основі їх популярності, успіху, довіри та симпатії аудиторії» [557, с. 401]. Отже, імідж є «мистецтвом створення симпатії» та «збільшувальним склом, яке виявляє ділові особистісні якості людини». Завдяки цьому імідж є своєрідною комунікативною формою «рекламування вмінь, компетенцій та переваг, що забезпечує певне управління ставленням аудиторії до відповідного об'єкту іміджу» [557, с. 439].

Основний акцент дослідник робить на проблемах формування особистісного іміджу. Він вважав щасливим того, хто «від Бога наділений привабливим іміджем», проте зазначав, що «багато хто викликає симпатію в людей завдяки мистецтву самопрезентації» [556]. В. Шепель також робить акцент на фізичному, психічному і моральному здоров'ї людини. На його думку, це є першим поштовхом і умовою створення іміджу особистості. Ці фактори визначають діяльність людини, її прагнення до успіху, ставлення до матеріальних благ і духовного збагачення. В цілому, людина розглядається як соціобіологічна істота, при цьому, первинним є біологічне начало. Детальний розгляд біологічних факторів дозволяє визначити соціальний аспект особистості. А також він вказує, що у створенні іміджу повинен брати участь не тільки сам індивідуум, а й такі фахівці як модельєри, перукарі, парфумери, «взаємодія фахівців різних областей для створення єдиного образу «пояснює наукову інтегративність іміджелогії, її міждисциплінарне інформаційне оснащення» [556].

Значна частина робіт В. Шепеля має практичне спрямування і присвячена фізіогноміці, колористиці, макіяжу, підбору одягу, риториці тощо.

На території пострадянського простору другим, хто звернувся до проблем іміджелогії, був український дослідник Г. Почепцов. В межах вітчизняних дослідницьких підходів до вивчення феномену іміджу його праці мають надзвичайну теоретико-методологічну та прикладну цінність. Науковець значно розширив область дослідження іміджелогії, створивши низку робіт, що підкреслюють її міждисциплінарний характер («Теорія комунікацій», «Основи публік релейшнз»,

«Інформаційні війни»). На переконання Г. Почепцова, іміджелогія «не переходить у розряд наук, а залишається, як і раніше, на стику науки і мистецтва» [380, с. 13]. Автор вбачав специфіку нової галузі знання в її головному правилі: «ніяка іміджелогія не зможе замінити реалії».

Під іміджем він розумів «багатофакторний феномен, який постає таким завдяки тому що, з одного боку вплив на людину здійснюється одночасно за деякими каналами, а з іншого боку – людина звикла оперувати багаторівневими структурами, кожна із яких може і оброблятися окремо, і реалізовуватися у людському сприйнятті на своїй полиці» [381, с. 72]. У такий спосіб, його концепція вказує на інтегративний контекст розуміння іміджу, як багаторівневої системи, яка включає окремі за певних умов синтезовані, а за інших – відособлені компоненти формування образу персони, інституції чи в цілому системи.

Г. Почепцов переважно досліджував проблеми політичного іміджу, технологій його побудови, конкретизував, як західні технології можна адаптувати до пострадянської дійсності. Для його робіт характерні об'ємні цитати і яскраві приклади з сучасного життя. Проте фактичний матеріал не завжди детально аналізується і спирається на теоретичні розробки. Автор посилається на низку філософських, соціологічних, політологічних першоджерел, але не пропонує єдиної теоретичної методології.

Безумовною заслугою Г. Почепцова є окреслення проблематики іміджелогії, обрис її структурних елементів і категоріального апарату. Особливий інтерес викликає його глава «Інструментарій іміджелогії» [380]. Попри те, що автор не дає визначення поняттю, він показує, за допомогою яких технік створюється імідж, основними серед яких є близько двадцяти (позиціювання, маніпулювання, міфологізація, емоціоналізація, формат, та ін.). При описі даних інструментів автор постійно робить застереження, що ми повинні орієнтуватися на методи паблік рілейшнз, і його основну схему: об'єкт - аудиторія - канал. Тобто при побудові або коректуванні іміджу важливо враховувати соціальні потреби та культурні традиції громадськості, шукати канали, за допомогою яких можна донести інформацію до необхідного сегмента аудиторії. Виходячи з цього, варто зазначити, що в уявленні

Г. Почепцова імідж постає не як образ, а як певна позитивна інформація про об'єкт, незалежно від його предмета (суб'єкт або інститут, ідеологія).

В розвиток іміджології значним є внесок і О. Панасюка, предметом зацікавлення якого була проблематика особистісного іміджу, під яким він розумів «візуальний, зоровий образ об'єкта, включаючи при цьому також і образ мислення, дій, вчинків» [342, с. 8]. Книги автора рясніють практичними рекомендаціями і яскравими доступними для будь-якого сприйняття прикладами, що засвідчує необхідність використання психологічних технік у іміджології [345]. Головною його заслугою можна вважати обґрунтування видів інформації, що формує імідж, її впливу на свідомість і підсвідомість аудиторії.

Поширення набула також запропонована А. Панасюком класифікація іміджів на габітарний (зовнішній вигляд), середовищний (житло, кабінет), матеріалізований (візитка), вербальний (комунікація і ораторські здібності), кінетичний (жести, міміка).

Отже, перші теоретики іміджології пострадянського простору сформували теоретико-прикладну базу для подальшої систематизації та структурування нової науки. Це уможливило існування іміджології як окремої міждисциплінарної теоретико-прикладної науки відповідно до сучасних наукових тенденцій, що вимагає подальших досліджень для інтеграції наукових результатів, створення цілісної наукової концепції.

Новаторський погляд простежується в наукових ідеях О. Петрової, яка вважала, що іміджологія як нова наукова галузь покликана розв'язати низку найважливіших наукових проблем. Зокрема, розвиток іміджології має спрямовуватись на розкриття загального, особливого і одиничного в онтології всіх видів іміджів і не може звужуватись до уявлень про неї як науку про «феномен масової комунікації» (Г. Почепцов) або «особисту чарівність» (В. Шепель). Таким чином, предметом іміджології, на думку вченої, є вивчення ролі і функцій іміджів в суспільному житті, їх філогенетичних і онтогенетичних передумов, умов, рушійних сил і закономірностей формування, функціонування, управління різними видами іміджу [365].

Науковиця звернула увагу на необхідність розроблення теоретико-методологічних основ та концептуальних підходів в

іміджелогії задля уникнення множинності трактувань феномену іміджу, що часто спричиняє непорозуміння навіть всередині одного колективу, не кажучи вже про суспільство загалом. Вона також висунула ідею про необхідність введення іміджелогії як компонента соціальної освіти в систему підготовки фахівців широкого кола професій сфери «людина - людина», оскільки імідж дедалі стає засобом досягнення успіху в кар'єрі, отже, його необхідно спеціально формувати і підтримувати. Ця вимога є обов'язковою умовою професійної відповідності [365].

О. Петрова актуалізувала роль громадської думки в процесі формування іміджу та забезпечення його результативності. Виходячи із цього, під іміджем вчена розуміє «образ лідера персоналії чи інституції, який складається на основі громадської думки та свідомості громадян, здійснюючи структурний вплив на авторитет та рейтинг його носіїв» [363, с. 207]. Це тим самим, вказує на детермінований взаємозв'язок між іміджем та лідерським потенціалом. З огляду на це, дослідниця наголошувала на своєрідній методологічній тотожності між категоріями імідж та лідерство, яке постає у ролі «постійного пріоритетного та легітимного впливу однієї людини, чи декількох осіб, які посідають важливі позиції впливу на все суспільство чи окрему його організаційну групу» [363, с. 209]. На відміну від лідерства, імідж являє собою сталий, переважно мірою емоційний образ, який постає у ролі стереотипу сформованого на рівні суспільства. Завдяки цьому імідж, забезпечуючи формування певного ставлення до персоналії чи інституції, слугує «просуванню відповідного образу моделі їх поведінки» [363].

Цікавим в аспекті розроблення цілісної та всеохоплюючої концепції іміджу як феномена інтерсуб'єктної взаємодії став доробок російської вченої Є. Перелігіної. Авторці належить обґрунтування перспектив побудови загальної соціально-психологічної теорії іміджу на основі використання найбільш прогресивних методів сучасної соціально-психологічної науки, в тому числі символічного інтеракціонізму, теорії когнітивного дисонансу, теорії соціального впливу, теорії научення, теорії діяльності, теорії соціального пізнання та ін. У своїх працях вона досліджувала закономірності і механізми формування і функціонування іміджу, універсальні алгоритми

створення іміджу і специфіку його прояву в політичній діяльності, в рекламі, в управлінні персоналом.

Розглядаючи імідж у контексті взаємозв'язку із лідерством Є. Перелигіна запропонувала розуміти під ним «певний образ, який формується на рівні масової свідомості, що дозволяє увиразнити певні якості за допомогою яких лідер впливає на людей» [363, с. 237]. В даному контексті імідж відображаючи інтереси аудиторії виступає «своєрідною сполучною ланкою між лідером та аудиторією» [363, с. 244].

В українському науковому дискурсі, крім вищезазначеного Г. Почепцова, становлення іміджелогії позначилося доробками Барної Н. [24], Волкової В. [81], Квеско Р., Квеско С. [190], Палехи Ю. [338], Холода О. [530], Хомуленко Т. і Скориної О. [531], та ін., які створили низку навчальних та методичних посібників з іміджелогії для широкого кола читачів та студентів.

Сьогодні іміджелогія як наукова галузь знання активно розвивається, Систематично проводяться симпозиуми та конференції, присвячені проблематиці іміджу, зростає кількість наукових публікацій у цій галузі захищаються дисертаційні дослідження. Розширюється також коло питань, які вивчаються. Значну увагу науковці приділяють не тільки практичним технологіям персональної та професійної іміджелогії, а й її теоретичним і методологічним проблемам.

У контексті психологічної науки, імідж описується з точки зору стереотипу, емоційно забарвленого образу або думки про його носія (Андреева Г. [9], Андрієнко О. [10]), Ільїн В. [170], Кондратьєва Т. [213], Шкуратова І. [564]). Сучасні наукові психологічні дослідження розглядають в основному імідж особистості (Бутенко Н. [61]), Ковальова О. [199], Кононенко А. [215]), а якщо досліджується імідж організації, соціальної групи, то, як правило, дані об'єкти (або суб'єкти) іміджу уособлюються.

Досліджуючи мотивацію формування іміджу, психологи розрізняють імідж, орієнтований на самовідчуття (внутрішня мотивація) і імідж, орієнтований на сприйняття (зовнішня мотивація). Залежно від мотивації обираються відповідні тактики формування іміджу: саморозкриття, самомаскування, самопрезентація образу «Я» [361]. Фундаментом для побудови іміджу суб'єкта, конгруентного його

свідомості і підсвідомості, є психологічні особливості особистості.

Таким чином, основними функціями іміджу з огляду психології є особистісна самоідентифікація або психологічний вплив, які визначаються в залежності від внутрішньої або зовнішньої мотивації діяльності по формуванню іміджу.

Варто зазначити, що результати психологічних досліджень затребувані на практиці як у зовнішній комунікації, так і в ситуації самоідентифікації особистості.

Імідж є також об'єктом вивчення соціології, перш за все, це збірний імідж соціальних груп, соціальних інститутів, а саме: імідж сім'ї, політиків, творчої інтелігенції, підприємців, держави, міста тощо. Теоретико-методологічними основами феномену «імідж» у соціології є теорії цінностей, особистості, освіти, гендеру, сім'ї. Під час аналізу іміджу чільне місце відводиться соціокультурним чинникам його функціонування. Соціологія послуговується діяльнісним і феноменологічним підходами для встановлення зумовленості іміджу політичними і соціально-економічними умовами, вивчаючи як фактичний прояв іміджу, так і внутрішні соціокультурні зв'язки його носія. Часто досліджуваний феномен розглядається в парадигмі соціології управління.

Соціологи виходять з того, що імідж є втіленням соціальних очікувань. Тому соціологічне визначення іміджу пов'язано з такими поняттями як образ, соціальний портрет, соціальний престиж (Валеева О. [62], Змановська В. [167], Нефьодова І., Власова О. [307]). Інколи навіть у дефініціях поняття «імідж» науковці використовують такі поняття як «авторитет», «престиж», «репутація» (Звездочкін Ю., Сербиновський Б. [161]).

Отже, з позицій соціології імідж є інструментом перетворення людини, пов'язаний з поняттям соціальної стратифікації і виражає прагнення людини до соціальної самоідентифікації та адаптації. Основою для іміджу з точки зору соціології служать діючі в суспільстві стереотипи, під які імідж «підганяється». Вибір стереотипів визначається конкретним завданням в конкретній ситуації. Якщо умовно уявити вектор трансляції іміджу в психології, то його напрямком визначається від носія до реципієнта. Вектор трансляції іміджу в

соціології має протилежну спрямованість – від стереотипів масової свідомості – до певних характеристик іміджу носія.

Призначення іміджу з точки зору соціології полягає в тому, щоб самоствердитися у власних очах, поліпшити власне самовідчуття, зайняти в суспільстві найкраще місце, тобто відповідати певним стереотипам соціальної групи і досягти комерційної вигоди або конкретної мети в професійному плані.

З позицій соціології виокремлюють наступні функції іміджу:

- функція економії мислення соціальних суб'єктів;
- функція соціальної оцінки;
- функція соціальної самоідентифікації;
- регулятивна функція [447].

Таким чином, результати соціологічних досліджень визначають вплив на способи і стратегії, необхідні для успішного здійснення індивідом діяльності в обраній сфері суспільної і особистої практики для досягнення життєздатності в постійно мінливих умовах соціальної реальності.

Культурологічне обґрунтування феномену «імідж» пов'язане з дослідженням його значення в історії сучасної культури. Культурологічний аналіз дозволяє розглянути феномен іміджу в історії культури в мультипарадигмі багатьох сучасних наук. Культурологічний погляд на природу іміджу взагалі тяжіє до дослідження протистояння: масова культура–особистість. Тематика досліджень з культурології зосереджена навколо питань конформізму, конструювання псевдореальності, підміни справжніх цінностей, деградації духовного життя і культури тощо. Ефективний імідж є невід'ємною частиною комунікації в професійній сфері і це питання також активно досліджується культурологами, привертаючи увагу до організаційної культури, в якій імідж виступає в ролі духовно-морального ресурсу, підвищує ефективність економічної діяльності.

Вивчаючи питання про походження іміджу в сучасній культурно-історичній ситуації, культурологія визначає 3 аспекти розуміння цього феномену: економічний, політичний, соціальний. Контент-аналіз слова «імідж» має кілька формулювань: імідж як форма відображення

об'єкта, як модель, інструмент пізнання, як форма соціального управління [27]. Основою побудови іміджу виступає культура.

Останнім часом проблема іміджу досить помітно актуалізована й у педагогічній науці. Це зумовило виникнення нового наукового напрямку – педагогічна іміджологія, завданням якого є розроблення теорії і практики формування іміджу педагогічних працівників, педагогічних установ, іміджу самої системи освіти в країні тощо. Проникнення феномена іміджу в педагогічну науку пояснюється активною державною політикою в галузі освіти і необхідністю підняти престиж педагогічних професій.

Низкою дисертаційних досліджень останніх десятиліть означено різні аспекти формування професійного іміджу фахівців освітньої сфери. Так, побачили світ роботи, присвячені дослідженню змісту, функцій і мотивації створення іміджу особистості учителя (Калюжний А., Качалова Л., Кононенко А., Попова Ж.), виявленню шляхів і умов формування мовленнєвого іміджу спеціаліста професії типу «людина – людина» (Орешкін В.), специфічним аспектам формування професійного іміджу керівників закладів освіти (Болсун С., Борисов В., Вознюк А., Мармаза О.), майбутніх філологів (Сперанська-Скарга М.), соціальних педагогів (Ніколаєску І.), майбутніх учителів фізичної культури (Гайдук Н., Ковальчук Л.), майбутніх викладачів вищої школи (Ісаченко В., Коркішко), вихователів дошкільних навчальних закладів (Марєєва Т., Попиченко С.), вчителів початкових класів (Бриль Г., Размолодчикова І.), вчителів технологій (Бондаренко М.) та ін. Управлінський аспект проблеми іміджу відображено у працях Ананьєвої А., Волкової В., Даниленко Л., Ковалів Ж., Падафет Ю., Скориніної О., Хомуленко Т. та ін.

Аналіз досліджень дозволяє констатувати, що у контексті педагогічної науки імідж розглядається як фактор успіху в професійній діяльності, як інструмент, який допомагає будувати відносини з оточуючими людьми, як елемент конкурентоспроможності і просування на ринку освітніх послуг. Попри значну кількість досліджень, присвячених проблемі формування іміджу педагогів, на сьогодні праці, які б містили авторські напрацювання стосовно формування профе-

сійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, відсутні. З огляду на це проаналізуємо наявні в освітній теорії праці, які є найбільш дотичними до нашого дослідження і цікавими з огляду на його предмет.

Так, дисертація російської дослідниці Ю. Матюшиної присвячена формуванню професійного іміджу у майбутнього перекладача. Науковиця потрактовує професійний імідж перекладача як зовнішньо орієнтований символічний образ професіонала, що створюється в процесі професійної взаємодії в сфері міжкультурної комунікації, і обумовлений такими компонентами: лінгвістичний інтелект, розвинений емоційний інтелект, культура мовлення, знання ділового етикету, зовнішній вигляд, що відповідає ситуації, місцю і часу професійної діяльності перекладача [282]. На переконання Ю. Матюшиної, професійний імідж, будучи компонентом професійної культури, функціонально забезпечує зв'язок між професійними знаннями і особистісним розвитком, визначає конкурентоспроможність в професійному середовищі.

Серед педагогічних умов, що забезпечують успішне формування професійного іміджу перекладача у виші, дослідниця виокремлює наступні: 1) побудова освітнього процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу до набуття знань про сутність професійного іміджу, властивості, функції і критерії оцінки компонентів іміджу; 2) реалізація комплексу педагогічних, інформаційних та орієнтаційних заходів, спрямованих на розвиток умінь і навичок формування професійного іміджу, що максимально враховують властивості особистості того, хто навчається, і спираються на практичний досвід професійної діяльності перекладача.

На думку Ю. Матюшиної, засобами формування іміджу перекладача у вищій школі є: 1) зміст навчального матеріалу; 2) методи і форми навчання і виховання; 3) особистісні та професійні якості студента; 4) міжособистісні відносини в навчальній групі, а також освітнє середовище, як реальне, так і те, що моделюється викладачем у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Авторкою запропоновано структурно-функціональну модель формування професійного іміджу у майбутнього перекладача, що конкретизує функціональні елементи (інформаційна, регулятивна та

перетворювальна) та відповідні їм структурно-змістові елементи: 1) інформаційний – знання з теорії та практики формування професійного іміджу перекладача; 2) аксіологічний – формування ціннісних компонентів професійного іміджу перекладача; 3) когнітивно-операційний – набуття навичок формування компонентів професійного іміджу перекладача. Ефективність розробленої моделі підтверджено експериментально [282].

Дисертацію М. Сперанської-Скарги присвячено дослідженню особливостей формування професійного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності [444]. Під ефективним професійним іміджем дослідниця розуміє те уявлення про людину в суспільстві, яке допомагає їй успішно вирішувати такі завдання: досягти самоповаги та внутрішнього комфорту; просунутися соціальними сходами; покращити власні професійні результати.

У своєму дослідженні М. Сперанська-Скарга наголошує на необхідності вивчення функціональних особливостей професійного іміджу вчителя-філолога, оскільки саме розуміння механізмів керування враженням, а також відповіді на соціальні очікування, що передбачено структурою іміджу, є основою для професійного становлення та подальшого зростання фахівця. Так, у контексті формування професійно-педагогічного іміджу вчителя-філолога перевагу вчена надає ціннісним функціям останнього, оскільки вчитель має бути взірцем для вихованців і здійснювати належний відбір засобів трансляції власних ідей та прагнень, усвідомлюючи ту значну силу впливу, якою він володіє. Ціннісні функції пов'язані зі створенням сприятливої атмосфери в класі та комфортизацією міжособистісних стосунків [444].

Дослідницею запропоновано авторську методику формування професійного іміджу, проте зазначимо, що в ній не відображено специфіку професійного іміджу фахівця-філолога та його формування, тому робота не представляє цінності для нашого дослідження.

Предметом студіювання науковиці Н. Прус були організаційно-педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх викладачів іноземної мови [393]. Її дослідницьку увагу сфокусовано на процесі становлення фахівця нової генерації, його здатності до високого рівня конкурентоспроможності на ринку праці у зв'язку з

урахуванням впливу професійного іміджу викладача іноземних мов на ефективність його професійної діяльності.

Авторкою визначено, що формування іміджу майбутнього викладача іноземних мов є складним поетапним процесом, в основі якого покладено реалізацію особистістю власних потенційних можливостей («Я-концепції») та її наближення до «Я-ідеального» в професійному плані. Серед етапів формування професійного іміджу викладача іноземних мов дослідниця виокремлює наступні: 1) формування уявлення про образ ідеального викладача; аналіз власних психологічних та фізіологічних особливостей, необхідних для формування іміджу викладача іноземних мов; 2) порівняння реальних якостей з бажаними, що асоціюються з ідеальним образом викладача іноземних мов; 3) адекватна самооцінка на підставі самодіагностики; 4) розроблення стратегічної і покрокової тактичної програми самовдосконалення, самокорекції; 5) проведення корекції реальних характеристик відповідно до ідеального образу та очікувань аудиторії згідно з накресленою програмою і планом самовдосконалення; 6) примірювання на себе бажаного образу і вживання в новий образ шляхом відпрацювання прийомів, вироблення вмій і навичок, удосконалення зовнішнього образу; індивідуалізація набутого нового образу.

Н. Прус переконана, що ефективному формуванню професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов сприятиме реалізація таких педагогічних умов: забезпечення позитивної мотивації до формування компонентів професійного іміджу викладача іноземних мов; спрямування змісту магістерської підготовки на теоретичне забезпечення процесу формування професійного іміджу викладача іноземних мов; розробка і впровадження навчально-методичного забезпечення формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов [393].

Підсумовуючи зазначимо, що практично всі науки гуманітарного циклу в предметну область дослідницьких інтересів включають імідж, що пов'язано з особистісним оформленням всіх сфер діяльності суспільства. Можна говорити про те, що на сьогодні визначилися різні напрямки в дослідженні іміджу, такі як психологія іміджу, соціологія іміджу, економіка іміджу, політична і педагогічна іміджелогія. У кожному

з напрямків позначилися дослідницькі проблеми фундаментального і прикладного рівня. Міждисциплінарність вивчення іміджу наповнює дане поняття якостями наукового плюралізму. Наголошуючи на важливості побудови професійного іміджу, науковці переважно одноставні у поглядах, що формування професійного іміджу фахівців повинно бути не стихійним, а цілеспрямованим поетапним процесом, проте єдина методологічна визначеність в розумінні і вивченні іміджу досі не склалася. Очевидно, що в кожній галузі науки є багато цінних ідей і цікавих результатів. Заслуговують уваги не лише суперечності між ними (хоча вони найбільш помітні при поверхневому аналізі), але й можливість їх взаємодії. Йдеться про інтегративний підхід, в рамках якого може бути розроблена загальна теорія іміджу, в чому вбачаємо перспективи подальших досліджень.

З метою вивчення стану проблеми формування професійного іміджу вчителів іноземних мов в освітній практиці нами було проаналізовано освітньо-професійні програми та навчальні плани підготовки фахівців за спеціальністю 14.02 Середня освіта. Мова та література (із зазначенням мови). Об'єктом контекстного аналізу стала інформація, розміщена у відкритому доступі на офіційних сайтах закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти щодо наявності окремих іміджевих компетентностей та відповідних програмних результатів навчання [326-330]. Окреслимо виявлені загальні тенденції.

Здійснений контент-аналіз, засвідчив, що завдання формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі їх підготовки у ЗВО цілеспрямовано не ставиться. Освітні програми підготовки майбутніх учителів іноземних мов переважно орієнтовані на розвиток фахових компетентностей майбутніх фахівців, при цьому не приділяється належна увага розвитку особистості майбутнього педагога, у якого професійні знання та вміння поєднувалися б із затребуваними в професії особистісними характеристиками: адекватною самооцінкою на базі сформованої Я-концепції; розвиненим емоційним інтелектом і, як наслідок, стресостійкістю; спрямованістю на ділову самопрезентацію, зовнішню привабливість

і хороші манери. Позитивною є тенденція до появи компетентностей, що хоч і віддалено, але орієнтують підготовку майбутніх учителів іноземних мов на створення професійного іміджу. Так у 23% проаналізованих освітніх програм спостерігаємо такі компетентності, як «здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, саморозвитку, самонавчання, саморегулювання, самоорганізації» або «здатність ефективно формувати комунікативну стратегію рідною та іноземною мовою, мати навички адаптації та роботи в команді», «здатність і готовність проявляти професійно-особистісні і психологічні якості, необхідні для здійснення своєї професійної діяльності, саморозвитку та самовдосконалення своєї педагогічної діяльності», «здатність навчатися протягом усього життя в контексті неперервної фахової підготовки й соціального життя, вдосконалювати й розвивати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень з високим рівнем самостійності». Проте лише у 10% освітніх програм формування окреслених компетентностей простежується в програмних результатах навчання. Недостатньо підкріплені є названі компетентності в частині переліку дисциплін навчального плану. Вони лише побіжно розкриваються у змісті окремих освітніх компонентів. У жодному ЗВО освітні програми підготовки майбутніх учителів іноземних мов за першим рівнем вищої освіти не містять окремих навчальних курсів, пов'язаних з іміджотворенням.

Отже, аналіз освітніх програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов дозволив висновкувати, що зміст їхньої підготовки дуже повільно трансформується в напрямі задоволення потреб сьогодення щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців, комунікативно компетентних, які характеризуються не тільки професійними знаннями, а й лідерськими якостями, психологічною стійкістю, творчою активністю, впевненістю у собі, здатністю адаптуватися в умовах середовища, презентувати себе тощо, про що засвідчує наявність таких компетентностей лише в окремих освітніх програмах.

З огляду на це не можна констатувати наявність цілісної системи підготовки майбутніх фахівців до створення свого професійного іміджу, освітні програми яких було проаналізовано, що унеможлиблює усвідомлення майбутніми вчителями іноземних мов своїх професійних

можливостей, вироблення власного професійного стилю, визначення шляхів професійного зростання, а отже і не приносить бажаних результатів у сформованості професійного іміджу майбутніх фахівців.

Як відомо, якість підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зокрема і рівень сформованості їх професійного іміджу залежить, перш за все, від готовності науково-педагогічних працівників, які безпосередньо забезпечують освітній процес у ЗВО, до реалізації ідей іміджелогії у власній професійній діяльності та сформованості їх власного професійного іміджу.

Із метою з'ясування стану речей нами було організовано розвідувальне дослідження, яким охоплено 114 науково-педагогічних працівників вишів, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов. Інструментарій наведено в додатку Г. Природно, досліджувані науково-педагогічні працівники володіли різним досвідом роботи. Щоб врахувати цю позицію та здійснити якісний аналіз результатів досліджень, респондентів було розподілено на умовні три групи: I група – викладачі зі стажем роботи більше 15 років (43 особи); II група – зі стажем від 5 до 15 років (36 осіб); III група – викладачі з педагогічним стажем до 5 років (35 осіб).

У ході інтерв'ювання, метою якого було виявлення рівня обізнаності респондентів про значення професійного іміджу для фахівця освітньої сфери з огляду на відповідність вимогам професійного стандарту та розуміння його функцій, науково-педагогічними працівниками було визнано необхідність формування професійного іміджу у майбутніх фахівців у сучасному світі та з'ясовано, що 73 особи (64%) достатньо уваги приділяють власному професійному іміджу, зокрема його зовнішньому та внутрішньому складникам. 30 осіб (26,3 %) – не дуже серйозно ставляться до його підтримання в повсякденному житті, згадують про нього час від часу. З них 7 осіб (6,1 %) зазначили, що усвідомлюють значення іміджу для педагога, проте економічна ситуація, особливості соціальних відносин, зокрема, низький статус педагогічної професії, негативно вплинули на мотивацію щодо підтримання власного професійного іміджу. 11 осіб (9,6 %) респондентів не замислювалися про значення професійного іміджу для педагога, не надавали йому особливого значення, оскільки на їх

переконання, єдино важливим чинником успіху у професійній діяльності є бездоганне володіння фаховими знаннями та методиками. Значимо, що спостереження за респондентами дало підстави констатувати, що не всі викладачі були відвертими, освіченість та педагогічний такт сприяли їхньому вибору позитивного варіанта відповіді.

Далі у межах розвідувального дослідження нами було запропоновано всім учасникам оцінити власні компетентності та здатності (знання, уміння, інші характеристики особистості) щодо іміджотворчої діяльності за десятибальною шкалою, де 0 – уміння (якість, властивість) не сформована; 9 – характеризується високим рівнем сформованості. Опитування проводилося за умови дотримання анонімності, що уможливило більшу відвертість та об'єктивність у відповідях респондентів, хоча не гарантувало повну відповідність реальній ситуації.

Результати самооцінювання викладачами здатності до іміджотворчої діяльності подано у табл. 1.2., графічно відображено на рис. 1.2.

Згідно з відповідями респондентів, ті характеристики, що пов'язані із креативністю, самопрезентацією та самовираженням, краще сформовані в молодих викладачів. Зокрема, викладачі III групи переконані, що вони характеризуються високим рівнем креативності (середній бал за цим показником дорівнює 8,5), тоді як у I і II групах середній бал за показником «здатність до креативності» – 6,7 та 6,4 відповідно.

Природно, молоді педагоги переважають старших колег у володінні тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження (середній бал респондентів групи становить 6,7); тоді як у I та II групах – 6,3 і 6,2. Натомість за такими показниками, як «харизма» та «естетична вихованість» переважають більш досвідчені викладачі. Наприклад, середній бал респондентів I групи більш, як на 4 бали перевищує бал III групи за показником «харизма». Найбільшим ступенем естетичної вихованості, за результатами самооцінювання, характеризуються респонденти зі стажем педагогічної діяльності від 5 до 15 років (середній показник 8,9), що має незначну перевагу над I групою (середній показник 8,7), проте значно перевищує середній бал молодих викладачів (на 5,4 бали).

Таблиця 1.2.

**Результати самооцінки викладачами
здатності до іміджотворчої діяльності**

№ показника	Уміння, знання, якості та ін.	Групи НПП			Середнє значення
		I	II	III	
1	2	3	4	5	6
1	знання про особливості самовираження та самореалізації, їх форми та способи	3,2	4,1	5,5	4,3
2	знання методології іміджотворчої діяльності, розуміння її основних принципів, механізмів	2,7	2,9	3,2	2,9
3	знання ефективних методів, засобів створення і корекції професійного іміджу	5,1	7,2	5,2	5,8
4	володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності	2,5	2,1	2,7	2,4
5	володіння тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження	6,3	6,2	6,7	6,4
6	уміння, пов'язані з підтриманням позитивного професійного іміджу в повсякденному житті	5,4	6,2	5,3	5,6
7	здатність критично аналізувати результативність власної педагогічної діяльності	6,7	7,2	4,3	6,1
8	рольова компетентність	5,6	5,5	5,4	5,5
9	емоційна стабільність та стресостійкість	2,7	2,4	2,4	2,5
10	харизма	8,2	7,9	3,8	6,6
11	здатність до креативності	6,7	6,4	8,5	7,2
12	естетична вихованість	8,7	8,9	3,5	7
	Середнє значення	5,3	5,6	4,7	

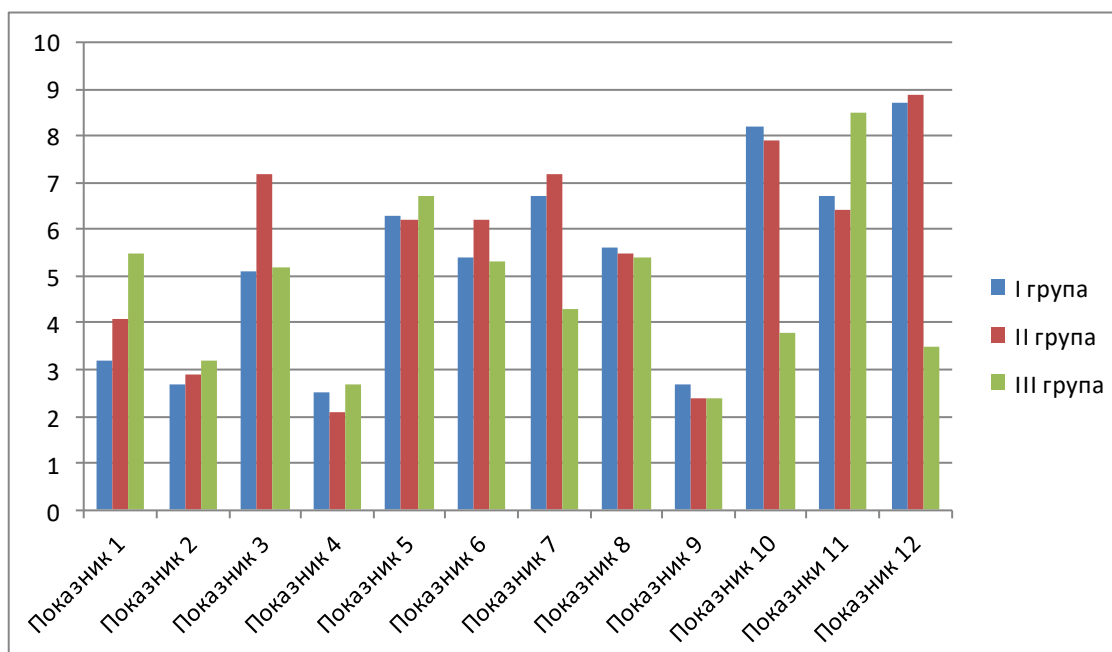


Рис. 1.2. Гістограма результатів самооцінювання викладачами здатності до іміджотворчої діяльності

Показники:

1. знання про особливості самовираження та самореалізації, їх форми та способи
2. знання методології іміджотворчої діяльності, розуміння її основних принципів, механізмів
3. знання ефективних методів, засобів створення і корекції професійного іміджу
4. володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності
5. володіння тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження
6. уміння, пов'язані з підтриманням позитивного професійного іміджу в повсякденному житті
7. здатність критично аналізувати результативність власної педагогічної діяльності
8. рольова компетентність
9. емоційна стабільність та стресостійкість
10. харизма
11. здатність до креативності
12. естетична вихованість.

На жаль, викладачі вказали на досить низький рівень їх підготовленості до іміджотворчої діяльності. Зокрема, середня оцінка за показником «володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності» в I групі становить 2,5 у II та III групі 2,1 та 2,7 відповідно.

Таким чином, розвідувальне дослідження дало підстави для висновку, щодо актуальності проблеми формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов під час навчання в університетах, що потребує переосмислення існуючого досвіду їх професійної підготовки з метою поліпшення її якості, що є метою реформування вищої професійної освіти сьогодні, і передбачає модернізацію структури та змісту навчання, адаптованість та уніфікацію освітніх програм, диференціацію та індивідуалізацію траєкторій навчання здобувачів освіти тощо.

Висновки до першого розділу

Ретроспективний аналіз здобутків вітчизняної та зарубіжної педагогіки, пам'яток педагогічної літератури, поглядів мислителів, філософів, просвітителів, педагогів дозволяє констатувати, що особистість педагога займала чільне місце в становленні педагогічної науки та практики в різні епохи. Окремі складники іміджу вчителя сприяли підвищенню професіоналізму, педагогічної майстерності педагогів, що позначалось на їхньому професійному статусі, репутації й особливому ставленні до них з боку суспільства.

У будь-якому суспільстві завжди існували ідеальні зразки, які розділялись більшістю представників однієї і тієї ж соціальної групи. Кожна епоха створювала свій набір типових іміджів, в яких кристалізувала сутність вчительської професії. Набір стандартних іміджів, які суспільство визнавало і пропагандувало як престижні і гідні наслідування ставали символами соціальної норми або навіть соціального успіху. Приймаючи існуючі норми, людина відчувала себе комфортно і захищено, тим самим проявляла свою лояльність до навколишньої дійсності.

Незважаючи на те, що до другої половини ХХ століття імідж пов'язувався лише з образом ідеального педагога, було встановлено основні етапи трансформацій суспільних уявлень щодо постаті ідеального вчителя від давніх часів до сучасної епохи. На основі аналізу динаміки цих уявлень стає очевидною закономірність між зміною суспільно-економічних формацій, цілей педагогіки та вимогами до ідеального педагога, який повинен бути високоморальною, доброю, турботливою, освіченою людиною, що любить дітей, вміє навчати та прищеплювати любов до навчання. Так, результати досліджень показали, що за різних часів найбільша увага приділялася внутрішньому компоненту – особистісним і професійним характеристикам. Лише згодом починають звертати увагу не тільки на такі якості як професіоналізм, педагогічна майстерність, моральність, а й на зовнішню привабливість педагога, його поведінку, міміку, голос – основні складники зовнішнього компонента іміджу, що формують перше враження, а також внутрішню відповідність професії, моральні цінності та норми поведінки. Поступово утворюється образ-стереотип справжнього вчителя.

Мистецтво, володіючи унікальною можливістю потужно впливати на емоції глядача, читача, слухача, протягом віків створювало ідеалізований образ професіонала, до якого масова свідомість відчувала симпатію. Такий образ «правильного» вчителя сприймався як єдино можливий, а представлені моделі поведінки вважалися зразками для копіювання. Естетичний ідеал, створений засобами різних видів мистецтва, забезпечував в реальності визнання значущості ролі цієї професії для суспільства, підвищення соціального статусу вчителя як інтелігента і людини високої культури, як глибоко одухотвореної і інтелектуальної особистості.

Якщо говорити про повагу до вчителя в суспільстві, то навчанням молодих поколінь у давні часи займалися літні люди, передаючи свій досвід. До них із повагою ставилися інші члени суспільства, підкреслюючи високий соціальний статус. Відгомін цього й нині зберігся у традиціях більшості народів світу. Сам інститут вчительства, як окремої професії, виник уже в державницький період історії людства.

Авторитет вчителя у Стародавніх Єгипті, Афінах, Римі мав виключне значення. Перехід до середньовіччя для вчительської професії став дещо болючим: при падінні Західної Римської імперії та утворенні варварських королівств у Європі науки занепали разом із педагогікою. Щоправда, в розвинутому й пізньому середньовіччі роль учительства значно зросла з утворенням середньовічних держав. Суттєвий поступ у розвитку педагогіки стався в епоху пізнього середньовіччя, приблизно у XV–XVII ст. (Я. Каменський, Г. Смотрицький, Г. Сковорода). Масове індустріальне виробництво поставило нові умови до суспільства і нові потреби. Держава почала висувати свої вимоги до вчителя, перетворивши педагога на штатного працівника (К. Ушинський, Б. Грінченко, С. Русова та ін.).

Значні зміни у ролі вчителя в суспільстві сталися зі встановленням радянської влади в Україні. Гостро відчувалася політизація та ідеологізація освіти. Вчитель підпав під постійний контроль заради «політичної благонадійності». У восьмидесяті роки минулого століття вона була вищою за повагу до вчителя сьогодні, але значно нижчою, ніж це було в середині XX століття.

Вже у дев'яності роки минулого століття професія освітянина стала дуже стрімко втрачати повагу й престижність, і наприкінці дев'яностих – на початку двохтисячних сам термін «учитель» став ознакою людини-невдахи – ані поваги, ані заробітку, ані перспектив на майбутнє. Така ситуація спровокувала дегуманізацію суспільства, падіння іміджу професії, престижу знань, освіти загалом, збільшення злочинності тощо.

Попри труднощі вчительської професії в період незалежності, український педагог не лише вистояв, а й визначив формулу Нової української школи. Українське суспільство сьогодні ставить перед вчителем нові вимоги,

Ставлення до вчителя іноземних мов у суспільстві в умовах конкуренції дедалі залежить від сформованості у нього іміджевих знань, умінь та навичок, а також значущих якостей, що уможливають гідне презентування себе у соціумі, у поєднанні з вмотивованим опануванням фаховими та методичними знаннями, уміннями, навичками та здатностями, необхідними для виконання майбутніх

професійних обов'язків.

Історичний шлях становлення і розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні був складним та неоднозначним. В освітній політиці держави в різні історичні періоди прослідковувався інтерес до якості підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що зумовлювалося соціально-економічними чинниками. Інституційні й змістові аспекти професійної підготовки таких фахівців проходили випробування часом й постійно уточнювалися.

Узвичаєна професійна підготовка в педагогічних закладах вищої освіти поки-що недостатньо динамічно переорієнтовується на задоволення нових суспільних викликів, що детермінують суттєві зміни в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти, модернізацію усіх компонентів традиційної педагогічної системи, що уможливило б розв'язання проблеми цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Сутність і структура професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов

Важливим для нашого дослідження є визначення сутності понять «імідж», «професійний імідж». Зазначені поняття перебувають в полі зору як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів, психологів, соціологів, філософів, що пояснюється складністю феномену. Проте, аналіз наукових джерел виявив значну розбіжність у їх тлумаченні.

Найчастіше учені трактують поняття «імідж» як образ когось, чогось, уявлення, думку про людину (Г. Андрєєва [9], О. Андрієнко [10], С. Болсун [47], Л. Браун [58], В. Ільїн [170], В. Ісаченко [177], А. Калюжний [186], А. Минбаєва й А. Жамнкулова [302], О. Панасюк [341], О. Перелигіна [356], О. Попова [376], Г. Почепцов [381], І. Шкуратова [564], В. Шепель [556]). Цей образ «... обов'язково репрезентований у психіці інших людей» (Г. Андрєєва [9], О. Андрієнко [10] та ін.). За такого підходу до визначення феномену формування іміджу – це процедура «спрямована на створення в людей певного образу об'єкта» [394]. З огляду на це основною ознакою іміджу є наявність образу. У «Психологічному словнику» В. Войтка знаходимо: «Образ – загальнопсихологічна категорія, результат відображення об'єктивного світу в мозку людини. Образ створюється людиною внаслідок впливу на її рецептори зовнішнього світу, дії зовнішніх і внутрішніх подразників» [394]. Таким чином, образ виникає в людини внаслідок відображення чогось чи когось.

Отже, за психологічного підходу до тлумачення сутності феномену маємо, що імідж професіонала – це думка про *нього* когось *іншого* чи *інших*. А формувати імідж як образ – це створювати уявлення про себе у свідомості (психіці) інших людей як стереотип характеристик, що відображають систему зовнішніх і внутрішніх якостей особистості. Природно, що за такого підходу імідж людини, особливо професійний, часто залежить не від її якостей, норм поведінки, а від того, *хто* і *як* її сприймає.

Інша частка учених, що досліджують цей феномен, часто ототожнюють імідж, особливо професійний, то з компетентністю, то з готовністю виконувати професійну діяльність, то з професійною культурою (Р. Дентон [593], Л. Донська [137], Л. Качалова [189], І. Размолодчикова [397], Н. Тарасенко [466], В. Черепанова [542], С. Якушева [577]). У цьому випадку імідж є виключно особистісним надбанням (інтегративним утворенням), він не залежить від громадської думки, уявлень про фахівця, його статусу, репутації, від того, як фахівець сприймається громадськістю. Це, на нашу думку, хибна позиція.

З іншого боку, і компетентність фахівця, і його професійна культура, і зовнішність, безумовно, впливають на його професійний імідж, на його репутацію, авторитет, статус як професіонала. Таким чином, професійний імідж, на нашу думку, є певною функцією професійної компетентності (чи культури), але безпосередньо до неї (компетентності) не зводиться.

Часто учені пов'язують професійний імідж зі стандартами сприйняття образу фахівця (наприклад, учителя) масовою свідомістю (соціальним оточенням) (Г. Коджаспірова та О. Коджаспіров [202], О. Ковальова [199], І. Казанчук [180], В. Маценко [286]). Мова про те, що якщо, наприклад, хтось працює доцентом кафедри в університеті, то його суспільний статус, авторитет набагато вищий за статус вчителя сільської школи... Це стереотип соціального сприйняття професії, який інколи варто ламати, переконуючи загал професіоналізмом, моральністю, зразковою поведінкою, і таким чином змінювати громадське уявлення про професію через власний приклад.

Варто погодитися з деякими ученими у тому, що професійний імідж доцільно розглядати як системну цілісність (С. Болсун [47], О. Ковальова [199]). Тут доцільно згадати, що авторитет, наприклад, учителя складають його знання предмета, уміння методично грамотно організувати і проводити заняття, толерантність його взаємодії з дітьми, батьками учнів, колегами, адміністрацією, володіння такими якостями, як порядність, об'єктивність, чесність, охайність... Слушно говорить С. Болсун, що «ігнорування будь-якого компонента під час надання одночасно серйозної уваги іншим не має очікуваного результату» [47, с. 51].

Зауважимо, що така неоднозначність тлумачень одного й того ж поняття в науковій літературі, на нашу думку, спричиняє не тільки дискусію, а й певні методологічні помилки науковців у моделюванні освітніх процесів. Тому зосередимось на визначенні понять «професійний імідж», «професійний імідж вчителя іноземних мов».

Насамперед нагадаємо, що під визначенням (дефініцією) поняття розуміють логічну операцію, яка розкриває зміст поняття або встановлює значення терміну, що позначає це поняття [248]. Тобто робиться перелік ознак, які мисляться у визначуваному понятті. Спочатку спробуємо дати *явне (експліцитне)* визначення поняття «професійна компетентність», яке у своїй структурі містить як дефієндум (визначуване поняття) так і дефінієнс (визначаюче поняття.)

У теорії визначення понять до класу явних визначень належать номінальні і реальні (у тому числі генетичні) дефініції [80]. У нашому випадку будемо орієнтуватися на *реальне* визначення (визначення, що розкриває істотні та загальні ознаки поняття). Зрештою, передбачаємо, що визначення буде *атрибутивно-реляційним* – через найближчий рід і видову ознаку.

Нарешті, варто вказати правила, якими маємо послуговуватися при визначенні понять [80]:

- визначення повинно бути співрозмірним, тобто обсяги визначуваного і визначального виразів має бути рівні один одному;
- визначення не повинно утворювати в собі кола;
- визначення не повинно бути внутрішньо суперечливим;

– визначення не повинно бути заперечним, тобто його дефінієнс має містити тільки ствердження стосовно дефінієндуму;

– слід мати на увазі, що кожному дефінієндуму може відповідати низка дефінієнсів: $Dfd = Dfn_1$, або Dfn_2 або або Dfn_n , тобто не існує абсолютно завершених і абсолютно досконалих визначень;

– визначення повинно бути ясным і чітким.

На нашу думку, для розуміння сутності професійного іміджу фахівця важливо розглядати феномен під кутом зору володіння ним (фахівцем) професійним досвідом. Мова про те, що професійний імідж випускника закладу вищої освіти, який тільки-но розпочав вчительську кар'єру, попри те, що він відмінно навчався, отримав кваліфікацію вчителя англійської мови, був активним учасником культурно-масових заходів, спортсмен, модно одягається, демонструє високу культуру поведінки тощо, розуміється як щось на кшталт *«встречают по одежке, провожают по уму»*. Маємо на увазі, що професійний імідж, аналогічно авторитету, треба *заслужити*.

Важливо зважати й на те, що, на відміну від професійної компетентності, професійний імідж, на нашу думку, – хистке, крихке і вкрай нестійке та динамічне утворення особистості. Тут маємо на увазі, що сформуванню професійного іміджу (як і авторитету) вкрай важко, а втратити можна легко, допустивши, навіть одноразово, певні негаразди у своїй професійній діяльності. Варто лише згадати деякі телевізійні передачі про вчителів, які лише раз порушили етичний кодекс, проте і громадськістю, і адміністрацією характеризуються виключно позитивно. А імідж вчителя-професіонала втрачено.

Часто дослідники іміджу виходять з того, що він є втіленням соціальних очікувань. Інколи навіть у дефініціях поняття «імідж» використовують такі поняття як «авторитет», «престиж», «репутація» (Ю. Звездочкін, Б. Сербиновський [161]). Дійсно, кожна особистість в суспільстві займає певне місце і виконує конкретні функції, володіючи відповідними правами та обов'язками, тобто має певний соціальний статус. Соціальний статус задається наявною системою суспільних відносин і об'єктивно зумовлюється місцем суб'єкта в соціальній структурі, а також визначає престиж. Престиж детермінується трансформованою системою цінностей і, отже, виступає своєрідним

індикатором соціального статусу суб'єктів, а також формує їх імідж. У свою чергу, імідж зміцнює або послаблює престиж. Врешті-решт імідж об'єктивується в соціальному статусі. Такий кругообіг свідчить про взаємозв'язок і взаємозумовленість цих понять.

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне враховувати це під час формування професійного іміджу та управління ним.

Наведемо визначення цих близьких, на нашу думку, понять, якими послуговується статусно-рольова теорія особистості.

Статус (лат. *status* – стан, становище) – місце індивіда в системі міжособистісних відносин у групі, суспільстві, його права, обов'язки і привілеї [(Орб)].

Авторитет (лат. – вплив, влада) – загально визнаний вплив індивіда на займаній посаді; визнання за індивідом права на прийняття відповідального рішення в умовах спільної діяльності [324].

Авторитет учителя – загально визнана учнями та їхніми батьками значущість достоїнств учителя й заснована на цьому сила його виховного впливу на дітей [107, с.14].

Престиж (франц. *prestige* – авторитет, вплив, повага) – міра визнання суспільством заслуг індивіда (соціальної спільноти), громадська оцінка його суспільної вагомості; результат співвідношення соціально значущих характеристик особистості зі шкалою цінностей, що склалася в певній групі [470].

Таким чином, статус, авторитет, престиж – це є статусно-рольові характеристики особистості, які є діалектично взаємообумовленими та взаємопов'язаними. Зауважимо, що характеристика – це «опис, визначення істотних, характерних особливостей, ознак кого-, чого-небудь. Висловлення, відгук про кого-небудь. Показники якості, стану і т. ін. чогось» [527]. Отже, наведені поняття належать до одного ряду, вони можуть бути доповнені і поняттям «професійний імідж» (згідно статусно-рольової теорії особистості).

Виконання значної кількості ролей сучасною людиною вимагає від неї підтримання авторитету і престижу своєї професії, установи, статусу тощо. Це і вказує на обов'язковість зв'язку іміджу людини з нормами її існування і поведінки, і робить формування іміджу

важливим чинником у досягненні відповідності між ідеалами і об'єктивним станом речей, та й в самому тяжінні до такого ідеалу.

Наведемо декілька афоризмів, які певним чином підтверджують наведені вище положення:

- *Тільки безкорисливість породжує авторитет (Хун Цзичен).*
- *Потрібно мати авторитет, щоб ним не користуватися. (Л. Кумор).*
- *Спочатку ти працюєш на авторитет, потім авторитет на тебе. (Л. Кумор).*
- *Вірний засіб завоювати авторитет у людей – приносити їм користь. (М. Ебнер-Ешенбах).*
- *Ніяка спільна дія неможлива без нав'язування певній кількості людей чужої волі, тобто без авторитету. (Ф. Енгельс)*

Таким чином, за результатами наведеного вище аналізу варто зробити таке узагальнення: найближчою родовою ознакою поняття «*професійний імідж*» слід вважати «*статусно-рольову характеристику особистості*».

З опертям на основні правила визначення понять, (визначення повинно мати у собі повний зміст поняття, що визначається, тобто всі його суттєві ознаки; тільки ці ознаки, взяті у сукупності, єдності, утворюють ясність та прозорість поняття тощо) виокремимо основні суттєві ознаки професійного іміджу.

По-перше, професійний імідж є системною цілісністю зовнішніх та внутрішніх особистісних і професійних якостей та компетентностей.

По-друге, призначення професійного іміджу – створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку конструює особистість.

По-третє, з педагогічної точки зору важливо ввести ознаку, що відповідає на запитання: що впливає на виникнення, формування професійного іміджу. Зважаючи на зазначене, третьою видовою ознакою виокремлюємо «*професійний імідж виявляється, підтверджується і розвивається у процесі оволодіння професійним досвідом*».

Таким чином, **професійний імідж** – це статусно-рольова характеристика, що об'єднує систему зовнішніх і внутрішніх

індивідуальних і професійних якостей і компетентностей фахівця, виявляється, підтверджується і розвивається у процесі оволодіння ним соціально-професійним досвідом і покликана створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку конструює особистість [497].

Взявши за основу визначену вище дефініцію, професійний імідж майбутнього вчителя іноземних мов визначаємо у такій редакції: це статусно-рольова характеристика, що об'єднує систему зовнішніх (естетична вихованість, креативність) і внутрішніх індивідуальних (педагогічні здібності, рефлексивність) і професійних (гуманістичних, професійно-особистісних та ділових) якостей і компетентностей (філологічна, методична, іміджотворча (володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності, тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження) фахівця, що виявляється, підтверджується і розвивається в процесі оволодіння ним соціально-професійним досвідом і покликана створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку конструює особистість.

Глибшому розумінню будь-якого феномена завжди сприяє розгляд його структури, складових частин окремо і в сукупності, в системі.

Пошуку ключових позицій щодо з'ясування структури іміджу присвячено численні наукові розвідки – А. Коханенко, Г. Почепцов (загальна структура іміджу), В. Шепель, А. Панасюк, Ф. Хансейкер (структура персонального іміджу), А. Анісімова, Н. Бутенко (структура іміджу організації), С. Колосок, Н. Белаш (структура іміджу органу державної влади) та, зокрема, педагогічного іміджу (М. Апраксина, О. Бекетова, М. Варданян, А. Калюжний, О. Ковальова, А. Кононенко, М. Сперанська-Скарга, В. Черепанова та ін.) та ін.

Проте зауважимо, що не зважаючи на досить вагомні результати наукових пошуків, в педагогічних дослідженнях немає єдності думок учених щодо компонентного складу професійного іміджу педагога. Одні дослідники у виокремленні компонентів професійного іміджу педагога орієнтуються, переважно, на структуру діяльності (за О. Леонтьєвим [248]), інші за основу беруть загальну структуру іміджу,

визначену В. Шепелем [557, с. 31]. Значна частина з них одностайні в тому, що основним складником іміджу педагога є його зовнішній вигляд. Візуальний образ часто доповнюється та розширюється невербальними засобами спілкування, до яких відносять рухи тіла (жести, міміка, пантоміміка), інші засоби зовнішньої передачі емоційної стану, за допомогою яких педагог може виражати свої почуття, ставлення до своєї роботи та ставлення до діяльності учнів, володіння засобами невербальної комунікації сприяє досягненню зовнішньої виразності педагога. Не менш важливу роль при створенні позитивного образу, на думку вчених, відіграє вербальна поведінка, оскільки мова вчителя є особливим інструментом впливу. Широко розповсюдженою є також багатокomпонентна структура іміджу педагога, що побудована на основі взаємопов'язаних та взаємообумовлених складових, що репрезентують різні аспекти формування іміджу: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційний (Н. Тарасенко); когнітивний, емоційний і функціонально-комунікативний (І. Ніколаєску); мотиваційно-ціннісний, когнітивно-гносеологічний і процесуально-діяльнісний (Ю. Дзязевич); професійна Я-концепція та зовнішні складові – індивідуально-особистісний, комунікативно-інтерактивний, статусний, професійний, адаптивний (О. Бекетова) та ін. Така різноманітність трактувань структури іміджу, зокрема професійного, насамперед спричинена контекстом дослідження проблеми, специфікою розуміння феномену та авторською концепцією.

Отже, здійснимо структурно-компонентний аналіз професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Поняття «структура» розглядаємо як сукупність «взаєморозміщених і взаємопов'язаних складових частин цілого», певних внутрішніх стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей за різних зовнішніх і внутрішніх змін [68, с. 1405].

Концептуальну ідею розуміння професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов втілюємо у визначенні структури як динамічної системи, яка складається з окремих цілісних компонентів, представлених сукупністю індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних характеристик. Зазначені складники реалізуються та

розвиваються в інформаційно-змістовому, операційно-діяльнісному й особистісно-рефлексивному аспектах, у трьох площинах: особистісної самоідентифікації та індивідуалізації, діяльнісно-процесуальній, взаємодії з найближчим соціокультурним оточенням. У зв'язку з цим механізм побудови структури професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов передбачає: інтеграцію індивідуально-особистісних, професійно-діяльнісних характеристик досліджуваного феномену й одночасну диференціацію його компонентів; розуміння змісту та інтенційності кожного компонента та загальної системи як визначення напрямів особистісного і професійного становлення майбутнього фахівця й подальшого самовдосконалення.

Зважаючи на пріоритетні тенденції реформування вищої педагогічної освіти (гуманізації, людиновимірності, персонологізації, «навчання впродовж життя», «навчання, заснованого на дослідженнях»), у структурі професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов важливо відобразити цілісну індивідуально-особистісну сутність феномену, що забезпечує здатність особи бути суб'єктом свого життя в розмаїтті його граней.

У визначенні структури професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов керуємося нормативними вимогами до професійної діяльності вчителя [128; 382; 389; 216; 384; 388; 304; 392; 385], результатами експертного оцінювання щодо визначення найбільш значущих характеристик вчителя іноземних мов, необхідних для створення професійного іміджу, висвітленими в підрозділі 1.1., та опираємося на досягнення історико-педагогічного досвіду щодо вимог до особистості такого фахівця і його професійної діяльності, які також докладно проаналізовано в підрозділі 1.1.

Виокремлені знання, уміння, навички, творчі та ділові якості, що є важливими для створення професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, упорядковуємо у вигляді конструкта з таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, гностичного, практично-діяльнісного та особистісно-рефлексивного (рис. 2.1.).

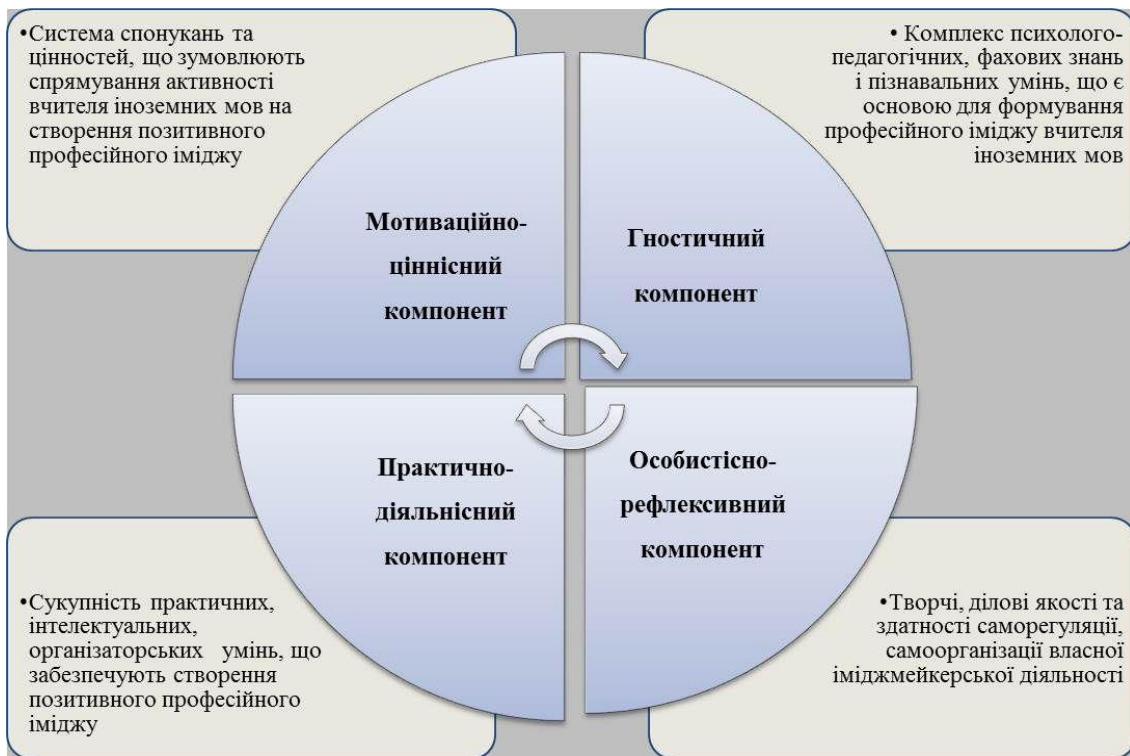


Рис. 2.1. Структура професійного іміджу вчителя іноземних мов

Розглянемо компоненти професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов більш детально.

Підставою для виокремлення *мотиваційно-ціннісного компонента* стало положення про те, що діяльнісний аспект актуалізується і регулюється мотиваційною основою особистості, що виявляє усвідомлене ставлення до діяльності [244].

У філософії мотивацію розглядають, по-перше, як сукупність внутрішніх чинників, які зумовлюють поведінку людини у досягненні нею попередньо визначеної мети; по-друге, як спонуку до окремих дій чи діяльності, що означають суб'єктно-особистісну зацікавленість людини в її звершенні» [519]. Психологи тлумачать мотивацію як «динамічний процес конкретизації, усвідомлення потреб, виникнення бажання, утворення мотивів і намірів задовольнити потреби» [370, с. 6]. У психолого-педагогічних студіях розрізняють внутрішню й зовнішню, позитивну і негативну мотивацію [563]. Внутрішні мотиви як джерела і рушійні сили активності обумовлюють пізнавальні потреби майбутніх учителів іноземних мов й можуть бути конкретизовані: у спрямованості (налаштованості) здобувачів освіти до виконання певного різновиду діяльності; емоційних станах, що комплексно

впливають на виникнення прагнень щодо покращення власного професійного іміджу.

Отже, внутрішня мотивація є своєрідним комплексом психічних спонук до діяльності, пов'язаної з безпосереднім глибоким пізнанням об'єкта чи процесу. Зовнішня мотивація обумовлює діяльність майбутніх учителів іноземних мов, спрямовану на результат, не пов'язаний із фундаментальним пізнанням об'єктів. Тому зовнішню мотивацію окреслюємо соціокультурними, професійними й педагогічними умовами буття майбутніх фахівців (тобто вимогами освітніх і професійних стандартів, соціальними очікуваннями тощо).

Професійна мотивація залежить від багатьох чинників, співвідношення між якими визначається комплексом ціннісних орієнтацій особистості. За С. Єрохіним, «швидкість та якість розвитку професійної мотивації не є сталою величиною, а залежить від співвідношення системи цінностей особистості фахівця та системи цінностей суспільства, до якого ця особистість належить» [149, с. 20-27]. Згідно з науковою позицією С. Вершловського, «професійна мотивація педагога базується на його життєвих цінностях, що зумовлюють характер педагогічної праці. Це такі альтруїстичні цінності, як гордість за успіхи своїх вихованців, можливість спілкуватися з ними, перебування в культурному педагогічному середовищі тощо» [73].

Ціннісні орієнтації (установки, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри) обумовлюють ставлення людини до оточення, самого себе та слугують особистісними цінностями. Ціннісні орієнтації майбутніх учителів як чинник вибору цілей і засобів професійної діяльності, координують їхні дії щодо пізнання, осмислення, оцінки й інтерпретації професійних і особистісних характеристик вчителя, моделей його поведінки тощо. Відтак професійно-ціннісні орієнтації у структурі особистості майбутнього вчителя іноземних мов, по-перше, забезпечують її цілісність, по-друге, увиразнюють структуру його свідомості, і по-третє, детермінують стратегію й тактику професійної діяльності, організуючи мотиваційну сферу.

У цьому контексті об'єднання мотивів та цінностей обґрунтовано тим, що саме цінності впливають на регуляцію розумових і

пізнавальних процесів, регулюють соціальну поведінку індивіда, його професійну діяльність, у тому числі й іміджотворчу, а система мотивів і цінностей регулює процес підготовки майбутніх вчителів іноземних мов в аспекті формування їх професійного іміджу.

Важливою частиною нашого життя є вміння усвідомлювати почуття, керувати ними, розпізнавати почуття інших людей та будувати взаємини. Як показує життя, найбільш успішними у своїй діяльності є ті люди, які вміло поєднують розум і емоції. За результатами численних досліджень, між коефіцієнтом інтелекту людини і його успіхами немає прямого зв'язку, в той час як успіх людини, уміння будувати соціальні зв'язки і досягати поставлених цілей безпосередньо залежать від його емоційного інтелекту. Додамо, що сучасні роботодавці все більше схильні брати на роботу тих спеціалістів, які швидко орієнтуються в життєвих ситуаціях, професійних проблемах, здатні проявляти активність, брати ініціативу в свої руки, оптимістично налаштовані на можливість досягати успіху, сміливо і виважено підходять до планування і здійснення роботи, здатні довести справу до логічного завершення, перебудовуватись, якщо того вимагає справа.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент професійного іміджу характеризується ступенем сформованості мотивів, потреб, цінностей та емоційного інтелекту майбутніх учителів іноземних мов, звернених до проблеми створення власного професійного іміджу. Він є провідним, системоутворювальним, засадовим у формуванні позитивного професійного іміджу. Це той стрижень, навколо якого конструюються основні характеристики та якості особистості вчителя іноземних мов як професіонала. Від його сформованості залежить рівень активності іміджотворчої діяльності вчителя іноземних мов, його стійкого прагнення до розвитку та професійного зростання.

Основою будь-якої діяльності, зокрема й діяльності з іміджотворення, визнано знання, оскільки саме ця категорія відображає особливості діалектичних зв'язків між пізнавальною навчальною діяльністю та практичними діями. Означене спонукало до виокремлення *гностичного компонента* професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, що є фактичним результатом освітньої

діяльності майбутніх фахівців

Виокремлення цього компонента зумовлене тим, що формування будь-якої характеристики особистості вимагає науково обґрунтованої інформації, конкретних знань, які мають бути усвідомлені особистістю. Наявність знань уможливить здійснення впливу на мотиваційно-ціннісний і практично-діяльнісний компоненти професійного іміджу, і забезпечить організацію дієвої іміджотворчої діяльності майбутніх фахівців. Отже, гностичний компонент професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов передбачає ґрунтовне володіння теоретичними знаннями з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою та психолого-педагогічних наук; знаннями щодо особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів; знаннями про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи, механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу; а також сформованість пізнавальних умінь, що є основою для формування професійного іміджу.

У виокремленні *практично-діялісного компонента* професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов урахували положення про те, що «правильно сформовані вміння засновані на знанні способу дії» та результати дослідження Н. Плахотнюк [369]. Цей компонент, крім володіння системою наукових психолого-педагогічних і предметних умінь, навичок, що базуються на знанні методів, прийомів, форм, засобів педагогічного впливу; вмінні спілкуватися, співпрацювати з учнями, колегами та постійному прагненні самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку, передбачає опанування базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності, тактиками і стратегіями самопрезентації, самовираження і самореалізації і відповідальною поведінкою щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті. Таким чином, практично-діялісний компонент має безпосереднє відношення до створення професійного іміджу та його демонстрування у реальному житті.

Ще одним важливим складником іміджу є внутрішній світ педагога, що спонукало для виокремлення *особистісно-рефлексивного компонента* професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов,

який слугує одним із провідних конструктів внутрішнього саморуку особистості. Він напряму пов'язаний з усвідомленням себе, своїх якостей, властивостей, характеристик, аналізом успіхів і невдач та їх причин, здатністю самостійно оволодівати методологією та технікою самовираження, самопрезентації. Цей компонент відображає здатність особистості до рефлексії, що проявляється в оцінному ставленні майбутнього фахівця до перебігу й результатів самостійної іміджотворчої діяльності; передбачає розвиненість професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей; а також здатності до креативності та естетичної вихованості.

Отже, професійний імідж учителя іноземних мов розглядається нами як багатокомпонентна структура, побудована на основі взаємопов'язаних та взаємообумовлених складових компонентів (мотиваційно-ціннісний, гностичний, практично-діяльнісний, особистісно-рефлексивний). Вищеназвані компоненти перебувають у постійній динаміці та взаємодії. У результаті цієї взаємодії формується конгломерат зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей і компетентностей фахівця, що забезпечують формування його позитивного професійного іміджу.

Схарактеризований нами компонентний склад професійного іміджу є тим орієнтиром, що спрямовує науковий пошук на подальше розроблення концепції формування цієї важливої статусно-рольової характеристики особистості майбутніх учителів іноземних мов у процесі їх професійної підготовки.

2.2. Концепція цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО

Нові умови життя диктують нові моделі поведінки, що принципово відрізняються від тих, що існували раніше. В умовах глобалізації та модернізації сучасного світу Україна потребує активних та ініціативних

фахівців, які вміють творчо мислити, приймати нестандартні рішення, швидко та адекватно реагувати на будь-які проблемні ситуації, уміють оцінювати та презентувати себе, а отже, є конкурентними на ринку праці.

Переосмислення значення вивчення іноземних мов, яке відбувається сьогодні, вимагає обов'язкових принципових змін у професійній підготовці вчителів іноземних мов. Вивчення професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти засвідчує наявність суттєвих розбіжностей між традиційним розумінням завдання ЗВО щодо підготовки майбутніх педагогів та сучасним уявленням про професіоналізм, професійну компетентність, професійний імідж майбутнього вчителя, що зумовлює необхідність іміджевої підготовки майбутніх учителів, зокрема іноземних мов як відповідь на соціальне замовлення суспільства, що потребує конкурентно спроможного, мобільного фахівця, адаптованого до сучасних соціально-економічних умов.

Розв'язання окреслених завдань потребує розроблення концепції цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО, що уможливить визначення подальшої стратегії і тактики її організації та реалізації.

Підґрунтям для розроблення концепції цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у ЗВО слугують: теоретико-методологічні засади дидактики вищої школи (В. Андрущенко, В. Биков, В. Бондар, В. Кремень, Б. Коротяєв, В. Курило, М. Євтух, Р. Хмелюк та ін.), концептуальні положення щодо реформування й модернізації вищої освіти в Україні (В. Алфімов, С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.), теоретичні засади професійної підготовки майбутнього педагога, зокрема майбутнього вчителя іноземних мов (Н. Кузьміна, А. Зязюн, С. Ніколаєва, О. Бігич, Н. Бориско та ін.), проектування педагогічних систем (А. Алексюк, В. Безпалько, А. Дьомін, В. Маслов, М. Махмутов, І. Прокопенко, В. Сидоренко П. Лузан та ін.); теорія соціальних статусів і ролей, соціального сприйняття, соціальної поведінки і соціального впливу (Г. Оллпорт, Дж. Мід, Я. Морено, Е. Берн, Дж. Келлі та ін.), теорія референтної групи (Г. Хайман, Т. Ньюком, М. Шериф, Г. Келлі, Р. Мертон та ін.);

психолого-педагогічні аспекти формування професійного іміджу фахівців педагогічних спеціальностей (Н. Антонова, О. Бекетова, Г. Бриль, Т. Бусигіна, Н. Гайдук, М. Єлагін, В. Ісаченко, А. Калюжний, О. Камишева, Л. Качалова, Л. Ковальчук, А. Кононенко, Т. Кулакова, І. Ніколаєску, С. Попиченко, І. Размолодчикова, Л. Семенова, М. Сперанська-Скарга, М. Субочева, Н. Тарасенко, В. Черепанова, Є. Яковлева та ін.).

Аналіз праць учених засвідчив наявність значних відмінностей у розумінні понять «імідж» та «професійний імідж», компонентного складу професійного іміджу педагога, а також у підходах до обґрунтування теоретичних і методологічних засад формування професійного іміджу вчителя, що пояснюється відсутністю на сьогоднішній день фундаментальної теорії іміджу. Крім того, бракує систематичних психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, що обмежує використання педагогічних факторів та забезпечення відповідних умов для його формування, гальмує розвиток іміджотворчої діяльності у педагогічних ЗВО, уповільнює застосування в освітньому процесі сучасних педагогічних технологій. Розроблення концепції цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у ЗВО може стати орієнтиром для вищої педагогічної освіти.

Зазначимо, що в обґрунтуванні авторської концепції ми виходили з розуміння концепції як системи поглядів, провідної ідеї педагогічної теорії [107, с. 177], міркувань щодо дієвості концепції, яка визначається результативністю та ефективністю освітнього процесу, який організовується відповідно до визначених положень; та ефективності професійної підготовки, яка розглядається як системна риса складного об'єкта, що виражає раціональну здатність до задоволення визначених потреб, до яких належать досягнення поставлених цілей діяльності і функціонування відповідно до вимог [617; 419].

У ході наукового пошуку також враховували розвідки науковців щодо соціокультурних та методологічних засад педагогічних концепцій (С. Гончаренко [109], В. Кушнір [242], В. Огнев'юк [318], В. Павлов [335], Т. Трушніков [513] та ін.), а також послуговувалися висновками

Є. Яковлева та Н. Яковлевої щодо структури концепції, що містить у собі такі компоненти [575, с. 17-18]:

- загальні положення (мета і завдання концепції);
- теоретико-методологічні основи (теоретико-методологічні підходи і наукові теорії, освітні парадигми);
- ядро (сукупність закономірностей і принципів функціонування та розвитку досліджуваних процесів, виявлених із залученням зафіксованих теоретико-методологічних підстав);
- змістовно-смісловне наповнення (авторська позиція щодо застосування теоретичних знань про об'єкт);
- верифікація (основні положення практичного підтвердження результативності використання розробленої концепції).

Авторську концепцію цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО розроблено з урахуванням зазначених вище складових.

Мета концепції обумовлюється соціальним запитом. У розділі 1 дисертації нами розкрито вимоги до особистості вчителя в системі суспільно-культурних цінностей в історичній ретроспективі та сучасному контексті, що уможливило визначення основних детермінант соціального запиту на підготовку конкурентоспроможних на вітчизняному та європейському ринках праці вчителів, зокрема іноземних мов зі сформованим професійним іміджем.

Такими чинниками є:

1. Зміна освітньої парадигми та визнання самоцінності особистості кожного учасника освітнього процесу.
2. Підвищення соціально-державних вимог до рівня професійної підготовленості педагогічних кадрів.
3. Посилення нормативно-кваліфікаційних, атестаційних вимог до педагогічних кадрів та закладів освіти в цілому.
4. Інтеграція сучасних наукових досягнень (зокрема в галузі педагогіки, психології, гуманітарних та суспільних наук) та практики професійної діяльності в освітній сфері.
5. Особистісно-професійні потреби фахівців-практиків.
6. Прагнення вчителів, зокрема іноземних мов до особистісно-професійного зростання.

7. Зміна соціальної і професійної ролі вчителя.

Вище зазначені чинники обумовили *мету концепції* цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у ЗВО, що полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні, змістовому наповненні та організаційно-методичному забезпеченні іміджевої підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах як основи для створення їхнього професійного іміджу.

Розроблення концепції цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у ЗВО дозволило окреслити та розв'язати такі *завдання*:

- визначити та обґрунтувати основні методологічні підходи і принципи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов;

- з'ясувати основні фактори, виявити та обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов;

- визначити провідні педагогічні напрями цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов та спроектувати означений процес у вигляді концептуальної моделі.

Провідна ідея концепції ґрунтується на розробленні та впровадженні в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти такої педагогічної системи, яка в результаті модернізації складових освітнього процесу з використанням інноваційних методик на основі поєднання педагогічних та іміджевих технологій і технік, а також залучення можливостей неформальної та інформальної освіти з метою реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти сприятиме підвищенню рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, уможливить їх успішне презентування себе як професіоналів у педагогічному й інших середовищах, а отже забезпечить соціальний успіх і конкурентноспроможність у сфері освітніх послуг.

Указана проблема має комплексний характер, що вимагає здійснення наукового пошуку на методологічному, теоретичному й методичному рівнях, а також у площині практичної імплементації

отриманих результатів.

Наголосимо, що професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов невідривно пов'язана з філософськими засадами сучасної картини світу.

Впродовж останніх десятиліть відбулися численні події, що істотно трансформували сучасну соціокультурну реальність, суттєво вплинули на формування й поширення особливого типу світосприйняття, який концептуально оформився філософськими, соціологічними, культурологічними теоріями й отримав назву «постмодернізм». Різні течії постмодернізму стали підґрунтям сучасної філософії освіти (Г. Васянович [66], С. Гессен [99], О. Кулик [237]).

Сучасний світ відзначається не тільки стрімкими темпами змін, а й нестабільністю та непередбачуваністю подій, що в ньому відбуваються. Мова йде, передусім, про соціокультурні трансформації, характер яких екстраполюється на природні процеси, зумовлюючи специфіку загального світосприйняття. Нові умови життя диктують нові моделі поведінки, що значно відрізняються від тих, що існували раніше. Такі трансформації суспільства тісно пов'язані з необхідністю розв'язання певних педагогічних проблем.

Отже, постмодерністська філософія сформувалася як пошук відповідей на ті виклики, які відбулися в другій половині XX ст. – початку XXI ст. з боку науки й системи освіти. Зважаючи на нові тенденції в європейській культурі та освіті, постмодерністи поставили у центр своєї філософії нелінійність мислення. Значною мірою такий спосіб мислення виявився співзвучним із глобальними інформаційними технологіями, які привчили користувачів комп'ютерів та інтернету не тільки до електронних форм комунікації, а й до нових форм роботи з текстами в електронному вигляді [612].

Здійснюючи пошук відповідей на виклики в науці й освіті, представники постмодернізму звертають увагу на те, що нині в суспільстві простежується: виклик умовностям, змішування стилів, толерантність до невизначеності, акцент на різноманітності, прийняття інновацій і змін. Намагаючись подолати відносини домінування та субординації, поділу на прогресивних і непрогресивних, постмодерністи пропонують запровадження в освіті мультикультурного підходу, критичної

педагогіки, глобальної педагогіки, а також формування міжкультурного змісту освіти, яку вони потрактовують як групову взаємодію, що розкриває індивідуальність, оригінальність і розвиває уяву (О. Кулик [237], Е. Тоффлер [511], Дж. Кінчелоу [603, с.26]).

З огляду на це у контексті нашого дослідження особливої ваги набуває постмодерністська філософія освіти, що спирається на принципово новий образ людини та її місце в Універсумі. Особливістю такої філософсько-педагогічної концепції є її гуманістична спрямованість і ціннісна багатогранність. Йдеться про відмову від орієнтації на людину загалом (абстрактне розуміння) та надання переваги локально-неповторному в кожній особистості. Нова система цінностей освіти передбачає переосмислення характеру педагогічної взаємодії, де замість одностороннього впливу вчителя на учня приходиться ідея симетричності стосунків. Постмодернізм змінює і роль суб'єкта в пізнанні, він абсолютизує її. Суб'єкт сам будує свою систему знань, сам контекстуалізує їх, інтерпретує світ по-своєму [166, с.179].

За таких умов підвищується рівень уваги й вимог до особистості сучасного вчителя, його професіоналізму, рівня соціальної мобільності, процесів розвитку особистісної та інформаційної культури, виникає необхідність формування нового стилю його соціальної поведінки, яка б відповідала завданням розвитку суспільства, що актуалізує проблему перегляду усталеної професійної підготовки майбутніх учителів, в тому числі й іноземних мов, у вищій школі. Наразі у багатьох європейських країнах виникли нові концепції освіти (глобальної освіти, інтернаціоналізації освіти, соціальної та культурної мобільності; відкритих освітніх ресурсів, поєднання формальної та неформальної освіти тощо [2, с. 19], а також розробляються нові концепції розвитку педагогічної освіти, що послуговують ґрунтовною базою підготовки педагогів нового покоління, зокрема й розроблення педагогічної системи, яка б відповідала вимогам сьогодення, зокрема в аспекті формування їх професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Концепції розвитку системи педагогічної освіти визначають пріоритетні напрями вдосконалення та модернізації всіх ланок системи педагогічної освіти в умовах економічних та інформаційно-

технологічних перетворень суспільства, домінування високотехнологічної, наукомісткої економіки. Вони представляють прогностичне бачення реальних можливостей підвищення соціальної ефективності системи педагогічної освіти; містять теоретичні положення, які зумовлюють перспективне проєктування продуктивних управлінських дій у сфері педагогічної освіти [378, с.11].

Методологічний концепт системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у ЗВО охоплює сукупність загальнонаукових і конкретно-наукових підходів до вивчення проблеми, а саме: системного, що дозволяє розглядати професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов як сукупність структурних і функціональних складників та взаємозв'язків між ними; синергетичного, що уможливорює розуміння професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як відкритої та нелінійної педагогічної системи, що є складним поєднанням динамічних та інтерактивних явищ; соціокультурного, що дозволяє простежити реальний процес становлення та розвитку суб'єкта, яким є здобувач вищої освіти, під впливом освіти; особистісно орієнтованого, спрямованого на забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей і потреб, створення умов для самореалізації та підготовки до самостійного навчання впродовж життя; діяльнісного, скерованого на залучення здобувачів освіти до поетапного виконання навчальних завдань, при якому репродуктивні, виконавчі дії послідовно замінюються продуктивними, творчими, що забезпечує дієві зрушення в опануванні ними певними видами діяльності та набуття досвіду професійної діяльності; аксіологічного, що має на меті засвоєння здобувачами вищої освіти норм і вимог до поведінки вчителя, що у своїй сукупності впливають на формування його цінностей та установок, визначають характер його ставлення до різних суб'єктів освітнього процесу; акмеологічного, зорієнтованого на створення умов для формування ціннісних установок і розвиток мотивації майбутніх учителів іноземних мов; компетентнісного, пріоритетною освітньою метою якого є підготовка фахівця, «здатного ефективно реалізовувати свій інтелектуально-творчий потенціал, вмотивованого і підготов-

леного до продуктивної професійної діяльності, розв'язання соціально-виробничих ситуацій, до самореалізації, саморозвитку, саморуху» [375]; технологічного, що передбачає спрямованість навчальної діяльності на оптимізацію та забезпечує відповідність результату діяльності поставленим цілям, гарантує високі результати навчальної діяльності; інтеграційного, суть якого полягає у здійсненні процесів об'єднання за усіма складовими педагогічного процесу (зміст, форми, методи, засоби тощо), результатом чого є: розширення освітніх функцій (інтегративна функція); інноваційність навчання (інтегроване навчання); гарантоване досягнення міждисциплінарних цілей (інтегровані технології); нові результати навчання (всебічно розвинута особистість).

Окреслені вище методологічні підходи доповнюють один одного, розкриваючи шляхи розв'язання багатоаспектної проблеми, і визначають головні засади формування професійного іміджа майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО.

Теоретичний концепт ґрунтується на філософських позиціях теорії пізнання та її основних принципах, ідеях і теоріях педагогіки, що стосуються наукових основ професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, їхнього особистісного і професійного становлення. Означені положення вможливають теоретичне обґрунтування наукових понять й категорій дослідження, виявлення і обґрунтування педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО; визначення засад формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців; розроблення моделі системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі їх навчання у ЗВО, а також організацію експериментального дослідження, виконання наукового опису досліджуваних фактів і явищ, їх аналіз, узагальнення й синтез.

Відтак теоретичним підґрунтям для розроблення концепції цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов слугувало положення про те, що для людини як соціальної істоти визначальну роль відіграє не стільки фізичний простір, скільки соціальний, що спонукало нас звернутися до теоретико-методологічних ідей соціології, а саме рольових теорій

особистості (Т. Парсонс, Дж. Мід, Г. Блумер, Р. Лінтон, Н. Гросс, Р. Л. Кан, Я. Морено, М. Шеріф, Дж. Роттер, Ж. Піаже та ін.), відповідно до яких особистість є сукупністю соціальних ролей, які вона засвоює та виконує згідно з нормами і зразками, прийнятими в суспільстві. У найбільш узагальненому розумінні термін «роль» (від фр. *rôle* – становище, список, перелік) позначає типову реакцію на типові очікування [28, с. 91].

Холістичний підхід до особистості, що реалізується в рольових теоріях, дозволив розглядати особистість вчителя іноземних мов саме з огляду на його соціальний статус. У такому контексті вчитель, будучи членом конкретної соціальної спільноти, зокрема професійної, діє як під впливом власних потреб, установок, інтересів, ціннісних орієнтацій, так і під впливом соціального середовища, суб'єктом якого він є. В умовах сучасності він постійно стикається з необхідністю виступати в нових ролях, засвоювати неіснуючі раніше суспільні функції, відчуває на собі тиск незвичних рольових очікувань, що відповідають новій рольовій структурі соціальних груп та суспільства в цілому. Таким чином, рольова поведінка є однією з найважливіших форм соціальної поведінки вчителя іноземних мов, що проявляється в усіх соціально значущих ситуаціях життєдіяльності. З огляду на це, презентація себе в соціально-психологічних ролях, проявах рольової ідентичності, тобто рольова самореалізація має бути важливою складовою особистості майбутнього вчителя, що безпосередньо пов'язана з презентуванням себе як професіонала, а отже вимагає сформованого професійного іміджу.

Викладені міркування дозволили в межах дослідження трактувати професійний імідж учителя іноземних мов як статусно-рольову характеристику, що об'єднує систему зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей і компетентностей фахівця, що виявляється, підтверджується і розвивається у процесі оволодіння ним соціально-професійним досвідом і покликана створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку він конструює.

В структурному плані професійний імідж вчителя іноземних мов розглядаємо як багатокomпонентну структуру, побудовану на основі взаємопов'язаних та взаємообумовлених складових компо-

ментів (мотиваційно-ціннісний, гностичний, практично-діяльнісний, особистісно-рефлексивний), які перебувають у постійній динаміці та взаємодії. У результаті цієї взаємодії формується конгломерат зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей і компетентностей фахівця, що і забезпечують формування його позитивного професійного іміджу під час навчання у ЗВО.

Ядро авторської концепції цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО утворюють закономірності та принципи, врахування яких забезпечує ефективне функціонування цієї педагогічної системи. В їх виокремленні виходили з того, що педагогічний процес не є спонтанним явищем, він підпорядкований певним об'єктивно існуючим, постійним і необхідним внутрішнім взаємозв'язкам і взаємозалежностям.

Серед загальнопедагогічних закономірностей особливого значення у контексті дослідження мають наступні: органічна єдність навчання, виховання, розвитку; змістова, організаційна та операційно-технологічна цілісність педагогічного процесу; динамічність; залежність досягнутого рівня розвитку особистості від спадковості, навчально-розвивального середовища, включення у навчально-виховну діяльність, ефективності засобів педагогічного впливу; взаємозв'язку чуттєвого, логічного і практичного та ін., що, безумовно, лежать в основі організації та здійснення професійної підготовки фахівців, ефективність реалізації яких залежить від гармонійної єдності об'єктивних і суб'єктивних чинників педагогічного процесу.

Концепція наукового пошуку ураховує твердження, що сутністю будь якого концептуального бачення розв'язання проблеми дослідження є цілісна сукупність принципів як провідних регулятивів педагогічного процесу, які покликані забезпечити його успішну реалізацію. Провідну роль в організації діяльності з формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов відводимо загальнодидактичним принципам, що пов'язують мету із засобами її досягнення. Вони утворюють органічну єдність, тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного і являють собою синтетичну основу для організації та здійснення професійної підготовки здобувачів вищої

освіти, але не розкривають особливостей формування їх професійного іміджу. У зазначеному контексті йдеться про доцільність виокремлення специфічних принципів (особистісних пріоритетів, саморозвитку, конгруентності та реальності), що зумовлені особливостями формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Комплекс зазначених вище принципів забезпечує міцну основу для організації та здійснення ефективної іміджевої підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Змістовно-смісловне наповнення концепції охоплює базові концептуальні ідеї та сформульовані на основі визначених вище теоретико-методологічних засад базові положення щодо організації процесу цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО. У зазначеному контексті актуалізується наочне подання системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у вигляді концептуальної моделі (рис. 2.2.).

Центральним елементом концептуальної моделі є особистість майбутнього вчителя іноземних мов, яка одночасно виступає в якості об'єкта і суб'єкта формування іміджу і представляється як стійка цілісність соціально-типових і індивідуальних властивостей, потенцій, здатностей до активної дії, її самосвідомості, що реалізуються в практичній діяльності [574, с.57].

Особистість майбутнього вчителя іноземних мов як суб'єкт формування іміджу вбачається активною іміджформуючою системою. Її соціальні дії детерміновані взаємодією різних внутрішніх і зовнішніх спонукальних чинників, в основі яких лежать бажання і потреби, в тому числі і потреби у повазі (шануванні), прагнення до досягнення успіхів, схвалення, визнання. Крім того, соціальні дії майбутнього педагога обумовлені постійним порівнянням себе з іншими. Тому вони визначаються унікальними внутрішніми якостями і одночасно загальними для соціального оточення якостями, які досягаються через групове спілкування, груповий досвід.

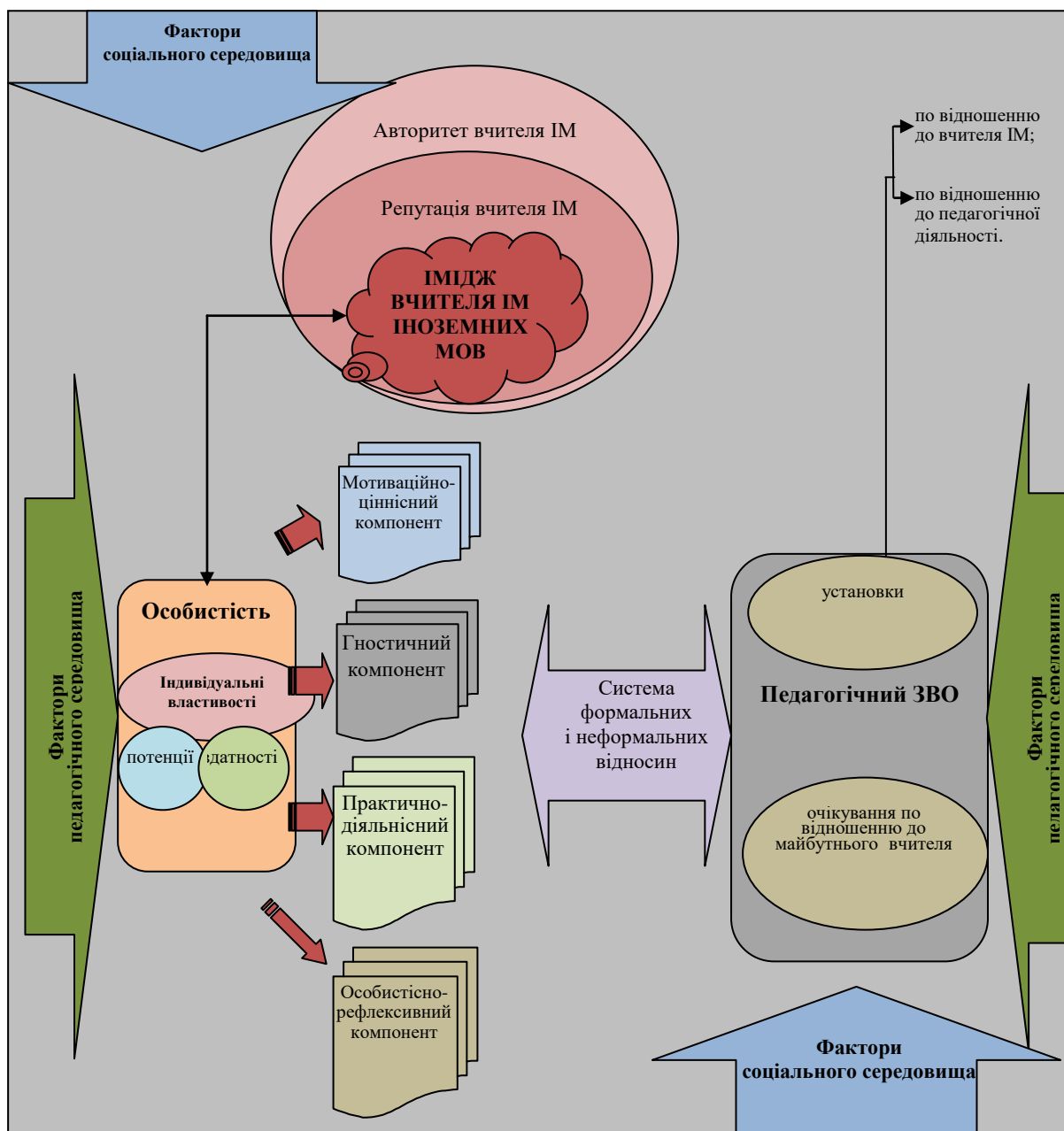


Рис. 2.2. Концептуальна модель формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО

Зазначимо, що життєва стратегія націлює особистість на досягнення успіху в соціальному, зокрема й педагогічному середовищі. Разом з тим професійна кар'єра, визнання, зростання авторитету, здобуття репутації значною мірою залежать від сформованого професійного іміджу, виступають умовою особистісної та професійної самореалізації, досягнення акмеологічних вершин. У сукупності все це – характеристики особистості як суб'єкта свого життєвого шляху.

Особистість як об'єкт формування іміджу представляється як цілісна система об'єктивно заданих соціальних функцій-ролей, обумовлених займаною позицією в соціальному середовищі. В цьому випадку особистість вчителя відчуває на собі вплив зовнішнього середовища, що носить характер неспрямованого, стихійного, іміджформуючого. Таким чином, генетично імідж майбутнього вчителя іноземних мов має суб'єктивні і об'єктивні джерела формування.

Суб'єктивними джерелами іміджу виступають різні характеристики особистості, яка діє в соціальному просторі. До них відносяться особистісні якості (розумові, фізичні, моральні), які допомагають досягти піднесення особистості, та професійно важливі якості вчителя іноземних мов (компетентності), необхідні для виконання педагогічних функцій і характеризують його як педагога професіонала.

Зазначимо, що громадською думкою вироблено безліч популярних стереотипів щодо індивідуальних якостей, що сприяють піднесенню індивіда в різних сферах діяльності, в тому числі й педагогічній. На сучасному етапі дедалі зростають вимоги, що ставляться як до знань, умінь та здатностей учителя іноземних мов (див. підрозділ 1.1). Проте особливої важливості в цьому контексті набуває сформованість того набору професійних компетентностей вчителя, що дозволяє йому не тільки виконувати свої професійні обов'язки з високим рівнем ефективності, а й гідно презентувати себе як професіонала.

До об'єктивних джерел формування іміджу майбутнього вчителя іноземних мов слід віднести його статусні характеристики, специфіку вимог суспільства і педагогічної професії до особистісних і професійних якостей вчителя, систему цінностей і норм.

Таким чином, професійний імідж вчителя іноземних мов має формуватися як результат спеціального цілеспрямованого впливу на особистісні якості майбутнього вчителя, що визначають його поведінку у педагогічному середовищі; професійні характеристики, необхідні для успішного опанування професією; статусні характеристики вчителя. Результатом такого впливу мають стати сформовані знання, уміння, навички, творчі та ділові якості та здатності, що у своїй сукупності визначають структуру професійного іміджу учителя іноземних мов.

Слід наголосити, що професійний імідж вчителя іноземних мов також обумовлюється мистецтвом його самопрезентації та специфікою соціальної структури й організаційної культури педагогічного закладу вищої освіти, що є наступним елементом концептуальної моделі.

Очікування по відношенню до майбутнього вчителя, що формуються у процесі його навчання у ЗВО і соціальної взаємодії з ним, обумовлюють соціальні установки по відношенню до вчителя іноземних мов, пов'язані зі сприйняттям та оцінкою його індивідуальних, професійних та статусних характеристик, а також по відношенню до педагогічної діяльності загалом.

З огляду на те, що професійний імідж майбутнього вчителя іноземних мов є важливим складником його особистісної та професійної репутації, яка розуміється як суспільна оцінка переваг і недоліків особистості, що складається на основі результатів її практичної діяльності, то якщо майбутній учитель демонструє найбільш привабливі для суспільства та схвальні характеристики, він матиме найкращу репутацію, що дозволить йому завоювати авторитет у педагогічному середовищі.

Процес формування іміджу як соціального образу особистості детермінований безліччю різноманітних факторів, які можуть бути класифіковані за різними підставами. Залежно від специфіки переважного соціального впливу фактори можна обмежити рамками трьох середовищ: соціального, педагогічного та внутрішньокolleктивного.

Вплив внутрішньокolleктивного середовища на формування іміджу вчителя проявляється в гармонізації інтересів, цінностей і потреб конкретного індивіда із загальними соціальними цілями і завданнями педагогічного колективу ЗСЗО.

Вплив педагогічного середовища на формування іміджу вчителя іноземних мов полягає, передусім, в інтеграції індивіда в педагогічно-професійне соціокультурне середовище, створення умов, що сприяють засвоєнню інституційних норм і цінностей педагогічної діяльності, моделей рольової поведінки.

Під власне соціальним середовищем розуміємо сукупність інших організаційних елементів соціальної структури суспільства, вплив яких на формування іміджу вчителя іноземних мов доцільно розглядати відповідно до сукупності впливів.

Кожна з виокремлених груп факторів, що представляють собою складну ієрархізовану структуру, є досить умовною. Межі їх впливу розмиті, а самі вони знаходяться в тісному переплетенні один з одним і з іншими групами. Неоднаковий і масштаб впливу різних груп факторів. У зв'язку з цим, як правило, виділяють дві узагальнені групи чинників (факторів) – об'єктивні і суб'єктивні, які більш детально будуть схарактеризовані в розділі 3.

Зазначимо, що формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти відбувається як під час безпосередньої взаємодії з суб'єктами педагогічної діяльності (формальні відносини), так і опосередковано, у форматі соціальної дистанції (неформальні відносини), коли професійний імідж конструюється на основі додаткової інформації (розповіді, слухи, публікації у ЗМІ, профілі у соціальних мережах тощо). Сформований у результаті зовнішнього впливу на особистість з її внутрішнім змістом професійний імідж може відповідати, а може і вступати в суперечність з вимогами суспільства, інституційного чи організаційного розвитку.

Таким чином, основним напрямом у формуванні професійного іміджу майбутніх учителів ІМ стає пошук шляхів його узгодження з вимогами суспільства, соціальних інститутів і організацій та розроблення ефективної педагогічної системи, для якої основоположними є наступні твердження:

1. Формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ є необхідною складовою підготовки нового покоління висококваліфікованих та конкурентоспроможних педагогів, здатних адаптуватися до змінних умов та презентувати себе в професійному й інших середовищах.

2. Зміст іміджевої підготовки майбутніх учителів іноземних мов має враховувати специфіку їхньої професійної діяльності; бути орієнтованим на формування спеціальних іміджевих знань, умінь, здатностей та якостей, що уможливають гідне презентування фахівця у

соціумі, у поєднанні з вмотивованим опануванням фаховими та методичними знаннями, уміннями, навичками та здатностями, необхідними для виконання майбутніх професійних обов'язків.

3. Процес формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов має бути усвідомленим, послідовним, планомірним і комплексним; здійснюватися з використанням інноваційних методик на основі поєднання педагогічних та іміджевих технологій і технік, а також залучення можливостей неформальної та інформальної освіти з метою реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти.

4. Сформований на етапі навчання у педагогічних ЗВО професійний імідж майбутніх учителів ІМ уможливить їх успішне презентування себе як професіоналів у педагогічному й інших середовищах, а отже забезпечить соціальний успіх і конкурентноспроможність у сфері освітніх послуг.

Верифікація наведених концептуальних положень відбувається відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів ІМ як результату їх іміджевої підготовки у педагогічних ЗВО. Опис результативних характеристик сформованості їхнього професійного іміджу будується на авторському баченні структури досліджуваного феномену. Для цієї конструкції нами обрано мотиваційно-ціннісний, гностичний, практично-діяльнісний і особистісно-рефлексивний компоненти, що їх детально схарактеризовано в п. 2.2.

Отже, розроблена концепція цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ в педагогічних ЗВО є основою для побудови авторської системи, практична реалізація якої забезпечить цілеспрямоване формування досліджуваного феномену в умовах освітнього процесу на першому рівні вищої освіти.

2.3. Методологічні підходи до формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов

Укладання методологічних основ педагогічного дослідження є надзвичайно важливим для отримання наукових, теоретичних і практичних результатів. Формуючи методологію нашого дослідження, за основу було взято теоретичне осмислення філософської категорії «методологія» (від грец. *methodos* – спосіб, метод і *logos* – наука, знання) як «системи теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів, знарядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу; найбільш загальну систему принципів організації наукового дослідження, способів досягнення і побудови наукового знання» [153, с. 199].

Методологічний підхід розуміємо як «систему парадигматичних, синтагматичних конструкцій та механізмів, необхідних для пізнання та практики, що окреслює конкуруючі між собою або змінюючі одна одну стратегії та програми у філософії, науці, політиці чи в життєдіяльності людей» [441, с. 743].

Структура методологічного знання, за С. Гончаренком [105], передбачає охоплення дослідником таких рівнів: філософські знання, загальнонаукова методологія, конкретно-наукова методологія.

Зазначимо, що проблеми методології педагогічних досліджень вивчали Адаменко О., Андрущенко В., Березівська Л., Бех І., Богуславський, Гончаренко С., Гупан Н., Євтух М., Краєвський В., Кремень В., Кун Т., Курило В., Кушнір В., Ничкало Н., Сухомлинська О., Хриков Є., Юдін Є. та ін.

Зважаючи на викладені положення, враховуючи сучасні процеси модернізації вищої педагогічної освіти та нові тенденції у професійній підготовці вчителів іноземних мов, визначено такі основні методологічні підходи дослідження: системний, синергетичний, соціокультурний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, інтеграційний, технологічний, праксеологічний, аксіологічний, акмеологічний. Розглянемо їх більш детально.

Педагогічна інтерпретація *системного підходу* в дослідженні представлена в наукових працях Бордовської Н. [52], Жиліної А. [151], Загвязинського В. [153], Капської А. [442], Краєвського В. [225], Лісової С. [252], Новикова Д., Новикова А. [312], Образцова П. [317], Селевка Г. [412], Шипіліної Л. [562], Яковлева Є., Яковлевої Н. та ін. [576].

Вітчизняні дослідники А. Капська [441], С. Корчинський [219], Г. Селевко [412] вважають, що системний підхід є напрямом методології соціально-наукового пізнання й соціальної практики, в основі якої лежить дослідження об'єктів як систем. У загальному вигляді ця орієнтація виявляється в прагненні побудувати цілісну картину об'єкта.

Системний підхід А. Жиліна розглядає як методологічний напрям у науці, завданням якого є розроблення методів дослідження і проектування складних організаційних об'єктів і процесів, заснованих на понятті «система» і на ідеї ієрархії систем [151, с. 45]. Л. Шипіліна під системою розуміє «ціле, що складається з частин, взаємозв'язок яких дає якісно новий результат інтегративної якості, не притаманний окремо її складовим» [562, с. 30]. Провідним системотвірним чинником системи є мета, яку Є. Яковлев та Н. Яковлева розуміють як «кінцевий або проміжний результат системних змін» [576, с. 50].

Цілеспрямована педагогічна система, як вважають А. Жиліна, Н. Бордовська, А. Новіков, є процесом послідовних змін станів, викликаним зміною якісних і кількісних параметрів; тісним зв'язком стадій розвитку системи, що закономірно змінюють одна одну [151, с. 18; 52, с. 23; 312, с. 80].

Системний підхід в оцінці якості освіти С. Лісова розглядає як методологічний напрям, що визначає, за певним принципом, у цілісному освітньому процесі, певну групу елементів (систему) й розглядає всередині неї (її самої) взаємодію із зовнішніми об'єктами (із середовищем) [252, с. 168].

Отже, системний підхід передбачає розгляд досліджуваної проблеми як цілісної системи, елементи якої перебувають у взаємозв'язку і взаємозалежності між собою та із зовнішнім середовищем, забезпечуючи її перманентний розвиток під впливом певних умов і факторів. Він є основоположним науковим підходом, що дозволяє не

тільки дослідити об'єкт як цілісну структуру та виявити наслідки взаємодії підсистем, елементів, а й відобразити процес його розвитку, побудувати структурно-функціональну модель реального педагогічного об'єкта з відображенням факторів, умов, взаємозв'язків, прогнозованих результатів його розвитку чи формування.

Як напрям методології науково-педагогічного пізнання, системний підхід ґрунтується на сукупності таких основних принципів: комплексний підхід до дослідження складних соціальних об'єктів; наступність і взаємодія в розвитку знань про досліджуваний об'єкт; системний аналіз. Таким чином, основними завданнями системного аналізу при виконанні педагогічного дослідження є [141; 169]: розгляд об'єкта як цілісної структури та виявлення наслідків взаємодії підсистем, елементів; здійснення аналізу альтернативних напрямів розвитку досліджуваного об'єкта; побудова структурно-функціональної моделі реального педагогічного об'єкта з відображенням факторів, умов, взаємозв'язків, прогнозованих результатів його розвитку чи формування.

У контексті цього підходу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов розглядаємо як складне системне педагогічне явище з властивими йому характеристиками і взаємозв'язками, що належить до особливого класу системних об'єктів, які володіють унікальними характеристиками, зокрема до класу педагогічних систем.

Відтак, пропонуємо педагогічну систему цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов потрактовувати як цілісну сукупність структурних і функціональних складників (цілі і завдання; суб'єкти і об'єкти педагогічної взаємодії; зміст педагогічного процесу; способи (методи) розв'язання завдань, досягнення цілей; засоби реалізації педагогічної взаємодії; організаційні форми здійснення педагогічної діяльності; контроль та корекція педагогічних впливів; реальні результати функціонування системи та їх оцінювання), які формуються і функціонують в освітньому просторі педагогічного ЗВО з метою досягнення професійно-соціально-культурно значущих цілей освіти – формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземних мов нового покоління. За своєю суттю це соціокультурна, відкрита, педагогічна система, взаємопов'язані компо-

ненти якої забезпечують її функціонування і розвиток як інституційного чинника формування професійного іміджу вчителя іноземних мов.

Аналіз системного підходу, враховуючи специфіку педагогічних систем, дає підстави стверджувати, що у процесі формування професійного іміджу майбутніх фахівців необхідно враховувати їхні соціальні, інформаційні, гуманітарні, суб'єктивні характеристики, а також синергетичний характер протікання, що зумовлює важливість використання *синергетичного підходу* для проведення дослідження.

Синергетичний підхід ґрунтується на основних положеннях синергетики як галузі наукового знання, в якій шляхом міждисциплінарних досліджень виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення відкритих структур у відкритих системах [261, с. 98; 449, с. 65; 539, с. 158], теорії самоорганізації складних і нескладних систем, що являє собою той постнекласичний етап розвитку науки, в якому розробляється нова парадигма [262, с. 100].

Сутність синергетичного підходу розкрито у дослідженнях О. Вознюка [79], О. М. Князевої і М. Курдюмова [193], С. Курдюмова і Г. Маленецького [239], В. С. Лутая [262], В. К. Рибалко [401], В. С. Стьопіна [449], О. В. Чалого [538-539], С. С. Шевельової [552] та ін. Науковці зазначають, що значення синергетики для освіти пов'язане з усвідомленням процесів самоорганізації та впорядкування у відкритих системах, до яких належить і формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, можливістю інтегрування різних дисциплін, забезпечення належних педагогічних умов для організації освітнього процесу на засадах головних його принципів – науковості, системності, єдності конкретного й абстрактного [539, с. 158–175].

Сутність синергетичного підходу до управління освітнім процесом полягає в його орієнтації на внутрішнє, іманентно властиве самому освітньому процесу, а не на бажання, наміри, проєкти суб'єкта експериментальних, реформаторських чи інших дій [242, с. 55–56]. Синергетичний підхід фокусує увагу на нерівноважності, нестабільності як природному стані відкритих нелінійних систем, на багатоваріантності і невизначеності шляхів їх розвитку залежно від множинності факторів і умов, що впливають на них. Отже, будь-якій системі не можна

нав'язувати способу існування або розвитку, але можна обирати і стимулювати один із закладених у конкретних умовах варіантів, розраховуючи не стільки на кібернетичний (управлінський), скільки на синергетичний (саморегульований) процес, на незначні впливи, які, проте, збігаються з можливим варіантом розвитку [147, с. 500].

Неврівноваженість, нестійкість, хаос розглядаються науковцями як необхідний етап еволюції, конструктивний початок, що зумовлює організацію нових, складніших структур в освітньому процесі [60; 79; 194].

Синергетичний підхід базується на принципах суб'єктивності, рефлексивності, відкритості та соціального партнерства, нелінійності освітніх систем, урахуванні внутрішніх тенденцій розвитку систем та їх узгодження із поставленими цілями. Він означає природовідповідність самоорганізації професійної підготовки фахівця, перехід від закритої до відкритої (доступної для впливу суспільства) системи освіти. Цей підхід здатний перетворити освіту із способу навчання людини в засіб формування адекватної цьому суспільству творчої особистості, яка володіє синергетикою для подальшого зростання та самовдосконалення [105]. Застосування синергетичного підходу в професійній освіті дає можливість для розгляду особистості як складної самоорганізованої біосоціальної системи, якій неможна нав'язувати шляхи її розвитку, та яка володіє великими власними можливостями для самоорганізації й саморозвитку завдяки відкритій взаємодії з навколишнім світом [439]. Він характеризує особистісний розвиток фахівця не тільки як поступовий, лінійний, безконфліктний процес, а й як процес, що супроводжується суперечностями, що зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну й самовиховну активність [313].

Ідеї синергетики не знижують актуальності системної методології, доповнюючи її на новому якісному рівні, що передбачає: по-перше, визнання здатності викладача та здобувача освіти до самоорганізації, активного творчого конструювання власного внутрішнього світу й багатоваріантної освітньої діяльності; по-друге, визнання ефективності потенціалу цілісної системи особистісних якостей, що формується шляхом безперервного обміну інформацією з навколишнім світом.

Зазначені вище умови самоорганізації відповідають процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, що знайшло своє відображення в процесі наукового обґрунтування, розроблення і апробації розробленої педагогічної системи. Синергетичний підхід дає змогу розглядати цей процес як відкриту систему, для якої характерні нелінійність та багатоваріантність розвитку та яка постійно зазнає флуктуації; переглянути зміст освітніх програм, виходячи з наповненості навчальних курсів іміджформуючим складником, що забезпечить більш повне усвідомлення здобувачами вищої освіти мінливості, нестабільності, багатоаспектності умов педагогічної діяльності.

Ефективним для порушеної проблематики дослідження є застосування *соціокультурного підходу*, основи якого були закладені ще у 1908 році психологом Едвардом Россом [614], пізніше активно розвивалися російськими філософами О. Ахієзером, В. Біблером, М. Каганом, М. Лапіною, В. Стьопіним, Б. Єрасовим, С. Крапівенцьким, М. Петровим, В. Феофановим та соціологами С. Кідріним, Н. Черниш, С. Бабенко, О. Ровенчак, О. Воловодовим, М. Рєзнік.

Соціокультурні теоретики зосереджували увагу на важливості соціальних норм та правил відповідної поведінки, а центральне місце в цьому напрямі відводили концепції культури, яку узагальнено визначали як переконання, звичаї, звички та мову людей, які живуть у визначений час у визначеному місці [618]. Таким чином, культура охоплювала всі елементи середовища, створеного людиною – суб'єктивні ознаки такі, як правила етикету та об'єктивні, наприклад, житло та одяг.

Подібні принципи зберігаються і в сучасному соціокультурному підході, за якого соціальна поведінка особистості пояснюється впливом факторів групового рівня, таких як нація, соціальний клас та історичні тенденції.

З огляду на викладене зазначимо, що методологія соціокультурного підходу відносно українського суспільства виникла як наслідок необхідності оцінки його трансформацій, пов'язаних з активними процесами акультурації – соціокультурних змін, взаємодії традиційної, національної і сучасної культур як результату суспільно-економічних

перетворень, модернізації суспільства на сучасному етапі.

Крім того, сьогодні актуалізовано розуміння освіти як провідного інституту соціалізації особистості, що забезпечує залучення молодого покоління до базових цінностей вітчизняної та світової культури, формування громадянської ідентичності та солідарності суспільства; оволодіння універсальними способами прийняття рішень у різноманітних соціальних і життєвих ситуаціях, на різних етапах вікового розвитку особистості. Тому соціокультурна складова є головною у процесі модернізації будь-чого, в тому числі і освіти. Саме вона дозволяє здійснювати одночасне оновлення різних сфер суспільства найбільш ефективно і найменш болісно, оскільки враховує механізми соціальних змін – культурну систему координат, особливості менталітету, моральні постулати, самосвідомість нації, історичну пам'ять народу. Така «інтегрована модернізація» здатна забезпечити країні безпеку й конкурентоспроможність.

Потреба формування ефективної стратегії соціокультурної модернізації вимагає врахування обох аспектів культурного розвитку: традиційного і перспективного. З одного боку, традиційні форми й моделі культурного буття українського суспільства мають бути вивчені з адекватних методологічних позицій з метою виявлення і легітимізації кооперативної культурної моделі, яка віддавна була основною в українському культурному просторі. А з іншого – вивчення перспектив втілення культурно-історичних надбань у теорію та практику освіти.

Тому проблему професійного становлення майбутніх педагогів, зокрема й формування їхнього професійного іміджу, необхідно розглядати в широкому соціокультурному контексті, враховуючи зміни суспільного запиту на фахівців, існуючі вимоги до компетентності, що визначають потреби у фахівцях на ринку праці. Для обґрунтованості професійного вибору необхідно також, щоб професійні вимоги відповідали можливостям студента, рівню його здібностей та культурних запитів. В іншому випадку у студента накопичується поганий досвід, формуються такі негативні способи вирішення професійних завдань, як відхід від проблем та їх ігнорування.

Таким чином, фахове становлення майбутнього вчителя має базуватися на принципах розвитку творчого потенціалу особистості,

включаючи естетичний і культурний досвід, уяву та готовність до самореалізації у професійній діяльності.

Важливе місце діяльності в дослідженні визначає актуальність застосування *діяльнісного підходу* в формуванні професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, головне значення якого полягає в тому, що він став основою розуміння «розвитку» як якісного перетворення в системі, що веде до принципово нового її устрою і способу функціонування [248].

Діяльнісний підхід базується на концептуальних положеннях теорії діяльності. Його прихильниками є: Б. Ананьєв, П. Анохін, Р. Кузьміна, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, О. Лурія та ін.

Учені розглядають означений підхід як методологічний напрям [(Лео)], що передбачає опис, пояснення, проєктування об'єктів і процесів із погляду категорії діяльності. Діяльність тлумачиться як форма активного цілеспрямованого вияву сутнісних сил особистості та основний засіб і найважливіша форма її розвитку [248].

Психологи О. Леонтьєв, С. Смірнов, С. Рубінштейн пов'язують діяльнісний підхід з такими його характеристиками:

– діяльність не тільки визначає сутність людини, але, виступаючи в ролі справжньої субстанції культури і всього людського світу, створює і саму людину. Психологічна наука під діяльністю розуміє сукупність процесів реального буття людини, опосередкованих свідомим відображенням. Саме діяльність несе в собі ті внутрішні протиріччя і трансформації, які породжують людську психіку, яка виступає, своєю чергою, умовою здійснення діяльності;

– діяльність є формою зв'язку суб'єкта зі світом. Вона включає в себе два взаємодоповнюючих процеси: активне перетворення світу суб'єктом і зміну самого суб'єкта в процесі інтеріоризації, яка представляє собою переклад форм зовнішньої матеріально-чуттєвої діяльності у внутрішній план. Інтеріоризація – головний психологічний канал розвитку суб'єкта;

– головною характеристикою діяльності є її предметність. Під предметом розуміють елемент культури, в якому зафіксовано певний суспільно вироблений спосіб дії з ним. У предметності відображена обумовленість процесу діяльності з зовнішнім світом (матеріальним

або ідеальним) і спрямованість розвитку самої діяльності та її суб'єкта на освоєння нових предметів, на включення більшої частини світу в діяльнісні відносини;

– діяльність має соціальну суспільно-історичну природу. Людина відкриває форми предметної діяльності за допомогою інших людей, які демонструють зразки діяльності і включають людину в спільну діяльність та ін.;

– діяльність завжди носить опосередкований характер. Роль засобів виконують знаряддя, матеріальні предмети, знаки, символи (інтеріоризовані внутрішні засоби) і спілкування з іншими людьми. Здійснюючи будь-який акт діяльності, людина реалізує в ньому певні ставлення до інших людей;

– людська діяльність завжди цілеспрямована і підпорядкована меті як свідомо пропонованому результату, досягненню якого вона служить. Усвідомлена мета спрямовує діяльність і коригує її хід. У всіх випадках діяльність являє собою дію, ініційовану суб'єктом, а не зовнішнім впливом. Тому діяльність – це система дій, об'єднаних в єдине ціле мотивом, що її спонукає. Мотив – те, заради чого здійснюється діяльність. Він значною мірою визначає її зміст для людини;

– діяльність завжди продуктивна. Її результатом є перетворення – як у зовнішньому світі, так і в самій людині, її знаннях, здібностях, мотивах та ін. [248; 436; 407].

Стрижневим поняттям діяльнісного підходу є діяльність людини, що розглядається як особлива форма активності, в результаті реалізації якої здійснюється перетворення матеріалу, залученого до діяльності (зовнішні предмети, внутрішня реальність людини), перетворення самої діяльності й перетворення суб'єкта діяльності [280]. Автор наголошує, що логіка освітнього процесу має вибудовуватися таким чином, щоб максимально сприяти розвитку і саморозвитку особи, що навчається, формуючи здатність особистості до вибору моделі поведінки.

Використання діяльнісного підходу в процесі дослідженні проблеми формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов передбачає розуміння цього процесу як діяльності, спрямованої на становлення студента як особистості і як майбутнього фахівця.

Тому крізь призму діяльнісної методології будемо розглядати діагностування рівнів сформованості професійного іміджу респондентів, проектувати найбільш раціональні педагогічні технології, здійснювати відбір методів і форм навчання з метою залучення студентів до поетапного виконання навчальних завдань, при якому репродуктивні, виконавчі дії послідовно замінюються продуктивними, творчими, що забезпечить дієві зрушення у рівнях сформованості професійного іміджу майбутніх фахівців.

В органічній єдності з вищезазначеними підходами перебуває *особистісно-орієнтований*. Застосування його в освітній сфері базується на ідеях І. Беха [35], Є. Бондаревської [49], І. Дичківської [134], І. Зимньої [163], В. Кременя [229] та ін., які визначають особистість суб'єктом діяльності.

Як методологічне підґрунтя педагогічного дослідження особистісно орієнтований підхід centruє увагу на розвитку особистості здобувача освіти, дозволяє йому виявити і розвинути власні творчі можливості на основі самовдосконалення.

Цей підхід відіграє важливу роль у розбудові парадигми студентоцентрованого навчання, яка була породжена, з одного боку, узагальненням практичного досвіду викладачів різних країн, а з іншого – ґрунтується на ряді теоретичних та методологічних принципів навчання. Детальний аналіз основних аспектів сучасної європейської освітньої парадигми, основою якої є студентоцентроване навчання, здійснено в монографії Ю. Рашкевича [399]. Автор підкреслює, що в основу студентоцентрованого навчання покладено ідею максимального забезпечення для студентів шансів зайняти якнайкраще місце на ринку праці шляхом нарощування їхньої «привабливості» в очах роботодавців. Така ситуація дозволить задовольнити актуальні потреби працедавців в умовах технологічного вибуху кінця ХХ – початку ХХІ століть [399].

Студентоцентроване навчання відкриває перед здобувачами освіти можливості впливати на зміст навчання, обирати індивідуальний темп роботи, способи та місце навчання, вимагаючи при цьому від них здатності бути відповідальними за власне навчання, високого рівня мотивації тощо [160]. Дієвість парадигми студенто-

центрованого навчання пов'язана із формуванням у майбутніх фахівців здатності бути відповідальними за власний освітній процес, розглядаючи його як основний елемент власної конкурентоспроможності на ринку праці. Така відповідальність передбачає не тільки сумлінне виконання завдань, поставлених викладачами, а й володіння широким спектром фахових і загальних компетентностей [595].

Для нашого дослідження важливими є ознаки особистісно-орієнтованого навчання, які наводить О. Савченко, зокрема: гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність учнів; проєктування вчителем (а згодом і учнями) індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності, сенситивної їх віку; якомога повніше врахування у доборі змісту, методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб [162, с. 627].

Таким чином, упровадження особистісно орієнтованого підходу у нашому дослідженні зорієнтовує на визначення суб'єктності педагогічного процесу, посилення у змісті освіти людинознавчого, особистісно значущого матеріалу; розроблення методів і форм організації навчання на засадах діалогічної взаємодії, співтворчості, рефлексії, педагогічної підтримки, моделювання ситуацій вільної і свідомої морально-духовної дії; оволодіння науково-педагогічними працівниками, що забезпечують освітній процес на ОС бакалавр за спеціальністю 014.02 Середня освіта. Мова і література (із зазначенням мови), методами і прийомами «педагогіки успіху»; застосування методів об'єктивного оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти в умовах ситуацій, що заперечують певний стимулюючий вплив на їх особистість; формування індивідуальних освітніх траєкторій навчання; адаптації освітнього процесу до потреб сучасності тощо.

Системності й повноти знанням, набутим у педагогічному університеті, надає використання *компетентнісного підходу*, який передбачає формування в майбутніх учителів системи знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і здібностей, потрібних для ефективної професійної діяльності; вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, знаходити і викорис-

товувати інформацію для розв'язання поставлених завдань; уміння працювати в команді, готовність до інноваційної діяльності та саморозвитку [92, с. 55]. Пріоритетною освітньою підходом є підготовка фахівця, «здатного ефективно реалізовувати свій інтелектуально-творчий потенціал, вмотивованого і підготовленого до продуктивної професійної діяльності, розв'язання соціально-виробничих ситуацій, до самореалізації, саморозвитку, саморуку» [374].

Компетентісний підхід розглядається як один з інструментів удосконалення освіти, обумовлений запитами суспільства (В. Андрущенко [13], Г. Беленька [36], В. Бобрицька [44], І. Зимня [162], С. Сисоєва [421], А. Хуторський [532], О. Щербак [567] та ін.). На думку науковців (Б. Авво [1], В. Лунячек [261], М. Степко [450], Л. Супрунова [455] та ін.); він є методологічною основою реалізації сучасної професійної педагогічної освіти [439; 450; 260]; його особливістю у професійній освіті і навчанні є гуманістична, гуманітарна і практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку й самоствердження особистості [396, с. 6].

Основними перевагами використання компетентісного підходу (Б. Авво, О. Пометун, Л. Супрунова та ін.) вважають:

- формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, результатом якого є формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [373, с. 66];

- розширення самостійного досвіду у вирішенні реальних завдань, розвиток у студентів здібностей адаптуватися до будь-якої незвичайної ситуації [1, с. 126];

- пріоритет формування у студентів умінь застосовувати отримані знання у практичній діяльності, в різних професійних і життєвих ситуаціях [455].

Формування компетентностей базується на досвіді, що виникає у процесі навчання. Цю точку зору, засновану на досягненнях теорії навчання, поділяють Ж. Піаже, Л. Виготський, Д. Брунер та ін. [316].

З опертям на аналіз філософських публікацій О. Суботіна виокремлює дві основні позиції у визначенні досвіду [453]:

1) досвід як філософська категорія, яка фіксує цілісність і універсальність людської діяльності, як єдність знань, навичок, почуттів, волі, що характеризує механізм соціальної, історичної, культурної спадщини;

2) досвід як гносеологічна категорія, яка фіксує єдність чуттєво-емпіричної діяльності; знання, яке дано свідомості суб'єкта безпосередньо, у прямому контакті з пізнаваною реальністю або у вигляді образів пам'яті (тобто це може бути реальність зовнішніх по відношенню до суб'єкта предметів і ситуацій – сприйняття, або реальність станів самого свідомості – уявлення, спогади, переживання та ін.).

Отже, у спектр будь-якого досвіду особистості включені як практичні дії, за допомогою яких здійснюється та чи інша діяльність, так і почуття, переживання, стосунки суб'єкта.

Цілковитим погоджуючись із висновком О. Суботіної, вважаємо, що досвід – це насамперед засвоєна індивідом інформація, і як наслідок – готовність до дій у конкретній ситуації. Проте це не тільки загальна кількість накопичених знань, прийомів дії, а й наявний життєвий досвід. Від наявності сукупного досвіду, заснованого на хорошій теорії, залежить самореалізація особистості, постановка цілей та адекватна оцінка власної діяльності, і в підсумку – ставлення до світу, суспільства. Діяльність особистості спрямовується результатами осмислення власного досвіду.

На рівні практичного застосування компетентнісний підхід використовується для узгодження фактичних вимог роботодавців, випускників, викладачів до освітніх програм ЗВО, професійної освіти дорослих та освіти впродовж життя. Компетентності є ключовим поняттям інноваційних освітніх підходів, що застосовуються для представлення академічних та професійних профілів, визначення результатів навчання, покращення якостей освітнього середовища тощо [594].

З огляду на викладені міркування застосування компетентнісного підходу в рамках дослідження дозволило вдосконалити освітню програму підготовки майбутніх учителів іноземних мов у частині окреслення спеціальних компетентностей і програмних результатів навчання, що відображаються у сформованості професійного іміджу педагогів, та виявити й сконструювати систему знань, умінь, здат-

ностей, особистісних та ділових якостей студентів, що стала основою для діагностування їхніх рівнів сформованості професійного іміджу.

Методологія *технологічного підходу* характеризує спрямованість педагогічних досліджень на підвищення результативності, інструментальності, інтенсивності оволодіння студентами основами майбутньої професійної діяльності.

Як слушно зауважує С. Криштоф, запровадження технологічного підходу до організації педагогічного процесу спрямовано на зменшення його залежності від випадкових факторів, забезпечення керованості й прогнозованості, гарантованого досягнення запланованих результатів [232].

Теоретичні й практичні аспекти педагогічних технологій розглядались у працях вітчизняних учених і вчених країн близького зарубіжжя В. Беспалька, І. Богданової, О. Гохберг, В. Гузеева, І. Дичківської, В. Євдокимова, А. Кіктенко, М. Кларіна, О. Пехоти, О. Полат, І. Прокопенка, Г. Селевка, А. Слободенюка, М. Чошанова та інших; у далекому зарубіжжі проблеми педагогічних технологій досліджували Б. Блум, С. Ведемейер, Г. Веллінгтон, М. Вульман, М. Кларк, П. Мітчел, А. Мелтон, Ф. Персиваль, Т. Сакамото, С. Сполдінг, Р. Томас та ін.

Технологічний підхід (у теорії навчання вищої школи) поєднує декілька напрямів, які інтенсивно розвиваються: діалоговий і модульний (В. Шоган); контекстний (О. Вербицький); навчання шляхом вирішення навчальних завдань (Г. Балл, В. Сластьонін, Л. Спірін); інноваційний (В. Журавльов, П. Підкасистий); проблемно-модульний (П. Підкасистий); конструктивно-проективний (В. Симоненко); імітаційно-ігровий (М. Лебедева, С. Шмаков) і ін.

Значимість технологічного підходу до організації педагогічного процесу полягає в тому, що це дає змогу:

- з більшою визначеністю передбачати результати і керувати педагогічними процесами;
- аналізувати і систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання;
- комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми;

- забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості;
- зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину;
- оптимально використовувати наявні в розпорядженні ресурси;
- вибирати найбільш ефективні і розробляти нові технології та моделі для вирішення виникаючих соціально-педагогічних проблем [413].

На думку Г. Селевка, будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), а саме:

- концептуальність (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);

- системність (у педагогічній технології мають простежуватися всі ознаки педагогічної системи логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність);

- керованість, яка припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

- ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання);

- відтворюваність, що передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами [413].

Разом з тим, М. Чошанов виділяє поряд із загальними найбільш істотні ознаки, притаманні саме педагогічній технології: діагностичне цілеутворення, результативність, економічність, алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість, коригованість, візуалізація. Пояснюючи смисл цих критеріїв, дослідник зазначає, що «діагностичне цілеутворення і результативність як ознаки педагогічної технології передбачають гарантоване досягнення цілей і ефективність процесу навчання. Економічність відбиває якість педагогічної технології, що

забезпечує резерв навчального часу, оптимізацію праці викладача і досягнення запланованих результатів навчання в стислі проміжки часу. Наступна група ознак (алгоритмізованість, проєктованість, цілісність і керованість) відображає різні сторони ідеї відтворюваності педагогічних технологій. Ознака коригованості передбачає можливість постійного оперативного зворотного зв'язку, послідовно орієнтованого на чітко визначені цілі. У цьому сенсі ознаки коригованості, діагностичного цілеутворення та результативності тісно взаємопов'язані і доповнюють одна одну. Ознака візуалізації торкається питань використання різної аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів та оригінальних наочних посібників» [547].

У нашому дослідженні застосування технологічного підходу уможливить розширення умов, ресурсів, функціональних можливостей учасників педагогічної взаємодії та забезпечить досягнення високого рівня сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, за умови, що спроектовані педагогічні технології будуть відповідати вищезазначеним вимогам.

Для дослідження проблеми формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов *інтегративний підхід* має значні можливості. Важливість інтегрованого навчання доведено у численних дослідженнях (Бех І. [32], Гончаренко С. [108], Гуревич Р. [122], Козловська І. [204], Козяр М. [205], Курок В. [240], Лузан П. [257; 258], Сисоєва С. [425; 420], Сластьонін В. [434], Тверезовська Н. [467]).

Не можна не погодитись з думкою М. Пак, яка вважає, що інтегративний підхід є методологічним підходом зі своєю «призмою бачення» всього освітнього процесу. Він забезпечує доцільне об'єднання і синтез компонентів змісту навчання внутрішньопредметного та міжпредметного характеру, їх узагальнення на рівні фактів, понять, теорій, ідей, формування цілісної системи узагальнених знань, способів і видів діяльності [337].

Інтегроване навчання передбачає реалізацію 3-х основних положень, які відображають три сторони освітнього процесу: зміст, методику та організаційний аспект [117].

Перше [33] положення – зміст. У змісті навчання будь-якого рівня конструктивно синтезуються різноманітні знання, що повинно привести до цілісного розвитку особистості. Але при цьому мають місце як процеси диференціації так і інтеграції наукового пізнання. Диференціація дозволяє отримати детальну інформацію стосовно окремих елементів, інтеграція сприяє побудові синтетичних конструкцій, моделюванню єдиних процесів, що формує цілісне бачення картини світу, дозволяє комплексно вирішити поставлені проблеми. Не йдеться мова про суцільну інтеграцію змісту навчання. В новій системі освіти є місце вивченню окремих навчальних дисциплін та інтегруванню їх змісту коли це є доречним, логічним та дозволяє дослідити ті чи інші явища (або вирішити проблеми) з точки зору різноманітних наук, в комплексі.

Друге положення – методика. Вона повинна забезпечувати:

- органічне поєднання колективного (робота в парах, групах) та індивідуального навчання. Їх питома вага в логіці розвитку навчання може бути однаковою, а в конкретних педагогічних ситуаціях може бути пріоритетною одна з технологій навчання. Синтез технологій колективного та індивідуального навчання дозволяє в єдності розвивати індивідуальні риси кожного учня та його соціалізацію, тобто розвивати особистісні якості;

- системний синтез репродуктивних та продуктивних методів навчання. Цей вислів означає, що у викладанні будь-якої теми педагог повинен продумати систему поєднання репродуктивної та творчої діяльності учнів. В кожній конкретній темі використання тих чи інших методів визначається функцією, що виконують методи та конкретною педагогічною ситуацією;

- співвідношення способів навчання, що відображають логіко-раціональну та образно-емоційну сторони пізнання. В навчанні необхідна інтеграція раціональних методів (в основі яких знаки, логічні конструкції, операції з алгоритмами тощо) та герменевтичних методів, що культивують переживання, образи, відношення. Взаємодія науково-теоретичного та емоційно-образного пізнання в освітньому процесі дає можливість сприйняття реальності в її протиріччі та цілісності, що забезпечує цілісність освітнього процесу, так як наслідок, його саморозвиток, роботу в режимі інноваційності.

Третє положення – організаційний аспект. Організація діяльності в навчанні будується на єдності упорядкування та спонтанності, регламентування та невизначеності, порядку та хаосу. При організації інтегрованого навчання відбувається синтез регламентованої та спонтанної діяльності тих, хто навчається. Регламентована діяльність забезпечує чітку побудову освітнього процесу в навчальному закладі, спонтанна діяльність сприяє розвитку: ініціативи та відповідальності тих, хто навчається, здатності робити самостійний вибір, організаторських та комунікативних вмінь, рефлексії, прогнозування тощо.

Навчальний і розвивальний ефект спільного виконання складних інтегрованих завдань значно перевищує такий самий ефект від виконання ізольованих завдань. Інтегроване вивчення взаємопов'язаних процесів і явищ створює можливість самодобудувати знання, забезпечує досягнення цілісного їх сприйняття.

У нашому дослідженні педагогічну інтеграцію плануємо застосувати для того, щоб: усунути дублювання у вивченні однорідного навчального матеріалу; за рахунок різнобічного розгляду навчальних об'єктів досягти логічної структурованості, цілісності і системності знань; ущільнити знання, «стиснути» споріднений матеріал кількох навчальних дисциплін навколо однієї теми; скомпонувати структуру змісту навчального матеріалу так, що студент на його засвоєння витратить менше часу, але сформує еквівалентні технологічні, навчально-пізнавальні уміння; розширити світоглядні орієнтації особистості, сформувати в майбутніх учителів цілісну картину світу; збагатити зміст спеціальних дисциплін знаннями з основ наук; забезпечити реальну можливість випускникам комплексно, цілісно застосовувати набуті знання і уміння з різних навчальних дисциплін у майбутній професійній діяльності.

Вбачаємо доцільним втілення *праксеологічного підходу* у систему цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, що сприяє реалізації головних його характеристик, таких як ефективність (передбачає досягнення планованого результату з найменшими ресурсними витратами) та результативність (вказує на співвідношення поставленої мети й досягнутого результату). Власне ефективність досягнень та результативність

засвідчують якісні показники підготовки майбутніх фахівців. В умовах праксеологічного підходу уможлиблюється організація психолого-педагогічної, методичної діяльності майбутніх вчителів з позиції результативності (відповідність окресленій меті) та доцільності; продуктивності, осмисленості й раціональності; правильності, точності, адекватності, максимального наближення до заданого зразка – норми, уникнення непередбачених наслідків і непотрібних додаткових включень; надійності, об'єктивності, послідовності [390, с. 131].

На дослідження важливості праксеологічної основи у педагогічній діяльності спрямували свої наукові пошуки Т. Бодрова, І. Колеснікова, А. Ліненко, В. Савицька, Т. Садова, О. Титова; на використанні потенціалу праксеології в професійній підготовці фахівців різних галузей наголошували В. Федотова; О. Уточкіна, Н. Коробова, В. Шарко та ін.

Наголосимо на головних праксеологічних принципах ефективного навчання, які забезпечать якість формування професійного іміджу майбутніх вчителів:

- принцип діагностичності цілей і результатів навчальної діяльності;
- принцип стимулювання і мотивації позитивного ставлення студентів до навчання, орієнтації на їхні потреби, запити та інтереси;
- принцип вибору ефективних методів, засобів і форм діяльності у процесі підготовки майбутніх вчителів;
- принцип взаємозв'язку етапів навчання;
- принцип значущості й застосування (необхідності) результатів навчання;
- принцип опори на створення індивідуальних умов для саморегуляції пізнавальної діяльності суб'єктів навчання [411, с. 67].

Реалізацію праксеологічного підходу в процесі формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов вбачаємо у створенні інноваційного освітнього середовища, яке повною мірою сприятиме реалізації творчого потенціалу здобувачів освіти і викладачів; сприяння неперервному професійному розвитку викладачів, високому рівню їхньої професійної підготовки, зокрема з опертям на ідеї іміджології, що проявляється у готовності відійти від традиційної

педагогіки, осмислити сучасну методологію педагогічної діяльності й успішно впроваджувати її у цілісний освітній процес, а саме: визначати пріоритетні цілі, обирати індивідуальні траєкторії розвитку здобувачів освіти, будувати інноваційні стратегії, розвивати системне мислення тощо.

Крім розглянутих наукових концепцій, у дослідженні враховувалися вимоги *аксіологічного підходу*, який визнає кожного учасника освітнього процесу активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності, дозволяє збудувати суб'єкт-суб'єктні стосунки й створити сприятливий психологічний клімат.

Проблема аксіологічного підходу в педагогіці стала актуальним предметом дослідження ряду науковців, зокрема, І. Бега [32], В. Вікторова [75, с. 49], С.Вітвицької [76, с. 64-66], І. Зязюна [169], М. Кагана [179], С. Кострюкова [220], В. Кузнецової, В. Лутая [262], В. Сластьоніна [434], О. Сухомлинської [457].

Виходячи з аксіологічних ідей, можна виділити такі культурно-гуманістичні функції освіти: розвиток духовних сил, здібностей і умінь, які дозволяють людині долати життєві труднощі; формування характеру і моральної відповідальності в ситуаціях адаптації до соціального і природного середовища; забезпечення можливостей для особистісного і професійного росту і здійснення самореалізації; оволодіння засобами для досягнення свободи, особистої автономії, щастя і здоров'я; створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності особистості і розкриття її духовних потенцій [320].

Застосування аксіологічного підходу до організації процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов уможливорює визнання особистісно значущих і життєво важливих потреб людини як найвищу цінність, саморозвиток суб'єктів освітнього процесу як цінність освіти; зумовлює гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності на розвиток особистості здобувача освіти як основну мету, результат і головний критерій ефективності педагогічної взаємодії; орієнтує на виявлення різноманітних зв'язків самореалізації людини. З огляду на те, що аксіологічний підхід визнає людину вищою метою суспільства й самоціллю суспільного розвитку, освітній процес як розширене відтворення соціокультурного досвіду орієнтує на

взаємодію загальнолюдських, національних і професійних цінностей, а майбутнього вчителя – на усвідомлення цінностей педагогічної діяльності і передбачає засвоєння майбутніми фахівцями норм і вимог до поведінки вчителя, що у своїй сукупності впливають на формування їх цінностей та установок.

В контексті дослідження вбачається корисним використання акмеологічного підходу, зорієнтованого на створення умов для невинного вдосконалення людини з метою досягнення найвищого рівня розвитку.

Засновниками науки акмеології та провідними ученими-акмеологами є О. Бодальов, Ю. Гагін, В. Гладкова, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, С. Пальчевський, С. Пожарський А. Реан, М. Рибніков та ін. [129; 233; 100; 57; 5; 339].

Дослідники В. Бранський і С. Пожарський наголошують, що «кінцевим підсумком нашого аналізу успішного просування до акме є вимога досягнення максимальної гармонії між професійним ростом індивідуума і його соціальним ростом» [57]. В. Гладкова зазначає, що «синтез акмеологічного етапу розвитку людини, як прагнення до досконалості, і синергетичного етапу розвитку на основі теорії самоорганізації, дає змогу створити новий акмесинергетичний підхід до сфери освіти, підсумком, результатам якого є переосмислювання принципів розвитку на базі подальшого розвитку науки з урахуванням вимог чергового етапу системи освіти» [100, с. 215].

Провідними регуляторами розвитку педагогічної освіти в Україні у контексті акмеологічного підходу є:

- визнання педагогічної освіти як сфери забезпечення людським капіталом – педагогами, які повинні мати високий рівень реалізації професійної діяльності, свідомо змінювати і розвивати себе, здійснювати індивідуальний творчий внесок у професію, стимулювати в суспільстві інтерес до результатів своєї праці;

- усвідомлення пріоритетності акмеологічного підходу в педагогічній освіті як базисної методологічної основи, яка забезпечує прогностичність, постійний рух за висхідною траєкторією розвитку педагога, розуміння його ролі у сучасному світі відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій;

– безперервний професійний акмеологічний розвиток педагогів, зокрема вчителів, засобами формальної, неформальної та інформальної освіти забезпечить цілісну підготовку акмепрофесіонала з інноваційним мисленням, що характеризується накопиченням нового знання у вигляді інновацій, під якими необхідно розуміти об'єктивне нове, що утворюється у процесі синтезу знань з різних сфер.

На думку О. Гулай, в рамках акмеологічного підходу сформувався низка специфічних категорій, основними серед яких є [120]:

– «акме» як орієнтація на життєвий успіх, на розвиток творчого потенціалу особистості та його соціалізацію;

– зрілість як інтегральний показник досягнення «акме» (особиста, соціальна, професійна зрілість тощо);

– акмеологічний аналіз – аналіз процесу й результатів діяльності через призму можливих досягнень;

– акмеологічні технології – це технології забезпечення досягнень кожного майбутнього фахівця в умовах варіативності освітніх програм.

Прикладний аспект використання акмеологічного підходу до формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов передбачає застосування акмеологічних педагогічних технологій, які активізують внутрішній потенціал майбутніх фахівців, розвивають їх особистісно-професійні якості та професійно-педагогічну компетентність, шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Серед сучасних акмеологічних технологій виокремимо технології розвивального навчання, технології особистісно зорієнтованого навчання, технології дистанційного навчання, технології психоконсультавання, ігрові технології (дидактична гра, ігрове моделювання), тренінгові технології, метод проектів тощо.

Таким чином, комплексне врахування вимог і положень основних наукових підходів дозволить спроектувати процес цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО, зокрема: обґрунтувати його цілі і завдання, педагогічні принципи, фактори і умови як теоретичний базис, визначити необхідний дидактичний ресурс (педагогічні технології, методики), відібрати ефективні способи контролю та корекції результатів на усіх його етапах тощо.

Висновки до другого розділу

У розділі схарактеризовано методику дослідження теоретичних і методичних засад цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, що містить короткий теоретичний опис основних логічних етапів та процедур дослідження. Відповідно до мети, завдань, об'єкта й предмета дослідження визначено три основні етапи та схарактеризовано їх зміст. Заплановано виконання експериментальних досліджень за трьома послідовними етапами – організаційному, експериментально-практичному, підсумково-порівняльному.

Професійний імідж майбутнього вчителя іноземних мов потрактовано як статусно-рольову характеристику, що об'єднує систему зовнішніх і внутрішніх (індивідуальних і професійних) якостей і компетентностей (філологічна, методична, іміджотворча) фахівця, що виявляється, підтверджується і розвивається в процесі оволодіння ним соціально-професійним досвідом і покликана створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку конструює особистість.

В структурному плані професійний імідж учителя іноземних мов схарактеризовано як багатокомпонентну структуру, побудовану на основі взаємопов'язаних та взаємообумовлених складових компонентів (мотиваційно-ціннісний, гностичний, практично-діяльнісний, особистісно-рефлексивний), що перебувають у постійній динаміці та взаємодії. У результаті цієї взаємодії формується конгломерат зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей і компетентностей фахівця, що забезпечують формування його позитивного професійного іміджу.

Розроблено авторську концепцію розв'язання досліджуваної проблеми, мета якої полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні, змістовому наповненні та організаційно-методичному забезпеченні іміджевої підготовки майбутніх учителів ІМ в університетах як основи для створення їхнього професійного іміджу.

Основними концептуальними напрямками цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у ЗВО є: модернізації складових освітнього процесу з використанням інноваційних методик на основі

поєднання педагогічних та іміджевих технологій і технік; педагогічна інтеграція; залучення можливостей неформальної та інформальної освіти з метою реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти, що сприятиме підвищенню рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, уможливить їх успішне презентування себе як професіоналів у педагогічному й інших середовищах, а отже забезпечить соціальний успіх і конкурентно-спроможність у сфері освітніх послуг.

Формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у ЗВО представлено у вигляді концептуальної моделі, складовими якої є особистість майбутнього фахівця яка виступає одночасно об'єктом і суб'єктом формування професійного іміджу; заклад вищої педагогічної освіти – середовище, де відбувається процес соціалізації майбутнього фахівця.

Наголошено, що суб'єктивними джерелами формування професійного іміджу виступають різні характеристики особистості, зокрема особистісні якості (розумові, фізичні, моральні), які допомагають досягти піднесення особистості, та професійно важливі якості вчителя іноземних мов (компетентності), необхідні для виконання педагогічних функцій і характеризують його як педагога професіонала. До об'єктивних джерел формування професійного іміджу майбутнього вчителя ІМ віднесено: статусні характеристики, специфіку вимог суспільства і педагогічної професії до особистісних і професійних якостей вчителя, систему цінностей і норм.

Професійний імідж вчителя іноземних мов має формуватися як результат спеціального цілеспрямованого впливу на особистість, результатом чого мають стати сформовані знання, уміння, навички, творчі та ділові якості та здатності, що у своїй сукупності визначають структуру професійного іміджу учителя іноземних мов.

Доведено, що методологічною основою цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО є єдність взаємопов'язаних методологічних підходів, зокрема: системного, синергетичного, соціокультурного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, технологічного, інтеграційного, праксеологічного, аксіологічного та акмеологічного.

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Принципи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО

Сучасна професійна педагогічна освіта зазнає радикальних змін, зважаючи на соціальні перетворення в Україні. Адаптація вищої освіти до критеріїв Європейського Союзу потребує розробки нових підходів до побудови професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі. Потреба зумовлена, насамперед, істотними змінами в духовному просторі суспільства й освіти, а також зростанні попиту на фахівців, котрі, крім знань, умінь і навичок, мають соціально-професійні значущі якості та є конкурентоздатними на сучасному ринку праці. Враховуючи це, фундаментальними принципами розвитку української педагогічної освіти визнано принцип цілісної науково-технологічної інтеграції у європейський простір і принцип швидкого й адекватного реагування на цивілізаційні зміни, результати глобалізації, інформаційної революції та інтенсифікації кроскультурних комунікацій у світі [241, с. 5].

Відмітимо, поняття «принцип» у педагогіці витлумачують як вияв педагогічної концепції, наявний у категоріях діяльності; «як знання про сутність, зміст, структуру навчання, його законів і закономірностей, відображених у вигляді норм діяльності» [153, с.155].

Важливою у контексті нашого дослідження є теза С. Гончаренка про те, що у будь-якій дидактичній системі мають бути центральні, системотвірні принципи, а решта є похідними, такими, що

конкретизують вихідні положення [106].

З огляду на вищезазначене та враховуючи, що сутність будь якого концептуального бачення розв'язання проблеми дослідження реалізується на основі сукупності принципів як провідних регулятивів педагогічного процесу, які покликані забезпечити його успішну реалізацію, для цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов послуговуємося, перш за все, системою загальнотеоретичних принципів: науковості, об'єктивності, детермінізму, доказовості, єдності свідомості й діяльності, практичної зорієнтованості.

Загальновизнаною є позиція щодо пріоритету принципів науковості й об'єктивності в дослідницькій діяльності. Використання цих принципів відображає закономірний зв'язок між змістом науки і змістовим наповненням кожного освітнього компонента. Реалізація принципу науковості забезпечується, по-перше, використанням науково обґрунтованої інформації, відповідно до новітніх досягнень наукового знання; по-друге, науковою інтерпретацією фактів освітньої практики; по-третє, науково об'єктивним оцінюванням педагогічних, психологічних, методичних, лінгводидактичних публікацій. Використання принципів детермінізму, доказовості, єдності свідомості і діяльності є підставою розглядати формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов як взаємозумовлений поетапний процес, що відбувається в індивідуально-особистісній структурі майбутнього вчителя під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. У контексті цих принципів внутрішні (психічні) якості особистості є основними детермінантами динаміки професійного іміджу, а його формування – процесом подвійної детермінації, що спрямований на розкриття потенціалу, усвідомлення і прийняття зовнішніх подразників – соціокультурних, педагогічних впливів. Цілісне використання принципів, по-перше, передбачає звернення до механізмів самоорганізації, самоактуалізації, саморозвитку, а по-друге, дозволяє синтезувати внутрішній і зовнішній аспекти детермінації педагогічної діяльності як необхідної обставини особистісно-професійного зростання майбутніх учителів іноземних мов, у межах і під впливом якого відбувається становлення їхнього професійного іміджу.

Відповідно до сучасних наукових і освітніх тенденцій щодо важливості самоосвіти, самореалізації, саморозвитку майбутніх учителів враховували принцип практичної зорієнтованості. Його практичне застосування здійснено, по-перше, на основі виокремлення найбільш вагомої інформації (методологічних, наукових і культурних знаків), смислових домінант (концептів), що інтегрують окремі інформаційні компоненти міждисциплінарного змісту професійної підготовки; по-друге, шляхом визначення і характеристики системоутворювальних елементів, взаємозв'язків між змістовими модулями одного освітнього компонента, між різними компонентами й інтегрованими модулями з метою формування професійного іміджу. Важливу роль надано науковим методам і способам пізнання, міждисциплінарним поняттям, ідеям, концепціям, що забезпечують іміджотворчу діяльність і в такий спосіб сприяють самореалізації майбутніх учителів іноземних мов.

Враховуючи потребу цілісного застосування схарактеризованих в підрозділі 2.3. методологічних підходів, в основу процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО нами покладено такі загальнопедагогічні принципи:

- принцип культуровідповідності;
- принцип триєдності навчання, виховання та розвитку особистості;
- принцип гуманістичної спрямованості, демократизму в організації освітнього процесу. Проте, на відміну від традиційного трактування гуманізації вважаємо, що цей процес має охоплювати всіх учасників освітнього процесу, тобто в ЗВО мають створюватись максимально сприятливі умови для всебічного самовизначення, саморозвитку й розкриття особистості не лише здобувача освіти, а й викладача. Як зазначає Р. Євсович, «саме таке розуміння гуманізації вищої освіти базується на принципах світових конвенцій про права людини, актах ЮНЕСКО в умовах євроінтеграції» [148, с.66];
- принцип системності, дотримання якого сприятиме подоланню хаотичності в структуруванні змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, виборі технологій, методик, форм, методів і засобів навчання.

– принцип відповідності змісту професійної підготовки сучасним тенденціям розвитку освіти;

– принцип нелінійності освітнього процесу, що передбачає наявність у навчальних планах підготовки фахівців дисциплін за вибором; можливість участі кожного здобувача освіти у формуванні індивідуального плану навчання; виконання викладачем функцій консультанта, коуча для надання допомоги здобувачам освіти і виборі освітньої траєкторії; диверсифікація засобів навчання (комп'ютерні навчальні програми, сайти/блоги викладачів, форуми, чати тощо);

– принцип свободи викладання;

– принцип полісуб'єктності й партнерства у взаємостосунках викладача і здобувачів освіти;

– принцип екстраполяції кращих зразків педагогічної майстерності на майбутню професійну діяльність.

Вслід за Н. Ничкало, яка переконливо доводить, що «для кожної субдисципліни, окрім загальнопедагогічних принципів, доцільно обґрунтовувати власні принципи й методологічні засади, з урахуванням її мети та завдань» [308, с. 29], вважаємо за доцільне виокремити специфічні принципи, зумовлені особливостями формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, а саме: особистісних пріоритетів, саморозвитку, конгруентності та реальності.

Реалізація педагогічного *принципу особистісних пріоритетів* передбачає сконцентрованість процесу формування професійного іміджу на особливостях особистості майбутнього вчителя іноземних мов, його уподобаннях, здібностях, пріоритетах, цінностях, що базується на положеннях особистісно-орієнтованого підходу та гуманістичної парадигми в освіті.

Дотримання *принципу саморозвитку* спрямоване на створення такої педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, в основу якої покладено процес подолання особистістю суперечностей, а також проектування майбутніми педагогами власної особистості у відповідності до своїх потреб та вимог суспільства.

Слід наголосити, що розуміння саморозвитку як однієї з форм розвитку, суб'єктом якого є сама особистість не виключає доцільної,

компетентної сторонньої допомоги. Саморозвиток особистості є можливим за умови, коли зовнішні впливи і дії викликають у неї переживання внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнем в оволодінні знаннями, практичними уміннями і навичками, способами творчої діяльності і сприяють формуванню відповідних потреб. Тому ідея стимулювання саморозвитку особистості повинна стати провідною в професійній підготовці майбутніх вчителів іноземних мов.

Застосування *принципу конгруентності* у формуванні професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов актуалізується в контексті зовнішньої та внутрішньої атрибутики професійного іміджу. Його реалізація передбачає створення умов для збалансованого розвитку та прояву внутрішнього і зовнішнього компонентів професійного іміджу, що у кінцевому результаті знайде відображення у максимально позитивному сприйнятті майбутніх фахівців оточуючими. В контексті принципу конгруентності доцільно також зважати на узгодженість професійного іміджу з етапом їх професійного становлення та етапом розвитку суспільства в цілому.

Дотримання *принципу реальності* уможливорює теоретичне проєктування педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов та застосування розробленої системи на практиці в умовах, що імітують професійну діяльність вчителя іноземних мов.

З урахуванням результатів аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у сучасних умовах розвитку глобалізованого суспільства вважаємо за доцільне у процесі формування професійного іміджу майбутніх фахівців дотримуватися ще й таких принципів:

- поваги та довіри до людини, що передбачає взаємоповагу, надання свободи вибору, сприяння ініціативності та саморозвитку, підтримку досягнень кожного;

- цілісного сприйняття людини – уважне ставлення до кожного, врахування внутрішнього світу, професійних та особистих потреб кожного;

- співпраці, який передбачає максимальне врахування професійної компетентності, особистісних якостей, здатностей до лідерства,

самоорганізації та роботи в команді кожного співробітника;

- соціально-корпоративної справедливості – рівномірний розподіл навчального і громадського навантаження, відкритість діяльності адміністрації, однаковість вимог до якості результатів професійної діяльності;

- індивідуального підходу в управлінні – допомога науково-педагогічним працівникам у визначенні індивідуальної стратегії розвитку та побудові професійної кар'єри, формування почуття впевненості, створення ситуацій успіху кожного;

- збагачення досвіду – проведення консультувань, семінарів, круглих столів із проблем освіти та іміджології.

Погоджуємось, що для дотримання цих принципів українські виші мають позбавитися зайвої ідеологізації освіти, наблизивши її до сучасних соціокультурних реалій [42, с.18], тобто враховувати кращі зразки європейського досвіду й тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу.

Подальша логіка досліджень передбачає обґрунтування основних факторів та педагогічних умов, які дозволять розробити дієвий науково-методичний супровід процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов з урахуванням розглянутих принципів.

3.2. Педагогічні умови цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов

Беручи до уваги сутність педагогіки і особливості педагогічної діяльності, в контексті нашого дослідження фактор розглядаємо як «умову, факт, причину, рушійну силу, що визначає характер або одну з основних рис процесу, явища» [68].

Узагальнення наукового доробку свідчить, що на сьогодні визначення педагогічних факторів формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов в системі професійної освіти, не

дивлячись на його важливість, відсутнє. Проте, наявні розвідки, присвячені висвітленню факторів впливу на формування професійного іміджу педагогів.

У межах системної методології А. Деркач, виокремлює *загальні* (високий рівень мотивації; потреба в досягненні неординарних результатів; професійно-особистісні стандарти; рух до верхівок професіоналізму, високий рівень професійного сприйняття і мислення), *особливі* (стресостійкість, розвинена психомоторика, розвинені функції уваги та ін., тобто психологічні професійно важливі якості, а також спеціальні вміння) та *одиночні* (відбивають індивідуальні прояви в діяльності) фактори [5, с. 152].

О. Козлова, досліджуючи соціально-психологічні фактори, що визначають формування професійного іміджу викладача ЗВО, чільне місце відводить ролі зовнішнього вигляду, предметних знань та вмінь їх викладати, особистісним характеристикам викладача, стилю взаємодії з аудиторією, наявним в аудиторії попереднім установкам та стереотипам [203, с. 192].

О. Петрова зазначає про вплив на формування іміджу педагога таких факторів, як прагматична мотивація, пов'язана з бажанням використовувати імідж для більш ефективного соціального впливу і досягнення з його допомогою тих чи інших зовнішніх цілей, та психологічна, пов'язана з потребою людини в покращенні «Я» концепції, її наближення до «Я» ідеального, підвищення своєї самооцінки, результатом чого стане досягнення психологічного комфорту. Діяльність по створенню іміджу, як і будь-яка інша, починається з мотиву – рушійної сили його формування – та визначається ним [364, с.13].

Л. Іл'їна вважає результат діяльності значущим фактором, що впливає на професійний імідж педагога. На її думку, імідж, що не підкріплюється постійно реальними справами, не має сенсу. Наприклад, без успіхів і досягнень учнів не відбудеться ні один учитель. Дослідниця також наголошує, що задля досягнення високих результатів, слід пред'являти суворі вимоги, перш за все, до себе. Вплив вчителя тим сильніше, чим яскравіше і самобутніше його особистість. Це стосується кругозору педагога, його загальної культури. Адже неможливо дати іншому того, чого не маєш сам. Таким

чином, індивідуальність вчителя є ще одним впливовим фактором.

Для іміджу педагога неабияке значення має і спосіб само-реалізації, самоствердження і саморозвитку спеціаліста, що передбачає закарбовування професійно значущих способів і нормативів професійної діяльності, побудова на цій основі власної системи дій; вихід за рамки нормативної діяльності; незалежність мислення, здатність до авторського проєктування і особистісно значущого способу реалізації педагогічного процесу [171, с. 51].

Продовжуючи думку попередниці, Є. Артамонова переконана, що ядром індивідуального стилю педагога є його унікальні здібності: по-перше, до саморегуляції (розуміння сенсу життя і установка на пошук цілі, значущість знань, праці, професійного престижу, боргу, відповідальності тощо); по-друге, самовизначення щодо ідеалу, норм, правил спілкування, мислення, волевиявлення, на основі яких формуються уявлення, поняття, оцінки, будуються життєві плани, орієнтовані на професійне зростання і самовдосконалення; по-третє, особливості духовного стилю життєдіяльності вчителя, характерного для конкретного часу і конкретних народів; по-четверте, самопізнання; визнання власної унікальності, розвиток самоповаги; по-п'яте, самовдосконалення – спрямованість до високого ідеалу, можливості духовного розвитку; по-шосте, самоактуалізація – установки, які диктують розуміння сутності актуалізації духовного потенціалу вчителя для оптимізації педагогічної діяльності, роботи з інформацією, обміну досвідом, здібностями, вміннями, навичками, результатами діяльності; по-сьоме, особливості перетворення, передачі і засвоєння соціального досвіду, змін у духовному світі, структурі та сутності взаємодіючих суб'єктів. [16, с. 8].

При цьому індивідуальність передбачає певну модель поведінки вчителя. «Закоханий в дітей і захоплений своєю роботою педагог інтуїтивно і свідомо вибирає ті моделі поведінки, які найбільш адекватні гідності дітей і їх актуальним потребам. Імідж такого педагога бездоганний», пише В. Шепель. Таким чином, вибір моделі поведінки педагогом можна розглядати як фактор успішного формування його іміджу. На думку науковця, моделювання поведінки слід розуміти як осмисленість своїх дій в процесі спілкування. Майстерний вибір моделі

поведінки – відтворення таких її варіантів, які при повсякденному спілкуванні допоможуть особистості стати комунікабельною, а тому привабливішою [558, с. 36-37].

Отже, у процесі визначення педагогічних факторів, які впливають на формування професійного іміджу педагога, використовуються різні підходи, що спричинило їх значний перелік й різноманіття.

Зазначимо, що процес формування будь-якого педагогічного явища детермінується системою суб'єктивних та об'єктивних факторів. В якості суб'єктивних в науковій літературі зазвичай називають задатки, загальні і спеціальні здібності особистості, виховання, професійну освіту, вважаючи їх передстартовими умовами професійної діяльності. До об'єктивних же відносять суспільно-історичний запит на конкретний вид діяльності, його престижність, взаємозв'язок майстерності і рівня життя представників професії, наявність системи моральних і матеріальних стимулів для підвищення рівня професіоналізму.

Так, суб'єктивними факторами формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, на нашу думку, є система спонукань та цінностей, що зумовлюють спрямування активності майбутніх учителів іноземних мов на створення позитивного професійного іміджу, визначають стиль їхньої професійної діяльності, високий рівень теоретичних знань, практичних умінь і навичок у професійній сфері, сформованість творчих, ділових якостей та здатностей саморегуляції, самоорганізації.

Об'єктивні фактори формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов в залежності від специфіки їх впливу на особистість, на нашу думку, доцільно обмежити двома середовищами: соціальним та педагогічним. Варто зазначити, що фактори соціального середовища вкрай залежні як від глобальних (світових) чинників, що проявляється в здійсненні споживачами освітніх послуг порівняльного аналізу вітчизняної системи освіти із зарубіжними, орієнтації на кращі світові моделі організації освітнього процесу, міжнародні освітні стандарти, педагогічні технології, оновлення спектру освітніх послуг тощо, так і внутрішньодержавних, які пов'язані зі становленням ринкової економіки, стрімким посиленням соціальної стратифікації суспільства і усвідомленням цього явища

самими його суб'єктами, кількістю інвестицій в освіту, джерелами фінансування, рівнем розвитку науково-технічних знань, проявом уваги держави до проблем освіти тощо.

Варто наголосити, що сьогодні, як ніколи, в умовах реформування національної освітньої галузі фактори соціального середовища активно впливають на особистість майбутнього вчителя іноземних мов: намагання підвищити престиж професії вчителя у соціальній структурі сучасного українського суспільства, розширення міжнародних зв'язків, посилена увага до вивчення іноземних мов, зацікавленість держави у підвищенні професіоналізму кадрового складу освітньої галузі та зокрема учителів іноземних мов, створення системи заохочень у вигляді підвищення заробітної плати та встановлення надбавок до неї створює сприятливі умови для самореалізації, мобільності майбутніх фахівців, сприяє розумінню відповідальності перед суспільством та його соціальними інститутами.

Визначальними у контексті нашого дослідження є фактори педагогічного середовища, у ході теоретичного аналізу яких найбільш вагомими для формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов визначено: освітнє середовище ЗВО, діяльність педагогічного колективу та діяльність здобувачів освіти.

Підтримуючи думку П. Лузана стосовно того, що окремо визначений педагогічний фактор має потенціал для досягнення запланованого результату, а сама можливість реалізується тільки при забезпеченні педагогічних умов [256, с. 256], зазначимо, що саме освітнє середовище ЗВО, діяльність педагогічного колективу та діяльність самих студентів може впливати на опанування майбутніми вчителями іноземних мов інституційних норм і цінностей педагогічної діяльності, моделей рольової поведінки; узгодження їх цінностей і світогляду із загальними соціальними цілями і задачами освітньої сфери, а також сприяти їх інтеграції до професійного середовища. А спрямувати дію кожного з цих факторів на формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов допоможуть педагогічні умови, які необхідно забезпечити в процесі функціонування спеціально розробленої педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних

мов у педагогічних ЗВО.

Отже, у нашому дослідженні педагогічні умови розуміємо як сукупність обґрунтованих аспектів освітнього процесу педагогічного ЗВО, що стосуються змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, дотримання яких забезпечує успішне досягнення визначеної мети – формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

У працях вітчизняних та зарубіжних дослідників виділяють декілька категорій педагогічних умов: психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні та соціально-педагогічні [278]. Психолого-педагогічні умови стосуються готовності викладачів до впровадження інноваційних педагогічних технологій, їх відкритості до сучасних освітніх тенденцій тощо. Соціально-педагогічні умови визначаються, з одного боку, рівнем суспільних потреб у модернізації системи професійної підготовки, а з іншого – традиціями освітньої системи [214]. Організаційно-педагогічні умови трактуються як комплекс необхідних і достатніх заходів, спрямованих на створення максимально сприятливого освітнього середовища. Без дотримання необхідних умов система не зможе працювати для досягнення визначеної мети; достатні умови дозволяють зробити функціонування системи максимально повноцінним [251].

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить, що не існує єдиного погляду щодо визначення необхідних педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх педагогів. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов взагалі не були предметом спеціальних досліджень. Зупинимося на аналізі робіт, які послугували нам для з'ясування педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ.

Результатом наукового пошуку О. Горовенко стали педагогічні умови формування особистісно-професійного іміджу вчителя засобами самопрезентації, які поділено на 2 групи: мотивування вчителя до успішної професійної діяльності (урахування внутрішньої і зовнішньої мотивації, створення комфортного освітнього середовища, розвиток механізмів професійної рефлексії) та науково-методичне

забезпечення процесу формування особистісно-професійного іміджу вчителя (створення індивідуальної системи педагогічної діяльності вчителя, поєднання індивідуальних та колективних форм методичної роботи, розвиток засобів самопрезентації, управління іміджем у педагогічній діяльності вчителя) [111].

У наукових розвідках М. Сперанської-Скарги визначено педагогічні умови, які забезпечують найбільш ефективно формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя філологічних дисциплін. До таких умов належать сформованість мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутнього фахівця, що охоплює комплекс зусиль, пов'язаних з усвідомленням необхідності формування власного позитивного іміджу, з розвитком інтересу до власної особистості та навколишнього світу, підвищення самооцінки та створенням «Я-концепції»; відповідність змісту освітнього процесу задачам формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх вчителів-філологів, що передбачає включення системи іміджформуючих заходів у навчально-виховний процес; дотримання принципу системності в процесі формування та корекції професійно-педагогічного іміджу фахівців та принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування та корекції професійного іміджу; активізація суб'єкта в процесі формування професійно-педагогічного іміджу, яка передбачає активність майбутнього фахівця в процесі формування власного іміджу, оволодіння навичками самопізнання, самовдосконалення, самоіміджування та проєктування ефективного іміджу [443].

Отже, аналіз наукового доробку вчених щодо педагогічних умов, спрямованих на іміджотворчу діяльність майбутніх педагогів, а також власне бачення проблеми дозволили орієнтовно визначитися з переліком педагогічних умов, забезпечення яких сприятиме ефективності освітнього процесу, спрямованого на формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО. Для визначення вагомості відібраних педагогічних умов було використано методологію експертного оцінювання і з застосуванням методу попарного ранжування. Методика та результати експертного оцінювання наведені в додатку Д.

Отже, за результатами аналізу думок експертів та перевірки гіпотези щодо їх узгодженості було встановлено коефіцієнти вагомості педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

Вагомість педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов

№ за/п	Педагогічні умови	Коефіцієнт вагомості P_i^B	Місце за вагомістю
1.	створення алгоритму формування професійного іміджу на основі впровадження наскрізних навчальних програм освітніх компонентів	0,894	II
2.	розширення обсягу знань шляхом введення додаткових спецкурсів	0,861	XI
3.	мотивування здобувачів освіти до створення професійного іміджу	0,872	VII
4.	дотримання принципу системності в процесі формування та корекції професійного іміджу фахівців та принципу різноманітності у відборі форм та методів з формування професійного іміджу	0,860	XIII
5.	відповідність змісту освітнього процесу задачам формування професійного іміджу	0,850	XIV
6.	активізація діяльності суб'єкта в процесі формування професійного іміджу	0,863	IX
7.	інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти на засадах інноваційного підходу	0,874	V
8.	підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження ідей іміджелогії в освітньому процесі педагогічних ЗВО	0,878	III
9.	належне науково-методичне забезпечення процесу формування професійного іміджу вчителя	0,871	VIII

Продовження табл. 3.1.

10.	створення середовища для іміджотворчої діяльності здобувачів освіти	0,874	VI
11.	організація роботи за різними напрямками позааудиторної діяльності	0,807	XV
12.	використання квазіпрофесійної діяльності як засобу успішного формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов	0,878	IV
13.	забезпечення індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов	0,904	I
14.	запровадження інновацій у сфері іміджології у зміст освітніх компонентів	0,863	X
15.	стимулювання самовдосконалення та розвиток рефлексії під час підготовки студентів	0,861	XII

Експертне оцінювання засвідчило, що серед запропонованих педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов найбільш вагомими є забезпечення індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, створення алгоритму формування професійного іміджу на основі впровадження наскрізних навчальних програм освітніх компонентів. Крім того, експерти переконані, що підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження ідей іміджології у освітньому процесі ЗВО є також вкрай важливою для створення професійного іміджу: значення вагомості складає 0,878. Разом з тим, найменш вагомим серед інших педагогічних умов, на думку експертів, виявились: дотримання принципу системності в процесі формування та корекції професійно-педагогічного іміджу фахівців та принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування та корекції професійного іміджу; відповідність змісту освітнього процесу завданням формування професійно-педагогічного іміджу; організація роботи за різними напрямками позааудиторної діяльності – значення

коефіцієнтів вагомості P_i^e становить 0,860; 0,850 та 0,807 відповідно.

Викладене вище дає підстави припустити, що використання можливостей педагогічних факторів, що є визначальними для формування професійного іміджу у педагогічних ЗВО, можливе за таких умов:

- забезпечення індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов;
- створення алгоритму формування професійного іміджу на основі впровадження наскрізних навчальних програм дисциплін;
- підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження ідей іміджології в освітньому процесі ЗВО;
- інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти на засадах інноваційного підходу;
- використання квазіпрофесійної діяльності як засобу успішного формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Обґрунтуємо педагогічні умови більш детально.

1. Забезпечення індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземних мов. Актуальність цієї педагогічної умови зумовлено освітньою парадигмою студентоцентрованого навчання, яка набула актуальності в сучасних умовах трансформацій у сфері вищої освіти. Її мета полягає у підвищенні конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці, забезпеченні їх відповідності кваліфікаційним вимогам та потребам роботодавців. Національний освітній глосарій вищої освіти інтерпретує студентоцентрикований підхід як такий, в основу якого покладено розроблення освітніх програм, що зосереджуються на результатах навчання, враховують пріоритети особистості студента, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується з тривалістю освітньої програми. При цьому студентові надається можливість вибору змісту, темпу, способу та місця навчання [305, с. 61]. Таким чином, зазначена парадигма сприяє диференціації та індивідуалізації освітньої діяльності, а також передбачає можливість створення індивідуальних траєкторій навчання.

З опертям на визначення індивідуальної траєкторії навчання під індивідуальною траєкторією формування професійного іміджу

майбутніх учителів іноземних мов розуміємо обраний здобувачами освіти за власним бажанням і під власну відповідальність рух до досягнення визначеного рівня професійного іміджу, що здійснюється при постійній педагогічній підтримці і контролі, в процесі якого відбувається його творча самореалізація, прояв і розвиток особистісних і ділових якостей і здатностей відповідно до індивідуального освітнього маршруту.

Індивідуальний освітній маршрут являє собою персональну програму формування здобувачем освіти професійного іміджу, що відповідає його здібностям, інтересам, мотивації, психодинамічним характеристикам і який спроектовано на базі освітньої програми підготовки фахівця за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (із зазначенням мови)). Тобто за підтримки педагога майбутній учитель ІМ, визначаючи власну траєкторію формування позитивного професійного іміджу, виступає конструктором та організатором своєї освітньої діяльності, визначаючи мікроцілі та зміст саморозвитку.

Ефективними у реалізації індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов вважаємо інструменти неформальні та інформальної освіти, що поряд із засвоєнням узвичаєних підходів та методів у процесі опанування обраної освітньої програми активізують процес самоосвіти та саморозвитку майбутніх фахівців, привчають до роботи з великими обсягами інформації різних видів, розвивають уміння і навички самостійного прийняття рішень тощо.

2. Створення алгоритму формування професійного іміджу на основі впровадження наскрізних навчальних програм освітніх компонентів. З урахуванням того, що індивідуальна освітня траєкторія може реалізовуватись у змістовому (через освітні програми), діяльнісному (через інноваційні педагогічні технології) і процесуальному (через організацію різних видів спілкування) напрямках, базуючись на принципах особистісно орієнтованого, системного, компетентнісного, діяльнісного підходів та враховуючи рекомендації А. Хуторського [534], вважаємо доцільною розробку алгоритму формування професійного іміджу, реалізація якого дасть змогу спиратися на особистісний досвід здобувачів освіти, залучати їх до іміджотворчої діяльності як рушійної

сили формування професійного іміджу, враховувати їх інтереси, потреби, цінності, формувати вмотивованість до іміджотворчої діяльності та забезпечувати досвід іміджотворення, гарантуватиме інноваційність освітньої діяльності і здійснення процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов за визначеною траєкторією. Реалізація алгоритму формування професійного іміджу можлива шляхом збагачення іміджотворчим змістом певних освітніх компонентів, практичної підготовки бакалаврів за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (з вказанням мови)), а також різних форм позаурочної та просвітницької діяльності.

3. Підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження ідей іміджології в освітньому процесі педагогічних ЗВО. Необхідність забезпечення такої педагогічної умови актуалізовано тим, що формування професійного іміджа майбутніх учителів іноземних мов у ЗВО відбувається, переважно, під час безпосередньої взаємодії з суб'єктами педагогічної діяльності (формальні відносини), що актуалізує спеціальну підготовку науково-педагогічних працівників. Рівень їх професійної компетентності, бачення свого місця, ролі та завдань в аспекті формування професійного іміджу майбутніх педагогів, ставлення до педагогічної професії, до студентства, власний професійний імідж також сприяють ефективному формуванню професійного іміджу майбутніх фахівців.

З метою забезпечення цієї педагогічної умови вважаємо за необхідне створити відповідну систему підвищення педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників педагогічних ЗВО, залучених до підготовки фахівців за спеціальністю 014.02 Середня освіта. Мова та література (із зазначенням мови), в аспекті впровадження ідей іміджології засобами курсу «Професійний імідж сучасного вчителя іноземних мов», а також стимулювання їхнього професійного зростання.

4. Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти на засадах інноваційного підходу. Вихідною у виокремленні цієї педагогічної умови є теза М. Груздева та А. Золотарьової, які визнають, що межі формальної освіти стали затісними для досягнення сучасної якості освіти (або актуальних освітніх результатів). Традиційна

формальна освіта не може повністю задовольнити вимоги здобувачів освіти, які потребують конкретних знань для своєчасного застосування в житті та у майбутній професії [118, с. 6].

Крім того, погоджуємося з твердженням Р. Камерона і Дж. Харрісон, що більшість компетентностей набуваються шляхом поєднання форм навчання, зокрема, комбінації життєвого досвіду і досвіду професійної діяльності (інформальної та неформальної освіти) та життєвого досвіду, досвіду професійної діяльності і формального навчання (інформальної, неформальної та формальної освіти) [589, с. 302].

Отже, враховуючи вищезазначене та з огляду на світовий досвід і намагання України визнати результати неформальної та інформальної освіти поряд з формальною як важливі складові стратегії створення та ідентифікації людського капіталу, забезпечення потреб ринку праці в умовах демографічного спаду та швидких змін, вважаємо перспективним використання їх можливостей з метою формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти визначають як процес, спрямований на забезпечення повноти і цілісності освіти шляхом взаємодії, взаємопроникнення і розширення можливостей навчальної та позанавчальної діяльності, що характеризується гармонією і узгодженістю інтересів усіх суб'єктів освіти [112, с. 12; 347].

Проаналізувавши погляди українських та зарубіжних дослідників на неформальну освіту, виокремимо такі її характерні ознаки:

- має систематичний, але не щоденний характер [38; 39, с. 14; 123, с. 92; 298, с. 88];
- може бути як структурована, так і не структурована з погляду цілей і тривалості [346, с. 6];
- не обов'язково підтверджується дипломом чи свідоцтвом, зазвичай кваліфікації не присуджуються [305, с.40].
- відсутні єдині вимоги до результатів навчальної діяльності [323];
- забезпечується не лише навчальними закладами, а й різноманітними організаціями, громадськими установами [124, с. 92];

– здійснюється не завжди професійними викладачами (наприклад, менторами, коучами, наставниками, майстрами, керівництвом, досвідченими фахівцями, предметними експертами тощо) [124, с. 92; 346, с. 6];

– має цілеспрямований та добровільний характер навчання [403, с. 190; 523];

– базується на особистісному інтересі того, хто навчається, а не на шаблонних програмах [403, с. 190];

– в основі освітнього процесу лежать не тільки знання, важливе місце приділяється умінням, навичкам, рефлексії, осмисленій діяльності [18; 165];

– відсутні вікові, професійні чи інтелектуальні обмеження щодо учасників [18; 38; 39; 298, с. 88; 514].

Формальна і неформальна освіта не можуть повною мірою забезпечити освітні запити громадян, в останні роки все більше уваги приділяється інформальній освіті як потужному освітньому потенціалу суспільства у системі навчання впродовж життя [188, с. 63].

Інформальній освіті притаманні такі характерні ознаки:

– неорганізована навчальна діяльність [124, с. 93; 145, с. 133; 305, с. 29], яка є гнучкою (за змістом навчання, формами та методами, часом і місцем) [321];

– не завжди усвідомлена та цілеспрямована [124, с. 93; 145, с. 133; 154, с. 82; 336, с. 80; 540];

– не має визначеної структури [336, с. 80; 540];

– не завжди систематична навчальна діяльність за мінімальної організації або за відсутності керівництва з боку педагогів [154, с. 82; 305, с. 29; 336, с. 80; 540];

– реалізується за рахунок власної активності здобувача освіти і є результатом його повсякденної діяльності [102; 150; 265; 540; 606];

– здобувається під різними освітніми впливами суспільства (робота, дім, сім'я, друзі, засоби масової інформації, книги) і шляхом індивідуального залучення до культурних цінностей [102; 150; 265; 540; 606];

– є ефективною за наявності достатньої кількості джерел і засобів

навчання і кваліфікованої допомоги у навчанні, за умови володіння навичками організації навчальної діяльності здобувачами освіти [321].

Взаємодію формальної, неформальної та інформальної освітньої діяльності вбачаємо у взаємному зв'язку систематичного навчання і стихійної самоосвіти; взаємному впливі цілеспрямованого і спонтанного навчання; поєднанні професійного і життєвого досвіду; взаємовпливі, співробітництві та погодженій дії усіх суб'єктів (тих, хто навчається і тих, хто навчає, безпосередніх керівників, наставників, колег); інформаційному обміні, використанні колективного інтелектуального потенціалу і соціального досвіду тих, хто навчається. Взаємопроникнення змісту, форм, методів і засобів всіх видів освіти, а також взаємне збагачення навчальної і професійної діяльності передбачає досягнення єдиних освітніх результатів. Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти передбачає розширення можливостей самореалізації майбутніх учителів іноземних мов; задоволення освітніх потреб і запитів за рахунок гнучкості, мобільності, динамізму процесу навчання, вільного доступу до знань та інформації, активізації практики наставництва та взаємонавчання, що сприяє підвищенню мотивації до подальшого навчання і самовдосконалення.

Забезпечення цієї педагогічної умови вбачаємо у використанні зазначених альтернативних форм навчання, які допоможуть майбутнім учителям іноземних мов пристосуватися до постійних трансформацій суспільства.

Реалізація неформальної освіти буде здійснюватися шляхом залучення здобувачів освіти до розмаїття організаційних форм, які є цікавими в аспекті навчання іміджотворення: спеціалізовані семінари, презентації, тренінги, курси, майстер-класи, відеолекторії, послуговування мережевими бібліотеками, Інтернет-сервісами та цифровими ресурсами загальнокультурного характеру; а також через організацію спільної діяльності у гуртках, культурних ініціативах, діалогових групах, публічних дискурсах, участь у тренінгах особистісного розвитку, ораторської майстерності, ефективного спілкування, емоційної компетентності тощо. Всі зазначені вище альтернативні форми спрямовані на реалізацію мети неформальної освіти, яку в

узагальненому вигляді вчені та практики визначають як можливість сформувати практичні навички, необхідні для «активної громадянської позиції» і «конкурентоспроможності на ринку праці» [228]; сприяти саморозвитку особистості [38, с. 14].

Реалізація інформальної освіти відбуватиметься через стихійну самоосвіту у вигляді самостійного пошуку відповідей на актуальні питання чи способів розв'язання практично значущих проблем за допомогою Інтернет, соціальних мереж тощо.

5. Використання квазіпрофесійної діяльності як засобу успішного формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. Необхідність забезпечення цієї педагогічної умови актуалізується думкою про те, що вища освіта має орієнтуватися на практичне застосування результатів навчання, тобто забезпечувати передумови, які б дозволили майбутньому фахівцеві безболісно перейти від навчання до професійної діяльності. Тому вбачаємо доцільним у змісті навчання майбутніх учителів іноземних мов передбачити можливість набуття особистісного досвіду іміджотворення. Досвід, набутий у навчально-виховних або життєвих ситуаціях стає особистісним, що дозволить майбутньому вчителю використовувати його у своєму житті. Квазіпрофесійний досвід також сприятиме підвищенню професійної мотивації за рахунок трансформації загальних інтересів, потреб та мотивів майбутніх педагогів у пізнавально-професійні, формуванню їх особистісних і професійних якостей, оскільки штучно змодельовані педагогічні ситуації потребують активної пізнавальної діяльності та творчого пошуку. За таких умов засвоєння знань, формування умінь та навичок майбутніх учителів іноземних мов відбувається не абстрактно, а у динаміці розвитку сюжету змодельованої педагогічної ситуації.

Реалізацію цієї педагогічної умови вбачаємо у використанні в освітньому процесі імітаційного ігрового моделювання, яке задовольнить потребу у випереджальному формуванні педагогічного досвіду майбутніх учителів іноземних мов та досвіду іміджотворення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти та проектуванні її моделі.

3.3. Теоретичні засади розроблення педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО

Українська система вищої освіти знаходиться в умовах соціальної трансформації, пов'язаної з об'єктивною необхідністю «вписування» в світовий освітній простір. Такі докорінні зміни потребують підготовки вчителя-професіонала нової генерації. З огляду на це пріоритетним напрямом вищої педагогічної школи є організація освітнього процесу, зорієнтованого на становлення особистості вчителя іноземних мов: мобільного, підготовленого до неперервної самоосвіти, здатного адаптуватися в умовах середовища, презентувати себе, бути конкурентним на ринку праці. У зв'язку з вищезазначеним актуалізується потреба розроблення педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти, що задовольнить виклики сьогодення, сприятиме підвищенню соціального успіху вчителя іноземних мов й забезпеченню його успішної самопрезентації як професіонала у педагогічному й інших середовищах.

Розроблення педагогічних систем знаходиться у зоні постійної уваги науковців. Значний доробок вітчизняних і зарубіжних дослідників (В. Беспалько [30], І. Бех [33], П. Вербицька [71], В. Краєвський [225], Н. Кузьміна [233], П. Лузан [256] та багато інших) щодо теоретичних і методичних основ педагогічних систем освітніх закладів дозволяє констатувати достатній ступінь розробленості проблеми.

Так, поняття «система» є загальнометодологічним і визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісність, властивості якої є інтегративними. До загальних характеристик систем відносять:

– цілісність (принципова неможливість зведення системи до суми якостей або простої взаємодії елементів, що її складають, і виведення з останніх якостей цілого; залежність кожного елемента від його місця й функції в системі);

– структурність (можливість опису системи через встановлення її структури, тобто мережі зв'язків і відносин; обумовленість стану системи не стільки станом її окремих елементів, скільки якість її структури);

– взаємозалежність системи й зовнішнього середовища (система формує і проявляє свої якості і свою цілісність у процесі взаємодії з середовищем);

– ієрархічність (кожний компонент системи у свою чергу може розглядатися як система);

– штучність (полягає у підпорядкованості модельованої системи встановленим науковцями принципам, правилам, обумовленість її мети й завдань соціальним запитом);

– адаптивність (передбачає механізми гнучкого реагування системи на соціокультурні зміни, забезпечення умов для само реалізації усіх учасників освітнього процесу та адаптованість як здатність пристосовуватися до навколишнього середовища, реагувати на його вплив) .

Система представляє собою сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія [519]. Кількісною та якісною одиницею системи є елемент, як нерозкладний компонент складних тіл, матеріальних систем та теоретичних побудов [519].

Елемент належить даній системі, якщо можна встановити його індивідуальні властивості, які необхідні для існування у даній структурі, здатність до інтеграції та утворення структурних зв'язків, неподільність [517]. Будь-який елемент є, як правило, складною системою елементів нижчого рівня, що дозволяє стверджувати про складну ієрархічну різномірну структуру системи. Кожний рівень вносить власний вклад у детермінацію якісних властивостей елемента.

Кожна система має свою організацію, яка визначається відношенням, зв'язками, упорядкованістю та структурою. Поняття відношень системи розуміються як фіксовані постійні індивідуальні властивості елементів даної системи та визначають її статичний характер. Динамічний характер, взаємодія та рух елементів системи обумовлений зв'язками. Завдяки зв'язкам між елементами встановлюється упорядкованість системи.

Процес упорядкованості елементів у системі супроводжується інтеграцією, встановленням цілісності та структури системи, її закономірностей. Процес пізнання системи складається з наступних етапів [517]:

- дослідження передумов виникнення індивідуальних властивостей елементів;
- виділення відношень та зв'язків між елементами;
- визначення типу взаємодії, форми руху та змін елементів у системі;
- аналіз структури системи;
- дослідження процесу перетворення системи в іншу з новою структурою та власними закономірностями.

Зазначимо, що у науковій літературі відсутня єдність думок щодо представлення структури саме педагогічної системи, що логічно впливає з мультиаспектності її природи та сутності освітнього процесу загалом.

Так, у працях Н. Кузьміної виокремлено такі структурні компоненти: цілі системи, учні, педагоги, зміст навчальної інформації, засоби педагогічного спілкування. До функціональних компонентів належать гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний та організаційний, що виникають у процесі функціонування системи й характеризують її в дії [234]. У дослідженнях В. Беспалька педагогічна система розглядається як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого впливу на формування особистості [31]. У свою чергу, С. Архангельський трактує систему освіти як сукупність змісту навчання, навчальної і наукової діяльності викладачів і студентів, засобів навчання, форм і методів навчання [17], а Г. Серіков указує, що освітня система охоплює узагальнені цілі освіти, суб'єктів освіти, їхню освітню діяльність, зв'язки між ними, освітні процеси та результати освіти [416].

Інші дослідники, зокрема І. Підкасистий [366] і В. Шадріков [548], основою педагогічної системи вважають змістовий, процесуальний (оперативний) і результативний аспекти. Змістовий аспект визначальний для трактування педагогічної системи як цілісного об'єкта. Процесуальний (оперативний) аспект пов'язаний з функціонуванням

педагогічної системи. Її характеристиками є дидактичні, пізнавальні, керувальні, контрольні-корекційні процеси, процеси проектування, педагогічної взаємодії, професійного вдосконалення викладача й динаміки особистісного розвитку системи. Результативний аспект пов'язаний з формуванням професійної готовності.

Розглянемо основні теоретичні положення, що було покладено в основу розроблення системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти. До основних загальнонаукових засад розроблення зазначеної системи належить системний підхід.

Процес формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти забезпечується педагогічною системою, основними елементами якої, з опертям на дослідження В. Кузьміна, Н. Кузьміної [233-234] визначено цілі, зміст, методи, засоби, форми навчання та контроль. Ці елементи утворюють макрорівень системи.

Розглянемо кожний елемент та визначимо їх відношення та зв'язки.

Системний характер професійної діяльності вчителів ІМ обумовлює необхідність відображення цілей цієї діяльності в педагогічній системі. Процедура декомпозиції та агрегування цілей уможливорює виокремлення ієрархічних рівнів цієї системи, зокрема вищий рівень узагальнених цілей поділяється на конкретні цілі нижчих рівнів.

Цілі педагогічної системи будуються на основі об'єктивних потреб підготовки майбутніх учителів ІМ в аспекті іміджотворення та повинні відображати навчальну, розвивальну та виховну складові.

На навчальному рівні цілі педагогічної системи мають охоплювати цілі теоретичної (знання) та практичної (уміння та навички) підготовки майбутніх учителів до іміджотворення.

Система цілей теоретичної підготовки (система знань) формується на основі знань з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою та психолого-педагогічних наук; про імідж як статусно-рольову характеристику особи; методологію іміджотворчої діяльності, зокрема ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу, особливості самовираження та самореалізації, їх форми та

способи, та деталізується за рівнями знань за кожною дидактичною одиницею навчального матеріалу.

Система цілей практичної підготовки (система умінь та навичок) визначається на основі аналізу посадових обов'язків вчителя ІМ. Так, В. Козаков [203] наголошує на виокремленні умінь першого рівня – комплексних цілей навчання за спеціальністю, умінь другого рівня, що включають дії, пов'язані як із самостійною ціллю навчання для дисципліни, так і ті, виконання яких ще формується та синтезується в процесі засвоєння декількох дисциплін. Уміння третього, четвертого й інших рівнів відображають цілі навчання конкретної дисципліни та їх подальшу деталізацію.

Система розвивальних та виховних цілей формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ являє собою ієрархію цілей формування професійно важливих якостей фахівця, а саме: зовнішніх (естетична вихованість, креативність); внутрішніх індивідуальних (педагогічні здібності, рефлексивність) і професійних (гуманістичних, професійно-особистісних та ділових), які були визначені у п. 1.1.

Системи навчальних, розвивальних та виховних цілей взаємопов'язані завдяки структурним зв'язкам. Ієрархію цілей системи формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ відображено на рис. 3.1.

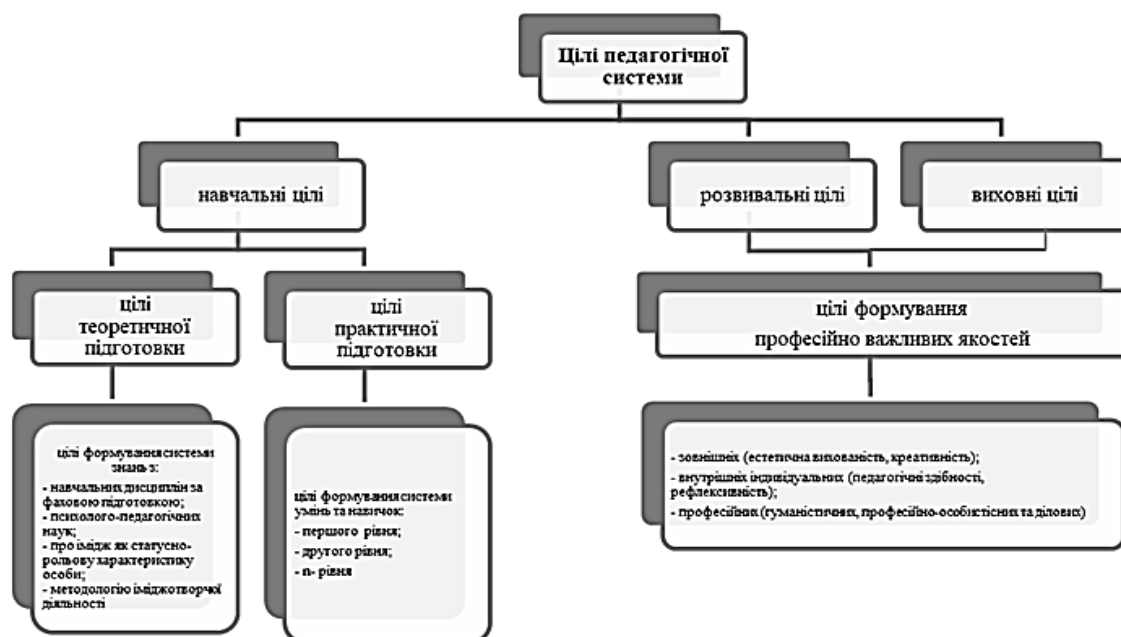


Рис. 3.1. Ієрархія цілей педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ

Таке структурування дає можливість деталізувати цілі, виявити існуючі між ними взаємозв'язки, забезпечити визначену логіку.

Роглянемо зміст як елемент педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ. Зміст навчання виступає як система з характеристиками складу елементів, структури (наявністю зв'язків між елементами) та функціями. На систему змісту навчання впливають зовнішні системоутворюючі фактори розвитку науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій й докорінними змінами у техніці й технології; потреби суспільства, а також внутрішні фактори, які утворюються в процесі поєднання окремих елементів, груп елементів та їх множини. Отже, в системі змісту навчання можна виділити зовнішні та внутрішні зв'язки.

Система змісту навчання має ієрархічну структуру. На першому рівні ієрархії встановлюються елементи змісту, які відображають професійну діяльність вчителя іноземних мов. Це рівень загального теоретичного представлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців. На другому рівні елементи змісту конкретизуються, визначаються міжпредметні зв'язки. На третьому рівні зміст реалізується в освітніх компонентах та відображається у програмах, планах, рекомендаціях.

На рівні навчального матеріалу зміст навчання представляє конкретні знання, уміння та навички, завдання, вправи та ін. Кожний рівень являє собою структуру із елементів, зв'язків та функцій. Рівні пов'язані між собою відношеннями. Неподільні елементи одного рівня становляться поділеними на іншому та утворюють зв'язки з іншими елементами. При цьому побудова змісту здійснюється від загального до часткового.

Сукупність елементів системи змісту навчання повинні надавати їй цілісність, як певну завершеність, внутрішню єдність елементів, інтегральну якість системи [517; 519].

Таким чином, зміст педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ повинен відображати та деталізувати цілі навчання, мати ієрархічну структуру із зовнішніми та внутрішніми зв'язками, бути цілісною, упорядкованою та організованою структурою.

Метод навчання розглядається як спосіб організації діяльності майбутніх фахівців щодо формування та засвоєння знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей. Метод є формою руху змісту навчання у напрямку реалізації цілей та отримання результатів (рис. 3.2.).

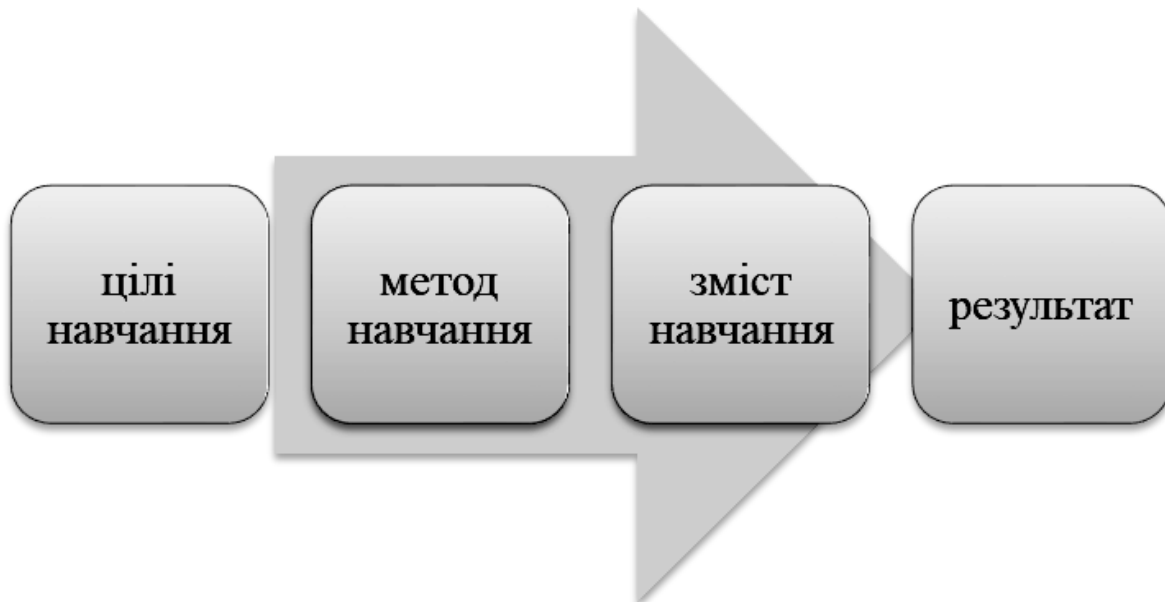


Рис. 3.2. Взаємозв'язок цілей, змісту, методу та результату навчання

Метод охоплює сукупність упорядкованих прийомів, дій та операцій. З метою створення нових об'єктів, їх розроблення та вдосконалення застосовується метод евристичних прийомів [7]. Евристичний прийом являє собою пропозицію та вказівку щодо перетворення існуючого об'єкта та отримання нового. В основі цього методу закладено використання міжгалузевого фонду евристичних прийомів, а саме: перетворення форми, структури, матеріалу та речовини, перетворення у просторі, часі, перетворення руху та сили, перетворення виключенням, додаванням, заміною, прийоми диференціації, кількісні зміни, використання профілактичних заходів, перетворення за аналогією, підвищення технологічності, інтеграція, використання резервів, комбінований та комплексний синтез. В основі цих евристичних прийомів відображені філософські категорії та закони. Завдяки цьому метод евристичних прийомів є універсальним інструментарієм для розроблення та вдосконалення різних об'єктів.

Метод обумовлює функціонування системи навчання. Метод можна представити через послідовність етапів навчальної діяльності. В роботі [244] встановлена структурна організація навчальних дій, яка складається із мотиваційно-цільового, підготовчо-змістовного, операційно-діяльнісного, контрольного-корекційного, оцінно-результативного етапів діяльності. Послідовність змін цих етапів характерна для лінійної структури (рис. 3.3.).

Кожний етап передбачає сукупність процесів та дій, пов'язаних між собою зв'язками. На мотиваційно-цільовому етапі здійснюють декомпозицію цілей та визначають основні функції системи навчання. В залежності від поставлених цілей декомпозиція може бути компонентна за видом елементів, структурна за видом відношень між елементами та функціональна [439]. Цей процес може бути представлений у вигляді ієрархічної структури.

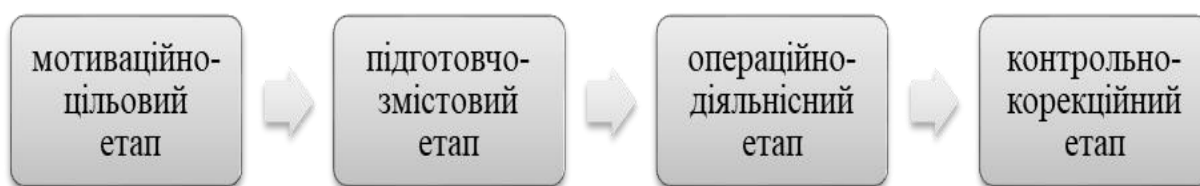


Рис. 3.3. Структурна організація методу навчання

Так, на підготовчо-змістовному етапі здійснюється аналіз системи та опис факторів впливу. На цьому етапі встановлюють склад та закони функціонування елементів, визначають простір стану системи та умови існування; встановлюють взаємозв'язки компонентів, виявляють причини розвитку системи, появу елементів та зв'язків, а також припускають подальший шлях їх розвитку; встановлюють шкали виміру, визначають критерії та показники ефективності системи, формують вимоги до системи, визначають критерії оцінки та обмежень. Цей етап може бути представлений у вигляді ієрархічних та лінійних структур.

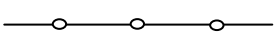
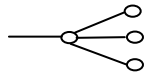
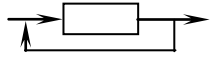
На операційно-діяльнісному етапі проводять синтез системи нового змісту навчання, в результаті якого здійснюється не просте механічне поєднання окремих елементів, а процес розкриття місця та ролі кожного елемента у системі цілого [517; 519]. Аналіз та синтез

вказують на існування цілого та частин, єдності та відмінності, перервності та неперервності, процесів розпаду та сполучення, руйнування та творчості. Процеси та дії цього етапу можуть бути представлені у вигляді лінійних, розгалужених, ієрархічних структур (табл. 3.2.).

На контрольно-корекційному етапі здійснюється перевірка досягнення результатів діяльності та управління процесом прийняття рішень. Процеси контролю та корекції представляються у вигляді циклічних структур або структур із зворотними зв'язками (табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

Функціональні структури методу навчання

Назва структури	Зміст структури	Вигляд структури
Лінійна	Послідовність змін станів	
Розгалужена	Одночасна поява декількох станів	
Ієрархічна	Різнорівнева організація станів	
Циклічна	Наявність зворотних зв'язків	

На оцінно-результативному етапі порівнюють отримані результати із системою цілей та встановлюють їх відповідність. Можуть бути отримані такі варіанти:

- результати повністю відповідають поставленим цілям, отже можуть бути представлені лінійною структурою;
- не всі отримані результати відповідають цілям, отже, такий процес може бути представлений у вигляді комбінованої розгалуженої та циклічної структури;
- результати не відповідають цілям та потребують повернення на попередні етапи та корекції, тоді такий процес представляють у вигляді циклічної структури.

Таким чином, встановлені функціональні структури методу навчання повинні бути відображені при розробленні педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Метод формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов повинен бути підкріплений відповідними засобами навчання, які виконують роль інформаційної підтримки. З однієї сторони, засоби навчання відображають зміст, а з іншої – послідовність етапів його засвоєння. Таким чином, у засобах навчання реалізується структурно-функціональна складова педагогічної системи.

Кожний етап (E) методу навчання складається з визначеної послідовності операцій (O). У свою чергу кожна операція представляє собою сукупність дій (D) (рис. 3.4.).

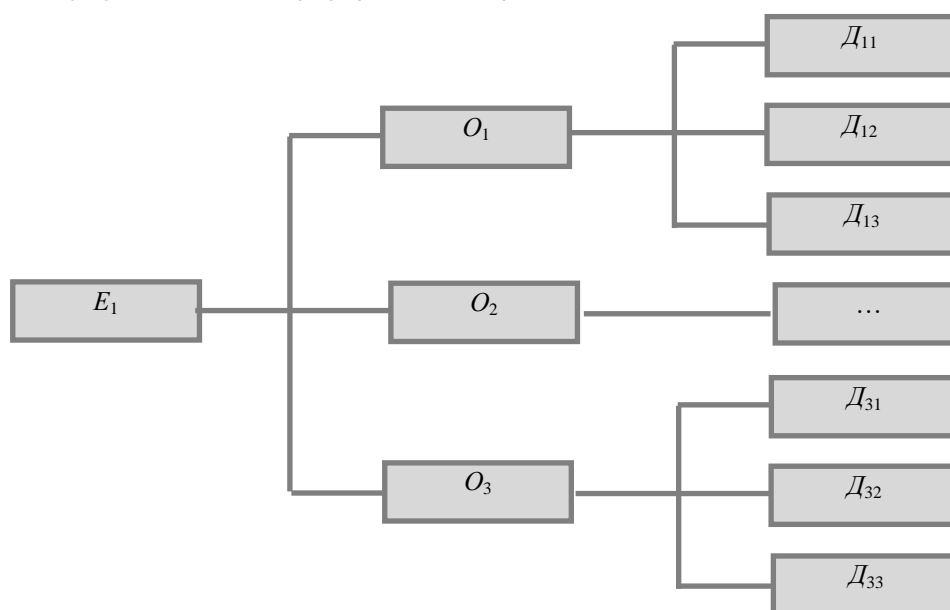


Рис. 3.4. Структура етапу метода навчання

Етапи, операції та дії повинні підкріплюватися відповідними засобами навчання (ZE , ZO , ZD), утворюючи ієрархічну структуру (рис. 3.5.).

Таким чином, ієрархічна структурно-функціональна система засобів навчання повинна бути покладена в основу педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Розглянемо наступний елемент педагогічної системи – форми навчання та визначимо їх системну організацію. Форми навчання – це способи організації навчальної діяльності [147]. Організація навчальної діяльності, з однієї сторони, припускає встановлення цілей, визначення змісту, застосування методів та засобів навчання, тобто елементів методичної системи, а з іншої сторони визначає взаємодію

учасників освітнього процесу (викладача та здобувачів освіти) та порядок їх взаємодії.

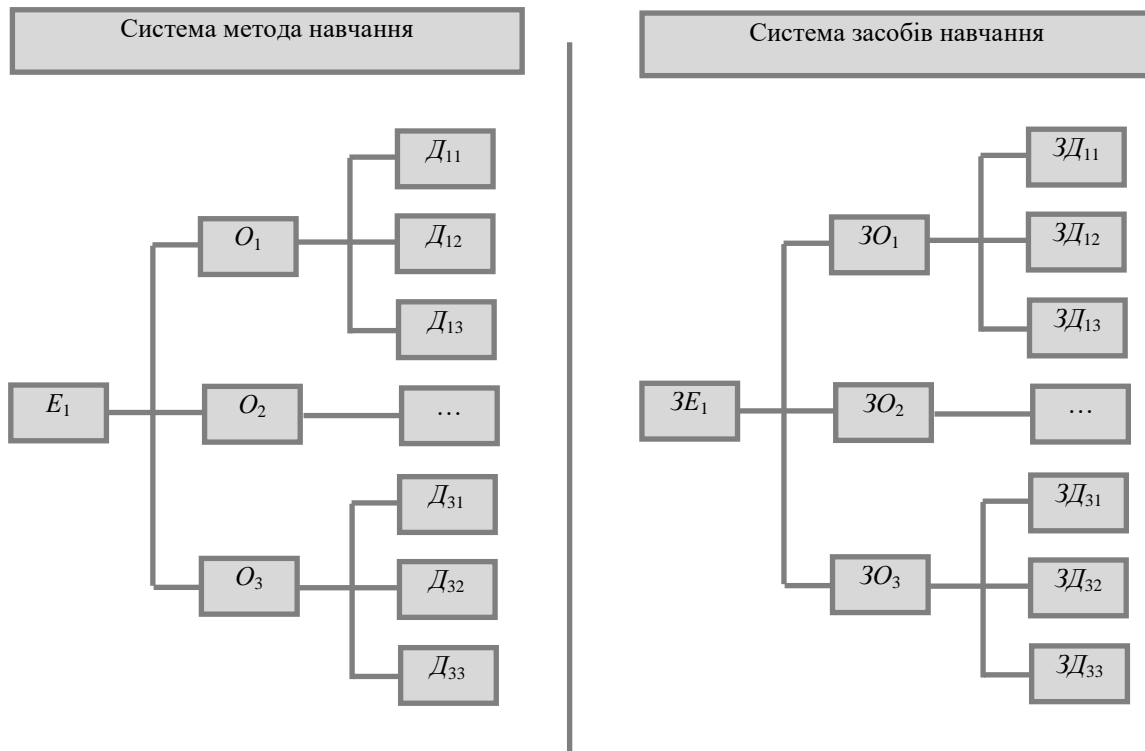


Рис. 3.5. Відповідність методу засобам навчання

Виділяють індивідуальну, парну, групову, колективну форми навчання [147]. Визначимо елементи та зв'язки для кожної із форм навчання. Для індивідуальної форми навчання характерним є наявність таких елементів як педагогічна система та суб'єкт навчання – здобувач освіти (рис. 3.6.).



Рис. 3.6. Види зв'язків при індивідуальній формі навчання

Такий спосіб організації навчальної діяльності припускає застосування спеціально обраних компонентів методів та засобів, які відповідають самостійному процесу навчання, фіксованими залишаються цілі та зміст навчання.

Парна форма навчання характеризується наявністю зв'язків між двома суб'єктами навчання, викладачем та педагогічною системою (рис. 3.7.).

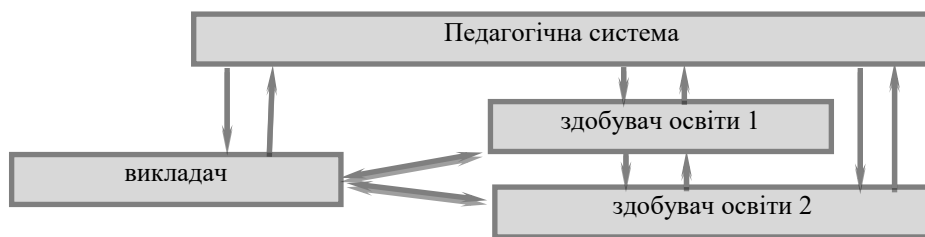


Рис. 3.7. Види зв'язків при парній формі навчання

При такій організації навчального процесу суб'єкти навчання взаємодіють один з одним. Окремі компоненти методів та засобів навчання для такої форми будуть відрізнятися від методів та засобів, які застосовуються для індивідуальної форми навчання.

Для фронтальної форми навчання характерним є встановлення зв'язків між викладачем, педагогічною системою та визначеною кількістю здобувачів освіти. За такої форми відносини між здобувачами освіти, як правило, відсутні (рис. 3.8, а). Для групової форми навчання зв'язки встановлюються між викладачем та окремими групами здобувачів освіти (рис. 3.8, б).

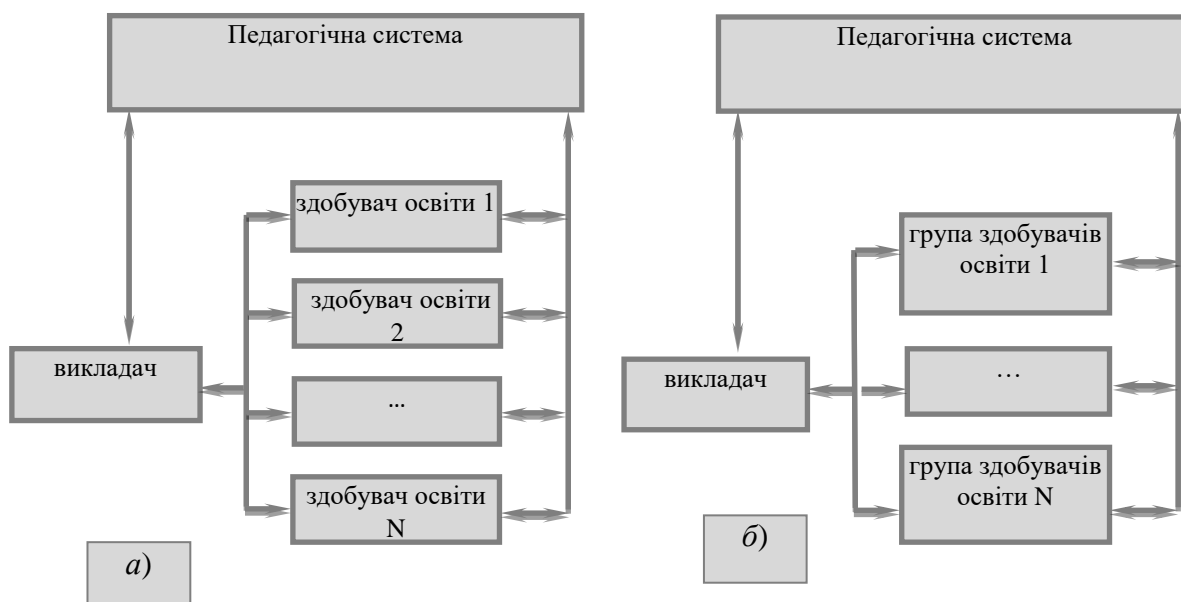


Рис. 3.8. Види зв'язків при фронтальній та груповій формах навчання

За колективної форми навчання встановлюються зв'язки між

викладачем, педагогічною системою, визначеною кількістю здобувачів освіти, які мають відносини один з одним (рис. 3.9).

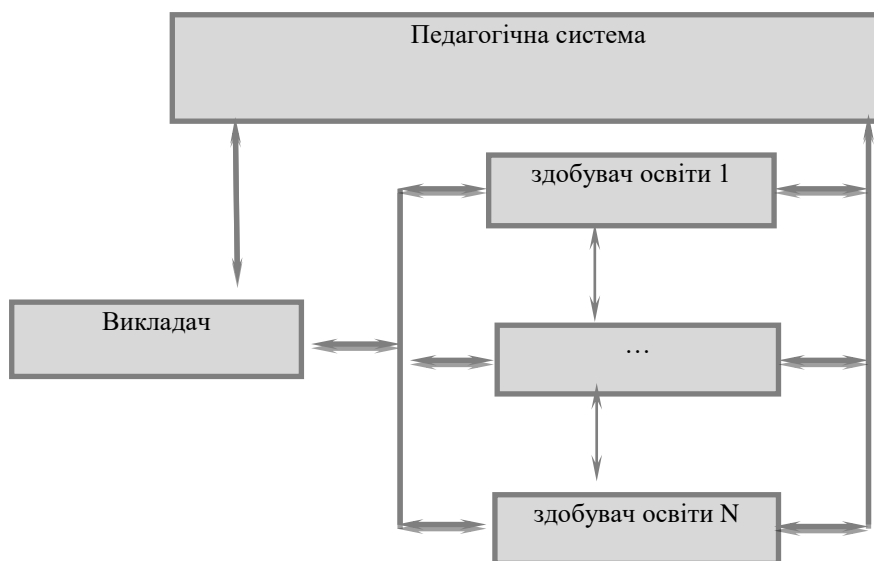


Рис. 3.9. Види зв'язків при колективній формі навчання

Отже, для кожної форми навчання визначено елементи, структуру, зв'язки, що дає можливість стверджувати про їх системну організацію та необхідність відображення у педагогічній системі формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Нарешті, схарактеризуємо окремі методологічні позиції підсистеми контролю сформованості професійного іміджу майбутніх учителів ІМ.

Узвичаєно учені під контролем розуміють виявлення, вимір і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Саму ж процедуру виявлення та виміру називають *перевіркою*. Тобто, перевірка є складовою частиною контролю. Крім перевірки, контроль передбачає *оцінювання* (як процес) і оцінку (як результат) перевірки і *облік*, тобто фіксацію результатів вимірювання за допомогою балів, оцінок, рейтингу. Бали (оцінка) відображають рівень сформованості професійного іміджу. В оцінці – і думка викладача про здобувача освіти, його успіхи, і думка здобувача про самого себе.

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє виокремити такі функції контролю: контролююча; навчальна; розвивальна; діагностико-коригуюча; стимулюючо-мотиваційна; виховна.

Отже, здійснений системний аналіз дозволив визначити структуру педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО як багаторівневий конструкт, який характеризується цілісністю та системою зв'язків між елементами (рис. 3.10).

Зазначимо, що відсутність будь-якого елемента в наведеній структурі унеможлиблює здійснення навчально-виховної діяльності, порушує цілісність педагогічної системи, а отже і педагогічного процесу.

Як видно з наведеної схеми (рис. 3.10), кожен елемент (підсистема) займає певну позицію та виконує визначені функції, що мають задовольняти потреби педагогічної системи з урахуванням її цілісності та взаємодії із зовнішнім середовищем. Це зумовлює необхідність у визначенні тих функцій, завдань, призначень складових досліджуваної структури в досягненні цілей підготовки майбутніх учителів ІМ в аспекті створення професійного іміджу.



Рис. 3.10. Структура та зв'язки елементів педагогічної системи

Функціональний аналіз підсистем педагогічного процесу з опертям на підходи учених уможливив виокремлення функціональних блоків (конструктів, що об'єднують певні підсистеми), зокрема:

– методологічно-цільового – охоплює палітру цілей і завдань педагогічної діяльності: від загальної мети – всебічного і гармонійного розвитку особистості – до підготовки вчителів іноземних мов, здатних задовольнити виклики сьогодення, підвищити соціальний успіх й забезпечити успішну презентацію себе як професіоналів у педагогічному й інших середовищах; мета є першим системоутворюючим фактором;

– змістового – система знань, умінь, навичок, соціальних цінностей, норм, у процесі засвоєння яких відбувається розвиток особистості фахівця; зміст інструментальної сфери особистості становлять знання, уміння, навички, здібності; зміст мотиваційно-ціннісної сфери особистості складають переконання, почуття, потреба, звичка, характер;

– процесуального – охоплює методи, технології, форми і засоби навчання і виховання, він розуміється як взаємодія педагогів і здобувачів освіти, їхнє співробітництво, без якого не може бути досягнуто мети;

– оцінювально-результативного – відображає ефективність перебігу педагогічного процесу, характеризує досягнуті зрушення відповідно до поставлених завдань навчання, виховання і розвитку особистості здобувача.

Акцентуємо на тому, що виокремлення зазначених блоків є досить умовним, оскільки складники системи взаємозумовлені, доповнюють один одного й об'єднані в цілісний процес формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

З метою формалізування уявлення про формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО як цілісного процесу, осмислення його мети й завдань, окреслення напрямів вирішення цих завдань постає необхідність розроблення проєкту реалізації розробленої концепції та його унаочнення у вигляді моделі.

Покликаючись на відомого методолога української педагогічної науки С. Гончаренка під моделлю розуміємо «штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується». Вдаватися до моделювання, на думку вченого, доцільно: «коли дослідження самого об'єкта неможливе, є занадто складним і дорогим, вимагає надто

тривалого часу тощо» [105, с. 134].

Таким чином, варто змодельювати процес цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ в педагогічних ЗВО, що певним чином спрощує складну педагогічну взаємодію, унаочнює послідовність цілеспрямованих впливів, спрямовує педагогічну діяльність на досягнення поставлених цілей, а в подальшому – буде сприяти більш глибокому вивченню досліджуваного феномена послідовниками.

Отже, модель пропонованої педагогічної системи має відображати етапи педагогічної діяльності та підтвердити або спростувати гіпотезу дослідження щодо ефективності обґрунтованих методологічних підходів, принципів, педагогічних умов, змісту, методів, засобів та форм щодо системного забезпечення досліджуваного процесу.

Насамперед, для оптимізації процесу моделювання вказаної системи варто конкретизувати сутність та тип моделі. З опертям на висновки наукових досліджень Є. Лодатка [254, с. 68–72]; Л. Марцевої [278, с. 231–232], Н. Боярчук щодо обґрунтування типології педагогічних моделей [56, с. 89-90] та з урахуванням інтегративної природи педагогічного моделювання визначено тип авторської моделі:

– за цілями і завданнями – *дескриптивна* (ґрунтується на описі й аналізі педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов) і *прогностична* (окреслює ймовірний результат, яким є дієві зрушення у рівнях сформованості компонентів професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов);

– за зорієнтованістю – *функціональна* (передбачає створення наукового забезпечення досліджуваного процесу через визначення методологічних підходів, обґрунтування принципів, факторів та педагогічних умов (дослідницька функція); розроблення методичних основ формування професійного іміджу через визначення технологій, методів, форм, засобів, відбір та структурування змісту навчання (методична функція); розвиток нормативного забезпечення освітнього процесу шляхом урахування чинних нормативних і законодавчих актів, модернізацію професійних і освітніх стандартів (розвивальна функція) та *структурна* (предметом моделювання є система процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ разом зі

зв'язками, характерними для її складників (підсистем));

– за чинником часу – *динамічна* (відображає якісні перетворення особистості майбутніх учителів ІМ відповідно до зростаючих вимог до них, запитів суспільства щодо їхньої професійної підготовки; врахуванням змін у теорії і методиці професійної освіти, педагогічній практиці).

Побудова моделі педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО закономірно починається з виявлення та формулювання її мети. У нашому дослідженні модель відображає проєкт педагогічної системи, спрямованої на підвищення рівнів сформованості компонентів професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. Прогнозується, що вона буде ідеальним уявленням про еталон організації педагогічного процесу й адресується науково-педагогічним працівникам для: створення наукового забезпечення підготовки майбутніх вчителів ІМ в аспекті їх іміджотворення; розроблення навчально-методичного забезпечення на основі поєднання традиційних, узвичаєних технологій навчання з інноваційними методиками; впровадження ідей іміджології в підготовці майбутніх педагогів та створення інформаційно-освітнього середовища педагогічного ЗВО.

Розроблена структурно-функціональна модель педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов представлена на рис. 3.11.

Структурно-функціональна модель педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: методологічно-цільового, змістового, процесуального, оцінювально-результативного.

Методологічно-цільовий блок моделі структурує такі складники: мета; завдання; методологічні підходи та педагогічні принципи. Виокремлюючи такі складники ми мали на увазі, що провідним, генеральним компонентом цього блоку є мета – уявний результат, програма дій.

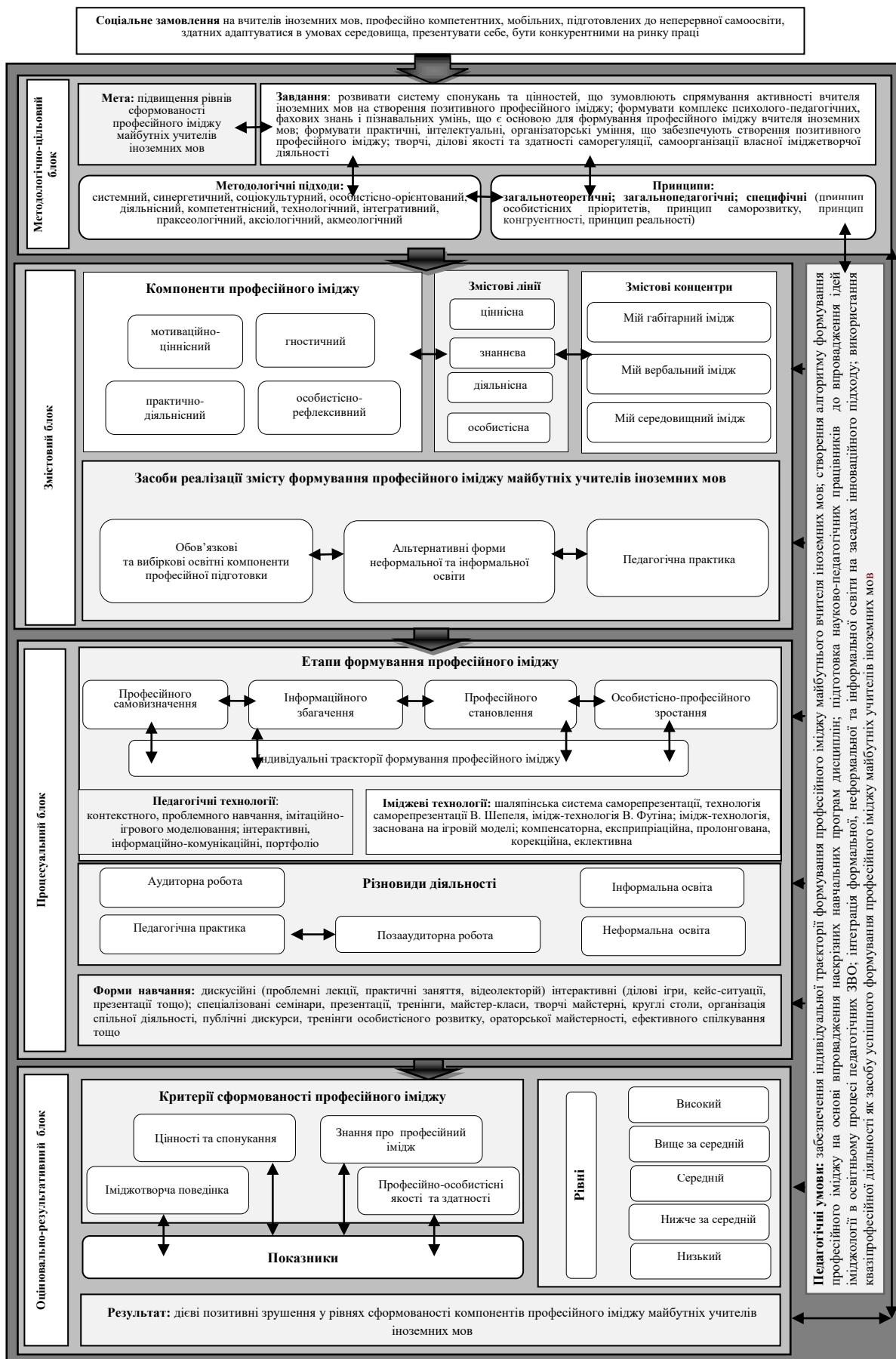


Рис. 3.11. Структурно-функціональна модель педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ у педагогічних ЗВО

Відмітимо, що мета досліджуваного процесу зумовлюється соціальним замовленням на вчителів іноземних мов, професійно компетентних, мобільних, підготовлених до неперервної самоосвіти, здатних адаптуватися в умовах середовища, презентувати себе, бути конкурентними на ринку праці.

Саме мета детермінує завдання формування професійного іміджу майбутніх фахівців, до яких відносимо: розвивати систему спонукань та цінностей, що зумовлюють спрямування активності вчителя іноземних мов на створення позитивного професійного іміджу; формувати комплекс психолого-педагогічних, фахових знань і пізнавальних умінь, що є основою позитивного професійного іміджу; формувати практичні, інтелектуальні, організаторські уміння; творчі, ділові якості та здатності саморегуляції, самоорганізації власної іміджетворчої діяльності, що забезпечують створення позитивного професійного іміджу.

У моделі передбачено, що методологія формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов спрямовує процес на дотримання вимог і положень системного, синергетичного, соціокультурного, компетентнісний, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, технологічного, інтегративного, праксеологічного, аксіологічного, акмеологічного, наукових підходів, що дозволяє спроектувати досліджуваний процес, обґрунтувати його цілі й завдання, педагогічні принципи, педагогічні фактори та умови як теоретичний базис, визначити необхідний дидактичний ресурс (педагогічні і іміджеві технології, методики), дібрати ефективні способи діагностування та корекції результатів на усіх етапах дослідження тощо.

До педагогічних принципів як керівних ідей, нормативних вимог і рекомендацій, що уможливають цілеспрямоване, логічне, послідовне і системне формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, віднесено: загальнотеоретичні, загальнопедагогічні та специфічні (особистісних пріоритетів, саморозвитку, конгруентності, реальності). Вказані принципи спрямовані на реалізацію концептуальних ідей цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ.

Виявлені й теоретично обґрунтовані педагогічні умови забезпечуються методикою, що об'єднує зміст, педагогічні технології, різно-

види освіти та форми організації діяльності у послідовності певних етапів педагогічної взаємодії (змістовий та технологічний блоки). Коротко зупинимося на сутнісних характеристиках вказаних складників.

Педагогічну технологію розуміємо як цілеспрямовану організацію педагогічного процесу, яка відображає науково обґрунтований проєкт логічно структурованої системи педагогічної взаємодії для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання. Зважаючи на цілі, завдання, методологічні підходи та педагогічні принципи, обґрунтовані в межах методологічно-цільового блоку, визначаємо такі педагогічні (проблемного навчання; розвивального навчання; інтерактивні технології навчання; імітаційно-ігрового навчання; інформаційно-комунікаційні) та іміджеві (компенсаторна, експрипріаційна, пролонгована, корекційна, еkleктивна) технології формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ тощо.

Важливим технологічним компонентом процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов виступають методи навчання – способи упорядкованої викладацької роботи й організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти щодо розв'язання навчально-виховних завдань. Орієнтуючись на характер навчально-пізнавальної діяльності як ознаку, що найбільш повно відповідає ідеям поетапного формування професійного іміджу, виокремлюємо такі основні методи: а) пояснювально-ілюстративні або інформаційно-рецептивні: розповідь, лекція, пояснення, робота з підручником, демонстрування відеопрезентацій, кіно-, діафільмів та ін.; б) репродуктивні (розв'язання типових завдань, відтворення дій щодо застосування знань на практиці, діяльність за певною схемою, алгоритмом, робота з навчальною програмою тощо); в) проблемне викладання навчального матеріалу.

В аспекті формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов вважаємо за доцільне використання таких форм організації навчання: лекція (пояснювально-ілюстративна, проблемна, лекція-презентація), практичні заняття, семінар-дискусія, самостійне виконання творчих завдань, імітаційно-ігрові заняття, творчі конкурси тощо.

Вкрай важливу роль у формуванні професійного іміджу майбутніх учителів ІМ відіграють засоби як складник (підсистема) педагогічного

процесу. Нагадаємо, що під засобами навчання розуміють всі об'єкти, що служать джерелом навчальної інформації і інструментами (власне засобами, інструментами) для оволодіння змістом навчального матеріалу і розв'язання навчально-виховних завдань. Прогнозуємо, що основними елементами системи засобів в нашому випадку виступатимуть слово, образ та діяльність.

Модель передбачає перманентне включення майбутніх фахівців у різновиди навчально-пізнавальної діяльності (формальна, неформальна та інформальна освіта) у послідовності чотирьох умовно виокремлених етапів: професійного самовизначення, інформаційного збагачення, професійного становлення, особистісно-професійного зростання.

Нарешті, оцінювально-результативний блок моделі включає компоненти професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, результат їх формування, що диференційовано за рівнями (високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький), критерії діагностування («цінності та спонукання», «знання про професійний імідж», «іміджотворча поведінка», «професійно-особистісні якості та здатності») та відповідні показники, які буде деталізовано в подальших матеріалах дослідження.

Таким чином, розроблена модель педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов відображає результати теоретичного пошуку (обґрунтовані мету та завдання, методологічні підходи, педагогічні принципи, педагогічні умови, етапи, структурні компоненти, критерії, показники тощо) щодо розроблення феномена. Запропонована ідеальна структурна побудова упорядковує теоретико-методологічні знання про досліджувану характеристику особистості та систематизує науково-практичні дії щодо цілеспрямованого її формування у процесі професійної підготовки. Основними її характеристиками є дискрептивність, продуктивність, функціональність, структурність, динамічність. Її компоненти повністю відображають компоненти педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов в педагогічних ЗВО.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у реалізації запропонованої моделі педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ в освітньому процесі педагогічних ЗВО.

3.4. Критерії, показники та рівні сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов

Необхідність вимірювання рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов зумовила потребу розроблення критеріального апарату дослідження.

Зазначимо, що у працях з методології і методики науково-педагогічного дослідження учені [259; 456; 554] «критерій» визначають як об'єктивну матеріалізовану ознаку, кількісну міру певного явища. Отже, критерій виступає засобом, інструментом оцінювання. Структурним компонентом, складником критерію є показник. Природно, критерій може мати певну кількість показників. У процесі теоретичного аналізу педагогічних досліджень з'ясовано, що вимоги до критеріїв висуваються досить різноманітні [456], проте основними з них є: узгодженість з компонентами досліджуваного педагогічного об'єкта; об'єктивність; достовірність; надійність; простота вимірювання тощо.

Покликаючись на дослідження М. Скиби, С. Костогриза, Г. Красильникової [430] про відсутність загальноприйнятих критеріїв у професійній педагогіці, можемо стверджувати, що вимірювання рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов потребує виокремлення спеціальних критеріїв та показників. Прокоментуємо їх більш детально.

Так *критерій «цінності та спонукання»* як ознака мотиваційно-ціннісного компонента професійного іміджу учителів іноземних мов дозволяє схарактеризувати їхні ціннісні орієнтири і професійну позицію щодо педагогічної діяльності. Обираючи показники цього критерію, виходили із сутності мотивації та взаємозв'язку мотиваційної сфери з цінностями особистості, а також з того, що невід'ємним елементом особистісно-професійної структури вчителя є емоційно-психологічна

налаштованість і психічний стан, що істотно впливає на успішність досягнення мети і виконання професійних функцій. Емоції і почуття для майбутнього вчителя іноземних мов є вагомими самодостатніми переживаннями, глибина яких дозволяє визначити естетичну сутність особистості і характер її оцінних реакцій.

Відтак у визначенні рівнів сформованості професійного іміджу є об'єктивна потреба урахувати сформованість емоційно-вольової сфери майбутнього вчителя іноземних мов. Необхідність такого урахування підтверджуємо актуалізованістю емоційного інтелекту (Д. Карузо, Дж. Майер, П. Саловей,) й емоційної компетентності (Д. Гоулман). У його структурі вчені [113; 187; 314; 315; 451; 518] виокремлюють такі складові: 1) спроможність адекватно сприймати, оцінювати та виражати власні емоції; 2) здатність породжувати почуття, які сприяють мисленню; 3) спроможність розуміти емоції, теоретичні відомості про емоційно-вольовий фонд людини, а також регулювати емоції для емоційного й інтелектуального зростання. Емоційно врівноважена, емоційно компетентна людина швидко й успішно долає перешкоди на шляху до поставленої мети, здатна самотивуватися, перебуває у злагоді із собою, спроможна розуміти не тільки свій емоційний стан, а й емоції оточення, помірковано і виважено розв'язувати життєві труднощі, вирізняється відкритістю до соціокультурного і професійного оточення. Сучасні українські і зарубіжні вчені осмислюють сутність емоційного інтелекту не лише як сукупність умінь адекватно розпізнавати емоції, а й як конкретні особистісні властивості.

З-поміж розмаїття структурних елементів емоційного інтелекту виокремимо такі, що, на нашу думку, впливають на успішність виконання професійної діяльності та увиразнюють оцінювання рівнів сформованості досліджуваної характеристики: позитивний емоційний настрій; емпатія; співчуття; впевненість у собі і своїх силах; адекватність в оцінюванні дійсності; контроль імпульсивності; гнучкість; незалежність; адаптивність; відповідальність; здатність до самопрезентування, самовираження; здатність помірковано й виважено розв'язувати проблеми, влаштовувати позитивні міжособистісні взаємостосунки [113, с. 266-269].

Рувен Бар-Он в авторській моделі емоційного інтелекту виокремлює такі складові, що можуть бути екстрапольовані в площину дослідження проблеми формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов: внутрішньо-особистісна сфера (самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага, самореалізація), міжособистісна сфера (емпатія, відповідальність, міжособистісні стосунки), сфера адаптивності (адекватне оцінювання дійсності, гнучкість, вміння розв'язувати проблеми, керування настроєм і стресами), загальний настрій (оптимізм, щастя) [620].

Інші науковці більшу увагу фокусують на оцінюванні й вираженні емоційного стану особистості: точність в оцінюванні і відтворенні емоцій; використання емоцій у мисленнєвій діяльності; адекватне розуміння емоцій і керування ними [187; 451].

Українські дослідники Е. Носенко, Н. Коврига серед сутнісних ознак особистості наголошують на емоційній стійкості, сумлінності, доброзичливості, відкритості новому досвіду, а серед феноменологічних – індивідуальних уявленнях про порядок у світі, цінності, настанови, ідеали й досвід суб'єкта життєдіяльності, що виявляється у навичках самоконтролю, пластичності у спілкуванні, рівнях тривожності [314; 315].

Урахування висвітлених міркувань зумовлює визначення таких показників критерію «цінності та спонукання» сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов: інтерес до створення позитивного професійного іміджу; місце професійної діяльності в ієрархії життєвих цінностей особистості; прояв емоцій, особистісних переживань щодо власного професійного іміджу (емоційний інтелект).

Критерій «знання про професійний імідж» як ознака гностичного компонента професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов дозволяє визначити рівень обізнаності здобувачів освіти як підґрунтя для розвитку власного інтелекту, спроможності до професійного самоусвідомлення, самоаналізу, самопроєктування й творчої самореалізації майбутнього вчителя іноземних мов.

Теоретичним підґрунтям для виокремлення критерію «знання про професійний імідж» слугували міркування щодо сутності знань, обізнаності, які розглядають як результат «відображення у свідомості

індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їхніх властивостей, відносин між ними і закономірностей розвитку у процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання; засвоєння результатів пізнавальної діяльності, що їх накопичило людство у формі понять, суджень, теорій тощо, яке здійснюється на основі розумових і практичних дій у процесі спонтанної або цілеспрямованої діяльності індивіда лише за умови взаємодії з іншими людьми протягом усього життєвого шляху людини» [351].

У процесі професійної підготовки майбутні вчителі іноземних мов засвоюють систему знань, що забезпечує розвиток їхньої професійної компетентності і презентується у відповідних різновидах діяльності. Результат опанування теоретичних відомостей дидактики пов'язують із відображенням у свідомості здобувачів освіти властивостей об'єктивної дійсності, закодованих у відповідних видах знань, що формують думку про науково-теоретичну обізнаність студентів.

Згідно з основними вимогами нормативних документів, навчальних програм освітніх компонентів і засадничими міркуваннями про сутність і структуру професійного іміджу вбачаємо доцільним виокремити такі показники критерію «знання про професійний імідж»: знання з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук; знання про особливості самовираження та самореалізації, їх форми та способи; знання про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи; механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу.

Обрання *критерію «іміджотворча поведінка»* як ознаки практично-діяльнісного компонента професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов зумовлене розумінням того, що формування професійного іміджу вчителя іноземних мов можливе лише за умови його постійної іміджотворчої діяльності. Тож цей критерій покликаний виявляти вміння та навички, які спрямовані на створення та корекцію професійного іміджу майбутніх фахівців, визначати ступінь їхньої відповідальності за підтримання власного професійного іміджу, простежити сформованість умінь, пов'язаних з самопрезентації, самовираженням та самореалізацією. Сукупність показників цього критерію обумовлюється своєрідністю різновидів іміджотворчої діяльності.

Відтак, узагальненими його показниками є: володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності; володіння тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження; відповідальна поведінка щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті.

Критерій «професійно-особистісні якості та здатності» є мірилом для визначення внутрішнього саморуху особистості. Його показниками виступають розвиненість професійно-особистісних (потреба у самопізнанні, самостійність, працьовитість і старанність, дисциплінованість, культура поведінки та спілкування рідною та іноземною мовами), гуманістичних (емпатія, такт, толерантність, уміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість) та ділових (інтелектуальна мобільність; рольова компетентність; відкритість новому досвіду; харизма; незадоволеність досягнутим, самокритичність; оптимізм; емоційна стабільність та стресостійкість) якостей; здатність до рефлексії (уміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку та самокорекцію власної діяльності, прогнозувати власну траєкторію професійного зростання); здатність до креативності та естетична вихованість.

Отже, сформованість компонентів професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов буде оцінюватися на основі сукупності таких показників, визначеної з орієнтуванням на професіограму вчителя іноземних мов, проєкт Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [392], а також з опертям на власне бачення структури об'єкта, що досліджується, а саме:

- інтерес до створення позитивного професійного іміджу;
- місце професійної діяльності в ієрархії життєвих цінностей особистості;
- прояв емоцій, особистісних переживань щодо власного професійного іміджу;
- знання з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук;
- знання про особливості самовираження та самореалізації, їх форми та способи;

- знання про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи; механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу;

- володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності;

- володіння тактиками і стратегіями самопрезентації, само-реалізації, самовираження;

- відповідальна поведінка щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті;

- розвиненість професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей;

- здатність до рефлексії;

- здатність до креативності та естетична вихованість.

Взаємозв'язок компонентів професійного іміджу, критеріїв та показників його сформованості деталізовано на рис. 3.12.

Для визначення вагомості відібраних 12 показників сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов було використано методологію експертного оцінювання, що передбачала інтерв'ювання експертів методом попарного ранжування. Методика та результати експертного оцінювання наведені в додатку Е.

Отже, за результатами аналізу думок експертів та перевірки гіпотези щодо їх узгодженості нами було встановлено коефіцієнти вагомості показників професійного іміджу вчителя іноземних мов (табл. 3.3.).

Експертне оцінювання засвідчило, що серед виокремлених чотирьох критеріїв професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов (кожний критерій включає три показники) найбільш вагомими є «іміджотворча поведінка» ($P_{icp} = 0,830$) і «цінності і спонукання» ($P_{icp} = 0,808$). На нашу думку, це цілком логічно.

Крім того, експерти переконані, що «знання про професійний імідж» є також вкрай важливими для створення професійного іміджу: середнє значення трьох показників за цим критерієм складає $P_{icp} = 0,686$. Разом з тим, найменш вагомим серед інших критеріїв, на думку експертів, є критерій «професійно-особистісні якості та здатності» – середнє значення коефіцієнтів вагомості показників за цим критерієм $P_{icp} = 0,477$.



Рис. 3.12. Взаємозв'язок компонентів, критеріїв, та показників сформованості професійного іміджу майбутніх вчителів іноземних мов

Таблиця 3.3.

Вагомість показників сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов

№ за/п	Показники	Коефіцієнт вагомості P_i^B	Критерій
1	інтерес до створення позитивного професійного іміджу	0,939	«цінності та спонукання» $P_{\text{іср}} = 0,808$
2	місце професійної діяльності в ієрархії життєвих цінностей особистості	0,706	
3	прояв емоцій, особистісних переживань щодо власного професійного іміджу	0,779	
4	знання з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук	0,483	«знання про професійний імідж» $P_{\text{іср}} = 0,686$
5	знання про особливості самовираження та самореалізації, їх форми та способи	0,74	

6	знання про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи; механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу	0,836	
7	володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності	1	«іміджотворча поведінка» $P_{icp} = 0,830$
8	володіння тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження	0,886	
9	відповідальна поведінка щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті	0,603	
10	розвиненість професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей	0,236	«професійно-особистісні якості та здатності» $P_{icp} = 0,477$
11	здатність до рефлексії	0,831	
12	здатність до креативності та естетична вихованість	0,364	

Таким чином, окреслені критерії та показники уможливають визначення інтегральної оцінки сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов (І_Д), обрахування якої здійснюватиметься за формулою:

$$I_D = \frac{X_1 P_1 + X_2 P_2 + \dots + X_n P_n}{P_1 + P_2 + \dots + P_n}$$

де X_1, X_2, X_n – середні оцінки в балах за обраними показниками;
 P_1, P_2, P_n – коефіцієнти вагомості показників сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Для узагальнення й якісної характеристики результатів дослідження виокремлено та схарактеризовано рівні сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

В сучасній освітній практиці для визначення рівнів сформованості того чи іншого феномену дослідники використовують рівневі структури різної градації (від двох – до шести рівнів). Проте, для характеристики професійного іміджу у майбутнього перекладача російська дослідниця Ю. Матюшина послуговується трьома рівнями (інтуїтивний, репродуктивний, продуктивний) [282]. Українська науковиця М. Сперанська-Скарга також використовує трирівневу градацію для опису професійного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей, виокремлюючи низький, середній і високий рівні [444]. Аналогічно до попередників, Н. Прус, досліджуючи професійний імідж майбутнього викладача іноземних мов, аналізує показники його сформованості (зовнішній критерій: габітарна культура, комунікативний стиль поведінки, мовленнєва культура; професійний критерій: комунікативно-організаторська компетентність, іншомовна компетенція, професійна мотивація, педагогічна рефлексія; внутрішньоособистісний критерій: особливості внутрішнього стану, культура поведінки, рівень самооцінка та сформованість «Я-концепції») за трьома рівнями: низький, середній, високий [393].

Отже, у виокремленні рівнів сформованості професійного іміджу фахівців найбільш близьких спеціальностей дослідники орієнтуються на різні ознаки, проте віддають перевагу трирівневій градації. Натомість у науковому дискурсі досі відсутня рівнева диференціація професійного іміджу вчителя іноземних мов як статусно-рольової характеристики, що зумовлює потребу в її розробленні.

Вважаємо, що з метою отримання вірогідних результатів, статистичне групування відповідно до отриманих експериментальних даних слід здійснювати таким чином, щоб до кожного розряду ввійшло 20-25 % значень вимірюваної ознаки, з чого логічно випливає, що оптимальною кількістю рівнів для характеристики певного феномену є 4-5.

Відтак, враховуючи вищезазначене, на основі різнобічного аналізу результатів навчання, відповідно до системи розроблених критеріїв і показників його діагностування та з урахуванням поглядів науковців: [272; 340] щодо ступеневого характеру засвоєння знань, умінь і навичок, [235; 236] щодо рівнів результативності педагогічної діяль-

ності нами виокремлено п'ять рівнів сформованості професійного іміджу у майбутніх учителів іноземних мов: високий, вище середнього, середній, нижче середнього та низький. Охарактеризуємо їх зміст.

Високий рівень сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов свідчить:

– *для мотиваційно-ціннісного компонента* – про значний інтерес до створення позитивного професійного іміджу; провідне місце професійної діяльності в ієрархії життєвих цінностей особистості, сформовану потребу у створенні та підтриманні позитивного професійного іміджу; розвиненість, міцність, стійкість, осмисленість мотивів щодо створення позитивного професійного іміджу; відсутність емоційної напруги щодо демонстрації власного професійного іміджу, яскравий прояв позитивних емоцій та особистісних переживань щодо власного професійного іміджу.

– *для гностичного компонента* – про ґрунтовні знання з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук, глибоке розуміння сутності професійного іміджа як інтегративного феномена, його складових, особливостей самовираження та самореалізації, їх форми та способів, методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи, механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу;

– *для практично-діяльнісного компонента* – про досконале професійне володіння іноземною мовою; сформовані психолого-педагогічні, предметно-методичні, комунікативні вміння; бездоганне володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності; тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження, що проявляється у самостійній оцінці явищ, фактів, подій, ситуативній доречності зовнішності і поведінки, точності мовлення, творчому підході до розв'язання завдань, умінням ідентифікувати себе з відповідною роллю; відповідальну поведінку щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті;

– *для особистісно-рефлексивного компонента* – про розвиненість професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей; сформовану здатність до рефлексії; креативності та естетичну вихованість.

Рівень сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов вище середнього характеризується:

– *для мотиваційно-ціннісного компонента* – знаходженням професійної діяльності в ядрі життєвих цінностей особистості, усвідомленням необхідності створення позитивного професійного іміджу, здебільшого вираженою потребою у створенні та підтриманні власного позитивного професійного іміджу; розвиненістю, осмисленістю мотивів щодо створення позитивного професійного іміджу, які не завжди характеризуються міцністю, стійкістю; проявом переважно позитивних емоцій, особистісних переживань щодо власного професійного іміджу, в окремих випадках наявністю емоційної напруги щодо демонстрації власного професійного іміджу проте умінням управляти своїм станом з метою здійснення зусиль;

– *для гностичного компонента* – добрими знаннями з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук; у більшості випадків чітким розумінням сутності професійного іміджа як інтегративного феномена, його складових; усвідомленням особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів; проте несистемним володінням методологією іміджотворчої діяльності, її основними принципами, механізмами, ефективними методами, засобами створення і корекції професійного іміджу;

– *для практично-діяльнісного компонента* – здебільшого професійним володінням іноземною мовою; переважно сформованими психолого-педагогічними, предметно-методичними, комунікативними вміннями; володінням базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності; тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження, що проявляється у застосуванні набутих умінь у схожій ситуації, переважним чином ситуативній доречності зовнішності і поведінки, точності мовлення, умінням ідентифікувати себе з відповідною роллю; здебільшого відповідальною поведінкою щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті;

– *для особистісно-рефлексивного компонента* – здебільшого розвиненістю професійно-особистісних, гуманістичних та ділових

якостей; в переважній більшості випадків здатністю до рефлексії; креативністю та естетичною вихованістю.

Середній рівень сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов забезпечується:

– *для мотиваційно-ціннісного компонента* – знаходженням професійної діяльності у трійці провідних життєвих цінностей особистості, не завжди вираженим усвідомленням необхідності створення позитивного професійного іміджу; частково вираженою потребою у створенні та підтриманні власного позитивного професійного іміджу; недостатньою розвиненістю, міцністю, стійкістю, осмисленістю мотивів щодо створення позитивного професійного іміджу; проявом переважно нейтральних емоцій, почасти відсутніми особистісними переживаннями щодо власного професійного іміджу, значною емоційною напругою щодо демонстрації власного професійного іміджу та недостатнім умінням управляти своїм станом з метою здійснення зусиль;

– *для гностичного компонента* – базовими знаннями з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук; не чітким розумінням сутності професійного іміджа як інтегративного феномена, його складових; ситуативним усвідомленням особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів; недостатнім володінням методологією іміджотворчої діяльності, її основними принципами, механізмами, ефективними методами, засобами створення і корекції професійного іміджу;

– *для практично-діяльного компонента* – у більшості випадків професійним володінням іноземною мовою; як правило, сформованими психолого-педагогічними, предметно-методичними, комунікативними вміннями; ситуативним володінням базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності; тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження, що, як правило, проявляється у застосуванні набутих умінь за шаблоном, в окремих випадках ситуативній недоречності зовнішності і поведінки, недостатній точності мовлення, невмінні ідентифікувати себе з відповідною роллю; не завжди відповідальною поведінкою щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті;

– *для особистісно-рефлексивного компонента* – недостатньою

розвиненістю професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей; частково сформованою здатністю до рефлексії; низькою креативністю та естетичною вихованістю.

Рівень нижче середнього сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов проявляється:

– *для мотиваційно-ціннісного компонента* – знаходженням професійної діяльності в середині ієрархічної структури ціннісних орієнтацій особистості, слабким усвідомленням необхідності створення позитивного професійного іміджу; нечітко вираженою потребою у створенні та підтриманні позитивного професійного іміджу; слабкою розвиненістю, осмисленістю мотивів щодо створення позитивного професійного іміджу; здебільшого проявом негативних емоцій, відсутніми особистісними переживаннями щодо власного професійного іміджу, чітко вираженою емоційною напругою щодо демонстрації власного професійного іміджу та неумінням управляти своїм станом з метою здійснення зусиль;

– *для гностичного компонента* – здебільшого мозаїчним характером знань з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук; слабким усвідомленням сутності професійного іміджа як інтегративного феномена, його складових; почасти нерозумінням особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів; уривчастими знаннями про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи, механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу;

– *для практично-діяльнісного компонента* – недостатньо професійним володінням іноземною мовою; частково сформованими психолого-педагогічними, предметно-методичними, комунікативними вміннями; володінням окремими базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності; тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження, що проявляється у застосуванні набутих умінь лише зі сторонньою допомогою, почасти ситуативній недоречності зовнішності і поведінки, неточності мовлення, невмінні ідентифікувати себе з відповідною роллю; окремими випадками безвідповідальної поведінки щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті;

– *для особистісно-рефлексивного компонента* – розвиненістю лише окремих професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей; слабкою здатністю до рефлексії; відсутністю креативності та естетичною невихованістю.

Для *низького рівня* сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов характерним є:

– *для мотиваційно-ціннісного компонента* – професійна діяльність не посідає високого місця в ієрархії життєвих цінностей особистості, відсутність усвідомлення необхідності створення позитивного професійного іміджу; відсутність потреби у створенні професійного іміджу; несформованість мотивів щодо створення професійного іміджу; прояв виключно негативних емоцій щодо створення власного професійного іміджу, відсутність особистісних переживань щодо власного професійного іміджу;

– *для гностичного компонента* – фрагментарні знання з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук; нерозуміння сутності професійного іміджа як інтегративного феномена, його складових; особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів; фрагментарними знаннями про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи, механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу;

– *для практично-діяльнісного компонента* – непрофесійне володіння іноземною мовою; несформовані психолого-педагогічні, предметно-методичні, комунікативні вміння; неволодіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності; тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження; безвідповідальна поведінка щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті, повна залежність поведінки від зовнішніх обставин;

– *для особистісно-рефлексивного компонента* – нерозвиненість професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей; несформована здатність до рефлексії; відсутність креативності та естетичної вихованості.

Виокремлені рівні дозволяють об'єктивно схарактеризувати ступінь сформованості досліджуваного феномену. Зауважимо, що загальний рівень сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов залежить від сформованості всіх його компонентів.

Висновки до третього розділу

В розділі доведено, що цілеспрямоване формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов має ґрунтуватися на сукупності *загальнотеоретичних* (науковості, об'єктивності, детермінізму, доказовості, єдності свідомості й діяльності, практичної зорієнтованості); *загальнопедагогічних* (культуровідповідності; триєдності навчання, виховання та розвитку особистості; гуманістичної спрямованості, демократизму в організації освітнього процесу; системності; відповідності змісту професійної підготовки сучасним тенденціям розвитку освіти; нелінійності освітнього процесу; свободи викладання; полісуб'єктності й партнерства у взаємостосунках викладача і здобувачів освіти; екстраполяції кращих зразків педагогічної майстерності на майбутню професійну діяльність) та *специфічних* (особистісних пріоритетів, саморозвитку, конгруентності, реальності) принципів, які спрямовані на підвищення якості професійної освіти педагогів.

З'ясовано, що процес формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов детермінується системою факторів, дія об'єктивних з них обмежується двома середовищами: соціальним та педагогічним. Факторами соціального середовища є престиж професії вчителя іноземних мов, посилена увага до вивчення іноземних мов, зацікавленість держави у підвищенні професіоналізму кадрового складу освітньої галузі, створення системи заохочень для вчителів. Факторами педагогічного середовища визнано: освітнє середовище, діяльність педагогічного колективу та діяльність здобувачів освіти.

Засобами експертного оцінювання виявлено педагогічні умови, які сприятимуть спрямуванню дії виявлених факторів на формування

професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, а саме:

- забезпечення індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов;
- створення алгоритму формування професійного іміджу на основі впровадження наскрізних навчальних програм дисциплін;
- підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження ідей іміджології в освітньому процесі ЗВО;
- інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти на засадах інноваційного підходу;
- використання квазіпрофесійної діяльності як засобу успішного формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Розроблено педагогічну систему цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних у педагогічних ЗВО, реалізація якої здійснюватиметься через узгодження структурних елементів: цілей, змісту, форм, методів, засобів, контролю, що в поєднанні визначають специфіку діяльності здобувачів освіти, ролі й завдання викладачів, організацію освітньої діяльності. Усі компоненти розробленої педагогічної системи орієнтовані на спільну мету, взаємопов'язані і спрямовані на реалізацію концепції формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов в педагогічних ЗВО.

Розроблено структурно-функціональну модель, яка є ідеальною структурною побудовою, що відображає систему цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов в перебігу професійної підготовки і складається з взаємопов'язаних блоків: методологічно-цільового, змістового, процесуального та оцінювально-результативного.

Визначено критерії («цінності та спонукання», «знання про професійний імідж», «іміджотворча поведінка», «особистісні та професійні якості та здатності»), відповідні показники та обґрунтовано рівні сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов (високий, вище за середній, середній, нижче за середній та низький).

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Глибинними змінами в системі загальної середньої освіти та переосмисленням значення вивчення іноземних мов на сучасному етапі зумовлена реалізація стратегічного завдання підготовки вчителя іноземних мов та, зокрема, формування його професійного іміджу.

Виходячи з цього, пріоритетною метою вищої педагогічної школи стає організація освітнього процесу, зорієнтованого на становлення особистості вчителя іноземних мов: мобільного, підготовленого до неперервної самоосвіти, здатного адаптуватися в умовах середовища, презентувати себе, бути конкурентним на ринку праці. Це задовольнить виклики сьогодення, сприятиме підвищенню соціального успіху вчителя іноземних мов й забезпеченню його успішної самопрезентації як професіонала у педагогічному й інших середовищах.

З огляду на визначену суспільством мету вищої освіти, актуалізується потреба у визначенні конкретних цілей як ідеального мисленнєвого передбачення кінцевого результату процесу навчання у виші, зокрема в аспекті іміджотворення, та розроблення методики цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО.

4.1. Цілі та зміст формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО

Загальну мету освіти, зокрема вищої, визначає суспільство. Відмітимо, що вона задекларована в освітніх стандартах та відображається в освітніх програмах, навчальних планах, робочих

навчальних програмах дисциплін тощо. Цілі професійної підготовки майбутніх фахівці, як слушно зазначає Т. Лазарева, визначаються, встановлюються у відповідності із кінцевим результатом навчання та відображаються у змісті освіти [245].

Традиційно у професійній педагогіці визначали чотири типи цілей навчання, які не давали уявлення про результати навчання, були невизначеними і неконкретними, а саме: 1) через зміст навчального матеріалу, що вивчається (вивчити структуру уроку); 2) через діяльність викладача (ознайомити студентів, продемонструвати роботу комп'ютера тощо); 3) через внутрішні процеси розвитку особистості (сформувати уміння, розвинути здібності); 4) через навчальну діяльність студента (скласти план, законспектувати). Така постановка цілей навчання не задовольняє вимоги сучасних педагогічних технологій, у яких саме мета є тим інструментальним засобом, що визначає зміст, методи та форми організації навчання.

Суголосні з думкою Т. Лазаревої про те, що сьогодні проект цілей навчання має відображати: навчальну, розвивальну та виховну складові процесу професійного становлення майбутніх фахівців; ієрархічну систему елементів різних рівнів підпорядкування; структуру майбутньої професійної діяльності; бути спрямованим на формування особистості творчого фахівця, а також необхідних для майбутньої професійної діяльності особистісних іділових якостей, властивостей та творчих здібностей. При цьому цілі навчання тлумачаться як очікуване застосування випускником набутих компетентностей [245].

Зазначимо, що в термінах нової компетентнісної методології формування освітніх програм цілі формулюються як результати навчання (програмні) – сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти; розглядаються як заплановані викладачем кінцеві результати процесу навчання [160]. Їх розроблення є ієрархічним процесом, де програмові результати найвищого рівня відображено в стандартах вищої освіти України для відповідних спеціальностей, а на наступних рівнях перебувають взаємоузгоджені програмні результати для освітніх компонентів, що дозволяє забезпечити системність і

цілеспрямованість освітнього процесу.

Отже, у визначенні цілей і програмних результатів формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов виходили, перш за все, з розуміння сутності та структури феномену, які докладно були обґрунтовані в підрозділі 2.2., оскільки, на наше переконання, визначені компоненти професійного іміджу (мотиваційно-ціннісний, гностичний, практично-діяльнісний та особистісно-рефлексивний) мають стати об'єктами впливу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Саме вони визначають оптимальність цього процесу.

Зіставлення педагогічних цілей та програмних результатів навчання, досягнення яких планується в межах розробленої педагогічної системи наведено в таблиці 4.1.

Як видно з таблиці 4.1., формулювання програмних результатів навчання було здійснено з використанням понятійного апарату таксономії Б. Блума, Л. Андерсона і Д. Красволя [583; 585].

Розглянемо базисну методичну категорію, а саме: «зміст навчання», яку дослідники трактують як таку, що постійно розвивається, і співвідноситься із завданнями конкретного закладу освіти з метою досягнення здобувачами необхідної якості та рівня фахової компетентності [3; 40; 94; 290; 402; 570].

Варто зазначити, що на сьогодні існують різні підходи до трактування поняття «зміст». Так В. Бегняк та Г. Красильникова зміст освіти трактують як науково обґрунтовану систему дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і кваліфікаційних рівнів [426]. За визначенням С. Гончаренка, зміст професійної освіти має забезпечувати високий рівень знань наукових основ і технологій відповідно до обраної професії; формування професійних умінь і навичок та професійно важливих особистісних якостей [106, с.275]. Зміст освіти у вищій школі, на думку В. Ситарова, – це наукова інформація, необхідна для вивчення, яка є педагогічно обґрунтованою, логічно оформленою, відображеною у навчальній документації, яка регулює процес навчання у будь-якому вищому навчальному закладі [427, с. 345].

**Цілі та програмні результати навчання
в аспекті формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ**

Компонент професійного іміджу	Цілі навчання	Програмні результати навчання майбутніх учителів ІМ
Мотиваційно-ціннісний	Сформувати систему мотивів та потреб формування професійного іміджу	<ul style="list-style-type: none"> ➤ демонструє постійне прагнення до самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку; ➤ усвідомлює імідж як невід'ємну частину професійної діяльності особи, що сприяє соціальному успіху та конкурентоспроможності;
	Сформувати систему професійних цінностей	<ul style="list-style-type: none"> ➤ сприймає стандарти професійної етики; ➤ адаптує свою поведінку до прийнятих професійних цінностей, норм та правил поведінки; ➤ визнає відповідальність за свої вчинки;
	Сформувати емоційний інтелект	<ul style="list-style-type: none"> ➤ демонструє спроможність адекватно сприймати, оцінювати та виражати власні емоції, керувати настроєм і стресами; ➤ здатність помірковано й виважено розв'язувати проблеми, влаштовувати позитивні міжособистісні взаємостосунки; ➤ демонструє загальний оптимістичний настрій емоційну стабільність та стресостійкість;

Гностичний	знання за фаховою підготовкою та з психолого-педагогічних наук	<ul style="list-style-type: none"> ➤ вільно володіє сучасними нормами української та іноземної мови для здійснення професійної комунікації і міжособистісного спілкування в усному та писемному мовленні, ➤ володіє засобами вербального та невербального комунікативного впливу, методами публічних виступів та презентації інформації;
	знання щодо особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів	<ul style="list-style-type: none"> ➤ оперує знаннями щодо особливостей та стратегій створення візуальних образів; ➤ знає комунікативні стратегії і маніпуляції; ➤ знає форми і методи самоідентифікації, тактики та стратегії самопрезентації; моделі поведінки та поведінкові стратегії, які забезпечують підтримання позитивного професійного іміджу;
	знання про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи, механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу	<ul style="list-style-type: none"> ➤ вільно оперує основними поняттями іміджології; ➤ демонструє обізнаність з основними правовими та етичними обмеженнями у сфері іміджотворення; ➤ вільно орієнтується в інструментарії іміджотворчої діяльності;

	система наукових психолого-педагогічних і предметних умінь, навичок	<ul style="list-style-type: none"> ➤ уміє ефективно спілкуватися державною та іноземною мовою в соціальній, професійній та академічній сферах, формулювати і висловлювати свої думки, конструювати стилістично довершений текст певного стилю;
Практично-діяльнісний		<ul style="list-style-type: none"> ➤ володіє засобами вербального та невербального комунікативного впливу; ➤ уміє презентувати себе та результати своєї роботи;
	опанування базових технологій та спеціальних технік іміджотворчої діяльності, тактик і стратегій самопрезентації, самовираження і самореалізації	<ul style="list-style-type: none"> ➤ уміє застосовувати інструментарій іміджології у власній іміджотворчій діяльності; ➤ знаходить переконливі аргументи, вербальні і невербальні засоби впливу для досягнення комунікативної мети, створення сприятливого середовища, визнання результатів своєї праці; ➤ уміло використовує тактики і стратегії самопрезентації, самовираження і самореалізації;
	відповідальна поведінка щодо підтримання позитивного професійного іміджу в реальному житті	<ul style="list-style-type: none"> ➤ демонструє здатність ефективно працювати над власним професійним іміджем ➤ демонструє спроможність будувати і втілювати ефективну стратегію саморозвитку та професійного самовдосконалення;

Особистісно-рефлексивний	здатність до рефлексії	<ul style="list-style-type: none"> ➤ усвідомлює себе, свої якості, властивості, характеристики, успіхи і невдачі та їх причини; ➤ демонструє здатність критично оцінювати набутий досвід з позицій останніх досягнень науки та соціальної практики;
	розвиненість професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей	<ul style="list-style-type: none"> ➤ демонструє рольову компетентність, харизму. ➤ демонструє здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, саморозвитку, самонавчання, саморегулювання, самоорганізації;
	здатність до креативності та естетична вихованість	<ul style="list-style-type: none"> ➤ демонструє здатність до продукування нових ідей; ➤ має естетичні ідеали, чітке уявлення про досконалу красу, адаптує власні характеристики до загальноприйнятих ідеалів; ➤ демонструє культуру зовнішнього вигляду і поведінки.

Зауважимо, що зміст освіти не є сталою величиною. Він постійно змінюється з урахуванням потреб освітньої підготовки молоді та перспектив соціального й економічного розвитку країни і залежить від рівня розвитку науки, соціально-економічного, культурного стану суспільства. На зміну структури теоретичної складової змісту освіти, за словами С. Гончаренка, впливають об'єктивні потреби (потреби суспільства, розвиток науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій й докорінними змінами у техніці й технології) та суб'єктивні чинники (політика керівних сил суспільства та методологічні позиції вчених) [107, с.137].

Концептуальні основи проектування змісту освіти розкрито в наукових працях В. Андрущенка, С. Гончаренка, Б. Гершунського,

І. Зязюна, В. Краєвського та А. Хуторського, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Радкевич, С. Сисоєвої та ін. Проблеми проектування змісту професійної підготовки фахівців у вищій школі студійовано С. Батишевим, В. Беспальком, Р. Гуревичем, О. Джеджулою, О. Заїр-Беком, М. Зиновкіною, М. Козяром, І. Колесниковою, М. Лазаревим, В. Маньком, В. Монаховим, В. Семиченком, С. Сисоєвою, М. Скаткіним, О. Щербак та ін. Усе частіше вчені доходять висновку, що зміст освіти необхідно не удосконалювати, а проектувати у відповідності до нових потреб особистості та суспільства.

Для визначення теретичних засад проектування змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов були проаналізовані теоретико-методичні напрацювання у сфері педагогіки. Студіювання науково-методичних джерел переконує, що у царині формування змісту підготовки фахівців у вищій школі дослідники послуговуються усталеними в педагогічній науці загально-дидактичними принципами. У ході дослідження ми схильні вважати, що концептуальні ідеї щодо відбору та структурування змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, крім загальнодидактичних визначають принципи відкритості, нелінійності, системності, варіативності, гуманітаризації, наступності, модульності, андрагогічний принцип, принцип інноваційності. Схарактеризуємо їх.

Принцип відкритості у проектуванні змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов полягає в його оновленні завдяки постійному надходженню інформації до освітнього процесу. Як зауважує А. Малихін, відкритість – це спосіб подання у навчальному матеріалі відкритих для доповнень, нестійких, невірноважених, парадоксальних фактів, які не мають однозначного трактування. Способом їх пізнання, вважає науковець, є критична рефлексія [(Мал1)]. Здебільшого, здобувачі освіти мають справу з інформацією соціального, педагогічного, технологічного характеру. Завдяки цьому принципу педагогічна система формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов набуватиме ознак інноваційної структури, здатної створювати нові моделі зовнішнього світу відповідно до внутрішніх процесів системи.

Принцип нелінійності у проектуванні змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов регламентує здатність сприймати відмінності у зовнішньому середовищі і «враховувати» їх у освітньому процесі, а також спричиняти у самому процесі певні умови, які, в свою чергу, зумовлюють зміни у педагогічній системі формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. У контексті професійно-педагогічної підготовки вчителів – це формування такого змісту підготовки, який сприяв би формуванню альтернативних шляхів їх професійно-педагогічного розвитку. Так, з цього приводу зауважують О. Князева та С. Курдюмов: «нелінійність, з точки зору, світоглядного змісту – багатоваріантність шляхів еволюції, наявність вибору із альтернативних шляхів» [194, с 364-365].

Принципи відкритості та нелінійності передбачають подолання одноманітності змісту та зумовлюють необхідність дотримання ще одного принципу – *принципу варіативності*. На думку Н. Мачинської, варіативність полягає у гнучкому поєднанні навчальних програм ЗВО, обов'язкових і спеціалізованих курсів. Додаткові курси (за вибором студентів) дають змогу отримувати поглиблені професійно-педагогічні знання на основі різноманітності алгоритмів навчання, відповідно до індивідуальних можливостей студентів та їх інтересів, вільного вибору обсягу, темпів і форм навчальної діяльності [274, с 282]. У контексті дослідження, крім курсів за вибором, доцільно говорити про використання можливостей неформальної та інформальної освіти.

Принцип відкритості визначає потребу інтегрувати різноманітні знання про людину, природу, суспільство, педагогічну діяльність, формуючи в такий спосіб єдину наукову картину світу. Останнє зумовлює потребу в *дотриманні принципу гуманітаризації* змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. На думку І. Соколової, гуманітарний зміст освіти зорієнтований на потреби суспільства щодо виховання громадянина, патріота України, який створює її історію та національну культуру. Водночас він має вектор спрямованості на особистість молодої людини, її розумовий розвиток, сформовану систему цінностей [438, с. 233]. Зауважимо, на думку багатьох науковців сучасності (Анісімова С., Лутая В., Марчука Л. та ін.) гуманітарне знання за своєю природою аксіологічне, тобто

його призначення для людини полягає, передусім, у ціннісних засадах: ціннісне ставлення до дійсності пов'язане з когнітивним, а пізнавальна діяльність і її результат – знання – мають чітко виражені ціннісні характеристики [279, с. 11].

Слушною з цього приводу є думка А. Ярошенка, пов'язана з глибокою філософською єдністю гносіологічного та аксіологічного підходів до вивчення явищ дійсності. Науковець зазначає, що «пізнання пов'язане з цікавістю, а пізнавальна цікавість може виникати до предметів та явищ через те, що вони втягнуті в життєдіяльність людей, набули в ній того чи іншого функціонального значення, стали елементами «іншої», «олюдненої» природи неосфери. Лише з цього моменту предмет чи явище стає об'єктом пізнання і водночас цінністю, набуває значення, яке більш чи менш адекватно пізнається людьми» [579, с.49].

Синергія наукових підходів до процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов спонукає до виокремлення ще одного принципу – *принципу наступності*. Саму дефініцію «наступність» при формуванні змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов розглядатимемо як рух і розвиток знань за висхідною кривою, наявність діалектичних стрибків у навчальному пізнанні здобувачів освіти, формування системи узагальнених знань і відповідних їм умінь та навичок майбутніх педагогів. Цей принцип обумовлений дією об'єктивних закономірностей інтеграції науки, техніки, виробництва та інновацій, інтеграцією природничо-наукових та техніко-технологічних знань та умінь майбутніх фахівців, що суттєво впливають на формування професійного іміджу майбутніх учителів. З цією метою теми у тематичному плані та програмах підготовки доцільно розміщувати так, щоб кожна наступна тема ґрунтувалася на попередній. Знання, які отримують майбутні педагоги під час вивчення однієї дисципліни мають поглиблюватися вивченням суміжних дисциплін, забезпечуючи у такий спосіб наступність у засвоєнні знань, формування інтелекту і спеціальних умінь та творче застосування знань і умінь у ході навчання та педагогічної практики.

Принцип модульності дає змогу структурувати зміст формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов за допомогою

системи модулів, за кожним з яких закріплені чітко визначені функції та завдання; враховує функціональні види діяльності вчителя іноземних мов. Структурування за принципом модульності уможлиблює забезпечення заданого рівня глибини навчального матеріалу залежно від інтересу та необхідності, потреби, рівня попередньої підготовки здобувачів освіти тощо. Модульна побудова навчальної програми, на нашу думку, забезпечує системність, логічну організацію, тобто сприяє реалізації принципів науковості та системності формування змісту.

Важливим у формуванні змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов є врахування *принципу інноваційності*. За своєю суттю, він має гарантувати підготовку, що ґрунтується на міцному фундаменті знань, високому рівні творчого потенціалу та знань методології творчості, а також діапазоні міждисциплінарних системно-інтегрованих знань про нововведення у техніці, технологіях, економіці, соціумі тощо. Тому принцип інноваційності передбачає створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання педагогічних проблем. Як зауважує С. Сисоева, що цей принцип варто поєднувати з поняттям «випередження», що передбачає створення і розвиток зон випереджувальної освіти на ґрунті найбільш «просунутих» курсів і створення механізмів випереджувальної підготовки фахівців вищої кваліфікації з актуальних напрямів [424, с.237].

Вважаємо, що дотримання визначених принципів відбору і структурування змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов сприятиме ефективності розробленої педагогічної системи.

Дослідники (М. Горчакова-Сибірська та І. Колеснікова [207], В. Краєвський [226], А. Новіков [580], А. Хуторський [533]) виокремлюють три рівні проектування змісту освіти (рівень загального уявлення, рівень навчального предмета, рівень навчального матеріалу). І. Андрощук [11] вказує на доцільність виокремлення 4 рівнів (рівень освітньо-професійної програми; рівень навчальних планів; рівень навчальної програми дисципліни; рівень навчального модуля, розділу, теми). Кошук О.Б. пропонує проектування змісту підготовки інженерів-аграрників розглядати на таких рівнях: 1) рівень стандарту вищої

освіти; 2) рівень освітньо-професійної програми; 3) рівень навчальних планів; 4) рівень навчального модуля; 5) рівень навчальної програми дисципліни; 6) рівень індивідуальних навчальних завдань [222].

Варто зазначити, що зміст вищої освіти як «обумовлена потребами суспільства система знань, умінь і навичок особи, її професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована у процесі навчання, з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури, мистецтва» [147, с. 321] визначається стандартом вищої освіти, яким окреслюється нормативний зміст підготовки здобувачів освіти для кожного освітнього рівня і спеціальності. Зазначимо, що наразі триває робота над розробленням таких стандартів для першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта.

З огляду на це, узагальнивши наявні підходи та враховуючи ієрархію цілей пропонуємо розглядати зміст формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов як сукупність того, що здобувачі освіти ОС бакалавр спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова і література (із зазначенням мови) мають засвоїти і опанувати з метою досягнення такого рівня сформованості професійного іміджу, що дозволить їм вільно презентувати себе як фахівців освітньої сфери і сприятиме підвищенню їхнього соціального успіху, і проєктувати його на таких рівнях: 1) рівень освітньої програми; 2) рівень освітнього компонента; 3) рівень змістового модуля.

Аналіз чинних освітніх програм, навчальних планів підготовки бакалаврів за спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова і література (із зазначенням мови)), наведений у підрозділі 1.3., а також навчальних програм нормативних і вибірових дисциплін в контексті відповідності їх змісту проблемі формування професійного іміджу майбутніх фахівців засвідчив:

- відсутність результатів навчання, що відображали б сформованість професійного іміджу майбутніх фахівців і спрямовували професійну підготовку на його формування;

- відсутність цілісної системи знань, умінь, професійних і особистісних якостей і здатностей, які б сприяли формуванню професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов;

– наявні реальні можливості значної кількості дисциплін для формування професійного іміджу майбутніх учителів, особливо його мотиваційно-ціннісного, гностичного та особистісного компонентів, а у предметів професійної та практичної підготовки – і діяльнісно-поведінкового;

– недостатній обсяг навчальної інформації, що забезпечувала б формування компонентів професійного іміджу;

– недостатнє зосередження навчального матеріалу на проблемі формування та підтримання позитивного професійного іміджу у майбутніх педагогів тощо.

Отже, з огляду на результати констатувальних досліджень виникла потреба конструювання змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, який буде відповідати сучасним реаліям життя.

Так, кардинальні зміни, що сталися останнім часом у вищій освіті України потребують формування нового змісту підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що уможливить необхідний рівень їх освіти, розвиток творчих і ділових якостей і здатостей, формування самостійності, професійного мислення, динамізму у прийнятті рішень, рефлексивності, готовності до самовдосконалення та вміння презентувати себе у освітньому середовищі в умовах конкуренції, що є невід’ємними складовими професійного іміджу фахівця.

З огляду на зазначене та з урахуванням вищезазначених рівнів проектування змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов було виокремлено етапи цього процесу: цільовий, основний та коригувальний.

Цільовий етап передбачає реалізацію наступних дій:

– аналіз соціального запиту та вимог до особистості та професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов;

– визначення професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих особистісних якостей, необхідних для успішного іміджотворення;

– формулювання мети та результатів підготовки майбутніх учителів іноземних мов в аспекті формування їхнього професійного іміджу.

Основний етап проєктування змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов охоплює:

- відбір інформаційного матеріалу для забезпечення формування окреслених програмних результатів;
- визначення переліку основних освітніх компонентів, які забезпечуватимуть досягнення окреслених результатів навчання; встановлення міжпредметних зв'язків між ними;
- визначення переліку заходів неформальної та інформальної освіти, що сприятимуть підвищенню ефективності формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов;
- проєктування змісту освітніх компонентів;
- встановлення логічної послідовності вивчення визначених освітніх компонентів;
- проєктування змістових модулів в межах визначених освітніх компонентів та заходів неформальної та інформальної освіти, їх навчально-методичного забезпечення;
- проєктування змісту засобів контролю результатів навчання за визначеними освітніми компонентами та заходами неформальної та інформальної освіти.

Коригувальний етап пов'язаний з:

- експертною оцінкою розробленого змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов;
- коригуванням змісту відповідно до зауважень та пропозицій експертів;
- апробацію розробленого змісту в освітньому процесі педагогічного ЗВО з метою визначення його доцільності щодо успішного формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Розглянемо реалізацію визначених етапів проєктування змісту формування професійного іміджу у майбутніх учителів іноземних мов більш детально.

У перебігу першого, цільового, етапу було з'ясовано вимоги до особистості та професійної діяльності учителів іноземних мов у сучасному контексті та визначено перелік найбільш важливих іміджевих знань, умінь та навичок, а також значущих якостей, що уможливають гідне презентування себе у соціумі, у поєднанні з вмотивованим

опануванням фаховими та методичними знаннями, уміннями, навичками та здатностями, необхідними для виконання майбутніх професійних обов'язків, які докладно описано в підрозділі 1.1. Це уможливило формулювання цілей та програмних результатів навчання у частині формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічному ЗВО.

Основний етап проектування змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов передбачав відбір інформаційного матеріалу для забезпечення формування окреслених програмних результатів.

Так на рівні освітньої програми відповідно до компонентів професійного іміджу та з орієнтуванням на визначені програмні результати навчання вважаємо за доцільне виокремити такі змістові лінії структурування змісту:

– *ціннісна* – відповідає уявленням про професійний імідж як систему цінностей і норм; пов'язана з добром інформації про норми, правила і стереотипи поведінки, які визнані в суспільстві, усвідомленням цінності спілкування як універсальної реальності суспільного буття, засобу соціально-педагогічної дії; долученням здобувачів освіти до професійних цінностей, що забезпечує засвоєння соціальних норм і традицій по відношенню до професії вчителя, правил педагогічної етики та культури поведінки, які зумовлюються соціокультурним рівнем розвитку суспільства, сприяє набуттю особистісного досвіду поведінки в навчальних або життєвих ситуаціях;

– *знанцева* – забезпечує добір інформації, яка стосується обраного фаху є підґрунтям для іміджотворчої діяльності, зокрема про еталони краси, стилі одягу, особливості створення ділового образу, місце макіяжу, зачіски, аксесуарів у створенні ділового образу; стратегії створення візуальних образів, які забезпечують позитивний професійний імідж, про стилі спілкування, їх вплив на взаємовідносини між людьми; комунікативні маніпуляції, особливості невербальної комунікації, правила і норми спілкування у навчальному закладі, у громадських місцях, відповідальність за свої слова (у тому числі і правова), комунікативні стратегії, які забезпечують позитивний професійний імідж тощо;

– *діяльнісна* – пов'язана з опануванням майбутніми фахівцями умінь і навичок відповідно до обраного фаху та необхідних для продуктивного іміджотворення, а також набуттям особистісного досвіду у контексті формування власного професійного іміджу та його підтримання; стосується зокрема формування умінь створення візуального образу; організації робочого простору, засвоєнням моделей поведінки тощо.

– *особистісна* – стосується відбору інформації щодо забезпечення внутрішнього саморуку особистості; пов'язана з усвідомленням себе, своїх якостей, властивостей, характеристик, аналізом успіхів і невдач та їх причин, формуванням оцінного ставлення до перебігу й результатів самостійної іміджотворчої діяльності; передбачає розвиненість професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей; а також з формуванням здатності до креативності та естетичної вихованості.

Реалізація запропонованих змістових ліній формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов вбачається можливою доповненням іміджотворчим змістом таких обов'язкових освітніх компонентів ОП, як «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія», «Ділова англійська мова», вибіркових – «Філософія», «Риторика», а також посиленням іміджотворчим компонентом практичної підготовки майбутніх учителів, зокрема освітнього компонента «Навчально-заликова практика в основній школі» та залученням здобувачів освіти до різних форм неформальної та інформальної освіти, що сприятимуть підвищенню ефективності формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, зокрема постійнодіючого семінару «Планування професійної кар'єри», роботи мобільного консультаційного пункту «Імідж власноруч» (заняття «Техніки вербалізації емоцій і почуттів»; «Рефреймінг в прикладах: як у всьому знаходити гарне»; «Надійний захист від образливих слів: вісім способів зберегти впевненість в собі»; «П'ять моделей виграшної поведінки в конфлікті»; «Як зняти психологічну напругу і звільнитися від роздратування або гніву»; «Як навчитися отримувати задоволення від життя (кожен день)»; «Рівні емоцій: точне налаштування на тональності спілкування»; «Як позбутися зайвої самокритичності і негативних думок про себе»;

«Психологія поведінки: як психологічна установка формує погляди, думки і переконання людей»; «Технології самоконтролю і раціональної поведінки в екстремальних ситуаціях»); презентацій («Неординарні особистості»; «Ікони стилю»), тренінгів (особистого зростання; ораторського мистецтва; саморегуляції емоційного стану; «Репетиція успіху» на основі комплексу вправ аутогенного тренування для самоствердження; «Ведмідь, лисиця, сова, черепаха, акула: моделі поведінки в конфліктних ситуаціях»); воркшопів («Розвиток емоційного інтелекту педагога»; «Наука бути лідером»), майстер-класів («Стиль власноруч», «Ефективна самопрезентація»).

Структурування змісту на рівні ОП відображено на рис. 4.1.

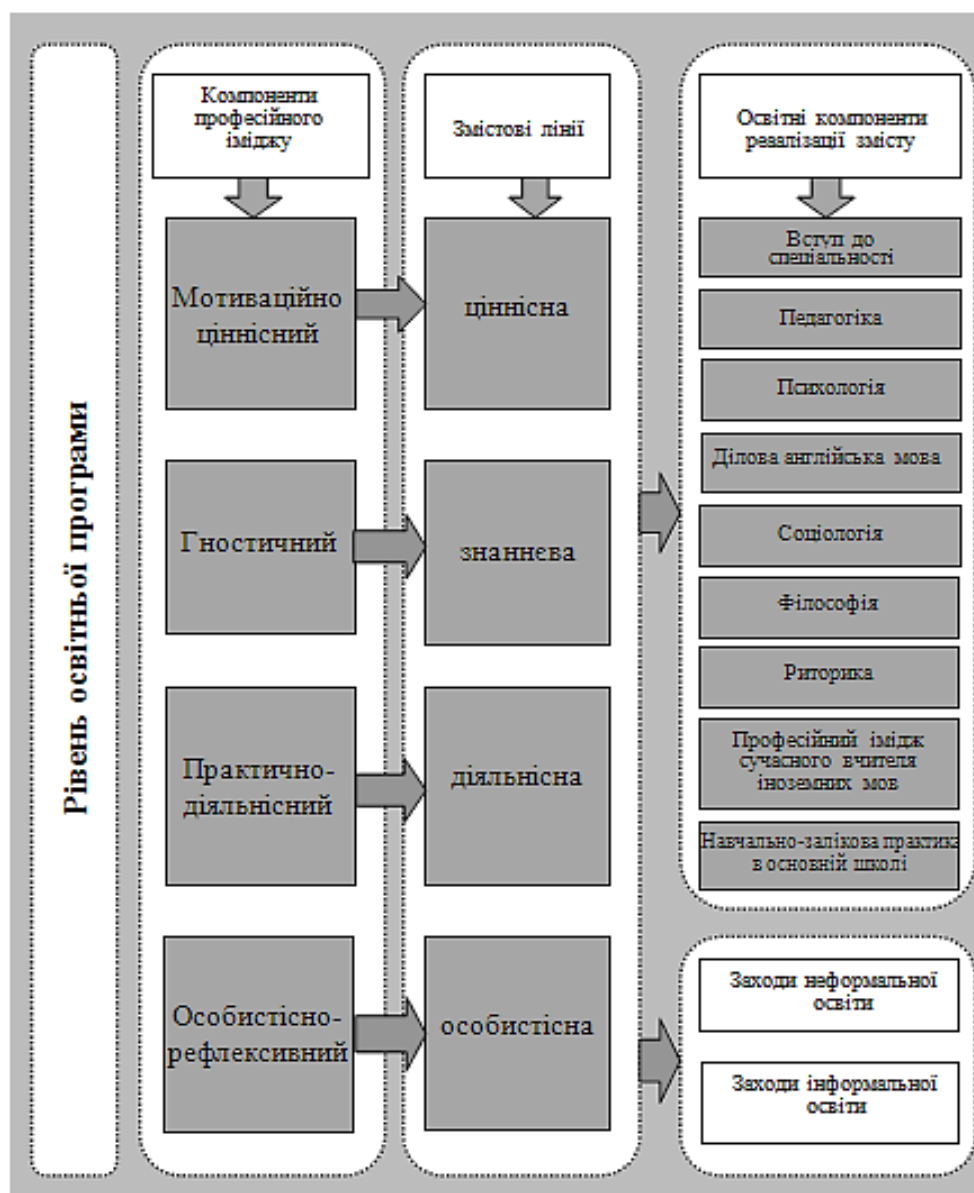


Рис. 4.1. Структурування змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ на рівні освітньої програми

Відбір і структурування змісту формування професійного іміджу *на рівні навчальної програми* зумовлені особливостями організації освітнього процесу в ЗВО, зокрема його блочно-модульним характером, і передбачали розроблення змісту окремих змістових модулів визначених освітніх компонентів (див. рис. 4.1.), послідовності, форм та методів їх вивчення, що уможливить досягнення задекларованого результату. Більш детально їх буде висвітлено у подальших матеріалах.

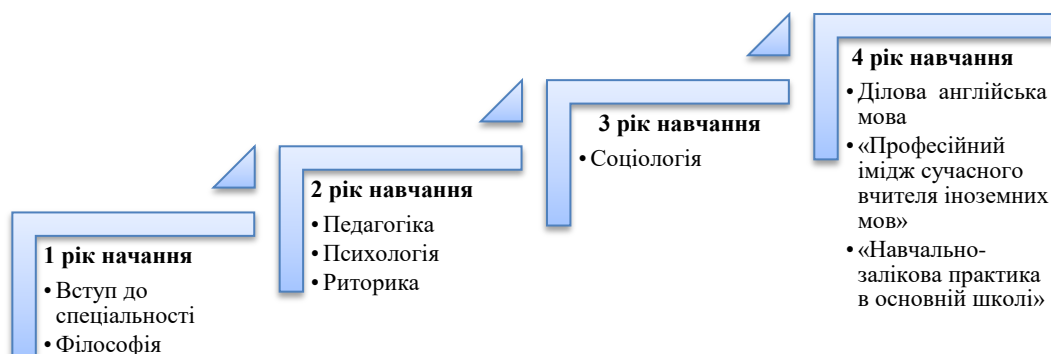
Проектування змісту формування професійного іміджу *на рівні навчального матеріалу* охоплювало розроблення тематики та змісту занять (цілі, план, докладний зміст, завдання, засоби контролю, література тощо), укладання завдань для СРС та ІРС, методичних рекомендацій до їх виконання, розроблення критеріїв оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, розроблення змісту заходів неформальної та інформальної освіти.

Послідовність вивчення освітніх компонентів, зв'язки між ними і заходами неформальної та інформальної освіти відображено на рис. 4.2.

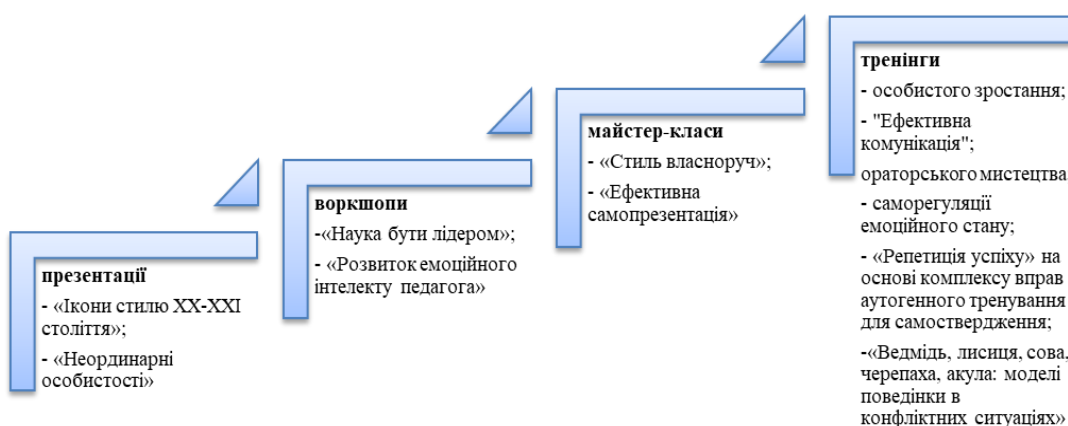
У перебігу *коригувального етапу* проектування змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов здійснено його експертне оцінювання та коригування відповідно до зауважень та пропозицій експертів.

Проте, зазначимо, що сам по собі відбір та структурування змісту навчання не гарантує якісного результату – сформованості професійного іміджу майбутніх фахівців. Для його досягнення в реальному освітньому процесі необхідно зреалізувати такі технології і методики навчання, щоб спроектована інформація трансформувалася у знання, уміння та здатності здобувачів освіти. Саме на цих аспектах і зупинимо свій пошук у подальших матеріалах дослідження.

Формальна освіта



Неформальна освіта



Інформальна освіта



Рис. 4.2. Послідовність вивчення освітніх компонентів і зв'язки між ними та заходами неформальної та інформальної освіти

4.2. Технологія цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО

Головна мета підготовки фахівців у виші полягає в отриманні якісно нової вищої освіти, яка потребує не тільки «принципового переосмислення змістовних аспектів і реального перегляду наукових і освітніх парадигм, але й застосування провідних технологій сучасного освітнього процесу.

Аналіз наукових джерел з проблеми застосування технологій в галузі освіти, а також узагальнення зарубіжного і вітчизняного досвіду технологізації педагогічної діяльності дозволив висновкувати, що поняття «педагогічна технологія» досі не має однозначного тлумачення, хоча активно використовується у теоретичних і практичних педагогічних пошуках. Так сьогодні у психолого-педагогічній теорії і практиці вживаються різні поняття, зокрема «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», то правомірним є розмежування цих понять.

Зазначимо, що педагогічна технологія може функціонувати на таких рівнях:

1. *Загальнопедагогічний*. Загальнодидактична, загальновиховна технологія репрезентує цілісний освітній процес у регіоні, освітньому закладі, на певному рівні навчання чи виховання. У такому вигляді педагогічна технологія тотожна педагогічній системі, оскільки вона містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання (виховання), алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів освітнього процесу.

2. *Предметно-методичний*. Йдеться про застосування педагогічної технології як окремої методики, тобто як сукупність методів і засобів реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, групи, в діяльності педагога.

3. *Локальний (модульний)*. Зорієнтована на цей рівень педагогічна технологія реалізується як технологія окремих частин освітнього процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання

окремих особистісних якостей тощо).

У зв'язку з цим С. Сисоєва [354], Д. Левітес [246], С. Вітвицька [77], Г. Романова [404] освітню технологію слушно тлумачать як загальну стратегію розвитку освітнього простору, що, як система дій, веде до гарантованого досягнення цілей освіти. Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального освітнього простору. Прикладами освітніх технологій можуть бути концепції освіти, освітні системи тощо. Тому, як зауважує С. Сисоєва: «Генеральним по відношенню до інших є поняття освітньої технології. Технології навчання і виховання є педагогічними технологіями, оскільки їх розроблення і реалізація відбувається на основі законів психолого-педагогічної науки і вони реалізуються безпосередньо у навчально-виховній взаємодії викладача і вихованця». Таким чином, ієрархію понять можна представити наступним чином: освітня технологія – педагогічна технологія – технології навчання, виховання і управління). Кожна з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту.

За визначенням ЮНЕСКО, вміщеному у «Словнику термінів освітніх технологій» («Glossary of educational technology»), педагогічну технологію потлумачено як системний метод створення, використання і представлення процесу навчання загалом з урахуванням технічних і людських ресурсів та взаємодії між ними з метою оптимізації освіти [628]. У такому розумінні педагогічна технологія наділена наступними ознаками системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна і змістова цілісність, доцільність, інтенсивність процесів.

З опертям на зазначене у нашому дослідженні педагогічну технологію формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов розуміємо як заздалегідь спроектовану організацію педагогічного процесу, що характеризується послідовним, поетапним впровадженням в практику для гарантованого досягнення конкретно визначених педагогічних цілей, що уможливить забезпечення узгодження цілей, змісту, технологій (локальний рівень), форм, методів і засобів формування професійного іміджу майбутніх учителів до рівня цілісного алгоритму із заданими показниками результативності в межах розробленої системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов (предметно-мето-

дичний рівень).

У розробленні педагогічної технології формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов виходили з визначених Г. Селевком [413] основних методологічних вимог (критеріїв), яким має відповідати будь-яка педагогічна технологія:

- концептуальність (опора педагогічної технології на конкретну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);

- системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи);

- керованість (педагогічна технологія має передбачати планування й проектування педагогічного процесу на основі даних діагностики та шляхом вибору засобів і методів з метою коригування його результатів);

- ефективність (педагогічна технологія має бути оптимальним ефективним шляхом досягнення запланованого результату);

- відтворюваність (педагогічна технологія має бути придатною до використання в інших типових освітніх закладах, іншими суб'єктами тощо).

Також варто додати, зокрема, і такі ознаки як сучасність технології, оптимізація освітнього процесу; синтез результатів, одержаних у суміжних науках та ін. (Ф. Янушкевич); інтегральність, комплексне використання сучасних технічних засобів навчання, дидактичних матеріалів, методів активізації навчально-пізнавальної діяльності; якісне і кількісне оцінювання результатів навчання; цілеспрямована активна взаємодія викладача із суб'єктами учіння (за П.І. Самойленко).

У цілому педагогічна технологія є продуктом наукового проектування, що базується на системі принципів і потребує точного виконання «технологічного процесу», тому описується як чіткий алгоритм. Характерним також є визначення цілей через результат, який підлягає діагностуванню, при цьому наявність систематичного зворотного зв'язку є обов'язковою. Ми погоджуємося з думкою про те, що опис будь-якого педагогічного процесу втілюється у певній педагогічній системі [367], адже «педагогічна система є основою технологічного процесу», – справедливо стверджує В. Беспалько [31], а педагогічна технологія

виступає проєктом педагогічної системи, що реалізується на практиці.

Таким чином, розроблення технології формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов обумовлює необхідність створення алгоритму процесу здобуття конкретизованих знань, умінь та формування необхідних якостей та здатностей із дотриманням діагностичності у визначенні цілей, оптимальності вибору методів, засобів, прийомів, форм реалізації конкретизованого змісту, що має відбуватись шляхом інтеграції до існуючої системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО і забезпечувати формування індивідуальних освітніх траєкторій на основі діагностики системи знань, умінь, професійно важливих якостей та моніторингу процесу їхньої сформованості. На практиці розроблена технологія має спиратися як на усталені, так і на сучасні надбання педагогічної теорії і практики у поєднанні із досягненнями науково-технічного прогресу.

4.2.1. Форми і методи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО

З урахуванням міркувань щодо сутності педагогічної технології на локальному рівні (реалізується для розв'язання окремих завдань), розглянемо процедуру застосування комплексу організаційних форм, методів і прийомів навчання для цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов на основі відібраного змісту, який деталізовано в попередніх матеріалах дослідження.

Оскільки ефективність цього процесу в цілому залежатиме саме від обраних форм, методів і засобів навчання, в дослідженні враховували висновки науковців, які не рекомендують відмовлятися від тих підходів, методів і способів підготовки майбутніх фахівців, які успішно застосовуються, адже вони дозволяють ефективно вирішувати окремі дидактичні задачі [192; 405; 536].

З огляду на означені положення розроблена педагогічна система цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учи-

телів ІМ реалізовувалася через узвичаєні педагогічні технології з їх методами і формами навчальної діяльності, які, з одного боку слугували основою педагогічного процесу, з іншого, – системоутворюючою стратегією формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ. Їм підпорядковувалися модульно-локальні технології для вирішення часткових методичних задач та мікротехнології для розв'язання окремих оперативних завдань.

Вибір форм і методів навчання здійснювався відповідно до потреб освітнього процесу, націленого на формування професійного іміджу майбутніх фахівців з урахуванням цільових характеристик технологій навчання.

Так, узвичаєними для вітчизняних вишів прийнято вважати форми індивідуальної і групової роботи здобувачів освіти, що передбачають:

- аудиторну роботу (лекції, семінарсько-практичні заняття);
- позааудиторну роботу (участь у науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, творчих конкурсах);
- самостійну роботу здобувачів освіти, а також під керівництвом викладача при виконанні різних видів творчих робіт.

У процесі реалізації педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ вбачаємо доцільним використання і таких інноваційних форм організації навчання як відео-лекторій, імітаційно-ігрові заняття, презентації, тренінги (особистісного розвитку, ораторської майстерності, ефективного спілкування та ін.), семінари-дискусії, воркшопи, майстер-класи, культурні ініціативи тощо.

З метою цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ актуальним є застосування таких узвичаєних методів: репродуктивних (розв'язання типових завдань, відтворення дій щодо застосування знань на практиці, діяльність за певною схемою, алгоритмом), пояснювально-ілюстративних (демонстрація, пояснення, бесіда), проблемного викладу, дискусії, дослідницького, аналізу професійних ситуацій, роботи у парах, у міні-групах, самостійної роботи з опрацювання теоретичного матеріалу (складання таблиць, написання есе, підготовка презентації, постеру), вправ, творчих завдань, методів контролю (опитування, тестові завдання,

запитання для самоконтролю, перевірка та оцінювання результатів творчої діяльності).

Серед інноваційних методів відзначимо такі, як кейс-метод, портфоліо, імітаційно-ігрові, інтерактивні, рольової гри тощо.

Реалізацію означених методів уможлиблюють такі засоби навчання як носії навчальної інформації (таблиці, ілюстративні матеріали, навчальні відео, безкоштовні освітні ресурси), комп'ютерні додатки загального призначення, он-лайн ресурси для мозкового штурму, платформи для проведення відео-конференцій, презентацій тощо.

Розглянемо детальніше підходи до застосування означених форм, методів і засобів навчання для формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ у перебігу їх професійної підготовки у педагогічних ЗВО.

З огляду на рекомендації міністрів європейських країн (Лувен, 2009) [621], Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Єрван, 2015) [619, с. 11–12], системотвірним у розробленій педагогічній системі цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ *стало студентоцентроване навчання (SCL)*, яке на сьогодні є новою освітньою парадигмою, що означає перехід від зосередженості на викладанні (форми, методи, засоби діяльності викладача) до центрації на навчанні (навчальній діяльності здобувача освіти), від процесоцентрованості до результаточентрованості (зосередження на компетентностях, що є необхідними здобувачу освіти для успішної самореалізації, зокрема до працевлаштування).

Витоки теорії студентоцентрованого навчання знаходимо в ідеях гуманістичної психолого-педагогічної науки ХХ ст., сформульованих у працях західних науковців Д. Дьюї, К. Роджерса, А. Маслоу, Ж. Піаже, М. Ноулза та ін.

Концептуальними засадами студентоцентрованого навчання є: 1) конструктивізм як теорія, згідно з якою здобувачі освіти повинні самостійно конструювати та реконструювати знання для того, щоб вчитися успішно. Найбільш ефективним способом навчання є практичне створення під час освітнього процесу значущого для здобувача освіти продукта діяльності; 2) перетворююче навчання, що

передбачає процес якісних змін когнітивних можливостей здобувача освіти, як безперервний процес трансформації, яка фокусується на зміцненні й розширенні його можливостей, передусім розвитку критичного мислення.

Ключовими парадигмальними ознаками студентоцентрованого навчання є:

1) інноваційне викладання, спрямоване на формування у здобувачів освіти готовності до ефективної навчальної діяльності; використання методів, що дозволяють досягти найкращих навчальних результатів (технології активного, інтерактивного, кооперованого (навчання в команді), саморегульованого, проблемного, проектного, контекстного тощо навчання), розвиток критичного мислення здобувачів освіти, формування якостей «незалежного пожиттєвого учня» (independent lifelong learner);

2) центрованість на досягненні здобувачами освіти навчальних результатів (знання, уміння, навички, готовність до професійної діяльності, готовність та здатність до працевлаштування);

3) використання системи трансферу та акумуляції навчальних кредитів, тобто Європейської кредитнотрансферної системи (European Credit Transfer and Accumulation – ECTS), яка дозволяє зараховувати навчальні курси та їх модулі, вивчені не тільки в системі традиційної формальної вищої освіти, але й у різних формах неформальної освіти, у різних ЗВО своєї країни та за кордоном;

4) гнучкий курикулум та індивідуальні освітні траєкторії, що є тісно пов'язаними із можливістю трансферу та акумулювання навчальних кредитів, запровадження яких надає можливість залучити здобувачів освіти до їх визначення, а, отже, і підвищити рівень відповідальності за результати власного навчання. Такий підхід вимагає грамотного консультування з боку викладача, допомоги у визначенні змісту освіти та шляхів (траєкторій) його засвоєння.

В нашому дослідженні студентоцентроване навчання спрямовується на розвиток усієї сукупності характеристик особистості, а саме: знань, умінь і навичок; способів розумових дій; самокерованих механізмів особистості; емоційно-ціннісної сфери; діяльнісно-практичної сфери.

Основу навчальної діяльності, спрямованої на формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ, складають *технології проблемного навчання*, концептуальні засади яких ґрунтуються на теоретичних висновках американського філософа, психолога і педагога Дж. Дьюї, що трансформувалися у концепцію функціонування проблемного навчання як цілісної методичної системи, що об'єднує різноманітні методи та прийоми навчання М. Махмутова. Розробленню методики проблемного навчання з позиції психології навчальної діяльності дидактика завдячує науковим працям П. Гальперіна [93], А. Леонтьєва [247-248], Н.Тализіної [465], А. Матюшкіна [283] та ін. Особливості функціонування проблемності, а також вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості досліджували І. Лернер [249], М. Скаткін [429]. Упровадженню проблемного навчання в умовах вищої школи присвячені дослідження С. Архангельського, В. Андрєєва, Ю. Кулюткіна, Т. Ільїної, А. Алексюка тощо.

Проблемність у лінгво-психологічному та лінгво-педагогічному контекстах була предметом досліджень І.Зимньої [164], Є.Ковалевської [197].

Сучасний етап розвитку теорії проблемного навчання її застосування реалізовується через: 1) розкриття категорій проблемного навчання і включення їх в традиційне навчання через механізм проблематизації; 2) розвиток не просто творчого мислення, а творчої особистості, що передбачає перенесення акцентів з навчання та розвитку «на виховання творчої особистості в контексті становлення проблемно-аксіологічного підходу»; 3) об'єднання першого і другого шляху [197, с. 107-108].

Аналіз наукових праць з окресленої проблеми дозволяє розглядати проблемне навчання як цілісну освітню технологію, спрямовану на динамічне засвоєння майбутніми учителями ІМ знань, залучення до наукового пошуку та творчості. Основою організації пошуку знань, управління інтелектуальною діяльністю і розвитком є проблемність.

Ключовими поняттями технології проблемного навчання є «проблемна лекція», «проблемна ситуація», «проблемне запитання»,

«проблемне завдання», які використовуються викладачем в залежності від навчальної мети, виду і змісту заняття. У ЗВО проблемне навчання може застосовуватись на різних етапах процесу навчання – на етапі здобування нових знань (проблемні лекції), на етапі усвідомлення знань, формування й закріплення умінь та навичок (створення проблемних ситуацій і вирішення проблемних задач при проведенні семінарських або практичних занять, розв'язання проблемних завдань при виконанні самостійної роботи – написання рефератів, есе, творчих робіт, виконання проєктів тощо).

Враховуючи результати досліджень зарубіжних та вітчизняних авторів та оцінюючи переваги і недоліки, вважаємо за доцільне у процес формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ впроваджувати проблемні запитання; проблемний (ігровий) виклад матеріалу; створення проблемних ситуацій, містять у собі суперечність, викликають дискусію, спонукають до роздумів, пошуків, висновків, а отже мають дослідницьке начало, а також прийоми «руйнування», «гіперболізація», «мозковий штурм», «мозковий лист», «шість капелюхів мислення», «провокація», «креативна пауза» та ін.

Так, у ході проблемної лекції викладач, визначивши проблему, повинен показати місце цієї проблеми в науці, особливо її значущість у майбутній професійній діяльності, підібрати можливі варіанти її вирішення. Проблемна лекція має спонукати до подальшого самостійного одержання знань. Проблема може бути поставлена викладачем і на початку, і наприкінці лекції, в залежності від мети й готовності аудиторії її розв'язувати. Особливої значущості набуває саме «проблемний початок лекції», коли сформульована проблема виступає в якості своєрідного «гачка», який привертає увагу магістрантів до навчального матеріалу на протязі всієї лекції. Проблема, висунута на завершальному етапі лекції, спонукає до самостійного пошуку варіантів її рішення.

Проблемне навчання у ході семінарських і практичних занять може включати систему методів і прийомів, у ході застосування яких знання, уміння та навички формуються в результаті мисленнєвої діяльності з вирішення проблемних питань і ситуацій, розв'язання проблемних завдань. Наведемо приклад застосування проблемних

запитань у процесі реалізації розробленої педагогічної системи. Так у перебігу викладання змістового модуля «Професійний імідж учителя іноземних мов» в межах освітнього компонента «Вступ до спеціальності», метою якого є ознайомлення майбутніх фахівців із основними вимогами до вчителя іноземних мов на сучасному етапі розвитку суспільства, студентам пропонується запитання типу: «педагогом можна стати або народитися?»; «які риси мають бути притаманні сучасному вчителю?»; «чому не існує універсальної технології, методу навчання?». В чому причина різного ставлення учнів до занять?». Істотною ознакою таких проблемних запитань є прихована суперечність, що уможливорює одержання неоднотипних відповідей. У зв'язку з тим, що немає готової схеми вирішення, пропонується самостійний аналіз суперечливої ситуації. Здобувачі освіти мають володіти таким обсягом наявних знань і способів діяльності, щоб приступити до самостійного пошуку потрібного результату.

Також для обговорення пропонується запитання: «Яким повинен бути сучасний вчитель іноземних мов?». На основі прийому «мозковий штурм» майбутні фахівці висувують ідеї щодо постаті ідеального вчителя. Узагальнивши висловлені міркування, під керівництвом викладача виокремлюють основні знання, уміння та здатності, а також ділові і особистісні якості, що формують професійний імідж вчителя іноземних мов.

Слід відзначити, що такі види роботи сприяють навчанню продукувати нові ідеї, розвитку здатності до вмілої побудови конструктивного діалогу, формування вмінь слухати інших, поважати думку своїх товаришів, аналізувати отриману інформацію, розмірковано та аргументовано висловлювати власну точку зору, відчувати власну причетність до обговорюваних питань, перспективу їх вирішення для власної особистості, а отже, є ефективним засобом розвитку пізнавальної активності майбутніх вчителів ІМ й їхньої здатності до творчості.

Максимально наблизити зміст і процес навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти до їх майбутньої професії можливо, якщо освітній процес у перебігу професійної підготовки майбутніх учителів ІМ спиратиметься на *технологію контекстного навчання*. Провідна ідея контекстного навчання полягає в тому, що навчальна інформація

має засвоюватися у контексті власної практичної дії та вчинку, наближених до предметного і соціального контекстів професійної праці як системи внутрішніх і зовнішніх умов діяльності та поведінки, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, надаючи їй індивідуального смислу і професійного значення. Це передбачає досить складний перехід майбутнього фахівця від учіння до професійної праці, що пов'язано з перетворенням знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, тобто зміну провідного типу діяльності та соціальної позиції людини, а також трансформації її мотивації з навчальної на професійну.

Теоретичні позиції і відповідна педагогічна технологія контекстного навчання була запропонована і розроблена А. Вербицьким [69]. За контекстного навчання зміст діяльності здобувачів проектується не тільки за логікою науки, а й за логікою майбутньої професії, що надає цілісності, системної організації та особистісної значущості засвоєним знанням і умінням. Крім цього, «задаються» специфічні просторово-часові координати розгортання змісту професійної діяльності, її рольового інструментування та сценарного плану. Основною одиницею роботи викладача зі студентом стає проблемна ситуація професійної діяльності в усій її предметній і соціальній неоднозначності та протиріччях. Навчальний матеріал у контекстному навчанні, як і в традиційному, є знаковою системою, але вона не просто «заміщує» професійну реальність, а й відтворює її з необхідною повнотою для досягнення мети освіти. Тому змістом контекстного навчання виступає як предметна сторона майбутньої професійної діяльності, що визначається системою спеціальних завдань, моделей, ситуацій, так і соціальна сторона, що зумовлюється специфічними формами спільної діяльності та спілкування, тобто в процесі засвоєння предметного змісту навчання майбутній фахівець виробляє певну позицію у системі взаємодії учасників освітнього процесу, оволодіває існуючими нормами виробничих відносин [70, с.33-34].

Моделювання та засвоєння змісту предметно-технологічного і соціального контексту майбутньої професійної діяльності в поєднанні з набуттям особистого досвіду її здійснення вимагає використання

адекватних форм навчальної роботи за допомогою специфічних засобів і форм організації активного навчання здобувачів освіти. Серед них А. Вербицький виокремлює три базові форми (навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність), а також вказує на множинність перехідних від однієї базової форми до іншої [70, с.35]. Якщо у навчально-професійній діяльності на педагогічній практиці контекст змісту навчання органічно «зливається» з їх майбутньою професійною діяльністю, то вивчення дисциплін педагогічної підготовки за допомогою технології контекстного навчання передбачає передусім створення спеціальних умов проведення навчальних занять і застосування специфічних форм їх організації. Тому академічні форми лекцій та семінарів модифікуються у проблемні, дискусійні, під час яких акцентується увага на професійному та соціальному контексті майбутньої професійної діяльності шляхом проблемно-діалогічного показу теоретичних позицій учених на зразок «обговорення» реальних проблемних питань педагогічної праці. Квазіпрофесійна діяльність здобувачів освіти набуває найбільш широкого застосування у перебігу семінарсько-практичних занять. За А. Вербицьким, сутність квазіпрофесійної діяльності полягає у відтворенні в аудиторних умовах «науковою мовою» відповідних навчальних дисциплін умов та динаміки виробництва, професійних відносин та дій фахівців, а серед її найбільш яскравих форм, що вдало моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої професійної праці, автор виокремлює навчальні (ділові) ігри, тренінги, мікрореконструкції тощо. Усі вони у сукупній системній якості становлять технологію знаково-контекстного навчання [69, с.62; 70, с.35]. Щодо проміжних форм контекстного навчання, то, на думку автора, ними можуть виступати безліч конкретних технологій тактичного рівня, які також забезпечують «логіку» руху діяльності від навчальної до професійної, оскільки такий тип професійної освіти передбачає її інтеграцію з різноманітними методологічними, стратегічними і, особливо, тактичними технологіями, які відповідають сутності контекстного навчання.

Як бачимо, в технології контекстного навчання та організації квазіпрофесійної навчальної діяльності майбутніх педагогів вагоме

місце посідає моделювальна практика, що полягає у заміщенні реального об'єкта професійної діяльності його модельним логіко-почуттєвим відтворенням у вигляді опису найбільш значущих властивостей. Відомості ж, отримані при вивченні такої імітаційної моделі, переносяться на розуміння реальних об'єктів пізнання [6, с.76]. Імітаційні навчальні моделі, за А. Вербицьким, передбачають «вихід» здобувача освіти за межі текстових знакових систем з їх переважно вербалізованими засобами пізнання шляхом співвідношення цієї інформації із ситуаціями майбутньої професійної діяльності, а набуті знання перетворюються у смисли, що забезпечує особистісну включеність майбутнього фахівця у вирішення квазіпрофесійних завдань предметної галузі праці, яку він опановує. Таким способом поряд із застосуванням навчальної інформації відбувається суб'єктивне її проживання у формах професійної поведінки, а одиницею такої навчальної роботи виступає предметна дія, що забезпечує досягнення на її основі практично корисного ефекту [69, с.70].

Використання *імітаційних технологій* навчання у вищій школі дозволяє уникнути багатьох недоліків традиційного навчання, пов'язаних із пасивністю студентів та часто формальним характером їх знань як наслідок зайвої вербалізації навчального процесу, недостатнього його впливу на емоційно-образну, практико-перетворювальну сфери особистості майбутнього професіонала. Поряд із можливостями посилення індивідуалізації професійної підготовки імітаційні моделі сприяють і набуттю колективного досвіду розв'язання професійних проблем, здатності до колективної рефлексії, продуктивного професійного спілкування, трансформації засвоєних знань у внутрішній план дій [452, с.144-148].

Викладені положення та характеристики імітаційного навчання доводять його повну відповідність особливостям процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ, що передбачає оволодіння майбутніми педагогами в штучно створених умовах аудиторних практичних занять різноманітними моделями і техніками квазіпрофесійної педагогічної діяльності ще до її безпосереднього виконання, навіть у процесі педагогічної практики. Застосовуючи імітаційні технології вивчення педагогічних дисциплін, ми спиралися на принципи

імітаційного навчання, сформульовані В. Стрельниковим, а саме: проблемності, особистісної взаємодії, єдності розвитку кожного студента і групи, самонавчання на основі рефлексії для отримання кінцевих результатів [452, с.16-148].

Особливим видом навчального імітаційного моделювання квазі-професійної діяльності здобувачів освіти вважається одна з альтернативних інноваційних технологій – *гра*, яка розглядається в сучасній педагогіці вищої школи як дієвий засіб професійного становлення майбутніх фахівців та активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, що дає значний розвивальний ефект [6, с.78-80; 69,с.128; 70, с.148-151; 546, с.68-69]. Це зумовлюється унікальними педагогічними можливостями і психологічними механізмами цього складного соціального і психолого-педагогічного феномену, у вивченні якого великого значення набули праці С. Шацького, П. Блонського, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Е. Берна, Ж. Піаже, К. Гросса, В. Штерна, Ф. Фребеля та ін. Загальні властивості гри дозволили вченим обґрунтувати її унікальні можливості у професійному навчанні дорослих. За А. Вербицьким, відмінності ігрової технології від традиційного навчання у виші та її навчальні можливості полягають у відтворенні основних закономірностей руху професійної діяльності і професійного мислення, що динамічно народжуються й вирішуються спільними зусиллями її учасників. Звідси суть професіоналізації фахівця вчений вбачає у накладанні власної особистості на об'єктивно задані предметні відношення та їх відображення і перетворення у здатності і можливості виконання професійної діяльності, що зумовлює необхідність розроблення ігрової моделі як процесу діяльності на імітаційній основі [69, с.132-133].

Отже, складний і специфічний синтез пізнавальних імітаційних, релаксопедичних процедур обумовлює значні педагогічні можливості гри як активного методу навчання у вищій школі завдяки високому «коефіцієнту корисної дії» емоційного тону, тренування інтуїції та фантазії, імпровізаційних здібностей здобувачів освіти. Це робить гру надзвичайно поширеним сучасним засобом професійної освіти, що кваліфікується в літературі і як цілісна самодостатня технологія, і як відносно закінчена її частина – методика, і як елемент технології або

методики у вигляді ігрового прийому, що просто і природно включається у будь-яку іншу технологію [452, с.156]. Крім того, гра може легко інтегруватися не лише з традиційними академічними формами лекційних і практичних занять, а й з іншими інноваційними технологіями навчання – інтерактивним, кооперативним, проєктним, контекстним.

Наведені характерні властивості гри дозволяють вважати цей вид навчання цілком адекватним меті, змісту, специфіці педагогічної підготовки та широко його використовувати як цілісно (самостійну форму проведення занять), так і фрагментарно (вводити окремі ігрові елементи, прийоми, процедури в інші центральні методи педагогічних впливів).

Для обґрунтованого відбору серед різноманітних видів ігрового навчання його ефективних форм і методів засвоєння здобувачами освіти змісту педагогічного знання та з'ясування їх педагогічних можливостей розглянемо більш детально питання типологізації ігрових технологій у вищій школі. Серед них за характером діяльності насамперед виділяються навчальні ігри, за допомогою яких відбувається навчання, контроль, узагальнення, а також пізнавальні, розвивальні, комунікативні, репродуктивні, творчі та інші ігри [546, с.69]. Крім того, розрізняють такі види ігор: дидактична, яка характеризується широким залученням здобувачів освіти до незвичайного ігрового контексту у вигляді найпростіших елементів цікавості, що здебільшого досягається запозиченням різноманітних форм діяльності та їх правил з інших галузей; рольова, якій властивий розподіл ролей серед учасників та їх «сценічне» виконання на основі створеного сюжету, використання елементів театральної гри-імпровізації; організаційно-діяльнісна гра (ОДГ), що передбачає організацію колективної діяльності мислення на основі розгортання змісту навчання у вигляді системи проблемних ситуацій; ділова – найбільш поширена, яка хоча і тісно пов'язана з попередніми, але є безпосереднім імітаційним моделюванням процесів і механізмів майбутньої професійної діяльності студентів, конкретною формою відтворення предметного і соціального змісту будь-якої професійної реальності, за допомогою чого знання засвоюються як інформаційне забезпечення ігрових дій, формується цілісний образ реальних професійних ситуацій [452, с.149-150].

В організації процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ серед різноманітних видів ігор особливий інтерес становить ділова гра, яку П. Щербань кваліфікує як «навчально-педагогічну гру», що вдало синтезує передусім рольову та організаційно-діяльнісну ігри і є, по суті, ґрунтовною вправою вироблення оптимальних рішень у розв'язанні проблемних психолого-педагогічних задач і ситуацій у процесі імітаційного моделювання штучних умов педагогічної праці, регламентованих певними правилами та виконання заданих цією ситуацією ролей [569, с.15-17].

Основу ділової навчально-педагогічної гри становить імітація робочого процесу, моделювання, спрощене відтворення реальної професійної ситуації. Характерними ознаками ділової гри є:

1. Моделювання процесу праці керівних працівників і спеціалістів підприємств і організацій щодо вироблення управлінських рішень.

2. Реалізація процесу «ланцюжка рішень». Рішення, прийняте учасниками гри на першому етапі, впливає на модель і змінює її початковий стан. Зміна стану надходить в ігровий комплекс, і на основі отриманої інформації учасники гри виробляють рішення на другому етапі гри і т. д.

3. Розподіл ролей між учасниками гри.

4. Різниця рольових цілей при виробленні рішень, які сприяють виникненню конфлікту інтересів.

5. Наявність керованої емоційної напруги.

6. Взаємодія учасників, виконуючих ті чи інші ролі.

7. Наявність загальної ігрової мети у всього ігрового колективу.

8. Колективне вироблення рішень учасниками гри.

9. Багатоальтернативність рішень.

10. Наявність системи індивідуального або групового оцінювання діяльності учасників гри.

Центральним елементом є імітаційна модель об'єкта, оскільки тільки вона дозволяє реалізувати ланцюжок рішень. У поєднанні з середовищем (зовнішнім оточенням імітаційної моделі), імітаційна модель формує проблемний зміст гри. Систему впливу учасників на імітаційну модель в процесі їх взаємодії можна розглядати як модель управління.

Ефект ділової гри забезпечується моментами дискусії, обговоренням учасниками своїх дій. І хоча час проходження реальних процесів в ігровій квазіпрофесійній педагогічній діяльності значно прискорюється, їх сутність залишається.

Водночас зазначимо, що поряд із численними перевагами та позитивними характеристиками ігрового навчання у виші слід зважати і на деякі моменти негативного характеру, які стосуються тих випадків, коли гра обмежується здебільшого її зовнішньою формою, що спричиняє виникнення у здобувачів освіти несерйозного ставлення до такої форми навчання. Тому ігрові методи не рекомендується протиставляти іншим технологіям, вони повинні лише доповнювати, а не замінювати узвичаєні, перевірені методи навчання, розширюючи методичний арсенал викладача.

Наведемо приклади ігор, що пропонуються для використання у перебігу викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» з метою чіткого усвідомлення професійних якостей і характеристик учителів іноземних мов. Для організації гри «Вгадай професію», група ділиться на команди, кожна з яких повинна представити свого фахівця-професіонала, не називаючи його професію, за такою схемою: зовнішній вигляд, мовленнєва компетентність, особливості невербальної комунікації (жести, хода, міміка, посмішка, вираз обличчя), персональні характеристики (характеристики, що підкреслюють індивідуальність, риси характеру, система цінностей), соціальні характеристики (атрибути, що підкреслюють статус; модель його рольової поведінки); особливості аудиторії, стосовно якої здійснюється його діяльність з аналізом сподівань саме цільової аудиторії. Інші команди за наданими характеристиками мають здогадатися, про яку професію йдеться. Цінність гри полягає у можливості дійти висновку, щодо існування в соціумі певних стереотипних уявлень про представників окремих професій, а також імідж її представників як результат очікувань аудиторії, на яку спрямована його діяльність. Далі умови гри конкретизуються стосовно представника педагогічної професії, але різних дисциплін. Під гаслом «Вгадай професійний напрям учителя» учасники гри представляють для вгадування вчителя різних дисциплін: математики, фізики, історії, мов тощо. В контексті нашого дослідження

важливим є визначення характерних особливостей вчителя іноземних мов і аудиторії, з якою він працює відповідно до завдань його діяльності, її змісту, методів, засобів, які використовує. На цьому етапі гри формується усвідомлення здобувачами освіти особливостей аудиторії, очікування якої певним чином впливають на професійний імідж учителя, зокрема висувають певні вимоги.

Гра «Якою є моя професія?» передбачає з'ясування стереотипних характеристик певних професій, які склалися у суспільній думці. Обираються три учасники гри, до спини кожного з яких прикріплюється картка з назвою його професії. Гравець, щоб вгадати свою професію, ставить запитання до аудиторії, відповідь на які обмежується словами «так» або «ні». Умовою формулювання питань є обмеження питаннями, пов'язаними з іміджем фахівця: місце роботи, компетентності, цільова аудиторія, умови праці, професійні і особистісні якості тощо.

Прикладом ділової гри, доцільної для використання у процесі вивчення освітнього компонента «Професійний імідж сучасного вчителя іноземних мов», є гра «Педагог чи актор?» (Додаток Ж), метою якої є удосконалення комунікативних навичок спілкування за допомогою елементів арт-технологій для подальшої ефективної взаємодії в системі «педагог-педагог», «педагог-учень». Очікуваний ігровий результат: збагачення скарбнички педагогічних прийомів, якими володіє майбутній учитель; удосконалення навичок спілкування, вироблення умінь регулювати комфортність свого психологічного стану.

Всі учасники гри діляться на 4 команди. Гра складається з 3 вправ, а саме: «Я в запропонованих обставинах», «Дев'ять масок», «Увімкни уяву», участь у яких беруть 3 команди. Сформована група експертів стежитимуть за ходом їх виконання і оцінюватимуть основні компоненти навичок спілкування, якими повинен володіти успішний педагог, і фіксуватимуть результати в заздалегідь виданій карті спостереження. В оцінюванні враховуються вміння слухати і розуміти, вміння вести діалог, виразність мовлення, невербальне спілкування, управління емоційним станом в процесі спілкування, взаємодія між групами, вміння вирішувати і запобігати конфліктним ситуаціям, культура спілкування. В кінці гри оголошуються результати та підводяться підсумки.

Зазначимо, що такі форми роботи виховують самостійність, формують певні естетичні та світоглядні позиції, вчать співробітництву, розвивають комунікабельність, сприяють формуванню особистісних і професійних якостей, інтенсифікують навчальний процес тощо. Завдяки грі можливо задати навчанню предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змоделювати більш відповідні, порівняно з традиційним навчанням, умови формування особистості майбутнього фахівця.

Підсумовуючи зазначимо, що контекстний тип організації навчання у педагогічному ЗВО є своєрідною мета-технологією професійного навчання майбутніх учителів ІМ, продуктивність якої забезпечується «зваженістю» та оптимальністю співвідношення векторів традиційного та інноваційного, репродуктивного та творчого.

Як було наголошено в попередніх розділах, окремої уваги потребує питання формування у майбутніх учителів ІМ вербального іміджу, який визначає його здатність до ефективної комунікації як рідною, так і іноземною мовами під час виконання професійних обов'язків. Розв'язання цього завдання уможлиблюється через впровадження *комунікативних технологій* в процес професійної підготовки майбутніх фахівців, основу яких складають практична та професійна спрямованість мовних дисциплін, комунікативно-мовленнєва база процесу навчання мовам, комплексна організація завдань та диференційований підхід, а також організація навчальних ситуацій із залученням та активною взаємодією усіх учасників процесу, різноманітних засобів та джерел інформації, зокрема ІКТ.

Основні принципи комунікативного навчання, які було враховано у розробленій педагогічній системі цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ включають:

– принцип мовленнєвої та розумової активності: залучення кожного здобувача освіти до комунікативного процесу з активізацією пізнавальної діяльності через застосування набутих знань у нових ситуаціях;

– принцип колективної взаємодії: здобувачі освіти активно спілкуються один з одним, розширюючи свої знання, удосконалюючи вміння та навички; між ними створюються оптимальні взаємодії і

формується характерні для колективу взаємовідносини, які є умовою і засобом підвищення ефективності навчання, умовою успіху кожного є успіхи інших;

– принцип особистісно-орієнтованого спілкування: передбачає поєднання соціальної і педагогічної функції спілкування в єдиному процесі максимально наближених діяльностей – навчальної і спілкування, при цьому активні суб'єкти спілкування не повинні задовольнятися просто сприйняттям повідомлення та реакцією на нього, вони повинні намагатися виразити своє ставлення, проявити свої особистісні характеристики;

– принцип рольової організації навчального матеріалу та навчального процесу: передбачає створення важливого місця ролі і рольової поведінки в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю студента, що полягає в раціональній організації і концентрації навчального матеріалу з урахуванням особистісних якостей студентів і колективного способу вдосконалення мовленнєвої підготовки;

– принцип ситуативності: формування комунікативних умінь майбутніх педагогів через підготовлені ситуації (кейси), максимально наближені до реальності;

– принцип функціональності: чітке усвідомлення ролі та призначення набутого комунікативного досвіду у майбутній професійній діяльності;

– принцип «новизни»: постійне випробування набутих під час навчання знань, умінь, досвіду, способів діяльності у нових ситуаціях для визначення проблем та вміння їх вирішувати спільними зусиллями, відпрацьовуючи виконання різних соціальних ролей.

Сутність формування професійного іміджу майбутніх педагогів на основі застосування комунікативних технологій полягає у створенні умов як для формування та розвитку їхніх умінь аргументовано представляти свою точку зору, вести діалог, підтримувати дискусію, переконувати, тощо, так і для активізації дослідницько-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

З цією метою доцільним вбачаємо застосування інноваційних технологій, узвичаєних та інноваційних форм, методів і засобів навчання. Зокрема серед методів відзначимо такі, як організації та здійс-

нення навчально-пізнавальної діяльності (метод лекції (проблемної, візуалізації), розповіді, пояснення, бесіди (репродуктивної, евристичної), спостереження над мовою, вправ, проєктів, стимулювання навчальної діяльності (навчальної дискусії, пізнавальних ігор, аналізу життєвих ситуацій, створення ситуацій успіху в навчанні), контролю і самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності (усного, письмового).

Акцентуємо увагу на тому, що всі ці методи за певних умов можуть репрезентувати інтерактивне навчання, ознаки якого проявляються в особливостях взаємодії суб'єктів навчання, що передбачає такі її форми: фізичну (змінюють робочі місця, вільно рухаються в приміщенні, пересаджуються, говорять, пишуть, слухають), соціальну (активно взаємодіють з учасниками, задають питання, відповідають на них, обмінюються думками), пізнавальну (самостійно знаходять рішення проблеми, вносять доповнення і поправки, виступають (презентують, захищають) тощо. Інтерактивне навчання ґрунтується на застосуванні групових (співпраця в малих групах), колективних (полілог між учасниками освітнього процесу) та колективно-групових (інтеграція групової роботи та навчального полілогу) інтерактивних методів [(Дан), с. 358]. До групових інтерактивних методів формування вербального іміджу, відносимо ігровий метод (метод пізнавальних ігор), що забезпечує формування спроможності майбутніх учителів ІМ конструювати висловлювання залежно від мети, ситуації, соціальної ролі. Дієвим колективним інтерактивним методом, на наше переконання, є ситуаційний метод, що, імітуючи предметний і соціальний зміст професійної діяльності вчителів ІМ в умовах невимушеного спілкування задля вирішення окреслених проблем, уможлиблює формування текстотворчої здатності, дискурсної активності, мовно-мовленевої та невербальної культури спілкування майбутніх фахівців [69].

Вибір методів для реалізації технологічного процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ має забезпечити: результативність (кожен здобувач освіти досягає запланованого результату); економічність (більше результатів у вигляді засвоєної інформації, набутих навичок, сформованих якостей, тощо за одиницю часу без додаткових дій з боку суб'єктів освітньої діяльності); ергономічність (ефективне комфортне співробітництво у дружньому

середовищі без фізичних та психологічних перевантажень); спрямованість на посилення мотивації здобувачів освіти (позитивне емоційне оточення підтримки та співпраці, певна свобода у прийнятті рішень, орієнтація педагогічного процесу на реальні навчальні потреби здобувачів освіти); керованість (визначення діагностичних цілей, алгоритмічність дій, діагностування та корекція досягнень здобувачів освіти) та відтворюваність процесу (однакова ефективність при застосуванні будь-яким викладачем для будь-якої дисципліни).

Для прикладу наведемо застосування комплексу методів комунікативних технологій у перебігу викладання освітніх компонентів «Риторика» (2 р.н.) та «Ділова англійська мова» (4 н.р.), потенціал яких вважаємо за доцільне спрямувати на формування у майбутніх учителів ІМ вербального іміджу, що уможливить конструювання ними ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі. З огляду на це метою зазначених дисциплін визначаємо навчання майбутніх учителів дієвої комунікативної взаємодії українською та англійською мовами, акцентуючи увагу на прикладному аспекті красномовства, що поєднує вміння й навички організовувати професійне спілкування залежно від теми, мети, соціального середовища та індивідуальних і вікових особливостей учасників комунікації; використовувати засоби мовного коду в професійних комунікативних ситуаціях, організовувати монолог, діалог та полілог рідною та англійською мовою тощо.

Так, лекційні блоки зазначених ОК пропонуємо моделювати через активізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії в колі «викладач–здобувач освіти», «здобувач освіти–здобувач освіти» за допомогою інтерактивних методів, а саме:

– «Ділова англійська мова» (методів проблемної лекції з елементами евристичної бесіди (тема «Business Communication» («Ділова комунікація»)), навчальної дискусії («The Essence and the Purpose of Public Speaking and Presentation» (Сутність та мета публічного виступу))), лекції-візуалізації («How to deliver a formal talk» («Як презентувати промову»)), пояснювально-ілюстративного методу з оперттям на життєвий досвід студентів та їхню майбутню професійну діяльність тощо);

– «Риторика» (методу проблемної лекції з елементами евристичної бесіди (тема «Загальне поняття про мову, мовлення, спілкування, комунікацію, риторику в педагогічній сфері»), навчальної дискусії («Загальне поняття про класичну риторику»), лекції-візуалізації («Промова як основний вид жанр риторичної дії фахівця-соціономіста»)).

На практичних заняттях, що передбачають реалізацію кількох складників: 1) когнітивний (теоретичний блок як логічно структурований перелік ключових питань та понять), спрямований на ґрунтовне оволодіння системою знань з ведення ділового комунікування англійською мовою в усній та письмовій формах; 2) операційно-технологічний (практичний блок як логічно укладена система вправ), метою якого є формування практичних умінь і навичок, що є основою комунікативної вправності; 3) етичний (ґрунтується на засадах мовно-мовленнєвого етикету відповідно до професійної етики) пропонуємо послуговуватися методом репродуктивної та евристичної бесід, навчальної дискусії (під час розгляду теоретичних питань), пізнавальних ігор, ситуаційного аналізу та методу вправ. Комплексне застосування індивідуальної, групової й колективної діяльності уможливить особистісну комунікативну самореалізацію здобувачів освіти, і в команді зокрема, сприятиме формуванню вмій взаємодії мовця й слухача засобами промови, здатності до рефлексії.

Доцільною формою реалізації й контролю індивідуальної роботи з означених ОК вбачаємо захист проєктів (наприклад, інсценізація, виступ-презентація, агітаційна промова-презентація, аргументація через полілог тощо) із наступною рефлексією, орієнтованих на підготовку й проголошення публічного виступу професійного змісту з наступним аналізом за розробленими блок-схемами.

Для прикладу наведемо перелік тем промов, що використувався для здобувачів освіти у 2018-2019 н.р.:

Для ОК «Риторика»:

– «Ми хворіли на моральну хворобу, бо звикли говорити не те, що думаємо» (В. Гавел);

– «Наш обов'язок – це право, яке інші мають на нас»(Ф. Ніцше);

– «Кожен бачить, якими ми видаємося, мало хто відчуває, якими ми є» (Н. Макіавеллі) тощо.

Для ОК «Ділова англійська мова»:

– Community service should be a graduation requirement for all high school students.

– The characteristics that make a person a hero.

– Education makes us happier people.

– Parents should let students fail.

– Giving to charity is good.

Серед засобів формування вербального іміджу майбутніх учителів ІМ виокремлюємо: нематеріальні й матеріальні. До нематеріальних відносимо слово викладача, що не лише організовує навчально-пізнавальну діяльність, спонукає до розмірковування, а є виразником загальноомовленневої культури, взірцем культуромовної риторично зорієнтованої поведінки. До матеріальних – рекомендовану літературу, зміст якої спрямований на оволодіння комунікативними вміннями; посібники, що мають на меті утверджувати мотивацію здобувачів освіти щодо формування професійного іміджу; дидактичний матеріал (таблиці, схеми, картки, ілюстрації тощо), аудіовізуальні засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що «забезпечують організацію, одержання, опрацювання, зберігання, подання, передавання, копіювання інформації та управління інформаційними процесами» [147, с. 361].

Наголосимо, що у будь-якому виді навчальних занять задля досягнення педагогічного ефекту методи навчання мають застосовуватись у різноманітних комбінаціях, залежно від конкретної мети.

В контексті формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ для моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії, відпрацювання певних навичок, розвитку здатностей адекватного пізнання себе та інших вважаємо доцільним також застосовувати *тренінгові технології*, виникнення, науково-практичне розроблення та поширення яких пов'язано з іменами С. Геллерштейна, Е. Дюркгейма, Г. Зіммеля, Д. Морено, Ф. Перлза, К. Роджерса, П. Шильдера та ін.

Узагальнивши численні визначення сутності тренінгу, його змісту, цілей, функцій, закономірностей, механізмів, стадій та принципів про-

ведення, зазначимо, що ця технологія максимально сприяє формуванню практичних, зокрема поведінкових, навичок майбутніх фахівців, які необхідні для виконання конкретної діяльності, а її завдання переважно сфокусовано на змінах й розвитку людини в особистісному і професійному сенсі. З огляду на зазначене, висновкуємо, що потенціал тренінгових технологій може бути спрямовано на розвиток вербального іміджу майбутніх учителів ІМ; їх емоційно-вольових характеристик як складників емоційного інтелекту; засвоєння певних моделей поведінки у різних професійних ситуаціях, усвідомлення, виявлення та подолання особистісних, професійних та організаційних проблем. Як показує досвід, найбільш доцільним є використання тренінгових технологій у процесі неформальної освіти.

Особливістю навчального тренінгу є можливість використання його як в якості окремого методу навчання (для вузько-змістовної направленості), так і дієвої технології, що базується на комбінації активних методів, має груповий характер, який потребує інтенсивної взаємодії між усіма учасниками. До основних методів, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях, слід віднести: міні-лекція (використовується для повідомлення теоретичних знань або надання інструктивних вказівок), демонстрація (дозволяє комбінувати вербальні і невербальні практичні знання при застосуванні інструктивних вказівок), проблемно-орієнтована дискусія (учасники здійснюють обмін інформацією та ідеями для того, щоб знайти правильне рішення проблеми та прийти до єдиного погодження з приводу її рішення), ситуаційні завдання (опис реальних ситуацій, що вимагають від учасників обов'язкового прийняття рішень з окреслених проблем), імітаційна діяльність (модель реальної діяльності, в якій учасники виконують різні професійні ролі, досягаючи різних цілей), ділова гра, робота в малих групах (завдання для груп з 3-5 осіб, за виконання якого відповідають всі разом як єдина команда, незалежно від того, як було виконано розподіл обов'язків), презентація (виступ перед аудиторією для представлення результатів роботи групи, звітності про виконання індивідуального завдання, проведення міні-лекції, інструктажу тощо), «мозковий штурм» (вирішення проблем за рахунок збору великої кількості

можливих варіантів пропозицій за короткий проміжок часу).

Існують різні групи тренінгів, наприклад, сенситивний, комунікативний, мотиваційний, креативний, особистісного росту та ін. Проте вибір конкретного виду завжди залежить від особливостей групи учасників (вікових, професійних тощо); тематики занять; рівня складності проблем, які треба розв'язати у його перебігу. Розглянемо види тренінгів, які, на нашу думку, є дієвими у контексті цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ.

Тренінг комунікації. Найчастіше до тренінгової програми входять: ознайомлення зі стадіями та видами спілкування, встановлення контакту, орієнтація на розуміння проблеми, техніки активного слухання, невербальне спілкування (передача інформації, передача емоцій, використання жестів), пошук спільного рішення, використання аргументів, прийняття рішення, вихід з контакту. Тренінг комунікації має на меті підвищення упевненості в собі, самооцінки, розвиток відчуття внутрішньої і зовнішньої свободи; особисте зростання, самопізнання, подолання суб'єктивних обмежень в спілкуванні, ментальне і поведінкове розкріпачення; розвиток внутрішньої та зовнішньої спостережливості, психологічної «чуттєвості», комунікативної інтуїції, здібностей до аналізу ситуацій спілкування.

Тренінг ораторської майстерності. На сьогодні, цей вид тренінгу є найбільш популярним, оскільки дозволяє не лише вивчати різні тонкощі публічних виступів, починаючи від видів побудови структури мови і створення прекрасного вступу / висновку до способів роботи з каверзними, провокаційними питаннями, а й сприяє формуванню характеристик хорошого оратора, а саме: впевненість, що є основою основ не тільки чудового публічного виступу, а й незамінною базою для досягнення будь-яких високих результатів в житті; енергійність – здатність бути активним, з радістю братися за будь-які справи; інтуїція – вміння відчувати аудиторію і співрозмовника, підлаштовуватися під будь-які обставини і адаптуватися в будь-яких умовах; кмітливність, спритність, рішучість, що допоможуть завжди зуміти викрутитися, не впасти в бруд обличчям; уважність і пам'ять – дозволяють передбачити багато ситуацій і уникати їх; почуття гумору, що знадобиться, щоб заручитися підтримкою публіки, зняти напругу; красномовство (красно-

мовність, мистецтво спонтанного мовлення) – вміння яскраво, барвисто підносити будь-яку інформацію, зуміти поговорити на будь-яку тему, навіть на ту, якою ви не володієте, а також лаконічно донести сенс своєї промови; уміння надихати і залучати, що є ознакою яскравої цілеспрямованої гармонійної особистості; стресостійкість (управління емоціями) – вміння контролювати свій емоційний стан при потужному психологічному тиску і в конфліктних ситуаціях; харизматичність – усвідомлення, прийняття та вміння підносити особливості своєї особистості, що визначає, наскільки ви будете подобатися оточуючим людям; вміння зачаровувати слухачів.

Сенситивний тренінг, як правило, спрямований на розвиток розуміння інших людей, акцент робиться на емоційне навчання, на ставлення учасників один до одного. Групи сенситивного тренінгу акцентовані на загальний розвиток індивіда. Первинним є виявлення життєвих цінностей особистості, посилення почуття самоідентичності. Цілями сенситивного тренінгу є розвиток активної соціально-психологічної позиції учасників; підвищення психологічної культури; розвиток соціально-перцептивної компетентності; набуття узагальнених діагностичних знань і умінь, а також самопізнання. Особливого значення, за цією технологією, набуває принцип «тут і зараз» замість «там і тоді». Елементи цього виду тренінгу, коли учасники обговорюють самих себе і власне бачення своїх взаємовідносин у невеликій неструктурованій групі, використовуються педагогами, режисерами, психотерапевтами, а також психологами у процесі навчання керівників трудових колективів, спеціалістів, представників комунікативних професій.

Тренінг презентації. Основний зміст тренінгу полягає у відпрацюванні техніки і технології промови, навичок контакту і роботи з аудиторією. Мета тренінгу презентації полягає у підготовці учасників проводити презентації, виступати перед аудиторією; навчання методикам психологічної підготовки до роботи перед аудиторією.

Тренінг особистісного росту. Цей вид тренінгу не має чіткої структури. Змістове наповнення залежить від психологічного напрямку, в якому відбувається заняття. Тренінг допомагає розкрити приховані таланти людини, розвинути нові напрями в діяльності, стати впевненішим в собі і своїх діях. Результатом тренінгу особистісного

росту має бути усвідомлення стратегій життєвого розвитку, зростання показників діяльності (активність, життєрадісність), прагнення до пізнання та творчості, зростання рівня самоствавлення, глибоке переосмислення життєвих цінностей поведінки та способів дій, особливостей життя загалом, розвиток уміння співвідносити свої потреби, бажання та можливості, а також підтвердження ефективності проведеної роботи, достовірності висловленої гіпотези.

Приклади тренінгів наведених типів, що пропонуються здобувачам освіти у перебігу практичних занять та у процесі окремих заходів неформальної освіти, представлено в додатку І. Наголосимо, що важливою умовою досягнення ефективності тренінгової діяльності є методологічні вимоги до її організації – концептуальність, системність, відтворюваність у змінюваних ситуаціях, відповідність етичним нормам і правилам групової взаємодії.

З огляду на те, що сучасному педагогу необхідно бути не лише професійно компетентним і творчо активним, але й конкурентоспроможним, здатним гідно позиціювати себе серед колег, у процесі формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ набуває значущості технологія *портфоліо*. Загальна мета її впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів ІМ полягає у стимулюванні потреби в особистісному та професійному саморозвитку і самовдосконаленні, підвищенні мотивації учіння; основне завдання – сприяти оволодінню уміннями та навичками створення позитивного професійного іміджу, самопрезентації і тим самим підвищити конкурентоздатність майбутніх фахівців, їхню професійну та особистісну самореалізацію на основі утвердження індивідуалізованого вектора розвитку.

Над проблемою впровадження технології портфоліо в освітній процес активно працюють сучасні науковці, зокрема, обґрунтовано актуальність такого нововведення у освітній процес, проаналізовано його різновиди та структурні особливості (Я. Бельмаз, Г. Голуб, В. Загвоздкін, А. Фасоля та ін.); розроблено методичні аспекти використання портфоліо у педагогічній діяльності (Н. Бахмат, Л. Васильченко, Л. Даниленко, Л. Морська, І. Соколянська та ін.), під час професійної підготовки вчителя (І. Задорожна, С. Іць,

В. Кучерявець, А. Сидорук та ін.) тощо. Вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають портфоліо як: засіб узагальнення та систематизації педагогічних досягнень (В.Кириченко та ін.); інструмент формування професійної компетентності педагога (А. Кендюхова, І. Смирнова та ін.); засіб моніторингу сформованості професійної компетентності фахівця (Т. Горбунова, Н. Бахлова, Є. Ігнат'єва, Є. Кондратенко, Є. Семенова, О. Тумашева та ін.) в тому числі, викладача вишу; метод управління індивідуальною освітньою траєкторією (Н. Сивас, Є. Тур та ін.) тощо. Значна увага приділена проблемі використання електронного портфоліо (Н. Бідюк, А. Джуринський, Б. Євтух, В. Жуковський, В. Коваленко, С. Романова та ін.), в тому числі і у професійній підготовці майбутніх фахівців (Л. Петренко, С. Іць).

Послуговуючись більш глибоким підходом, що спирається на освітню філософію з психолого-педагогічним підґрунтям (Г. Артем'єва, Є. Кондратенко, Н. Маковецька, Ю. Романенко та ін.), у контексті нашого дослідження розглядаємо застосування портфоліо як педагогічної технології, яка слугує засобом формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ, а саме: надає можливість майбутньому фахівцеві брати участь у його творенні як у самооцінному і безперервному процесі на основі рефлексії особистісної участі, що дозволяє систематично аналізувати і аргументувати власну діяльність, здійснювати якісну оцінку результату, вибудувати план подальшої роботи та підвищувати її ефективність, змінювати особистісні успіхи.

На сучасному етапі можливим є використання різних видів портфоліо. Наш досвід дозволяє зробити висновок, що в сучасних умовах відкритого інформаційно-комунікаційного освітнього простору найбільш доцільно у процесі формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ використати такі його типи, як електронне портфоліо («е-портфоліо»), веб-портфоліо. До їх переваг слід віднести: сучасність, оперативність, функціональність, ефективність, ергономічність, відкритість і прозорість.

Розроблення електронного портфоліо передбачає знання та розуміння структури його побудови, що розкриває основні аспекти діяльності педагога. Зазначимо, що загальноприйнятої моделі

портфолію не існує. На думку багатьох авторів [46; 152; 297], у спрощеному вигляді структура портфолію може складатися приблизно з таких логічно пов'язаних розділів, які характеризуються взаємопроникненням і взаємодоповненням кожного елемента:

- «*Портрет*» – призначений для надання інформації про автора портфолію;

- «*Колектор*» – у цьому розділі зібрані матеріали, автором яких не є власне автор портфолію;

- «*Робочі матеріали*» – містить усі ті матеріали, що створені й систематизовані автором портфолію;

- «*Досягнення*» – у ньому знаходяться ті матеріали, які, на думку автора, відображають його кращі результати і демонструють успіхи.

Форма надання матеріалів у розділах вільна, у цьому підході відтворюється суб'єктний характер роботи автора з портфолію. Кількість обов'язкових рубрик встановлюється окремо: вона повинна бути необхідною і достатньою для відображення особливостей портфолію.

Створення е-портфолію/веб-портфолію майбутніми вчителями ІМ в ході дослідження стало можливим з використанням таких програмних засобів:

- інструментальні системи створення сайтів (наприклад, FrontPage, Dream Weaver) – розроблення матеріалів, що мають гіпертекстову структуру;

- графічні пакети (наприклад, Photoshop, CorelDraw тощо) – підготовка ілюстративних матеріалів: узагальнювальних схем, малюнків.

Відзначимо, що найчастіше використовувалися Word, Excel, Photoshop, CorelDraw, а замість інструментальних засобів створення сайтів – програма Sunrav Book Office (програма для написання електронних підручників).

До набору сервісів для педагога доцільно додати:

- *Google Диск* (Google Drive) – хмарне сховище стандартним обсягом до 1Гб з можливістю онлайн-перегляду змісту різних типів файлів, редагування деяких із них, створення кількох типів документів

та організації доступу до них;

- *YouTube* – відео-хостинг (відеоматеріали не займають місця на Google Диску);

- *Google Фото* – збереження, редагування та публікація фотоматеріалів (можуть займати частину Google Диску);

- *Blogger* – сервіс для ведення мережеских щоденників (блогів), що дозволяє розміщувати в СУБД на серверах Google як програмне забезпечення, так і записи, коментарі та персональні сторінки;

- *Google Сайти (Google Sites)*, класична та нова версії – спрощений безкоштовний хостинг, що дозволяє: у короткий термін опублікувати інформацію, якщо пріоритетною є швидкість подання; під час створення можлива співпраця користувачів; до сайту можна вбудувати матеріали застосунків Google або інших інтернет джерел.

Використання цієї перспективної, з нашої точки зору, форми представлення індивідуальної спрямованості професійного саморозвитку й самоактуалізації, відкриває великі можливості для модернізації системи вищої освіти та надає змогу кожному учаснику освітнього процесу у ЗВО відчувати дієву педагогічну філософію портфоліо – «показати все, на що ти здатний».

Висновкуємо, що кожна окрема педагогічна технологія не може забезпечити постійно зростаючих вимог в освіті і мінливих завдань, поставлених сучасним розвитком суспільства. Педагогічна практика вимагає постійного вдосконалення освітнього процесу у вищій школі, в тому числі і за рахунок використання технологій інших галузей з метою формування професійного іміджу майбутніх фахівців, зокрема вчителів ІМ. Саме на цих аспектах буде зосереджено увагу в подальших матеріалах дослідження.

4.2.2. Роль інструментів PR та психотехнологій у формуванні професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО

Для визначення технологічних особливостей освітньої діяльності, що спрямована на формування професійного іміджу майбутніх фахів-

ців, часто використовують поняття «іміджеві технології». Його аналіз засвідчив ще більшу неоднозначність у трактуванні, ніж для поняття «педагогічні технології». Проте, слід зазначити, що іміджеві технології забезпечують реалізацію ідей іміджелогії, науки про технології особистої чарівності, пріоритетним призначенням якої є збагатити людей різного віку імідж-знаннями і надати допомогу в оволодінні ними та вмілому їх використанні у вибудовуванні міжособистісних і ділових відносин. Така стратегія, безумовно, є перспективною і дієвою. Саме з нею пов'язуємо можливість впровадження в освітній процес педагогічних ЗВО іміджевих технологій, які володіють ефективною системою інструментів, технік, методів, прийомів, каналів, засобів для формування та просування іміджу суб'єктів.

Проблеми імідж-технологій та їх інструментів певною мірою досліджували в своїх роботах Г. Почепцов [379; 380], М. Шепель [557], А. Панасюк [344], О. Петрова [362], В. Футін [524; 525], Г. Іхсангалієва [174] та ін.

Іміджеві технології базуються на психологічних, філософських, соціологічних, антропологічних та культурологічних підходах. В їх основі можуть лежати певні підходи та моделі, до яких необхідно віднести наступні:

1. Природний та об'єктивізаційний підходи. Існує два основні підходи до формування іміджу. Перший – природний, розглядає об'єктивний процес розвитку, самовдосконалення, де імідж є другорядним продуктом, відображенням сутності людини. Другий підхід розглядає іміджотворення як об'єктивізацію мети, коли імідж виступає елементом індивідуально-видовищного ряду, є самоцінним, первинним продуктом. Відповідно формування іміджу відбувається по-різному. В першому випадку передбачається розвиток особистості як самоцінності; відбувається в зоні близького розвитку або відображає перспективи розвитку. У другому випадку продуктом іміджотворення стає новий імідж-образ, що виходить за межі реальності; відбувається корекція рис особистості.

2. Маркетинговий підхід Г. Почепцова [380]. Сьогодні ідеї, програми, рішення та інші продукти діяльності, що функціонують на ринку, стали розглядатися і оцінюватися з позицій попиту і пропозиції,

здатності відповідати запитам певних соціальних груп і інститутів, тобто здатності бути «проданими». За аналогією з ринковими відносинами продавців і покупців починають трактувати взаємини між суб'єктами та громадськістю.

3. Трьохфакторна модель іміджеологічного простору О. Петрової [360]. Згідно з нею кожен імідж при його сприйнятті оцінюється в системі трьох інтегральних координат. Перший вектор утворюється інтегральним чинником, який може бути позначений як фактор «статусність, престижність» (сила, влада, авторитет, домінування,). Цей фактор розглядається як специфічна вісь координат, яка розташована на вертикальній грані куба, прийнятого за графічну модель організації трьохфакторного семантичного простору сприйняття і розуміння будь-якого іміджу. Другий фактор – це фактор інтегральної оцінки. За своїм змістом він включає в себе характеристики привабливості того чи іншого іміджу. В рамках зазначеного чинника відбувається аналітичне порівняння раціоналізації зв'язку між носіями іміджу в плані їх загальної оцінки як «правильної» або «неправильної», «хорошої» чи «поганої», «позитивної» або «негативної». Третій інтегральний чинник – це фактор «значущості – близькості». Він відображає ступінь психологічної близькості реципієнту іміджу. Кожен імідж в іміджеологічному тривимірному полі займає певну точку координат, відображаючи одночасно своє становище на кожній із зазначених осей фактора. В цілому тривимірне іміджеологічне поле відображає взаємне розташування іміджів між собою як в рамках окремих підсистем, так і в рамках всієї системи загалом [360].

Характерними рисами сучасних імідж-технологій є інновації та комунікації. Зрозуміло, що ці елементи технологій значно відрізняються в роботі з різними об'єктами іміджу, проте їхня сутність фактично залишається незмінною. Схарактеризуємо роль, значення та можливості імідж-технологій в підготовці фахівців освітньої сфери, зокрема майбутніх учителів ІМ.

Спираючись на сучасні підходи до трактування соціальних технологій, виокремимо 2 основні види імідж-технологій: *соціально-психологічні та соціально-комунікаційні.*

Так, у тлумачному словнику з соціальних технологій дається таке визначення терміну: «Соціальна технологія – це певний спосіб досягнення поставлених суспільних цілей. Суть цього способу полягає в послідовному здійсненні певних операцій, причому операції розробляються заздалегідь, свідомо і планомірно на основі і з використанням наукових знань, з урахуванням специфіки тієї області, в якій здійснюється діяльність. Соціальна технологія виступає в двох формах: як проект, який містить процедури і операції, і як сама діяльність, побудована відповідно до цього проекту ...» [440].

Дослідник Є. Позднішев визначає психологічну технологію як сукупність певних підходів, моделей, механізмів, технік, методик, методів, інструментів, операцій, засобів, прийомів, каналів, етапів, карт психологічного впливу, заснованих на даних психологічних досліджень у соціальній психології, орієнтованих на зміну раціональних, емоційних і поведінкових сфер суб'єктів взаємодії/впливу для ефективного досягнення поставленої мети або цілей [371].

Вчений Д. Гавра, щоб точніше визначити технологію для сфери соціальних комунікацій, пропонує термін «соціально-комунікаційні технології», які потрактує як «цілеспрямовану системно організовану діяльність з управління комунікацією соціального суб'єкта, яка спрямована на певний план, спрямована на рішення певного соціально-значущого завдання і являє собою систему процедур і операцій використання соціальних ресурсів, яке забезпечує рішення цього завдання» [88, с. 4].

З урахуванням авторської концепції для формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов вбачаємо доцільність у використанні таких соціально-психологічних імідж-технологій, як: 1) шаляпінська система самопрезентації; 2) технологія самопрезентації В. Шепеля; 3) імідж-технологія В. Футіна; 4) імідж-технологія, заснована на ігровій моделі.

Розглянемо їх сутність більш детально.

Шаляпінська система самопрезентації. У створенні іміджу важливу роль відіграють ефекти фасцинації і атракції. Практичний інтерес для досягнення технології фасцинації та атракції представляє школа самопрезентації геніального Ф. Шаляпіна. Міні-технології цієї

школи націлені на досягнення ефекту фасцинації та атракції в наступній сукупності: 1) розуміння характеру зображуваної особи; 2) уява як одне з головних знарядь художньої творчості; 3) психологічний грим; 4) жест як важлива складова сценічної творчості; 5) дисципліна почуттів (дотримання художньої міри передбачає контроль над собою); 6) постійне накопичення досвіду. Шаляпінська система входження в образ може ефективно працювати при створенні іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Технологія самопрезентації В. Шепеля яка містить чотири міні-технології: візуалізація образу, комунікативна механіка, флюїдне випромінювання, вербальний ефект. Для формування іміджу вчителя вагоме значення має візуалізація, основними засобами якої є: зовнішній вигляд, використання символів, фотографії (у соціальних мережах); особисті зустрічі з громадськістю, презентації, майстер-класи тощо. Так, на думку В. Шепеля [558] досягти особистої чарівності можна завдяки наступним групам якостей: 1) природні якості (комунікабельність, емпатичність, рефлексія, красномовство) – складають матрицю природних дарувань, позначених узагальненим поняттям «уміння подобатися людям». Як підтверджує практика, володіння цими здібностями і постійні вправи в їх розвитку є умовою успішного створення професійного іміджу. 2) характеристики особи, які є наслідком її освіти і виховання (етичні цінності, психічне здоров'я, володіння набором людинознавчих технологій (міжособистісне спілкування, ділова промова, попередження і подолання конфліктних ситуацій тощо)). 3) все, що пов'язано з життєвим і професійним досвідом особи. Особливо цінним є досвід, який допомагає їй розвивати інтуїцію в спілкуванні. Це має колосальне значення в іміджотворенні. Самовпевненість і стандартність поведінки негативно впливають на сприйняття людьми особи, яка зацікавлена у визнанні і доброзичливому ставленні до себе.

Імідж-технологія В. Футіна. Це високоефективна технологія іміджування за допомогою тілесно орієнтованої арттерапії та особистісно-центрованої психокорекційної роботи з урахуванням психологічних закономірностей взаємозв'язку духовної сутності і зовнішнього вигляду людини. Іміджотворення здійснюється в двох

формах: груповій та індивідуальній.

Тілесно орієнтоване іміджування включає дві стадії: моделювання (визначення психотипу, підбір на основі результатів діагностики зачіски, макіяжу, одягу, аксесуарів тощо) і консультування (навчання прийомам оволодіння елементами зкоригованного іміджу і способам самоіміджування). Основна ідея іміджування як засобу корекційно-виховного впливу полягає в тому, що зміни зовнішності і поведінкових стереотипів, які складають основу іміджу, повинні проводитися паралельно з корекцією негативних психоемоційних станів і поєднуватися з гармонізацією психологічного статусу людини.

Групова форма здійснюється у вигляді групових консультацій та групових занять (лекційних, практичних, тренінгових). Індивідуальне іміджування буває двох видів: тілесно орієнтоване і особистісно-центроване. Особистісно-центроване іміджування є науково обґрунтованою і експериментально апробованою технологією, що включає ряд самостійних етапів: 1) розробка ідеального іміджу; 2) формування на цій основі іміджу, що розвивається і навичок його презентування; 3) навчання прийомам самоіміджування і створення імідж-орієнтованого середовища [524]. Ця технологія може бути ефективною при психокорекції іміджу вчителя.

Імідж-технологія, заснована на ігровій моделі. Вона включає три послідовних блоки: аналітичний, діяльнісний і оціночний. Кожен з них, в свою чергу, передбачає самостійні етапи, спрямовані на вирішення конкретних завдань, які можна варіювати в залежності від цільової спрямованості, публічності представленого образу і часової тривалості розроблення іміджу (табл. 4.2.).

До соціально-комунікативних імідж-технологій, що відповідають завданням формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ відносимо комунікативні технології О. Панасюка, що включають в себе: технологію ефективного читання, технологію розвитку критичного мислення, технологію усної і письмової дискусії, інтерв'ю в комунікаціях, технологію продукування писемного мовлення, модерацію як комунікативну технологію [341].

Важливою особливістю професійного іміджу вчителя іноземних мов, на нашу думку, є його правдивість, тобто імідж не повинен бути

«занадто хорошим для свого носія». Проте не заперечується привнесення в нього окремих елементів, які сприяли б позитивній оцінці як окремих його характеристик, так і всього іміджу в цілому на початковому етапі взаємодії. З огляду на це, у нагоді можуть стати технології побудови професійного іміджу (компенсаторна, експрипріаційна, пролонгована, корекційна, еkleктивна), виокремлені А. Бірюковою [37, с. 35].

Таблиця 4.2.

Блоки та етапи імідж-технології, заснованої на ігровій моделі

Блоки \ Етапи	Перший етап	Другий етап	Третій етап	Четвертий етап
аналітичний	вивчення інтересів і переваг цільової аудиторії, визначення мети створення іміджу	визначення особистісного потенціалу	визначення базового образу, архетипу	використання символічної мови
діяльнісний	визначення рольового репертуару іміджу, що формується	оволодіння методами театрального мистецтва	впровадження зовнішніх характеристик іміджу, якого вимагає цільова аудиторія	-----
оціночний	апробація створеного репертуару в життєвих подіях	аналіз результатів роботи над роллю, коригування створеного образу	-----	-----

Компенсаторна технологія побудови іміджу фахівця спрямована на доповнення наявних у нього характеристик (певних елементів зовнішності, моделей вербальної та невербальної поведінки,

особистісно-професійних якостей тощо). При цьому цільова аудиторія сприймає фахівця, відбираючи значущі для себе в конкретних умовах його характеристики. Наприклад, під час першої зустрічі з вчителем ані учні та їхні батьки, ані колеги не можуть оцінити його професіоналізм, проте можуть зробити висновок про його особисту чарівність, ввічливість, комунікабельність, які й допомагають у виробленні певного ставлення до педагога.

Експрипріаційна технологія пов'язана з обмеженим використанням у процесі іміджотворення ресурсів особистості, які можуть бути представлені в її іміджі, з наголошуванням на тих, які вона вважає необхідними або зручними для неї, та приховуванням (свідомим або несвідомим) тих, які можуть зашкодити стосункам носія іміджу із цільовою аудиторією. Так, створюючи професійний імідж вчитель може уникати афішування сімейного стану, звичок, уподобань, хобі тощо.

Пролонгована технологія створення професійного іміджу характеризується постійним або, принаймні, помітним нарощуванням певних якостей особистості фахівця та способів його поведінки, що вимагаються його споживачами. Невідповідність між іміджевими характеристиками та реально наявними у людини може спровокувати як відмову носія від створеного іміджу, так і розчарування з боку його реципієнтів. Постійна поблажливість, люб'язність, стриманість вчителя (нехай навіть показні) звісно імпонують дітям, батькам, колегам. Проте в окремих випадках, коли необхідно чітко показати свою позицію, виявити твердість характеру, ці риси можуть бути недоречними.

Корекційна технологія орієнтована на створення іміджу, який виникає внаслідок аналізу реакцій реципієнтів і передбачає залучення нових імідж-ресурсів особистості або інтерпретації вже наявних. Використовується означена технологія з метою уточнення або деталізації інформації про носія іміджу у різних ситуаціях його взаємодії з цільовою аудиторією.

Еклективна (інтуїтивна) технологія може охоплювати всі вищезазначені. Її особливістю є те, що створення іміджу відбувається не раціональним шляхом, а через емоції й переживання його носія, які, відповідно, транслюють споживачам його реальні риси, якості, можливі вчинки.

Складовою частиною технологій є *часткові техніки*, спрямовані на побудову позитивного іміджу. Так дослідниця Н. Барна [24, с. 154] структурує техніки побудови ефективного імідж-образу трьома групами: техніка створення яскравого і впізнаваного образу, техніка формування позитивного ставлення, техніка піднесення іміджу, або посилення значущості образу. На її думку, основна мета використання техніки створення яскравого і впізнаваного образу полягає в тому, щоб привернути увагу до носія іміджу, зробити його таким, щоб його запам'ятали і впізнавали. З огляду на особливості субекта іміджотворення (майбутній учитель ІМ) реалізується вона шляхом стилізації, використання іміджевої символіки, міфологізації образу, епатажу й сексуалізації. Техніка формування позитивного ставлення передбачає посилення зовнішньої привабливості, позитивного настрою, створення бездоганної репутації, позитивних посилань іншим людям, особисту участь, дистанціювання від негативних символів. Щодо техніки піднесення іміджу, то вона реалізовується через долучення до соціальних цінностей, нарощування фізичної сили, витривалості, розвиток впевненості й внутрішньої енергії, особистий внесок, покладення на себе зобов'язань у вирішенні актуальних соціальних завдань, приєднання до загальноприйнятих авторитетів, створення ореолу, контексту.

Ми розглядаємо можливість використання цих технік у процесі створення професійного іміджу вчителя іноземних мов, зокрема у процесі неформальної освіти, а саме у перебігу діяльності мобільного консультативного пункту та постійнодіючого семінару, а також тренінгових занять, воркшопів та майстер-класів. Уважаємо, що їх застосування має бути усвідомленим, послідовним, планомірним і комплексним з урахуванням можливостей майбутніх фахівців і бажаних іміджевих характеристик. Підбір технік для кожної конкретної ситуації необхідно проводити індивідуально, оскільки всі компоненти іміджу перебувають у взаємозв'язку і впливають один на одного. Використовуються прийоми створення образу (аналіз, узагальнення та впровадження нового образу в «життєвий простір») через оволодіння технікою манер, мови, голосу, життєвих ролей, професійних і візуальних характеристик.

Складовою частиною іміджевих технологій також є механізми. Поняття «психологічні механізми» відображає психічні процеси, за допомогою яких суб'єкти спілкування здійснюють взаємодію для реалізації тих чи інших цілей. Ці механізми включають процеси сприйняття, уваги, пам'яті, ідентифікації, емпатії, рефлексії, формування образних і абстрактних уявлень тощо.

Одним з ефективних механізмів іміджевих технологій у контексті формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ є самопрезентація, під якою розуміють процес формування уявлення або враження про себе у оточуючого соціального середовища. Метою самопрезентації є створення і донесення свого іміджу іншим людям. На сьогоднішній день існує декілька суміжних понять самопрезентації, характеристика яких багато в чому ідентична визначенню самопрезентації. До них можна віднести саморекламу (О. Лебедев-Любимов), самоподачу (Г. Бороздіна), самопред'явлення (І. Шкуратова), самовираження (Р. Баумайстер, І. Шкуратова, А. Стейнхілбер) тощо. Усі техніки самопрезентації умовно розділяють на вербальні і невербальні. До невербальної техніки відносяться зовнішній вигляд, одяг, манера триматися, постава тощо. Вербальна техніка самопрезентації буває непрямую, як, наприклад, використання інформації про інших людей, і пряму. Пряма техніка самопрезентації – це самоописи через особистісні і соціорольові характеристики, через дії і захоплення, а також через історії про своє життя [294, с. 57)]. Ще один спосіб організувати свою поведінку – визначити характерні риси успішної самопрезентації і створити свою самопрезентацію як суму обраних якостей. До цієї групи відносяться техніки самоподачі, описані Г. Бороздіною: 1) самоподача перевагою – це виділення зовнішніх якостей переваги в одязі, мові, поведінці; 2) самоподача привабливості – приведення одягу у відповідність до зовнішніх даних; 3) самоподача ставлення – демонстрація партнеру ставлення до нього; 4) самоподача стану і причин поведінки – це привернення уваги до тієї причини власних дій, яка здається партнеру найбільш прийнятною [54, с. 93)].

О. Михайлова, спираючись на дослідження П. Єршова і Ю. Жукова, виводить три образи самопрезентації – набори певних характеристик, які визначають поведінку особистості в різних ситуаціях

та за різних обставин, при чому вибір того чи іншого набору часто здійснюється інтуїтивно, несвідомо:

1. «Модель» певний реальний суб'єкт, якого хотілося б наслідувати в тому чи іншому аспекті поведінки.

2. Соціальний образ, наприклад «керівник», «вчителька», «продавець», який відображає стереотипне уявлення про виконання соціальної ролі.

3. Художній образ – персонаж відомого художнього твору (кінофільму, мультфільму тощо) [294, с. 118].

На думку О. Михайлової, якщо людина визначає декілька образів своєї поведінки, вміє варіювати ними, то вона досягає значних успіхів у сприйнятті себе іншими людьми, ефективніше керує враженням про себе.

Отже, з метою формування професійного іміджу вчителя ІМ доцільним є використання оптимальних для нього іміджевих технологій та відповідних інструментів, адаптованих до педагогічної сфери. Головним при цьому має бути збереження унікальності й правдивості іміджу, щоб вчитель «не здавався», а був фахівцем, якому довіряють майбутнє країни.

4.3. Результати педагогічного експерименту

З метою перевірки основних теоретичних положень, обґрунтованих і викладених у попередніх розділах дослідження, а також для подолання виявлених суперечностей було розроблено та реалізовано програму експериментального дослідження. Її розроблення було зорієнтоване на забезпечення функціонування педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов шляхом створення відповідних педагогічних умов і реалізації запропонованої моделі педагогічної системи.

Вихідними для організації експериментального дослідження стали положення, сформульовані С. Сисоевою, Т. Кристопчук щодо необхідності формалізації педагогічного пошуку та наукової організації праці

[422, с.129]. Планування дослідження на початку експериментальної роботи уможливило уточнення мети педагогічного експерименту, визначення його етапів, конкретизацію завдань кожного етапу та добір ефективних методів.

Так мета педагогічного експерименту полягала в перевірці ефективності системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ у педагогічних ЗВО, підтвердженні або спростуванні правильності гіпотези дослідження. Експериментальна робота передбачала реалізацію трьох етапів, що мали на меті виконання 10 завдань (рис. 5.1.).

Отже, експериментальна робота тривала протягом 2015-2020 рр. і реалізовувалася у послідовності трьох етапів: організаційного, експериментально-практичного і підсумково-порівняльного. Схарактеризуємо особливості кожного етапу дослідження.

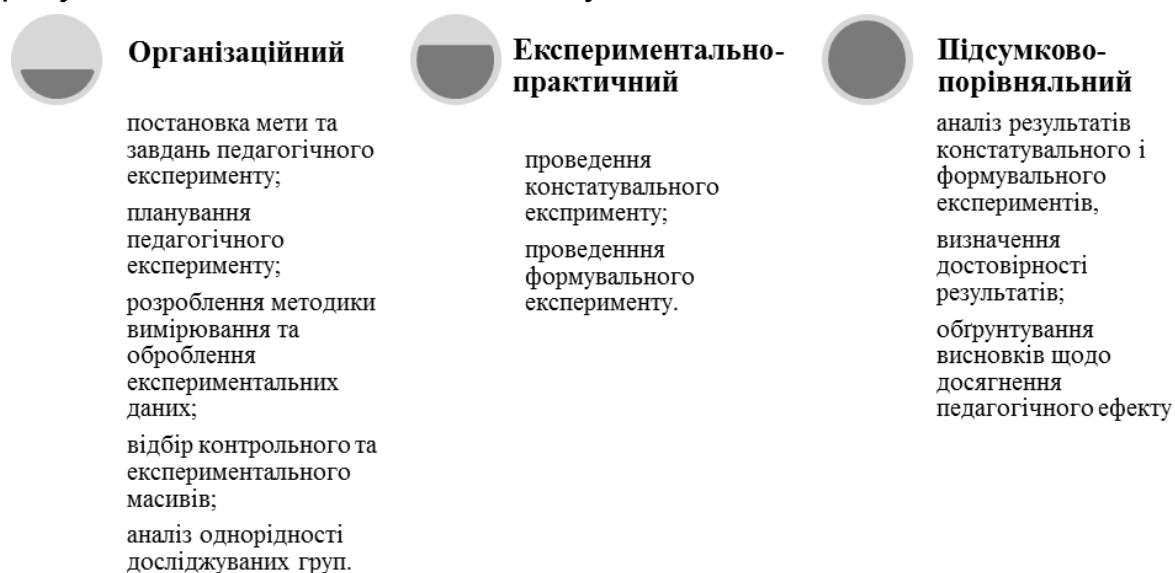


Рис. 5.1. Етапи педагогічного експерименту

У перебігу першого *організаційного етапу* було спроектовано програму педагогічного експерименту і забезпечено умови її реалізації; здійснено добір об'єктів педагогічного експерименту; обґрунтовано розмір генеральної та вибіркової сукупностей, визначено експериментальні бази дослідження; відібрано експериментальний та контрольний масиви, здійснено аналіз однорідності досліджуваних груп.

Як відомо, педагогічні (як і психологічні) дослідження є специфічними за своїм об'єктом, в якості якого виступає освітній процес, до якого залучені окремі особистості, певні соціальні групи [140].

Об'єктом нашого дослідження став процес професійної підготовки майбутніх учителів ІМ, які здобувають освіту на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. З огляду на те, що педагоги й здобувачі освіти є активними учасниками освітнього процесу, вони трансформують експериментальну ситуацію відповідно до своїх мотивів, ціннісних установок, власної мети діяльності [140, с.301].

З огляду на те, що генеральну сукупність дослідження становлять майбутні вчителі ІМ – здобувачі освіти, які навчаються за предметною спеціальністю 014.02. Середня освіта. Мова і література (із зазначенням мови), саме на них можуть бути поширені результати експериментального дослідження.

Оскільки формування вибіркової сукупності здійснювалося на початку 2014-2015 навчального року, то для визначення обсягу генеральної сукупності було використано основні статистичні показники вищої педагогічної освіти України за 2014 р. [331]. На основі статистичних даних було встановлено, що на початок 2014-2015 н. р. контингент студентів – майбутніх учителів іноземних мов – складав 52173 осіб.

Таким чином, обсяг генеральної сукупності – 52173 особи.

Наступним кроком стало визначення обсягу вибіркової сукупності, що дозволяє досягти в межах необхідної точності розрахунків вибірових характеристик необхідну «довірчу» ймовірність [395].

Для обчислень обсягу вибіркової сукупності було використано формулу, яка враховує граничну помилку репрезентативності на 5 % - му рівні значущості:

$$n = \frac{1}{0,0025+1/N}, \quad (1)$$

де N – обсяг генеральної сукупності;

n – обсяг вибіркової сукупності.

Отже, за результатами обчислень встановлено, що для того, щоб висновки експериментальних досліджень з ймовірністю 95 % можна було поширювати на всю генеральну сукупність, обсяг вибіркової сукупності n має становити 397 осіб.

Після визначення обсягу вибіркової сукупності було визначено характеристики, що уможливають репрезентативність і достовірність вибірки, зокрема: а) освітня програма; б) рік навчання в) рівень сформованості професійного іміджу.

Експериментальною базою дослідження визначено Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г.Шевченка, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Кам'янець-Подільський національний університету імені Івана Огієнка. В усіх зазначених закладах вищої освіти методом попарного відбору з урахуванням вищезазначених характеристик було сформовано експериментальні і контрольні групи, кожна з яких налічувала 402 особи на початку експерименту та 398 наприкінці відповідно (решта здобувачів освіти припинили навчання за бакалаврськими програмами протягом 4 років з різних причин). 20 науково-педагогічних працівників взяли участь в експерименті в якості експертів. КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» та Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області також було долучено до експерименту, зокрема в частині апробації розробленого навчального модуля «Професійний імідж сучасного вчителя іноземних мов», що уможливорює підготовку педагогів до реалізації ідей іміджології в освітньому процесі.

Другий (експериментально-практичний) етап експериментальної роботи передбачав проведення констатувального і формувального експериментів. Отже, наступний алгоритм дій передбачав:

- засобами діагностичного інструментарію визначити співпадіння початкових станів контрольного і експериментального масивів;

- в експериментальній групі ввести експериментальні фактори впливу: здійснювати професійну підготовку відповідно до авторської педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу із застосуванням розробленого організаційно-методичного забезпечення;

З метою визначення початкових рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів ІМ – учасників контрольної та

експериментальної груп були залучені науково-педагогічні працівники згаданих університетів, які методом експертної оцінки визначали рівні сформованості компонентів професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов із застосуванням запропонованих показників, обґрунтованих у попередніх матеріалах дослідження, на основі комплексу методик, наведених у додатку К.

У розробленні та застосуванні інструментарію було враховано наступні вимоги: об'єктивності (мінімального впливу суб'єктивних факторів на результати вимірювань), валідності (відповідності, придатності методики для вимірювання, її ефективності, дієвості та практичної корисності), надійності (точності діагностичних вимірювань, стабільності та стійкості результатів).

Визначення інтегральної оцінки сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов (I_D) здійснювалося за формулою:

$$I_D = \frac{X_1 P_1 + X_2 P_2 + \dots + X_n P_n}{P_1 + P_2 + \dots + P_n}$$

де X_1, X_2, X_n – середні оцінки в балах за всіма показниками;

P_1, P_2, P_n – коефіцієнти вагомості показників сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Результати оцінки експертами рівнів сформованості компонентів професійного іміджу кожного здобувача освіти було проаналізовано з метою встановлення збігу або відмінностей характеристик досліджуваних груп через зіставлення розподілів експериментальної та контрольної груп на початку формувального етапу експерименту. З цією метою було сформульовано такі статистичні гіпотези:

– нульова гіпотеза про відсутність відмінностей: розподіли студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості компонентів професійного іміджу на початку експерименту не відрізняються один від одного (H_0);

– альтернативна гіпотеза про значимість відмінностей: розподіл студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості компонентів професійного іміджу на початку

експерименту відрізняються один від одного (H_1).

З огляду на те, що дані, отримані у результаті вимірювань, представлено у порядковій шкалі та кількість градацій становить більше 3, для визначення достовірності збігу та відмінностей характеристик було застосовано критерій однорідності χ^2 (критерій Пірсона). Розрахунок його емпіричного значення проводився за допомогою комп'ютерної програми «Педагогічна статистика». Емпіричні значення статистичного критерію χ^2 були нижчими за $\chi^2_{crit} = 9,488$ (мотиваційно-ціннісний компонент – 0,725; гностичний компонент – 0,142; практично-діяльнісний компонент – 0,168; особистісно-рефлексивний компонент – 0,498). Отримані дані підтвердили співпадіння початкових станів контрольних та експериментальних груп на початку формувального експерименту на рівні статистичної значущості $\alpha = 0,05$ та забезпечили достатні підстави для прийняття гіпотези H_0 .

У перебігу формувального експерименту в означених університетах здобувачі освіти контрольних груп працювали в умовах використання традиційних методів та засобів організації освітнього процесу, водночас в експериментальних групах було апробовано розроблену педагогічну систему цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ.

Формування професійного іміджу майбутніх педагогів здійснювалося у послідовності трьох умовно виокремлених етапів: професійного самовизначення, інформаційного збагачення, професійного становлення, особистісно-професійного зростання відповідно до відібраного змісту та розробленої технології, поданих в матеріалах дослідження.

Поточне оцінювання результатів формувального експерименту було спрямовано на корекцію результатів іміджотворчої підготовки здобувачів освіти, визначення тенденцій та перспектив їхнього особистісного та професійного зростання, контроль за динамікою професійного розвитку, корекцію організаційно-змістового забезпечення освітнього процесу та забезпечення педагогічних умов, що мають гарантувати позитивні зрушення в рівнях сформованості професійного іміджу майбутніх учителів ІМ.

З огляду на мету *третього (підсумково-порівняльного) етапу* експериментального дослідження – здійснити аналіз результатів констатувального і формувального експериментів, визначити їх достовірність та обґрунтувати висновки – було визначено його завдання:

- визначити відмінності (збіги) у кінцевих станах експериментальної та контрольної груп;

- встановити відмінності між початковим та кінцевим станами експериментальної та контрольної груп;

- підтвердити або відхилити твердження, що впровадження розробленої педагогічної системи забезпечує цілеспрямоване формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ.

Після завершення формувального експерименту здійснено діагностування рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів ІМ за виписаною вище методикою. Результати діагностування респондентів контрольних та експериментальних груп після експерименту порівнювалися між собою, а також з відповідними результатами на початку експерименту, здійснювалася оцінка динаміки формування компонентів професійного іміджу в цілому.

Таблиця 5.1 презентує результати сформованості компонентів професійного іміджу респондентів КГ та ЕГ за результатами експерименту.

Як видно з таблиці, наприкінці експерименту в ЕГ кількість респондентів з високим, вище за середній та середнім рівнями сформованості всіх компонентів професійного іміджу виявилася значно вищою порівняно з КГ і становила: мотиваційно-ціннісний – 17,84%; 49,25%; 25,12% відповідно; гностичний – 18,85%; 29,89%; 26,13% відповідно; практично-діяльнісний – 21,60%; 52,76%; 12,32% відповідно; особистісно-рефлексивний – 20,60%; 19,35%; 43,72% відповідно порівняно з КГ: мотиваційно-ціннісний – 6,28%; 26,13%; 38,44% відповідно; гностичний – 2,01%; 8,79%; 26,88%; практично-діяльнісний – 6,78%; 12,07%; 30,15%; особистісно-рефлексивний – 4,52%; 4,27%; 31,16%.

Як бачимо, наприкінці експерименту частка майбутніх учителів ІМ – учасників ЕГ, які продемонстрували високий, вищий за середній та середній рівень сформованості усіх компонентів професійного

Таблиця 5.1.

**Результати сформованості компонентів професійного іміджу
у респондентів контрольних та експериментальних груп**

Рівень	КГ					ЕГ				
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		зміни %	Вхідний контроль		Вихідний контроль		зміни %
	к-сть	частка, %	к-сть	частка, %		к-сть	частка, %	к-сть	частка, %	
Мотиваційно-ціннісний компонент										
високий	21	5,22	25	6,28	+1,06	19	4,73	71	17,84	+ 13,11
вищий за середній	104	25,87	104	26,13	+ 0,26	102	25,37	196	49,25	+ 23,88
середній	155	38,55	153	38,44	- 0,11	166	41,29	100	25,12	- 16,17
нижчий за середній	87	21,64	80	20,01	- 1,63	81	20,15	25	6,28	- 13,87
низький	35	8,7	36	9,04	+ 0,34	34	8,45	6	1,51	- 6,94
Всього	402	100	398	100		402	100	398	100	
Гностичний компонент										
високий	7	1,74	8	2,01	+ 0,27	6	1,49	75	18,85	+ 17,36
вищий за середній	37	9,20	35	8,79	- 0,41	39	9,70	119	29,89	+ 20,19
середній	111	27,61	107	26,88	- 0,73	110	27,36	104	26,13	- 1,23
нижчий за середній	141	35,08	142	35,68	+ 0,6	140	34,83	63	15,83	- 19
низький	106	26,37	106	26,64	+ 0,27	107	26,62	37	9,30	- 17,32
Всього	402	100	398	100		402	100	398	100	
Практично-діяльнісний компонент										
високий	17	4,23	27	6,78	+ 2,55	16	3,98	86	21,60	+ 17,62
вищий за середній	44	10,95	48	12,07	+ 1,12	44	10,94	210	52,76	+ 41,82
середній	120	29,85	120	30,15	+0,3	116	28,86	49	12,32	- 16,54
нижчий за середній	174	43,28	169	42,46	- 0,82	179	44,53	45	11,30	- 33,23
низький	47	11,69	34	8,54	- 3,15	47	11,69	8	2,02	- 9,67
Всього	402	100	398	100		402	100	398	100	
Особистісно-рефлексивний компонент										
високий	15	3,73	18	4,52	+ 0,79	12	2,99	82	20,60	+ 17,61
вищий за середній	22	5,47	17	4,27	- 1,2	23	5,72	77	19,35	+ 13,63
середній	119	29,60	124	31,16	+ 1,6	116	28,86	174	43,72	+ 14,86
нижчий за середній	169	42,04	174	43,72	+ 1,56	170	42,28	42	10,55	- 31,73
низький	77	19,16	65	16,33	- 2,83	81	20,15	23	5,78	- 14,37
Всього	402	100	398	100		402	100	398	100	

іміджу, суттєво зросла порівняно з початком формувального експерименту (мотиваційно-ціннісний – від 287 осіб (71,39%) до 367 (92,21%); гностичний – від 155 осіб (38,56%) до 298 (74,87%); практично-діяльнісний – від 176 осіб (43,78%) до 345 (86,68%); особистісно-рефлексивний – від 151 особи (37,56%) до 333 (83,67%).

Натомість частка здобувачів освіти, які показали нижчий за середній і низький рівень сформованості компонентів професійного іміджу, зменшилася (мотиваційно-ціннісний – зі 115 осіб (28,60%) до 31 (7,79%); гностичний – з 247 осіб (61,44%) до 100 (25,13%); практично-діяльнісний – від 226 осіб (56,22%) до 53 (13,32%); особистісно-рефлексивний – від 251 особи (62,44%) до 65 (16,33%). Зміни в контрольних групах виявилися незначними.

Динаміку рівнів сформованості всіх компонентів професійного іміджу майбутніх учителів ІМ протягом експерименту демонструють дані, представлені на рис. 5.2.-5.5.

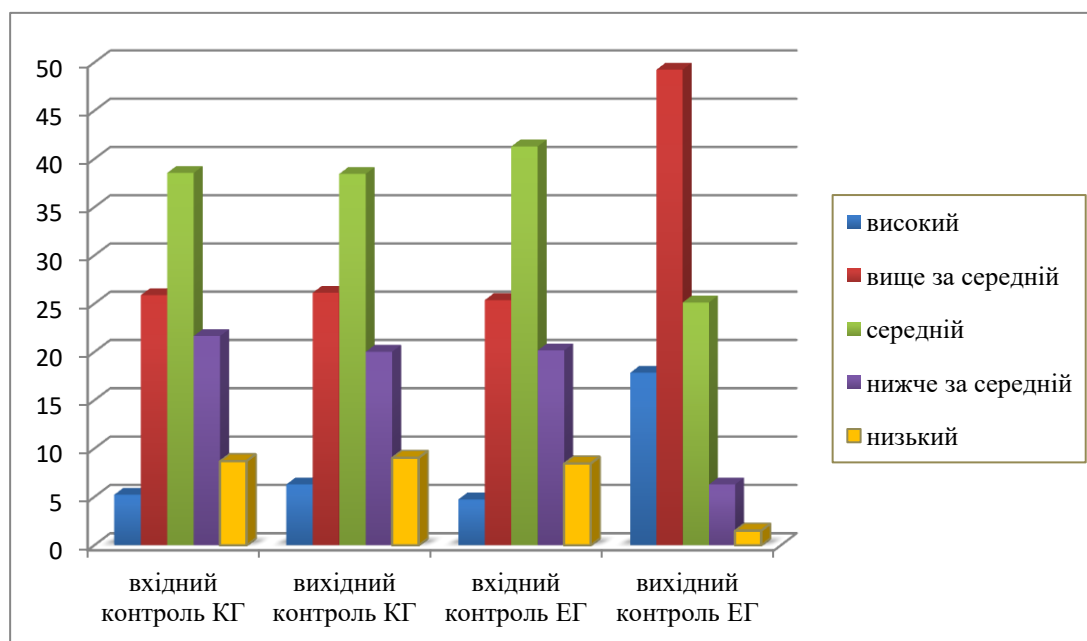


Рис. 5.2. Динаміка рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійного іміджу у респондентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп на початку та наприкінці формувального експерименту

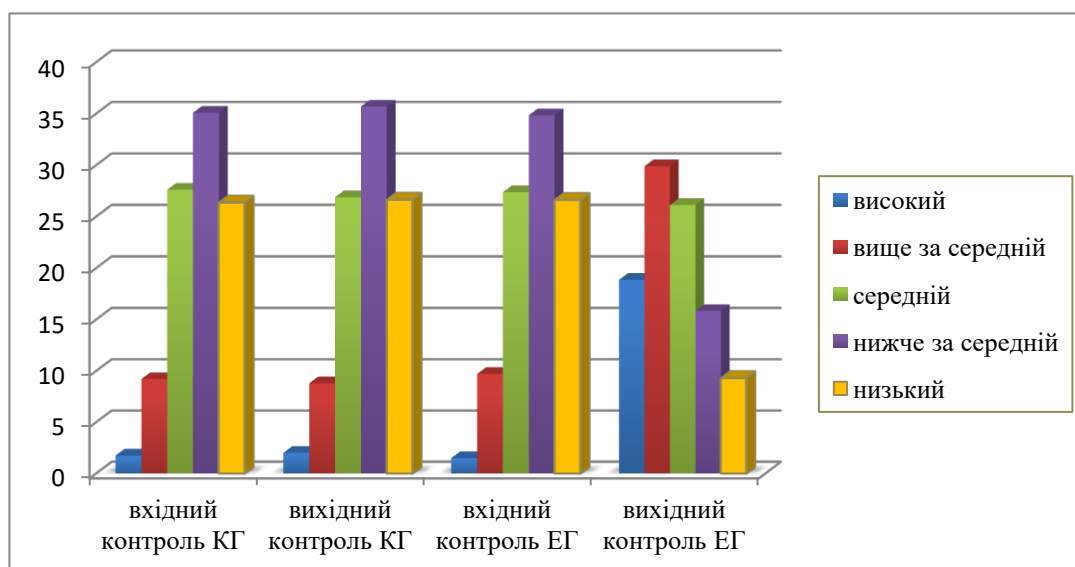


Рис. 5.3. Динаміка рівнів сформованості гностичного компонента професійного іміджу у респондентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп на початку та наприкінці формульального експерименту

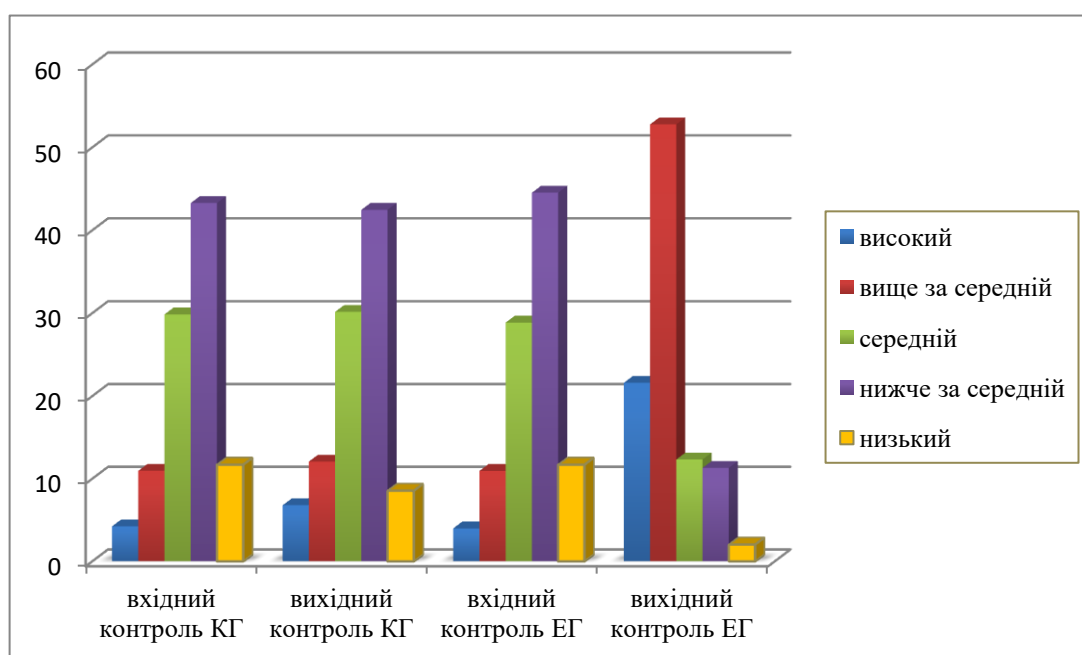


Рис. 5.4. Динаміка рівнів сформованості практично-діяльнісного компонента професійного іміджу у респондентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп на початку та наприкінці формульального експерименту

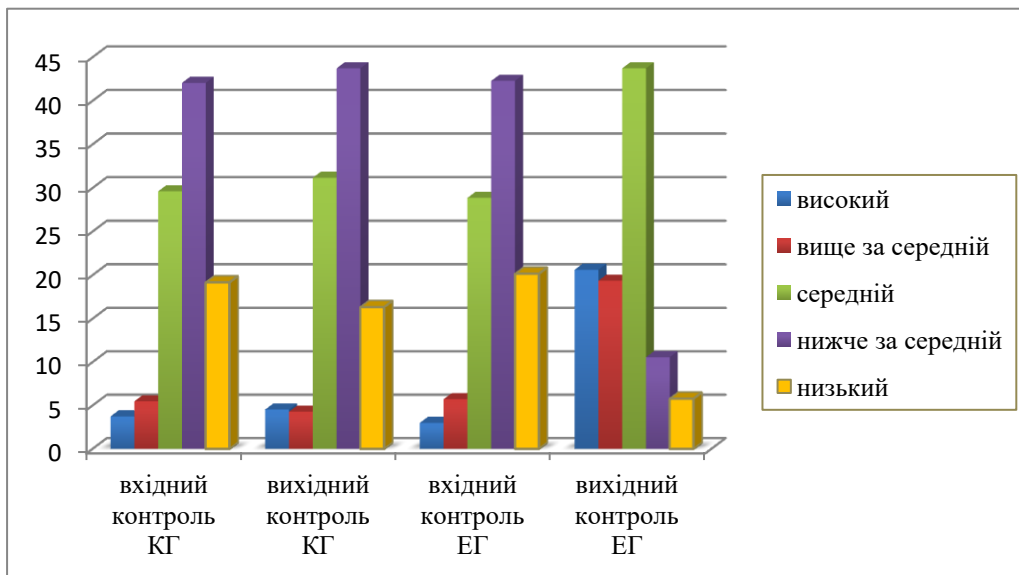


Рис. 5.5. Динаміка рівнів сформованості особистісно-рефлексивного компонента професійного іміджу у респондентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп на початку та наприкінці формувального експерименту.

Для забезпечення достовірності та об'єктивності отриманих результатів було проведено статистичну обробку експериментальних даних.

З цією метою сформульовано наступні статистичні гіпотези:

- нульова гіпотеза: розподіли студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості компонентів професійного іміджу наприкінці експерименту не відрізняються один від одного (H_0);
- альтернативна гіпотеза: розподіл респондентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості компонентів професійного іміджу наприкінці експерименту відрізняються один від одного (H_1).

Порівняння розподілів респондентів досліджуваних груп проводилося засобами комп'ютерної програми «Педагогічна статистика». З урахуванням умов розрахунків (шкала вимірювання, кількість респондентів тощо) автоматично програмою було обрано статистичний критерій Пірсона χ^2 . Зведену матрицю зіставлення характеристик розподілів досліджуваних груп за рівнями сформованості компонентів професійного іміджу майбутніх учителів ІМ наприкінці формувального експерименту подано у табл. 5.2.

Таблиця 5.2.

Зведена матриця зіставлення характеристик розподілів досліджуваних груп за статистичним критерієм Пірсона (χ^2) після формувального експерименту

Досліджувані групи	ЕГ вхідний контроль	ЕГ вихідний контроль
<i>Мотиваційно-ціннісний компонент</i>		
КГ вхідний контроль	–	$\chi^2_{emp} = 111,595$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%
КГ вихідний контроль	$\chi^2_{emp} = 111,595$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%	–
<i>Гностичний компонент</i>		
КГ вхідний контроль	–	$\chi^2_{emp} = 163,682$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%
КГ вихідний контроль	$\chi^2_{emp} = 163,682$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%	–
<i>Практично-діяльнісний компонент</i>		
КГ вхідний контроль	–	$\chi^2_{emp} = 250,300$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%
КГ вихідний контроль	$\chi^2_{emp} = 250,300$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%	–
<i>Особистісно-рефлексивний компонент</i>		
КГ вхідний контроль	–	$\chi^2_{emp} = 188,359$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%
КГ вихідний контроль	$\chi^2_{emp} = 188,359$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%	–

Про достовірність відмінностей (чи зіставлення) характеристик розподілів груп респондентів наприкінці формувального експерименту свідчить інформація на перетині стовпчика і рядка матриці.

Нагадаємо, що якщо критичне значення критерію Пірсона χ^2_{crit} більше за емпіричне χ^2_{emp} , розподіли зіставляються між собою (співпадають); натомість, якщо критичне значення критерію χ^2_{crit} менше за емпіричне χ^2_{emp} , то, згідно статистичним правилам прийняття рішення, маємо достатні підстави для відхилення гіпотези H_0 . При цьому слід прийняти альтернативну гіпотезу H_1 : розподіли респондентів порівнювальних груп за рівнем сформованості певного компонента професійного іміджу відрізняються між собою.

У матриці спостерігаємо значну різницю між емпіричним і критичним значенням критерію Пірсона χ^2 для всіх компонентів професійного іміджу на кінець експерименту, що підтверджує відмінності в характеристиках розподілів досліджуваних груп за усіма компонентами сформованості професійного іміджу майбутніх учителів ІМ наприкінці формульованого експерименту. Це є підставою для прийняття альтернативної гіпотези H_1 .

Задля встановлення відмінності між початковим та кінцевим станами експериментальної групи наведемо зведену матрицю зіставлення характеристик розподілів за рівнями сформованості компонентів професійного іміджу на початку і наприкінці формульованого експерименту (табл.5.3.)

Таблиця 5.3.

**Зведена матриця зіставлення характеристик ЕГ
за статистичним критерієм Пірсона (χ^2)
на початку і наприкінці формульованого експерименту**

Досліджувані групи	ЕГ вхідний контроль	ЕГ вихідний контроль
<i>Мотиваційно-ціннісний компонент</i>		
ЕГ вхідний контроль	—	$\chi^2_{emp} = 125,239$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%
ЕГ вихідний контроль	$\chi^2_{emp} = 125,239$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%	—

<i>Гностичний компонент</i>		
ЕГ вхідний контроль	–	$\chi^2_{emp} = 162,671$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%
ЕГ вихідний контроль	$\chi^2_{emp} = 162,671$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%	–
<i>Практично-діяльнісний компонент</i>		
ЕГ вхідний контроль	–	$\chi^2_{emp} = 291,536$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%
ЕГ вихідний контроль	$\chi^2_{emp} = 291,536$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%	–
<i>Особистісно-рефлексивний компонент</i>		
ЕГ вхідний контроль	–	$\chi^2_{emp} = 202,501$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%
ЕГ вихідний контроль	$\chi^2_{emp} = 202,501$ $\chi^2_{crit} = 9,488$ P = 95%	–

Аналіз отриманих даних дав достатні підстави прийняти альтернативну гіпотезу H_1 , виявивши відмінності в рівнях сформованості усіх компонентів професійного іміджу майбутніх вчителів ІМ, які неможливо пояснити випадковими причинами.

Розглянемо отримані результати на основі такої закономірності: чим більше значення нерівності $\chi^2_{emp} > \chi^2_{crit}$, тим суттєвішою є відмінність у розподілах груп.

Відповідно до даних (табл. 5.3.) найбільшою з порівнюваних значень є нерівність $\chi^2_{emp} = > \chi^2_{crit}$ для практично-діяльнісного компонента професійного іміджу майбутніх учителів ІМ: $291,536 > 9,488$. Такі дані підтверджують наше передбачення про те, що системний підхід до цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ за обґрунтованими напрямами сприяє ефективному опануванню здобувачами освіти базовими технологіями

та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності, тактиками і стратегіями самопрезентації, самовираження і самореалізації і відповідальною поведінкою щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті всіма учасниками освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти.

Відмінності у рівнях сформованості решти компонентів професійного іміджу характеризуються таким ієрархічним рядом:

Мотиваційно-ціннісний - $\chi^2_{\text{emp}} = 125,239$; гностичний - $\chi^2_{\text{emp}} = 162,671$; особистісно-рефлексивний – $\chi^2_{\text{emp}} = 202,501$ ($\chi^2_{\text{crit}} = 9,488$).

Крім кількісного, було проведено і якісний аналіз результатів формувального експерименту, який показав динаміку позитивних змін у всіх компонентах сформованості професійного іміджу майбутніх учителів ІМ – учасників ЕГ. Залучені до експериментальної підготовки майбутні вчителі виявили глибший інтерес та яскравіші емоції щодо створення власного професійного іміджу. Вони стали активно використовувати стратегії, прийоми та технології створення іміджу, адаптовані до педагогічного іміджотворення, імпровізуючи в їх поєднанні. Їх здатність до самопрезентації, самовираження та самореалізації стала більш яскравою, а естетичний смак - делікатнішим.

Цей факт підтвердив ефективність педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх викладачів англійської мови у педагогічних закладах вищої освіти.

Висновки до четвертого розділу

Методологія формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ під час професійної освіти уможлиблює розроблення та впровадження педагогічної системи цілеспрямованого його формування у педагогічному ЗВО, яка передбачає проєктування змісту, відбір та доцільне застосування форм, методів і засобів навчання.

У розділі обґрунтовано технологію відбору та структурування змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО. Означено основні принципи його відбору,

зокрема: відкритості, нелінійності, варіативності, гуманітаризації, наступності, модульності, інноваційності, дотримання яких сприятиме ефективності розробленої педагогічної системи.

Запропоновано розглядати зміст формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов як сукупність того, що здобувачі освіти ОС бакалавр спеціальності 014.02 Середня освіти. Мова і література (із зазначенням мови) мають засвоїти і опанувати з метою досягнення такого рівня сформованості професійного іміджу, що дозволить їм вільно презентувати себе як фахівців освітньої сфери і сприятиме підвищенню їхнього соціального успіху, і проектувати його на таких рівнях: 1) рівень освітньої програми; 2) рівень освітнього компонента; 3) рівень змістового модуля. Виокремлено етапи цього процесу: цільовий, основний та коригувальний, кожен з яких має свої завдання та визначену послідовність дій.

Реалізація цільового етапу уможливила формулювання цілей та програмних результатів навчання у частині формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічному ЗВО. Основний етап передбачав відбір та структурування інформаційного матеріалу для забезпечення формування окреслених програмних результатів на рівні ОП та навчального матеріалу. На рівні освітньої програми відповідно до компонентів професійного іміджу та з орієнтуванням на визначені програмні результати навчання виокремлено такі змістові лінії структурування змісту: ціннісна, знаннєва, діяльнісна, особистісна, реалізація яких вбачається можливою доповненням іміджотворчим змістом таких обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів ОП, розробленням курсу «Професійний імідж сучасного вчителя іноземних мов», посиленням іміджотворчим компонентом практичної підготовки майбутніх учителів та залученням здобувачів освіти до різних форм неформальної та інформальної освіти. З'ясовано послідовність вивчення освітніх компонентів, зв'язки між ними і заходами неформальної та інформальної освіти.

Проектування змісту формування професійного іміджу на рівні навчального матеріалу охоплювало розроблення тематики та змісту занять, укладання завдань для СРС та ІРС, методичних рекомендацій до їх виконання, розроблення критеріїв оцінювання навчальних

досягнень здобувачів освіти, розроблення змісту заходів неформальної та інформальної освіти.

Відібрано педагогічні технології (проблемного, контекстного навчання, імітаційні, комунікативні та тренінгові, портфоліо), які відповідають потребам організації процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ, дидактично підпорядковуються встановленим цілям, обраному змісту та результатам підготовки фахівців з високим рівнем сформованості професійного іміджу. Обрано та обґрунтовано комплекс методів, форм та засобів навчання на основі узвичаєних та інноваційних технологій.

Визначено роль інструментів PR та психотехнологій у формуванні професійного іміджу майбутніх учителів ІМ у педагогічних ЗВО, а саме: 1) шалюпінська система самопрезентації; 2) технологія самопрезентації В. Шепеля; 3) імідж-технологія В. Футіна; 4) імідж-технологія, заснована на ігровій моделі; 5) компенсаторна; 6) експрипріаційна; 7) пролонгована; 8) корекційна; 9) еkleктивна технології.

Експериментальна перевірка ефективності системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ свідчить, що відбулися суттєві позитивні зрушення в рівнях сформованості досліджуваного феномену. Зокрема, наприкінці формувального експерименту помітно збільшилася частка респондентів, які продемонстрували високий, вищий за середній рівень та середній рівень сформованості усіх компонентів професійного іміджу; натомість зменшилася частка здобувачів освіти, які показали нижчий за середній і низький рівень сформованості компонентів професійного іміджу.

Результати аналізу рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов в експериментальних групах на різних етапах формувального експерименту дають підстави стверджувати про ефективність розробленої системи та підтверджують достовірність обґрунтованих концептуальних положень дослідження щодо сформованості означеного феномена засобами педагогічної статистики.

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано розв'язання наукової проблеми щодо формування проофесійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти, що виявляється в підготовці концепції, обґрунтуванні та розробленні педагогічної системи цілеспрямованого формування проофесійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти та експериментальній перевірці її ефективності.

Результати дослідження засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань, підтвердили гіпотезу і дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Узагальнення результатів ретроспективного аналізу поглядів на роль і статус учителя в системі суспільно-культурних цінностей дало підстави для висновку, що особистість педагога посідала чільне місце в становленні педагогічної науки та практики в різні епохи. Окремі складники іміджу вчителя сприяли підвищенню професіоналізму, педагогічної майстерності педагогів, що позначалось на їхньому професійному статусі, репутації й особливому ставленні до них з боку суспільства. У будь-якому суспільстві завжди були ідеальні зразки, які поділяла більшість представників однієї і тієї самої соціальної групи. Кожна епоха створювала свій набір типових іміджів, в яких кристалізувала сутність учительської професії. Набір стандартних іміджів, які суспільство визнавало і пропагувало як престижні та гідні наслідування, ставали символами соціальної норми або навіть соціального успіху. Приймаючи ці норми, людина відчувала себе комфортно і захищено, тим самим проявляла свою лояльність до навколишньої дійсності.

Констатовано, що українське суспільство сьогодні ставить перед учителем, зокрема й іноземних мов, нові вимоги. В умовах конкуренції ставлення до нього в суспільстві дедалі більше залежить від сформованості іміджевих знань, умінь та навичок, а також значущих якостей, що вможливають гідне репрезентування себе в соціумі, у поєднанні з умотивованим опануванням фахових та методичних

знань, умінь, навичок та здатностей, необхідних для виконання майбутніх професійних обов'язків. Проте через відсутність професійного стандарту чіткий набір компетентностей, що їх має здобути майбутній учитель іноземних мов, щоб отримати відповідну кваліфікацію, досі чітко не визначено. Це зумовлює потребу у формуванні узагальненого уявлення про знання, уміння та здатності, професійні й особистісні якості, які стануть у пригоді сучасному вчителю іноземних мов для формування професійного іміджу, з використанням методу експертного оцінювання.

На основі аналітичного огляду доробку з історії освіти окреслено змістово-організаційні засади становлення професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні в різні історичні періоди. Визначено, що її історичний шлях був складним та неоднозначним. В освітній політиці держави в різні історичні періоди простежувався інтерес до якості підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зумовлений соціально-економічними чинниками. Інституційні й змістові аспекти професійної підготовки таких фахівців проходили випробування часом й постійно уточнювалися. Нині відбувається кардинальне реформування педагогічної освіти в Україні, що значно ускладнює функціонування педагогічних ЗВО в умовах сьогодення.

2. За результатами аналізу наукових джерел, в тому числі й дисертацій останніх десятиліть, узагальнено та систематизовано погляди зарубіжних і вітчизняних науковців та практиків щодо формування наукових уявлень про феномен іміджу, процеси, пов'язані з його формуванням, проблеми іміджології як науки тощо. З'ясовано, що початок наукового вивчення феномену іміджу датується 1961 р., фахово займатися проблемою іміджу та особливостями його конструювання історично першими почали зарубіжні вчені. Проте роботи західних авторів переважно мають популярно-прикладний характер і не виходять на рівень теоретичних узагальнень. Розроблення іміджевої проблематики в Радянському Союзі та на пострадянському просторі розпочалося значно пізніше порівняно з Європою і Америкою.

Виявлено, що сьогодні імідж належить до сфери дослідницьких інтересів практично всіх наук гуманітарного циклу. Міждисциплінарність вивчення іміджу наповнює це поняття якостями наукового

плюралізму, що ускладнює його вивчення. Попри значний науковий доробок в означеній царині, проблема формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО залишилася поза увагою.

Контент-аналіз інструктивно-нормативної документації, зокрема освітньо-професійних програм, навчальних планів та навчально-методичних матеріалів підготовки фахівців за спеціальністю 14.02 Середня освіта. Мова та література (з вказанням мови), уможливив виокремлення загальних тенденцій: завдання формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі їх підготовки в ЗВО цілеспрямовано не ставиться; ОП підготовки майбутніх учителів ІМ переважно орієнтовані на розвиток фахових компетентностей, не приділяється належна увага розвитку особистості майбутнього педагога, в якого професійні знання та вміння поєднувалися б із затребуваними в професії особистісними характеристиками; поява компетентностей, що хоч і віддалено, але орієнтують підготовку майбутніх учителів іноземних мов на створення професійного іміджу; відсутність окремих навчальних курсів, пов'язаних з іміджотворенням.

Встановлено, що узвичаєна професійна підготовка в педагогічних закладах вищої освіти поки що недостатньо динамічно переорієнтовується на задоволення нових суспільних викликів, що детермінують суттєві зміни в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти, модернізацію всіх компонентів традиційної педагогічної системи, що вможливило б розв'язання проблеми цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

З'ясування рівня обізнаності науково-педагогічних працівників стосовно значення професійного іміджу для фахівця освітньої сфери з огляду на відповідність вимогам професійного стандарту та визначення їх здатності до іміджотворчої діяльності, здійснене на основі опитування та самооцінювання, засвідчило фрагментарність знань респондентів про імідж як феномен, недостатнє володіння механізмами іміджотворення, наявність утруднень у формуванні власного професійного іміджу, що свідчить про недостатню готовність більшості науково-педагогічних працівників до іміджотворення.

3. На підставі вивчення наукової літератури з дотриманням принципів визначення понять *професійний імідж майбутнього вчителя іноземних мов* потрактовано як *статусно-рольову характеристику, що об'єднує систему зовнішніх і внутрішніх індивідуальних та професійних якостей і компетентностей фахівця, що виявляється, підтверджується і розвивається в процесі набуття ним соціально-професійного досвіду і покликана створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку він конструює.*

У структурному плані професійний імідж учителя іноземних мов схарактеризовано як багатокomпонентну структуру, побудовану на основі взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів (мотиваційно-ціннісного, гностичного, практично-діяльнісного, особистісно-рефлексивного), що перебувають у постійній динаміці та взаємодії. У результаті цієї взаємодії формується конгломерат зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей та компетентностей фахівця, що забезпечує формування його позитивного професійного іміджу.

4. Розроблено та науково обґрунтовано авторську концепцію цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти, основними концептуальними напрямками якої визначено: модернізацію складових освітнього процесу з використанням інноваційних методик на основі поєднання педагогічних та іміджевих технологій і технік; педагогічну інтеграцію; залучення можливостей неформальної та інформальної освіти з метою реалізації індивідуальних траєкторій формування професійного іміджу здобувачів освіти, що вможливить їх успішне репрезентування себе як професіоналів у педагогічному й інших середовищах, а отже, забезпечить соціальний успіх і конкурентоспроможність у сфері освітніх послуг.

Концепція спрямовує науковий пошук на досягнення мети і завдань іміджевої підготовки майбутніх учителів іноземних мов у єдності трьох взаємопов'язаних концептів: *методологічного, теоретичного і технологічного.*

Встановлено, що формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти має

реалізовуватися шляхом застосування взаємопов'язаних *методологічних підходів* (системного, синергетичного, соціокультурного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, технологічного, інтеграційного), які в єдності забезпечують адекватне вирішення завдань дослідження.

5. Доведено, що цілеспрямоване формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов має ґрунтуватися на сукупності *загальнотеоретичних* (науковості, об'єктивності, детермінізму, доказовості, єдності свідомості й діяльності, практичної зорієнтованості); *загальнопедагогічних* (культуровідповідності; триєдності навчання, виховання та розвитку особистості; гуманістичної спрямованості, демократизму в організації освітнього процесу, системності, відповідності змісту професійної підготовки сучасним тенденціям розвитку освіти, нелінійності освітнього процесу, свободи викладання, полісуб'єктності й партнерства у взаємостосунках викладача і здобувачів освіти, екстраполяції кращих зразків педагогічної майстерності на майбутню професійну діяльність) та *специфічних* (особистісних пріоритетів, саморозвитку, конгруентності, реальності) принципів, спрямованих на підвищення якості професійної освіти педагогів.

Засобами експертного оцінювання виявлено педагогічні умови, які сприятимуть формуванню професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, а саме: забезпечення індивідуальних траєкторій формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов; створення алгоритму формування професійного іміджу на основі впровадження наскрізних навчальних програм дисциплін; підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження ідей іміджології в освітньому процесі педагогічного ЗВО; інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти на засадах інноваційного підходу; використання квазіпрофесійної діяльності як засобу успішного формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

З'ясовано, що домінантною умовою цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ є забезпечення індивідуальних траєкторій формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, актуальність якої підтверджується і освітньою парадигмою студентоцентрованого навчання.

6. Розроблено та науково обґрунтовано педагогічну систему цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО, яка структурно відображає основні компоненти освітнього процесу, а функціонально забезпечує подолання наявних у практиці суперечностей за рахунок реалізації ідей іміджології в освітньому процесі ЗВО та поєднання педагогічних й іміджевих технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців. Розкрито сутність підсистем (цілей, змісту, форм, методів, засобів, контролю), ієрархічно підпорядкованих спільній меті і спрямованих на реалізацію розробленої концепції цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти.

Спроектовано структурно-функціональну модель педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО, яка є ідеальною структурною побудовою, що відображає систему цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов в умовах педагогічного вишу; унаочнює процес поетапного формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов і складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: *методологічно-цільового* (мета, завдання, методологічні підходи та принципи), *змістового* (компоненти професійного іміджу, змістові лінії, змістові центри, засоби реалізації змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ), *процесуального* (етапи формування професійного іміджу, педагогічні та іміджеві технології, різновиди діяльності, організаційні методи та форми), *оцінювально-результативного* (критерії, показники і рівні його сформованості та очікуваний результат) блоків.

7. Визначено та теоретично обґрунтовано цілі формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов як системотвірний чинник педагогічної системи, прогнозований результат іміджевої підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Відповідно до структури професійного іміджу представлено програмні результати навчання в частині формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у контексті мотиваційно-ціннісного, гностичного, практично-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів.

Обґрунтовано технологію структурування змісту формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО. Означено основні принципи його відбору, зокрема: відкритості, нелінійності, варіативності, гуманітаризації, наступності, модульності, інноваційності, дотримання яких сприятиме ефективності розробленої педагогічної системи. Відповідно до компонентів професійного іміджу та з орієнтуванням на визначені програмні результати навчання виділено такі змістові лінії його структурування: ціннісну (передбачає формування у здобувачів освіти системи мотивів та потреб формування професійного іміджу, долучення їх до професійних цінностей, розвиток їхнього емоційного інтелекту), знаннєву (пов'язана з формуванням системи знань за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук та методології іміджотворчої діяльності), діяльнісну (пов'язана з опануванням майбутніми фахівцями умінь і навичок відповідно до обраного фаху та необхідних для продуктивного іміджотворення, а також набуттям особистісного досвіду у контексті формування власного професійного іміджу та його підтримання), особистісну (є показником внутрішнього саморуху особистості).

Для реалізації концептуальних напрямів системного формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО запропоновано проєктувати зміст на таких рівнях: 1) рівень освітньої програми; 2) рівень освітнього компонента; 3) рівень змістового модуля.

8. З'ясовано, що для реалізації концептуальних напрямів системного формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ технології навчання повинні бути дидактично підпорядкованими обґрунтованим цілям, змісту, прогнозованим результатам.

Доведено, що розроблена педагогічна система цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ має реалізовуватися через узвичаєні педагогічні технології з їх методами і формами навчальної діяльності, які, з одного боку, слугують основою педагогічного процесу, з іншого – системотворчою стратегією формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ. Їм підпорядковані локальні інноваційні технології, зокрема педагогічні (студентоцентрованого, контекстного навчання, імітаційного моделювання, комуніка-

тивні, тренінгові, портфоліо) та іміджеві, або психотехнології (шлях-пінська система саморепрезентації, технологія саморепрезентації В. Шепеля, імідж-технологія В. Футіна; імідж-технологія, заснована на ігровій моделі; компенсаторна, експрипріаційна, пролонгована, корекційна, еклективна), які відповідають потребам організації процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів ІМ.

Визначено та обґрунтовано комплекс методів, форм та засобів навчання на основі узвичаєних та інноваційних технологій. Зокрема, серед методів відзначимо такі, як організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (метод лекції (проблемної, візуалізації), розповіді, пояснення, бесіди (репродуктивної, евристичної), спостереження за мовою, вправ, проєктів), стимулювання навчальної діяльності (навчальної дискусії, пізнавальних ігор, аналізу життєвих ситуацій, створення ситуацій успіху в навчанні), контролю і самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності (усного, письмового).

9. Закономірний характер впливу обґрунтованих положень цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов підтверджено в процесі проведення педагогічного експерименту. Порівняльний аналіз експериментальних даних засвідчив ефективність запропонованої системи цілеспрямованого формування в них професійного іміджу. Наприкінці експерименту частка майбутніх учителів ІМ – учасників ЕГ, які продемонстрували високий, вищий за середній та середній рівні сформованості всіх компонентів професійного іміджу, суттєво зросла порівняно з початком формувального експерименту (мотиваційно-ціннісний – з 287 осіб (71,39 %) до 367 (92,21 %); гностичний – від 155 осіб (38,56 %) до 298 (74,87 %); практично-діяльнісний – від 176 осіб (43,78 %) до 345 (86,68 %); особистісно-рефлексивний – від 151 особи (37,56 %) до 333 (83,67 %)). Натомість частка здобувачів освіти, які показали нижчий за середній і низький рівні сформованості компонентів професійного іміджу, зменшилася (мотиваційно-ціннісний – зі 115 осіб (28,60 %) до 31 (7,79 %); гностичний – з 247 осіб (61,44 %) до 100 (25,13 %); практично-діяльнісний – від 226 осіб (56,22 %) до 53 (13,32 %); особистісно-рефлексивний – від 251 особи (62,44 %) до 65 (16,33 %)). Зміни в контрольних групах виявилися незначними.

10. Результати проведеного дослідження вможливили обґрунтування прогностичних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у аспекті формування в них професійного іміджу, а саме: 1) затвердження Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», розроблення стандарту вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіти для першого (бакалаврського) рівня, ініціювання розроблення окремих вимог для вчителів-предметників; 2) підвищення соціального статусу вчителя, престижу педагогічної професії за рахунок продовження реформи оплати праці освітян та створення належних умов праці; 3) розроблення та затвердження кодексу етики педагогічного працівника та аксіологізація професійної підготовки майбутніх учителів ІМ; диверсифікація освітніх програм, орієнтованих на різні цільові групи, що забезпечать індивідуальні освітні траєкторії та постійну навчально-методичну підтримку майбутніх учителів ІМ; формування змісту професійної підготовки на міждисциплінарній основі з обов'язковим визначенням наскрізної іміджевої складової в компонентах загальної та професійної підготовки; організація середовища для набуття майбутніми вчителями іноземних мов досвіду іміджотворчої діяльності на етапі професійної підготовки в педагогічному ЗВО.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших досліджень пов'язані з пошуком ефективних методів та засобів формування професійного іміджу на основі міждисциплінарної інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авво Б. В. Методология компетентного подхода в высшем образовании. URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/978.htm>
2. Авшенюк Н.М. Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навчальний посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. 156 с.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448 с.
4. Акмеология 2014. Методологические и методические проблемы. Вып. 24 /под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. СПб., 2014. 128 с.
5. Акмеологічний словник / Під заг. ред. А. Деркача. М., 2004. 161 с.
6. Активные методы в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А.И.Жук, Н.Н.Кошель. Мн., 2003. 336 с.
7. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. М., 1973. 296 с.
8. Алчевская Х.Д. Передуманное и пережитое : Дневники, письма, воспоминания. М., 1912. 477 с.
9. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1980. 415 с.
10. Андриенко Е. В. Социальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М., 2000. 264 с.
11. Андрущук І. В. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: теорія і методика : монографія. Хмельницький, 2017. 355 с.
12. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу. Київ, 2005. 498 с.
13. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої

освіти АПН України, черв. 2006 р.). Вища освіта України. 2006. № 3. С. 5–9.

14. Аносов І. П. Педагогічна антропологія : навч. посіб. Київ, 2005. 264 с.

15. Апраксина М.В. Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема: Дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». М., 2000. 134 с.

16. Артамонова Е. И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала. Педагогическое образование и наука. 2008. № 10, С. 7-8.

17. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980. С. 368.

18. Бабаева Э. С. Психолого-педагогические особенности проектирования программ неформального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2013. Вып. № 3 (40). С. 6–7.

19. Байда М. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2016. 278 с.

20. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе: избр. работы. Київ, 2006. 408 с.

21. Бандурка О. О. Єдність цінностей та істини у праві (філософський аналіз) : монографія. Київ, 2003. 403 с.

22. Баркасі В. В., Філіпп'єва Т. І. Розвиток соціальної компетентності майбутніх учителів засобами іноземних мов в умовах освітньо-виховного простору університету. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2017. № 4. С. 32-36.

23. Баркасі В.В., Баркасі С.Б. Використання змішаної форми навчання при викладанні іноземних мов у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2015. № 2(6). С. 207-210. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2\(6\)_55](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2(6)_55)

24. Барна Н. В. Іміджелогія: навч. посібник для дистанційного навчання. Київ, 2007. 217 с.

25. Баури Ф. А. Паблик рилейшнз или стратегия доверия. М., 2001.

26. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948-2016 рр): теорія і практика: монографія. Умань, 2017. 342 с.
27. Белобрагин В. Я., Белобрагин В. В. Некоторые вопросы формирования имиджологии как науки. Imageology.ru : URL: <http://imageology.ru/content/view/21/30/>
28. Бергер П. Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива. М., 1996. 168 с.
29. Берд П. Продай себя! Тактика совершенствования Вашего имиджа. Минск, 2004.
30. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. Воронеж, 1977. 304 с.
31. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 192 с.
32. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта. Тематичний випуск: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія і технології*. 2009. №3, дод.1. К., С. 21–24.
33. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. К., 2008. 848 с.
34. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн.. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. К., 2003. 280 с.
35. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ, 1998. 204 с.
36. Бєленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. К., 2012. 38с.
37. Бирюкова А. А. Самоидентификация личности и профессиональный имидж менеджера-предпринимателя малого бизнеса : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.05. Москва, 2004. 141 с.
38. Бирюкова И. К. Неформальное образование: понятие и сущность. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 10 (74). С. 18–20.

39. Бирюкова И. К. Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (86). С. 12–16.

40. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук:13.00.02; Київський національний лінгвістичний ун-т. К., 2005. 480 с.

41. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., (Ред.). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої 2013. К. 590 с.

42. Більська О. Суперечності та перспективи розвитку освітніх систем країн Західної Європи. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій*: Вінниця, 2014. Вип. 3. С. 15-18.

43. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. 696 с.

44. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у проектування науково-дослідницької роботи студентів магістратури. *Вища освіта України. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. 2012. № 3 (46). С. 46–54.

45. Богуш Н.М. Упровадження інноваційних методів і технологій на уроках німецької мови як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Таврійський вісник освіти*. 2013. №4(44). С 115.

46. Бойко О. І. Електронне портфоліо викладача – альтернативна форма оцінки його педагогічної діяльності та професіоналізму. *Вісник Черкаського державного технологічного університету. Технічні науки*. 2017. № 1. С. 150–155.

47. Болсун С. А. Професійний імідж керівника навчального закладу. *Управління школою*. 2013. № 7–9 (379–381), березень. С. 51–55.

48. Болубаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закл. підвищ. кваліфікації системи вищ. Освіти. 1997. К. 64 с.

49. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000. 352 с.
50. Бондаренко В. І. Теоретичні і методичні засади формування іміджу майбутнього вчителя технологій у системі виховної роботи педагогічного університету: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля, Київ, 2016. 489 с.
51. Бондарчук О. І., Карамушка Л.М., Сич. Психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення керівних кадрів освіти. *Актуальні проблеми психології. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2002. Т. 1, Ч. 3. С. 191–194.
52. Бордовская Н. В. Системная методология современных педагогических исследований. Педагогика. 2005. № 5. С. 21–29.
53. Бориско Н. Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. К., 2000. 508 с.
54. Бороздина. Г. В. Психология делового общения. М., 1999. 224 с.
55. Бочарникова Т. Ф. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов у фаховій підготовці: дис. ... кандидата пед.наук: 13.00.04 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2013. 232 с.
56. Боярчук Н. К. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Педагогічні науки*. 2013. №1 (57). С. 85–95.
57. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. Санкт-Петербург, 2002. [Книга].
58. Браун Л. Имидж – путь к успеху / [пер. с англ. Л. Царук]. Санкт-Петербург, 2001. 188 с.
59. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Дидактика математики*. Вип. 33. Донецьк, 2010. № 33. С. 17–20.
60. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 2007. М., 232 с.

61. Бутенко Н. Формування і презентація іміджу викладача як складова його професійнопедагогічної культури та запорука ефективної діяльності. *Вісник Львівського університету. Сер. пед.* 2005. Вип. 19, Ч. 1. С. 96-103.

62. Валеева О.Н. Имидж личности: социально-психологический анализ феномена. Cyberleninka.ru/ URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-lichnosti-sotsialno-psihologicheskii-analiz-fenomena/viewer>

63. Варникова О. В. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Пенза, 2011. 324 с.

64. Васильева С.А., Попова Е.В. Сущность понятия «Профессиональный статус учителя». *Инновационная деятельность в образовании: материалы VII Международной научно-практической конференции* (Пушкино, 23 апреля 2013 г.). Ярославль-Москва: «Канцлер», 2013. Ч.1. С.2.

65. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. Київ, 2011. 254 с.

66. Васянович Г.П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9-31.

67. Вейлл П. Искусство менеджмента / [пер. с англ.]. М., 2002. 204 с.

68. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. К. Ірпінь: 2005. 1728 с.

69. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М., 1991. 207 с.

70. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. Вип. 5. С. 31-37.

71. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді : сучасні аспекти розвитку : монографія. К., 2009. 384 с.

72. Веркалець М. М. Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка. К., 1990. 48 с.

73. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. Москва, 2002. 160 с.

74. Ветчинова М. Н., Герасенкова П. В. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в 90-е годы XIX в. – в начале XX в. *Вопросы образования*. 2011. № 3. С. 261–278.

75. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : монографія. Дніпропетровськ, 2005, 286 с.

76. Вітвицька С. С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка : наук.-метод. Журнал*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63-67.

77. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури. Київ, 2003. 316 с.

78. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Житомир, 2009. 440 с.

79. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія. Житомир, 2009. 184 с.

80. Войшвилло Е. К., Дегтярев М. Г. Логика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М, 2001. 528 с.

81. Волкова В. В. Имиджелогия: учебно-методическое пособие. Ставрополь, 2005. 168 с.

82. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. К., 2007. 615 с.

83. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні. *Соціологія: теорія, метод, маркетинг*. 2004. №4. С. 189-199.

84. Волощук І. С. Основи наукових досліджень. Педагогіка: навч. посібн. Київ, 2006. 107 с.

85. Волченко О., Нікішина В. Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх перекладачів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2017. № 4. С. 95-102.

86. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер [для руководителя-практика] / [пер. с англ.]. Москва, 1991. 320 с.

87. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург, 1997. 96 с.

88. Гавра Д. П. Социально-коммуникативные технологии: сущность, структура, функции. *PR-технологии в информационном обществе*: мат. II Всерос. Науч.-практ. Конф. Санкт-Петербург,

10-12 ноября 2004 г. СПб., 2004. С. 10-16.

89. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.

90. Гаврилюк А. М. Природа резонансного лідерства та якісні ознаки сучасного лідера-управлінця. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej6/txts/07gamslu.htm>.

91. Гавриш І. В. Закономірності та принципи процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. *Дійсність та перспективи розвитку сучасної освіти України*. Х., 2005. С. 61–74.

92. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності : дис. ... д.-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006, 472 с.

93. Гальперин П. Развитие исследований по формированию умственных действий. Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1. С. 441-469.

94. Гальскова Н. Д. , Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2006. 336 с.

95. Гаманюк В. А. Підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2014. Вип. 199 (1). С. 86–91.

96. Гельвеций К. А. Сочинения в 2-х томах. Т. 2. Сост. и общ.ред. Х. Н. Момджяна. М., 1974. 687 с.

97. Гербач Е. М. Театральный проект в обучении иностранному языку на начальном этапе. *Иностранные языки в школе*. 2006. № 4. С. 51-54.

98. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособие. Москва, 2003. 768 с.

99. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва, 1955. 448 с.

- 100.Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології : підруч. Львів, 2007. 324 с.
- 101.Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: монографія. Херсон, 2009. 224 с.
- 102.Гомза Т. В., Авербух Е. А. Образовательная деятельность вуза в неформальном варианте. *Проблемы высшего образования*. Хабаровск, 2006. С. 28–33.
- 103.Гончаренко Н. В. Організаційно-педагогічні основи викладання іноземних мов у контексті розвитку реального напряму вітчизняної освіти (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2014. 20 с.
- 104.Гончаренко С. У. Методологія. Енциклопедія освіти. Київ, 2008. 1040 с.
- 105.Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К.; Вінниця, 2008. 278 с.
- 106.Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне, 2012. 192 с.
- 107.Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Рівне, 2011. 552 с.
- 108.Гончаренко С. У., Козловська І. М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 9–18.
- 109.Гончаренко С. У., Кушнір В. А. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. 4(8). С. 15–24.
- 110.Гордиенко Н. Е. Подготовка учителей во Франции (современное состояние и актуальные проблемы). Новые методики преподавания французского языка как иностранного: монография (на фр. яз.). Лилль: Atelier National de reproduction des thses, 2009. 497 с.
- 111.Горовенко, О. А. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя загальноосвітнього навчального закладу засобами самопрезентації: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 270 с.

112. Горский В. А. Интеграция формального и неформального образования. *Гражданско-патриотическое воспитание школьников во взаимосвязи формального и неформального образования*: сб. материалов из опыта работы педагогов в режиме экспериментальной площадки. Киров, 2011. С.11-16.

113. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : АСТ, 2008. 478 с.

114. Гринченко Б. По поводу эмеритальной кассы учащихся в народных школах. *Русский народный учитель*. 1884. № 2. С. 496.

115. Гринько Т. Витоки ідеї духовно-морального виховання майбутніх учителів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2009. Вип. XLIX. Слов'янськ. С.8-15.

116. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Харків, 2000. 380 с.

117. Гриценко Л. И. Теория и практика обучения: интегративный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008. 240с.

118. Груздев М. В., Золотарева А. В. Задачи и возможности интеграции формального и неформального образования. *Образовательная панорама*. 2014. № 1. С. 4–9.

119. Гузій Н. В. Здобутки вітчизняної педагогіки 20-х рр. ХХ ст. у становленні дидактики як галузі наукових знань про вчителя та його професійну працю. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 1. С. 55-61.

120. Гулай О. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти: дис.... Д-ра пед. наук: 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Хмельницький, 2016. 435 с.

121. Гульпа, Л. Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки: дис... канд. пед. наук: 13.00.01; Ін-т педагогіки АПН України. К., 2007. 231 с.

122. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посібн. Вінниця, 2005. 366 с.

123. Гусак Л. Є. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2014. 571 с.

124. Гусейнова Е. І., Лук'янова Ю. М. Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти. *Педагогічні науки: Стратегічні напрямки реформування системи освіти*. 2012. URL: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm

125. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Інститут педагогіки АПН України Київ, 2005. 476 с.

126. Девис Ф. Создай себе имидж: как всем своим видом излучать успех / [пер. с англ. С. И. Ананин]. Минск, 1998. 304 с.

127. Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

128. Державний стандарт вищої освіти. URL : http://www.mon.gov.ua/laws/_1247.doc

129. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учеб. пособ. Санкт-Петербург, 2003. 256 с.

130. Джеймс Дж. Эффективный самомаркетинг. Искусство создания положительного образа / [пер. с англ.]. Москва, 1998. 123 с.

131. Дзядевич Ю. В. Педагогічні умови формування професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04; МОНМС України, Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2012. 323 с.

132. Дидро Д. Избранные философские произведения. ОГИЗ Гос. изд. полит. л-ры, 1941. 280 с.

133. Дистервег А. Избранные педагогические произведения. М.: Учпедгиз, 1956. 378 с.

134. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К. 2004. 352 с.

135. Довідка щодо стану впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%>

D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2019/08/19/shchodostanu-vprovadzhennya-kontseptsii-rozvitku-pedagogichnoi-osviti.pdf

136. Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ – початку

137. ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. К., 2008. 23 с.

138. Донская Л. Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: дис. ... канд. псих. наук.: 19.00.07; Северо-кавказский государственный технический университет. Ставрополь, 2004. 212 с.

139. Дорогих Р. В. Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2011. 246 с.

140. Дрозденко Н. М., Дрозденко В. М. Психолого-педагогічні аспекти формування іміджу сучасного вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2014. Вип. 120. Чернігів, С. 112-115.

141. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры. Москва, 2019, 386 с.

142. Дубасенюк О. А. Розвиток системних досліджень у науковому знанні: історія, досвід, перспективи. Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євро інтеграційних процесів. Київ, 2015. С. 42–50.

143. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир, 2011. 684 с.

144. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності: монографія. Житомир, 2003. 192 с.

145. Духнович О.В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / за заг. ред. С. А. Литвинова. Київ. 1961. 627 с.

146. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г. Самоорганизация как перспективная возможность развития дополнительного образования

детей. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. № 2. Т. 2. С. 132–135.

147. Елліс І. О. Образ учителя в суспільно-культурному житті пізнорадянського суспільства 70–80-х років ХХ ст.: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2011. 180 с.

148. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.

149. Євсович Р.В. Тезаурусний підхід до визначення поняття «гуманітаризація» та «гуманізація» вищої освіти в європейському нормативному контексті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. Вип. 2. Луганськ, С. 58-68.

150. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Науковий юридичний журнал*. 2011. № 1 (1). Частина II. С. 20–27.

151. Железнов Б. В. Анализ политики стран-членов ОЭСР в области признания результатов неформального и информального образования. *Вестник международных организаций*. 2010. № 1 (27). С. 51–62.

152. Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования. *Человек и образование*. 2007. № 10–11. С. 15–20.

153. Житеньов Н. В. Електронне портфоліо як інструмент самопрезентації майбутнього фахівця. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. № 3. С. 212–219.

154. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студ. высших пед. учеб. завед. М., 2005. 208 с.

155. Загорулько Р. В., Кунцевич З. С. Неформальное образование в современном образовательном пространстве. *Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта*. 2012. № 3 (69). С. 80-85.

156. Зайченко І. В. Історія педагогіки. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки: начальний посібник. Київ, 2010. 624 с.

157. Закір'янова І.А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Ін-т вищої освіти АПН

України.К., 2006. 22 с.

158. Замятин Д. Н. Образ страны: структура и динамика. *Общественные науки и современность*. 2011. №1. С. 99–127.

159. Занков Л. В. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1990. С. 343-350.

160. Засідання Колегії НКО УРСР від 31/V-1930 // ЦДАВО України, ф. 1, оп. 6, спр. 41, арк. 125-127.

161. Захарченко В. М. [та ін.] Національний освітній глосарій: Вища освіта / ред. Кремінь В. Г. Київ, 2014. с. 100.

162. Звездочкин Ю.Ю., Сербиновский Б.Ю. Имидж-система университета. Новочеркасск, 2009. 266с.

163. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009. № 2. С. 7–8.

164. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению. *Современные подходы к обучению: теория и практика*: материалы междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». М., 2001. С. 5-6.

165. Зимняя И. А. Проблемность в обучении неродному языку. *Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе*. Пермь, 1994. С. 10–17.

166. Зицер Д., Зицер Н. Практическая педагогика: азбука неформального образования. Санкт-Петербург, 2007. 287 с.

167. Зінченко В. Соціокультурна глобалізація ,трансформації наукового знання і постмодерна парадигма в соціальній філософії освіти. *Парадигмальні розвідки філософії освіти*. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12933/1/Zinchenko.pdf>

168. Змановская Е. В. Руководство по управлению личным имиджем. СПб., 2005. 144 с.

169. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ ; Глухів, 2005. С 10–18.

170. Зязюн І. А. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості:*

проблеми і перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2011. С. 7–13.

171. Ильин В. И. Повседневная жизнь как театр: методологические принципы анализа. *Социология*. 2010. №1. С.5–61.

172. Ильина Л. А. Актерские способности в деятельности учителя: метод. пособие. Магнитогорск, 1998. 97 с.

173. Имидж: Энциклопедический словарь. / Авт., сост. А. Ю. Панасюк. М., 2007. 768 с.

174. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. М., 2001. 512 с.

175. Ихсангалиева Г. К. Когнитивное картирование формирования имиджа. URL: http://www.rusnauka.com/25_WP_2010/Philologia/71005.doc.htm

176. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир, 2011. 444 с.

177. Иноземцева Л. П. Имидж преподавателя как составляющая его профессиональной личности. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2011. Вып. 57. С. 231-232.

178. Ісаченко В. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського, Одеса, 2004. 21 с.

179. Історія розвитку педагогіки. URL: http://istorpedagoglpk.blogspot.com/2014/12/blog-post_60.html.

180. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Ленинград, 1991. 384 с.

181. Казанчук І.Д.; за ред. Бандурки О.М. Паблік рілейшнз в діяльності органів внутрішніх справ Х., 2003. 198 с.

182. Казаченко И. П. Позиционирование и имидж – технологии в практической деятельности учителя. *PR в образовании*. 2006. № 3. С. 79–83.

183. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник. Харків, 2009. 140 с.
184. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник. Харків, 2009. 140 с.
185. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ, 2012. 160 с.
186. Калюжный А. А. Теоретико-методологические предпосылки исследования имиджа личности. *Вестник Государственного университета управления. Серия: «Социология и управление персоналом»*. 2005. № 3 (14). С. 71-81.
187. Калюжный А.А. Социально-психологические основы имиджа учителя: диссертация... д-ра психол. наук : 19.00.05 Ярославль, 2007. 353 с.
188. Карпов А. В., Петровская А. С. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма. URL : www.drupal.psychosfera.ru
189. Катюк Я. Л. Вплив інформальної освіти на розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2013. № 4 (35). С. 62-65.
190. Качалова Л. П. Воспитание педагогического имиджа будущего учителя: теория и технология: моногр. Шадринск, 2008. 302 с.
191. Квеско Р., Квеско С. Имиджелогия: учебное пособие. Томск: ТПУ, 2008. 116 с.
192. Квінтіліан М.Ф. Дванадцять книг риторичних настанов. / Пер. з лат. [Неповний] А. Нікольського. Ч. 1-2. СПб, 1834. Ч. 1. 486 с. Ч. 2. 522 с.
193. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 207 с.
194. Князева Е. Н., Курдюмов М. П. Основание синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М., 2007. 232 с.
195. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основание синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб, 2002. С. 364-365.

196. Князян М. О. Роль системи компетентностей у забезпеченні успішності професійної діяльності педагога. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2011. № 11-12. С. 3-10.

197. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Одеса, 2007. 44 с.

198. Ковалевская Е. В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 417 с.

199. Ковальова І. О. Педагогічна іміджологія: сутність, етимологія, шляхи креативного використання у сучасному вищому навчальному закладі. *Соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*: мат. міжнародного наук. форуму. Київ, 2011. Вип. 6. С. 213-226.

200. Ковальова О. О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу в майбутніх педагогів: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 340 с.

201. Ковальчук Л. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті. *Вісник Львівського університету. (Серія педагогічна)* 2007. Вип. 22. С. 65-74.

202. Ковальчук В. І. Прогнозування розвитку системи освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. Київ, 2016. С. 112–120.

203. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М., 2000. 174 с.

204. Козлова О. С. Соціально-психологічні чинники професійного іміджу викладача ВНЗ. *Актуальні проблеми психології*. 2013, Том. VI, Психологія обдарованості, Вип. 9. С. 191-200.

205. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : монографія / за ред.

С. У. Гончаренка. Львів, 1999. 302 с.

206. Козяр М. М., Козловська І. М. Науково-педагогічний словник. Львів, 2011. 216 с.

207. Колесник Н. Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2007. 335 с.

208. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособ. для высш. учеб. заведений / под. ред. И. А. Колесниковой. М., 2005. 288 с.

209. Колодько Т. М. Інтелектуальний потенціал майбутнього вчителя іноземної мови у дослідницькій діяльності. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 43(2). С. 226-233.

210. Колодько Т. Мовленнєва поведінка майбутнього вчителя іноземної мови. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 6. С. 107-115.

211. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М., 1987. 416 с.

212. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.И.Пискунова.М., 1982. Т.2. 576 с.

213. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Велика дидактика. Київ: Радянська школа, 1940. 248 с.

214. Кондратьева Т., Саламатов В. Имидж как точная наука. СПб, 2007. 317 с.

215. Коновальчук І. І. Сутність та властивості інноваційної педагогічної системи. *Нові технології навчання*. 2011. Т. 6. С. 89-93.

216. Кононенко А. О. Психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечнікова. Одеса, 2003. 20 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/inode>

217. Конституція України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80/page>

218. Конфуций и его школа / авт.-сост. В. В. Малявин. М., 1996.

219. Коркішко А.В. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх магістрів педагогіки вищої школи: автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2018. 20 с.

220. Корчинський С. Моделювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 1998. 420 с.

221. Кострюков С.В. Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2004. 17 с.

222. Котлер Ф. Основы маркетинга. Краткий курс/ [пер. с англ. издательства «Прогресс»]. Москва, 2007. 656 с.

223. Кошук О. Б. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії: дис. д.п.н.: 13.00.04. Глухів, 2019. 676 с.

224. Краевский В. В. Качество подготовки и методологическая культура педагога. Магистр. 1991. № 1. С. 4–16.

225. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М., 1977. 264 с.

226. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : [учебн. пособ.] для студентов высших учебных заведений. М., 2006. 400 с.

227. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007. 352 с.

228. Кралюк П.М. Мелетій Смотрицький і українське духовно-культурне відродження кінця XVI- початку XVII ст. Острог, 2007. 208 с.

229. Красовська О.О. Виховання громадської самосвідомості старшокласників засобами символіки народного мистецтва України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 20 с.

230. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. К. : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

231. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 2 (55). С. 5–17.]

232. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посіб. Київ, 2005. 440 с.

233. Криштоф С.Д. Теоретичні аспекти педагогічної технології. *Педагогічні науки*. 2013. Вип. 112. С.93-99.
234. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва: ИЦПКПС, 2001. 144 с.
235. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва, 1989. С. 167.
236. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 119 с.
237. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград, 1985. 165 с.
238. Кулик О. Становлення новітньої вітчизняної філософії освіти: євроінтеграційний контекст. *Вища школа*. 2016. № 2. С. 48-56.
239. Курашова В.О. А.Ф.В. Дистервег о принципе самодеятельности ребенка в обучении. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*. 2008. Вип. 1. С.99-102.
240. Курдюмов С. П., Маленецкий Г. Т. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы. М.: Знамя, 1993. 64 с.
241. Курок В. Міждисциплінарна інтеграція знань у педагогічних системах. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2015. № 1. С. 82-89
242. Кучерявий О.Г. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення. Київ, 2016. 43 с.
243. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград, 2001. 338 с.
244. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія. К., 2013. 384 с.
245. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін: монографія. Харків: Вид-во НФаУ, 2003. 356 с.
246. Лазарева Т. А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2014. 625 с.

247. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М.; Воронеж, 2003. 320 с.

248. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? *Начальная школа: плюс-минус*. 2001. № 1. С. 3–6.

249. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

250. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва, 1974. 64 с.

251. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Киев, 1996. 378 с.

252. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів, 2014. с. 76.

253. Лісова С. В. Проблема забезпечення якості вищої освіти з позицій системного підходу. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2015. С. 160–172.

254. Літопис руський / пер. з давньорус. Л.Є.Махновця; відп. Ред. О.В.Мишанич. Київ: Дніпро, 1989. XVI. 591 с.

255. Лодатко Є. О. Типологія педагогічних моделей. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. 2013. Випуск 3 (50). с. 68–72.

256. Локк Дж. Сочинения: В 3 т./Пер. с англ. и лат. Т. 3/Ред. и сост., авт. примеч. А. Л. Субботин. М.: Мысль, 1988. 668 с.

257. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. К., 2004. 505 с.

258. Лузан П. Г., Ільїн В. В., Іщенко Т. Д. та ін. Засоби навчання в аграрних вищих навчальних закладах: метод. посіб. для науково-педагогічних працівників та викладачів аграрних вищих навчальних закладів. Київ, 2005. 88 с.

259. Лузан П. Г., Каленський А. А. Методи і форми організації навчання фахівців аграрної галузі: навч. посібник . Київ, 2014. 280 с.

260. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень: підручник. Київ, 2016. 491 с.

261. Лукина М. М. Становление и развитие методики раннего обучения иностранным языкам в отечественной педагогике второй половины XX века : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мурманск, 1999. 206 с.

262. Лунячек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.04. Харків, 2012. 400 с.

263. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття. Філософія освіти XXI століття: Проблеми і перспективи: метод. семінар. Київ, 2000. Вип. 3. С.99–103.

264. Лучшие педагогические вузы Украины. Освіта. Уа. URL: <https://ru.osvita.ua/vnz/rating/42227/>

265. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія. Київ, , 2005. 768 с.

266. Мадзігон В. М. Проектування освітньо-інформаційного середовища майбутнього. *Проблеми сучасного підручника*. 2012. Вип. 11. С. 4–9.

267. Мазипчук М. Переваги та недоліки хмарних сервісів. Ресурсний сервіс ГУРТ. URL : <https://gurt.org.ua/articles/38359>

268. Мазуренко О. Р. Т. Г. Шевченко в творчій спадщині прогресивних українських педагогів. Методика вивчення української мови та літератури. *Республіканська наука*. Вип. 2. 1996. С. 109-137.

269. Макаренко А. С. Загальні питання теорії педагогіки. *Виховання в радянській школі*. 1954. 484 с.

270. Макаренко А. С. Общие проблемы педагогики. 1984. 576 с.

271. Макаренко А. С. Про мій досвід. Твори: В 7 т. К.: Рад. шк., 1954. Т. 5. С. 246-248.

272. Максак І. Blended learning як інноваційний підхід у формуванні професійної компетентності вчителя англійської мови початкової школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип.110. 247-249.

273. Малафійк І.В. Дидактика новітньої школи: Навчальний посібник. Київ, 2015. 632с.

274. Малихін А. О. Синергетичний підхід до методичної підготовки майбутнього вчителя технології. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. Вип. LVI. с. 131-138.

275. Манчинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Львів, 2013. 416 с.

276. Марєєва Т. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до створення позитивного професійного іміджу. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2017. 354 с.

277. Мартинець Л. А. Імідж сучасного вчителя. Київ, 2011. 96 с.

278. Мархева О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. авіац. ун-т. Київ, 2015. 20 с.

279. Марцева Л. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 459 с.

280. Марчук М. Г. Ціннісні потенції знання. Чернівці, 2001. 319 с.

281. Масич В. В. Методологічні засади формування продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Педагогіка та психологія*. 2016. Т. 54. С. 24-33.

282. Маскалянова С. А. Формирование профессионального имиджа будущего социального педагога: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08; Гос. образ. учреждение высш. проф. образования «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина». Елец, 2005. 203 с.

283. Матюшина Ю. И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2010. 21 с.

284. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / под. ред. А. А. Матюшкиной. М.: КДУ, 2009. 190 с.

285. Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. д-ра пед. наук: спец.; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2013. 40 с.

286. Махмутов М. И. Принцип проблемности в обучении. *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С. 30-36.

287. Маценко В.Ф. Имидж: психология сознания. М.: Ника-Центр, 2002.

288. Мельник С. В., Матросов В. Д., Сташків Т. О., Косухіна Т. В. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом. Луганськ, 2012. 55 с.

289. Меморандум непрерывного образования Европейского союза. Адукатар. 2000. URL : http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/Adu_8_Pages_24-27.pdf

290. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П. И. Пидкасистого. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 544 с.

291. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по направлению «Лингвистика и межкультур. Коммуникация». М., 2002. 446.

292. Мисечко О. Є. З історії УІПО – першого спеціалізованого навчального закладу професійної іншомовної освіти в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 1. С. 30–35.

293. Мисечко О. Є. Методична складова професійної підготовки викладачів іноземних мов в Україні у 20-х роках ХХ ст. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2007. № 33. С. 124–127.

294. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.): монографія. Житомир, 2008. 528 с.

295. Михайлова Е. В. Самопрезентация. Теории, исследования, тренинг. Спб., 2007. 216 с.

296. Місечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2011. 603 с.

297. Мовчан Л. Г. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в

Королівстві Швеція: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. Київ, 2012. 223 с.

298. Моделювання портфоліо педагога : навч.-метод. посіб. / уклад. Н. В. Бахмат. Кам'янець-Подільський, 2014. 72 с.

299. Можаров М. С., Какаулина Л. Н. Формирования ИКТ компетентности в рамках неформального образования. *Педагогическое образование и наука*. 2010. № 8. С. 87–91.

300. Мозгова І. І. Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.): препринт. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. 56 с. [Книга].

301. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.02; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Т., 2008. 40 с.

302. Мотивация – Философская энциклопедия. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2755

303. Мынбаева А.К., Жаманкулова А. Имидж учителя и преподавателя вуза: сравнительный аспект. *Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки»*. №2 (36). 2012. С. 63-75.

304. Навроцька М. М. Розвиток професійного іміджу педагога в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 250 с.

305. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010. ГКД. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>

306. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : Бабин І. І., Болюбаш Я. Я., Гармаш А. А. й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. К., 2011. 100 с.

307. Національний освітній глосарій: вища освіта / За ред. В. Г. Кременя. К., 2014. 100 с.

308. Нефедова И., Власова Е. Я и мой имидж. Москва, 1997. 208 с.

309. Ничкало Н. Г. Інтердисциплінарність мистецтва педагогічної дії. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*. 2014, Вип. 5(9). Чернівці: Зелена Буковина.

С. 29–35.

310. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. 1995. № 3–4. С. 5–11.

311. Ніколаєва С. Ю. Ступенева підготовка вчителя/викладача іноземної мови в університеті: вихідні положення. *Іноземні мови*. 1999. № 2. С. 3–8.

312. Ніколаєску І. О. Розвиток професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2011. 20 с.

313. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М., 2012. 280 с.

314. Новоточина Л. В. Анализ научных подходов в исследовании проблемы управления общеобразовательными учреждениями. Открытый урок : [сайт фестиваля педагогических идей]. Москва, 2008. URL: <https://festival.1september.ru/articles/502731>

315. Носенко Е. Л., Аршава І. Ф., Кутовий К. П. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини. Д., 2011. 178 с.

316. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К., 2003. 126 с.

317. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

318. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург, 2004. 268 с.

319. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду : монографія. Київ, 2003. 448 с.

320. Околович О. В. Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ - початок ХХІ століття). дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2014. 200 с.

321. Олейникова О. Д. Образовательные ценности и ценностная инверсия в культуре. *Философия образования для XXI века*. 2001.

№ 1. С. 69-79.

322. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих? *Управління освітою : часопис для керівників освітньої галузі*. 2010. № 1. С. 4–7.

323. Онищук Л.А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти. К., 2016. 32 с.

324. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб., Воронеж, 1995. 231 с.

325. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. URL https://pidru4niki.com/1506091339112/psihologiya/statusno-rolovi_harakteristiki_osobistosti

326. Осадча Т. Ю. Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Луганськ, 2005. 20 с.

327. Освітньо-професійна програма «014.02 Середня освіта. Мова та література (англійська)». Полтава. 2016. URL: <http://npnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/2.-014.02-serednya-osvita-mova-i-literatura-anglijska-bak.pdf>

328. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Англійська мова та література)». Тернопіль. 2017. URI: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/014_Serednja_osvita_English_bakalavr.pdf

329. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (англійська та німецька мови). URL: [https://sspu.edu.ua/media/ attachments/2020/02/20/opp-bakalavr-anglnim2.pdf](https://sspu.edu.ua/media/attachments/2020/02/20/opp-bakalavr-anglnim2.pdf)

330. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів освіти. Кривий ріг. 2016. URL: https://drive.google.com/file/d/1qx-9JZwA2vl_VTe3Zge6pWX2V5HhC4Zx/view

331. Освітня програма «Англійська мова та література в закладах освіти» http://smc.hnpu.edu.ua/files/Profili_OP/Anglijska_mova_i_literatyra_v_zakladah_osvitu_bakalavr.pdf

332. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України. Державна Служба Статистики України. URL : http://ukrstat.org/uk/druk/publicat/Arhiv_u/15/Arch_vnz_bl.htm

333.Отич О.М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник. Кіровоград, 2014. 208 с.

334.П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі: навч. посібн. Київ, 2003. 116 с.

335.Павлик О. Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. канд. ... пед. наук: спец. 13.00.04. Хмельницький, 2004. 19 с.

336.Павлов В. І. Теоретико-методологічні засади застосування системного підходу в наукових дослідженнях. Донецьк, 2002. 281 с.

337.Павлова О. В. Информальное образование как социокультурный феномен современности. *Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: материалы 14-й Междунар. научн.-практ. конф.* Санкт-Петербург: Экспресс, 2013. С. 314–317.

338.Пак М. Теоретические основы интегративного подхода в процессе химической подготовки учащихся профтехучилищ: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. СПб., 1991. 308 с.

339.Палеха Ю. І. Іміджологія. Київ, 2005. 324 с.

340.Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. К. : Кондор, 2008. 398 с.

341.Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. Київ, 2007. 576 с.

342.Панасюк А. Ю. Имидж: энциклопедический словарь. М., 2007. 768 с.

343.Панасюк А. Ю. Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создавать свой имидж. М., 2015. 489 с.

344.Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники. М., 2009. 266 с.

345.Панасюк А.Ю. Как убеждать в своей правоте: современные психотехнологии убеждающего воздействия М., 2001. 312 с.

346.Панасюк А.Ю. Я – Ваш имиджмейкер и готов помочь сформировать Ваш профессиональный имидж. М., 2003. 240 с.

347.Паращук О., Усатенко Г. Неформальное образование для региональных демократических трансформаций. *Неформальное образование для региональных демократических трансформаций: Исследование.* К., 2012. С. 5–11.

348. Паршутіна Л. А. Учебно-исследовательская деятельность по биологии в процессе интеграции формального, неформального и внеформального образования. *Научные исследования в образовании*. 2011. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-issledovatelskaya-deyatelnost-po-biologii-v-protse-integratsii-formalnogo-neformalnogo-i-vneformalnogo-obrazovaniya>.

349. Пасько Я. І., Білецький В. В., Савенкова М. Є., Бурега В. В. Логіка : навчально-методичний посібник / заг.ред. Буреги В. В. Донецьк, 2004. 75 с.

350. Пахомов В. П., Постоева В. А., Шелехов И. Л. Проблема психологической подготовки учителя и значение психотехнического подхода в педагогической практике. *Вестник ТГПУ*. 2010. Выпуск 4 (94). С. 136-145

351. Педагогическая система: теория, история, развитие: коллективная монография / Под ред. В.П. Бедерхановой, А. А. Остапенко. М., 2014. 128 с.

352. Педагогіка / за ред. А. М. Алексюка. К., 1985. 294 с.

353. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К., 2004. 422 с.

354. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін. За ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. К., 2005. 183 с.

355. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, В. М. Воловик та ін. / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: Віпол, 2001. 502 с.

356. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 36 с.

357. Перельгіна Е. Б. Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия: содержание и пути развития. М., 2013. 489 с.

358. Перельгіна Е. Б. Психология имиджа: учебное пособие. М., 2002. 223 с.

359. Персоналії в історії національної педагогіки. 20 видатних українських педагогів / за ред. А.М.Бойко. Полтава, 2002. 452 с.

360. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. М., 1981. Т. 1. 336 с.; Т. 2. 416 с.

361. Петрова Е.А. Имиджология 2009: инновационные технологии успеха против кризиса: материалы Седьмого Международного симпозиума по имиджологии. М., 2009. 384 с.

362. Петрова А. А. Имидж и судьба человека. URL: <http://www.academim.org/art/etrovasudba/html>

363. Петрова А. А., Шкурко І. Е. Имидж учителя в современной России. 2006. 101 с.

364. Петрова Е. А. Имиджология: современное и состояние и перспективы развития. М., 2013. 317 с.

365. Петрова Е.А. Имидж и его изучение в современной науке. Известие Академии имиджологии. М.. 2005. Т. 1. 340 с.

366. Петрова, Е.А. Имиджология: проблемное поле и направления исследования. PR в образовании. 2004. № 1. С.36-38

367. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Москва, 1980. С. 240.

368. Пионтовский В. Педагогические технологии в системе научной классификации. *Вестник ЯГУ*, 2005. Том 2. №4. С. 32-37.

369. План навчальних дисциплін і курсів на Практичних курсах нових мов (м. Харків). ЦДАВО України, ф. 166, оп. 2, спр. 1227, арк. 142.

370. Плахотнюк Н. П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/6778/1/10pnpktp.pdf>

371. Подшивайлов Ф. М., Сергєєнкова О. П. Мотиваційна сфера особистості: діагностично-розвивальний путівник: методичні рекомендації. К. 55 с.

372. Позднишев Є.В. Соціально-психологічні основи формування іміджу суб'єктів спортивної діяльності. дис.... д-ра психолог. наук 19.00.05/ Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2019. 533 с.

373. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 48.

С. 112–115.

374. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та сучасні перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. 2004. 111 с.

375. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2004. 456 с.

376. Пономарев Я. А. Психологія творчості. М., 1976. 302 с.

377. Попова Л.Г. Формирование имиджа специалиста социально-культурной сферы в системе повышения квалификации: автореферат... канд.пед.наук. М., Московский государственный университет культуры и искусств, 2003. 15 с.

378. Попова О. И. Имидж преподавателя: проблема самореализации в образовательном взаимодействии. *Педагогическое образование в России*. 2001. № 4. С. 13-19.

379. Постников С.Н., Андриенко А.В. К вопросу о реализации концепции развития педагогического образования. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014. № 5. С. 9-12.

380. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. К., 1999. 308 с.

381. Почепцов Г. Г. Имиджелогія. К. 2002. 574с.

382. Почепцов Г. Имиджелогія: теория и практика. К., 1998. 392 с.

383. Про вищу освіту : закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

384. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : наказ МОН від 16 липня 2018 р. № 776. URL : <https://mon.gov.ua/ua/pr/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

385. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>

386. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» : постанова КМУ від 29 квітня 2015 р. № 266. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/266-2015-%D0%BF>

387. Про затвердження Переліку предметних спеціальностей спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», за якими здійснюється формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей) в системі підготовки педагогічних кадрів: наказ МОН від 12.05.2016 № 506.

388. Про затвердження плану впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти : наказ МОН від 03.01.2019 № 7. URL: <https://ru.osvita.ua/doc/files/news/634/63460/5c594d4debb0e264960503.pdf>

389. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

390. Про освіту: закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

391. Проварова Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах прагматичного підходу : дис. д-ра пед. наук : 13.00.02. Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 502 с.

392. Прокопович Ф. Філософські твори в трьох томах. Про риторичне мистецтво Різні сентенції. Київ, 1979. Т. 1. 511 с.

393. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: проєкт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso>

394. Прус. Н. О. Формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов: дисер.... к.п.н., 13.00.04. Дніпро. ВНЗ «Університет Альфреда Нобеля» 2017. 242 с.

395. Психологічний словник / Ред. В. І. Войтко. К., 1982. 215 с.

396. Рабочая книга социолога / Отв. ред. Г. В. Осипов. М., 1983. 476 с.

397. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. *Науково-методичне забезпечення*

професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). Київ, 2012. Т. 1. С. 1-12.

398.Размолодчикова І. В. Формування професійного іміджу вчителя початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 20 с.

399.Райський Б. Ф., Ковалев Н. Е., Сорокий. Н. А. Введение в педагогику: уч. пособ. для студ. пед. ин-тов. М., 1975. 176 с.

400.Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів, 2014. С. 168.

401.Рейтинг закладів вищої освіти «Топ-200 Україна» 2018/2019 рік. Центр міжнародних проектів «Євроосвіта» (13-06-2019). URL: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=6091>

402.Рибалко В. К. Синергетичні розвідки в освітянському просторі. *Науковий вісник ХНПУ. Серія : філософія*. Харків, 2004. Вип. 18. С. 31–34.

403.Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991. 287 с.

404.Ройтблат О. В. Новый взгляд на систему дополнительного образования взрослых через призму неформального образования. *Омский научный вестник*. 2012. № 5 (112). С. 190–192.

405.Романова. Г. М. Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : монографія. Київ, 2009. 252 с.

406.Ронгинская Т. И. Креативность в образовании: попытка анализа проблемы. *Сборник научных статей*. Санкт-Петербург. 2010. № 9. С. 531-534.

407.Роттердамський Е. Похвала глупоті. Домашні бесіди. Київ, 1993. 319 с.

408.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб, 2000.

409.Рубинштейн М. М. Проблема учителя. М., 1927. 173 с.

410.Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения / Под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джурицкий. М., 1981. 656 с.

411.Ряппо Я. Новый этап реформы педагогического образования. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924).

Харьков : Госиздат Украины, 1925. С. 98–113.

412.Самойленко П. И. Повышение эффективности учебного процесса по физике на основе праксеологического подхода, Кам'янець-Подільський, 2003. Вип. ІХ. С. 65–68.

413.Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

414.Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. Москва, 1998. 256 с.

415.Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. К., 1992. 432 с.

416.Сенека Л. А. Моральні листи до Луцілія. Київ, 1999. 608 с.

417.Сериков Г. Н. Образование и развитие человека. Москва, 2002. С. 416.

418.Сидоренко В. К., Дмитренко П. В. Основи наукових досліджень: навч. посібн. Київ, 2000. 259 с.

419.Симонов В. П. Педагогическая диагностика в образовательных системах. М., 2010. 264 с.

420.Сисоєва С. О. Європейські вимоги до критеріїв ефективності професійної підготовки фахівців. Акмеологія – наука ХХІ століття : матеріали ІV Міжнародної науково-практичної конференції, (Київ, 30 травня 2014 р.). Київ, 2014. с. 36-47.

421.Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ, 2011. 320 с.

422.Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті*. Рівне, 2011. С. 3–11

423.Сисоєва С. О. та Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне, 2013. с. 360

424.Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія. К., 2014. 400 с.

425.Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка: підруч. для студ. вищих навч. закладів не пед. профілю традиц. форми навчання. К., 2005. 520 с.

426. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження. Київ, 2010. 362 с.
427. Система внутрішнього забезпечення якості у Хмельницькому національному університеті : зб. нормативних документів з організації освітньої діяльності. / Уклад.: В. І. Бегняк, Г. В. Красильникова. Хмельницький, 2015. 446 с.
428. Ситаров В. А. Дидактика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А.Сластенина. М., 2002. 368 с.
429. Сірополко Степан. Історія освіти в Україні. Київ: наук, думка, 2001. 912 с.
430. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1965. 365 с.
431. Скиба М. Є. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти : монографія / М. Є. Скиба, С. Г. Костогриз, Г. В. Красильникова. Хмельницький : ХНУ, 2009. 219 с.
432. Сковорода Г.С. Твори: У 2 т. К., 1994. (Гарвард. б-ка давнього укр. Письменства) Т 1. Поезії. Байки, Трактати. Діалоги. 528 с.
433. Сковорода Г. С. Твори: У 2т. К., 1994. (Гарвард. б-ка давнього укр. Письменства). Т 2. Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. 480 с.
434. Скрипаченко Т. В. Соціально-психологічний імідж сучасного керівника: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2001. 18 с.
435. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 224 с.
436. Словник української мови: в 11-ти т. / за заг. ред. І. К. Білодіда. К., 1979. Т. 10. 658 с.
437. Смирнов С. Д. Психология и педагогика высшего образования: от деятельности к личности. М., 2001. 304 с.
438. Соколова І. В. Професійна підготовка вчителя за двома спеціальностями: концепції, парадигми, моделі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. К., 2006. Вип. 3–4. С. 86–94
439. Соколова І. Професійна підготовка майбутнього викладача-філолога за двома спеціальностями: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Маріуполь, 2008. 400 с.

440. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 39 с.

441. Социальные технологии: толковый словарь / отв. ред. В.Н. Иванов. М., Белгород, 1995. 309 с.

442. Социология : Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин и др. Минск, 2003. 1312 с.

443. Соціальна педагогіка: підручник для студ. вузів / А. Й. Капська, О. В. Беспалько, Р. Х. Вайнола та ін.; за ред. А. Й. Капської. К., 2009. 487 с.

444. Сперанська-Скарга М. А. Педагогічні умови формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя-філолога в позанавчальній діяльності. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_1_12

445. Сперанська-Скарга М. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04; в.о. Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 201 с.

446. Спиллейн М. Имидж женщины: Пособие для преуспевающей женщины [пер. со словац. Н. М. Шульгиной]. Москва, 1998. 158 с.

447. Спиллейн М. Имидж мужчины: Пособие для преуспевающего мужчины [пер. со словац. Н. М. Шульгиной]. Москва, 1998. 168 с.

448. Спичева Д. И. Феномен имиджа в современных научных исследованиях. *Connect-Универсум 2009* : сборник материалов III Всерос. научн.-практ. конф. URL: <http://pr.tsu.ru/articles/139>

449. Статут Львівської братської школи 1586 р. Порядок шкільний. Антологія педагогічної думки Української ССР. Москва, 1988. С. 79-85

450. Степин В. С. Синергетика и системный анализ. Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М., 2004. С. 65 – 68

451. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України. *Вища освіта України*. К., 2009. С. 43–52.

452. Стивен Дж. Стейн, Говард И. Бук Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. М., 2007. 384 с.

453. Стрельников В.Ю. Педагогічні основи особистісного й професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава, 2002. Кн. 2. 230 с.

454. Субботина О. В. Состояние проблемы формирования культурного опыта человека в гуманитарной науке. URL: www.superinf.ru

455. Субетто А. И. Квалитология образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 220 с.

456. Супрунова Л. Л. Компетентностный подход к подготовке выпускника вуза: преимущества и перспективы реализации. *Университетские чтения 2008*: материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск, 2008. С. 46–55

457. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підруч. для науковця. Київ: навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.

458. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К., 2003. 68 с.

459. Сухомлинська О. В., Савченко О. Я., Курило В. С., Бех І. Д., Сухомлинський В.О. у роздумах сучасних українських педагогів : монографія. Луганськ, 2012. 503 с.

460. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. /; голова ред. кол. О. Г. Дзевєрін. Київ, 1976-1977. Т 1. 654 с.

461. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. /; голова ред. кол. О. Г. Дзевєрін. Київ, 1976-1977. Т 2. Сто порад учителєві. С. 419-654.

462. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. /; голова ред. кол. О. Г. Дзевєрін. Київ, 1976-1977. Т 3. Серце віддаю дітям. С. 7- 279.

463. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. /; голова ред. кол. О. Г. Дзевєрін. Київ, 1976-1977. Т 4. Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором школи. 640 с.

464. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. /; голова ред. кол. О. Г. Дзевєрін. Київ, 1976-1977. Т 5. Статті. 639 с.

465. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах – членах Ради Європи: монографія. Тернопіль, 2011. 432 с.
466. Талызина Н. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. М., 1984
467. Тарасенко Н. А. Формирование индивидуального имиджа будущего учителя: дис. ... кандидата. пед. наук: 13.00.01; Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 2002. 170 с.
468. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. Методологія педагогічного дослідження: навч. посіб. Київ, 2013. 440 с.
469. Терепищій С. О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : монографія. Київ, 2010. 197 с.
470. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 624 с.
471. Термінологічний словник з психології. URL: <https://skaz.com.ua/psihologiya/256/index.html?page=7>
472. Тимошенко О. В. Оптимізація професійної підготовки вчителів фізичної культури. Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи / за ред. М. Лук'янченка, Ю. Шкрєбтія, Е. Боляха, А. Матвєєва. Дрогобич, 2005. С. 103–112
473. Ткаченко Н. Імідж як феномен міждисциплінарного наукового дослідження. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2017. Вип. 1 (33). Глухів. С. 119-127.
474. Ткаченко Н. Концепція системного формування професійного іміджу вчителя іноземної мови. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* 2017. Вип. 1. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького. С. 124-129.
475. Ткаченко Н. М. Критерії та показники сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Бердянськ, 20-21 квітня 2017). Бердянськ, 2017. Ч.2. С. 233-235.

476. Ткаченко Н. М. Методичні засади викладання інтегрованого курсу «Англійська мова та світова література» у програмі підготовки майбутніх учителів англійської мови. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. Ялта : РВВ КГУ, 2014. Вип. 46. Ч. 3. С. 133-139.

477. Ткаченко Н. М. Сучасні вимоги до професійної підготовленості вчителя іноземної мови як чинники формування його позитивного іміджу. Сучасна іншомовна освіта в Україні та закордоном : стан, виклики і перспективи: матеріали II міжрегіонального науково-практичного семінару за участю вчених України та зарубіжжя (Глухів, 25 жовтня 2016). Суми, 2016. Вип. 2. С. 132-135.

478. Ткаченко Н. Н. Функции профессионального имиджа учителя иностранных языков. Наука и образование – важнейший фактор развития общества в современных условиях : материалы IV международной научно-практической конференции (Караганда, 28 апреля 2017). Караганда, 2017. С. 272-275.

479. Ткаченко Н. Орієнтири професійної діяльності сучасного вчителя іноземних мов. *Педагогічні науки*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. № 73, Т. 1. С. 139-144.

480. Ткаченко Н. Проектування педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів англійської мови. *Transformations in contemporary Society: Humanitarian Aspects: monograph*. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. p. 269-276.

481. Ткаченко Н. Сутність та структура професійного іміджу майбутнього вчителя іноземних мов. Актуальные научные исследования в современном мире: сб. научных трудов по материалам XIX междунар. научн. конф. (Переяслав-Хмельницкий, 26-27 ноября 2016). Переяслав-Хмельницкий, 2016. Вып. 11(19), ч. 4. С. 109-114.

482. Ткаченко Н. Теоретико-методологічні основи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням положень концепції «Нова українська школа» *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. № 9 (63). С. 188-200.

483.Ткаченко Н. Теоретико-методологічні основи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням положень концепції «Нова українська школа». Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 8 грудня 2016). Суми, 2016. Ч. 2. С. 75-79.

484.Ткаченко Н. М. Вербальний імідж майбутнього вчителя іноземних мов як основа його професійного іміджу. *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (Суми, 29 листопада 2018 року). Суми, 2018. С.80-82.

485.Ткаченко Н. М. Відбір змісту процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого - погляд у майбутнє*: збірник тез учасників міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 6-7 жовтня 2017). Київ, 2017. С. 103-105.

486.Ткаченко Н. М. Імідж вчителя іноземної мови як соціально-психологічний феномен і предмет наукового дослідження. Актуальні проблеми практичної психології: збірник статей III Всеукраїнської науково-практичної конференції (Глухів, 10-11 листопада 2016). Глухів, 2016. С.148-151.

487.Ткаченко Н. М. Імідж як соціальний феномен. Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 23-24 грудня 2016). Львів, 2016. С.119-121.

488.Ткаченко Н. М. Концепція формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти. *Colloquium-journal*. 2019. № 18 (42). Warszawa, Poland. С. 56–60.

489.Ткаченко Н. М. Моделювання педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 9. С.86-91.

490.Ткаченко Н. М. Особливості реалізації соціокультурного підходу до навчання іноземних мов у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені

А. С. Макаренка, 2014. № 8 (42). С. 255 – 262.

491. Ткаченко Н. М. Педагогічні принципи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. *Pedagogika. Współczesne problemy i perspektywy rozwoju: Zbiór artykułów naukowych Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej* (Warszawa, 30-31.01.2017). Warszawa, 2017. Str. 90-92.

492. Ткаченко Н. М. Педагогічні фактори, що впливають на формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземних мов. *Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого - погляд у майбутнє*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ніжин, 19-20 жовтня 2017). Ніжин, 2017. С. 204-206.

493. Ткаченко Н. М. Сучасний вчитель – який він: результати опитування учнів. *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов*: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Суми, 29 листопада 2019). Суми, 2019. С. 86-89.

494. Ткаченко Н. М. Теоретичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. *Проблеми сучасного педагогічного образования. Сер.: Педагогіка і психологія*. Ялта: РІО КГУ, 2014. Вып. 46. Ч. 4. С. 251 – 256.

495. Ткаченко Н. М. Технологічні особливості процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 7 грудня 2017). Суми, 2017. Ч. 1. С. 206-210.

496. Ткаченко Н. М. Формування вербальної складової професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення дисципліни «Ділова англійська мова». *«Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка»*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 6 грудня 2018). Суми, 2018. С. 87-91.

497. Ткаченко Н. М., Ткаченко І. О. Аналіз результатів впровадження педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 22. С.103-107.

498.Ткаченко Н. М., Ткаченко І. О. До проблеми визначення поняття «професійний імідж». *Colloquium-journal*. 2019. № 21 (45). Warszawa, Poland. С. 58-60.

499.Ткаченко Н. М., Ткаченко І. О. Професійна підготовка вчителів іноземних мов в історичній ретроспективі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 39. Глухів. С. 30–39.

500.Ткаченко Н.М. Визначення сучасного контексту поняття «професійний імідж вчителя іноземних мов» у науковому просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 61. Т 2. С. 198-202.

501.Ткаченко Н.М. Генезис та сучасний стан проблеми формування професійного іміджа. Глухівські наукові читання – 2016. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук: матеріали VI Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів (Глухів, 27-29 вересня 2016). Глухів, 2016. С. 88-92.

502.Ткаченко Н.М. Генезис уявлень про імідж в історії людства. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 5. С.133-137.

503.Ткаченко Н.М. Критеріально-рівневий підхід до діагностування професійного іміджу вчителя іноземних мов. *Педагогічні науки*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2018. № 81, Т. 1. С. 201–207.

504.Ткаченко Н.М. Методика формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 3. С. 180-183.

505.Ткаченко Н.М. Особливості формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземної мови у педагогічному університеті в умовах глобалізації. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 3 грудня 2015). Суми, 2015. Ч. 2. С. 150-153.

506.Ткаченко Н.М. Педагогічні фактори та умови успішної реалізації педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ. *Теорія і методика професійної освіти*. 2017. Вип. 13. К. С. 65-79. Режим доступу: https://ivet-ua.science/images/Journals_IPTO/TMPO/TMPO_13_2017.pdf.

507.Ткаченко Н.М. Стан проблеми формування професійного іміджу вчителів іноземних мов в освітній практиці. *Педагогіка і психологія*. 2020. Вип.63. С.168-178.

508.Ткаченко Н.М. Стратегії, техніки та технології створення позитивного професійного іміджу вчителя іноземних мов. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. К. 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 168-172.

509.Ткаченко Наталія. Підготовка та проведення окремих видів навчальних занять у ЗВО: методичні рекомендації для студентів ОС «магістр» спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова та література (англійська). Глухів, 2019. 43 с.

510.Ткаченко Наталія. Професійний імідж вчителя іноземних мов: навчальний посібник. Глухів. 2019. 73 с. URL: <http://192.168.1.72/handle/123456789/798>

511.Топузов О. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 32-37

512.Тоффлер Э. Шок будущего. Москва, 2004. 557 с.

513.Три великих сказания Древней Индии. Литературное изложение и предисловие Э. Н. Темкина и В. Г. Эрмана. Екатеринбург, 2006.

514.Трушников Т. Г. Системный поход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства. *Человек и образование*. 2006. Вып. 7. С. 71–72.

515.Успенский В. Б., Чернявская А. П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учеб. пособ. М, 2003. 176 с.

516.Ушинський К.Д. Твори в 6-ти томах. К., 1954

517.Федоров И. А. Индивидуальный имидж как сторона духовной жизни общества : дисс. ... доктора социолог. наук : 22.00.06. Тамбов, 1998. 345 с.

518.Философский энциклопедический словарь. / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.

519. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації. *Вопросы психологии*. 2007. № 4. С. 68-79
520. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. К., 2002. 751 с.
521. Франко І. Зібрання творів у 50 томах. І. Т.1-25. Художні твори. Київ. 1978. Т. 24 : Учитель. С. 65-122
522. Франко І. Я. Великі діяння пана Бобринського. Педагогічні статті та висловлювання. Упорядник О. Г. Дзевєрін. К., 1960. С. 210-217
523. Франко І. Я. Украдене щастя. Харків, 2012. 638 с.
524. Фрумина Е. Л. Непрерывное образование педагогов: проблемы и особенности. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18790>
525. Футин В.Н. Мастерство общения. *Прикладная имиджелогия*. Учебно-методическое пособие. М., 2005
526. Футин В.Н. и др. Прикладная имиджелогия: учебно-методическое пособие / Футин В.Н., В.М. Шепель, Н.С. Титова. М, 2005. 357 с.
527. Хакен Г. Синергетика. М., 1980. 405 с.
528. Характеристика (значення). Вікіпедія вільна енциклопедія. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/характеристика_\(значення\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/характеристика_(значення))
529. Харченко Т. Г. Особливості педагогічних ідей гуманізму Франсуа Рабле. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2008. Вип. 23. С. 226-234
530. Харьковский обласной отдел народного образования (ОблОНО) исполнительного комитета Харьковского обласного Совета депутатов трудящихся. г. Харьков. Школьный отдел. Стенограмма собрания Харьковского обласного актива по народному образованию 6 янв.
531. Холод А. Основы имиджелогии. К., 2002
532. Хомуленко Т.Б., Падафет Ю.Г., Скориніна О.В. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу: монографія. Х.: ВД «ІНЖЕК», 2005
533. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное*

образование. 2003. № 2. С. 58–64

534. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов. СПб, 2001. 544 с.

535. Хуторський А. Індивідуальна освітня траєкторія. URL : <http://osvita.ua/school/theory/2287/print>

536. Цветкова З. М. Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков. *ИЯШ*. 1951. № 5. С. 53–62

537. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41-50

538. Цицерон М. Т. О пределах блага и зла; Парадоксы стоиков. М., 2000. 474 с.

539. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. 636 с.

540. Чалий О. В. Синергетичні принципи освіти та науки. Київ, 2000. 253 с.

541. Чекалева Н. В., Ройтблат О. В., Суртаева Н. Н. Отношение к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm>

542. Черепанов С.А. С.Т.Шацкий в его педагогических высказываниях. /Под ред. М.Н.Скаткина, Л.Н.Скаткина. М., 1958. 134 с.

543. Черепанова В.Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования: дисс. канд. пед. наук. Тобольск, 1998. 201 с.

544. Честара Дж. Деловой этикет: Паблик Рилейшнз для всех и для каждого /[пер. с англ. Л. Бесковой]. Москва, 2001. 336 с.

545. Чижевська С., Павленко В. Проблема професійної підготовки вчителя в педагогічній спадщині К.Д.Ушинського. *Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи*. Житомир, 2013. С.225-227

546. Чисхольм П. Уверенность в себе: путь к деловому успеху М., 1994.
547. Чобітько М.Г. Технології особистісно-орієнтованої професійної освіти. К., 2005. 88 с.
548. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : методическое пособие. М., 1996. 160 с.
549. Шадриков В. Д. Подготовка учителя математики: инновационные подходы. Москва: Гардарики, 2002. С. 383.
550. Шандрук С. I. Curriculum Design Strategies In Foreign Language Teaching. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2014. Вип. 21. Ч.ІІ. Одеса, С. 309–314
551. Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. Системний аналіз : навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. Київ, 2003. 154 с.
552. Швальбе Б. Личность, карьера, успех. М., 1993
553. Шевелева С. С. К становлению синергетической модели образования. *Общественные науки и современность*. 1997. № 1. С. 125–133
554. Шеверун Н. Форми, методи, педагогічні технології навчання іноземних мов студентів технічних університетів: досвід Польщі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип 1. С. 143
555. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ, 2006. 307 с.
556. Шелест Ю. М. Вивчення іноземних мов в університетах України (XIX – початок ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Житомир, 2014. 20 с.
557. Шепель В. М. Имидж. Воспитание школьников. 1997. № 1. С. 40-44
558. Шепель В. М. Имиджелогия. Как нравится людям. М., 2012. 613 с.
559. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. М., 1997. 474 с.
560. Шепель В.М. Управленческая антропология. Человековедческая компетентность менеджера. М., 1999. 432 с.

561. Шеремет П. М. Развитие профессионального имиджа учителя истории системы послыдипломной освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2018. 20 с.

562. Шестаков В.П. Мифология XX века: Критика теории и практики буржуазной «массовой культуры». М., 1988. С. 58.

563. Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие. М., 2011. 204 с.

564. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении : учеб. пос. для студ. пед. вузов. М., 1999. 288 с.

565. Шкуратова И. П. Исполнение социальных ролей как механизм создания имиджа личности. *Имиджелогия. 2005: Материалы третьего международного симпозиума по имиджелогии*. М., 2005. С. 64–67

566. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 285 с.

567. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. М., 1996. 641 с.

568. Щербак О. І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 403 с.

569. Щербакова Т. Н. Профессиональный имидж современного учителя иностранного языка. *Теория и практика образования в современном мире: Материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.)*. СПб, 2012. С. 200-2003

570. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри : навч. посібник для студ. пед. ін-тів. К., 1993. 120 с.

571. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студ. М., 2010. 476 с.

572. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. М., 1999. Т. 2. 440 с.

573. Яворницький Д.І. Історія запорізьких козаків : в 3-х т. Київ, 1990. Т. 1. 584 с.

574. Ягер Дж. Деловой этикет: как выжить и преуспеть в мире бизнеса /[пер. с англ. В. Белова]. Москва, 1994. 288 с.

575. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М., 1999. С. 57

576. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М., 2006. 239 с.

577. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск, 2010. 317 с.

578. Якушева С. Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*: Материалы международной заочной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 23 ноября 2011 г.). Новосибирск, 2011

579. Якушева С. Д. Профессионально-педагогический инжиниринг в инновационной деятельности образовательного учреждения: теория и практика: монография. М., 2012. 308 с.

580. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти: монографія. К., 2004. 156 с.

581. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. .. д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2015

582. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. М. И. Левиной. [2-е изд.] М., 1994. 527 с.

583. Anderson B., Denis E., Choroviz J. The Image of the Reality. New York, 1995. P. 45

584. Anderson, L. Krathwohl, D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessin: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York, 2001. 336 p.

585. Biddle B. J. Recent Development in Role Theory. Annual Review of Sociology. 1986. V. 12. P. 67-92

586. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York, 1984. 207 p.

587. Boorstin D. The image or what had happened to the American dream. London : Weidenfeld and Nicolson, 1961. 315 p.

588. Borrego, M.; Douglas, E. P.; Amelink, C. T. Quantitative, Qualitative, and Mixed Research Methods in Engineering Education. *Journal of Engineering Education*. 2009. P. 53-56

589. Boulding K. *The Image: Knowledge in life and society*. Ann Arbor, MI : The University of Michigan Press, 1956. 175 p.

590. Cameron R., Harrison J. The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labor market program participants. *Australian Journal of Adult Learning*. 2012. Vol. 52. P. 277–309

591. Chang-Kredl, S., Colannino, D. Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers. *Teaching and Teacher Education*. Volume 64, May 2017, 43-51

592. Cohen Louis, Manion Lawrence and Morrison Keith *Research Methods in Education*. Abingdon: Routledge, 2007

593. Crystal D. *Language Death*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2000. P. 78

594. Denton R E., Woodward G.C. *Political communication in America*. New York, 1985

595. Edwards M., Sánchez-Ruiz L. M. and Sánchez-Díaz C. Achieving Competence-Based Curriculum In Engineering Education In Spain [Journal]. 2009. 10: Vol. 97. pp. 1727-1736

596. ЕНЕА Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [Звіт]. Київ, 2015. с. 32

597. Erikson, E. H. *Childhood and Society*; New York 1993. 445 p.

598. European Profile for Language teacher education. A frame of reference. Final Report. 2004. 124 p.

599. Fischer, J, Kiefer, A. Constructing and discovering image of your teaching. *Images of Schoolteachers in America*. London. 2009. 93-115

600. Friesen, M., Email, A., Besley, S. Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*. Volume 36, November 2013, 23-32

601. Goffman E. *The Presentation of Self in Everyday Life* (Penguin Psychology). New York : Doubleday Anchor, 1959. 251 p.

602. Grunig J. On the effects of marketing. *Media Relations and Public Relations: Images, Agendas and Relationships*. Berlin, 1991. P. 10.

603. Jefkins F. *Public Relations Techniques*. London : M&E Handbooks, 1992. 240 p.

604. Kincheloe J. *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, 2003. 217 p.

605. Kurok V., Tkachenko N. Future English Teachers' Professional Image Forming. *Postmodern openings*. 2020. Vol. 11, Issue 3. P. 95-114. <https://doi.org/10.18662/po/11.3/201>

606. Martinet M. A., Raymond D. *Teacher training: orientations, professional competencies*. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2001

607. Martinet M. A., Raymond D. *Teacher training: orientations, professional competencies*. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2001

608. Merriam S. B., Caffarella R. S., Baumgartner L. M. Experience and learning. In *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass. 2007. P. 159–186

609. Moffitt M. A. Bringing critical theory and ethical consideration to definitions of a «public». *Public Relations Review*, 18. 1992. P. 17–30

610. Mufwene S. *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

611. National Standards in Foreign Language Education Project. *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press, 1999.

612. Nyczkało N. Relacja «człowiek-praca» jako podstawa interdyscyplinarności pedagogiki jako nauki. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny/red.:* Z. Szaroty, F. Szloska. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 2013. C.289-301

613. Peter Dolton, Oscar Marcenaro, Robert de Vries and Powen She. *Global Teacher Status Index 2018 : report*. Varkey Foundation. 2018. 207 p. URL: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf?fbclid=IwAR0v-foSvp3L4aXk2FpMX65eIIcsWO45g4>

614. Postmoderne: Zeichen eines kulturellen Wandels (2. Aufl.). Hamburg: Hirschfeld, 2006. 427

615. Robota.ua. веб-сайт. URL: robota.ua

616. Ross E. A. Social psychology. N.-Y.: Macmillan, 1908

617. Sampson E. The Image factor: A Guide to Effective Self-presentation for Career Enhancement. London : M & E Handbooks : Business & Management, 1994. 338 p.

618. Schepens, A. Aelterman, A. & Vlerick, P. Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*. Volume 35, 2009. Issue 4, 361-378.

619. Serkowska-Maka J. Edukacja zawodowa kluczem do jednoczacej sie Europy. Torun: Adam Marszalek, 2004. 277 p.

620. Smith PB, Bond MH. 1994. Social Psychology Across Cultures: Analysis and Perspectives. Boston: Allyn & Bacon

621. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). K.: CS Ltd., 2015. 32 p. URL: https://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/standards-andguidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf

622. Steven J. Stein, Howard E. Book. The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success / [перевод Маргариты Маркус]. Stoddart Publishing Co. Limited, 2000.

623. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. URL: <http://www.bologna2009benelux.org>

624. Tkachenko N. Foreign language teacher professional image: the essence, structure and functions. *The 21st Century Challenges in Education and Science*: матеріали V науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами (Глухів, 20 квітня 2017). Суми., 2017. Вип. 4. С. 175-177.

625. Tkachenko N. Information and communication technologies as the leading means of future foreign languages teachers professional image forming. *The 21st Century Challenges in Education and Science*: матеріали V науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами (Глухів, 18-19 квітня 2018).

Суми, 2018. Вип. 6. С. 35-36.

626. Tkachenko N. M. Selecting and structuring the content of the future teachers of English professional training in the aspects of their professional image forming. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. 2018. Nr 1(9). S. 20-25. (ISSN 2450-3800).

627. Tkachenko N. Qualitative characteristics of the levels of the Foreign languages teacher's professional image. *Scientific horizons – 2017: materials of the XIII international scientific and practical conference* (Sheffield, September 30 - October 7, 2017). Sheffield, 2017. P. 3-11.

628. Tkachenko Nataliia. Foreign Language teacher's professional image structure. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. Česká Republika: Nemoros. 2017. № 1. C. 77-84. (ISSN 2336-498X).

629. Turner, John & Oakes, Penelope & Haslam, S. & McGarty, Craig. Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1994. 20. 454-463

630. UNESCO Glossary of educational technology terms. Geneva : Imprimerie Steffen SA, 1986

631. Varkey GEMS Foundation. URL: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf?fbclid=IwAR0v-foSvp3L4aXk2FpMX65eIIcsWO45g4Mic8XMtTOKwYLTOhxqc-RoLs0>

632. Williams S. L., Moffitt M. A. Corporate Image as an Impression Formation Process: Prioritizing Personal, Organizational and Environmental Audience Factors. *Journal of Public Relations Research*. 1997, 9(4). P. 237–258

633. Young, J. R. & Erikson, L. B. Imagining, Becoming, and Being a Teacher: How Professional history mediates teacher educator identity. *Studying Teacher Education*, 2011, 7(2), 121-129

ДОДАТКИ

Додаток А

Аркуш експертного оцінювання характеристик вчителя іноземних мов, які є визначальними для створення його професійного іміджу

Шановні експерти!

Визначте, будь-ласка, за п'ятибальною шкалою ранг характеристик, які, на Вашу думку, є визначальними для створення професійного іміджу сучасного вчителя іноземних мов, де:

- 1 – характеристика вкрай важлива;*
- 2 – характеристика важлива;*
- 3 – характеристика скоріше важлива, ніж неважлива;*
- 4 – характеристика скоріше непотрібна, ніж потрібна;*
- 5 – характеристика не має ніякого значення.*

№ з/п	Найменування характеристики	Ранг
1.	вік	
2.	стать	
3.	національність	
4.	стан здоров'я	
5.	будова тіла та його частин	
6.	фізична привабливість	
7.	доглянутість	
8.	постава та хода	
9.	жести, міміка, пантоміміка	
10.	візуальний контакт	
11.	одяг, взуття	
12.	зачіска, макіяж	
13.	аксесуари	
14.	тон, висота і тембр голосу,	
15.	техніка мовлення та ораторське мистецтво	
16.	стиль мовлення та його якість (нормативність, правильність, логічність, виразність, доречність, багатство, чистота)	
17.	культура спілкування рідною мовою (мовленнєвий етикет)	
18.	культура спілкування іноземною мовою (мовленнєвий етикет)	
19.	оформлення середовища перебування (кабінет, робоче місце)	
20.	підтримання чистоти і порядку на робочому місці,	
21.	найближче оточення, сім'я, друзі, основні канали соціальних контактів (членство у організаціях, спілках, місце зустрічей, відпочинку)	
22.	результати праці	
23.	інтерес до професійної педагогічної діяльності	
24.	потреба в самореалізації й розвитку, у визнанні та певному соціальному статусі	
25.	потреба у створенні позитивного професійного іміджу	
26.	переконаність у значущості позитивного професійного іміджу для	

	підвищення конкурентоздатності фахівця на ринку праці,	
27.	наявність особистісних переживань щодо власного професійного іміджу	
28.	прагнення до безконфліктної взаємодії, цілеспрямованість на плідну співпрацю	
29.	усвідомлення й позиціювання себе як представника української культури	
30.	провідне місце професійної діяльності в ієрархії життєвих цінностей	
31.	визнання значущості цінностей інших культур	
32.	прагнення бути прикладом гідного наслідування	
33.	наявність ідеалу вчителя	
34.	психолого-педагогічні знання	
35.	фахові знання	
36.	рівень володіння іноземною мовою (не нижче С1 – професійне володіння)	
37.	уявлення про найбільш актуальні напрями досліджень в сучасній іміджології	
38.	професійно-особистісні якості (потреба у самопізнанні, самостійність, працьовитість і старанність, дисциплінованість, культура поведінки та спілкування рідною та іноземною мовами)	
39.	гуманістичні якості	
40.	здатність до рефлексії	
41.	креативність	
42.	естетична вихованість	
43.	суб'єктивність	
44.	рольова компетентність	
45.	інтелектуальна мобільність	
46.	відкритість новому досвіду	
47.	харизма	
48.	незадоволеність досягнутим, самокритичність	
49.	оптимізм	
50.	емоційна стабільність та стресостійкість здатність до самоорганізації	
51.	знання особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів	
52.	знання методології іміджотворчої діяльності, розуміння її основних принципів	
53.	знання внутрішніх та зовнішніх механізмів іміджотворчої діяльності	
54.	знання ефективних методів, засобів створення і корекції професійного іміджу	
55.	уміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку та самокорекцію власної діяльності	
56.	володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності	
57.	володіння тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження	
58.	уміння, пов'язані із підтриманням позитивного професійного іміджу в повсякденному житті	
59.	уміння прогнозувати власну траєкторію професійного зростання	
60.	Педагогічні та фахові уміння	

**Матриця ранжування експертами
характеристик вчителя іноземних мов,
які є визначальними для створення його професійного іміджу**

Змінні, i=1,60	Експерти, j=1,20																			
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
7.																				
8.																				
9.																				
10.																				
11.																				
12.																				
13.																				
14.																				
15.																				
16.																				
17.																				
18.																				
19.																				
20.																				
21.																				
22.																				
23.																				
24.																				
25.																				
26.																				
27.																				
28.																				
29.																				
30.																				
31.																				
32.																				
33.																				
34.																				
35.																				
36.																				
37.																				

38.																				
39.																				
40.																				
41.																				
42.																				
43.																				
44.																				
45.																				
46.																				
47.																				
48.																				
49.																				
50.																				

**Розподіл ЗВО, в яких здійснюється підготовка
майбутніх учителів іноземних мов, за регіонами**

Північний регіон України

(Житомирська, Сумська, Чернігівська області)

1. Глухівський національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка;
2. Житомирський державний університет імені Івана Франка;
3. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка;
4. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя;
5. Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка;
6. Сумський державний університет.

*Південний регіон України (Криворізька, Запорізька,
Дніпропетровська, Херсонська, Одеська та Миколаївська області)*

1. Бердянський державний педагогічний університет;
2. Ізмаїльський державний гуманітарний університет;
3. Криворізький державний педагогічний університет;
4. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького;
5. Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського ;
6. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського;
7. Херсонський державний університет.

Центральний регіон України

*(Київська, Вінницька, Дніпропетровська, Кіровоградська, Полтавська
та Черкаська області)*

1. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;
2. Київський національний лінгвістичний університет;
3. Київський національний університет імені Тараса Шевченка;
4. Київський університет імені Бориса Грінченка;
5. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
6. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди;
7. Полтавський національний педагогічний університет імені

В.Г. Короленка

8. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

9. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

10. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Східний регіон України

(Харківська, Донецька та Луганська області)

1. Горлівський інститут іноземних мов державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»;

2. Донбаський державний педагогічний університет;

3. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно- педагогічна академія» Харківської обласної ради;

4. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка;

5. Маріупольський державний університет;

6. Українська інженерно-педагогічна академія;

7. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Західний регіон України

(Львівська, Івано-Франківська, Тернопільська, Волинська, Рівненська, Хмельницька, Чернівецька та Закарпатська області)

1. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка;

2. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка;

3. Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім.Тараса Шевченка;

4. Мукачівський державний університет;

5. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника;

6. Рівненський державний гуманітарний університет;

7. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки;

8. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;

9. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія;

10. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

**Статистика вступу на предметну спеціальність 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська)
у ЗВО північного регіону України у 2018-2020 рр.**

	Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка			Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка			Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя			Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка			Житомирський державний університет імені Івана Франка		
	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020
Середній рейтинговий бал зарахованих на бюджет	162.91	154.51		175.65	182.28		174.22	173.59		184.40	185.63		182.78	187.57	
Середній рейтинговий бал зарахованих на контракт	140.09	-		147.75	153.44		144.50	141.96		158.60	155.20		162.56	160.65	
Середній бал ЗНО серед зарахованих на бюджет	163.14	151.73		170.80	176.89		169.38	167.12		180.32	178.25		172.46	178.43	
Середній бал атестата зарахованих на бюджет	9.15	9.08		9.23	9.83		9.80	9.39		9.92	9.89		10.39	10.29	
Середній бал ЗНО серед зарахованих на контракт	136.00	-		143.48	148.92		139.63	141.25		151.81	148.24		152.48	150.39	

Середній бал атестата зарахованих на контракт	8.80	-		8.37	8.13		9.00	9.25		8.97	8.70		9.05	9.23	
Середній рейтинговий бал всіх зарахованих	160.37	154.5		158.76	163.06		165.59	168.09		169.93	165.34		169.91	170.57	
Загальний середній рейтинговий бал всіх заяв	160.37	154.5		160.06	163.66		161.36	164.30		164.48	165.23		164.91	168.59	
Мінімальний бал ЗНО серед зарахованих на бюджет	158.67	130.33		162.33	174.00		160.67	150.33		171.67	164.33		136.00	167.67	
Мінімальний бал атестата серед зарахованих на бюджет	8.40	8.0	10,8	7.50	9.30	7,0	8.60	6.40	8,7	8.40	7.70	8,9	7.60	9.30	9,1
Мінімальний рейтинговий бал серед зарахованих на бюджет	160.89	131.25	186.805	162.14	180.13	179.816	165.67	162.86	176.800	180.34	176.96	179.452	144.04	178.15	176.800
Зараховано на бюджет всього	8	10	1	15	6	14	22	19	15	18	17	19	8	7	21
Зараховано на контракт всього	1	-	5	23	12	20	9	4	7	23	34	41	14	12	13

Всього прийнято заяв	9	10	30	168	102	116	97	96	90	179	172	164	120	82	109
Середній пріоритет заяв всіх заяв (від 1 до 9)	2.00	2.20		3.01	3		3.15	3.69		3.10	2.94		3.22	3.29	
Ліцензійний обсяг	20	45	25	110	70	80	75	75	75	115	65	70	47	45	30
Залишилося невикористаних ліцензійних місць	11	35	19	72	52	46	44	52	53	74	14	10	25	26	
Конкурс на одне бюджетне місце (всі заяви)	1.13	1	1.20	9.87	15.83	1.45	4.00	4.37	1.20	8.61	8.53	2.34	12.63	11.14	3.63

- б) володінню фаховими знаннями та методиками;
- в) умінню комунікувати;
- г) особистісним якостям;
- д) створенню іміджевого середовища.

Карта самооцінювання здатності до іміджотворчої діяльності

Шановні колеги!

З метою виявлення рівня сформованості здатності до іміджотворчої діяльності просимо оцінити за десятибальною шкалою сформованість у Вас запропонованих характеристик, де 0 – характеристика не сформована; 9 – характеризується високим рівнем сформованості. Потрібний варіант обведіть кружечком у колонці «код відповіді»

№	Уміння, знання, якості та ін.	Код відповіді
1	знання про особливості самовираження та самореалізації, їх форми та способи	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	знання методології іміджотворчої діяльності, розуміння її основних принципів, механізмів	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	знання ефективних методів, засобів створення і корекції професійного іміджу	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	володіння тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	уміння, пов'язані з підтриманням позитивного професійного іміджу в повсякденному житті	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	здатність критично аналізувати результативність власної педагогічної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	рольова компетентність	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	емоційна стабільність та стресостійкість	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	харизма	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	здатність до креативності	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	естетична вихованість	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Вкажіть, будь ласка, Ваш стаж роботи за спеціальністю:
до 5 років від 5 до 15 років; більше 15 років

Дякуємо за співпрацю!

**Аркуш експертного оцінювання
щодо визначення вагомості педагогічних умов формування
професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов**

Шановні експерти!

Просимо Вас заповнити таблицю, скориставшись інструкцією.

***Інструкція.** Якщо на Вашу думку педагогічна умова, що знаходиться у лівому стовпчику таблиці вагоміша за педагогічну умову, розміщену у верхньому рядку, то на перетині стовпчика і рядка поставте «3»; якщо ж навпаки – то поставте «1». У випадку, коли Ви вважаєте, що педагогічні умови є рівнозначними, то в клітинці на перетині поставте «2».*

№ п/п	Номер педагогічної умови														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	—														
2		—													
3			—												
4				—											
5					—										
6						—									
7							—								
8								—							
9									—						
10										—					
11											—				
12												—			
13													—		
14														—	
15															—

Примітка:

1. створення алгоритму формування професійного іміджу на основі впровадження наскрізних навчальних програм освітніх компонентів
2. розширення обсягу знань шляхом введення додаткових спецкурсів
3. мотивування здобувачів освіти до створення професійного іміджу
4. дотримання принципу системності в процесі формування та корекції професійно-педагогічного іміджу фахівців та принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування та корекції професійного іміджу
5. відповідність змісту освітнього процесу задачам формування професійно-педагогічного іміджу
6. активізація діяльності суб'єкта в процесі формування професійно-педагогічного іміджу
7. інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти на засадах інноваційного підходу
8. підготовка науково-педагогічних працівників ЗВО до впровадження ідей іміджології
9. належне науково-методичне забезпечення процесу формування професійного іміджу вчителя
10. створення оптимального середовища для іміджотворчої діяльності здобувачів освіти
11. організація роботи за різними напрямками позааудиторної діяльності
12. використання квазіпрофесійної діяльності як засобу успішного формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов
13. забезпечення індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов
14. запровадження інновацій у сфері іміджології у зміст освітніх компонентів
15. стимулювання самовдосконалення та розвиток рефлексії під час підготовки студентів.

Методика обробки результатів експертного оцінювання

Для визначення вагомості відібраних 15 педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов отримані від експертів дані оброблялися за такою методикою:

1. Складено матриці експертного оцінювання для кожного експерта (табл. Д.1.). Для цього визначалася сума балів кожного рядка та, відповідно, ранг кожної педагогічної умови R_i в системі ранжування.

Ступінь вагомості кожної педагогічної умови визначався за формулою:

$$P_i = P_{\max} \times R_i / R_{\max},$$

де $P_{\max} = 1$ – ступінь вагомості педагогічної умови, що має найвищий ранг;

R_i – ранг педагогічної умови;

R_{\max} – найвищий ранг ($R_{\max} = 36$).

Наприклад, перша педагогічна умова (табл. Д.1.) має ранг $R_i = 34$; при $P_{\max} = 1$, $R_{\max} = 36$, ступінь вагомості цієї педагогічної умови дорівнює 0,944.

Таблиця Д.1.

Матриця експертного оцінювання вагомості педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов одного експерта

№ п/п	Номер педагогічної умови															R_i	P_i
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1	-	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	1	3	3	3	34	0,944
2	1	-	1	1	1	3	1	1	1	1	3	3	3	1	3	24	0,667
3	1	3	-	1	1	3	1	2	1	1	3	3	3	1	3	27	0,750
4	2	3	3	-	2	3	1	1	2	2	2	2	3	3	3	32	0,889
5	2	3	3	2	-	3	2	2	3	3	3	3	1	3	3	36	1
6	1	1	1	1	1	-	1	1	3	1	3	3	3	1	3	24	0,667
7	2	3	3	2	2	3	-	2	3	1	3	3	3	3	3	36	1,000
8	2	3	3	3	2	3	2	-	2	2	3	3	1	2	2	33	0,917
9	2	3	3	2	1	1	3	2	-	3	3	3	1	1	2	30	0,833
10	2	3	3	2	1	3	3	2	2	-	3	3	2	2	2	33	0,917
11	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	-	3	3	1	1	19	0,528
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	3	1	1	16	0,444
13	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1	-	2	1	19	0,528
14	1	3	3	1	1	3	1	2	2	2	3	3	2	-	3	30	0,833
15	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	1	-	23	0,639
$R_{\max} = 36$																-	-

Примітка: R_i – ранг педагогічної умови; P_i – ступінь вагомості педагогічної умови.

2. За результатами опрацювання матриць експертного оцінювання всіх експертів, у нашому випадку їх 20, складено зведену таблицю Д.2., у якій подано результати обчислення коефіцієнтів вагомості педагогічних умов за оцінкою всіх експертів. Для цього у кожній її комірці вказувалась сума чисел, які знаходяться у відповідних комірках всіх таблиць-матриць експертів.

На основі отриманих даних P_i у таблицях всіх експертів визначалося середнє значення коефіцієнта вагомості педагогічних умов за формулою:

$$P_{\text{іср}} = \sum P_{ij} / n,$$

де n – кількість експертів, $n = 20$;

i – номер показника, j – номер експерта.

Користуючись висновками вчених, вважаємо, що $P_{\text{іср}}$ може слугувати мірилом вагомості досліджуваних педагогічних умов.

Таблиця Д.2.

Результати обчислення коефіцієнтів вагомості педагогічних умов за оцінкою всіх експертів

№ п/п	Номер показника															R_i	$P_{\text{іср}}$
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1	-	45	46	33	44	36	45	42	42	35	52	41	41	41	42	585	0,857
2	37	-	31	47	43	44	43	35	41	35	35	41	39	44	43	558	0,819
3	36	39	-	34	36	44	43	37	39	33	45	48	41	45	43	563	0,826
4	42	41	44	-	38	41	40	44	34	39	36	37	42	37	42	557	0,816
5	36	39	43	42	-	42	36	47	37	39	40	35	38	34	36	544	0,797
6	35	36	32	38	38	-	36	42	39	41	42	43	44	41	41	548	0,804
7	37	44	45	39	34	43	-	34	40	42	42	37	40	44	41	562	0,825
8	40	44	46	36	48	43	44	-	40	43	38	39	39	35	40	575	0,842
9	37	43	37	43	44	38	36	38	-	41	40	42	49	36	39	563	0,826
10	39	42	39	44	39	36	42	41	40	-	40	45	39	37	42	565	0,827
11	41	34	35	42	37	34	38	41	31	40	-	38	40	33	37	521	0,764
12	39	39	43	43	38	37	40	39	42	38	36	-	43	39	45	561	0,823
13	41	47	41	40	47	46	39	42	40	38	40	35	-	45	36	577	0,847
14	39	42	43	41	39	40	45	39	33	37	41	42	36	-	40	557	0,817
15	41	41	41	37	37	37	36	35	38	42	42	41	44	39	-	551	0,809
$R_{\text{max}} = 585$																-	-

3. Дисперсії оцінок експертів як середнє значення квадрата відхилень окремих значень за кожною педагогічною умовою від середнього арифметичного визначалися за формулою:

$$S_i = \sqrt{\sum (P_{ij} - P_{\text{іср}})^2 / (n - 1)},$$

де n – кількість експертів;

P_{ij} – коефіцієнт вагомості i -ї педагогічної умови на думку j -го експерта; величина $n-1$ визначає кількість ступенів свободи.

Величина довірчого інтервалу визначалася на рівні значущості 0,95 (рівень надійності 95 %) за формулою:

$$V_i = t_{\phi} \times S_i / \sqrt{n},$$

де V_i – довірчий інтервал;

t_{ϕ} – коефіцієнт Стюдента, $t_{\phi} = 2,093$.

Довірчі межі коефіцієнтів вагомості визначалися за такими формулами:

$$P_i^B = P_{icp} + V_i,$$

$$P_i^H = P_{icp} - V_i,$$

де P_i^B і P_i^H – відповідно верхня і нижня довірчі межі коефіцієнтів вагомості педагогічних умов.

Таблиця Д.3.

Результати визначення середніх значень коефіцієнтів вагомості педагогічних умов, дисперсій та довірчих інтервалів

№ п/п	P_{icp}	S_i	V_i	P_i^B	P_i^H	Місце
1	0,857	0,079	0,037	0,894	0,820	II
2	0,819	0,089	0,042	0,861	0,777	XI
3	0,826	0,098	0,046	0,872	0,780	VII
4	0,816	0,092	0,043	0,860	0,773	XIII
5	0,797	0,112	0,052	0,850	0,745	XIV
6	0,804	0,125	0,059	0,863	0,746	IX
7	0,825	0,105	0,049	0,874	0,776	V
8	0,842	0,075	0,035	0,878	0,807	III
9	0,826	0,095	0,045	0,871	0,782	VIII
10	0,827	0,100	0,047	0,874	0,781	VI
11	0,764	0,093	0,044	0,807	0,720	XV
12	0,823	0,117	0,055	0,878	0,768	IV
13	0,847	0,121	0,057	0,904	0,790	I
14	0,817	0,098	0,046	0,863	0,771	X
15	0,809	0,111	0,052	0,861	0,758	XII

Розрахунки показують, що з надійністю 95% значення вагомості педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов знаходяться в межах, визначених у табл. Д.3. Всі значення знаходяться в діапазоні [0; 1]. Таким чином, якщо проранжувати значення верхніх меж довірчих інтервалів, можна визначити найбільш вагомі педагогічні умови (табл. Д.4.).

Таблиця Д.4.

**Вагомість педагогічних умов формування професійного іміджу
майбутніх учителів іноземних мов**

№ за/п	Педагогічні умови	Коефіцієнт вагомості P_i^B	Місце за вагомістю
1.	створення алгоритму формування професійного іміджу на основі впровадження наскрізних навчальних програм освітніх компонентів	0,894	II
2.	розширення обсягу знань шляхом введення додаткових спецкурсів	0,861	XI
3.	мотивування здобувачів освіти до створення професійного іміджу	0,872	VII
4.	дотримання принципу системності в процесі формування та корекції професійно-педагогічного іміджу фахівців та принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування та корекції професійного іміджу	0,860	XIII
5.	відповідність змісту освітнього процесу задачам формування професійно-педагогічного іміджу	0,850	XIV
6.	активізація діяльності суб'єкта в процесі формування професійно-педагогічного іміджу	0,863	IX
7.	інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти на засадах інноваційного підходу	0,874	V
8.	підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження ідей іміджології в освітньому процесі ЗВО	0,878	III
9.	належне науково-методичне забезпечення процесу формування професійного іміджу вчителя	0,871	VIII
10.	створення оптимального середовища для іміджотворчої діяльності здобувачів освіти	0,874	VI
11.	організація роботи за різними напрямками позааудиторної діяльності	0,807	XV
12.	використання квазіпрофесійної діяльності як засобу успішного формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов	0,878	IV
13.	забезпечення індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов	0,904	I
14.	запровадження інновацій у сфері іміджології у зміст освітніх компонентів	0,863	X
15.	стимулювання самовдосконалення та розвиток рефлексії під час підготовки студентів	0,861	XII

**Аркуш експертного оцінювання
щодо визначення вагомості показників сформованості
професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов
Шановні експерти!**

Просимо Вас заповнити таблицю, скориставшись інструкцією.

***Інструкція.** Якщо на Вашу думку показник, що знаходиться у лівому стовпчику таблиці вагоміший за показник, розміщений у верхньому рядку, то на перетині стовпчика і рядка поставте «+»; якщо ж навпаки – то поставте «-». У випадку, коли Ви вважаєте, що показники є рівнозначними, то в клітинці на перетині поставте «±».*

№ п/п	Номер показника											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	—											
2		—										
3			—									
4				—								
5					—							
6						—						
7							—					
8								—				
9									—			
10										—		
11											—	
12												—

Методика обробки результатів експертного оцінювання

Для визначення вагомості відібраних 12 показників сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов отримані від експертів дані оброблялися за такою методикою:

1. Складено матриці експертного оцінювання для кожного експерта (табл. Е.1.)

Таблиця Е.1.

**Матриця експертного оцінювання вагомості показників
сформованості професійного іміджу майбутніх учителів
іноземних мов (1 експерт)**

№ п/п	Номер показника											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	—	+	+	±	±	+	±	+	±	+	+	±
2	-	—	-	-	-	+	-	±	-	+	+	+
3	±	+	—	±	-	-	+	±	+	+	-	+
4	-	-	+	—	±	+	-	-	-	-	±	-
5	+	-	+	±	—	+	-	-	±	-	±	+
6	+	±	+	±	-	—	+	±	+	+	±	±
7	±	+	+	+	+	+	—	±	+	-	+	+
8	±	+	+	+	±	+	±	—	±	+	+	-
9	±	-	-	±	-	-	+	±	—	-	-	+
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	—	-	-
11	+	+	+	±	±	+	-	-	±	±	—	+
12	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	—

2. У табл. Е.1. підраховувалася кількість «+» та «±», визначалася сума балів кожного рядка та, відповідно, ранг кожного показника R_i в системі ранжування. За «+» показнику присвоювався 1 бал; за «±» – 0,5 бала; «-» – 0.

Ступінь вагомості кожного показника визначався за формулою:

$$P_i = P_{\max} \times R_i / R_{\max},$$

де $P_{\max} = 1$ – ступінь вагомості показника, що має найвищий ранг;

R_i – ранг показника; R_{\max} – найвищий ранг ($R_{\max} = 9$).

Наприклад, перший показник (табл. Е.2.) має ранг $R_i = 8,5$; при $P_{\max} = 1$, $R_{\max} = 9$, ступінь вагомості показника дорівнює 0,94.

3. За результатами визначення коефіцієнтів вагомості показників рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов складено таблицю, у якій подано результати обчислення коефіцієнтів вагомості показників за оцінкою кожного експерта ($P_1 \dots P_{20}$).

4. На основі отриманих даних P_i (табл. Е.2.) визначалося середнє значення коефіцієнта вагомості показників рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов за формулою:

$$P_{\text{іср}} = \sum P_{ij} / n,$$

де n – кількість експертів, $n = 20$; i – номер показника, j – номер експерта.

**Матриця експертного оцінювання вагомості показників
сформованості професійного іміджу майбутніх учителів
іноземних мов**

№ п/п	Номер показника												R _i	P _i
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	—	+	+	±	±	+	±	+	±	+	+	±	8,5	0,94
2	-	—	-	-	-	+	-	±	-	+	+	+	4,5	0,5
3	±	+	—	±	-	-	+	±	+	+	-	+	6,5	0,72
4	-	-	+	—	±	+	-	-	-	-	±	-	3	0,33
5	+	-	+	±	—	+	-	-	±	-	±	+	5,5	0,61
6	+	±	+	±	-	—	+	±	+	+	±	±	7,5	0,83
7	±	+	+	+	+	+	—	±	+	-	+	+	9	1
8	±	+	+	+	±	+	±	—	±	+	+	-	8	0,89
9	±	-	-	±	-	-	+	±	—	-	-	+	3,5	0,39
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	—	-	-	0	0
11	+	+	+	±	±	+	-	-	±	±	—	+	7	0,78
12	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	—	2	0,22
R _{max} = 9												—	—	

Примітка: R_i – ранг показника; P_i – ступінь вагомості показника.

Покликаючись на висновки вчених, доходимо висновку, що P_{i_{ср}} може слугувати мірилом вагомості досліджуваних показників.

5. Дисперсії оцінок експертів як середнє значення квадрата відхилень окремих значень за кожним показником від середнього арифметичного визначалися за формулою:

$$S_i = \sqrt{\sum (P_{ij} - P_{i\text{ср}})^2 / (n - 1)},$$

де n – кількість експертів; P_{ij} – коефіцієнт вагомості i-го показника на думку j-го експерта; величина n-1 визначає кількість ступенів свободи.

6. Величина довірчого інтервалу визначалася на рівні значущості 0,95 (рівень надійності 95 %) за формулою:

$$V_i = t_\varphi \times S_i / \sqrt{n},$$

де V_i – довірчий інтервал; t_φ – коефіцієнт Стюдента, t_φ = 4,303 [109].

7. Довірчі межі коефіцієнтів вагомості визначалися за такими формулами:

$$P_i^B = P_i^{\text{ср}} + V_i, \quad P_i^H = P_i^{\text{ср}} - V_i,$$

де P_i^B і P_i^H – відповідно верхня і нижня довірчі межі коефіцієнтів вагомості показників.

Таблиця Е.3.

Результати визначення середніх значень коефіцієнтів вагомості показників, дисперсій та довірчих інтервалів

№ за/п	P_{icp}	S_i	V_i	P_i^B	P_i^H	Місце
1	0,86	0,032	0,079	0,939	0,781	II
2	0,6	0,043	0,106	0,706	0,494	VIII
3	0,69	0,036	0,089	0,779	0,601	VI
4	0,3	0,074	0,183	0,483	0,117	X
5	0,53	0,085	0,21	0,74	0,32	VII
6	0,72	0,047	0,116	0,836	0,604	IV
7	1	-	-	1	1	I
8	0,77	0,047	0,116	0,886	0,654	III
9	0,45	0,062	0,153	0,603	0,299	IX
10	0,13	0,043	0,106	0,236	0,024	XII
11	0,7	0,053	0,131	0,831	0,599	V
12	0,26	0,046	0,114	0,364	0,146	XI

Розрахунки показують, що з надійністю 95% середні значення вагомості показників сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов знаходяться в межах, визначених у табл. Е.3. Всі значення знаходяться в діапазоні [0; 1]. Таким чином, якщо проранжувати значення верхніх меж довірчих інтервалів, можна визначити найбільш вагомі показники (табл. Е.4.).

Отже, експертне оцінювання засвідчило, що серед виокремлених чотирьох критеріїв професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов (кожний критерій включає три показники) найбільш вагомими є операційно-діяльнісний ($P_{icp} = 0,830$) і мотиваційно-ціннісний ($P_{icp} = 0,808$). На нашу думку, це цілком логічно. Крім того, експерти переконані, що знання є також вкрай важливими для створення професійного іміджу: середнє значення трьох показників за цим критерієм складає $P_{icp} = 0,686$. Разом з тим, найменш вагомим серед інших критеріїв, на думку експертів, є особистісно-рефлексивний – середнє значення коефіцієнтів вагомості показників за цим критерієм $P_{icp} = 0,477$.

Таблиця Е.4.

**Вагомість показників сформованості професійного іміджу
майбутніх учителів іноземних мов**

№ за/п	Показники	Коефіцієнт вагомості P_i^B	Критерій
1	інтерес до створення позитивного професійного іміджу	0,939	Мотиваційно-ціннісний $P_{\text{іср}} = 0,808$
2	місце професійної діяльності в ієрархії життєвих цінностей особистості	0,706	
3	прояв емоцій, особистісних переживань щодо власного професійного іміджу	0,779	
4	знання з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук	0,483	Гностичний $P_{\text{іср}} = 0,686$
5	знання про особливості самовираження та самореалізації, їх форми та способи	0,74	
6	знання про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи; механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу	0,836	
7	володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності	1	Практично-діяльнісний $P_{\text{іср}} = 0,830$
8	володіння тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження	0,886	
9	відповідальна поведінка щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті	0,603	
10	розвиненість професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей	0,236	Особистісно-рефлексивний $P_{\text{іср}} = 0,477$
11	здатність до рефлексії	0,831	
12	здатність до креативності та естетична вихованість	0,364	

Приклад ділової гри

Тема: «Педагог або актор?»

Мета: удосконалення за допомогою застосування арт-технологій комунікативних навичок спілкування для подальшої ефективної взаємодії у системі «педагог-педагог», «педагог-учень».

Завдання:

- Виявити педагогів з яскраво вираженими творчими даними;
- Виявити рівень сформованості навичок культури спілкування та вміння вести діалог;
 - формувати вміння висловлювати емоційний стан мімікою і пантомімою;
 - удосконалювати вміння невербального спілкування;
 - відпрацьовувати різних способи спілкування;
 - відпрацьовувати навички переконання.

Опис проблем, на розв'язання якої спрямована гра: недостатня гнучкість в вираженні творчих умінь, комунікативних навичок спілкування, емоційного стану.

Очікуваний ігровий результат: збагачення скарбнички педагогічних прийомів, якими володіє майбутній учитель; удосконалення навичок спілкування, вироблення умінь регулювати комфортність свого психологічного стану.

Обладнання: спеціально підготовлена аудиторія зі стільцями і столами, розставленими для трьох команд-учасників, глядачів, експертів, ноутбуки, мультимедіа-проектор, відеоролики, картки завдання, чаша з водою, кольорові листочки для глядачів, листочки з правилами поведінки.

ПІДГОТОВКА ДО ГРИ:

1. Формування складу команд: розподіл педагогічного колективу на команди, 4 команди (3 ігрових (по 3 особи) та 1 команда спостерігачів (з 3 чоловік)).
2. Роздача глядачам кольорових листів для побажань, зауважень і пропозицій.
3. Пояснення правил гри.

4. Порядок взаємодії учасників гри визначається сценарієм і встановленими правилами:

5. Ознайомлення з основними правилами гри:

«Умій слухати і чути!»,

«Поважай думку інших!»,

«Критикуючи, пропонуй!»,

«Обговорюються тільки ідеї і ніколи люди».

План гри

1. Привітання 2 хвилини

2. Вступна частина 3 хвилини

3. Вправа 1 - 15

Вправа 2 -9

Вправа 3 - 7

Підведення підсумків - 5

Хід гри

Створення команд:

команди формуються таким чином: на вході всім учасникам видаються трикутники різного кольору (червоний, зелений, жовтий, синій), в аудиторії заздалегідь на столах розставлені прапорці цих же кольорів (червоний, зелений, жовтий, синій) синій прапорець для спостерігачів таким чином відбувається розподіл колективу на команди, за колірним рішенням. Кожен учасник сідає за той стіл, якого кольору в нього трикутник. Спостерігачі сідають окремо. Також на початку гри на столи глядачів розкладаються кольорові листи для побажань і пропозицій.

Привітання

Доброго дня, шановні колеги. Сьогодні ми з вами зібралися для того, щоб трохи поспілкуватися, розібратися, яке місце в нашому житті займає спілкування. Для нас вже давно не секрет, що Спілкування це одна з форм взаємодії між людьми, вміння користуватися словом, емоційно висловлювати свої думки важлива сторона комунікації. Важливою функцією спілкування є організація спільної діяльності. Спілкування супроводжує професійну діяльність вчителя протягом усього життя. Урок це, перш за все, спілкування. Знання наукових основ спілкування є базисом мистецтва спілкування, а мистецтво спілкування багато в чому визначає професійні успіхи, вміння керувати

своєю поведінкою, почуттями; вміння спостерігати, перемикає увагу, розуміти душевний стан іншої людини; вміння «читати по обличчю», встановлювати вербальний і невербальний контакт з учнями. Комунікативна культура педагога це культура його професійного педагогічного спілкування. Сьогоднішнє спілкування ми проведемо за допомогою арттехнологій. Арт-технологія це інноваційний напрямок в освіті, який дозволяє за допомогою мистецтва вирішувати багато педагогічні завдання. В цілому, арт-терапевтичні вправи і техніки допомагають освоювати і досліджувати нові способи поведінки, відкривають можливість для непрямого звернення до актуальних проблем, створюють в групі атмосферу взаємної прийнятності, доброзичливості, безпеки і емоційної підтримки. У соціально-культурному просторі, приходимо до висновку, що професіонал повинен володіти компетенціями творчого характеру, здатністю до самовдосконалення. У своїй роботі за допомогою арт-технології плануємо створити такі умови, щоб людина змогла розкрити свій творчий потенціал, відчути себе творцем, творцем, самокритика і лідером.

Актуалізація проблеми.

Сьогодні, в ході ділової гри, ми спробуємо продемонструвати свої комунікативні навички спілкування, удосконалити їх і проаналізувати можливі прогалини для їх заповнення в подальшій нашій роботі, як педагогів.

Пояснення правил гри

Основні правила поведінки гри:

«Уміє слухати і чути!»,

«Поважає думку інших!»,

«Критикуючи, пропонуй!»,

«Обговорюються тільки ідеї і ніколи люди».

Гра складається з декількох вправ, за допомогою яких буде вироблено спостереження за основними компонентами складових комунікативних навичок спілкування, в групах, якими повинен володіти успішний педагог. Протягом всієї гри сформована група спостерігачів стежитимуть за ходом гри і оцінювати основні компоненти навичок спілкування в трьох командах, і фіксувати результати в заздалегідь виданої «карті спостереження» (додаток 1), оцінювання вимірюється в балах (від 0 до 2). В кінці гри спостерігачі підводять підсумки і

оголошують результати. У карті спостереження враховуються основні компоненти комунікативних навичок такі як: вміння слухати і розуміти, вміння вести діалог, виразність мови, невербальне спілкування, управління емоційним станом в процесі спілкування, взаємодія між групами, вміння вирішувати і запобігати конфліктним ситуаціям, культура спілкування.

Вправа 1. «Я в запропонованих обставинах» - 15 хвилин

Завдання: Виявлення артистичних якостей і вміння орієнтуватися в проблемі. Володіння акторськими якостями допомагають активно розвивати професійна самосвідомість при роботі з людьми, що необхідно в професії педагога. Учасникам пропонується дві фрази, які вони повинні обов'язково використовувати при побудові етюдів, на задану тему. Запропоновані фрази за своїм змістом не збігаються з темою запропонованого сценарію, але вимовляються відповідно до запропонованої думки. Наприклад: «1.Вечерело. 2. Всі запаморочилося а вимовляється як «1. Ми розлучаємося. 2. Не залишай мене».

Підведення підсумків даної вправи.

Вправа 2. «ДЕВ'ЯТЬ МАСОК» - 9 хвилин

Завдання: Виявлення емоційної виразності. Якість емоційної виразності дозволяє краще пізнати себе, зрозуміти, в чому наші сильні і слабкі сторони, як виявляється наша індивідуальність і визначає унікальне своєрідність кожної людини. Учасникам груп пропонуються картки завдання на вибір, на яких написані назви емоцій з кожної групи по 2 учасники вибирають картки (додаток 2) обговорюють в групі і за допомогою жестів і міміки показує цю емоцію групам суперників яким необхідно вгадати вид емоції. Ось ті маски (виразу обличчя), які напевно стануть в нагоді вам при проведенні уроку. Кожну маску обов'язково обговоріть з групою. Обговоріть у своїй групі в подробицях: як учитель повинен дивитися? Чи повинен він моргати очима? Чи повинен він опускати очі? Відкривати чи рот? Піднімати чи брови? І т.д. Отже, пропоную наступні маски, з яких вам потрібно вибрати 10 найбільш, на ваш погляд, загальноживаним. Час на підготовку 3 хвилини. На демонстрацію біля 1 хвилини.

1.Страх 2. Злість 3. Любов (закоханість) 4. Радість 5. Смирення 6. Каяття, докори сумління 7. Плач 8. Сором, збентеження 9. Роздуми 10. Презирство 11. Байдужість 12. Біль 13. Сонливість 14 . Прохання (ви

кого-то про щось просите).

Підведення підсумків даної вправи.

Вправа 3. «Включи уяву» - 7 хвилин

Завдання: Виявлення мовленнєво-голосових і ритмічних здібностей. Мовленнєво-голосові і ритмічні здібності в житті людини обумовлюються необхідністю правильно висловлювати свої думки, почуття, передача інформації і взаємодія з оточуючими людьми. Кожній команді пропонується озвучити відео фрагмент (по 2 людини від команди). Перегляд фрагмента 1 хвилина. Підготовка тексту до фрагмента 2 хвилини. Озвучка відео фрагмента 1 хвилина. Пропоновані варіанти:

- повідомлення державного телебачення про важливу міжнародну подію;
- вечірня казка матері дитині;
- лист, який людина читає напівпошепки;
- заповіт померлого дідуся.

Підведення підсумків вправи.

Рефлексія.

Всі учасники стають в коло, ведучий бере чашу з водою зі словами - «Вода для древніх була джерелом інформації. І зараз, передамо нашу чашу інформації по колу, і поговоримо, що цікавого, потрібного і корисного ви отримали на занятті, як ви вважаєте чи досягли поставлених завдань? Чаша у мене, я буду першим. Я вдячний всім, хто прийшов на це заняття. Тому що це важливо для мене. На цьому я прощаюся з вами до наступної зустрічі. Спасибі всім за участь

Підведення підсумків гри з глядачами

Під час рефлексії помічник збирає листи які були заздалегідь розкладені на столах глядачів на яких вони протягом гри вносили свої зауваження, пропозиції, побажання для подальшого аналізу.

Додаток 1

Карта спостереження комунікативних якостей спілкування між учасниками ділової гри

Назва групи	Уміння слухати і розуміти	Уміння вести діалог	Виразність мовлення	Невербальне спілкування	Управління емоційним станом у процесі спілкування	Взаємодія між групами	Уміння вирішувати та запобігати конфліктним ситуаціям	Культура спілкування	Всього

2 - критерій виявлений в повній мірі

1 - критерій виявлений не в повному обсязі

0 - критерій не виявлено

Додаток 2

Картки завдання

Картка - завдання 1 <i>Зобразіть емоцію - СТРАХ</i>	Картка - завдання 7 <i>Зобразіть емоцію - ПРЕЗИРСТВО</i>
Картка - завдання 2 <i>Зобразіть емоцію - ЗЛІСТЬ</i>	Картка - завдання 8 <i>Зобразіть емоцію - БАЙДУЖІСТЬ</i>
Картка - завдання 3 <i>Зобразіть емоцію - ЛЮБОВ</i>	Картка - завдання 9 <i>Зобразіть емоцію - БІЛЬ</i>
Картка - завдання 4 <i>Зобразіть емоцію - РАДІСТЬ</i>	Картка - завдання 10 <i>Зобразіть емоцію - КАЯТТЯ, ДОКОРИ СУМЛІННЯ</i>
Картка - завдання 5 <i>Зобразіть емоцію - СОРОМ, ЗБЕНТЕЖЕННЯ</i>	Картка - завдання 11 <i>Зобразіть емоцію - РОЗДУМИ</i>
Картка - завдання 6 <i>Зобразіть емоцію - СОРОМ, ЗБЕНТЕЖЕННЯ</i>	Картка - завдання 12 <i>Зобразіть емоцію - ПРОХАННЯ (ви когось про щось просите).</i>

**Приклади навчально-методичних матеріалів, що
пропонуються для формування компонентів професійного
іміджу майбутніх учителів ІМ**

Додаток И 1

Тренінг «Емоційна компетентність як життєвий ресурс»

Мета та завдання: ознайомлення з програмою тренінгу, погодження норм групової взаємодії, виявлення очікувань учасників, дотренінгова самодіагностика емоційної компетентності; інформування про емоційну сферу людини; моделювання образу емоційно-компетентної людини.

Структура заняття

№ з/п	Зміст діяльності	Час хв.
1.	Вступ. Притча «Непросте завдання»	5
2.	Знайомство. «Мій настрій»	10
3.	Вправа «Я сподіваюся – я побоююся»	20
4.	Основні норми взаємодії	15
5.	Портрет емоційно-компетентної людини	30
66.	Самооцінка емоційної компетентності	20
7.	Чинники впливу на емоційну компетентність	30
8.	Рефлексія «Тут і тепер». Порівняння з очікуваннями	10
9.	Мотивуючий контроль	10
10.	Вправа на завершення «Я хочу і здійснию»	10
Усього		2 год. 40 хв

Вступ. Притча «Непросте завдання»

Бог виліпив людину з глини, і залишився у нього невикористаний шматок.

- Що ще тобі зліпити? – запитав Бог людину.
- Зліпи мені щастя, – попросила вона.

Нічого Бог не відповів, лише поклав людині в долоню шматочок глини, що залишився.

Кожній людині від народження дається «шматочок глини», з якого вона може виліпити своє майбутнє за власним вибором, стосунки з

оточуючими, щасливе життя. «Хочеш бути щасливим, будь!» – сказав К. Прутков. Наскільки буде життя щасливим, стосунки гармонійними, досягнення відчутними залежить, передусім, від самої людини. У фокусі нашої уваги сьогодні та протягом зустрічей таке: як управляти своїми емоціями так, щоб почуватися щасливою і здоровою людиною, досягнути в житті бажаного. Тренінг допоможе розкрити власний потенціал – внутрішній резерв сили, енергії та творчого начала. Почуття щастя є загальним показником високої емоційної компетентності. Щоб навчитися мистецтву управління емоціями треба попрацювати над собою. Як говорить народна мудрість, «Хочеш їсти калачі – не сиди на печі».

Існує чудова традиція передавати знання та досвід з покоління в покоління через притчі, казки, афоризми. В них закладені цінні уроки, які допомагають отримати доступ до знання закономірностей Світу, а «словам потрапити прямо в серце». У притчах описані різні історії, що відбуваються з людьми в буденному житті. У різних країнах звертаються до народної мудрості, шукаючи відповіді на життєві запитання. Долучимось і ми до цієї традиції. Вступом до кожного заняття буде притча.

Коротка інформація про тренінг емоційної компетентності, його мету, зміст та особливості проведення.

Тренінг емоційної компетентності спрямований на досягнення осмисленої гнучкості в управлінні власними емоціями та інших людей, що дозволяє усвідомлено рухатися у світі емоційного вибору.

Перше запитання, яке постало у більшості з вас: «Чому ми розмістилися колом?». Що, на вашу думку, воно символізує? У кола немає ні початку, ні кінця. Отже, можна сказати, що, креслячи коло, ми з'єднуємо його кінець з початком. Таким чином, кінець – це закономірний розвиток початку, а початок – природний наслідок кінця. Коло символізує рівноправність кожного. Обмін думками, міркуваннями, ідеями у колі допомагає зрозуміти закономірності спілкування «на рівних». А це необхідно для створення емоційно сприятливого клімату, побудови гармонійних, партнерських стосунків з іншими учасниками тренінгу. Тож, розпочинаймо. Передусім, познайомимось.

Знайомство «Мій настрій»

*Найбільші можливості відкриваються для тих,
хто володіє знаннями і навичками.*

Мета: створити у групі невимушену атмосферу спілкування, доброзичливості; сформувати позиції взаємодії, налаштувати на тему тренінгу.

Метод: творча праця, спільний малюнок.

Опис. Учасникам по черзі пропонується намалювати на фліпчарті кольоровими олівцями свій настрій та написати під малюнком своє ім'я. Це може бути щось конкретне («дощова погода», «штормове попередження», «сонце», «квіточка» тощо) або абстрактне: лише лінії, форми, різні кольори. Після виконання вправи кожен учасник називає своє ім'я та за бажанням розповідає, що його малюнок означає.

Обговорення.

- *Які думки виникають, коли дивитися на спільний малюнок?*
- *Який переважаючий настрій групи?*
- *Як впливає настрій однієї людини на інших?*
- *Як впливає настрій на події, що відбуваються у житті?*
- *Як вважаєте, чи можна навчитися управляти власним настроєм?*

Коментар. Ми не тільки познайомилися нестандартно, а й почали налаштовуватися на тему тренінгу. Вміння управляти настроєм є важливою складовою емоційної компетентності.

Настрій виникає у внутрішньому світі, забарвлює момент життя, який переживається. Знання з психології можуть допомогти краще розуміти себе та інших, навчитися управляти власними емоціями, урізноманітнити життя та покращити його якість.

Основні норми взаємодії.

*Недостатньо знати,
необхідно також застосовувати.*

А. Франс

Мета: підготовка групи до ефективної роботи на тренінгу шляхом погодження основних норм.

Метод: фасилітація.

Опис. Для злагодженої спільної роботи пропонується заправити певні правила, норми й дотримуватись їх. Основні норми пропонує ведучий і записує на фліпчарті після обговорення та погодження з групою. Додаткові правила від учасників також можна включити у перелік, якщо вони відповідають дружній атмосфері, і група з ними погоджується. Список норм закріплюється на помітному місці, щоб можна було звернутися до нього при потребі.

Обговорення (на вибір, залежно від ситуації).

– *Як ухвалені норми вплинуть на нашу спільну роботу?*
– *Яка поведінка допомагає, а яка заважає плідній роботі під час тренінгу?*

– *Чи можна ці правила застосовувати в повсякденному житті?*
Що зміниться?

– *Чи можуть вони сприяти вдосконаленню емоційної компетентності?*

– *Як дотримання норм може допомогти у майбутній професійній діяльності? Чи існують перешкоди для їх застосування? Які?*

Резюме. Норми взаємодії створюють атмосферу безпеки, довіри, доброзичливості та співпраці, допомагають досягненню цілей.

Я сподіваюся – я побоююся

*Щастя не в тому, щоб робити завжди, що хочеш,
а в тому, щоб завжди хотіти того, що робиш.*

Л. Толстой

Мета: сформулювати власні сподівання від тренінгу; спонукати учасників ділитися своїми думками, почуттями і побоюваннями.

Метод: модерація.

Ресурси: аркуш паперу з двома колонками з назвами «Я сподіваюся», «Я побоююся»; маркери, клей, маленькі картки (кілька на кожного учасника).

Опис. Ведучий пропонує учасникам написати на окремих картках їхні сподівання і побоювання, пов'язані з майбутнім тренінгом. Наприклад: «Я сподіваюся, що тренінг допоможе мені навчитися зберігати рівновагу у напружених ситуаціях. Я побоююся, що тренінг буде нудним». Підписуватися не потрібно. Ведучий зачитує записки по одній, наклеює їх на фліпчарт, по можливості групує за тематикою. Потім група обговорює, що потрібно зробити для того, щоб сподівання

здійснилися, а побоювання зникли.

Обговорення. *Для чого взагалі потрібно визначати свої сподівання, побоювання?*

Коментар. Користь, яку можна почерпнути з тренінгу (чи з іншої діяльності), прямо пропорційна розумінню того, що ми хочемо в результаті отримати. Формулювання конкретних завдань є потужними мотиваторами, вони наснажують та спонукають діяти. Закономірно, що на початку нової діяльності можуть виникати побоювання, страхи, недовіра. Варто ці питання обговорити, щоб звільнитися від внутрішніх бар'єрів. Розвиток відбувається тоді, коли зустрічаються інтерес і ризик. Одного інтересу недостатньо, оскільки зростання – це є подолання сильного внутрішнього бар'єра, власних обмежень. Ризик – рушійна сила цього прориву. Ризик дає силу для того, щоб піти за інтересом.

Інформація для ведучого. Вправа «Я сподіваюся – я побоююся» допомагає почати навчання на базі знань, досвіду учасників. Завдання ведучого полягає у тому, щоб допомогти учасникам відпрацювати навички формування очікувань, мети; сформулювати результати, яких вони досягнуть, пройшовши тренінг. Усвідомлення очікуваних результатів навчання допомагає побороти недовіру, створює вагому мотивацію.

Портрет емоційно-компетентної людини

Кожна людина має потенційні можливості для розвитку здібностей.

Мета: створення спільно з учасниками образу емоційно компетентної людини і поступове його уточнення та збагачення під час наступних занять; ідентифікація поняття «емоційна компетентність»; усвідомлення впливу емоційної компетентності на життєздійснення; налаштування учасників на підвищення власної емоційної компетентності у тренінговій діяльності з метою подальшого перенесення цього досвіду в життєвий простір.

Метод: фасилітація.

Ресурси: картки з мудрими думками, маркери, фліпчарт.

Опис. Для більш поглибленого розуміння обговорюваної теми та пошуку якостей емоційно компетентних людей, звернемося до народної мудрості. Афоризми коротко і ясно передають накопичену століттями мудрість, пояснюють людям причини багатьох життєвих явищ. Кожному учаснику пропонується вибрати одну чи декілька

карток з написаними на них думками, прочитати й дати короткий коментар в контексті обговорюваної теми. Перелік рекомендованих мудрих висловів наведений у таблиці. Під час виконання вправи ведучий виконує роль фасилітатора, тобто спрямовує, активізує думку, ставить запитання, підказує, коментує, а також допомагає уточнювати якості та вміння емоційно компетентної людини. Усі думки записуються на фліпчарті.

Мудрі думки	Емоційні якості та вміння
Слухай, що говорять люди, але розумій, що вони почувають. <i>Східна мудрість</i>	Усвідомлювати і розуміти власні емоції й почуття та інших людей
Тільки серцем ми бачимо ясно. <i>А. Сент-Екзюпері</i>	Усвідомлювати важливість емоційної сфери у житті, спілкування на рівні серця
Теплі слова розтоплюють холодні серця. Щирість – це відкрите серце. <i>Ф. Ларошфуко</i>	Вміння висловлювати симпатію, говорити добрі слова
Те, що починається у гніві, завершується соромом. <i>Л. Толстой</i> Будь-яку фразу можна висловити тактовно	Уміння управляти емоціями у спілкуванні, тактовно висловлювати претензії та невдоволення, гнучкість поведінки
Справжня мудрість небагатослівна. <i>Л. Толстой</i>	Вміння зосереджуватися на головному
Найголовніше у спілкуванні – це почути те, що не було висловлено. <i>Дракер</i>	Вміння розуміти підтекст
Немає нічого усередині, все, що усередині, – зовні. <i>І. Гете</i> Інтонія голосу, очі і весь образ співрозмовника містять не менше красномовства, ніж слова. <i>Ф. Ларошфуко</i>	Володіння засобами невербальної комунікації
На людей впливають не самі події, а те, як люди їх сприймають. <i>Епіктет</i>	Об'єктивно сприймати реальність
Одержати можна тільки віддаючи	Вміння надавати емоційну підтримку іншим
Якщо ми не знаходимо спокою у собі, безнадійно його шукати будь-де. <i>Ф. Ларошфуко</i> Якщо миру немає в тобі, миру немає ніде	Вміння зберігати спокій, рівновагу у напружених ситуаціях; прагнення до самовдосконалення та внутрішньої гармонії
Не існує такої критики, в якій не можна було б знайти для себе щось корисне	Вміння сприймати критику, а також її висловлювати
Якщо є проблема, існує її вирішення	Вміння вирішувати комунікативні проблеми

Якщо взаємовигідне рішення можливе, необхідно шукати його разом	Вміння співпрацювати з іншими людьми
Моя таємниця успіху полягає в умінні зрозуміти точку зору іншої людини і дивитися на речі з її і з своєї точок зору. <i>Г. Форд</i>	Вміння поставити себе на місце іншої людини та її зрозуміти
У кожного своя правда. <i>Наполеон Бонапарт</i> Дозвольте й іншим бути самими собою	Толерантність у взаємостосунках
Істинна перемога та, коли ніхто не відчуває себе переможеним. <i>Будда</i> Інколи треба і поступитись	Вміння вирішувати конфліктні ситуації
Якщо хочеш, щоб тебе любили, люби сам	Позитивне ставлення до оточуючих
Мудрий цінує всіх, бо в кожному помічає щось добре Щастя на боці тих, хто вміє радіти. <i>Аристотель</i>	Оптимістично мислити, бачити позитивні аспекти життя
Ніколи не втрачайте віру в себе! Навіть тоді, коли у вас уже не вірить ніхто! Якщо хочеш, а не можеш, значить, не дуже хочеш	Мотивувати себе, вірити у можливість позитивних змін
Чого не розумію, тим не володію. <i>І. Гете</i> Неможливо змінити світ, але можна змінити себе. <i>Японська мудрість</i>	Бути відповідальним за власне життя і події, які відбуваються

Обговорення.

- Що означає «бути емоційно компетентною людиною»?
- Для чого потрібно вміти управляти емоціями?
- Чи кожна людина може бути емоційно компетентною?
- Які з вказаних умінь можете опанувати, якщо захочете?

Коментар. Раніше поняття «управління собою» вважалося синонімом самоконтролю і пригнічення власних емоцій. Насправді, управління собою – це уміння людини вибрати серед широкого спектру можливих у конкретний момент емоцій ту, яка допоможе їй ефективно працювати і взаємодіяти з людьми. Емоційно компетентна людина уміє управляти власними емоціями, тобто може оцінити ситуацію з різних позицій, побачити варіанти реакцій на неї, обрати найкращий. Тому з нею комфортно і легко, вона не ускладнює ситуацію, а вирішує;

охоче допомагає; уміє вибачатися за свої помилки та пробачати іншим; розуміє, що не ідеальна і багато вчиться самотійно і в інших людей. Вміння, навички, які ви перерахували в процесі виконання вправи і є емоційними компетенціями. Удосконалювати емоційну компетентність можна через розвиток її складових – компетенцій.

Очевидно, що зазначеними характеристиками «портрет емоційно компетентної людини» не вичерпується. Протягом тренінгу маємо можливість доповнювати наш портрет з урахуванням досвіду.

Інформація для ведучого. Про емоційну сферу.

Емоція (з лат. *emovere* – хвилювати, збуджувати) – це психічне відображення навколишнього світу у формі короткочасних переживань людини, що виражають її ставлення до дійсності, своїх дій та інших, реакцію на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників. Завдяки емоціям люди не лише відчувають, сприймають, уявляють чи розуміють навколишню дійсність, а й переживають її. Переживання завжди суб'єктивні, вони не існують поза психікою.

Емоційна реакція є показником ставлення людини до того, що відбувається. Чим більше значення мають для людини життєві зміни, тим більш глибокими є переживання емоцій та почуттів. Емоції завжди пов'язані із задоволенням чи незадоволенням важливих потреб людини. Часто поняття «емоція» та «почуття» використовують як синоніми, проте їхні значення різні. На відміну від емоцій, які мають короткотривалий характер реагування на ситуацію, почуття відображають довготривале, стійке та узагальнене емоційне ставлення людини до конкретних об'єктів. Емоції є основою психіки, джерелом психічної енергії. І хоча проблемні комплекси людини формуються навколо емоційного ядра, водночас саме в емоціях народжуються найголовніші цінності (К. Юнг).

Важко переоцінити те значення, яке мають для нас емоції.

Емоції і сприйняття. Переживання емоцій, настроїв визначають сприйняття та інтерпретацію подій навколишнього світу. Радісна людина сприймає світ з оптимізмом, доброзичливо ставиться до оточуючих, згадує приємні моменти життя, думає про хороше. У пригніченому стані частіше пригадує неприємні події життя, негативно ставиться до себе, поведінка інших людей здається підозрілою. Отож, емоційний стан таки накладає відбиток на те, як бачимо світ, ставимося до минулого досвіду. Емоції і пізнавальні процеси. Емоції

впливають на пам'ять, мислення і уяву людини. Ефект «звуженого зору» сприйняття має свій аналог у пізнавальній сфері. Сильна емоція, наприклад, страх, впливає на процес мислення. Переляканій людині важко оцінити альтернативні рішення, а тим більш вибрати найкраще. У стані підвищеного інтересу деякі люди бувають настільки захоплені, що не помічають нічого довкола. Емоційно насичена інформація краще осмислюється і запам'ятовується.

Емоції і свідомість. Сильне емоційне переживання може розглядатися як особливий, незвичайний стан свідомості. Ідея різних станів свідомості відома від античних часів.

Емоції та діяльність. Ефективність роботи залежить від того, що люди відчувають, виконуючи її. Емоції можуть її стимулювати (на radoщах гори перевертають) або заважати (у розпачі все валиться з рук). Почуваючи відразу до певної діяльності, хочеться її уникнути.

Емоції і мотивація. Емоції мотивують життя, вибір усіх найважливіших починань. Здебільшого організовуємо своє життя таким чином, щоб максимізувати досвід позитивних емоцій і мінімізувати досвід негативних (С. Томкінс). Емоції є мотиваторами тоді, коли виникає прагнення уникнути подій, що передбачають негативні емоції, або включитися в ситуації, які обіцяють позитивні переживання. В позитивних емоціях прихована сила, потенціал якої розквітає в променях нашої уваги.

Емоції і характер. Більшість емоцій відіграють ключову роль у формуванні рис характеру і виникненні конкретних емоційних розладів. Допитливі люди наповнені інтересом, агресивні – злістю, доброзичливі – добротою, прихильністію, любов'ю, впевнені – вірою, довірою до світу. Емоції, які часто повторюються, стають рисами характеру.

Емоції і спілкування. Особливу роль відіграють емоції у міжособистісній взаємодії. Вони урізноманітнюють спілкування, збільшують можливості взаєморозуміння, оскільки несуть додаткову інформацію, дають змогу «заглянути» у внутрішній світ іншої людини. Емоції можуть і зміцнювати стосунки, і руйнувати їх. Це залежить від емоційної компетентності співрозмовників.

Емоції і поведінка. Емоційні реакції знаходять вияв у діях, поведінці. Поведінка є показником того, наскільки людина уміє управляти емоціями. Емоції впливають на ухвалення важливих рішень, оскільки рішення містять емоційний компонент.

Емоції і здоров'я. Існує глибокий взаємозв'язок емоцій з центральною нервовою системою, з ендокринною системою, зі способом мислення і фізіологічним станом. Інтенсивні думки різного забарвлення, а також зміна настрою людини можуть змінювати показники хімічного складу крові, а також впливати на роботу різних органів. Шкідливий вплив на здоров'я людини негативних емоцій загальновідомий. Сильні і тривалі негативні емоції (зокрема, довго стримувана злість) спричиняють патологічні зміни в організмі: виразку шлунку, дискінезію жовчних шляхів, захворювання видільних систем, гіпертонію, серцевий напад, розвиток новоутворень та ін. Позитивні емоції (радість, задоволення, щастя) зцілюють людину. Розвиток емоційної компетентності позитивно впливає на здоров'я.

Функції емоцій. Емоції і почуття слугують для орієнтації у світі та реалізації енергії, яка допомагає вирішувати життєві завдання. Кожна з основних емоцій має унікальні адаптивні та мотиваційні функції, виконує певну корисну роботу для нас. Виключенням з цього правила є випадки, коли емоція стає інтенсивнішою, ніж того вимагає ситуація, тоді вона дезорганізує і руйнує.

Адаптивна функція. Сенсорна система (органи чуття) збирає інформацію про навколишній світ, що дає змогу людині виживати, комфортно існувати, розвиватися. Наприклад, корисно відчувати голод – це сигнал про те, щоб поїсти, холод – потурбуватися про комфорт, реакції відрази утримують від шкідливих дій. Органи чуття доставляють інформацію про довкілля, емоції допомагають орієнтуватися у ньому і діяти. Мобілізаційна функція. Отримана за допомогою органів чуття інформація, викликає емоційну реакцію, з'являється енергія для дій. Тобто, емоції несуть у собі заряд енергії, яку можемо використати за своїм бажанням, наприклад, змінити ситуацію, яка не влаштовує, вирішити життєві завдання, отримати бажане, захистити себе у загрозливих ситуаціях, відновити рівновагу тощо.

Мотиваційна, спонукальна функція. Як тільки зароджується потреба, відразу виникає емоція або так зване мотиваційне порушення. Очевидно, що емоції організовують і спрямовують поведінку не лише в екстремальних ситуаціях. Так, емоція інтересу спонукає вчитися, розвивати нові навички й уміння; емоція радості – своєрідна винагорода за досягнення; страх допомагає уникнути стресогенних або небезпечних ситуацій ще до того, як виникне реальна загроза.

Інформаційна функція. Переживання є своєрідними сигналами. Емоції повідомляють інформацію, використовуючи її, можемо діяти значно ефективніше. Наприклад, страх повідомляє про небезпеку, тобто він охороняє нас, допомагає врятувати життя за допомогою захисних механізмів: втечі або нападу; роздратування повідомляє про те, що ситуація розвивається не так, як очікувалося; щастя – потреби задоволені. Навіть гнів – емоція, яку більшість людей хотіли б пригнічувати, – також корисна для нас. Він попереджає інших і нас самих, коли щось заважає намірам, спонукає до змін.

Регулювальна функція. Емоції і почуття виконують регулювальну функцію у комунікативній взаємодії, формують готовність діяти певним чином стосовно інших людей. За зовнішніми виразними рухами, які супроводжують емоції (поза, жести, міміка), а також за мовною інтонацією можна зробити висновок про переживання оточуючих людей і враховувати їх у своїй поведінці. Будь-які прояви активності людини супроводжуються емоційними переживаннями. Емоції можуть затьмарити сприйняття навколишнього світу або розмалювати його яскравими фарбами; повернути хід думок до творчості або меланхолії; врятувати життя або завдати серйозної шкоди; сприяти позитивним життєвим змінам або провокувати на такі вчинки, про які згодом жалкуємо; наснажити й додати здоров'я або навпаки; зробити тілесні рухи легкими і плавними або незграбними й скутими. Емоції мають силу. Інше питання, наскільки вміємо ними управляти. Ось це і є показником розвиненої емоційної компетентності.

Емоційна компетентність – це мистецтво ідентифікувати свої емоції в момент, коли їх відчуваєте, в результаті краще розуміти свою поведінку і раціонально вибирати свої реакції (М. Рейнольдс), тобто бути господарем власних емоцій. Управління емоціями – це навичка, яку можна напрацьовувати і розвивати, що підтверджується науковими дослідженнями. У людської душі немає меж досконалості. Прикро прожити життя, так і не зрозумівши себе, не навчившись розуміти інших. Тому деякі люди з віком черствішають і озлоблюються. А інші – набувають мудрості і ніби світяться зсередини. Розвиток емоційної компетентності передбачає постійну роботу над собою. Життєві цінності, таланти, мудрість знаходяться усередині нас. Потрібно вчитися жити в гармонії з собою і з навколишнім світом. Робота над собою – це самостійний, довгий, водночас цікавий шлях.

Самооцінка емоційної компетентності

Дертися на круті схили необхідно у повільному темпі.

У. Шекспір

Мета: самооцінка емоційної компетентності, розвиток самосвідомості, оволодіння навичками практичного самопізнання, підсилення мотивації самовдосконалення.

Метод: самодіагностика.

Ресурси: анкета самооцінки емоційної компетентності (Додаток 1).

Опис. «Пізнай себе», – переконував грецький філософ Сократ.

Самооцінювання – цінне джерело самопізнання.

Кожний учасник отримує бланк самооцінки (Додаток 1) з переліком емоційних компетенцій. Список якостей можна доповнювати, дописуючи у вільних рядках.

Завдання учасників – відповідно до своїх уявлень визначити власний рівень емоційної компетентності. Якщо комусь цікава думка інших про себе, можна про це запитати або попросити заповнити чистий бланк самооцінки. Порівняйте профіль самооцінки та профіль оцінки вас іншими учасниками. Ведучий допомагає узагальнити результат.

Обговорення.

– *Що нового довідались для себе чи про себе?*

– *Як оцінили себе і як вас оцінили інші? Чи велика різниця в оцінці?*

Коментар після тестування. Перший крок у вдосконаленні емоційної компетентності – зрозуміти, в чому вона проявляється, які можливості розкриває, що саме потрібно розвивати і бажати цього. Якщо, наприклад, ви пригнічували свої емоції і раптом зрозуміли, що адекватне їх вираження підвищить шанси бути щасливою та успішною людиною – тоді починається процес опанування емоційною компетентністю. Тому відзначте в анкеті ті пункти, які потребують особливої уваги з вашого боку.

Рекомендації. Рекомендується провести діагностику емоційної компетентності на початку і наприкінці тренінгового курсу. Повторення процедури після завершення занять допоможе учасникам і ведучому побачити зміни рівня емоційної компетентності.

Чинники впливу на емоційну компетентність

Кожного разу, коли перед людиною з'являється нова справа, у неї є дві альтернативи: зробити або відступити.

Перше рішення підвищує емоційну компетентність, друге – знижує.

Мета: визначення чинників, від яких залежить розвиток емоційної компетентності.

Метод: гронування.

Опис. Ключовим поняттям тренінгу є емоційна компетентність/інтелект. Тому напишемо це слово посередині аркуша паперу. Оскільки поняття несе змістове навантаження, тому пропоную методом мозкової атаки висловити свої думки, асоціації, образи стосовно нього. Ведучий за допомогою запитань активізує діяльність учасників та записує всі думки, висловлені ними, навколо центрального слова. Коли всі ідеї вичерпані, ведучий з'єднує лініями логічно пов'язані між собою поняття за допомогою кольорових фломастерів, утворивши «грона».

Отримані «грона» необхідно озвучити, а також обґрунтувати встановлені між ними зв'язки.

Наприкінці ведучий узагальнює результат спільної роботи, вказує на найважливіші внутрішні і зовнішні чинники впливу на емоційну компетентність.

Рефлексія «Тут і тепер»

Тепер охоплює все, що існує: минулого вже немає, а майбутнього ще немає.

Мета: ознайомити з суттю процесу рефлексії, підсумувати результати участі у занятті.

Опис.

1. Запропонуйте кожному учаснику описати свої переживання, почуття, думки, що виникають у процесі групової роботи. Дайте відповіді на запитання:

- *Як почуваетесь зараз?*
- *Що нового дізналися під час заняття?*
- *Що було найбільш важливим для вас?*
- *Що хотілося б обговорити чи уточнити додатково?*

Після того, як цю процедуру виконано, ведучий розтлумачує

поняття «рефлексія» і пояснює необхідність її включення до тренінгу. Рефлексія (лат. «reflexio» – відображення) – це процес самоаналізу й самопізнання: роздуми про себе, осмислення власних дій та їх закономірностей, аналіз власних думок і переживань.

Рефлексія – це інтелектуальний процес, ніби внутрішнє розслідування, під час якого людина, спостерігаючи за власними думками, почуттями, емоціями, діями, критично їх осмислює.

Рефлексуючи, людина здобуває нове знання, досвід, зокрема, емоційний. При розвиненій рефлексії легше управляти емоціями, бути у злагоді із собою, вирішувати життєві завдання.

Вміння рефлексувати є важливим для формування емоційної компетентності. Тому після виконання деяких вправ, наприкінці кожного заняття і тренінгової програми ведучий використовує рефлексивні запитання.

Попросіть учасників пригадати свої очікування на початку тренінгу, порівняти їх з отриманими результатами. «Подивіться, будь-ласка, на ті очікування, про які ми говорили на початку нашої роботи, і визначте, наскільки вони справдилися». Якщо очікування задоволені на сьогоднішньому занятті, можете його зняти, звільнивши місце для наступних очікувань.

Те ж зробіть і з побоюваннями. Якщо вони нейтралізовані, відклейте їх і киньте у смітничок.

Якщо ще актуальні, нехай залишаються, будемо з ними працювати на наступних заняттях.

Мотивуючий контроль

1. Ухвалення норм взаємодії на заняттях потрібно для:

- А) розваги;
- Б) створення сприятливого клімату в групі;
- В) узгодження дій;
- Г) інша відповідь.

2. Що означає поняття «управління собою»?

- А) ставити цілі та їх досягати;
- Б) обирати стиль поведінки, тип емоційної реакції залежно від ситуації;
- В) стримувати емоції, не показувати іншим;
- Г) тримати під контролем власні емоції.

3. На відміну від емоцій, для почуттів характерні такі ознаки:

- А) мають короткотривалий характер реагування на ситуацію;
 - Б) є довготривалими;
 - В) відображають стійке і узагальнене емоційне ставлення людини до конкретних об'єктів;
 - Г) є ситуативними.
4. Оберіть правильне твердження
- А) Переживання завжди суб'єктивні, вони не існують поза психікою.
 - Б) Емоції спричиняються суто зовнішніми чинниками.
5. Які твердження про рефлексію є правильними:
- А) це процес пізнання людиною самої себе, власного внутрішнього світу;
 - Б) це розуміння інших людей в процесі спілкування;
 - В) вміння рефлексувати і емоційна компетентність не мають взаємозв'язку.

Я хочу і здійснию

«Почати і зробити» – вже багато століть є ефективною стратегією роботи над собою, розвитку емоційної компетентності.

Мета: активізація бажання, дій вдосконалити емоційну компетентність.

Ресурси: жовтий кружечок, вирізаний з аркуша паперу формату А4, який символізує сонечко, або серцевину ромашки.

Опис. Кожний учасник отримує паперову стрічку (жовту – для сонечка або білу – для ромашки). Ведучий пропонує написати відповідь на запитання: «Які емоційні компетенції я хочу вдосконалити у майбутньому?». Відповіді, написані на стрічках, присутні наклеюють у формі промінців чи пелюсток до жовтого кружечка. Потім ведучий усередині жовтого кружечка пише спонукальну фразу: «Я це хочу і здійснию!».

Домашнє завдання. Написати есе на тему: «Спілкуватися серцем – це означає...».

Анкета самооцінки емоційної компетентності

Оцініть, будь ласка, сформованість у себе зазначених якостей за п'ятибальною шкалою і поставте відповідну позначку навпроти кожного пункту. Шкала оцінок: 5 балів – володію повною мірою; 4 – володію; 3 – середній рівень володіння; 2 – слабо володію; 1 – не володію.

Якості особистості	Емоційні компетенції як критерії	Шкала оцінок				
		1	2	3	4	5
Емоційне самоусвідомлення	Спостерігати за перебігом емоцій, тілесних відчуттів, думок					
	Ідентифікувати емоції (фіксувати факт наявності переживання, розпізнавати), які переживаються в конкретний момент за тілесними реакціями, думками тощо					
	Аналізувати власні емоції, почуття; розуміти причини їх виникнення					
Управління емоціями	Бути відповідальними за власні емоційні реакції					
	Управляти інтенсивністю емоцій					
	Викликати бажані емоції					
	Відновлювати емоційну рівновагу					
	Чинити опір негайним бажанням вихлюпнути емоції					
	Вербалізувати власні емоції, почуття (толерантно висловлювати невдоволення, претензії, без оцінки, звинувачення людей або ситуацій)					
	Сприймати та розуміти невербальну мову тіла і рухів, використовувати її для кращої комунікації					
Психофізіологічна саморегуляція	Обирати аутентичні й адекватні ситуації способи емоційного самовираження (експресії)					
	Володіти прийомами психофізіологічної саморегуляції (дихання, м'язове розслаблення, медитація тощо)					
Життєва позиція	Усвідомлювати життєві пріоритети, цінності					
	Зосереджуватися на головному					
Позитивне мислення, мотивація досягнення	Оптимістично мислити – бачити позитивний бік життя і зберігати добрий настрій, почуття гумору, зокрема у несприятливих ситуаціях					
	Конструктивно ставитися до власних помилок, здобувати досвід					

Позитивне мислення, мотивація досягнення	Конструктивне ставлення до помилок інших людей					
	Пробачати, звільнятися від образи Об'єктивно оцінювати і визнавати свої переваги і недоліки					
	Пробачати, звільнятися від образи Об'єктивно оцінювати і визнавати свої переваги і недоліки					
	Вміти використовувати емоції для самомотивації, полегшення процесу мислення, ухвалення рішень; досягнення цілей тощо					
	Створювати та підтримувати сприятливий емоційний фон життя, налагоджувати й підтримувати емоційно сприятливі стосунки					
Компетентність у часі	Бути присутніми «тут і тепер», відчувати і об'єктивно сприймати реальність, інших людей					
	Толерантність до невдач та невизначеності, здатність до розумного ризику					
Соціальна чуйність	Ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції інших, які переживаються ними в конкретний момент					
	Аналізувати емоції, почуття інших людей, розуміти причини їх виникнення					
	Вербалізувати емоції і почуття співрозмовника (без звинувачення співрозмовника чи обставин)					
	Розуміти іншу людину, поставивши себе на її місце; надавати емоційну підтримку					
	Уважно слухати, дотримуватися балансу між «говорити самому» і «чути іншого»					
	Ставити запитання для прояснення ситуації, розуміння емоційного стану іншої людини					
Асертивність поведінки	Обирати емоційну реакцію адекватно до ситуації (адекватно реагувати на позитивні та негативні емоції інших людей; конструктивно вирішувати емоційно напружені ситуації, долати бар'єри у спілкуванні; співпрацювати з іншими людьми, доходити згоди)					
	Конструктивно захищати власні психологічні кордони, свою точку зору					
	Впевнено відмовляти при необхідності					

Примітка:

Потенціал емоційної компетентності тим вищий, чим більшу кількість балів ви набрали

Тренінг «Життєва позиція. Світоглядна саморегуляція»

Мета та завдання: усвідомлення життєвих цінностей, переконань щодо себе та оточуючих; впливу життєвої позиції на долю; унікальності картини світу кожної людини; розвиток толерантного ставлення до інших.

Структура заняття

№ з/п	Зміст діяльності	Час хв.
1.	Вступ. Притча про орла	10
2.	Цінності	30
3.	Малюнок по колу	25
4.	Переконання про світ	45
5.	Ставлення до себе	45
6.	Базові життєві позиції (за Е.Берном). Техніка переформулювання	
7.	обмежуючих думок в ресурсні «Тік – Так»	50
8.	Мотивуючий контроль	20
9.	Шерінг	10
10.	Вправа на завершення «Я – молодець»	5
Усього		4 год.

Вступ. Притча про орла.

Синфермера високо в горах знайшов орлине гніздо, в якому було тільки одне яйце. Він обережно дістав його з гнізда і приніс на ферму, поклавши до курячих яєць. Згодом вилупилося пташеня і вирішило, що квочка є його мамою, а сам він – курча. Так орлятко підростало і поводитися як усі курчата: клювало хробачків і комах, кудкудахкало і зовсім не робило спроб злетіти над землею. Одного дня до господаря завітав натураліст, який хотів дізнатися, як орел, цар птахів, може жити в сараї разом з курчатами. – Він їв з курчатами, він вважає себе курчам і ніколи не навчиться літати, – пояснив господар. – Тим не менш, – наполягав натураліст, – у нього серце орла, і він може навчитися літати. 59 Обережно взявши орлятко на руки, він сказав йому: «Ти

створений для неба, а не для землі. Розправ свої крила і лети». Орленя було збентежене. Подивившись на курчат, які клюють корм, стрибнуло униз, щоб знову приєднатися до них. Наступного дня натураліст знову узяв орла і піднявся з ним на дах будинку. – Ти орел, – знову переконував його. Розправ крила і лети. Проте орля було налякане новим світом, який розкривався перед ним, тому знову стрибнуло униз до курчат. Ранком третього дня натураліст приніс орла на високу гору. Став обличчям до сонця, підняв царя птахів високо над собою і, підбадьорюючи його, сказав: «Ти орел. Ти створений для неба. Розправ свої крила і лети». Орел подивився навколо. І раптом сталося те, чого так довго чекав натураліст: орел повільно розправив крила і нарешті радісно злетів під хмари. Можливо, орел ще й досі з сумом згадує курчат і навіть іноді їх відвідує. Вочевидь, що він ніколи не повернеться до колишнього життя. Він був орлом, хоча його утримували і виховували як курчат. Про що ця притча? Якщо не усвідомлюємо власних можливостей, нагадуємо орла, який вважав себе курчам. Так можна і все життя прожити, не відчувши почуття польоту. Розвиток емоційної компетентності супроводжується подоланням власних обмежень та психологічних бар'єрів. Запропоновані прийоми самоаналізу допоможуть зазирнути в неусвідомлені глибини розуму. Проаналізувавши свої настанови й обмеження, ви побачите, що більшість бар'єрів до внутрішньої свободи знаходяться у голові, і дізнаєтеся, як змінити ситуацію на краще.

Цінності

Цінності – це те, що не має ціни.

Мета: визначити пріоритетні життєві цінності учасників та ресурси емоційної компетентності в реалізації цінностей.

Метод: тематична вправа.

Опис.

І. Для налаштування на тему можна почати з руханки «В житті я ціную...». Учасники сідають на стільці у коло. Стільців є на один менше, ніж учасників. Ведучий починає вправу словами «Поміняйтеся місцями ті, хто цінує дружбу». Ті, для кого дружба є цінністю, швидко міняються місцями. Той, хто не встигає зайняти вільне місце, стає ведучим.

Коментар. Сприйняття світу залежить від переконань, вірувань, внутрішніх настанов, стереотипів і цінностей (наприклад, «займатися у житті тим, що подобається»; «бути вільним», «жити для власного задоволення»; «пересидіти бурю в тихому місці» тощо). Картина світу формується з набуттям життєвого досвіду. Спочатку ми отримуємо штампи – досвід батьків, вбираємо їхні стереотипи мислення, емоційні реакції і вибудовуємо уявлення про дорослий світ. Згодом на картину світу впливають учителі, друзі, співробітники, кохані тощо. Цінності відносно стабільні і стійкі, проте не є сталими, вони можуть змінюватися протягом життя, їх можна коригувати за бажанням. Минуле не можемо змінити, але можемо вплинути на майбутнє. Саме цінності є орієнтиром. Людина почувається успішною і щасливою тоді, коли крок за кроком рухається до чогось, що має для неї цінність.

II. *Що найголовніше для вас у житті? Як про це дізнатися?*
Найпростіший спосіб – це спочатку подумати про те, що є найбільш важливим у житті. Потім запропонувати учасникам письмово перерахувати власні цінності або вибрати із запропонованого переліку. Інструкція учасникам. Виберіть з переліку десять найбільш значущих для вас цінностей або допишіть інші. Якщо у процесі роботи ви зміните свою думку або захочете дописати інші цінності, тоді можете виправити відповіді. Кінцевий результат відобразатиме вашу реальну позицію. Тепер виберіть три найважливіші для вас цінності. Виберіть одну цінність, найголовнішу.

Орієнтовний перелік цінностей:

1. Гарне здоров'я та високий рівень життєвої енергії.
2. Свобода від страхів, невпевненості, минулого негативного досвіду.
3. Розваги.
4. Гармонійні стосунки з оточенням.
5. Кар'єра.
6. Віра.
7. Заняття улюбленою справою, хобі.
8. Рух до мрії, поставлених цілей.
9. Інтерес до життя, відкритість до нового.
10. Бажання вчитися та самовдосконалюватися.
11. Цікава робота.
12. Матеріальний добробут.

13. Власна справа.
 14. Любов.
 15. Комфорт.
 16. Суспільне визнання, повага.
 17. Щаслива родина.
 18. Почуття щастя, гармонії, задоволення життям.
 19. Дружба.
 20. Відпочинок.
- Інше _____

Обговорення.

- *Як відбувався процес вибору цінностей (10, 3, 1)?*
- *Легко/важко було робити вибір?*
- *Яку одну цінність вибрали? (Учасники відповідають за бажанням і аргументують думку).*
- *Як емоційна компетентність може допомогти у реалізації життєвих цінностей?*
- *За яких умов цінності можуть змінитися?*

Коментар. Ми виконали важливу роботу, визначивши власні цінності. Емоційна мудрість формується на основі цінностей, переконань, життєвої філософії. Це доленосний фундамент, на якому будується життя. Це ніби ґрунт в саду: якщо він родючий, то проросте усе насіння, а якщо ні, тоді не отримаємо навіть сходів. Життєві цінності визначають емоції та почуття, поведінку, безпосередньо пов'язані з вчинками. Сформованість цінностей допомагає з легкістю управляти злістю, образою та іншими емоціями, відчувати до оточуючих, до світу любов та співчуття. Часом, зосередившись на другорядному, не помічаємо головного. Саме цінності допомагають пам'ятати прожиттєві пріоритети, зосереджуватися на найважливішому, досягати бажаного. Вибір найбільш значущого і відмова від несуттєвого звільняє від багатьох невартих уваги проблем. Цінності задають вектор руху у життєвому просторі.

Малюнок по колу

*Учневі, який постійно усіх критикував,
Майстер сказав: – Якщо шукаєш досконалості,
прагни змінити себе, а не інших.
Простіше самому надіти сандалі,
ніж покривати килимом усю землю.*

Е. Мелло

Мета: усвідомлення відмінностей сприйняття світу різними людьми, розвиток толерантності у ставленні до інших людей, їхніх думок.

Метод: творча праця.

Ресурси: аркуш паперу на кожного учасника.

Опис. З одного боку аркуша кожний учасник пише своє ім'я, зіншого – незавершений малюнок (наприклад, кілька точок, геометрична фігурка, лінії, які символізують загаданий образ). Через кожні 10 с усі водночас передають свої малюнки сусідам ліворуч, які щось домальовують. Вправа виконується доти, доки малюнок не повернеться до господаря.

Обговорення.

– *Чи відображають малюнки задуманий автором образ?*
– *Чому відбулася трансформація авторського образу? (У кожному малюнку був закладений задум, а результат залежить від бачення того, хто з'єднував крапки, домальовував. Бачимо світ зі своєї дзвіниці).*

Коментар. *Про суб'єктивність сприйняття реальності.* Кожний з нас має свою унікальну картину світу, сприймає його через призму власного досвіду. Те, що бачите, не обов'язково відповідає реальності – світ навколо нас є складнішим, ніж здається на перший погляд. Багато з того, що відбувається, залишається поза межами свідомого розуміння.

Картина світу, малюнок життя кожної людини є особливим. Відмінності у життєвих переконаннях можуть викликати непорозуміння у стосунках. Наприклад, дехто вважає, що в житті потрібно бути прямолінійними і спритними, і це для них є цінним. Тому люди, які дотримуються протилежної життєвої позиції, такої як «вжитті краще бути ввічливим і неквапливим», можуть викликати у них розоратування. Це відбувається тому, що людський мозок схильний сприй-

мати інші ідеї, відмінні від власних, як «неправильні». Насправді, у багатьох ситуаціях не існує єдиної і правильної відповіді. Обидві сторони можуть розглядати реальність з різних позицій, мати різну думку про неї. Розуміння того, що безліч інших думок мають право на існування, і всі вони по-своєму корисні, додає толерантності у ставленні до інших. Вміння зрозуміти картину світу іншої людини, її життєві правила не лише розширює світогляд, а й допомагає зберегти емоційну рівновагу. Пам'ятайте про це, коли вважатимете, що ваша точка зору є правильною, і враховані всі нюанси.

Переконання про світ

Прозрієш лише тоді, коли заглянеш в своє серце.

Той, хто озирється навколо – спить.

Той, хто заглядає вглиб себе – пробуджується.

К. Юнг

Мета: дослідження впливу переконань, внутрішніх настанов, цінностей на емоційні реакції та життя загалом.

Метод: фасилітація.

Опис. Учасникам пропонується продовжити речення, яке відображає їхнє бачення світу, характерні для них переконання: «Я переконаний у тому, що...». Ведучий записує думки у таблицю. Можна активізувати процес мислення учасників, запропонувавши їм найбільш розповсюджені переконання про світ. Наприклад:

Сам про себе не потурбуєшся – ніхто про тебе не потурбується. Безкоштовний сир буває тільки в мишоловці.

Потрібно завжди уміти тримати себе в руках.

Нікому не можна довіряти.

Людську натуру не зміниш.

Життя – це випробовування.

Потім разом з учасниками досліджується вплив переконань на життя, результати записуються в таблицю.

Наприклад:

Переконання про світ	Вплив на життя	
	Позитивний (У чому воно допомагає?)	Негативний (Які створює перешкоди, обмеження?)
Тепер такі часи, що кожен – сам за себе	Розраховувати на власні сили	Погіршення стосунків з оточенням
Людську натуру не зміниш	Поведінка людини передбачувана, стереотипна	Блокування особистісного розвитку

Обговорення.

– Як формується картина світу людини (сукупність переконань)?

– Як впливають переконання про світ на стосунки, здоров'я, досягнення, життя загалом?

– За яких умов змінюється картина світу людини?

Коментар. Людина не в змозі повністю контролювати процес сприйняття реальності. Ми бачимо світ не таким, яким він є насправді, а таким, яким він нам здається через призму переконань, вірувань, цінностей, внутрішніх настанов. А вони впливають на мислення, поведінку, спосіб життя; визначають, що, як і чому ви робите або не робите.

Схильність до узагальнень є особливістю людського сприйняття, що може стати причиною помилкових суджень і бути джерелом проблем та труднощів. Узагальнення розростається до космічного масштабу, якщо болісний досвід однієї ситуації переноситься на все життя. Наприклад, «Я їй (йому) не подобаюся» може виглядати так: «Я не здатний комусь подобатися». Як результат, одне неприємне переживання стаєживильним середовищем для комплексів неповноцінності, упередженого ставлення до життя.

Краще негативні події сприймати як окремий епізод, ніж розглядати їх як показник значущості («я ні на що нездатний»), цінності життя («життя огидне») і всіх неприємних ситуацій («ось так завжди буває»). Здійснюючи помилки, від яких ніхто не застрахований, можна собі сказати: «Я помилився, потерпів невдачу». Визнаючи конкретний промах, надаєте собі можливість своєчасно щось виправити. Якщо ж не

отримуєте бажаного результату, робіть щось інакше, експериментуйте, шукайте шляхи вирішення.

Позитивні та негативні думки діють ніби магніт, притягуючи до їх господаря відповідно позитивні чи негативні події. «Подібне притягує подібне» – цю психологічну закономірність відкрили ще стародавні мудреці.

Важко відмовитися від звичних уявлень про світ і впустити в своє життя щось нове, невідоме. Подумайте, з якими переконаннями прийшов час попрощатися, а які – взяти із собою у життя. Уявлення про світ, про себе мають велике значення для формування емоційної компетентності.

Ставлення до себе

Неможливо змінити світ, але можна змінити себе.

Японська мудрість

Мета: дослідження взаємозв'язку думок стосовно себе і виникаючих емоцій.

Метод: фасилітація.

Людина як соціальна істота, взаємодіючи з іншими, займає певну життєву позицію. Життєва позиція – це сукупність переконань стосовно себе та інших людей. У кожної людини є свій «Я – образ», тобто уявлення про себе: «Я – поганий» або «Я – хороший», «Мене супроводжує вдача» або «Я – невдаха» тощо. «Я – образ» людини визначає і підтримує її самооцінку: завищену, занижену чи адекватну, яка проявляється в поведінці. Самооцінка ґрунтується на почутті згоди з собою.

Ознаки низької самооцінки: відчуття провини із приводу і без нього; схильність виправдовуватися; звичка думати про себе як про безнадійну людину, у якої все не так; схильність часто бзгадувати життєві невдачі; звичка скаржитися на життя, безпорадність, неможливість щось змінити у своїй ситуації; сутула спина, схилена голова, сумний вираз обличчя, опущені донизу куточки рота; емоційна скутість у рухах.

Переконання у неспроможності зробити щось сковує емоції й рухи, а впевненість у своїх здібностях розширює можливості. Коли людина вірить у те, що вона народилася під нещасливою зіркою, вона починає бачити навколо себе лише те, що відповідає її переконанню,

наперед готуючись до неприємностей. Страхи, сумніви, як дзеркало, відображають те, що діється в душі людини, створюючи ілюзію злого, несправедливого світу. Вона насправді починає потрапляти в ситуації, спровоковані власними страхами. Звинувачувати себе з приводу невдач або вважати, що це цілком заслужене покарання за гріхи і недоліки, є неконструктивним. Краще замість цього пошукати способи вирішення проблеми, вчитися на помилках і виправляти їх. Самознищувальні думки і вирази призводять до пригнічення і відчаю. Недооцінка себе суттєво зменшує можливості.

Людина з низькою самооцінкою ніби накопичує досвід неуспіху, помилок, поразок і поступово починає відчувати себе безнадійною, знаходячи аргументи для свого виправдання («Я такий, який є», «Щоб я не робив, це мене не зробить щасливим», «Все одно нічого не вийде, для чого ж напружуватися»).

Почуття жалості до себе або синдром «бідний я» переважно виникає від небажання розпоряджатися власним життям, узяти відповідальність за нього.

Проаналізуємо взаємозв'язок міжруйнуючими думками, які часто не відповідають реальності, та емоціями. Ведучий пропонує учасникам назвати думки, які можуть виникати стосовно себе та відповідні їм емоції. Вся інформація записується на фліпчарті для подальшого аналізу.

Орієнтовний їх перелік в узагальнених формулюваннях може бути таким:

Думки стосовно себе	Емоції
Я ні на що не здатний	Відчай, сором, печаль, пригнічення
Я у всьому винен	Розчарування, провина
Я негідний цього	Невпевненість, приниження, страх успіху
Я повинен був вчинити інакше	Розчарування, зніяковіння, провина

Інший варіант, коли людина позитивної думки про себе, вірить у свої можливості, а на неприємності відповідає: «На все воля Божа», «Все до кращого» тощо. Така позиція допомагає адекватному реагуванню на невдачі, формує позитивне світосприйняття. Упевненість – це віра в себе або в те, до чого прагнемо, характерна для людей з адекватною самооцінкою. Упевненість – це віра без

доказів. Коли є віра, докази приходять самі. Впевнені люди випромінюють потужну енергію, яка знаходить вияв у погляді, поставі, жестах, ході. Вони розслаблені фізично і психологічно, оскільки не бачать для себе загрози з боку оточення.

Віра у власні можливості вирощується поступово. Важко прощатися зі звиклими схемами поведінки.

Якщо боятися втрат, вчепившись за старе, тоді не лишається місця для нового. Так влаштований людський організм: «Щоб поїсти, потрібно звільнити кишківник». І психіка влаштована так само. Вміння попрощатися і відпустити непотрібне збільшує шанси зустріти щось приємне, радісне і цікаве. Якщо ви вірите, що можете змінитися, тоді змінитесь (А. Еліс). Все спочатку формується в душі, лише потім проявляється в житті.

Обговорення.

– *Що робити, щоб почати позитивно ставитися до себе?*

Базові життєві позиції

Мета: усвідомлення впливу базових життєвих позицій на емоційну компетентність та якість життя загалом.

Метод: інтерактивна міні-лекція.

Спосіб бачення світу і свого місця у ньому визначає не лише життєву позицію людини, а й її життєвий сценарій, долю. Послідовник Е. Берна Т. Харріс виділив 4 життєвих позиції людини, які визначають цей сценарій. Життєва позиція закладається у ранньому віці і надалі має тенденцію зміцнюватися. Визначається життєва позиція ставленням до себе (У мене – все гаразд, У мене – не все гаразд) і до Світу (Ви – в нормі. Ви – не в нормі). Відповідно до цього існує чотири варіанти життєвого сценарію, або долі, які відрізняються світо-сприйняттям та самовідчуттям:

У мене – все гаразд, Ви – в нормі (або Я – ОК, Ви – ОК);

У мене – не все гаразд, Ви – в нормі (Я – не ОК, Ви – ОК);

У мене – все гаразд, Ви – не в нормі (Я – ОК, Ви – не ОК);

У мене – не все гаразд, Ви – не в нормі (Я – не ОК, Ви – не ОК).

І лише перша з них є життєвою позицією автономної, продуктивної, щасливої особистості, що самореалізується.

Короткий опис сценаріїв.

У мене – все гаразд, Ви – в нормі. Для людей з такою життєвою позицією характерне, переважно, позитивне ставлення до себе і до інших, адекватна самооцінка. Вони цінують добрі стосунки з іншими людьми, зберігаючи їх протягом років, прислуховуються до їхньої думки. Вважають інших такими ж здібними, як вони самі, і упевнені, що усі люди можуть досягти добрих результатів. Стосунки з іншими будують на партнерських засадах, на позитивних емоціях. Ця позиція достойної людини, яка поважає себе і визнає гідність інших. Загалом вони своїм життям задоволені й радіють тому, що мають. Аналізуючи минуле, зосереджуються на приємних і радісних спогадах. Життєві проблеми вирішують, намагаючись досягати бажаних результатів. Це єдина з позицій, для якої характерне адекватне сприйняття реальності. Отже, для людей цієї життєвої позиції характерні: довіра до світу, до життя; упевненість у собі; чуйність; врівноваженість; адекватна реакція на ситуації, що змінюються; встановлення і підтримка добрих стосунків з довкіллям. *У мене – не все гаразд, Ви – в нормі.* Люди цієї життєвої позиції вважають, що у них надто багато недоліків, тому вони приречені програвати і поступатися іншим. Схильні зосереджуватися на власних слабкостях, недоліках, невдачах, більшість з яких є уявними, тому не подобаються самі собі. Їм бракує упевненості у своїх силах та оптимізму. У ставленні до інших людей перебільшують їхні достоїнства й успіхи, вважаючи їх більш значущими, зрілими, талановитими, успішними тощо. Отже люди з цією життєвою позицією дивляться на оточення знизу вгору. Часто згадують промахи і зосереджуються на неприємних моментах життя. Забороняють собі бажати, емоційно блокують себе. Шукають визнання з боку інших, часто керуються стратегією поведінки «Радуй інших». Сприймають проблеми і труднощі як підтвердження своєї меншовартості, часто звинувачують інших. Для людей з цією позицією характерне викривлене, неадекватне сприйняття реальності. Характерні якості: недостатня упевненість у собі; недооцінка власної ролі у всьому, що відбувається; схильність до уникання неприємних ситуацій, пригнічення емоцій; низький рівень стресостійкості.

Вихід: визнати власну цінність, підвищити самооцінку, навчитися заохочувати себе. Цю позицію можна змінити, якщо дуже захотіти!

У мене – все гаразд, Ви – не в нормі. Люди, котрі дотримуються

такої життєвої позиції, переважно позитивно ставляться до себе, водночас постійно відчують і підкреслюють значну різницю між собою і тими, хто їх оточує. Вони вважають інших людей недосконалими або гіршими, ніж 65 вони самі. Для них характерна завищена самоцінка. У спілкуванні акцентують увагу на вдосконаленні інших та їх виправленні. Вони переконані, що перевершують інших у всьому, і прагнуть демонструвати це всім та собі. Деколи принижують інших, щоб довести свою неперевершеність. Люди з часом втомлюються від приниженого положення і уникають спілкування з ними. Для них життя полягає у тому, щоб домагатися того, що хочеться, при цьому не цураючись будь-яких засобів. Якщо щось потрібно від інших, тоді прямо заявляють, що «ти повинен», натякаючи при цьому на свої особливі заслуги. Неадекватно сприймають реальність, тому внутрішня логіка іноді буває химерною, а їхні дії здаються позбавленими здорового глузду.

Вихід: адекватно оцінювати себе, визнавати гідність інших людей, не порушувати їхні психологічні кордони.

У мене – не все гаразд, Ви – не в нормі. Люди з такою позицією зазвичай почуваються пригнічено, не задоволені життям. Вони песимістично дивляться на світ, недооцінюють не тільки себе, а й усіх оточуючих. У стосунках відчують себе приниженими, самотніми, нелюбимими, тому сприймають їх як суцільне розчарування. Чим більше спілкуються, тим більше знаходять в інших людях недоліків. Вважають, що ніхто не може їм допомогти, оскільки інші теж не-ОК. Неадекватне сприйняття реальності, така безвихідна позиція може мати у край негативні наслідки.

Обговорення. Ця інформація дала змогу кожному з вас задуматися над власним життєвим сценарієм. Для емоційно компетентних людей характерна життєва позиція «Я – ОК, Ви – ОК», яка проявляється в позитивному ставленні до себе, інших людей та світу. Вона характеризується самовідчуттям базового комфорту й довіри, людина може усвідомлювати і повністю реалізовувати свої ресурси, бути автентичною, а значить – автономною, продуктивною і щасливою. При втраті цієї позиції людина відчуває себе слабкою і уразливою. Життєва позиція визначає силу і владу над своєю долею.

Як гадаєте, чи можна змінити свій життєвий сценарій?

Як це можна зробити?

Коментар. Люди тяжіють до сценаріїв, сформованих ще в дитинстві; захист вибраної позиції відбувається несвідомо: сама людина не помічає того, що сприймає, і відзначає лише потрібні для самовиправдання аргументи. Усередині кожної позиції є різний ступінь її прояву. Під впливом життєвих обставин або в різних ситуаціях можемо переходити з однієї позиції в іншу (часто несвідомо). У не-ОК позиціях сприйняття реальності неточне і неповне, ніби через криве дзеркало. Адекватне сприйняття – лише в позиції ОК. Життєва позиція визначається системою ставлень, тому вона змінюється. Початком змін є розуміння власної життєвої позиції.

Техніка переформулювання обмежуючих думок в ресурсні «Тік – Так» (П. Леккі).

Слона прив'язали до бамбукового дерева на три дні. Він виривався, але безуспішно. Потім його прив'язали до маленького стовпця. Він навіть не намагався звільнитися. У нього зафіксувалася негативна думка, сформувався синдром безпорадності «Я нічого не зможу». Фіксовані негативні думки обмежують можливості людини, отруюють свідомість, заважають жити, досягати бажаного. Деколи самонавіювання наносить шкоду: «Я людина — нетворча, не дуже розумна тощо». Якщо віримо, що нам щось недоступно – воно стає недоступним. Думки типу «Я не складу іспита, тому що я не дуже розумний» знижують самооцінку, віру в себе, паралізують розум і дії. Насправді, людина має більший потенціал, ніж думає. Важливо навчитися розрізняти обмежуючі думки і замінювати їх такими, які додають упевненості, віри у себе і свої сили. В колонці «Тік» записуємо обмежуючі думки, потім переформулюємо їх в позитивні, ресурсні та записуємо в колонку «Так».

Приклади наведені в таблиці.

Категорії	Обмежуючі думки	Ресурсні думки
Переконання про Світ	Життя – це випробовування	Життя – це гра
	Вони (Світ, Доля, Інші) винні в моїх негараздах	Я несу відповідальність за своє життя
	Будь-які зміни заважають і напружують	Я можу бути спокійним у більшості ситуацій
	Краще стабільність і спокій	Нове є цікавим, додає сил

Ставлення до себе	Все одно нічого не вийде, навіщо ж намагатися	Я цього ніколи не робив, але спробувати можна
	Якщо я це зроблю, усі будуть сміятися наді мною	Я також вмію посміятися над собою
	Якщо хто-небудь дізнається, який я насправді, я втрачу все, що у мене зараз є	Я можу собі дозволити «бути собою» – щирим і безпосереднім
Страхи	Я боюсь помилитися і зробити щось неправильно	В мене достатньо сміливості, щоб визнати власні помилки та їх виправити
	Я ніколи не зможу цього зробити	Якщо діяти послідовно крок за кроком, можна досягнути бажаного. Крапля камінь точить
	Я сумніваюся, чи розпочинати мені нову справу...	Я не можу знати цього напевно. Варто спробувати. Нарешті, можна щось взнати навіть при невдачі. Є бажання – з'являться і можливості
	Я завалив минулий проект, значить, і цей у мене не вийде зробити	Я вже здобув досвід і це допоможе успішно завершити проект
	Я не прижився в колишньому колективі й боюся, що і зараз мені це не вдасться	Спробую інші стратегії спілкування, щоб налагодити добрі стосунки
	Коли у мене все добре, я боюся, що незабаром обставини зміняться на гірше	Я вмію отримувати насолоду від теперішнього моменту життя
	Коли я влаштовуюся на роботу, то боюся не пройти співбесіду	В житті є багато можливостей. Буду шукати найкращий варіант
	Коли критикують мою роботу, боюся, що мене звільнять	У критиці можна знайти щось корисне і виправити свої помилки
	Коли мені доручають відповідальне завдання, боюся не справитися	Так, я боюся, але цей страх мене не паралізує

Коментар. *Страх того, «що станеться, якщо...» паралізує активність.*

Страх буває актуальним (який відповідає ситуації) і неактуальним (не відповідає контексту ситуації). Людський розум схильний драматизувати події ще до того, коли вони трапляються. У страха очі великі. Фактичні неприємності менш болісні, ніж уявні. У праці «Бути вільним» доктор Дайер зазначає: «Якщо колись ви підете з маленьким

кошиком за страхами, то скільки б ви не ходили, повернетеся з порожніми руками. Не можна знайти те, чого немає. Ви створюєте страх власними думками і лякливими очікуваннями. Майже ніщо у світі не може заподіяти біль, поки ви самі не дозволите цього». Часто страхи, побоювання, переживання є відображенням бажань, у здійснення яких не віримо. Тому вони перетворюються на негатив та страхи, які зменшують енергетичний потенціал, забирають сили. Краще силу емоції – страх – спрямувати на здійснення бажань та мрій. Ми врешті-решт отримуємо те, що любимо, або те, чого боїмося. Щоб переконатися у тому, що більшість страхів недоцільні, виконайте такий експеримент. Пригадайте, чого понад усього боїтеся: кудись не потрапити, чогось не досягти, щось втратити і так далі. А тепер подумайте, що страшного у вашому житті може трапитися, якщо те, чого ви боїтеся, дійсно станеться. Метод «найгіршого» наочно демонструє абсурдність більшості страхів. Страхи не зовні, а всередині нас. Іноді страхи виникають у зовнішньому світі, але якщо всередині немає страху, тоді все, що може нас налякати, перестане бути страшним. Надумане майбутнє є невдалою тактикою («Язавалив минулий проект, значить, у мене не вийде зробити і цей»). Звідси – скутість у спілкуванні та повторення помилок. Доцільним буде визначити найкращий і найгірший результат, щоб для другого випадку заготувати якнайменше три запасних варіанти. Ігнорувати страх недоцільно, водночас не варто йому давати можливість «паралізувати» себе. Зрозумійте і попросіть з обмежувачими думками та страхами. Неженіть думку, що турбує вас, і не боріться з нею. Визначтеся, можливо, вона для чогось потрібна. Якщо ви твердо переконані, що ні, скажіть їй: «Спасибі, що прийшла і – до побачення».

Обговорення.

- *Який досвід здобули, виконуючи вправу?*
- *Що зміниться у житті, якщо будете відпускати обмежувачі думки або перетворювати їх у можливості?*

Коментар. *Про готовність.* Якщо хочете отримати щось, чого ніколи не мали, почніть робити те, чого ніколи не робили. Експериментуйте, поведіться у житті відповідно до нових, ресурсних думок, шукайте кращі варіанти дій. Є така загадка: «На листку сидять три жаби. Одна вирішує стрибнути. Скільки жаб залишиться на листку?». Відповідь – три, оскільки вирішити стрибнути не означає

стрибнути. Вирішити і зробити – це дві різні дії. Готовність – це здатність відмовитися від колишніх установок і втілити в життя бажані, без очікування оплесків. Внутрішня готовність до змін, бажання і сміливість насправді є джерелом поступу. Коли є готовність, можна починати діяти.

Це цікаво!!! *Дослідження нейробіології.* Мозок складається з великої кількості нервових клітин, які називаються нейронами. Коли нейрони взаємодіють один з одним, вони передають електричні сигнали, так формується пам'ять. При створенні думки або уявлення про щось, мозок використовує асоціативну пам'ять. Кожне поняття, ідея або думка формується міні-нейромережею (нейрони, які пов'язані з цією думкою). Нейромережі взаємозв'язані між собою. Одне і те ж слово може викликати різні емоційні реакції на момент сприйняття інформації.

Щодня у голові проноситься близько 50-60 тис. думок. Багато з них з'являються і просто зникають в потоці, вони не мають впливу на наше життя. Приблизно 1-5% думок повторюються, крутяться у голові, викликають емоції. Переважаючі думки стають переконаннями та починають впливати на життя. Думки та емоції, які часто повторюються, утворюють зв'язки в нейромережі. І незабаром нервові клітини цієї мережі встановлюють між собою «довгострокові стосунки», міцні б8 зв'язки. Отже, якщо ви робите щось знову ізнову, наприклад, злитеся або засмучуєтеся день у день, між нервовими клітинами утворюється міцний зв'язок.

З іншого боку, нервові клітини, які не використовуються разом, відокремлюються, втрачають довгострокові стосунки. Кожного разу, коли перериваємо звичний хід думки, який викликає визначену хімічну реакцію в тілі, тоді розриваємо зв'язок між нервовими клітинами.

Для закріплення нових переконань щодо себе і світу потрібно створити нові нейронні зв'язки у мозку. Це можливо за умов постійного спостереження за обмежуючими думками і переформулювання їх у ресурсні в момент виникнення. Ця робота триває до утворення нових нейронних зв'язків у головному мозку. Коли це відбудеться, процес виникнення ресурсних думок буде автоматичним. Тоді можна і розслабитися.

Мотивуючий контроль

1. Поняття «картина світу» людини означає:
 - А) думка про оточуючих;
 - Б) система переконань, настанов, цінностей людини;
 - В) витвір мистецтва.
2. Поясніть взаємозв'язок між «Я– концепцією» і емоційною компетентністю.
3. Назвіть життєві позиції (за Е. Берном).
4. Виділяють чотири життєві позиції залежно від...? Що є основою класифікації?
5. Як впливає життєва позиція на якість життя людини?
6. Поясніть психологічну закономірність, яку відкрили ще стародавні мудреці «Подібне притягує подібне».
7. Як ви розумієте вислів У. Сколавіно «Висота досягнень дорівнює глибині переконань».
8. Людина може одночасно переживати протилежні почуття: кохання і ненависть, радість і сум, захоплення і відразу. Як це називається в психології?
9. Виберіть три найважливіших чинники, які впливають на формування ставлення до себе і до інших: сімейне виховання; оточення, обставини; засоби масової інформації; самовдосконалення; навчання; успіхи і невдачі; взаємостосунки, спілкування. Аргументуйте думку.
10. Чи правильне твердження? Дайте короткий коментар. Життєвий досвід особистості зовсім не впливає на картину Світу.

Я – молодець

Ведучий просить усіх учасників підняти праву руку вгору, потягнути її до неба, зігнути у лікті, наблизити до маківки та погладити себе по голові зі словами «Я – молодець!».

Домашнє завдання. Визначте і напишіть власні обмеження, що заважають вам бути «господарем долі», досягти бажаного. Запишіть їх у графу «Тік». Замініть кожен негативну думку на позитивну та запишіть її в графу «Так». Спостерігайте за своїми думками та переформулюйте негативні у позитивні.

Тренінг «Соціальна чуйність. Невербальне спілкування»

Мета та завдання: усвідомлення емоційних процесів під час міжособистісної взаємодії; освоєння навичок соціальної чуйності; розширення діапазону емоцій; розвиток компетенцій: ідентифікувати, аналізувати, вербалізувати емоції та почуття співрозмовника, розуміти причини їх виникнення; надавати емоційну підтримку; володіти навичками уважного слухання.

Структура заняття

№ з/п	Зміст діяльності	Час
1.	Вступ. Притча «Відстань»	10
2.	Намалюй за хвилину	10
3.	Заморожені та гарячі	25
4.	Погляд	10
5.	Інтонація голосу. «Няв – няв»	15
6.	«Німе кіно». Історії про стосунки	30
7.	Як зрозуміти співрозмовника? Емпатія	10
8.	Долоні. Віддзеркалення руху. Техніка віддзеркалення	10
9.	Що ми говоримо, і як ми говоримо!	10
10.	Дотик	10
11.	Кроки назустріч	10
12.	«Два олівця». Вирішення комунікативних завдань	25
13.	Танок точки контакту	15
14.	Сонце і вітер. Техніки: підкреслення спільності, значущості партнера, вербалізації власних почуттів і партнера	20
15.	Мотивуючий контроль	15
16.	Шерінг	10
17.	Вправа на завершення «Усі тримають усіх»	5
Усього		4 год.

Вступ. Притча «Відстань»

Одного разу учитель запитав у своїх учнів:

- Чому, коли люди сваряться, вони кричать?
- Тому, що втрачають спокій, – сказав один.
- Але навіщо ж кричати, якщо інша людина знаходиться з тобою поряд? – запитав учитель.

– Чи не можна з ним говорити тихо? Навіщо кричати, якщо ти розсерджений?

Учні пропонували свої відповіді, але жодна з них не влаштувала учителя.

Врешті-решт він пояснив:

– Коли люди невдоволені один одним і сваряться, їхні серця віддаляються. Для того, щоб скоротити цю відстань і почути один одного, їм доводиться кричати. Чим сильніше вони гніваються, тим голосніше кричать.

– А що відбувається, коли люди закохуються? Вони не кричать, навпаки, говорять тихо, бо їхні серця знаходяться дуже близько. А коли закохуються ще сильніше, що відбувається? – продовжував учитель.

– Не говорять, а тільки перешіптуються і стають ще ближчими у своїй любові.

Врешті-решт навіть перешіптування стає непотрібним. Вони тільки дивляться один на одного і усе розуміють без слів. Отже, коли сперечаєтесь, не дозволяйте вашим серцям віддалятися один від одного, не вимовляйте слів, які ще більше збільшують відстань між вами. Адже може прийти день, коли відстань стане така велика, що не знайдете зворотного шляху...

Коментар. Емоції становлять основу людських стосунків. Розуміння почуттів інших людей, чуйність допомагають встановлювати і підтримувати позитивні, емоційно комфортні взаємостосунки. Добрі стосунки роблять нас сильнішими, сприяють розвитку самоповаги, оздоровлюють психологічно і наповнюють щастям. Емоції і почуття за своєю природою – суб'єктивні переживання, у спілкуванні виконують роль послання або повідомлення, зміст яких не завжди зрозумілий.

У сфері соціальних стосунків діють соціально-культурні норми, навіть санкції на вираження емоцій. У діловому спілкуванні прийнято контролювати свої емоції, у стосунках з близькими більше спілкуватися на рівні емоцій.

У контексті стосунків з іншими людьми емоційна компетентність проявляється в умінні відчувати емоції і настрої інших людей, розуміти їхню точку зору і проявляти увагу та інтерес до них, вирішувати емоційно напружені ситуації. Особливу увагу сьогодні приділимо невербальному спілкуванню.

Намалюй за хвилину

У житті є дві головні цілі: перша – досягнути бажаного, друга – радіти досягнутому. На друге здатні лише наймудріші.

Мета: створити у групі невимушену атмосферу спілкування, доброзичливості; налаштувати на тему тренінгу.

Метод: творча праця.

Ресурси: маркери, кольорові олівці, фліпчарт.

Опис. Учасникам пропонується за одну хвилину намалювати свій настрій, не малюючи нічого конкретного, тільки лінії, форми, використовуючи різні кольори. Потім передати свій малюнок сусідові справа, який має вгадати настрій, зображений на малюнку. По колу учасники розповідають про настрій сусіда, який уточнює почуте.

Обговорення.

- *Важко/легко визначати емоційний стан людини?*
- *Чим пояснити помилки щодо емоційного стану іншої людини?*

Коментар. Кожна людина має право на будь-які почуття або настрої. Вони – це віддзеркалення внутрішнього світу. Глибина і щирість стосунків визначається тим, наскільки люди вміють висловлювати почуття: позитивні та негативні, в присутності один одного та розуміти їх.

«Заморожені» та «гарячі»

Ви перетинаєте весь світ у пошуках щастя, а воно завжди поруч: на відстані витягнутої руки.

Горацій

Мета: впливати на емоційні реакції інших людей, налагоджувати і підтримувати позитивні міжособистісні комунікації.

Метод: тематична вправа.

Опис. «Заморожені» – це люди без емоцій, вони не реагують на зовнішні чинники. Їхні очі відкриті, дивляться уперед. Завдання «гарячих» у тому, щоб розморозити заморожених. Інструмент розморозування: жести, міміка, дотик, слова.

Обговорення.

- *Як почували себе в ролі заморожених?*
- *Що допомогло викликати емоційну реакцію, тобто розморозити?*
- *В яких життєвих ситуаціях заморожування є доцільним?*
- *Які труднощі виникали у вас під час спілкування з співроз-*

мовниками, і як ви їх долали?

Коментар. Насправді – без емоцій ми ніби заморожені: скуті, малорухливі. Емоції роблять життя барвистим, а нас – «живими», рухливими, активними, пластичними. Зовнішні стосунки є проекцією внутрішніх процесів. Якщо людина переповнена негативними емоціями, вона має конфліктні стосунки з оточуючими. Пригнічування, заморожування емоцій зменшує потенціал тепла, ніжності й любові. Гармонійні стосунки вибудовують гармонійні люди.

Погляд

*Коли радість та інтерес зустрічаються,
ми починаємо любити.*

Л. Стюарт

Мета: усвідомлення важливості погляду в комунікації.

Метод: міні-лекція.

Взаємодія між людьми починається з погляду. Контакт очима – це форма дотику, найпотужніший засіб взаєморозуміння. Він включає передачу почуттів на глибшому рівні, ніж словесний.

Процес «очі в очі» – це міст між душами людей, відкриття таємниці незбагненого. Деколи очима висловлюємо те, що важко сказати словами: «робити великі очі», «стріляти очима», «їсти очима», «читати душу по очах», «сяяти очима», «мигати очима».

В особистих контактах люди дивляться один на одного не постійно, а в межах від 30 до 60 % часу бесіди (згадайте дитячу гру «Хто кого перегляне, не моргнувши»). Очі – найвиразніша частина обличчя, повідомляють про емоційний стан, ставлення до інших, до почутого. Очі називають дзеркалом душі тому, що вони прямо і відразу відбивають енергетичні процеси тіла.

Хоча усе тіло людини може випромінювати спокій або занепокоєння, особливо інтенсивно це відбувається через очі. Коли людина енергетично заряджена, її очі сяють, а це хороша ознака здорового стану. Очі є вікнами всередину і назовні. Вітальність, наповненість енергією, радістю зміцнює стосунки. Готовність до спілкування – це контакт очима, усмішка, нахил голови й тулуба до співрозмовника.

Інтонація голосу. «няв – няв»

*Щоб вчитися на своїх помилках,
треба спочатку розуміти, що ви їх здійснюєте.*

Закон Філона

Мета: формування навичок розрізнення емоцій за інтонацією голосу, вмінь імпровізувати.

Метод: акваріум.

Опис. Зараз зробимо щось незвичне: поспілкуємося мовою тварин, наприклад, як кішки, собачки або хтось інший. Двоє добровольців сідають на стільці у центрі кола, спинами один до одного. Упродовж 1-2 хв. спілкуються на мові обраних тварин за допомогою одного чи двох слів (наприклад, няв, гав тощо). Імпровізація заохочується. Лише інтонацією добровольці передають інформацію про пошук згоди, любов, сварку, переконування у чомусь, прохання тощо.

Завдання спостерігаючих у тому, щоб визначати емоції за інтонацією голосу в їх динаміці та записувати. Можна ускладнити завдання, запропонувавши учасникам скласти історію стосунку.

Обговорення.

- *Легко/важко спілкуватися лише інтонацією голосу?*
- *Наскільки вам вдалося розуміти один одного? Як ви вважаєте?*
- *Які емоції вловили спостерігачі? Про що була ця історія?*

Коментар. Голос несе інформацію про переживання людини, самопочуття, її темперамент, характер, а також ставлення до співрозмовника, подій, ситуацій. Тон голосу дозволяє вловити емоції співрозмовника (гнів і печаль – легше, ревності й нервозність – складніше).

Німе кіно. Історії про стосунки

*Коли усвідомили, що зробили помилку,
зробіть відразу кроки щодо її виправлення.*

Правила життя. Д. Лама.

Мета: сприяти формуванню творчого ставлення, умінню обирати аутентичні й адекватні ситуації способи емоційного самовираження (емоційної експресії).

Метод: тематична вправа.

Ресурси: заготовлені картки з написаними сценаріями розвитку стосунків.

Опис. Стосунки не є стабільними. Вони змінюються у часі: можуть розвиватися, збагачуватися або погіршуватися, руйнуватися. Стосунки – це ті нитки зв'язку, які об'єднують людей в єдине ціле. Емоції, ставлення людей один до одного, до змісту розмови передаються не тільки словами, а й на невербальному рівні, тобто – мовою тіла.

– *Чи замислюєтеся ви про те, що робите під час спілкування? (стоїте, ходите, жестикулюєте...).*

– *Яку інформацію можемо отримати, читаючи жести співрозмовника?*

Невербальними характеристиками є такі: одяг, погляд, міміка, усмішка або її відсутність, кивки головою, жести і дотики, постава, рухи й хода, особистий простір, рукостискання і обійми, оплески; характеристики голосу; швидкість дихання та інші.

Чотири групи по 2-5 осіб. Завдання для кожної групи полягає в тому, щоб показати невербально (без слів, тільки мовою тіла) обраний варіант розвитку стосунків. Ведучий пропонує групам витягнути картку зі сценарієм (сценарій тримається в таємниці).

Орієнтовні сценарії розвитку стосунків: конфлікт – розрив стосунків; побудова стосунків; зародження стосунків – перші розчарування; побудова стосунків – розрив – відновлення; сварка – вирішення конфлікту – примирення; побудова стосунків – розрив – розставання.

Після попередньої підготовки (10-15 хв.) кожна група по черзі демонструє свій сценарій. Незадіяні учасники спостерігають за невербальною поведінкою (відстань: близько – далеко; часто наближуються чи рідко, сильний – слабкий зв'язок, жести, міміка, постава, пози, погляд тощо).

Після кожної сценки – обговорення та *аналіз особливостей мови тіла* у різних ситуаціях.

Ведучий допомагає учасникам визначити психологічні й тілесні еквіваленти стосунків.

Обговорення.

– *Який варіант розвитку стосунків був продемонстрований?*

– *Легко/важко виконувати ролі? Які труднощі? (Ведучий просить акторів про це розповісти).*

– Які емоції були продемонстровані у сценці? За якими тілесними еквівалентами ви це побачили? (ведучий записує на фліпчарті).

– Як відбувається побудова стосунків на невербальному рівні?

– Що допомагає/перешкоджає побудові стосунків?

– Який варіант розвитку стосунків є найкращим?

Коментар. Є *тілесні еквіваленти* психологічних якостей та емоцій. У проблемних стосунках тіла людей говорять про їх страждання. Вони скуті, напружені, сутуляться або незграбно рухаються. Їхні обличчя здаються похмурими, сумними або можуть нічого не виражати, немов маски. Очі дивляться в підлогу, намагаються не бачити інших людей. Здається, що вони не тільки не бачать, а й не чують. У радісних, емоційно-насичених стосунках мова тіла протилежна.

Психологічні якості стосунків. Коли роз'єднані в стосунках: втрачаємо силу, відвертаємося (мені ці люди не потрібні), взагалі не хочемо стосунків, виникають почуття розгубленості, страху, невпевненості, меншовартості тощо.

Коли у позитивному зв'язку: отримуємо енергію, прагнемо емоційної близькості, більше мати дружніх стосунків, виникають почуття гідності, впевненості, самодостатності, підвищується самоповага.

Невербальна мова є глибокою, має силу будувати стосунки. Важливо вчитися слухати і «говорити» невербальною мовою. Якість комунікації покращується, якщо грамотно застосовувати нюанси невербального спілкування.

Як зрозуміти співрозмовника? Емпатія

Тільки серцем ми бачимо ясно.

А. Сент-Екзюпері

Мета: розвиток емпатії, вміння стати на місце іншої людини і побачити ситуацію з її боку.

Метод: тематична вправа.

Ресурси: цифра 9 без крапки на аркуші А4.

Опис. Між двома учасниками, що сидять один навпроти одного, лежить аркуш з цифрою 9 (6) без крапки. Запитання до учасників: яка перед вами цифра? Цифра одна, а відповіді дві. Хто правий? Поміняйтеся місцями.

Обговорення.

- *Що ви тепер бачите?*
- *Що відбулося?*
- *Що допомагає зрозуміти співрозмовника, зміст його думок, висловлювань, емоцій?*

Коментар. Основна мета спілкування між людьми – досягти взаєморозуміння. Взаєморозуміння – це не тільки розуміння інформації, її передавання, приймання, а й розуміння іншої людини як особистості з її потребами, інтересами, переживаннями, з її бажанням виглядати гідно та привабливо в очах інших, бути значущою для них тощо.

Поставити себе на місце співрозмовника, поглянути на ситуацію його очима, дозволяє краще зрозуміти його внутрішній світ, наміри, мотиви, думки й почуття. Цей механізм розуміння в психології називається *ідентифікацію*.

Не менш важливим механізмом розуміння є *емпатія*. Ситуація іншої людини не стільки обмірковується, скільки відчувається. К. Станіславський писав, що зрозуміти – це означає відчути. Володіти емпатією – це виявляти інтерес і бути уважним, налаштовуватися на «хвилю» переживань інших людей. Висловлення іншій людині розуміння її почуттів та точки зору, навіть, якщо вона відрізняється від вашої, зменшує напругу і налаштовує на співпрацю. Емпатичні стосунки ведуть до особистісного зростання. На відміну від емпатії, співпереживання – це здатність розділити почуття інших, надати емоційну підтримку у важку хвилину.

Обговорення.

- *Які способи підтримки інших людей використовуєте?*
- *Який спосіб підтримки з боку інших вам до вподоби?*
- *Що допомагає відчути полегшення у важку хвилину?*

Долоні. Віддзеркалення руху

Мета: усвідомлення важливості невербального контакту для побудови і підтримки стосунків, тренування умінь віддзеркалювати і синхронізувати рухи, розвиток імпровізації, творчості у русі.

Метод: медитація в русі.

Ресурси: програвач, повільна музика.

Опис. На мові тіла порозуміння виражається в скороченні дистанції спілкування, а також у синхронізації рухів. Вправа

виконується в парах під повільну музику. Доторкаємося долонями («легкий контакт»). Одна людина копіює рухи іншої, ніби віддзеркалює. Рухи мають бути достатньо повільними, щоб встигати відчувати партнера. Продовжуємо вправу, вже тримаючи руки на невеликій відстані. Міняємося ролями.

Обговорення.

– *Легко/важко повторювати руховий репертуар спів розмовника?*

– *Що для цього потрібно?* (бути присутнім, уважним).

Коментар. Віддзеркалюючи рух, ніби повідомляємо спів розмовнику мовою тіла «Я слухаю тебе», а це сприяє налагодженню та підтримці комунікативного контакту. Не завжди легко приєднуватися до рухового репертуару партнера. З іншого боку, розширювати власний репертуар, експериментувати – це цікаво. Дорога до серця іншої людини є дорогою і до себе.

Техніка віддзеркалення (рухів, мови, почуттів) допомагає налагоджувати контакт, узгоджувати життєві ритми, надавати підтримку одне одному тощо. Віддзеркалення може здійснюватися.

1. Через мову тіла (поза, в якій ви сидите або стоїте, положення ніг, жестикуляція, положення голови, хода, вираз обличчя, дихання, дотик тощо).

2. Через мову (тембр та силу голосу, темп мови, використання професійних понять).

3. Через почуття (зацікавленість, включеність, прояв поваги до емоцій співрозмовника).

Деколи напруження у стосунках, взаємне роздратування виникають лише тому, що один робить все дуже швидко (рухається, говорить), а інший – занадто повільно. Використання прийому водображення у цій ситуації сприяє узгодженню життєвих ритмів партнерів, їх порозумінню.

Що ми говоримо і як ми говоримо!

Не спокушай долю тричі (двічі – можна).

З казок О. Пушкіна

Мета: акцентувати увагу на узгодженості між словесною і несловесною комунікацією.

Метод: інтерактивна міні-лекція.

- Як часто замислюєтеся над тим, *ЩО* говорите?
- А як часто замислюєтеся над тим, *ЯК* говорите?

Багато труднощів у спілкуванні виникає через подвійний зв'язок, коли співрозмовнику надаються суперечливі повідомлення: кажемо одне, а поведінкою демонструємо інше. Наприклад, якщо сказати з радісною усмішкою: «Я жажливо себе почуваю», співрозмовник отримає подвійний сигнал. Неузгодженість між словесною і несловесною комунікацією (що ми говоримо, і як ми говоримо) свідчить про те, що людина щось приховує або говорить неправду. Це викликає недовіру в стосунках. Мова тіла є підсвідомою і несе правдиву інформацію. За висловом Р. Хоффа, «людина може говорити неправду, а тіло її не бреше ніколи». Знання мови тіла відкриває можливості розуміти підтекст сказаного, тобто те, що не було вимовлено.

Ключ до комфортного спілкування – узгодженість між словесною і несловесною комунікацією. Людина є конгруентною, якщо її думки і слова, емоції, мова тіла, дії узгоджені між собою, ніби музичні інструменти в оркестрі. «В оркестрі різні інструменти грають узгоджено, і загальне звучання є чимось більшим, ніж те, що міг би відтворити будь-який з інструментів окремо, і саме відмінність між інструментами надає музиці колориту, силу впливу і гармонію. Так само, коли ми конгруентні, наші переконання, цінності й інтереси діють узгоджено, щоб надати нам енергії для досягнення цілей» (Дж. О'Коннор і Дж. Сеймор). Іншими словами, йдеться про внутрішню узгодженість. Причому відразу в двох напрямках: узгодженість із самим собою і зі світом навколо.

Що означає – бути у злагоді зі собою? Легше описати стан неконгруентності, внутрішнього конфлікту. Неконгруентна людина – думає одне, говорить друге, поведінкою демонструє те, що не узгоджується зі словами, приховує почуття, «робить вигляд». Недоцільно «робити вигляд». Щирість, відвертість у стосунках справляє краще враження.

Що є узгодженістю із зовнішнім світом? Тут мовиться про чуйність, гнучкість і адаптивність, налагодження гармонійних стосунків з оточенням. Емоційно компетентні люди – це автентичні особи із самовідчуттям базового комфорту і довіри до себе, інших людей та світу. Для них важливою є можливість «бути собою», природно виражати емоції. Автентичність передбачає контакт

людини з самою собою, своїми почуттями, а адаптивність – здатність до контакту з усім іншим. Автентичні люди добре усвідомлюють власні емоції; вміють вислухати співрозмовника, коли той роздратований; висловлюють прихильність і приймають компліменти без зайвої скромності, радіють власним досягненням та успіхам інших без почуття заздрості.

Дотик

Мета: використання дотику для передачі емоцій.

Метод: практична вправа.

Опис. Виконується у парах. Один з пари загадує емоцію, і передає її іншому невербально: через дотик руки. Другий намагається відгадати, яка це емоція. Обмін ролями.

Обговорення.

– *Ваші враження?*

– *Кому вдалося відгадати емоцію?*

– *По яких ознаках ідентифікували емоцію?*

Коментар. Те, що приховують вуста, повідомляють руки. Руки – найчутливіші інструменти енергетичної дії. Вони можуть бути м'якими, міцними, жорсткими, рішучими, байдужими або насиченими почуттями. Навіть те, як потискаєте руку партнерові, впливає на враження про вас. Коли вітаєтеся з людиною, вкладайте у рукостискання щирі радість.

Кроки назустріч

Помилятися – людське, прощати – божественне!

Мета: усвідомлення учасниками почуттів та емоцій, що можуть виникати в емоційно напружених ситуаціях; почати розмову про способи зниження емоційної напруги.

Метод: тематична вправа.

Ресурси: одна мотузка (чи кілька) завдовжки близько метра.

Опис. Виберіть одну чи кілька пар учасників для виконання цієї вправи. Посередині кожної мотузки зробіть вузол і роздайте їх обраним парам учасників. Попросіть кожного тягнути кінець мотузки на себе, намагаючись перетягнути суперника на свій бік. Через 20 с попросіть учасників розплести вузол.

Обговорення.

- *Що, на вашу думку, символізує вузол на мотузці?*
- *Що ви відчували, коли намагалися перетягнути супротивника?*
- *Чи легко було потім розплести вузол?*
- *Як вирішувати проблеми у стосунках?*
- *Від любові до ненависті... Скільки кроків робите ви? Чи вмієте ви зупинитися в гніві?*

Коментар. Мотузка символізує стосунки, вузол – комунікативну проблему, яку намагаються вирішити співрозмовники. Вирішення проблеми ускладнюється, коли кожен хоче вирішити її тільки на свою користь. До того ж, процес протистояння супроводжується негативними емоціями та переживаннями, які його поглиблюють. Вирішити напружену комунікативну ситуацію шляхом суперництва важко. Значно легше «розв'язати вузол», якщо зробити «крок назустріч», тобто домовитися. Співраця краща, ніж конфлікт, вона допомагає давати раду з різними комунікативними завданнями. Одне з них пропонуємо вирішити у наступній вправі.

«Два олівці». Вирішення комунікативних завдань

Є лише одне життя, яка швидко минає.

Залишається тільки те, що було зроблено з любов'ю.

Б. Трейсі

Мета: розвиток вміння співпрацювати з іншими людьми, володіти способами спільної діяльності, досягати згоди.

Метод: тематична вправа.

Ресурси: незаточені олівці (або сірнички) – по одному на кожного учасника.

Опис. Для початку запропонувати групі встати у коло так, щоб відстань між сусідами була близько півметра. Олівці затискаються між подушечками вказівних пальців сусідів. Група, не відпускаючи олівців, синхронно виконує завдання – підняти руки, опустити їх, повернути у вихідне положення, витягнути руки вперед, відвести назад, звузити коло, розширити коло, нахилитися вперед – назад, випрямитися, присісти, встати і т. д. Якщо вправа виконується під повільну музику, тоді в колі можна влаштувати справжній танець.

Після цього учасники об'єднуються в пари і розміщують два олівці між долонями (або один олівець між подушечками вказівних пальців).

Довжина олівця визначає відстань між долонями.

Усім пропонується загадати бажання, яке можна задовольнити «тут і зараз». Наприклад, хтось з пари хоче дійти до вікна, а інший – сісти на стілець. А тепер кожен з вас протягом двох хвилин повинен досягти мовчки своєї мети, не випускаючи олівців з рук.

Обговорення.

– Чи є пари, де обом вдалося досягнути мети? Поділіться вашим досвідом співпраці.

– Чи є пари, в яких тільки одному з вас вдалося задовольнити своє бажання? Як відбувався процес досягнення бажаного?

– Що відбувалося у парах, де нікому не вдалося дійти мети?

– Який досвід здобули, виконуючи цю вправу?

– Як нам «рухатися» з різними людьми? Як домовлятися?

– Як узгоджувати спільні дії, коли нас багато?

Коментар. Пари, в яких двоє досягнули бажаного, пройшли випробування на гнучкість.

Можливо, ви поступилися в якийсь момент і дозволили іншому дійти до його мети, а потім той інший допоміг вам. Гнучкість допомагає вирішувати різні комунікативні ситуації, сприяє появі взаєморозуміння, злагоди, творчості. Налагодження і підтримка комфортних взаємин супроводжуються готовністю до поступок та компромісів.

Танок точки контакту

*Вміння вибачати звільнює душу від страждань,
ненависті і в ній з'являється простір для любові.*

Мета: проживання історії взаємодії на невербальному рівні.

Ресурси: програвач, музика повільна.

Опис. Вправа виконується в парах. Музика – душевна, повільна, не надто знайома, негучна.

Партнери стають один навпроти одного на відстані приблизно однієї витягнутої руки і закривають очі. Ведучий проходить між парами і з'єднує партнерам руки єдиною точкою – коли один палець однієї людини самою крихітною своєю ділянкою торкається з одним пальцем іншого.

Будьте дуже уважні до точки вашого контакту. Вона володіє абсолютно унікальними властивостями. Всі інші точки обох ваших тіл належать тільки одному з вас, а вона належить одночасно обом.

Цілком природно припустити, що закони її існування виявляться особливими. У якийсь момент вона, можливо, захоче почати рухатися. Увага: ви не змушуєте її рухатися, а прямуєте за її бажанням! Для цього необхідно сконцентрувати свої відчуття на ній. Як вона буде рухатися, не знає ніхто – в неї своє внутрішнє життя, як і у будь-якого справжнього контакту. Передбачити, скільки триватиме ваша взаємодія, неможливо – та й не потрібно. Справжня близькість живе стільки, скільки їй судилося – не більше і не менше. Не можете збільшувати площу контакту, розмовляти, відкривати очей. Нехай точка танцює, скільки їй заманеться. Постарайтеся відчути той момент, коли ваш контакт наблизиться до свого завершення. Не забувайте: переривання і завершення – абсолютно різні дії! Коли танець точки вашого контакту буде закінчено, і ви знайдете бажаний спосіб завершення контакту, можете відкривати очі.

Обговорення.

- *Які емоції переживали в процесі виконання вправи?*
- *Як підтримувати контакт з іншою людиною?*

Коментар. Емоційна близькість у стосунках – найбільш складна і цінна: вона вимагає від партнерів взаємної відкритості, довіри, чуйності, поваги, розуміння, співчуття, щирості й любові. У стосунках важливо навчитися «віддавати, не нав'язуючи; брати – не вимагаючи». Стосунки є гармонійними, коли в них є обмін: обидва партнери вміють щиро віддавати те, що потрібно іншому, і з вдячністю приймати. Тоді енергія стосунків зростає.

Сонце і вітер

*Не йдіть туди, куди веде дорога. Замість цього йдіть туди,
де немає дороги і створіть власну стежку.*

Р. Емерсон

Мета: інтеграція досвіду, актуалізація методів регуляції емоційної напруги.

Метод: модерація.

Опис. Одного разу Сонце і сердитий Північний Вітер посперечалися про те, хто з них сильніший. Суперечка не виявила сильнішого, і вони вирішили помірятися силами. Побачивши мандрівника, який у цей час їхав дорогою, Вітер сказав:

- Подивися, зараз я налечу на нього і миттю зірву з нього плащ.

Вітер почав дути з усієї сили. Чим більше він старався, тим міцніше закутувався мандрівник у свій плащ, проклинаючи негоду, але продовжував їхати. Вітер гнівався, лютував, обсипав бідного подорожнього дощем і снігом, усе безрезультатно. Нарешті Вітер переконався, що плаща йому не зірвати.

Сонце, побачивши безсилля свого суперника, усміхнулося, виглянуло з-за хмар, обігріло, осушило землю та зігріло замерзлого мандрівника. Відчувши тепло сонячних променів, він підбадьорився, благословив Сонце, сам зняв плащ, згорнув його і прив'язав до сідла. Тоді лагідне Сонце сказало сердитому Вітру, що добротою і ласкою можна зробити значно більше, ніж гнівом.

Учасники об'єднуються в малі групи. Базуючись на власному досвіді, отриманих на заняттях знаннях, їм потрібно написати перелік відповідей на запитання:

- *Що розігріває людські стосунки і знижує емоційну напругу?*
- *Що підвищує напругу, створює дистанцію у стосунках, спонукає людину захищатися?*

Обговорення. Під час обговорення ведучий узагальнює відповіді, нагадує техніки регуляції емоційної напруги, ознайомлює з новими.

Інформація для ведучого. *Техніки регуляції емоційної напруги* дозволяють управляти процесом ділової комунікації партнерів.

У процесі обміну емоціями партнери усвідомлюють сенс того, що відбувається, і тим самим підтримують діалог та конструктивний розвиток співпраці. Окрім того, вербалізація емоцій допомагає регулювати емоційний стан. Негативні почуття – показник того, що щось не так у стосунках і що партнерам потрібно обговорити ситуацію, невірні тлумачення і помилкові повідомлення. Ігнорувати негативні почуття – все одно, що ігнорувати попереджувальний сигнал, який вказує на те, що електрична мережа перенавантажена. Важливо, щоб обмін емоціями був здійснений спокійно, із взаємною повагою.

Техніки регуляції емоційної напруги:

Знижують напругу	Підвищують напругу
Підкреслення спільності з партнером	Підкреслення відмінностей між собою і партнером
Підкреслення значущості партнера, важливості його думки	Приниження партнера, негативна оцінка його особистості, знецінення його внеску в загальну справу і

	перебільшення свого
Вербалізація емоційного стану (свого або партнера)	Ігнорування емоційного стану (свого або партнера)
Вияв інтересу до проблем партнера	Демонстрація незацікавленості в проблемі партнера
Надання партнеру можливості виговоритися	Переривання партнера
Визнання власних помилок	Зволікання з визнанням власних помилок або їх заперечення
Пропозиція конкретного виходу зі ситуації, що склалася	Пошук винних і звинувачення партнера
Звернення до фактів	Перехід на «особистості»
Спокійний упевнений темп мовлення	Різке прискорення темпу мови, підвищення голосу
Підтримка оптимальної дистанції і нахилу тіла до співрозмовника	Уникнення контакту очей та збільшення дистанції

1. Техніка підкреслення спільності (схожості цілей, інтересів, думок, особистісних характеристик тощо) з партнером стосується ділової, професійної або особистісної сфер. Виявлені спільні риси мають бути приємні партнераві, сприйматися як достоїнства (наприклад, спостережливість, винахідливість, артистизм); бути доречними до ситуації (ділової чи особистісної).

Наприклад: «Ми обидва хочемо залагодити цю ситуацію».

Можна запропонувати учасникам написати характеристики, що об'єднують їх з кожним учасником групи.

2. Техніка підкреслення значущості партнера полягає у визнанні його заслуг, досягнень, цінності внеску в спільну справу. Необхідні умови вербалізації значущості партнера – конкретність, використання фактів, переконливість і щирість. Підкреслення значущості – це не комплімент, а варіант позитивної констатації факту з деяким емоційним доповненням: «Мені здається цінним те, що ви робите», «Ваша блискавична реакція приголомшує!».

3. Техніки вербалізації власних почуттів і партнера включають: безпосередню вербалізацію власних емоційних станів і партнера; непряму вербалізацію емоцій і почуттів партнера; метафоричну вербалізацію емоційних станів партнера.

Безпосередня вербалізація – пряме інформування партнера про власний емоційний стан («Я непокоюсь...», «Мене тішить...», «У мене викликає деякий протест...» тощо).

Значно важче вербалізувати почуття партнера. Формулювання на кшталт «ви обурені» або «ви схвильовані» можуть спровокувати у партнера посилення негативної реакції.

Непряма вербалізація є більш ефективною у вербалізації почуттів партнера, наприклад: «Мені здається, що ви чимось засмучені», «Так, це, звичайно, прикро».

Метафорична вербалізація передбачає використання прийомів аналогії, порівнянь, схожості.

Використовуйте запропоновані техніки вербалізації залежно від ситуації.

Мотивуючий контроль

1. Які з перелічених засобів спілкування є невербальними: інтонація, мова, вираз обличчя, рухи рук, слова, темп мовлення, зміст промови.

2. Яку роль у спілкуванні відіграють інтонація, темп мовлення, пауза?

3. Як говорити про неприємне, не порушуючи при цьому добрих стосунків?

4. Що робити, коли співрозмовник зачіпає «хворі місця»?

5. Перерахуйте техніки, які знижують емоційну напругу у стосунках.

Усі тримають Усіх

Мета: Усвідомлення важливості взаємопідтримки.

Опис. Учасники стають у щільне коло, близько один до одного. «Відведіть руки назад і трохи в сторони. За спинами візьміться за руки своїх сусідів через одного. Перевірте, чи міцно тримаєтеся за руки. А тепер за моєю командою маєте відхилитися назад так, щоб вагу вашого тіла утримували зчеплені руки ваших сусідів. Отже, один, два, три. Через кілька секунд попросіть учасників знову повернутися у вертикальне положення і поділитися враженнями.

Домашнє завдання. Відпрацювання у реальних умовах життя технік регуляції емоційної напруги.

Тренінг «Ефективна комунікація»

Завдання тренінгу:

- розширення можливостей встановлення контакту в різних ситуаціях спілкування;
- відпрацьовування навичок розуміння інших людей, себе, а також взаємин між людьми;
- опанування навичок ефективного слухання;
- активізація процесу самопізнання та самоактуалізації;
- розширення діапазону творчих здібностей.

Спілкування між людьми – надзвичайно складний процес. Не-ефективність спілкування може бути пов'язана з повною або частковою відсутністю того або іншого комунікативного вміння (наприклад, вміння орієнтуватися та поводитися в конкретній ситуації). Не-ефективність спілкування може також бути пов'язана із недостатнім рівнем самоконтролю одного із суб'єктів цього спілкування (наприклад, через невміння подолати власну перезбудженість, імпульсивність, агресію тощо). Кожний із нас навчається самоконтролю впродовж усього свого життя, набуваючи досвіду, який здебільшого базується на помилках і розчаруваннях.

Чи можливо навчитися спілкування, використовуючи для цього тільки свій реальний досвід?

Так, можливо, причому зробити це за допомогою гри. Гра – це модель життєвої ситуації, зокрема спілкування, під час якої людина набуває певного досвіду. Крім того, припускаючись помилок під час штучно створеної ситуації спілкування, людина на відчуває того тягара відповідальності, який є неминучим у реальному житті. Отже, гра як частина тренінгу певних умінь і навичок (або будь-яка штучно створена ситуація) надає людям ширших можливостей для спроб, виявлення творчості, пошуку найефективніших форм взаємодії одне з одним і (що дуже важливо!) не боятися поразки.

Безумовним позитивним моментом ігрових вправ є можливість отримати оцінку своєї поведінки з боку, порівняти себе з оточуючими та скоригувати своє спілкування в майбутніх реальних ситуаціях. Слідпам'ятати про те, що як під час тренінгового заняття, так і в реальному житті набагато легше помітити помилки та неточності в

спілкуванні своїх близьких, співробітників, керівників, аніж власні.

Тренінг, який ми пропонуємо далі, сприяє опануванню його учасниками прийомів ефективного спілкування завдяки використаним під час нього ігровим компонентам і техніці активного слухання.

Примітка. Для збереження цілісності тренінгу ми повторюємо вправи, які наводилися в попередньому практикумі.

Заняття 1. Знайомство

- ім'я і прикметрик про себе
- 3 позитивних риси
- хоббі

Вправа - розминка «Пізнання колег»

Мета: зняти м'язову та емоційну напруженість

Зараз ми проведемо гру з допомогою якої ми краще впізнаємо один одного. Я буду ставити запитання, кого це стосується, встає і виконує завдання, яке я скажу.

Питання - завдання:

- у кого голубі очі - три рази моргнуть;
- у кого є брат - потупати ногами;
- хто сьогодні смачно поснідав - погладьте себе по животику;
- хто родився восени - візьміть когось з групи і потанцюйте з ним;
- хто любить котів - тричі м'явкніть;
- у кого є заміжня сестра - скажіть колезі зліва, що це мене не стосується;
- хто п'є каву з цукром та молоком - подивіться під стілець;
- у кого є ластовиння - пробіжіть по колу;
- хто одружений - напишіть в повітрі велику вісімку рукою;
- у кого є діти - підстрибніть (один стрибок за кожную дитину);
- хто любить все знати - поміняйтесь місцем хто думає так само;
- хто, хоч інколи мріяв стати невидимим - закрийте лице лодонями;
- хто вміє грати на будь-якому музичному інструменті - покажіть, як це робиться;
- хто думає що гра продовжується дуже довго - підніміть руки в гору і крикніть «досить».

Правила

Наступний крок – інформаційне повідомлення ведучого про

невербальні канали комунікації:

- очі та контакт за допомогою погляду;
- обличчя та експресія обличчя;
- жести;
- пози;
- тактильні відчуття (доторкання);
- дистанція під час спілкування.

Успішність заняття багато в чому визначається мотивацією навчання ефективного спілкування. Вироблення мотивації може відбуватися за допомогою різноманітних завдань: проведення рольової гри за професійно значущою темою; проведення групової дискусії з наступним обговоренням її відеозапису; програвання особистих проблем у спілкуванні, яке запропоноване учасниками.

Вправа: «Плітка»

Пропонується 6 учасникам вийти за двері. Одному учаснику показують малюнок. Потім цей учасник розповідає, що бачив одному з тих, хто за дверима. І так по черзі.

- Що відбувалося з інформацією, яка передавалася учасниками, під час виконання вправи?
- Чи змінилася інформація у фіналі?
- Чому це відбулося?
- Які фактори впливали на процес передачі інформації?- Чи відчували ви відповідальність за вірогідність інформації, переданої вами?
- До чого може призвести така ситуація у реальному житті.

Вправа «Вище – нижче»

Встаньте, будь-ласка, по колу. Зараз я пропоную трохи порухатись. Спочатку уявіть собі, що Ви пануєте над усіма людьми, що ви набагато розумніший, привабливіший за інших, інші навіть не варті Вашої уваги.

Відчуйте, що відбувається з Вашим тілом, обличчям, настроєм, коли Ви це уявляєте? Походіть у цьому стані. А тепер уявіть собі, що Ви найгірша людина в цій кімнаті, найнеуспішніша, найбідніша, найнепривабливіша. Як тепер змінюється Ваш настрій? Положення тіла, ставлення до інших? Походіть у цьому стані.

А тепер уявіть себе рівним серед рівних, кожен і Ви також –

унікальна особистість, варта поваги та уваги.

- Як ви почуваетесь тепер?
- Що ви відчували під час виконання цієї справи?
- В якому стані було найнеприємніше перебувати?
- В якому саме найкомфортніше? Чому?

ТЕСТ

1. На Вас чекає звичайна ділова зустріч. Чи хвилюєтесь Ви?
2. Чи викликає у Вас сум'яття і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді, зборах або іншому подібному заході?
3. Чи відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?
3. Вам пропонують виїхати у справах до міста, де Ви ніколи не бували. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цієї поїздки?
4. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з будь-ким?
5. Чи дратуєтесь Ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас з проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання)?
6. Чи вірите Ви, що існує проблема «батьків і дітей» і що людям різних поколінь важко розуміти один одного?
7. Чи посоромитеся Ви нагадати знайомому, що він забув Вам повернути гроші, які позичив кілька місяців тому?
8. У ресторані або в їдальні Вам подали явно неякісні страви. Чи будете Ви мовчати, лише сердито відсунувши тарілку?
9. Опинившись сам на сам з незнайомою людиною, Ви не вступите з ним у бесіду і будете перейматися, якщо першим заговорить він. Чи так це?
10. Вас жахає будь-яка довга черга, де б вона не була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи Ви відмовитися від свого наміру?
11. Чи боїтеся Ви брати участь у розгляді конфліктних ситуацій?
12. У Вас є власні суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури і ніяких чужих думок на цей рахунок Ви не сприймаєте. Це так?
13. Почувши де-небудь висловлювання, яке є явно помилковим з добре відомого Вам питання, чи Ви промовчите?
14. Чи викликає у Вас досаду чиє-небудь прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні чи навчальній темі?

15. Найбільш охоче Ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?

Оцінка відповідей:

«Так» - 2 бали, «іноді» - 1 бал, «ні» - 0 балів.

Отримані бали підсумовуються.

30-32 балів. Ви явно некоммунікбельні, і це Ваша біда, оскільки найбільше страждаєте від цього Ви самі. Але і близьким Вам людям нелегко. На Вас важко покластися в справі, яка вимагає групових зусиль. Намагайтеся бути більш коммунікбельними, контролюйте себе.

25-29 балів. Ви замкнуті, неговірки, віддаєте перевагу самотності, тому у Вас мало друзів. Нова робота і необхідність нових контактів якщо і не викликають у Вас паніку, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки таким невдоволенням - у Вашій владі переламати ці особливості характеру. Хіба не буває так, що при сильному захопленні Ви стаєте цілком коммунікбельним? Необхідно тільки оживитися.

19-24 балів. Ви певною мірою товариські і в незнайомо-муоточенні відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми Вас не лякають. І все ж з новими людьми спілкуєтесь обережно і обмежено, у суперечках і диспутах берете участь неохоче. У Ваших висловлюваннях часом занадто багато сарказму, без ніяко на те підстави. Ці недоліки варто виправити.

14-18 балів. У вас нормальна коммунікбельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні, відстоюєте свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. Водночас не любите гучних компаній; екстравагантні витівки і багатослівність викликають у Вас роздратування.

9-13 балів. Ви досить товариські (часом, можливо, навіть надміру). Цікаві, говірки, любите висловлюватися з різних питань, що, буває, викликає роздратування навколишніх. Охоче знайомитися з новими людьми. Любите бувати в центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Інколи Ви сердитесь, але швидко заспокоюєтесь. Чого Вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зіткненні з серйозними пробле-

мами. За бажання, однак, Ви можете себе змусити не відступати.

4-8 балів. Ви, мабуть, «свій хлопець». Товариськість б'є з Вас ключем. Ви завжди в курсі всіх справ. Ви любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у Вас мігрень або навіть нудьгу. Охоче берете слово з будь-якого питання, навіть якщо маєте про нього поверхове уявлення. Усюди почуваете себе в своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести її до кінця. З цієї самої причини керівники і колеги ставляться до Вас з деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтесь над цими фактами.

3 бали і менше. Ваша комунікабельність має болісний характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь в справи, які не мають до Вас ніякого відношення. Беретеся судити про проблеми, в яких зовсім не компетентні. Свідомо чи несвідомо Ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів у Вашому оточенні. Запальні, образливі, нерідко буваєте необ'єктивні. Серйозна робота не для Вас. Людям - і на роботі, і вдома, і взагалі всюди - важко з Вами. Так, Вам треба попрацювати над собою і своїм характером! Перш за все виховуйте в собі терплячість і стриманість, шанобливе ставлення до людей, нарешті, подумайте про своє здоров'я - такий стиль життя не проходить безслідно.

ВИДИ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ

Існують різні принципи активного слухання, які відповідають трьом різним варіантам цього явища:

Активне слухання. У цьому випадку ви концентруєтесь на інформації, уточнюючи і перепитуючи її так, щоб співрозмовник зрозумів, що ви хочете усвідомити для себе все, що він говорить.

Пасивне слухання. Іноді людині потрібно виговоритися, і в цьому випадку його коштує не перебивати, а мовчки слухати, зрідка підтакуючи і даючи побачити, що ви його розумієте.

Емпатичних слухання. Цей вид змушує вас подумки стати на місце мовця і постаратися уявити, випробувати його почуття, висловивши це словами так, щоб він зрозумів, що ви здатні співпереживати на найглибшому рівні.

Зазвичай виходячи з цього складають і вправи на активне слухання. Люди діляться на пари і протягом 2-3 хв. Кожен відпрацьовує ці три способи активного слухання.

ПРИЙОМИ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ

Для багатьох виявляється не під силу навіть такий найпростіший прийом, як уміння слухати співрозмовника, не перебиваючи його. А адже це основа активного слухання і ознака елементарної ввічливості. Розглянемо найпростіші прояви з області методу активного слухання:

- легкий нахил тіла до співрозмовника;
- регулярні кивки головою під час промови співрозмовника;
- спалаху очима;
- міміка, відповідна предмета розмови;
- поддаківання на знак згоди;
- пояснення по ходу промови;
- перепитування в кінці висловлювання («тобто, як я розумію...»);
- підведення підсумків («загалом, ти вирішив ...»);
- вираз співпереживання;
- емпатія («це засмутило тебе?») і т.д.

Техніка активного слухання дозволяє розташувати співрозмовника до себе, переконати його в тому, що для вас дійсно важливі його слова і навіть дозволяє вам впливати на його точку зору, підводячи його до нових висновків, використовуючи тільки ту інформацію, яку він вам видав.

Вправа «Карусель»

Мета: формування навичок швидкого реагування під час вступу в контакти з іншими людьми; розвиток емпатії та рефлексії в процесі навчання.

Під час виконання вправи здійснюється низка зустрічей між учасниками тренінгу, причому щоразу з новою людиною. Завдання: легко розпочати контакт, підтримати розмову та розпрощатися.

Учасники тренінгу утворюють два кола – внутрішнє (нерухоме) та зовнішнє (рухоме) – за принципом каруселі обличчям одне до одного.

Орієнтовні ситуації:

«Перед Вами – людина, яку Ви добре знаєте, але тривалий час не бачили. Ви радієте цій зустрічі...»

«Перед Вами – незнайома людина. Познайомтесь із нею...»

«Перед Вами – маленька дитина, яку щось злякало. Заспокойте її...»

«Після тривалої розлуки Ви зустрічаєте коханого (кохану).

Ви дуже раді зустрічі...»

На встановлення контакту й проведення розмови відводиться 3–4 хв. Потім ведучий дає сигнал і учасники пересуваються до іншого учасника.

Ситуації

Вправа «Передати одним словом»

Я роздам вам картки, на яких написані назви емоцій, а ви, не показуючи їх іншим учасникам, скажете слово «Привіт» з інтонацією, відповідної емоції, написаної на вашій картці. Решта відгадують, яку емоцію намагався зобразити учасник.

Тепер я перемішую картки і ще раз вам роздам їх.

Таке ж завдання тільки тепер читаємо короткий віршик «кинули ведмедика на підлогу».

Список емоцій.

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| 1) Радість | 8) Спокій |
| 2) Здивування | 9) Зацікавленість |
| 3) Жаль | 10) Впевненість |
| 4) Розчарування | 11) Бажання допомоги |
| 5) Підозрілість | 12). Втома |
| 6) Веселощі | 13) Хвилювання |
| 7) Холодна байдужість | 14) Ентузіазм |

Вправа «Остання зустріч»

Призначення: удосконалення комунікативної культури.

Інструкція. Ведучий звертається до учасників тренінгу: «Уявіть, що наші з вами заняття вже завершилися, і ви розлучаєтеся. Чи все ви встигли сказати одне одному? Можливо, хтось забув поділитися із групою своїми переживаннями? Або серед вас є людина, думку якої про себе ви обов'язково хотіли б дізнатися? Або у вас виникло бажання подякувати комусь? Зробіть це тут і тепер».

**Репетиція успіху: комплекс вправ аутогенного тренування
для самоствердження**

Мета: самостійне, свідоме і навмисне формування заданого емоційного стану.

Завдання: репродукування емоційно забарвлених уявлень, образів і динамічних ситуацій (сюжетів).

Коротка довідка.

Аутогенне тренування (АТ) - це методика самонавіювання, яка дозволяє за допомогою психічних процесів, перш за все уявлення, уваги і емоційних станів, впливати на діяльність органів, керованих вегетативною нервовою системою.

АТ – самонавіювання в найширшому сенсі, методика впливу людини на саму себе за допомогою формул самонавіювання в стані релаксації. Ключовим моментом в АТ є вміння досягти стану аутогенного занурення – свого роду напівдрімоти, в якому образні емоційно забарвлені позитивні уявлення впливають на вегетативну нервову систему, не керовану свідомою волею людини.

Вправа «Відповідальний іспит»

Техніка виконання: м'язове розслаблення і аутогенное занурення.

Музичне підкріплення: спокійна плавна музика.

Кольори: блакитний, синій.

Образна розгортка: в стані аутогенного занурення уявити собі просторий хол або вестибюль інституту. Ви йдете спокійно, впевненою ходою, без сліду метушливості. Ви не думаєте про майбутній екзамен, не дозволяєте собі ніяких питань або розмов, до нього відносяться, і лише посмішкою відповідаєте на вітання знайомих. Словом, ви «тримайтеся».

Ви переходите з вестибюля в коридор, з коридору в аудиторію, прилеглу до кабінету професора: тобто з просторих приміщень в більш тісні. У міру того, як ви це робите, ваш крок, що не прискорюючи, стає все більш і більш чітким, хода - все більш і більш впевненою, постава - прямий. Перед дверима екзаменатора ви зусиллям волі «ви креслюєте» вага спогади про матеріал, який, як ви думаєте, ви забули або недостатньо вивчили.

Ви не думаєте в цю коротку хвилину ні про що, що відноситься до

здає вами предмету, в мозку у вас - безладна штовханина думок. Ви, зрозуміло, схвильовані, і це цілком природно. Небезпечно не хвилювання перед іспитом, а надмірне хвилювання, що викликає розгубленість і метушливість. Деяка схвильованість необхідна – вона мобілізує.

Але ось вас викликали і ви перед столом екзаменатора. Ви не вибираєте квиток, ви берете перший-ліпший. Для вас всі квитки рівноцінні, навчальний матеріал ви знаєте рівно. Дійсно: питання квитка, який дістався вам, як раз ті, які потрібно. Ви, власне, могли б почати відповідати і без підготовки, але не слід вести себе зарозуміло - краще сісти і привести в порядок свої думки. Як тільки ви стали це робити, безладний хід думок змінюється плавним і рівним їх перебігом. Знання, накопичені вами, спливають у свідомості в стрункому порядку, і ви готові в такому ж порядку їх викласти.

Вправа «Парк»

Мета – створити настрій спокою, внутрішнього комфорту, ледачої знемоги, глибокого відпочинку.

Основні сенсорні уявлення зорові.

Самонаказ: «Зелена-зелена зелень. Зелена-зелене листя. Зелене листя шелестить».

Образна розгортка: уявити себе в парку в теплий і сонячний літній день. Сонячні відблиски перемежуються з плямами тіні від листя. Тілу тепло, але не жарко (температурний образ). Листя свіже, яскраве (колірний образ). Просторі галявини та алеї йдуть вдалину (просторовий образ).

Листя шелестить під слабким вітерцем, далекі і смутні голоси людей (звуковий і дотиковий образи - вітерець). Запах листя (нюховий образ).

Музичне підкріплення: плавна неголосна музика, що ллється з паркових репродукторів. Слід вжитися в цю картину, відчутти і зафіксувати її в свідомості.

Вправа «Сирена»

Мета – створити умиротворений, замислений настрій з відтінком світлого смутку.

Основні сенсорні уявлення - звукові.

Самонаказ: «Гулкий-гучний гул. Гучна-гучна сирена. Гучна сирена видалається «.

Образна розгортка: уявити собі гучний звук сирени пароплава над нічним рейдом. Деталізація образів: причальна стінка в порту вночі, яскраво освітлений пароплав, який готується до відходу, ходові вогні суден, що ковзають по темному рейду.

Подальший розвиток сюжету: пароплав йде в рейс, прибраний трап, смуга чорної маслянистої води між бортом і причальної стінкою стає все ширше, голоси проводжаючих і відпливають віддаляються; пароплав уже далеко, осіб не розібрати; рухається його світиться силует; знову звучить віддаляється сирена, ходові вогні немов ковзають по повітря. Від води тягне запахом водоростей, смоли і моря (нюховий образ); вечірня прохолода (температурний образ).

Музичне підкріплення: прощальний вальс по репродукторам корабельної трансляції. Вихід з аутогенного занурення - природний сон, тому що увага в даному випадку не зосереджується, а розосереджується. Вживаючись в представлену ситуацію, констатують появу настрою легкого смутку розставання з надією на майбутню зустріч. Цей сюжет рекомендується використовувати при засипанні.

Вправа «Килим»

Мета - відтворити відчуття затишку, комфорту і достатку.

Основні сенсорні уявлення - дотикові (тактильні).

Самонаказ: «Пухнастий-пухнастий пух. Пухнастий-пухнастий килим. Пухнастий килим лежить «.

Образна розгортка: уявити собі дотик босих ніг до пухнастому килиму, великим і теплом у великій затишній кімнаті, де ви відчуваєте себе зовсім вільно. Кімната велика, що не заставлена меблями (просторовий образ); освітлення - в теплих жовто-помаранчевих тонах (колірної образ).

Музичне підкріплення підказується пам'яттю. Сюжетне уявлення такого типу налаштовує вільно-невимушено. Воно повідомляє емоції комфорту і затишку.

Заняття

**Ведмідь, лисиця, сова, черепаха, акула:
моделі поведінки в конфліктних ситуаціях**

Ідеальне безконфліктне стан, коли люди працюють і взаємодіють в повній гармонії з самими собою і оточуючими - це недосяжна утопія. Необхідно перенести акцент з усунення конфліктів на контроль або управління ними. Для наочної демонстрації яскравих якостей і моделей поведінки в конфліктах, кожна з ситуацій можна представити у вигляді образів тих чи інших тварин.

У процесі ділового та міжособистісного спілкування зустрічаються як люди, схильні до конфліктної поведінки, так і ті, які спокійно ставляться до різних ситуацій, зберігаючи врівноваженість і здатність приймати оптимальні рішення. У своєму аналізі конфліктів в системі міжособистісних відносин Кеннет Томас (Kenneth W. Thomas) запропонував новий підхід до їх вирішення і нейтралізації.

Традиційно психологічна література наголошувала на «дозвіл» конфлікту, підкреслюючи, що його можна і необхідно дозволити: досягти ідеального безконфліктного стану, коли люди працюють і взаємодіють в повній гармонії з самими собою і оточуючими. Однак повсякденна практика показала, що:

- більшість зусиль щодо повного усунення конфліктів виявляються марними;
- конфлікти, крім негативної функції, здатні нести і позитивний початок.

Звідси К. Томас припустив, що необхідно перенести акцент з усунення конфліктів на контроль або управління ними. Вперше в соціальній психології було поставлено питання про неоднозначне ставлення до особистісних конфліктів і було показано, що одне із завдань управління - навчитися управляти всіма фазами конфлікту.

К. Томас виділив наступні п'ять способів регулювання конфліктів:

- 1) Змагання (конкуренція), як прагнення домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду іншому.
- 2) Пристосування, що означає в протилежність суперництва принесення в жертву власних інтересів заради іншого.
- 3) Компромід (нейтральний варіант).

4) Уникнення, для якого характерно як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей.

5) Співпраця, коли учасники ситуації приходять до консенсусу, повністю задовольняє інтереси обох сторін.

Згідно К. Томасу при уникненні конфлікту жодна зі сторін не досягне успіху. При таких формах поведінки, як конкуренція, пристосування і компроміс, можливі два варіанти: або один з учасників у виграші, а інший програє, або обидва програють, тому що йдуть на поступки один одному. Тільки одна стратегія - співпраця - приносить виграш двом сторонам.

Томас розробив спеціальний запитальник (він адаптований Н. В. Гришиної), за допомогою якого можна визначити свою схильність до тієї чи іншої стратегії або гнучкість, т. Е. Вміння змінювати стратегії в залежності від мети, ситуації, особливостей партнера по взаємодії і своїх особистісних характеристик.

Для більш наочного уявлення найбільш яскравих якостей і моделей поведінки в конфліктах, кожен з ситуацій можна представити у вигляді образів тих чи інших тварин. Ось ситуації, при яких використання пропонованих стратегій поведінки є найбільш доречним.

Пристосування до ситуації («ведмідь»)

- найбільш важливе завдання - відновлення спокою і стабільності, а не вирішення конфлікту;
- предмет розбіжностей більш істотний для опонента, ніж для вас;
- відкривається можливість більш складних проблемних ситуацій в порівнянні з тією, яка розглядається зараз, а поки необхідно зміцнити взаємну довіру;
- необхідно визнати власну неправоту;
- утвердження своєї точки зору вимагає багато часу і значних інтелектуальних зусиль;
- ви хочете зберегти мир і добрі стосунки з іншими людьми;
- ви відчуваєте, що важливіше зберегти з кимось хороші взаємини, ніж відстоювати свої інтереси;
- ви розумієте, що підсумок набагато важливіше для іншої людини, ніж для вас.

Компроміс («лисиця»)

- у сторін однаково переконливі аргументи;
- необхідно час для врегулювання складних проблем;
- потрібно прийняти термінове рішення при дефіциті часу;
- співпраця і директивне утвердження своєї точки зору не призводять до успіху;
 - обидві сторони мають однакову владу і мають взаємовиключні інтереси;
 - вас може влаштувати тимчасове рішення;
 - задоволення вашого бажання має для вас не занадто велике значення, і ви можете дещо змінити поставлену на початку мету;
 - компроміс дозволить зберегти взаємовідносини, і ви віддаєте перевагу хоч щось отримати, ніж все втратити.

Співпраця («сова»)

- необхідно знайти спільне рішення, якщо кожен з підходів до проблеми занадто важливий і не допускає компромісних варіантів;
- основною метою обговорення є придбання спільного досвіду роботи, отримання широкої інформації;
- необхідна інтеграція точок зору і зближення думок учасників конфліктної ситуації;
- є важливим посилення особистісної залученості в діяльність і груповий згуртованості;
- у вас є час попрацювати над проблемою, що виникла (це хороший підхід до вирішення конфліктів на основі перспективних планів);
- ви і ваш опонент хочете поставити на обговорення деякі ідеї та попрацювати над виробленням рішення.

Ігнорування, уникнення («черепашка»)

- джерело розбіжностей тривіальний і несуттєвий в порівнянні з більш важливими завданнями;
- необхідно час, щоб відновити спокій і створити умови для тверезої оцінки ситуації;
- вивчення ситуації і пошук додаткової інформації про природу конфлікту видається більш кращими, ніж негайне прийняття будь-якого рішення;
- предмет спору не має відношення до справи, веде вбік і при

цьому є симптомом інших, більш серйозних проблем;

- підлеглі або колеги можуть самі успішно врегулювати конфлікт;
- напруженість занадто велика, ви відчуваєте необхідність її ослаблення;

- у вас мало влади для вирішення проблеми або для її вирішення бажаним для вас способом;

- намагатися негайно вирішити проблему небезпечно, оскільки відкриття її обговорення може тільки погіршити ситуацію.

Суперництво, конкуренція («акула»)

- потрібні швидкі і рішучі заходи в разі непередбачених і небезпечних ситуацій;

- доцільно при вирішенні глобальних проблем, пов'язаних з ефективністю діяльності (при впевненості у своїй роботі);

- йде взаємодія з учнями, які воліють авторитарний стиль;

- результат дуже важливий для вас, і ви робите ставку на власне рішення виниклої проблеми;

- ви маєте достатній авторитет для прийняття рішення, цілком очевидно, що пропоноване вами рішення найкраще;

- ви відчуваєте, що у вас немає іншого вибору і що вам нема чого втрачати.

**Взаємозв'язок компонентів, критеріїв,
показників сформованості професійного іміджу майбутніх
учителів іноземних мов та діагностичного інструментарію**

Компоненти професійного іміджу	Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
Мотиваційно-ціннісний	цінності та спонукання	інтерес до створення позитивного професійного іміджу	методика «Визначення ієрархії мотивів створення професійного іміджу» (за О. Бондарчук та Л. Карамушки), адаптована до дослідження http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psiholog/3_%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA_%D0%9D%D0%94%D0%A0_%D0%91%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%87%D1%83%D0%BA_2012-2014.pdf
		місце професійної діяльності в ієрархії життєвих цінностей особистості	модифікована методика «Ціннісні орієнтації» (за М. Рокичем) http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-m-rokicha-tsennostnyye-orientatsii
		прояв емоцій, особистісних переживань щодо власного професійного іміджу	методика «Емоційний інтелект - 2» (за В.Одінцовою) https://old.ht-lab.ru/cms/component/content/article/1-articles/542---q--2q-
Гностичний	знання про професійний імідж	знання з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук	експрес-опитування; аналіз результатів навчальної діяльності
		знання про особливості самовираження та самореалізації, їх форми та способи	тестування
		знання про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи; механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу.	тестування

Практично-діяльнісний	іміджотворча поведінка	володіння базовими тех.- нологіями та спеціаль- ними техніками іміджо- творчої діяльності	спостереження
		володіння тактиками і стратегіями самопрезен- тації, самореалізації, са- мовираження	спостереження
		відповідальна поведінка щодо підтримання пози- тивного професійного іміджу в повсякденному житті	спостереження
Особистісно-рефлексивний	професійно-особистісні якості та здатності	розвиненість професійно- особистісних, гуманістичних та ділових якостей	спостереження
		здатність до рефлексії	Методика діагностики рефлексивності (за А. Карповим) https://textarchive.ru/c-1683704.html
		здатність до креативності та естетична вихованість	Діагностика особистісної креативності (за Е. Тунік) https://stud.com.ua/17576/psihologiya/diagnostika_rivnya_rozvitku_tvorchogo_potentsialu_osobistosti#89 методика «Здатність педагога до творчого саморозвитку» (за І. Нікішиною) https://vseosvita.ua/library/metodika-viavlenna-zdibnostej-pedagoga-do-samorozvitku-198187.html

Наукове видання

ТКАЧЕНКО Наталія Миколаївна

**ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ:
ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА**

МОНОГРАФІЯ

Комп'ютерний набір *Н.М. Ткаченко*
Комп'ютерна верстка *С.П. Цьома*

Підп. до друку 25.06.2020.

Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 26,39.

Ум. фарб.-відб. 26,39. Обл.-вид. арк. 21,26.

Тираж 100 пр. Вид. № 49.

Видавець і виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.

