

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

На правах рукопису

**ДУПЛІЙЧУК
Ольга Миколаївна**

УДК 371.13:80:37.014.5

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНО-
КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Калініна Лариса Вадимівна
кандидат педагогічних наук,
професор

Житомир – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	13
1.1. Аналіз категоріально-поняттєвого апарату дослідження	13
1.2. Проектно-комунікативні технології у структурі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.....	39
Висновки до Розділу I	61
 РОЗДІЛ II. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	 64
2.1. Модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій.....	64
2.2. Структура, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій	86
Висновки до Розділу II.....	100
 РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	 103
3.1. Експериментальна програма дослідження та стан досліджуваної проблеми.....	103
3.2. Впровадження моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій.....	119
3.3. Динаміка формування готовності майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій	162

Висновки до Розділу III.....	184
ВИСНОВКИ.....	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	192
ДОДАТКИ.....	222

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ПКТ – проектно-комунікативні технології

МОН – Міністерство освіти і науки України

ННІ – навчально-науковий інститут

ЖДУ – Житомирський державний університет

ВСТУП

Інновації в системі вищої освіти, обумовлені духовним, інтелектуальним, соціально-економічним рівнем розвитку України, рекомендаціями Ради Європи і вимогами Болонської конвенції, висувають підвищені вимоги до професійно-педагогічної підготовки вчителя нової формації щодо володіння широким арсеналом новітніх методик і технологій навчання.

У державних документах (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), закони України «Про освіту» (редакція станом на 24.07.2014), «Про вищу освіту» (редакція станом на 01.07.2014), «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» (2001 р.), Державна програма «Вчитель» (2002 р.)), а також відповідно до вимог ЮНЕСКО, Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти (2002 р.), Стандартів компетентностей для вчителів (2008 р.), особлива увага приділяється концептуальним засадам формування системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, окреслюються орієнтири, основні принципи й умови їхнього становлення і професійного розвитку.

Зважаючи на необхідність модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки, засобом підвищення комунікативної компетенції сучасного вчителя-філолога має стати запровадження проектувального компоненту в склад його професійно-методичної та дослідницької діяльності задля забезпечення володіння основами проектування мовного навчального курсу, програми, процесу на комунікативній основі. З цих позицій професійно орієнтовані проектно-комунікативні технології (ПКТ) забезпечують здатність учителя-філолога проектувати знання, вміння, досвід і способи поведінки в умовах комунікативної діяльності, що визначає домінантну спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Проблема застосування інноваційних технологій у ході професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів у сучасних умовах досить дискусійна і є предметом досліджень як учених-теоретиків, так і вчителів-практиків. Зокрема досліджуються: теоретичні засади реалізації ПКТ у навчанні

(Н. В. Газова, І. М. Хижняк, Н. Ф. Коряковцева, Т. Хатчінсон (T. Hutchinson), К. Джонсон (K. Johnson), Д. Вілкінс (D. Wilkins) та ін.); використання проектних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів (Л. А. Баядурова, І. М. Бухтиярова, О. Є. Ломакіна, С. А. Пилюгіна, Є. С. Полат, І. А. Сасова); застосування комунікативних технологій у професійній підготовці вчителів (А. Р. Беялова, Н. С. Кірабаєв, Г. А. Краснова, Н. Н. Васильєва, Д. Хаймс (D. Hymes), Х. Стерн (H. Stern) та ін.).

Разом з тим до теперішнього часу, незважаючи на розробленість теорій проектування і комунікативного навчання деякими вченими, проблема їх інтеграції в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів філологічного профілю є недостатньо обґрунтованою, що супроводжується наявністю *протиріч* між: визначеними напрямками реформування освіти в державних документах (гуманізація, гуманітаризація, демократизація) і недостатнім рівнем професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців до практичної їх реалізації; сучасними вимогами демократичного суспільства до особистості вчителя визначеного профілю та фактичним рівнем готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності; практичною затребуваністю педагогічних можливостей ПКТ у навчанні дисциплін філологічного циклу і недостатнім ступенем їх теоретичної обґрунтованості у цій галузі; накопиченим вітчизняним і зарубіжним науковим досвідом педагогічного проектування і недостатнім його використанням у методичних цілях для конструювання мовних курсів та програм на основі комунікативного підходу.

Актуальність та недостатня розробленість наукової проблеми, а також необхідність вирішення визначених протиріч зумовили вибір теми дослідження: **«Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане в межах науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка і є складовою комплексної теми «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя

в умовах європейської інтеграції» (Державний реєстраційний номер 0110U002110). Тема дисертації затверджена вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 26. 11. 2010 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 22. 02. 2011 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ.

Відповідно до мети визначено **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми в педагогічній теорії і практиці в єдності теоретичної, практичної та дослідницької складових професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.
2. Визначити місце ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів, їх змістове наповнення, сутність та особливості.
3. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ.
4. Розробити структуру, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів-філологів у визначеному напрямі.
5. Розробити навчально-методичне забезпечення використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів.

Об'єктом дослідження є процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів у ВНЗ.

Предметом дослідження є зміст, форми та методи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ.

Методологічну основу дослідження становить: *філософська методологія*, зокрема, основні положення теорії наукового пізнання (гносеології), концептуальні ідеї гуманізації й гуманітаризації освіти; *загальнонаукова методологія* (ключові положення системного підходу як методологічного способу комплексного дослідження процесу підготовки фахівців, концептуальні ідеї

діяльнісного підходу щодо визнання майбутнього педагога як суб'єкта діяльності, засади технологічного підходу як способу проектування процесу професійної підготовки, його послідовної і планомірної реалізації на практиці); *конкретнонаукова методологія* – основні засади психологічної теорії діяльності; положення про взаємозв'язок і взаємозалежність педагогічної теорії і практики, концепції різнобічного й гармонійного розвитку особистості вчителя-філолога, ідеї щодо організації процесу підготовки майбутніх учителів філологічного профілю до застосування інноваційних технологій.

Теоретичною основою дослідження визначено: концептуальні ідеї професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О. А. Абдулліна, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Б. С. Гершунський, О. А. Дубасенюк, І. О. Зимня, Є. І. Пассов, В. О. Сластьонін, В. В. Рибалка, І. А. Зязюн, К. Д. Ушинський); положення щодо інтенсифікації процесу підготовки майбутніх учителів-філологів (Г. О. Усатенко, Г. М. Баликіна, Є. П. Белозерцев, І. Л. Бім, В. М. Мезінов, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, Л. В. Калініна, Н. Ф. Коряковцева, О. М. Соловова, О. М. Семенов, Л. І. Мацько, О. О. Потебня, І. І. Огієнко та ін.); теоретичні засади технологізації навчання (В. П. Беспалько, Ю. К. Бабанський, І. М. Дичківська, М. В. Кларін, Л. І. Морська, Г. К. Селевко та ін.); ідеї щодо застосування інноваційних технологій у навчанні (С. І. Белоглазова, Л. О. Харітонова, Л. М. Тітова, С. О. Черніцина); теоретичні розробки проектних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів (С. І. Горлицька, В. В. Гузеєв, Ю. В. Кірімова, М. С. Трубіцина, С. А. Пілюгіна та ін.), а також комунікативних технологій у професійній підготовці вчителів (А. І. Ковлер, Т. М. Пушкар, В. М. Шепель, В. А. Мойсеєв, Т. Б. Юрко та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, розв'язання завдань дослідження використано комплекс методів: *теоретичних* (аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення) для вивчення психолого-педагогічних, науково-методичних джерел, нормативних документів, практичного досвіду викладання у вищих навчальних закладах, встановлення сутності та взаємозв'язку базових понять і структури професійно-педагогічної підготовки майбутніх

учителів-філологів; *емпіричних (діагностичних* – анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ювання, опитування студентів, викладачів та експертів; *обсерваційних* – педагогічне спостереження, самоспостереження, самооцінка, *експериментальних* (констатувальний і формувальний етапи експерименту) для визначення критеріїв та рівнів готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ та перевірки ефективності авторської моделі; *математичних методів статистичної обробки* експериментальних даних для аналізу результатів педагогічного експерименту та перевірки їх достовірності (методика О. В. Смирнова і Р. О. Смирнової з використанням відносних частот та ϕ^* - критерію кутового перетворення Фішера).

Організація дослідження. Дослідження здійснювалося у чотири етапи протягом 2010-2015 років.

На першому етапі – теоретичному (2010-2011 рр.) – вивчено стан досліджуваної проблеми у філософській, педагогічній, психологічній, методичній літературі; обґрунтовано об'єкт, предмет, мету та вихідні положення дослідження.

На другому етапі – методичному (2011-2012 рр.) – розроблено та конкретизовано методику дослідно-експериментальної роботи, теоретично обґрунтовано і розроблено зміст професійно-орієнтованих ПКТ. Окреслено структурні й функціональні компоненти та побудовано модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ, уточнено критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутнього фахівця у визначеному напрямі; проведено констатувальний етап експерименту; систематизовано і проаналізовано отримані результати.

На третьому етапі – експериментальному (2011-2013 рр.) – здійснено формувальний етап експерименту шляхом упровадження в навчальний процес розробленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ; проведено експериментальну перевірку отриманих даних; здійснено апробацію та впровадження результатів дослідної роботи у діяльність вищих педагогічних навчальних закладів.

На четвертому етапі – аналітико-результативному (2013-2015 рр.) – узагальнено та оформлено результати експериментальної роботи; сформульовано висновки; визначено перспективи подальшого дослідження проблеми.

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота проводилася на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка, Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. На різних етапах дослідження експериментальною роботою було охоплено 632 студенти і 25 викладачів філологічного профілю зазначених вищих педагогічних навчальних закладів.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше науково обґрунтовано та розроблено модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ, виокремлено її основні структурні компоненти: інтенційний, когнітивний, методичний, особистісний, рефлексивний; з'ясовано сутність поняття «проектно-комунікативна технологія» та визначено три групи ПКТ, що реалізуються в площинах теоретичної, практичної та дослідницької складових підготовки майбутніх учителів-філологів (ПКТ знаходження професійно значущих асоціацій, І³-технології професійного взаємонавчання у формі малих груп, ПКТ моделювання комунікативних і соціокультурно маркованих ситуацій);

удосконалено зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів; систематизовано критерії, показники та рівні готовності майбутніх фахівців філологічного профілю до застосування ПКТ;

подальшого розвитку набули: теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної підготовки фахівців різних профілів; систематизація педагогічних ПКТ, форм і методів навчання студентів ВНЗ; методичні засади ефективної підготовки майбутніх фахівців філологічного профілю.

Практичне значення результатів дослідження визначається тим, що впроваджено й експериментально перевірено ефективність авторської моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ; створено програму спецкурсу «Використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів» та видано відповідний навчально-методичний посібник, що може бути реалізований в практиці роботи ВНЗ на заняттях з педагогіки та предметних методик, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/230 від 27. 03. 2014 р.), Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 27 від 11. 04. 2014 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/821 від 03. 04. 2014 р.) та Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 05 від 18. 04. 2014 р.).

Вірогідність основних положень, результатів і висновків дисертаційної роботи забезпечено теоретико-методологічним обґрунтуванням її вихідних положень, використанням методів науково-педагогічного пошуку, які відповідають меті, об'єкту, предмету дослідження, репрезентативністю вибірки, поєднанням кількісного та якісного аналізу одержаних результатів, використанням методів статистичної обробки експериментальних даних, багаторазовим відтворенням педагогічного експерименту та його широким упровадженням.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації презентувалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: «Германські мови: основні напрямки дослідження мови та культури» (Житомир, 2009), «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання іноземних мов» (Житомир, 2010), «Идеи. Поиски. Решения» (Мінськ, 2010) «Развитие гуманитарных наук / Rozwój nauk humanistycznych» (Познань, 2012), «Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за

кордоном. Безперервна педагогічна освіта вчителів» (Житомир, 2012), «Scientific Youth: education & science» (Луганськ, 2013), «Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації» (Острог, 2013); *всеукраїнських*: «Здобутки, проблеми та перспективи педагогічної науки і практики в умовах інноваційної перебудови української національної освіти» (Умань, 2010), «Підготовка майбутнього педагога в умовах реформування вищої освіти: проблеми, теорія і практика» (Переяслав-Хмельницький, 2011), «Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти», (Миколаїв, 2012), «Сучасна наука: теорія і практика» (Запоріжжя, 2012); *міжвузівських*: «Формування та розвиток майбутнього фахівця: соціально-педагогічний ракурс» (Євпаторія, 2010); на науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2011-2014 рр.)

Публікації. Матеріали дисертації відображено в 16 одноосібних публікаціях, серед яких 6 статей у провідних наукових фахових виданнях України, 1 зарубіжна публікація, 9 – у збірниках матеріалів наукових конференцій, 1 навчально-методичний посібник.

Структура дисертації зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (314 найменувань, з яких – 44 іноземними мовами) і додатків на 98 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 321 сторінка, основний зміст подано на 191 сторінці, робота містить 12 таблиць та 21 рисунок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Аналіз категоріально-поняттєвого апарату дослідження

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства в Україні проблеми професіоналізації освіти набувають усе більшої державної ваги. Про це свідчить низка законодавчих актів, постанов та програм, у яких здійснено системний аналіз стану освіти в країні та акцентовано необхідність її реформування на засадах демократизації, гуманізації, входження у європейський та світовий едукативний простір: Концепція інформатизації загальноосвітніх закладів, комп'ютеризація сільських шкіл (2001 р.); документи ЮНЕСКО («Доповідь міжнародної Комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття» (1996 р.), «Стандарти ІКТ компетенції для вчителів» (2008 р.); програма «Горизонт 2020» (2014 р.) та інші офіційні документи держави, в яких відображено тенденції оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки педагогічних працівників на основі прогресивних концепцій та запровадження інноваційних технологій.

Домінантою професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога XXI століття стає розвивальна, культуротворча основа, виховання відповідальної особистості з високим ступенем самостійності і креативності, що проявляється поряд з високим рівнем професійної компетентності в таких якостях, як гнучкість професійного мислення, мобільність і адаптивність до інноваційних ситуацій професійної діяльності, постійне професійне вдосконалення, здатність працювати в різних режимах нових умов полікультурної Європи, співпрацювати з зарубіжними партнерами, вміння приймати відповідальні рішення, брати на себе ініціативу тощо.

Згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти щодо сприяння плюрилінгвізму актуалізується формування готовності вчителя-філолога здатного до формування в учнів інтеркультурної освіченості з акцентом на їх особисту культурну ідентичність, комунікативну активність і готовність до ефективного

міжкультурного діалогу і взаємодії.

Становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, потребує суттєвих змін інноваційного спрямування у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів-філологів. У таких умовах ціннісною установкою інноваційного навчання є не засвоєння знань як таких, а сприяння процесові інтелектуального і морального розвитку особистості учня, внаслідок чого змінюються пріоритети в діяльності вчителя. Знання з мети освіти перетворюються на засіб розвитку пізнавальних та особистісних якостей учнів, а вчитель з «передавача» інформації – в організатора навчально-пізнавальної діяльності, що володіє не лише окремими технологіями, а й має міцний методологічний фундамент своєї діяльності.

Сучасна педагогіка в розумінні сутності категорії *«діяльність»* спирається на філософію та психологію, враховуючи її сутнісні якості (цілепокладання, перетворювальний характер, предметність, усвідомлений характер, суб'єктність) і структуру, та визначає її як форму активного ставлення особистості до навколишнього середовища; мотивовану сукупність закономірно пов'язаних між собою поведінкових актів і послідовних дій, спрямованих на виконання певних задач, на досягнення тих чи інших соціально значущих цілей.

Поділяючи погляди В. А. Межерікова і М. Н. Єрмоленко, ми розуміємо діяльність як складний, багатофакторний динамічний процес, що здійснюється в постійно змінних умовах, спрямований на засвоєння накопиченого людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей в суспільстві [145, с. 52].

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних педагогів (Л. Г. Вяткін, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін, Г. І. Щукіна, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, І. І. Ільясів, А. К. Маркова, Н. Ф. Тализіна, Д. Б. Ельконін, О. А. Вербицький, В. О. Кутєв, І. А. Зимня, С. В. Логунов та ін.) з проблеми досліджуваного категорійного поняття дозволив виокремити притаманні особливості навчальної діяльності, що є відмінними від інших видів діяльності, а саме: спрямованість на оволодіння навчальним матеріалом та вирішення навчальних задач, на засвоєння

загальних способів дій і наукових понять; спрямованість на зміни психічних якостей і поведінки самого суб'єкта навчання залежно від результатів його особистих дій; яскраво виражений гуманістичний характер: за змістом, смислом та формою.

Одним із шляхів модернізації змісту, форм і методів навчання є впровадження *діяльнісного підходу* як альтернативи методу передачі готових знань і їх пасивного засвоєння, що визначає шлях розвитку особистості вчителя-філолога у процесі навчання, забезпечуючи організацію окреслених умов, а саме: переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування готових форм знань на процес їх отримання і функціонування; формування основних видів діяльності – спілкування, пізнавальної і навчальної діяльності; цілеспрямованого формування вмінь і навичок як розумових дій на основі поетапного їх відпрацювання.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ потребує діяльнісного підходу, що дозволяє представити процес навчання як чітко сплановану систему засвоєння студентами навчально-професійної діяльності, надає простір для розширення і посилення навчання знаннями, уміннями і навичками творчої праці на практико-дослідницькому, науково-дослідницькому й інноваційно-дослідницькому рівнях, активно працювати над розвитком мовленнєво-мисленнєвих здібностей, формувати діяльнісне ставлення до процесу навчання [144].

Кардинальна відмінність діяльнісного підходу до навчання полягає в його орієнтованості на розвиток творчого потенціалу особистості, на те, щоб дати не лише певну суму знань, а й навчити самостійно орієнтуватися в будь-якій інформації, діяти з розумінням сутності явищ, спираючись на теоретичні узагальнення.

Проблеми діяльності та діяльнісного підходу широко досліджувались в філософському плані (К. О. Абульханова, Г. С. Батіщев, А. В. Брушлинський, Г. В. Ф. Гегель, В. О. Лекторський, К. Г. Маркс, В. І. Слободчиков, Л. А. Фейербах, Г. П. Щедровицький, Е. Г. Юдін та ін.) і загальній психології

(М. Я. Басов, В. П. Зінченко, О. О. Конопкін, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Г. В. Суходольський та ін.). Розробка діяльнісного підходу в дидактиці була продовжена в дослідженнях щодо змісту діяльності учнів, вчителя та їх взаємодії (Ю. К. Бабанський, М. О. Данилов, В. І. Загвязинський, Н. В. Кузьміна, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, П. І. Підкасистий, М. М. Скаткін, Г. І. Щукіна та ін.)

На думку Ю. К. Бабанського, діяльнісний підхід до процесу професійно-педагогічної підготовки дозволяє більш повно, різнобічно і в певній послідовності розташувати його основні компоненти, більш конкретно визначити місця суб'єктів та умови навчання, розглянути у взаємозв'язку його соціальний (цілі, зміст), психологічний (мотиви, воля, увага та ін.), кібернетичний (планування, організація, регулювання, контроль) аспекти, які не просто сумуються в дидактичному описі цілісного процесу навчання [16, с. 118].

Діяльнісний підхід в аспекті нашого дослідження передбачає визначення сутності поняття «проектна діяльність».

Низка вітчизняних і зарубіжних науковців (К. М. Кантор, І. І. Ляхов, М. М. Нечаєв, В. Ф. Сидоренко, В. А. Моляко, Н. В. Матяш, В. В. Рубцов, Г. П. Щедровицький, Дж. К. Джонс, Т. Мальдонадо та ін.) пов'язують поняття **«проектна діяльність»** з виконанням завдань на відтворення за зразком, в тому числі пошукові завдання, що пов'язані із вдосконаленням конструкції вже відомих об'єктів та творчі завдання, спрямовані на створення нових об'єктів; зі «створенням можливих варіантів майбутньої діяльності і прогнозуванням її результатів» [125, с. 127]; із «заповненням проміжку між теорією і практикою, між існуючими ідеальними уявленнями і реальним життям, втілюючи установки як на пізнання, так і на створення нових об'єктів» [260, с. 4].

Аналіз теоретичних праць сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчує: більшість учених вважають, що проектна діяльність – творчий процес, в якому можна виявити декілька суттєвих фаз: розробка задуму, генерація проектної ідеї (суб'єктивація); матеріалізація ідеальних побудов в знаковому

матеріалі проекту (об'єктивація); розгортання знакової структури проекту в екстеріоризованій дії, матеріальне втілення задуму (матеріалізація).

Матеріалізація проектного задуму обов'язково передбачає комунікативну діяльність вчителя-філолога. На перший план впливає комунікативний аспект мови та інтеграція різних діяльностей, пов'язаних із процесом спілкування.

Комунікативна діяльність розглядається науковцями як особливий вид діяльності і представлена у працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (Г. А. Кудрявцева, Ю. М. Кулюткін, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Ю. М. Ємельянова, N. Brieger, R. Ellis, D. Hymes, B. Kupper-Herr, Н.Н. Stern, J. Swales, E. Williams та ін.)

Дотримуючись позиції О. А. Лобанова, ми інтерпретуємо комунікативну діяльність як процес активності людини, спрямований на іншу людину (на його почуття, дії), що спонукається певними мотивами (пізнати іншу людину як особистість) і висловлюється за допомогою різних комунікативних засобів (слів, жестів, міміки) для реалізації тієї чи іншої комунікативної потреби (вступити в контакт з іншою людиною, долучити партнера до своїх цінностей) [137, с.19].

В аспекті професійно-педагогічної підготовки комунікативна діяльність означає «багатоплановий процес і результат встановлення і розвитку контактів між студентами і педагогом, між самими студентами, що породжується потребами навчальної діяльності і включає в себе живий обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, спілкування, подолання конфліктів, зміни позицій і прийняття рішень» [252, с. 17].

Ключовим поняттям, що визначає домінантну спрямованість професійної підготовки майбутнього-філолога у ВНЗ, в нашому дослідженні є **«проектно-комунікативна діяльність»**.

За переконанням зарубіжних науковців (F. Dublin, K. Johnson, S. Krashen, J. Munby, D. Nunan, E. Ohlstein, D. Wilkins, T. Woodward, J. Yalden), проектно-комунікативна діяльність має дидактичну специфіку і розглядається як здатність проектувати отримані знання, вміння, досвід і способи поведінки в умовах комунікативної діяльності. З цих позицій, головна задача вчителя – не планувати

штучні успіхи учня, не писати покрокові плани-конспекти, а проектувати умови, що максимально сприятимуть розвитку у нього комунікативної компетенції.

Учені визначають проектно-комунікативну діяльність як продуктивну взаємодію суб'єктів, спрямовану на формування професійної компетентності спеціаліста, на оволодіння знаннями і загальними способами навчальних, комунікативних, проектних професійних дій і саморозвитку цих суб'єктів в процесі реалізації навчального проекту на основі зовнішнього контролю і оцінки, що переходять в самоконтроль і самооцінку [54, с. 37-40]. Отже, проектно-комунікативна діяльність здійснюється на основі інтеграції методу проектів і комунікативного методу навчання, в основі якої лежать складні суб'єкт-суб'єктні взаємодії вчителя та студентів.

У відповідності з ідеєю О. М. Леонтьєва [134] про вплив «ієрархії діяльностей» на формування особистості вчителя, у професійно-педагогічній підготовці найбільш перспективним нам вважається розуміння навчальної проектно-комунікативної діяльності як підпорядкованості, ієрархії навчальної, проектної і комунікативної діяльності, що сприяє глибинному розумінню комплексної різноманітності сфери мовної освіти через призму технологізації.

У нашому випадку образом такого результату є одночасне застосування технологічного підходу в підготовці майбутнього студента-філолога та готовність вчителя до використання ПКТ в своїй професійній діяльності. Перш ніж досліджувати сутність ПКТ, розглянемо підхід, на якому базуються ці технології.

Технологічний підхід, основні положення якого виокремлені і систематизовані І. Ф. Ісаєвим, В. О. Сластьоніним, О. І. Міщенко та іншими, включає в себе елементи теорії управління і системного підходу. Базуючись на теоріях психолого- і педдіагностики, соціальної психології і кібернетики, технологічний підхід є не стільки методом наукового пізнання, скільки практичним підходом до цілісної побудови навчального процесу. Водночас, він є науково обґрунтованим проектуванням навчального процесу, його планомірним і послідовним втіленням на практиці, з відстеженням отриманих результатів [222].

Вчені довели: технологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки означає, що її процес проектується на рівні педагогічної технології [185, с. 22]. Систематизуючи різні погляди науковців щодо трактування педагогічної технології (як виробництво і застосування навчальних засобів [106; 135; 136; 180]; як процес комунікації або засіб розв'язання навчальної задачі [28; 130; 155; 206; 258; 271; 272; 300; 303]; як широку галузь знань [69; 70; 186; 274; 304]; як проект певної педагогічної системи, як системну сукупність і порядок функціонування всіх педагогічних засобів, як комплексний інтегративний процес [107; 275; 292; 301; 307]) ми дійшли висновку, що її багатоаспектність та багатофункціональність дозволяють ефективно використовувати її у професійно-педагогічній підготовці на трьох ієрархічно підпорядкованих рівнях:

1. *Загальнопедагогічний рівень*: загальнодидактична, загальновиховна технологія репрезентує цілісний освітній процес у певному регіоні, початковому закладі, на певному ступені навчання. 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 навчально-виховного процесу.
2. *Предметно-методичний рівень*: педагогічна технологія використовується як «окрема методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в межах одного профілю, предмету, групи, класу.
3. *Локальний (модульний) рівень*: педагогічна технологія реалізується як технологія окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності – формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення матеріалу, технологія самостійної роботи тощо) [211, с. 15].

Для нашого дослідження зацікавленість викликає предметно-методичний рівень, де функціонування педагогічної технології відбувається на рівні окремої методики з певним комплексом методів і засобів навчання. Зважаючи на

специфіку філології, саме таке технологічне забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога, на думку вчених Л. В. Калініної та І. В. Самойлюкевич, корелює з основним методологічним принципом Ради Європи: методи, що використовуються у вивченні, викладанні та дослідженні мов, мають розглядатися з погляду їх найбільшої ефективності для досягнення цілей, узгоджених із потребами учнів в їх соціальному контексті [100].

Слід також підкреслити, що згідно Державного стандарту з іноземної мови та програми для загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) для середньої школи, рівень комунікативної компетенції учнів на момент закінчення школи повинен відповідати рівню B1+ і B2, забезпечуючи вміння учнів самостійно проектувати зміст і обирати засоби комунікації в межах визначених ситуацією спілкування.

Стосовно вивчення мови, як рідної, так й іноземної, це передбачає, з одного боку, достатній рівень сформованості необхідних навчальних *проектувальних вмінь* для реалізації творчих проектів, пов'язаних з вивченням мови і культури. З іншого боку – необхідний рівень сформованості *комунікативних вмінь* для забезпечення необхідності використання мови як засобу інформаційної та навчально-пізнавальної діяльності в загальному навчальному контексті.

Крім того, майбутній вчитель-філолог повинен бути готовий до роботи в профільній школі, своєрідність навчання в якій полягає в розмежуванні філологічного та нефілологічного профілів. Так, Державним стандартом мовної освіти в Україні поряд з програмними документами Міністерства освіти і науки (МОН) України виділений філологічний профіль навчання, мета якого полягає в підвищенні загальнолінгвістичного рівня учнів, розширенні диференційованого навчання відповідно до запитів і здібностей старшокласників, формуванні вмінь самостійно здобувати лінгвістичні знання, працювати з науковою й довідковою філологічною літературою, стимулюванні інтересу до слова, розвитку гуманітарного мислення й мовного чуття, що спирається на філологічну компетентність. За умов профільного навчання філологічного напрямку мова освоюється одночасно як предмет вивчення і засіб навчання, що зумовлює своєрідність побудови змісту навчання та добір відповідних форм його реалізації.

Реалізація такого навчання, на нашу думку, можлива лише за умови використання ПКТ в професійній підготовці майбутнього вчителя-філолога та його здатності використовувати ці технології у своїй професійній діяльності у профільній школі.

На думку Ю. М. Кулюткіна, ефективну модель організації професійно-педагогічної діяльності можна реалізувати лише в тому випадку, якщо студент займе позицію «я-вчитель», тобто йому необхідно отримати досвід здійснення функцій вчителя: аналізу, планування, регулювання, оцінки діяльності [127, с. 42].

На наш погляд, саме включення ПКТ в навчальний процес дозволяє студентам виступати в ролі активних суб'єктів, приймаючи на себе роль «я-вчитель», усвідомлено і самостійно ставити цілі, вибирати адекватні способи, здійснювати рефлексивну самооцінку і саморегулювати весь процес створення продукту. Участь студентів-філологів у проектно-комунікативній діяльності і безпосередньо створення особистісно значущих продуктів сприяють виникненню нових навчальних результатів, що виражаються в подальшому розвитку навчальних та комунікативних вмінь, мовного і мовленнєвого досвіду, збільшеного об'єму педагогічних знань з одного боку, і готують їх до засвоєння подібних технологій у своїй професійній діяльності – з іншого.

Реалізація ПКТ під час навчального процесу у ВНЗ передбачає принципову зміну методичної парадигми професійно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів-філологів. «З керованої моделі» і репродуктивної, акцент повинен бути перенесений на «модель продуктивної» самостійної навчальної діяльності. Ця модель передбачає реалізацію не лише певних дій по набуттю знань, етапів формування навичок й умінь при розв'язанні навчально-пізнавальних задач, а й оволодінню способами їх засвоєння, тобто сучасна модель професійно-педагогічного процесу орієнтована передусім на те, щоб навчити студентів вчитися самостійно [254].

Подібну модель, на наш погляд, здатні забезпечити професійно орієнтовані ПКТ, оволодіння якими дозволить студентам не лише застосовувати їх під час

своїї педагогічної практики, а й перетворити особистісну самостійну проектно-комунікативну діяльність в ефективний і продуктивний процес.

Зважаючи на те, що у світлі нової мовної політики в Європі і в Україні акцент при підготовці майбутніх вчителів-філологів зроблений на необхідності формування у них комунікативної компетенції у нових полікультурних умовах, які б дозволили педагогові достатньо повно реалізувати свою культурно свідому роль у побудові навчального й виховного середовища в школі, можна констатувати, що задача ефективної організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх філологів до застосування ПКТ, полягає в тому, щоб сформувати у студентів уміння не лише самому брати участь у діалозі культур, а й вміти проектувати свою комунікативну діяльність у процесі роботи зі своїми потенційними учнями засобами цих технологій.

Оскільки поняття «проектно-комунікативна технологія» є базовим у нашому дослідженні, вважаємо за необхідне конкретизувати його сутність. З метою створення єдиного робочого визначення цього поняття і, враховуючи неоднорідність трактувань його категорій було використано контент-аналіз визначень «проектна технологія» та «комунікативна технологія» як основний метод дослідження, який виявив різноманітність підходів у змістовому розгляді аналізованих понять та довів складність їх утворення.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі і наукових дослідженнях наголошується використання авторами різних термінів відносно поняття «проектна технологія». Певне коло вчених розглядають зазначений термін в межах проектного навчання (А. М. Берестовський, О. І. Грідасова, Є. С. Полат, Г. К. Селевко, І. М. Степанова та ін.) [27; 67; 165; 235; 210], інші науковці ототожнюють його з «методом проектів» (Л. А. Баядурова, І. М. Бухтиярова, С. І. Горлицька, В. В. Гузєєв, Ю. В. Киримова, М. С. Трубицина, Г. А. Федорова та ін.) [24; 65; 69; 105; 242; 245].

На нашу думку, цей педагогічний феномен трактується як педагогічна технологія, в якій основне навантаження щодо реалізації функції навчання виконує *навчальний проект* як безпосередній результат, отриманий при вирішенні

практично значимої проблеми, і представляється у вигляді засобу навчання студентів, де вчитель виконує функцію управління засобом навчання, а також стимулювання і координації діяльності учнів.

У межах контент-аналізу нами було виокремлено категорійні ознаки ПКТ та проаналізовано поширеність їх використання в педагогічній літературі, зокрема у зазначених вище визначеннях; визначалася тема, завдання та гіпотеза контент-аналізу; складено вибірку (*див. додаток А*).

- **Тема:** Проектно-комунікативна технологія.
- **Завдання:** сформулювати обґрунтоване визначення проектно-комунікативної технології.
- **Гіпотеза:** Проектно-комунікативна технологія – це продуктивна технологія самостійної навчальної діяльності, що реалізує творчий технологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки.
- **Вибірка:** 61 визначення понять «проектна технологія» та «комунікативна технологія» різних вітчизняних та зарубіжних авторів.

Дослідження виявило суперечливість поглядів на розуміння першого аналізованого поняття **«проектна технологія»**: більшість вчених (О. В. Рибіна, О. О. Тюріна, Л. В. Голікова, Л. О. Теплоухова, Л. В. Циганова, І. Д. Чечель, Н. Ф. Коряковцева) [206; 244; 61; 239; 114; 254; 256] вважають її педагогічною технологією (22%); інша частина дослідників (Т. Хатчінсон, Н. Ю. Пахомова, О. М. Ястребцева та інші) [281; 177; 269] схильна розглядати проектну технологію, як технологічну діяльність (19,5%); інші (І. І. Скворцова, В. О. Логвін, Н. І. Полісун, Р. А. Галустов, Н. І. Зубов) [221; 191; 55] – як систему навчання (14,6%). Проектну технологію як спосіб організації педагогічної діяльності розглядають 12,2% авторів (І. А. Сасова, С. М. Ящук, М. Ю. Бухаркіна та ін..) [208; 270]. Узагальнимо одержані результати у вигляді таблиці (*див. додаток А: табл. А.1, А.2*).

Використання методу контент-аналізу поняття «проектна технологія», визначеного 41 автором різних галузей науки, дало можливість виділити певні стійкі ознаки зазначеного поняття.

У межах контент-аналізу виявлено, що в основі проектної технології покладена ідея взаємодії в навчальній групі під час навчального процесу, ідея взаємного навчання, при якому суб'єкти навчання беруть на себе не лише індивідуальну, а й колективну відповідальність за розв'язання навчальних задач, що неминуче тягне за собою комунікативні вміння. В цьому сенсі, як вважають 77,8% авторів, проектна технологія є однією із *інтерактивних, соціально орієнтованих педагогічних технологій*, оснований на моделюванні соціальної взаємодії в малій групі під час навчального процесу.

Таким чином, проектна технологія дозволяє актуалізувати навчально-пізнавальну діяльність й активізувати учня як суб'єкта діяльності, реалізувати його особистісний потенціал, що створює умови для розвитку автономії і креативності учня, забезпечує продуктивний комунікативний характер навчальної діяльності і продуктивність навчального процесу в цілому.

У ході контент-аналізу ми виявили, що більшість вчених стверджує: проектна технологія основана на дослідницькій діяльності учня, пов'язаної з вирішенням певного проблемного завдання і спрямованої на оволодіння методологією пізнання і дослідження реальної дійсності.

75% авторів вважають, що ця технологія *спрямована на здобуття теоретичних знань* та уявлень, які дають можливість учням мати мінімально необхідну та достатню обізнаність в своїй професійній сфері.

Як підкреслюють 50% дослідників, саме *оволодіння практичними навичками та вміннями* застосовувати набуті знання для виконання певних комунікативних дій, *способами навчально-пізнавальної діяльності* (вирішення проблемних задач, самостійного творчого пошуку шляхів і засобів, рефлексивного аналізу і самооцінки процесу і результату) засобами спільного створення конкретного проекту складає суть цієї технології.

Отже, на основі проведеного нами аналізу методичної та педагогічної літератури, підсумовуючи різні підходи щодо сутності категорії «проектна технологія» та узагальнюючи досвід науковців, які займалися дослідженням цієї

проблеми, визначаємо *проектну технологію* як педагогічну технологію, що сприяє оволодінню новими професійно значущими знаннями, реалізації методичних вмінь, формуванню певних особистісних якостей особистості у процесі розв'язання задач навчального проекту та завершується реальним практичним результатом.

Наступний етап контент-аналізу поняття «ПКТ» полягав у дефініції другої досліджуваної категорії «*комунікативна технологія*», в основу якої покладено розуміння комунікативності, яку Є. І. Пассов пропонує розуміти в якості категорії методики як науки [20, с. 27]. Таку ж думку обстоюють В. Г. Костомаров та О. Д. Митрофанова, вважаючи, що «без комунікативності немає сучасної методики» [116, с. 27].

Контент-аналіз досліджуваного поняття виявив, що комунікативні технології сьогодні розглядаються широким колом наук – філософією, соціологією, психологією, політологією, інформатикою тощо. Такий широкий спектр наукових галузей спричиняє не менш широкий набір тлумачень поняття комунікативної технології.

Так, соціологи і політологи схильні до тлумачення комунікативних технологій як *різновиду соціально орієнтованих технологій*, здатних до впливу на особистість за допомогою системи соціальних знаків і символів, представлених у процесі комунікації.

Зазначені технології розглядаються і в психолого-педагогічній науці, де вони представлені як *професійно, особистісно орієнтовані* (А. Р. Белялова, Н. С. Кірабаєв, Г. А. Краснова), хоча мають свою специфіку, спричинену предметним полем поставленої педагогічної задачі. Загалом, комунікативну технологію відносять до категорійної ознаки «технологія» 35% дослідників.

25% вчених розглядають досліджувану технологію як *сукупність способів та прийомів* практичної реалізації принципу комунікативності, соціально-психологічного впливу суб'єктів навчального процесу один на одного, в результаті чого забезпечується, на думку Т. М. Пушкар, найбільш ефективний

результат – професійна готовність вчителя-філолога до майбутньої професійної діяльності [199].

Схожою є думка вчених, які розглядають комунікативну технологію в межах *практичного використання* систематизованого гуманітарного знання, з метою забезпечення спрямованого впливу на вдосконалення особистості, її предметно-речового, соціального і природного середовища [154; 267]. Так схильні вважати 20% авторів (В. М. Шепель, В. А. Мойсеєв, Т. Б. Юрко та ін.).

Лише 10% дослідників (А. І. Ковлер, Н. Н. Васильєва та ін.) схильні визначати комунікативну технологію як *систему*, що є результатом цілеспрямованої людської діяльності, яка створюється для вирішення завдань в комунікативній сфері. Так, за Н. Н. Васильєвою, міжкультурна комунікативна технологія – гнучка, мобільна, відкрита система, що сприяє оволодінню студентами стратегіями і тактиками самостійного набуття особисто значимих знань, спонукає до активного пошуку особистого сенсу, цінностей міжкультурного комунікативного досвіду на основі імпліцитного і експліцитного діалогу, рефлексії і культурного саморозвитку [46].

Одержані результати контент-аналізу ми представили в додатках (*див. додаток А: табл. А.3, А.4*).

Контент-аналіз засвідчив, що більшість вчених (66,7%) вважає: комунікативна технологія орієнтована на міжособову взаємодію в навчально-виховному процесі, на розвиток контактів між партнерами, проектування навчального процесу загалом, від початку до завершення взаємодії зі студентом у межах навчальної дисципліни, і зокрема проектує конкретні акти взаємодії – навчальні заняття. Сутність комунікативної технології в цьому випадку виявляється в тому, що процес навчання будується фактично як процес спілкування.

Попри достатню кількість наукової літератури з проблеми комунікативних технологій, психолого-педагогічний зміст цього феномена окреслений недостатньо чітко.

Метод контент-аналізу досліджуваного поняття дозволив визначити *комунікативну технологію* як інтерактивну, соціально орієнтовану технологію навчання, що дозволяє спроектувати процес навчальної взаємодії як модель процесу реального спілкування, який обумовлює комунікативно-мотивовану поведінку вчителя і учнів під час заняття та передбачає об'єктивний контроль якості досягнення поставлених дидактичних цілей.

Однак, на думку багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, «щоб сформувати комунікативну компетенцію поза мовним оточенням, недостатньо наситити урок умовно-комунікативними або комунікативними вправами, що дозволяють вирішувати комунікативні задачі. Важливо надати учням можливість мислити, вирішувати будь-які проблеми, що породжують думки, розмірковувати над можливими шляхами вирішення цих проблем, з тим, щоб учні акцентували увагу на змісті свого висловлювання, щоб в центрі уваги була думка як проект майбутнього висловлювання, а мова виступала в своїй прямій функції – формулювання цих думок» [190, с. 5].

Ми вважаємо, що саме ПКТ є таким «провідником» і дозволяють творчо осмислювати навчальний матеріал, що пропонується вчителем-філологом в різноманітних вправах і активізувати розумову діяльність учнів, що користуються різними мовними засобами для її оформлення.

Порівняння результатів контент-аналізу «проектної технології» та «комунікативної технології», а також анкетування майбутніх філологів та вчителів ЗНЗ дозволили встановити певні спільні риси зазначених технологій, що дали підстави об'єднати їх, як це існує в зарубіжних методиках. Представимо їх в процентному співвідношенні (див. рис.1.1).



Рис. 1.1. Результати аналізу спільних рис «проектної технології» і «комунікативної технології»

Як видно з рисунка, і проектні, і комунікативні технології є інтерактивними та соціально-особистісними, мають творчий, дослідницький характер, спрямовані на створення навчального продукту. Розглянемо виокремлені спільні риси більш детально.

Вчені зазначають, що в проектно-комунікативному навчанні встановлюється **інтерактивний тип** відносин, оснований на полілозі, що складається з групи діалогів. Діалогізація виступає у декількох вимірах: педагог – студент (студенти), студент – інформація, студент – культура.

Інтерактивний характер досліджуваних технологій виражається, з одного боку, в спільній спрямованості на вирішення проблем, коли учні діють як рівноправні суб'єкти діалогічного простору з домінантною спрямованістю на особистість партнера. З іншого боку, інтерактивність ПКТ проявляється в активній взаємодії учня з іншими суб'єктами комунікативної діяльності (по суті інтерактивної) і навчального процесу з метою більш глибокої індивідуальної і взаємної оцінки свого досвіду комунікативної і навчальної діяльності, під час якої відбувається співвіднесення нового досвіду з минулим, прийняття нових істин, досягнення самого себе через ціннісне судження партнерів, реалізація внутрішньої програми суб'єктів в процесі навчального співробітництва.

Соціально-особистісний характер ПКТ проявляється, з одного боку, в тому, що вони передбачають включення в соціальний контекст, життєво важливий для учня, пов'язаний із створенням певного діяльнісного продукту, що забезпечує самостійний творчий характер навчально-пізнавальної діяльності. З іншого – соціально-особистісний характер цих технологій зумовлений соціальною природою мови як соціокультурного явища і як об'єкту оволодіння.

Так, сучасний «образ мови» як об'єкт оволодіння розглядається науковцями як соціально-особистісна категорія:

- засіб спілкування і здійснення соціально-культурної діяльності як певна «система орієнтирів», необхідних для діяльності в предметному світі (О. О. Леонтьєв) [133, с. 204];
- засіб міжмовного і міжкультурного спілкування і взаємодії, засіб «діалогу культур» в умовах міжкультурного спілкування (І. І. Халєєва) [248, с. 170];
- форма бачення світу, оволодіння світом, усвідомлення концептуальної і мовної картини світу (Г. А. Брутян) [40];
- засіб пізнання світу, осмислення «образу світу», інтерпретації і створення особистої «картини світу» (Р. І. Павіленіс) [170, с. 86];
- засіб соціалізації особистості, засіб особистого «переживання» і «діалогу зі світом» (М. М. Бахтін) [23, с. 352];
- засіб ідентифікації з культурою і «вращення індивіда в культуру» (О. М. Леонтьєв) [134, с. 317];
- засіб переходу на новий «образ світу» в процесі засвоєння нової мови і нової культури (О. О. Леонтьєв) [133, с. 198].

Очевидно, що соціально орієнтований характер проектно-комунікативної навчальної діяльності в галузі іноземних і рідної мов проявляється в тому, що оволодіння мовою завжди підпорядковується певним задачам його функціонального використання в реальній соціально-культурній діяльності як інструмента її пізнання і соціальної взаємодії. В умовах мовної освіти реальна дійсність як об'єкт освоєння представлена як прагматичним, так і загальноосвітніми компонентами вивчення мови і культури, які спрямовані на

одночасний і взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток учня як культуромовної особистості.

У зв'язку з цим, вчені розглядають ПКТ як одну з «найбільш значущих медіумів, що формують свідомість особистості, організують її погляди на світ, прищеплюють їй готовність до діалогу, проникнення в рідну культуру, традиції і мову й одночасно толерантність стосовно інших мов і культур, здатність до міжкультурної взаємодії» [249, с. 3].

Продуктивний характер ПКТ розглядається вченими як «тип творчої пізнавальної діяльності, що забезпечує самовизначення і саморозвиток особистості способом реалізації її внутрішнього креативного потенціалу, що слугує умовою саморозвитку учня в навчальному і соціокультурному середовищі, умовою його соціальної мобільності і стійкості, і в подальшому – «роботи на випередження» соціальної ситуації» [115, с. 24].

Продуктивна домінанта зазначених технологій проявляється в тому, що в процесі засвоєння мов і культур майбутній філолог є не просто «споживачем» мови, а її творцем. В процесі роботи над проектом учень накопичує, інтерпретує з особистих позицій мовний і мовленнєвий матеріал, особистий досвід міжкультурної комунікації і вивчення мови та створює тим самим певний особистий навчальний продукт.

Відповідно до свого комунікативного й культуровідповідного характеру «набути» продуктом застосування ПКТ є знання і мовні засоби, включаючи лінгвокультурознавчі і соціокультурні, способи оперування мовними засобами (мовні навички), способи комунікативної діяльності (комунікативні вміння), досвід використання комунікативної діяльності в різних функціях. Духовним освітнім продуктом є особистісний, культуровідповідний розвиток учня як культуромовної особистості, як суб'єкта навчальної діяльності, як соціально активної особистості.

Продуктами навчальної діяльності в цьому випадку можна вважати відповідні *комунікативні вміння* і досвід використання мови, що вивчається в

ситуаціях міжкультурного спілкування, а також презентацію цього досвіду в матеріальних продуктах мовної діяльності засобами *проектувальних вмінь*.

Ми вважаємо, що застосування ПКТ під час професійно-педагогічної підготовки вчителів-філологів передбачає формування та інтеграцію зазначених навчальних умінь у сфері вивчення мови та культури (рідної та іноземної) та їх інтегративний розвиток в предметній галузі «Філологія».

Творчий (дослідницький) характер проявляється з одного боку в тому, що проектно-комунікативна діяльність завжди пов'язана з вирішенням певної проблеми, пошуком найбільш ефективного способу розв'язання навчально-пізнавальної задачі, творчими знахідками учнів, а з іншого – накопиченням особистісного досвіду і формуванням особистісного стилю навчально-пізнавальної діяльності, в саморозвитку, самотворчості учня. Творчий компонент ПКТ реалізується через інтегративний міждисциплінарний характер, включаючи таким чином вивчення мови в процес пізнання загальної картини світу, оволодіння загальною методологією навчально-пізнавальної діяльності і в цілому – в процес глобального розвитку особистості. Крім того, творчий характер досліджуваних технологій може виражатися в певній свободі вибору змісту мовного спілкування, тобто змістових аспектів мовної продукції і рецепції учня.

Підсумовуючи викладене, ми визначаємо **ПКТ як інтерактивну, соціально орієнтовану педагогічну технологію, що дозволяє спроектувати процес навчальної взаємодії як модель процесу комунікації і передбачає об'єктивний контроль якості досягнення поставлених дидактичних цілей при вирішенні практично значущої проблеми, що завершується реальним практичним результатом.**

Дослідження процесу формування професійно-педагогічної підготовки вчителя, обґрунтування його наукових засад передбачає вивчення її в єдиній системі професійної підготовки, що поєднує самостійні, але взаємозалежні види педагогічної діяльності.

На сьогодні педагогічна наука накопичила суттєвий досвід з вивчення теорії та методики професійної підготовки вчителя. Питання філософії та педагогічної

освіти висвітлено в працях В. П. Андрущенка, О. В. Глузмана, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, В. І. Лугового та ін. Професійну підготовку в системі вищої освіти досліджували О. Є. Антонова, О. А. Дубасенюк, С. С. Вітвицька, О. М. Семеног, В. О. Калінін, В. О. Сластьонін. Ґрунтовний аналіз проблеми формування та розвитку професійної майстерності, творчості вчителя здійснено в дослідженнях Є. С. Барбіної, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєвої та ін. Питання професійної підготовки майбутніх учителів-філологів досліджували І. Л. Бім, В. М. Мєзінов, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, Л. В. Калініна, Н. Ф. Коряковцева, Є. І. Пассов, О. М. Соловова. Підготовка студентів-філологів до застосування сучасних інноваційних технологій аналізується в працях С. І. Белоглазової, Л. О. Харітонової, Л. М. Тітової, С. О. Черніциної та ін.

З погляду педагогічного тлумачення поняття «підготовка» у словнику також трактується як «діяльність, спрямована на навчання, надання необхідних знань» [234, с. 202].

Аналіз сучасних досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки вчителів, дозволив в межах цього параграфу обґрунтувати поняття **професійно-педагогічної підготовки** майбутнього вчителя-філолога та обумовити основні підходи до визначення його змісту, проаналізувати змістові компоненти професійно-педагогічної підготовки. Професійно-педагогічна підготовка випускника ВНЗ – майбутнього вчителя-філолога розглядається нами як процес і результат вищої філологічної освіти.

Проведений нами аналіз цієї проблеми свідчить, що у суспільстві відбувається перенесення акценту з формальних факторів підготовки й освіти сучасного працівника на соціальні цінності його особистісних якостей, здатності до саморозвитку особистості. Саме тому в основу **першого підходу** до обґрунтування **професійно-педагогічної підготовки** покладено дослідження вчених (Т. Д. Сидоренко, А. Л. Свенціцький, І. Г. Єрмаков) [210; 83], які розглядають її як соціальне динамічне утворення. Прихильники цього підходу трактують професійно-педагогічну підготовку як сукупність соціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують

успішність роботи з певної професії [198, с. 382]; як інтегративну підсистему в цілісній соціальній системі, діалектично взаємопов'язану із суспільними процесами та явищами, які відбуваються сьогодні, і обумовлену законами суспільного розвитку [217, с. 7].

Другий підхід у дослідженні трактує категорію професійно-педагогічної підготовки як творчий і культурний феномен, який є результатом розвитку та освіченості особистості. Представники цього напрямку (Л. П. Пуховська, М. В. Розов, Є. В. Бондаревська та ін.) [200; 201; 38] розглядають професійно-педагогічну підготовку: як міру та засіб творчої самореалізації особистості вчителя в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямовану на засвоєння, передачу й створення педагогічних цінностей та технологій (І. Ф. Ісаєв) [95, с. 56]; як результат опанування вчителем-філологом таких соціокультурних цінностей, як: особистісні цінності людини, яка перебуває в постійному діалозі із собою, з іншими людьми, національною культурою, культурами країн, мова яких вивчається; цінності педагогічної діяльності; цінності культури спілкування державною, рідною, іноземною мовами; цінності освітнього середовища факультету, ВНЗ, а також педагогічної практики, де відбувається формування майбутнього фахівця; цінності культури особистості (правової, педагогічної, психологічної, екологічної, економічної, естетичної) (І. В. Соколова) [231].

Прихильники **третього підходу** (Г. В. Абросимова, А. К. Маркова, Є. М. Павлютенков та ін.) [2; 140; 171] розглядають поняття професійно-педагогічної підготовки з позицій діяльнісного підходу. У розумінні цієї групи вчених професійно-педагогічна підготовка становить сукупність об'єктивно необхідних педагогічних знань, знань з психології, професійних умінь, педагогічного мислення, спостережливості, самооцінки тощо; якісний і результативний показник сформованості професійних педагогічних знань, навичок володіння предметом і вміння їх реалізації в діяльності [2, с. 15].

Найбільш повне трактування професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога, на нашу думку, окреслене представниками

четвертого підходу (Н. В. Кузьміна, Л. Ф. Спірін, В. О. Сластьонін та ін.) [124; 234; 221], які тлумачать цю категорію з погляду системного підходу, що вимагає розглядати її як компонент метасистеми, у ролі якої виступає педагогічна система. В межах цього підходу вчені розуміють професійно-педагогічну підготовку як: систему, яка характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студента до професійної діяльності; підсистему професійної підготовки вчителя, визначаючи її як: сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, які дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності; цілісну динамічну освіту, яка складається із взаємопов'язаних компонентів: мети, навчання, змісту освіти, мотивів навчання, діяльності викладача та діяльності студентів, технології і результату навчання (Г. В. Троцько, В. І. Лозова) [138, с. 144].

Підсумовуючи зазначене, вчені відзначають необхідність розгляду процесу професійно-педагогічної підготовки вчителя як цілісного явища та наголошують, що професіограма майбутнього педагога повинна включати такі компоненти: соціально-психологічні; особистісні та етико-педагогічні якості; вимоги до психолого-педагогічної підготовки; спеціальна та методична підготовка як специфічні компоненти, що досить повно розкривають необхідні знання, вміння та навички. Звідси висновок: формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя, у тому числі вчителя-філолога, означає навчати студентів конкретній справі, а не наукам взагалі.

На нашу думку, підхід З.О. Шварцмана до проблеми трактування професійно-педагогічної підготовки найбільш повно відповідає стандарту професійної підготовки вчителя-філолога в Україні, і є найбільш близьким до цілей нашого дослідження, відповідно якого професійно-педагогічна підготовка розглядається як система, що поєднує три підсистеми, пов'язаних між собою за змістом та способом реалізації: теоретичну; практичну; дослідницьку [259, с. 71].

1. Теоретична підготовка включає курси введення в спеціальність, педагогіки, психології, методики виховної роботи, методики викладання спеціального предмету, спецкурси, спецсемінари.
2. Практична підготовка полягає в проходженні усіх видів педпрактики: виховної практики в літніх оздоровчих таборах; навчально-педагогічної практики (носить пасивний характер, студенти є спостерігачами навчально-виховного процесу); педагогічно-виробничої практики (відбувається в активній формі, під час якої практиканти мають проводити власні уроки, виховні години і відвідувати уроки студентів-колег з детальним аналізом).
3. Дослідницька підготовка складається за участю діяльності дослідницьких лабораторій, науково-методичних семінарів, підготовки рефератів і курсових робіт, доповідей.

Функціональний аналіз названих підходів, дозволяє стверджувати, що професійно-педагогічна підготовка складається з таких компонентів: *інтенційний, когнітивний, методичний, особистісний та рефлексивний*. Сміслові трактування кожного компонента професійно-педагогічної підготовки для вчителя-філолога потребує подальшої деталізації. З огляду на це, ми вважаємо за потрібне розглянути кожен компонент в метасистемі професійно-педагогічної підготовки через призму теоретичної, практичної та дослідницької підготовки (*див. параграф 1.2.*).

Однак, вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури та наш досвід роботи в ВНЗ засвідчує, що сьогодні університети все ще готують «предметника», а не вчителя, базуючись на помилковому переконанні в тому, що чим краще спеціаліст знає свій предмет, тим краще він йому навчає.

Так, в межах проекту «Школа нового покоління», який виконується в Україні спільно з Британською радою, у панельній доповіді «Професійний розвиток вчителя англійської мови: разом з Британською радою» за участі регіонального менеджера освітніх програм Джері Макінтош було зазначено, що із 7200 годин навчального навантаження, лише 160 – відведено на професійно-методичну підготовку бакалавра-філолога.

Ми поділяємо думку академіка Є. І. Пассова з приводу того, що «вчитель-предметник» і «вчитель-педагог» (методист) – не дві сфери діяльності, не дві окремі професії, а інтегративна єдність, в чому і полягає сутність професії «вчитель» [174, с. 5]. У наукових розробках учених зазначається, що сучасний вчитель-філолог – це фахівець з високим рівнем загальнокультурної, мовної, психолого-педагогічної і методичної підготовки, з розвиненими гуманістичними якостями, навичками інформаційно-технологічної діяльності, педагогічною рефлексією [32].

Сьогодні це набуває особливої актуальності, адже політика Ради Європи з мовної освіти прагне популяризувати мультилінгвізм як засіб забезпечення світу і стабілізації розвитку демократії. В той час, коли широко розповсюджене використання іноземних мов вказує на ріст лінгвістичної єдності, багатомовну освіту вважають необхідною для збереження культурної різноманітності. Гармонічна комунікація і взаємне розуміння серед націй Європи потребує від громадян (незалежно від обраної спеціальності) вивчення принаймні двох іноземних мов на рівні з їх рідною мовою [310].

Саме тому, ми вбачаємо ефективну професійно-педагогічну підготовку вчителя-філолога у єдності компетентного *фахівця-предметника, професіонала-дослідника та культуромовної особистості*, здатного самостійно працювати над вивченням не лише рідної, а й іноземних мов, підтримувати і постійно поновлювати свої професійно значущі знання, удосконалювати вміння, розвивати комунікативну та інформаційну культуру. Зупинимось детальніше на кожному з цих понять, з урахуванням розглянутих нами видів діяльностей.

Вчитель як предметник більшою мірою орієнтується на матеріал предмету, який він викладає й організовує свою діяльність саме всередині предметних знань. Тому в основу професійно-педагогічної підготовки вчителя-предметника покладено формування предметної компетентності.

Н. В. Кузьміна під предметною компетентністю розуміє «освіченість та авторитетність учителя в галузі науки, представником якої він є, яка акумульована в цьому предметі і яким має оволодіти учень» [122, с. 90]. Вчена

вважає, що у навчально-виховному процесі вчитель-предметник виступає на репродуктивному рівні діяльності, тобто у ролі інформатора для інших.

Нова парадигма освіти потребує якісно вищої професійної підготовки «вчителя – здатного творчо мислити», **дослідника**, того, хто «продукує», здатного до саморозвитку та самоосвіти, який набув таку якість, що може сам створювати авторські моделі та проектувати шляхи розвитку сучасної освіти.

Метою нашого дослідження є спроба виявлення можливостей підготовки вчителя в умовах продуктивної (дослідницької) освіти, яка пов'язана із самовираженням, самореалізацією і саморозвитком майбутнього фахівця.

Поділяючи погляди Н.Ф. Коряковцевої, під поняттям «продуктивна освіта» ми розуміємо практико-орієнтоване навчання, що ґрунтується на оволодінні предметними знаннями в процесі практичної діяльності [115, с. 7]. Вважаємо, що такий підхід є цілком слушний і доцільний, оскільки підготовка філолога-дослідника забезпечується за рахунок того, що діяльність майбутнього вчителя спрямована на «відкриття для себе» нової мови і культури: нових засобів та способів вираження понять, комунікативних намірів як у рідній, так і в іноземній мові, нових країнознавчих фактів, співвідношення нової інформації з рідною мовою та ін. У цьому плані творчий, дослідницький характер навчальної діяльності зумовлений спрямованістю у вивченні різних мов «розуміння нових культур, а особливо розуміння характеру мислення і дій інших людей...», засвоєння соціуму і культури через мову [248, с. 9].

Саме тому, вважаємо, що компетентний **вчитель-філолог як культуромовна особистість**, повинен володіти не лише рідною, а щонайменше двома іноземними мовами, які б сприяли продуктивній комунікативній інтеграції, адже вчитель-філолог має бути здатним не лише брати участь у діалозі культур, бути взірцем знання мови, а передусім, бути генератором інноваційних культурних процесів, реципієнтом та ретранслятором іншомовних культурних імпульсів та явищ. Вчитель-філолог як культуромовна особистість, виступаючи інтерпретатором національної культури, також є співтворцем живого процесу залученості своїх потенційних учнів у культуру та культурне смислоутворення,

що є невід'ємною складовою будь-якого соціокультурного становлення і розвитку, дієвим каталізатором і, водночас, стабілізатором розвитку людського суспільства загалом.

На нашу думку, ідея плюрилінгвального підходу є провідною в професійно-педагогічній підготовці вчителя-філолога як культуромовної особистості, оскільки він застосовується для опису загальної комунікативної компетенції і в його межах відбувається взаємодія різних ступенів і напрямів компетенції в різних мовах.

Концепція плюрилінгвізму в якості основи підходу Ради Європи до вивчення мов підкреслює той факт, що у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому сенсі і далі до мов інших народів (під час навчання в школі чи університеті або шляхом прямого досвіду вивчення мови), учень не сприймає ці мови і культури у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, а швидше формує комунікативну компетенцію, що будується на всіх мовних знаннях і досвіді, і в якій мови взаємопов'язані і взаємодіють.

З огляду такої перспективи, мета навчання мов – розвивати лінгвістичний репертуар учня, в якому присутні усі мовні здібності. При цьому передбачається, що мови, які пропонуються для вивчення в освітніх установах, повинні бути урізноманітнені, а студентам слід надавати більше можливостей для розвитку їх плюрилінгвальної компетенції [85, с. 141].

Зазначене дозволяє зробити висновок про те, що в силу особливостей предметного змісту і комунікативної спрямованості вивчення мов в умовах плюрилінгвального підходу, виникають сприятливі умови для формування цілісної гармонійної культуромовної особистості майбутнього філолога, не відірваної від реального світу, а пов'язаної з ним пізнанням цілісної картини світу засобами диверсифікації мовного досвіду.

Проаналізувавши стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії і практиці, можна стверджувати, що реалізація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога як предметника, дослідника та культуромовної

особистості, сприятиме його *готовності* до застосування ПКТ, структура, критерії, показники та рівні якої детально описані в параграфі 2.2.

1.2. Проектно-комунікативні технології у структурі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів

Словник педагогічних термінів трактує поняття «структура» – як сукупність складових частин педагогічного процесу, відповідних компонентів педагогічної системи, а саме: цільового, змістового, операційно-діяльнісного, оцінно-результативного [98, с. 143].

Відповідно «педагогічна система» визначається як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями [98, с. 135].

Зазначене зумовлює необхідність розглядати систему професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога як предметника, дослідника та культуромовної особистості, що включає три підсистеми: теоретичну, практичну та дослідницьку підготовку. Реалізація такої системи підготовки відбувається насамперед під час засвоєння змісту педагогічних дисциплін. Цьому сприяє опора на концепцію контекстового навчання, розроблена А. О. Вербицьким [48]. У межах цієї концепції виокремлюються три основні види діяльності студентів-філологів у ВНЗ, що реалізуються під час теоретичної, практичної та дослідницької підготовки:

- теоретична підготовка відбувається у різних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких будується контекст майбутньої професійної діяльності;
- практична підготовка, котра означає відтворення в умовах навчального закладу елементів педагогічної праці під час різних видів практик, що передбачає моделювання предметного і соціального змісту майбутньої педагогічної роботи, її специфічних ознак;

- дослідницька підготовка студентів реалізується під час виконання науково-дослідної роботи, написання рефератів, курсових та дипломних робіт, залучення до окремих видів інноваційної діяльності.

Розглянемо особливості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога, спираючись на традиційні компоненти, але з погляду теоретичної, практичної та дослідницької підготовки.

Першим компонентом **теоретичної підсистеми професійно-педагогічної підготовки** вчителя-філолога визначаємо інтенційний.

Інтенційний компонент уміщує мету й завдання підготовки як передбачення її прогнозованих результатів відповідно до соціальних потреб у певній галузі та системі вищої професійної освіти, що чітко відображає професійну діяльність. В основу інтенційного компоненту професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога покладається потребово-мотиваційна сфера, тобто інтенції.

Розглядаючи інтенційний компонент професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога як предметника, дослідника та культуромовної особистості, ми поділяємо думку Н. Ф. Коряковцевої і вважаємо, що в зазначеному комплексі слід виокремити такі аспекти інтенції: **особистісний, процесуальний (стратегічний) та афективний (емпатичний).**

Інтенція вчителя як предметника в процесі навчальної діяльності формується в результаті розвитку внутрішніх пізнавальних потреб і мотивів, активізації зовнішніх соціальних мотивів та зближення зовнішньої і внутрішньої мотивації. З погляду зовнішніх пізнавальних мотивів основу для формування навчально-пізнавальної компетенції складає орієнтація вчителя-фахівця на процес і способи навчальної діяльності, яка проявляється у зацікавленні до активної творчої роботи, у виокремленні способу її здійснення, раціонального способу розв'язання навчальної задачі, в прагненні до самовдосконалення.

Особистісний аспект інтенційного компоненту вчителя-предметника пов'язаний з усвідомленням себе як вільної відповідальної особистості, яка позитивно оцінює свої здібності, впевнена в своїх можливостях і налаштована на

наполегливість, подолання труднощів у вивченні і використанні мов. Водночас, особистісний аспект інтенційного компоненту означає усвідомлення себе в якості суб'єкта навчальної діяльності і є визначальним [115, с. 63].

У нашому дослідженні особистісний аспект інтенції визначається залученням майбутнього філолога в процес пізнання мов, які він буде викладати через ПКТ, особистісним задоволенням реалізації своїх можливостей в цій сфері, усвідомленням особистого прогресу, успіхом, задоволенням своєрідною потребою бути компетентним, потребою в самоствердженні і самореалізації. Орієнтація на кінцевий продукт як мотиваційний чинник пов'язується із самоспрямуванням на конструктивне, творче вивчення мов, на створення особистого мовного продукту, на відміну від мотивації на споживання знань.

Важливий якісний продукт в процесі вивчення будь-якої мови поряд з мовним продуктом – ефективні навчальні прийоми, стратегії, оволодіння якими, може розглядатися як фактор мотивації. На наш погляд, використання ПКТ в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів створює суттєві умови формування особистої інтенції: можливість проявити пізнавальну самостійність та ініціативність; наявність проблемної ситуації, що потребує вирішення за допомогою нових знань чи застосування вже отриманих в новій ситуації; різноманітність прийомів роботи з матеріалами проекту; творчість і авторство в представленні продукту проекту та ін.

Процесуальний (стратегічний) аспект інтенційного компоненту в підготовці вчителя-філолога як дослідника передбачає вибір стратегій і прийомів засвоєння мови та культури, що вивчаються. Саме цей показник мотивації вирізняє вчителя-дослідника від звичайного «вчителя-урокодавача» та орієнтований на кінцевий результат оволодіння мовою для розв'язання конкретних прагматичних задач. Характерна особливість процесуального аспекту інтенції в підготовці філолога-дослідника – широка мовна і мовленнєва практика, переважно в умовах самостійної комунікативної і навчально-дослідницької діяльності, а також досвід міжкультурного спілкування, вихід за межі навчальної ситуації. Стратегічний аспект інтенції до засвоєння мови і культури передбачає формування спеціальних

навчальних стратегій і можливість переносу загальномовних та загальнокомунікативних способів із рідної в іноземну мову та навпаки. З погляду мотивації важливо, що цей процес не нав'язується учню, не задається ззовні, а стає результатом залучення до створення власного навчального продукту через використання ПКТ.

У контексті особистісно орієнтованої парадигми навчання, суттєвого значення в підготовці вчителя-філолога як культуромовної особистості набуває афективний (емпатичний) аспект інтенційного компоненту, який виражається у ставленні культуромовної особистості до мови, що вивчається, культури та особливостей соціальних норм поведінки, що проявляється насамперед в зацікавленості, в прагненні пізнавати та ідентифікувати себе з певною соціокультурною спільнотою. Актуалізацію афективного аспекту інтенції можна розглядати як умову і результат формування стійких потреб вивчення мови. Він «вмикається» в процесі аналізу досвіду міжкультурного спілкування, вивчення і використання мови, що дозволяє студентові визначити своє місце та ідентифікувати себе з рідною мовою і культурою, з одного боку, та усвідомити різноманітність мов і культур, з іншої [115, с. 62].

Єдність особистісного, процесуального та афективного аспектів інтенції забезпечує стійку мотивацію вивчення будь-якої мови, розвиток творчого потенціалу особистості вчителя-філолога (див. рис. 1.2).

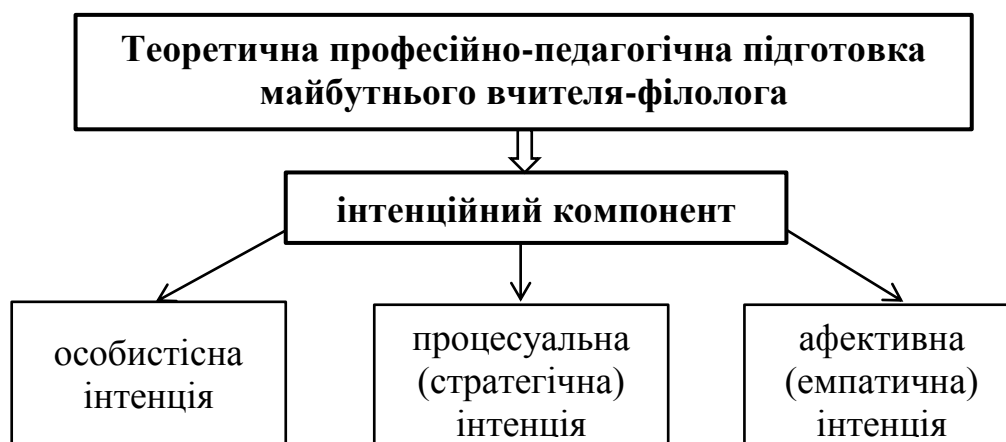


Рис. 1.2. Зміст інтенційного компонента теоретичної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога

Наступним компонентом у структурі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога доречно виокремити когнітивний.

Когнітивний компонент в підготовці *вчителя-філолога як предметника* відображає систему фахових знань, необхідних для результативної професійної діяльності. Під фаховими будемо розуміти знання, що необхідні вчителю для продуктивного виконання професійної діяльності [172, с. 78].

Рівень розвитку когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною, системністю професійно-значущих знань вчителя-філолога нового покоління в його предметній сфері. Так, в Резолюції №1 Ради Європи «Про нові завдання вчителів та їхню підготовку» зазначається, що «фахова підготовка має забезпечити певний мінімум знань відповідних результатів і методів наукових досліджень у педагогіці, а також у таких сферах, як керівництво й наставництво, міжкультурна освіта, нові технології, спеціальна освіта, права людини та демократичне громадянство, знання про Європу і світ і освіта з питань охорони здоров'я та безпеки» [192].

Основу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога становить оволодіння предметними знаннями, необхідними і важливими для здійснення професійної діяльності, а саме: теоретико-методичними знаннями у галузі гуманітарних, світоглядних, власне професійних наук, оптимальним обсягом ідей, цінностей, уявлень, універсальними способами пізнання і практичної діяльності [99, с. 18].

Окрім фахових знань когнітивний компонент професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога як предметника базується на міжпредметному досвіді, під яким ми розуміємо сукупність практично засвоєних знань, отриманих шляхом встановлення взаємозв'язків між навчальними предметами, реалізація яких сприяє вдосконаленню підготовки фахівця та утворенню комплексних знань про явища та факти реальної дійсності. Міжпредметний досвід спрямований на перебудову структури і змісту наукового знання, встановлення таких зв'язків між навчальними дисциплінами, які дозволяють формувати у майбутніх фахівців-

філологів цілісне уявлення про педагогічну діяльність і підвищують ступінь застосування знань, активне їх використання в практичній діяльності.

Оволодіння студентом-філологом міжпредметним досвідом є найбільш ефективним за рахунок контент-навчання (*content-based learning*) [278; 288; 281; 291], де оволодіння мовою і спілкування нею є побічним продуктом експліцитного засвоєння певного предметного змісту засобами цієї мови.

У методиках викладання мов цей підхід відносять до більш широкої категорії так званого *experiential learning* [277; 284; 289], тобто навчання через досвід практичної діяльності, що здійснюється засобами мови.

Суть експеренціального підходу до навчання мов є тією ж самою, що і в контент-навчанні, тобто «попутне» оволодіння мовами в процесі здійснення іншої, екстралінгвістичної діяльності. Таке навчання передбачає використання будь-якої екстралінгвістичної діяльності, а не лише пов'язаної з вивченням спеціальної дисципліни, для оволодіння спілкуванням тією чи іншою мовою.

У процесі експеренціального навчання, в якому студенти здійснюють екстралінгвістичну діяльність засобами мови, що вивчається, передбачається реалізація ними цієї діяльності на матеріалі, що відображає соціальні та культурні особливості тієї соціокультурної спільноти, члени якої є носіями цієї мови. Тим самим досягається природне, в основному імпліцитне, оволодіння найважливішим компонентом комунікативної компетенції – соціокультурним [273].

Оскільки організація спілкування при експеренціальному навчанні експліцитно цілком зосереджена на змістовому, предметному аспекті цього спілкування, то неминуче і природно виникають найбільш сприятливі умови для розвитку міжпредметного досвіду, що є тією складовою комунікативної компетенції, яка забезпечує змістовність мовленнєвої діяльності, а тому його формування забезпечує когнітивний розвиток майбутніх учителів-філологів.

Оволодіння міжпредметним досвідом підвищує ерудицію, інформованість вчителя-філолога у різних сферах освіти, сприяє становленню його як компетентного спеціаліста, професіонала у своїй справі; дозволяє використовувати знання лінгвістики і мови, яка вивчається у дослідженні і

навчанні; формує компетентність у галузі теоретичної (синтаксис, морфологія, семантика, прагматика, фонологія і фонетика) і прикладної лінгвістики (методики навчання мови, психолінгвістики, соціолінгвістики, перекладу); історії і теорії літератури; орієнтує мислення студентів на використання під час вивчення фахових дисциплін таких методів, як аналіз, моделювання, аналогія, ідеалізація, уявний експеримент.

Отже, основу когнітивного компонента в професійно-педагогічній підготовці вчителя-філолога як вчителя-предметника становить набутий синтез знань (психолого-педагогічних, методичних, загальноосвітніх, технологічних) та досвіду загальнонаукових концепцій за допомогою міжпредметних зв'язків.

Друга група знань *когнітивного компонента* в підготовці філолога як *вчителя-дослідника*, трактується як «знання, набуті шляхом дослідження» і визначається авторами по-різному: емпіричні знання (досвідні), епістемічні знання, експериментальні знання (І. П. Підласий, О. М. Степанов).

Оволодіння дослідницькими знаннями передбачає шлях від постановки проблеми до її вирішення через звернення до основ наукової теорії, гносеології, методології, накопичення особистісного досвіду в процесі їх використання і, таким чином, до створення особистісного навчального продукту. Такі знання студенти отримують в курсі теоретичних дисциплін методики наукових досліджень, де вони знайомляться зі специфікою наукових досліджень в предметній галузі «Філологія».

Дослідницький досвід як складова когнітивного компонента в підготовці вчителя-дослідника актуалізується у процесі проектування і конструювання педагогічних технологій, реалізується в навчальному продукті шляхом застосування знань систематичних методів наукового пізнання та сприяє формуванню готовності майбутніх філологів до творчої реалізації отриманих у ВНЗ знань, вмінь та навичок, а також допомагає удосконалити оволодіння методологією наукового пошуку. Свій дослідницький досвід студенти демонструють в ході написання та під час захисту курсових робіт з педагогіки,

психології (II курс) і методики викладання (IV курс), дипломних робіт (IV, V, VI курс), в яких 60% має складати експериментально-дослідницька робота.

Зміст *когнітивного компонента* в професійно-педагогічній підготовці *вчителя* – *культуromовної особистості* складають фонові знання, лінгвокраїнознавчі знання та мовний досвід.

Словник лінгвістичних термінів трактує поняття «фонові знання» як знання реалій мовця, що є основою мовленнєвого спілкування» [227, с. 424].

За визначенням Є. М. Верещагіна і В. Г. Костомарова, фонові знання – це «знання, які наявні у свідомості людини, а також тієї спільноти людей, до якої певний індивід належить» [50, с. 57]. Оволодіння саме фоновими знаннями вчителем – культуromовною особистістю є важливим чинником взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації для «розшифрування» та інтерпретації лексики з національно-культурною семантикою.

Важливим аспектом адекватного сприйняття іншомовного мовлення є наявність у культуromовної особистості лінгвокраїнознавчих знань, в основу яких покладено не лише фонові знання, загальнокультурні цінності, а й норми національних культур та традицій країни, мова якої вивчається.

Кінцевою метою засвоєння лінгвокраїнознавчих знань є формування у студентів лінгвокраїнознавчої компетенції, тобто «цілісної системи уявлень про національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, що дозволяє учням асоціювати з мовною одиницею ту ж саму інформацію, що й «носії» цієї мови і досягати повноцінної комунікації» [111, с. 26].

Оволодіння лінгвокраїнознавчими знаннями сприяє пізнанню духовного багатства іншого та свого рідного народу, підвищує рівень гуманітарної освіти та сприяє успішному входженню у світову спільноту. Такі знання є необхідними для формування світогляду майбутнього філолога та його гармонійного розвитку.

Цікавою є думка вчених з приводу того, що «мова служить не лише засобом міжкультурного спілкування, а й важливим інструментом пізнання навколишнього світу, тобто засобом взаємозалежного, комунікативного та соціокультурного розвитку особистості» [115, с. 109]. Мовний досвід як необхідна

база для розвитку вчителя-філолога – культуромовної особистості, допомагає адаптувати свої знання і вміння мовного навчання, отримані в навчальних ситуаціях у ВНЗ до варіативних, динамічно змінних життєвих ситуацій. Отже, мовний досвід – це набутий продукт комунікативної діяльності, який передбачає використання знань і мовних засобів, включаючи лінгвокраїнознавчі, соціокультурні; способів оперування мовними засобами (мовні навички); способів комунікативної діяльності (комунікативні вміння).

Оволодіння мовним досвідом вчителем-філологом передбачає такі аспекти:

- Усвідомлення іноземних та рідної мов в порівнянні (її комунікативної природи, системи і особливостей функціонування як засобу спілкування). Цей аспект оволодіння мовним досвідом пов'язаний з побудовою студентом-філологом особистісної системи мови, яка повинна бути базою для її компетентного використання. Це означає усвідомлену спрямованість уваги студента на мову як систему правил і норм та на комунікацію як процес створення значень у порівнянні з рідною мовою. Академік Л. В. Щерба, підкреслюючи загальноосвітнє значення вивчення рідної та іноземних мов, зазначає, що «учні привчаються спостерігати слово, а через нього і саму думку», «рідна й іноземна мови створюють тісно пов'язану пару предметів, і є філологічною основою навчання» [263, с. 59].
- Усвідомлення особливостей іншомовної культури, співвіднесення їх з рідною культурою і усвідомлення мови як засобу оволодіння культурою і міжкультурною взаємодією. Другий аспект оволодіння мовним досвідом передбачає спрямованість на інтерпретацію і побудову студентом певної системи засобів, які відображають елементи лінгвокультури (лінгвокультурні поняття, факти). І. І. Халєєва слушно зазначає: «Усвідомлене проникнення в культуру засобом мови, що вивчається, порівняння лінгвокультурних елементів неминує призводить до третьої культури – метакультури» [247, с. 279].
- Усвідомлення закономірностей опанування і засобів вивчення мови і усвідомлення себе в якості суб'єкта діяльності «вивчення мови». Третій

аспект оволодіння мовним досвідом передбачає рефлексію вчителя-філолога на процес оволодіння мовою, в результаті чого вивчення мови стає не лише мовним, лінгвокультурним і комунікативним, а й навчальним досвідом, що виражається в оволодінні методологією вивчення мови [115, с. 35-36].

Отже, когнітивний компонент в підготовці вчителя-філолога як культуромовної особистості проявляється в оволодінні студентами-філологами відповідними знаннями та способами вивчення мови і культури, які допомагають зрозуміти картину світу інофону, що ефективно формується засобами ПКТ.

Таким чином, когнітивний компонент теоретичної підготовки вчителя-філолога, в силу свого комунікативного і культуровідповідного характеру, відображає наявний мовний і навчальний досвід, а також рівень відповідних знань та способів комунікативної і навчальної діяльності. Представимо зазначене схематично (див. рис. 1.3).



Рис. 1.3. Зміст когнітивного компонента теоретичної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога

У контексті особистісно орієнтованого навчання вчителя як творчого, ініціативного фахівця пріоритетною стає його практична діяльність. **Практична професійно-педагогічна підготовка** вчителя-філолога визначається нами як процес і результат індивідуальної самореалізації особистості під час її навчальної діяльності. Це навчальний процес, який спрямований на глобальний розвиток особистості, здатної засвоювати єдину соціально-культурну картину світу, на

приріст знань, здібностей, досвіду під час створення особистих навчальних продуктів, досліджень, творів, проектів, на постійне пізнання, прагнення до визначення сутності будь-якого явища, пошук найкращих засобів розв'язання професійних проблем, постійне експериментування, самоаналіз і самооцінку. Саме практичний характер професійної підготовки привчає вчителя-філолога до самостійності, виховує вимогливість до себе, розвиває вміння аналізувати та синтезувати процеси і явища у філологічній оболонці та суспільстві.

Вчені довели, що основу продуктивної практичної діяльності складає методична компетенція вчителя-філолога, яку В. П. Давидов визначив особливою в професійній діяльності педагога [73, с. 65].

Науковці характеризують методичну компетенцію як позицію «я – вчитель», тобто я навчаю, пояснюю, передаю, переконую та ін. та розкривають зміст методичної компетенції як сукупність методичних вмінь і професійно значущих якостей особистості, необхідних для якісного виконання професійно-педагогічної діяльності [139, с. 43].

Поділяючи думку Д. Ф. Ніколенко з приводу того, що «вміння – це знання в дії», в складі першого компонента практичної підготовки – **методичного**, ми виокремлюємо професійно-методичні вміння вчителя-філолога навчати своїх потенційних учнів. В контексті визначення вмінь як сукупності знань в дії, ми спираємось на визначені Л. Б. Ітельсоном характерні особливості вмінь як процесу: усвідомленість здійснення дій; єдність інтелектуальних, перцептивних і практичних дій; нестереотипне, творче застосування знань; узагальненість [96].

Учитель-філолог, який прагне навчати учнів рідного чи іншомовного спілкування, повинен сам оволодіти комплексом необхідних вмінь. В межах нашого дослідження в питанні формування професійних вмінь вчителів-філологів ми поділяємо думку Н. В. Кузьміної [123], яка в професійно-педагогічній діяльності виокремлює п'ять груп загальних професійних вмінь: гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні.

Вважаємо, що такий підхід вченої є продуктивним, а тому ми виділяємо зазначені вміння в складі методичного компоненту практичної підготовки

вчителя-філолога як предметника, дослідника та культуромовної особистості, які в сукупності складають основу, стрижень професійної культури фахівця-філолога. Визначені Н.В. Кузьміною професійні вміння інтерпретуються нами в межах *методичного компонента практичної підготовки вчителя-філолога як предметника, дослідника та культуромовної особистості*:

- Гностичні вміння – група вмінь, пов'язаних зі сферою управління і знань вчителя-філолога: знань свого предмету, засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей особистості учнів та ін. До них належать: вміння педагогічного аналізу процесу і результатів власної проектної діяльності; вміння здобувати нові знання з дослідження власної діяльності; самостійно працювати з різними джерелами інформації; реалізовувати і розвивати свої пошукові здібності; бачити причинно-наслідкові залежності між задачами, цілями, засобами, способами; вивчати, аналізувати комунікативну діяльність та узагальнювати і впроваджувати передовий соціокультурний досвід тощо.

- Комунікативні вміння – вміння створювати взаємодію учнів і педагога в залежності від цілей, форм організації, методів дослідження; встановлювати доброзичливі довірливі взаємовідносини з учнями, мотивувати учасників педагогічного процесу до дослідження; моделювати вербальну та невербальну комунікативну поведінку, застосовувати педагогічні прийоми впливу: розуміти позицію іншого, проявляти цікавість до особистості, створювати довірливі стосунки, терпимість до іншої людини, його культури та ін.

- Організаційні вміння – вміння організовувати групову та індивідуальну роботу учнів з урахуванням завдань дослідження; управляти психічним станом учнів під час дослідницької діяльності; діагностувати пізнавальні можливості і результати пізнавальної діяльності, оцінювати результати проектної роботи, відповідність досягнутого рівня нормативному; організовувати засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу відповідно до програмних вимог і потенційних можливостей учнів, здійснювати корекцію мовної діяльності тощо.

- Проектувальні вміння – вміння здійснювати перспективне планування стратегічних, тактичних та оперативних задач дослідження і способів вирішення;

передбачати можливі варіанти вирішення системи педагогічних задач; визначати цілі та результати, яких необхідно досягти до закінчення виконання дослідження; проектувати зміст навчального предмету та власну педагогічну діяльність; планувати та передбачати можливі труднощі з боку учнів у процесі засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу під час використання ПКТ, знаходити методи і методичні прийоми їх подолання тощо.

- Конструктивні вміння – вміння відбирати матеріал дослідження і композиційно структурувати зміст навчальної інформації; відбирати форми організації, методи та засоби навчання; конструювати нові педагогічні ПКТ, здійснювати контроль за дослідницькою діяльністю учнів; відбирати і розробляти композицію мовного та мовленнєвого змісту ПКТ: визначати вузлові поняття і закономірності в ньому, знаходити правильне співвідношення фактичного і теоретичного матеріалу тощо.

Зазначені професійно-педагогічні вміння розглядаються нами як інтегральна сукупність, оскільки в умовах проектно-комунікативної діяльності відбувається формування не лише одного виду умінь, а на основі принципу інтеграції встановлюється їх взаємообумовленість, взаємовплив, взаємозбагачення. Це, зрештою, забезпечує досягнення узгодженості єдиної професійної спрямованості і взаємного посилення компонентів професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога.

Формування комунікативних вмінь в складі методичного компонента є особливо важливим в практичній професійно-педагогічній підготовці вчителя-філолога і відбувається в процесі застосування ПКТ, що в свою чергу передбачає встановлення і підтримку контактів, комунікацію членів проектної групи, спілкування з викладачем, консультантами на всіх етапах роботи над проектом.

Однак вчитель-філолог, перебуваючи в ролі культуромовної особистості, здатної до діалогу культур, має володіти вміннями, які дають йому змогу інтерпретувати цінності, віру, переконання, погляди, поведінку «своїх» і «чужих», «бути мостом» між різними мовами і культурами. Поділяючи думку академіка Є. І. Пассова, в складі комунікативних вмінь ми виокремлюємо такі міжкультурні

вміння культуромовної особистості як: вміння інтерпретувати культурні цінності; долати межі, що розділяють культури; бачити в чужому, що нас робить відмінними і що об'єднує; спостерігати за подіями та їх учасниками з позицій чужої культури і розуміти внутрішні приховані пружини подій і вчинків; змінювати самооцінку в результаті осягнення чужої культури і відмови від стереотипів або ілюзорних уявлень, бути готовим змінюватись самому; бачити деталі, важливі для розуміння суті явища, культури; бачити постійне та змінне в культурі, традиції та інновації в різних сферах життя; розуміти гумор чужої культури; спираючись на етимологію, бачити взаємозв'язок між словами і їх значеннями; систематизувати і узагальнювати власний досвід в міжкультурному діалозі [175, с. 3].

Вчитель-філолог як культуромовна особистість повинен також володіти високою комунікативною культурою, що передбачає вміння використовувати вербальну і невербальну комунікативну поведінку; розпочинати (завершувати) розмову з учнями відповідно до норм культури; розвивати соціокультурне асоціативне мислення в умовах спілкування; переконливо та доступно доводити до свідомості учнів зміст соціокультурних явищ; долати труднощі, які виникають у процесі комунікативного спілкування; створювати атмосферу на уроці, яка б сприяла формуванню вмінь комунікативного спілкування; встановлювати особистісну і ділову взаємодію на уроці [99, с. 83].

Таким чином, взаємодія трьох зазначених аспектів методичного компоненту зумовлює трансформацію знань в дослідницьку діяльність вчителя-філолога, тим самим забезпечуючи високий рівень практичного володіння фахівцем методичною (професійною) майстерністю. Враховуючи діалектичний взаємозв'язок між знаннями і вміннями, можна сказати, що знання, набуті студентом в процесі проектно-комунікативної діяльності, відрізняються більшою гнучкістю, широтою, актуалізацією на застосування в нових умовах. Тим самим вони стають основою формування зазначених вмінь, які своєю чергою є джерелом набуття нових знань. ПКТ, виступаючи засобом їх формування, сприяють розв'язанню задач, що стоять перед педагогічним ВНЗ: озброєння студентів

спеціальними і психолого-педагогічними знаннями та професійно-педагогічними вміннями, формування особистості майбутнього вчителя. Підсумуємо зазначене у вигляді схеми (див. рис. 1.4).

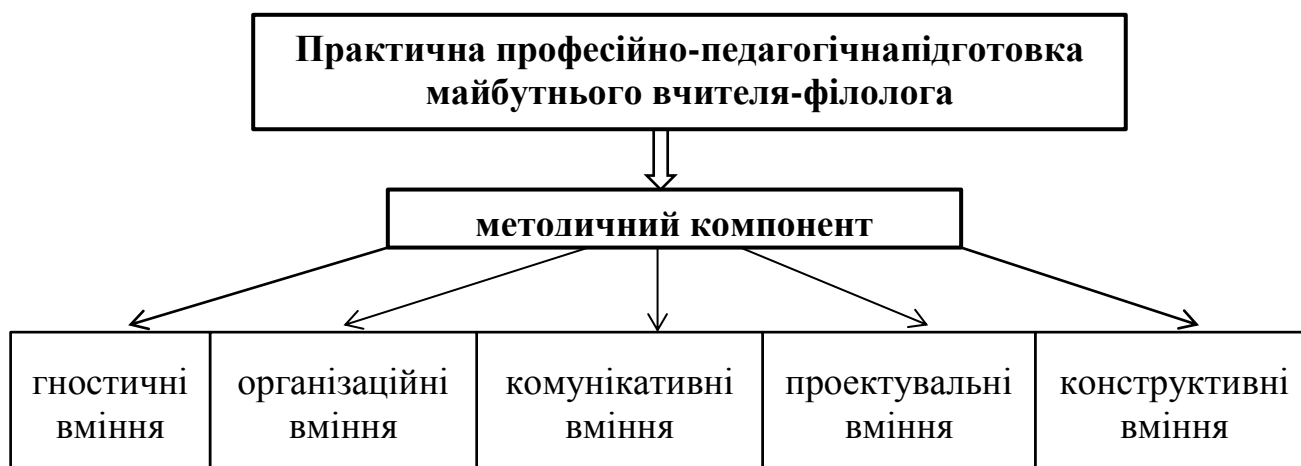


Рис. 1.4. Зміст методичного компонента практичної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога

Як доведено вище, в основу продуктивної практичної підготовки вчителя-філолога у ВНЗ покладено комплекс професійних властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. З огляду на це, вважаємо за необхідне виокремити *особистісний компонент практичної підготовки* вчителя-філолога, який є особистісною характеристикою загальнопедагогічних, специфічних фахових та культурно-особистісних якостей.

Серед найважливіших вимог до професійних якостей *вчителя як предметника* вчені виокремлюють інтегративні загальнопедагогічні якості, що характеризують фахівця в цілому. Поділяючи думку В. О. Калініна, під загальнопедагогічними вміннями ми розуміємо педагогічну винахідливість, тобто, вміння гнучко перебудовувати складну педагогічну ситуацію, надавати їй позитивного емоційного тону, позитивної та конструктивної спрямованості; педагогічне передбачення, прогнозування – вміння передусім визначати поведінку та реакцію учнів до початку або на завершальному етапі педагогічної ситуації, прогнозувати труднощі (свої та учнів); педагогічний такт – почуття міри на основі зіставлення задач, умов і можливостей учасників спілкування;

педагогічна емпатія – емоційне співчуття учню – мовленнєвому партнеру, відгук на вираження ним своїх почуттів [99, с. 36].

Загальнопедагогічні якості фахівця філологічних дисциплін мають свої характерні ознаки і передбачають володіння високим рівнем професійного мислення та загальної підготовки із фахових предметів, широкої ерудиції, знань історії, літератури, останніх досягнень науки і техніки, новітніх технологій і методів навчання, бачення перспективи участі у діалозі культур, постійний пошук соціокультурної інформації, розробку новітніх методів презентації та активізації соціокультурного матеріалу.

Невід’ємним показником загальнопедагогічних якостей є наявність у вчителя-філолога особистісних рис, таких як систематичне прагнення до особистісного самовдосконалення, розвитку власних професійних якостей, домінування гуманістичної спрямованості особистості, наявність стійкого інтересу до інших народів, прагнення до вивчення їх мов та культур, домінування мотивації опанування професією вчителя-філолога, володіння достатнім обсягом знань морально-етичних і комунікативних норм, правил поведінки, якими має керуватися вчитель-філолог, його контактність, психічна сумісність у колективі, вміння критично оцінювати і усвідомлювати свій і колективний досвід, визнавати помилки своєї діяльності.

Крім зазначених якостей, притаманних будь-якому фахівцю, *вчитель-філолог*, який займається *дослідницькою діяльністю*, повинен мати низку характерних специфічних фахових рис, необхідних для застосування ПКТ.

Дж. Рубін виокремлює такі специфічні якості філолога як дослідника: здатність до точної здогадки; потреба у спілкуванні; готовність ризикувати, не боячись зробити помилку; свідомо увага до форми; прагнення організувати додаткову практику; контроль за своєю мовою і порівняння її зі зразком носія мови; увага до значення в соціальному контексті [298, с. 120].

Для філолога-дослідника характерний глибинний підхід до вивчення мови: прагнення до систематизації, дослідження зв’язків всередині мови і між мовами, а також з іншими предметами, свідоме осмислення і побудова гіпотез тощо [299].

Найбільш розгорнуту модель вчителя-філолога як дослідника запропонував Г. Стерн, який визначав такі його основні якості: індивідуальний стиль роботи над мовою; активний підхід до навчальної задачі; наполегливість і послідовність у вивченні мови; формальні, технологічні знання про те, як працювати над мовою; гнучкий, відкритий для експерименту підхід до систематизації й упорядкування знань і постійного поповнення системи мови: пошук значень; прагнення застосовувати мову в спілкуванні; критичне використання мови; поступове формування особистої системи мови і вміння думати мовою [305, с. 147].

Отже, особистісний компонент в практичній підготовці філолога обумовлений передусім потребою мобільності та адаптивності у використанні мов. Ступінь цієї мобільності забезпечується здатністю і готовністю користувача до продуктивної роботи над будь-якою мовою – до доповнення своїх мовних знань, вдосконалення та реконструювання в конкретний інформаційний продукт, необхідний для вирішення пошукової, творчої чи дослідницької задачі.

У межах нашого дослідження ключовим є розуміння вчителя-філолога як культуромовної особистості, «людини культури» – особистості, яка вміє варіативно мислити, володіє розвиненим почуттям нового, прагненням до творчої самореалізації в світі культурних цінностей, саморегуляції та адаптації в соціокультурному середовищі, ядром якої є суб'єктивні якості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності та творчості [29; 38].

Розуміння сучасного філолога як культуромовної особистості дозволяє побудувати ієрархічний ланцюг взаємопов'язаних якостей особистісного компоненту в практично-дослідницькій підготовці вчителя, який включає духовність (гуманістичні цінності), свободу (діалектично пов'язану з відповідальністю), творчу співпрацю (прагнення до діалогу), співтворчість, саморозвиток, самотність як визначаючу основу особистості.

В понятті «культуромовна особистість» вчені виокремлюють базові складові (культурно-особистісні якості) – духовність, свобода і творчість, які реалізуються в життєтворенні людини. Ми вважаємо, що вчитель-філолог як культуромовна особистість – це:

✓ *духовна особистість*, духовність якої проявляється у пізнанні світової культури і культурної самоідентифікації, в усвідомленні себе частиною свого народу, його культури. Саме тому духовність стає умовою формування культуромовної особистості, її різнобічного розвитку у всіх формах діяльності, які створюють структуру особистості вчителя-філолога;

✓ *вільна особистість*, здатна до самовизначення в світі культури, володіє високим рівнем самосвідомості, самостійності, незалежності суджень, орієнтується у світі культурних цінностей і в ситуаціях навколишнього життя, вміє приймати рішення, нести відповідальність за свої вчинки, робити вільний вибір своєї життєдіяльності;

✓ *творча особистість*, здатна до адаптації, активного конструювання соціального середовища і себе в цьому середовищі, самореалізації як до вищого духовного прояву, спрямованого на постійний приріст своїх можливостей, на підвищення якості своєї діяльності, що зрештою передбачає її готовність жити в сучасному світі.

Всі зазначені якості вчителя-філолога можна розглядати як основу при проектуванні сучасного розвивального навчального процесу, зокрема в галузі вивчення мов, як рідної, так й іноземних, з огляду на їх цілі, зміст, критерії оцінки і механізми впливу на розвиток особистості філолога. Представимо це схематично (див. рис. 1.5).



Рис. 1.5. Зміст особистісного компонента практичної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога

Зміст когнітивного, інтенційного, методичного, особистісного компонентів в метасистемі професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога знаходить своє відображення у контрольно-оцінній діяльності, яка становить основу **рефлексивного компонента**. Ми репрезентуємо рефлексивний компонент в межах **дослідницької підготовки** як виявлення свідомого підходу до вивчення рідної або нової мови і культури в усіх аспектах. Розглянемо, як зазначений компонент реалізується в дослідницькій підготовці вчителя-філолога як предметника, дослідника та культуромовної особистості.

Професійна рефлексія філолога-предметника розуміється нами як компонент метадіяльності й означає свідому здатність особистості до моніторингу і критичної рефлексії власної навчальної діяльності, в нашому випадку – оволодіння мовами, що вивчаються. Вчені пов'язують поняття «моніторинг», з одного боку, із зовнішнім самоконтролем і самооцінкою процесу розв'язання навчальної задачі, з іншого – із внутрішніми процесами усвідомлення механізмів навчальної діяльності і відображення її суб'єктом самого себе в цій діяльності. Предметом усвідомлення стає як нова (пошукова) інформація, так і способи її отримання та усвідомлення. Отже, студент «виступає для самого себе і як об'єкт управління (Я - виконавець), і як суб'єкт управління (Я - контролер), що планує, організовує і контролює свої дії, приймаючи функції вчителя на себе» [128, с. 93].

Професійна рефлексія проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень особистих досягнень: сформованість таких важливих для філолога якостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співпрацю, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, ініціативної, критичної й інноваційної рефлексії і прогнозування результатів своєї діяльності, творчої уяви, а також професійно значущих якостей, вмінь та навичок. Рефлексія, включена в дослідницьку підготовку, є показником суб'єктності і дозволяє педагогові регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, управляти навчальною та практично-дослідницькою діяльністю.

Таким чином, професійна рефлексія вчителя-філолога – це ключовий механізм самостійного управління навчальною діяльністю, важлива особистісна

характеристика, що засвідчує ступінь самостійності і свободи майбутнього філолога в процесі оволодіння і використання мов.

Практично-дослідницька підготовка – це здатність і готовність вчителя до усвідомленого і самостійного управління навчальною діяльністю (від постановки цілей навчальної задачі до самоконтролю і самооцінки її результату і використаних засобів). Ключовим механізмом зазначених якостей особистості виступає механізм дослідницької рефлексії.

Дослідницьку рефлексію необхідно розглядати як особливий вид дослідницької діяльності, що дозволяє студенту проектувати пізнавальну діяльність, що веде не лише до розвитку системи науково-методологічного знання, а й до збагачення культури й творчого саморозвитку. Тому одним з найважливіших завдань навчання у педагогічних ВНЗ є оволодіння студентами-філологами методами рефлексивного мислення і їх активного застосування в практичній діяльності.

Дослідницьку рефлексію можна представити у вигляді сукупності окремих елементів: уміння контролювати свої дії, відслідковувати логіку розгортання своєї думки (судження); уміння бачити у відомому невідоме, в очевидному – нешаблонне, тобто бачити протиріччя, що є причиною руху думки; здійснювати діалогічний підхід до аналізу педагогічних ситуацій, аналізувати явища залежно від мети й умов, використовуючи теоретичні методи пізнання [243].

Рефлексивний аналіз й самоконтроль власної дослідницької діяльності та діяльності учнів, самооцінка характеру взаємодії є для вчителя-філолога тією основою, яка дозволяє йому, виходячи з досягнутого результату, визначати зміст спільної дослідницької діяльності, обирати оптимальні форми, методи та проектні технології навчання моделям комунікативної поведінки, здійснювати педагогічне керівництво досягнень учнями успіху в практично-дослідницькій діяльності.

Вчені підкреслюють важливість рефлексивного характеру практично-дослідницької підготовки культуромовної особистості, що проявляється в медіативному засвоєнні мови і культури, що вивчається і виражається в усвідомленому проникненні в культуру носія мови, оволодіння відповідною

системою понять, концептів. Зазначене вище дозволяє нам виокремити комунікативну рефлексію у складі рефлексивного компонента в дослідницькій підготовці вчителя-філолога як культуромовної особистості.

За Я. Л. Коломінським комунікативна рефлексія є здатністю суб'єкта сприймати й оцінювати основні параметри власних стосунків з іншими членами групи («Я очима інших») [110, с. 37]. Комунікативна рефлексія виступає як важлива складова розвиненого спілкування і міжособистісного сприйняття в «чужій» іншомовній культурі, яка характеризується А. А. Бодальовим як специфічна якість пізнання людини людиною [34, с. 42].

Комунікативна рефлексія як якість культуромовної особистості засвідчує сформованість вчителя-філолога як мовленнєвого партнера, здатного розуміти позицію іншого у спілкуванні, інтерпретувати і читати його внутрішній стан через нюанси поведінки, приймати думку партнера зі спілкування, побачити та усвідомити певну залежність явищ двох культур, виокремити головні факти, подати їх головну характеристику, від чого залежить правильна оцінка та інтерпретація того чи іншого соціокультурного явища при міжкультурному спілкуванні. Представимо викладене схематично (див. рис. 1.6).



Рис. 1.6. Зміст рефлексивного компонента дослідницької професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога

Підсумовуючи викладене, робимо висновок про те, що успішне формування визначених компонентів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів-філологів, викладачів різних мов у педагогічному ВНЗ стає можливим за

умови спеціально організованої структури професійно-педагогічної підготовки (див. рис. 1.7).

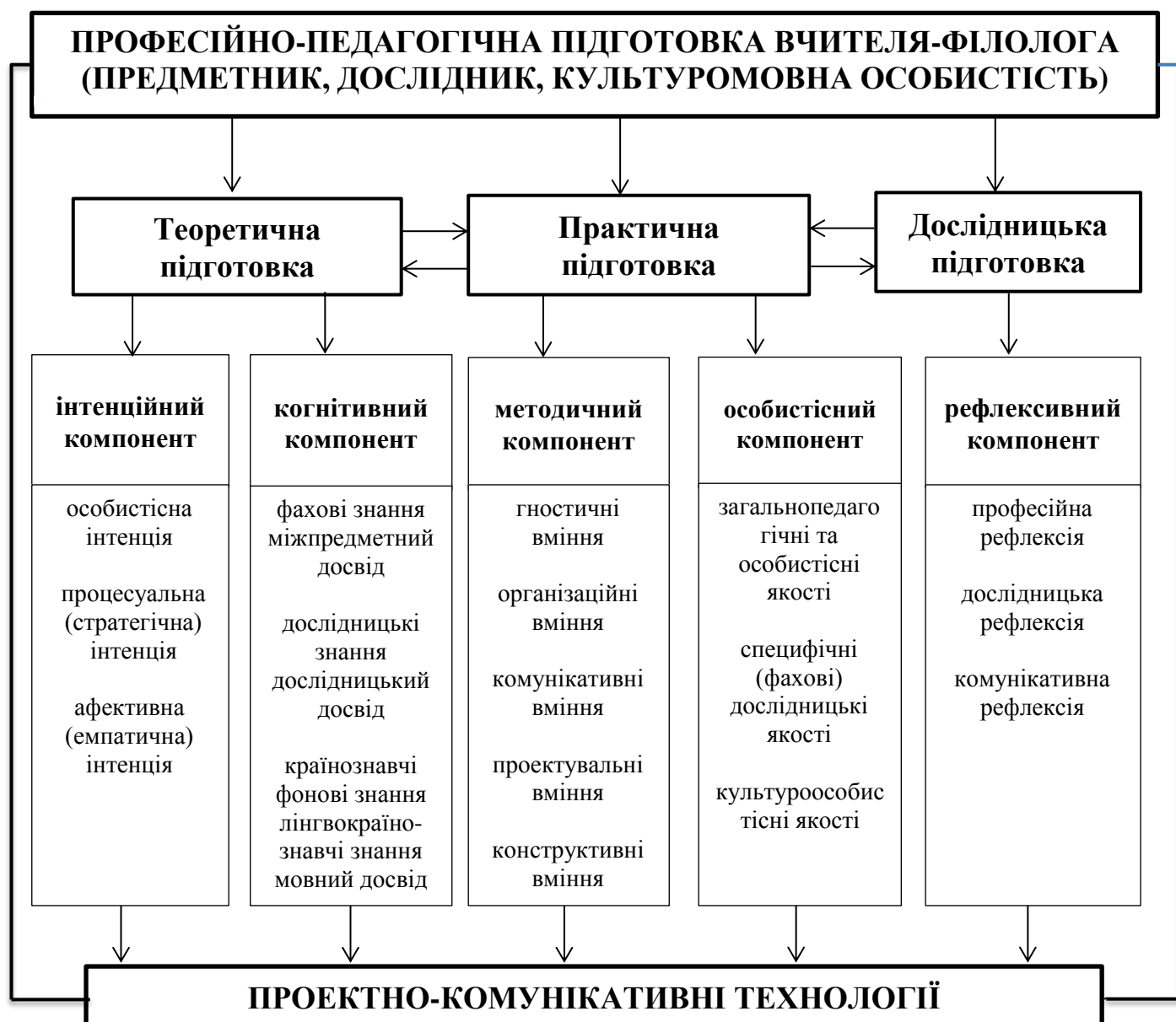


Рис. 1.7. Структура професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ

Сукупність методологічних вітчизняних і зарубіжних підходів до вивчення психолого-педагогічного феномена «професійно-педагогічна підготовка», вимоги концепції державної мовної політики від 15 лютого 2010 року, основним завданням якої є створення умов для вивчення громадянами України мов міжнародного спілкування конкретизують цей термін. Ми вважаємо, що професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя-філолога слід

розуміти як складну поліфункціональну педагогічну систему, яка складається зі специфічних особливостей теоретичної, практичної та дослідницької підготовки вчителя-філолога як предметника, дослідника, культуромовної особистості, й успішно реалізується засобами ПКТ.

Оскільки, ми намагаємось дослідити формування готовності майбутнього вчителя-філолога до володіння ПКТ у своїй професійній діяльності, необхідно проаналізувати можливості застосування ПКТ як складової професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога. Ми вважаємо, що майбутній вчитель зможе успішно використовувати ПКТ у своїй роботі у ЗНЗ лише якісно оволодівши ними під час підготовки у ВНЗ.

Висновки до розділу I

Входження України в європейський простір, впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці зумовлює необхідність докорінного оновлення системи вищої освіти, методології, технології і методики організації навчально-виховного процесу у ВНЗ. У зв'язку з цим особливо актуальним є дослідження теоретико-методологічного і науково-педагогічного обґрунтування змісту, форм і методів професійно-педагогічної підготовки спеціалістів педагогічного профілю, зокрема вчителів-філологів до застосування інноваційних ПКТ.

Дослідження цієї проблеми передбачає аналіз категоріально-поняттєвого апарату, а саме: «проектна діяльність», «комунікативна діяльність», «проектно-комунікативна діяльність», «технологія», «проектно-комунікативна технологія», «професійно-педагогічна підготовка», «готовність до застосування ПКТ».

На основі результатів контент-аналізу нами визначено основні ознаки та спільні риси у визначенні понять «проектна технологія» та «комунікативна технологія», а саме: інтерактивність, соціально-особистісний характер, продуктивний характер, творчий (дослідницький) підхід. Представлені характеристики засвідчили схожість підходів до змістового розгляду досліджуваних понять, що дало підстави їх об'єднати і визначити «проектно-

комунікативну технологію» як інтерактивну, соціально орієнтовану педагогічну технологію, спрямовану на проектування процесу навчальної взаємодії як моделі процесу комунікації, що передбачає об'єктивний контроль якості досягнення поставлених дидактичних цілей при вирішенні практично значущої проблеми.

В межах цього розділу обґрунтовано поняття професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога та обумовлено основні підходи до визначення її змісту. На основі функціонального аналізу визначених підходів встановлено основні складові професійно-педагогічної підготовки, формування яких зумовлено специфікою ПКТ.

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства та з огляду на необхідність оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога у світлі нової мовної політики в Європі і в Україні, професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя-філолога розглядається нами у єдності професійно компетентного *вчителя-предметника, вчителя-дослідника та вчителя – культуромовної особистості.*

На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури, присвяченої проблемам дослідження, визначено основні компоненти професійно-педагогічної підготовки, кожен з яких розглянуто через призму теоретичної, практичної та дослідницької підготовки. До них належать:

- *інтенційний компонент*, що вміщує особистісну, процесуальну (стратегічну) й афективну (емпатичну) інтенцію вчителя-філолога та регламентує мету й завдання професійної підготовки як передбачення її прогнозованих результатів;
- *когнітивний компонент*, складниками якого є фахові знання, міжпредметний досвід, дослідницькі знання, дослідницький досвід, фонові та лінгвокраїнознавчі знання та мовний досвід;

- *методичний компонент*, який містить професійно-методичні вміння вчителя-філолога: гностичні, комунікативні, організаційні, проєктувальні, конструктивні;
- *особистісний компонент*, що враховує загальнопедагогічні, специфічні фахові та культурно-особистісні якості майбутнього вчителя-філолога;
- *рефлексивний компонент*, який передбачає професійну, дослідницьку та комунікативну рефлексію майбутнього вчителя-філолога своєї педагогічної діяльності та веде до самовдосконалення професійної компетентності фахівця.

Основний зміст розділу висвітлено у таких публікаціях автора:

- *Dupliychuk O.* Plurilingualism as a valuable asset of professional philologists' training / O. Dupliichuk // *Materialy miedzynar. nauk-prakt. konf. «Rozwoj Nauk Humanistycznych»* – Poznan. – 2012. – S. 47–50.
- *Дуплійчук О. М.* Сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога / О. М. Дуплійчук // *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : «Педагогічні науки»* – Вип. 1.39. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – С. 75–80.
- *Дуплійчук О. М.* Проектно-комунікативна технологія як складова професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога / О. М. Дуплійчук // *Електронне наукове видання «Науковий вісник Донбасу»*. Серія : Педагогічні науки. – № 1 (21) – Луганськ, 2013.

РОЗДІЛ II. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій

Досягнення високого рівня сформованості готовності випускника філологічного факультету педагогічного ВНЗ до професійної діяльності може бути здійснене лише при побудові навчання як цілісної системи, під якою прийнято розуміти певне ціле, що складається з взаємопов'язаних між собою елементів, при чому закони, принципи чи порядок зв'язку цих елементів створюють внутрішню структуру системи, а характер її взаємодії з навколишнім середовищем – її функціонування.

Формування професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога представлено нами за допомогою методу моделювання, який є одним із специфічних методів наукового дослідження, сутність якого полягає в заміні складного об'єкту (прототипу) більш простим за структурою і доступним вивченню об'єктом (моделлю) [86; 117; 152; 261].

Вчені розглядають процес моделювання як нові сполучення, уявне перекомпонування реальних процесів на основі ключової ідеї й аналізу їх характерних рис [88, с. 7]; вираження відносної істини з необхідними і достатніми умовами її існування, а саме: умова відображення й уточнення аналогії, умова репрезентативності, умова екстраполяції [261, с. 292].

Створюючи модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ, ми керувалися визначенням поняття «модель» Є. В. Романова, який під педагогічною моделлю розуміє «узагальнений, абстрактно логічний образ конкретного феномена педагогічної системи, що відображає і репрезентує суттєві структурно-функціональні зв'язки об'єкта педагогічного дослідження, представлений в потрібній наочній формі і здатний давати нове знання про об'єкт моделювання» [202, с. 172].

Враховуючи вище зазначене ми побудували модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ. Схематично ця модель представлена на рис. 2.1.

Проектування моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ відбувалося у два етапи. **Перший етап** включав в себе аналіз системи підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ, в процесі чого були виконані наступні дії: виокремлення системи з середовища; представлення системи у вигляді сукупності елементів; послідовне дослідження кожного елемента; синтез понятійної моделі.

Основним змістом синтезу понятійної моделі є, на думку вчених, аналіз та узагальнення знань про досліджуваний об'єкт, який передбачає вивчення теоретичної і методичної літератури за темою, спостереження реального навчально-виховного процесу на філологічних факультетах ВНЗ і виявлення сильних і слабких сторін підготовки вчителів-філологів до застосування ПКТ, використання низки методологічних закономірностей, принципів, категорій (системний аналіз, структура навчально-виховного процесу, індивідуальний підхід в навчанні та ін.).

На **другому етапі** моделювання нами розв'язувалися такі задачі: безпосереднє створення уявного образу системи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ; визначення основних структурних одиниць, її складових елементів; встановлення їх ієрархічного співвідношення; виявлення сукупності зв'язків між елементами системи і прояву характеру їх взаємодії.

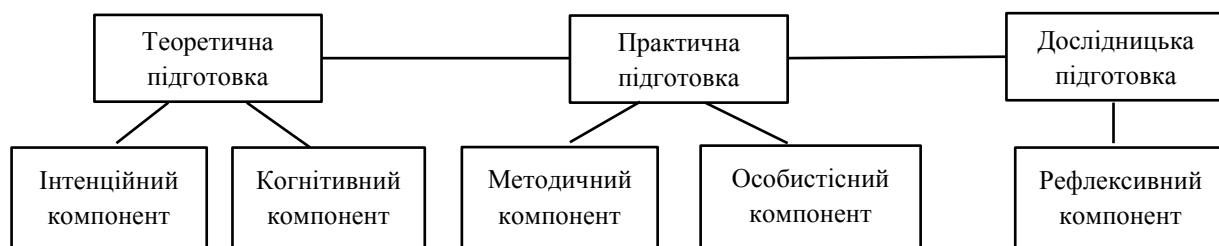
У розробленій нами моделі професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ репрезентується як цілісна система з численністю взаємопов'язаних елементів, що створюють усталену єдність.

Мета: підготувати майбутніх вчителів-філологів до ефективного застосування ПКТ

Провідні завдання:

- ❖ Формування у студентів ціннісного ставлення та позитивної мотивації до роботи з ПКТ.
- ❖ Розвиток у майбутніх вчителів-філологів вмінь та навичок використання ПКТ у професійно-педагогічній діяльності.
- ❖ Озброєння студентів знаннями зі спеціальності засобами ПКТ.

Структура професійно-педагогічної підготовки до застосування ПКТ



Організація професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ

<p>Умови:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ реалізація міжпредметних зв'язків в процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя через актуалізацію навчальних предметів філологічного змісту з урахуванням загальнотеоретичного, соціокультурного, комунікативного аспектів ▪ розробка технологічного забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у вигляді ПКТ соціокультурного і міжкультурного змісту, спрямованих на формування особистості вчителя-мовника як предметника, дослідника та культуромовної особистості ▪ здійснення інтеграції теоретичної, практичної та дослідницької підготовки майбутнього вчителя-філолога через включення ПКТ в педагогічний процес 	<p>Принципи:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ принцип соціально орієнтованого змісту навчальної діяльності ▪ принцип міжмовної комунікації ▪ принцип «двоплановості» ▪ принцип креативності ▪ принцип культуровідповідності 	<p>Технології:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Технології знаходження професійно значущих асоціацій. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Технологія концепт-карт ▪ Технологія колажування ▪ Технологія паралельного читання 2. Із-технологія професійного взаємонавчання у формі малих груп <ul style="list-style-type: none"> ▪ Група спеціальних інтересів (Special Interest Group) ▪ Група навчальної взаємодії (Lesson Study Group) ▪ Фокус-група педагогічної майстерності (Focus Group) 3. Технології моделювання комунікативних і соціокультурно маркованих ситуацій. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Віртуально-тренінгова технологія ▪ Технологія лінгвопедагогічних задач ▪ Технологія професійно-методичного досє 	<p>Етапи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мотиваційно-ціннісний 2. Комунікативно-продуктивний 3. Професійно-діяльнісний 4. Аналітико-коректувальний
--	---	--	--

Засоби: спецкурс «Використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів», навчально-методичний посібник «ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів»

Критерії та показники готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ

Мотиваційний	Змістовий	Операційно-діяльнісний	Оцінно-результативний
Наявність позитивної мотивації до використання ПКТ в професійно-педагогічній діяльності	Наявність знань в сфері ПКТ, про можливості застосування ПКТ в навчанні мов та літератур	Сформованість професійних вмінь застосування ПКТ в майбутній професійно-педагогічній діяльності	Сформованість рефлексивної позиції студентів-філологів щодо використання ПКТ в професійно-педагогічній діяльності

Готовність вчителя-філолога до застосування ПКТ

Рис. 2.1. Модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього-вчителя-філолога до застосування ПКТ

Основою цієї системи є **мета**, сформульована нами таким чином: підготувати майбутніх вчителів-філологів до ефективного застосування ПКТ, і конкретизована **провідними завданнями**:

- 1) формування у майбутніх вчителів-філологів стійкого інтересу до роботи з ПКТ та бажання використовувати їх під час педагогічної діяльності, позитивного ставлення до формування власної професійної компетентності на основі усвідомлення студентами соціальної значущості професії вчителя-філолога як предметника, дослідника та культуромовної особистості;
- 2) розвиток комплексу професійно-педагогічних вмінь (гностичні, комунікативні, організаційні, проектувальні та конструктивні вміння), якими, на наш погляд, повинен володіти кожен вчитель-філолог для використання ПКТ у навчальному процесі.
- 3) озброєння студентів знаннями наукової і науково-методичної літератури, що стосується викладання філологічних дисциплін у ЗНЗ з використанням ПКТ; програмного забезпечення процесу вивчення дисциплін філологічного циклу; можливості використання ПКТ в професійно-педагогічній підготовці для вирішення конкретних педагогічних задач тощо.

Грунтуючись на попередньому вивченні психолого-педагогічної, лінгвістичної і методичної літератури та аналізуючи стан професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога, ми зробили висновок про те, що структура професійної підготовки вміщує теоретичну, практичну та дослідницьку підготовки. Зважаючи на стан мовної політики в Україні, були виокремлені головні компоненти професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога як предметника, дослідника та культуромовної особистості: інтенційний, когнітивний, методичний, особистісний та рефлексивний.

Успішна організація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ вимагає забезпечення відповідних **умов** як комплексу заходів навчально-виховного процесу для забезпечення досягнення студентами достатнього рівня професійної компетентності.

Під педагогічними умовами ми розуміємо певну сукупність заходів процесу навчання, спрямованих на більш ефективну організацію професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів у ВНЗ. При визначенні педагогічних умов, спираючись на думку Б. С. Гершунського, ми керувалися наступними факторами: сучасними вимогами, що пред'являються суспільством до вчителя-філолога – його професійним і особистісним якостям; зміною цілей і змісту мовної політики у ВНЗ; специфічними особливостями навчання мови як засобу спілкування; результатами констатувального етапу експерименту [58].

Аналіз літератури за визначеними спрямуваннями дозволив нам виокремити такі педагогічні умови, необхідні для успішної реалізації поставленої задачі:

- Реалізація міжпредметних зв'язків в процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя через актуалізацію навчальних предметів філологічного змісту з урахуванням загальнотеоретичного, соціокультурного, комунікативного аспектів.

Інтеграція професійно значущих педагогічних, психологічних, методичних знань на основі міжпредметних зв'язків передбачає прийняття теоретичних основ для досягнення інтерактивного знання і включає інтеграцію інших галузей знань в предметній галузі «Філологія».

- Розробка технологічного забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у вигляді ПКТ соціокультурного і міжкультурного змісту, спрямованих на формування особистості вчителя-мовника як предметника, дослідника та культуромовної особистості.

Стимулювання процесу розвитку вчителя-філолога в трьох зазначених площинах проявляється в збагаченні інтерактивної взаємодії майбутніх учителів засобом технологічного забезпечення та оптимального співвідношення активних методів навчання, нестандартних форм і режимів роботи.

- Здійснення інтеграції теоретичної, практичної та дослідницької підготовки майбутнього вчителя-філолога через включення ПКТ в педагогічний процес.

Ми вважаємо, що формування професійних якостей і вмінь майбутнього вчителя-філолога засобами ПКТ на етапах теоретичної, практичної та дослідницької підготовки буде екстрапольоване на ефективність цілісного, загального процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів. Опанувавши професійно орієнтовані ПКТ під час навчання у ВНЗ, майбутній вчитель-філолог буде використовувати всі різновиди зазначених технологій у процесі роботи зі своїми потенційними учнями в школі.

Оскільки будь-який педагогічний процес функціонує і розвивається згідно **принципів навчання**, які виступають як першооснова, закономірність тієї чи іншої діяльності і, безумовно, впливають на вибір педагогічних технологій, що забезпечують необхідне функціонування об'єкту дослідження, ми вважаємо необхідним визначити принципи, які уможливають проектування процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога.

Переорієнтація освіти на діяльнісний, розвивальний, комунікативно-пізнавальний характер навчання, що стимулює активність інтелектуальної діяльності, соціокультурний розвиток, оволодіння вміннями творчого вдосконалення, диктує необхідність виокремлення загальнодидактичних принципів, які деталізуються нами і наповнюються новим змістом під час організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ.

У межах розв'язання задач дисертаційного дослідження для нас особливого значення набувають такі принципи: *соціально орієнтованого змісту навчальної діяльності; міжмовної комунікації; «двоплановості»; креативності; культуровідповідності*. В контексті професійно-педагогічної підготовки ці та інші загальні дидактичні принципи набувають нового змісту, по-новому переломлюються, віддзеркалюючи сутність ПКТ. З одного боку вони корелюють з інноваційними принципами навчання, а з іншого – відображають специфічний зміст і визначають стратегію ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів. Розглянемо більш детально зазначені нами принципи.

Принцип соціально орієнтованого змісту навчальної діяльності. Він означає, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя-філолога відбувається на діяльнісно-контекстуальній соціально орієнтованій основі, що забезпечує засвоєння учнями досвіду реальної соціально-культурної діяльності, яка передбачає функціональне використання мови.

У професійно-педагогічній підготовці філолога це передбачає передусім розширення рамок навчального контексту і досвіду міжкультурної взаємодії і тим самим – забезпечення аутентичного характеру комунікативних і навчально-пізнавальних задач. Умови для автентичності змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога створюються завдяки його міжпредметному (міждисциплінарному) характеру, що сприяє формуванню цілісної картини світу, в тому числі мовної та інформаційної. Це забезпечується за рахунок навчально-пізнавальних задач, пов'язаних з дослідженням реальної соціально-культурної дійсності засобами мов, що вивчаються, і підпорядкування практичних цілей оволодіння мовами розв'язання таких навчальних, навчально-дослідницьких, проектно-дослідницьких задач на міждисциплінарній основі.

Координація та інтеграція предметного змісту у сфері вивчення філологічних дисциплін передбачає інтеграцію:

1. У сфері соціально орієнтованого змісту за такими напрямками, як філософія та філологія, філософія та міжкультурна педагогіка, психологія та психолінгвістика, що пояснює особливості функціонування мови і мовлення як психічних феноменів із урахуванням взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників соціально-культурної діяльності особистості.
2. У предметній сфері «Філологія» за такими напрямками, як мова і література, рідна мова та іноземна мова, рідна і зарубіжна література, загальні способи вивчення мови і культури тощо.
3. У сфері культурознавчого знання за такими напрямками, як рідна країна, історія, культура, країнознавство мови, що вивчається, світова культура, історія, цивілізація та ін.

4. Знань з основних напрямів прикладної лінгвістики за такими напрямками, як лінгвопедагогіка, що досліджує закономірності оволодіння одиницями мови та лінгводидактика, що «забезпечує функціональну складову методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції» [149, с. 7].

Все це веде до формування цілісної наукової картини світу на основі міждисциплінарного підходу і використання мови в якості навчального медіуму.

У відповідності з розглянутим принципом соціально орієнтований зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів передбачає пріоритетне використання соціально орієнтованих технологій, яким, за результатами контент-аналізу, відповідають ПКТ.

Принцип міжмовної комунікації означає, що в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога передбачається опора на міжмовну координацію та інтеграцію в предметній галузі «Філологія». Цей принцип розглядається як певне розширення принципу орієнтації на рідну мову (за А. А. Миролюбовим), що реалізується в змісті і процесі мовного навчання.

Аналіз особливостей професійно-педагогічної підготовки вчителів у сфері вивчення рідної та іноземних мов засвідчив, що мовнодіяльнісний та загальнофілологічний характер цих навчальних предметів визначається спільністю діяльнісних особливостей засвоєння мови і культури (рідної та іноземної) та особистісних характеристик студента-філолога. При цьому інтеграція в предметній галузі «Філологія» зумовлена, як зазначає Н. Д. Гальскова, передусім спрямованістю на формування культуромовної особистості вчителя як «глибинного національного феномену» [57, с. 74].

За Н. Ф. Коряковцевою координація у вивченні мов передбачає:

- координацію цілей та змісту з погляду мовних, комунікативних, лінгвокультурознавчих, країнознавчих та загальнокультурних аспектів;

- координацію загальномовного і загальнонавчального компонента змісту навчання – інтегративний підхід до формування навчальних вмінь, що забезпечують вивчення мови і культури та розвиток студента-філолога як культуромовної особистості;
- координацію форм і предметного змісту професійно-педагогічної підготовки (виконання спільних навчально-дослідницьких проєктів, цілеспрямоване і взаємопов'язане формування навчальних вмінь);
- координацію загальнокомунікативного та інформаційного компонентів – інтегративний підхід до формування вмінь, що забезпечують загальнокомунікативну та інформаційну культуру учня;
- координацію міжкультурного компонента – цілеспрямоване формування міжкультурної компетенції;
- порівняльно-зіставне вивчення когнітивно-концептної основи різних мов і формування міжмовної компетенції [115].

Реалізація цього принципу сприяє застосуванню професійно орієнтованих ПКТ, що забезпечують предметно-змістову основу для координації дисциплін в предметній галузі «Філологія» і її спрямованість на лінгвокультурознавчі, літературознавчі, філологічні і загальнокультурні аспекти. Ці аспекти є тією базою, яка створює умови для усвідомлення учнями своєї національно-культурної приналежності і виховання толерантності до інших мов і культур, розвитку «людини культури» і виховання загальнокультурних цінностей.

Принцип «двоплановості» професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога реалізується під час ділової гри, коли студенти, з одного боку, виступають в ролі педагога в процесі професійно-педагогічної діяльності, а з іншого – в ролі учня. А. О. Вербицький доводить, що орієнтуючись на принцип двоплановості професійно-педагогічної підготовки філолога, вчитель створює такі об'єктивні умови, за яких студенти в будь-який час усвідомлюють, що вони діють як учасники проєкту, і як майбутні спеціалісти [48, с. 28]. Це забезпечується постановкою двоякого роду цілей – цілей проєкту та комунікативних цілей, що досягається використанням ПКТ.

Отже, подвійність цілей проектно-комунікативної діяльності вчителя зумовлює двоплановість його професійно-педагогічної підготовки. Опора на принцип двоплановості дозволяє нам більш широко трактувати предмет професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога. Зважаючи на зазначене, можна стверджувати, що предметом професійно-педагогічної підготовки є одночасно як організація навчальної роботи студентів, так і конструювання, реалізація та оцінка їх діяльності в межах застосування ПКТ.

Принцип креативності в контексті професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога по-новому інтерпретує принцип творчої активності і є одним з ключових аспектів в підготовці вчителя-філолога до застосування ПКТ.

У межах нашого дослідження «креативність» розуміється як створення особистісного навчального продукту в процесі творчого пошуку шляхів і способів розв'язання певної педагогічної задачі засобами ПКТ. Нам імponує думка М. М. Нечаєва, згідно якої основна задача творчості полягає «не в самому по собі розв'язанні задачі, не в досягненні її об'єктивного результату, а в тому, щоб розкрити для себе, встановити конкретний спосіб її розв'язання» [161, с. 19].

Проектно-комунікативна діяльність майбутнього вчителя-філолога носить творчий характер, що створює умови для розвитку інтелектуального потенціалу особистості, розвитку креативних якостей вчителя, його творчої самореалізації. Тим самим забезпечуються умови для цілісного розвитку особистості вчителя-філолога як предметника, дослідника та культуромовної особистості.

Аналіз педагогічної та методичної літератури свідчить, що креативність у професійно-педагогічній підготовці вчителя-філолога означає здатність самостійно створювати особистісний навчальний продукт; виробляти особисті способи творчої навчально-пізнавальної діяльності, застосовуючи ПКТ; творчо самовиражатися в процесі вивчення мов і літератур; здатність до емпатії, залучення, співпереживання в процесі створення навчального продукту, до творчого пошуку та інтуїції при підготовці уроків в класах з учнями різного рівня підготовки, до взаємної творчості з іншими суб'єктами навчального процесу.

Суть цього принципу полягає в тому, щоб давати студентові не готові висновки і вказівки, а допомагати йому самостійно виробляти рішення педагогічних типових проблем і тим самим готувати до творчого вирішення цих проблем у процесі комунікативної взаємодії. Для такого навчання характерно, що студент знаходиться в позиції дослідника проблемної ситуації, націлений на пошук способів вирішення, конструктивних схем дії, оволодіння методологією і накопичення досвіду вирішення проблемного завдання. Стосовно професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога цей підхід означає, з нашого погляду, оволодіння мовами, що вивчаються, на основі формування способів вивчення мов та культур з пріоритетним використанням ПКТ.

Принцип культуровідповідності пов'язаний з необхідністю включати в зміст мовної освіти і освіти в цілому не лише наукові знання, а й культуру як цілісне розвивальне явище, систему накопичених знань, соціального досвіду, культурних досягнень і діяльності, спрямованої на отримання знань, оволодіння досвідом і досягненнями культури, в тому числі і культури країн, мови яких вивчаються. Культуровідповідна освіта відображає багатогранність культури і суспільства, тобто освітнє середовище виступає як багатокультурний соціум, де всі культури рівні, де стає можливим культурне самовизначення і розкриття особистісної культури кожного суб'єкта.

Стосовно професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога, поділяючи позицію В. В. Сафоновой, можна говорити про необхідність врахування цього принципу при відборі культурознавчого матеріалу для навчальних цілей. Згідно з цим принципом, потрібно визначити ціннісний смисл, а потім ціннісну значущість матеріалів, що відбираються для формування у студентів власних уявлень про історію і культуру народів, мови яких вивчаються, варіативності їх стилів життя й культурозбагачених взаємовпливів [209].

Система принципів навчання, як і будь-яка інша, повинна мати такі інтегративні риси, що не мають її елементи окремо. У зв'язку з цим, ми визначаємо такі інтегративні якості запропонованої нами системи принципів, як гармонійність, доцільність, ефективність, відкритість для нового змісту і нових

технологій. Як доводить В. І. Загвязинський, система принципів – функціональна за своїм характером і спрямована на отримання корисного результату: виховного і розвивального ефекту. Вона має властивість цілісно відображати навчальний процес і тому відкриває можливість комплексного підходу до його вдосконалення, при якому зміни окремих компонентів відображаються іншими компонентами і загальними характеристиками процесу [87, с. 47].

Перераховані вище умови та принципи послужили опорою при відборі і конструюванні **педагогічних професійно орієнтованих ПКТ**, спрямованих на формування особистості вчителя-філолога як предметника, дослідника та культуромовної особистості в процесі його професійно-педагогічної підготовки. Відповідно до завдань дослідження, з опертям на теоретичну базу, накопичену вченими в галузі педагогічних технологій, нами розроблений і апробований такий комплекс активних та інтерактивних ПКТ, що реалізується у відповідних площинах теоретичної, практичної та дослідницької підготовки вчителя-філолога. ПКТ виокремлених нами трьох типів будуть ефективними та доцільними у процесі роботи з матеріалами філологічної спрямованості, що пов'язані з викладанням мов та літератур у ЗНЗ. Розглянемо детальніше кожну із визначених груп технологій.

ПКТ знаходження професійно значущих асоціацій

Досліджувані технології передбачають групування мовних засобів на основі використання асоціацій (семантичних, образних, ситуативних), різних видів схематичної систематизації мовних засобів (побудова особистих опорних схем, що організують мовні засоби в певну систему мовних одиниць або опорних схем), та орієнтовані на створення значущо професійного мислення студента-філолога, розвитку його пізнавальної мотивації.

У межах технологій знаходження професійно значущих асоціацій, вважаємо за доцільне виокремити *технологію концепт-карт, технологію колажування та технологію паралельного читання*, в основу яких покладається принцип «радіантного мислення», тобто використання природної схильності мозку мислити асоціативно, від центру до периферії.

Л. В. Калініна стверджує, що технології знаходження професійно значущих асоціацій створюють умови для самореалізації особистості, реалізації «Я-концепції», забезпечують усвідомлення вчителем-філологом його професійної готовності до педагогічної діяльності, здатність адекватно оцінювати власні професійні знання, уміння, прогнозувати вірогідність можливостей педагогічної діяльності та обирати адекватні шляхи досягнення поставлених цілей [101].

Використання цих ПКТ є необхідною умовою вільної навчально-пізнавальної діяльності вчителя-філолога як предметника. Тому для викладання рідної або іноземної мов та літератур в своїй подальшій професійній діяльності майбутній вчитель-філолог повинен уміти використовувати подібні технології.

I³-технологія професійного взаємонавчання у формі малих груп

Вимоги до педагогічної підготовки спеціаліста філологічного профілю, продиктовані професійними запитами, на нашу думку, можуть бути реалізовані за допомогою проектно-комунікативної I³-технології професійного взаємонавчання, інструментарій якої вирізняється високим ступенем структурної цілісності та перспективно враховує різноманітні професійні якості майбутньої діяльності молодого спеціаліста.

Технологія «I³: ідея – імпульс – інновація» реалізується в єдності концептуального підходу, задуму (*idei*), обумовленої цілями і задачами інструментальної дії (*імпульсу*), що спрямована на операціоналізацію творчих рішень (*інновації*). Застосування цієї технології в нашому дослідженні має на меті впровадити інноваційний підхід в професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя-філолога як дослідника та допомогти йому самому втілювати експеримент в навчанні своїх потенційних учнів у ЗНЗ.

Завдяки багатовимірному та комплексному впливу на сукупність інтелектуальних, технічних та наукових здібностей індивіда, що лежать в основі проектування його творчих рішень, I³-технологія професійного взаємонавчання здатна забезпечити інтерактивне спілкування в системі вчитель-студент, а також між студентами на новому рівні, що особливо важливо для професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів.

Формування цілісної особистості вчителя-дослідника за допомогою І³-технології професійного взаємонавчання реалізовувалось з врахуванням трьох площин професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у формі малих груп: *група спеціальних інтересів (Special Interest Group)*, *група навчальної взаємодії (Lesson Study Group)* і *фокус-група педагогічної майстерності (Focus Group)* відповідно.

Ми вважаємо, що реалізація цієї технології не лише сприяє вдосконаленню процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів, покращуючи їх комунікативні вміння, підвищуючи професійну компетентність та збільшуючи міжпредметний досвід, а й дозволяє спроектувати можливість використання ПКТ під час самостійної професійної діяльності у ЗНЗ.

ПКТ моделювання комунікативних і соціокультурно маркованих ситуацій

Окреслені технології передбачають проблемно-комунікативні форми організації навчальної діяльності студентів, які спрямовані на інтеграцію їх комунікативної практики і пошуково-пізнавальної діяльності, що сприяє формуванню комунікативно-прагматичних та інтелектуальних вмінь розв'язання пізнавальних задач.

У найбільш загальному плані у науці «ситуація» визначається як фрагмент об'єктивної дійсності, що відображається суб'єктом в його практичній діяльності. Серед факторів, що входять в комунікативну ситуацію, належать обставини дійсності, відносини між комунікантами, мовні спонукання і реалізація самого акту спілкування [121, с. 156].

Зважаючи на те, що модель професійно-педагогічної підготовки передбачає формування вчителя-філолога як культуромовної особистості, для нашого дослідження важливою є соціокультурно маркована ситуація, яка передбачає врахування можливих особливостей і протиріч у спілкуванні з представниками іншої культури і у зв'язку з цим містить соціокультурні маркери. Для формування здатності до міжкультурного спілкування найбільшого значення набуває моделювання типових для представника іншого лінгвосоціуму ситуацій, що

містять деяку культурну своєрідність, суперечливу для представників інших культур.

У ході нашого дослідження соціокультурно марковані ситуації реалізовувались засобом *віртуально-тренінгової технології, технології лінгвопедагогічних задач та технології професійно-методичного досьє*, які передбачали включення студентів в діалог/полілог, в тому числі і міжкультурного характеру.

А. М. Кузьміна вважає: для того, щоб ситуації комунікативного і соціокультурного характеру були максимально наближеними до умов ситуацій реального спілкування, необхідна наявність трьох основних компонентів: реальність обставин, що спонукають до спілкування; зацікавленість партнерів зі спілкування та отримання інформації; необхідність спілкування в умовах міжкультурного діалогу.

Крім того, соціокультурно марковані ситуації, маючи комунікативну спрямованість, повинні включати в себе соціокультурний контекст спілкування фонового знання історії, релігії, освіти, політики, поведінкових характеристик членів іншомовного соціуму.

Отже вони створюються як природні життєві ситуації з врахуванням конкретного мовного, мовленнєвого і соціокультурного матеріалу, запланованого для цих занять на певному етапі його відпрацювання. При формуванні соціокультурної компетенції учнів ЗНЗ майбутній вчитель-філолог повинен не лише використовувати віртуально-тренінгові технології, мати уявлення про цілі та структуру професійно-методичного досьє, володіти алгоритмами побудови лінгвопедагогічних задач, але найголовніше – бути здатним організовувати філологічну підготовку своїх учнів, застосовуючи зазначений вид ПКТ.

Застосування окреслених професійно-орієнтованих ПКТ уможливило забезпечення ефективної професійної підготовки студента-філолога до майбутньої педагогічної діяльності у єдності її складових компонентів, створенні усталених зв'язків між ними та існуванні їх як єдиного цілого (*див. рис. 2.2*).

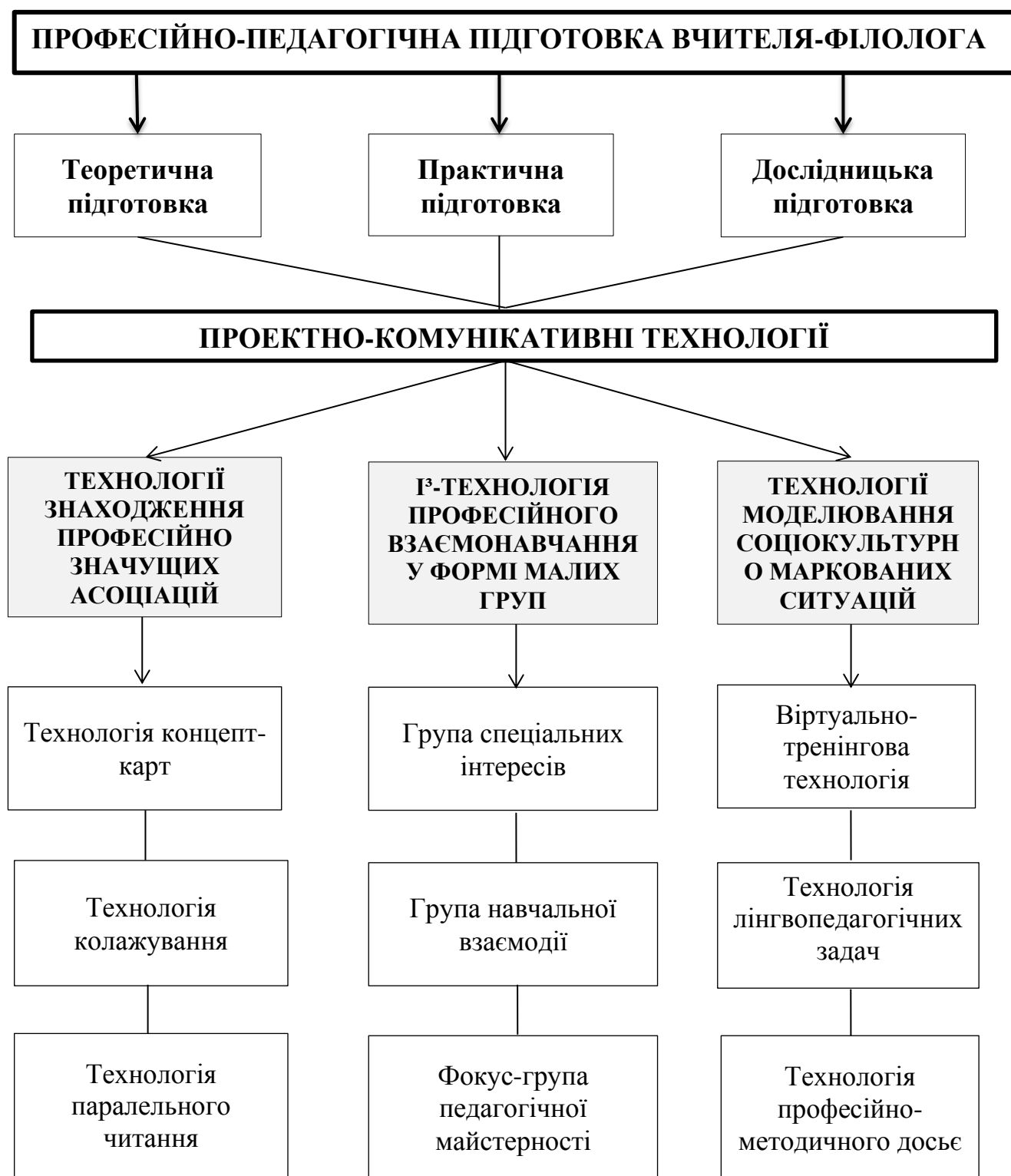


Рис. 2.2. Професійно орієнтовані ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя-філолога

Виокремлені професійно-орієнтовані ПКТ доцільно використовувати під час професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ в процесі викладання не лише філологічних дисциплін, а й дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Вважаємо за доцільне виокремити низку суттєвих *ознак ПКТ* на різних рівнях професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів.

Соціально-педагогічний рівень носить:

- *соціально орієнтований характер*, що проявляється в двох аспектах:
 - а) у включенні проектно-дослідницької діяльності студентів в засвоєння реальної соціально-культурної діяльності.
 - б) в соціально-рольовому статусі учнів як суб'єктів комунікативної взаємодії в ході репрезентації проекту.

З цією метою студентам пропонуються пошуково-пізнавальні завдання, розроблені на основі реальної дійсності, проблемні питання з преамбулою, що вимагають від них обговорення та знаходження спільного вирішення проблеми. Так, наприклад, в ході семінару-диспуту з педагогіки на тему «Що мені не вистачає, щоб бути вчителем-філологом?» студенти презентували раніше підготовлені проекти за навчальним курсом Intel згідно тематики семінару. На основі готового шаблону, студенти представляли свої проекти та брали участь в загальному обговоренні проблеми.

- *практико-орієнтований контекстний характер*, що проявляється в спрямованості на створення (дослідження) конкретного продукту комунікативного типу і можливості безпосереднього практичного застосування отриманих в навчальному процесі знань та умінь.

Такий характер ПКТ найкраще реалізується на заняттях із загальної педагогіки та історії педагогіки, вступу до педагогічної професії та предметних методик в формі малих груп, де поетапний характер роботи забезпечує контекстне дослідження певного педагогічного явища чи аспекту, відкриває перед студентом нові способи дослідження, трактування, формулювання закономірностей комунікативної діяльності.

На занятті з історії педагогіки студенти повинні були проаналізувати організацію діяльності університетів епохи Середньовіччя та в групах провести дослідження щодо історії виникнення та становлення найвідоміших європейських університетів (Париж, Болонья, Оксфорд, Кембридж, Прага, Краків та ін.). На

останньому занятті в фокус-групах педагогічної майстерності студенти презентували розроблені проекти у формі колажів та постерів, розробляли інформаційні бюлетні, створювали мультимедійну презентацію, робили публікації на класні веб-сторінки в Інтернеті.

Психолого-педагогічний рівень передбачає:

- *проблемно-дослідницький характер*, що проявляється в наявності проблемного завдання (реальної проблеми), яке потребує вирішення і спонукає до комунікативно-дослідницької діяльності.
- *інтегративний характер*, що проявляється в інтегрованому предметному змісті і спрямованості на оволодіння цілісним комплексом знань і вмінь (предметних, інформаційних, комунікативних), що забезпечують комунікативно-дослідницьку і соціально-культурну діяльність;
- *методологічний характер*, що проявляється в усвідомленому засвоєнні учнями способів навчально-пізнавальної діяльності (від формулювання задуму до оцінки кінцевого продукту).

Так, на практичному занятті з методики викладання іноземних мов, студентам в групах пропонувалось порівняти ситуації, в яких вони використовують рідну та іноземні мови та заповнити запропонований колаж, вказавши ці ситуації (наприклад, спілкування в родині, читання тощо); розфарбувати різними кольорами спільні і різні ситуації та розставити в кожному пункті цифри, що позначають важливість ситуації. Після цього студенти склали Мовну Біографію типового представника своєї групи та презентували його «портрет» як користувача мови.

Особистісний рівень носить:

- *Особистісно-мотивований характер*, що проявляється в особистісній ініціативі учнів із дослідження певної проблеми і забезпечує безпосередню цікавість, реальну значущість для учнів і творчу спрямованість.

На семінарському занятті з предмету «Загальні основи педагогіки» із теми «Школяр, його розвиток і виховання» студентам пропонувалось провести невеличке дослідження: побудувати генеалогічне дерево своєї родини;

проаналізувати, що вони успадкували від своїх батьків та прадідів (при цьому використовується опорна схема заняття стосовно тих якостей, що передаються генетично). Створити концепт карту «Tree Diagram» («Дерево Думок»), звертаючи особливу увагу на здібності до певних видів діяльності. У кінцевому результаті студенти презентували свої проекти та обговорювали результати разом з викладачем.

- *Самоуправлінський характер*, що проявляється в активній ролі кожного учня як індивідуального суб'єкта і групи як колективного суб'єкта навчальної діяльності.

На базі ресурсного центру Self-Access Teacher Development Center ННІ іноземної філології на лабораторному занятті із історії світової літератури з теми «Проблеми національних літератур другої половини XX-XXI століття» студентам було запропоновано розробити в групах декілька пізнавально-пошукових завдань до таких тем: стильове і жанрове різноманіття творчості Дж. Стейнбека. Роман «Грона Гніву»; політична і філософська проблематика роману Р. П. Уорена «Уся королівська рать»; проблематика повісті Дж. Д. Селінджера «Над прірвою у житті»; алегоричний початок в романі К. Кізі «Політ над гніздом зозулі».

Студенти розробляли свої групові проекти і представляли їх однокласникам. Після чого, майбутні вчителі-філологи повинні були самостійно організувати дискусію літературного спрямування для всієї групи.

- *Інтерактивний характер*, що проявляється в навчанні в співпраці, взаємному навчанні, комунікації і взаємній творчості.

Після проходження модуля «Презентація та практика» («Presentation and practice») з онлайн курсу підготовки вчителів «Кроки до успіху» («Steps to Success») майбутнім філологам пропонувалося створити особистий блог за темою та обміркувати з учасниками модулю можливі ідеї розвитку комунікативних навичок учнів на форумі.

- *Рефлексивно-оцінний характер*, що проявляється в рефлексивній самооцінці (індивідуальній і взаємній) процесу створення проекту від задуму до продукту.

На семінарському занятті з курсу «Ділова українська мова» після проходження теми «Синтаксичні особливості ділових паперів» студентам пропонувалися наступні завдання: «Використовуючи найзручнішу на Ваш погляд концепт-карту, впишіть максимальну кількість синтаксичних конструкцій, які б Ви використали під час написання ділового листа. Самостійно або в парі оцініть свої знання специфіки синтаксису ділового спілкування. Прокоментуйте, чи завжди Ви використовуєте зазначені лексичні одиниці при написанні ділових листів? Що саме в оформленні ділових паперів для Вас викликає найбільшу складність?».

- *творчий характер*, що проявляється в емоційній залученості, вільному творчому пошуку, взаємній творчості, усвідомленні учнями творчої суті проектно-комунікативної діяльності.

На занятті з педагогіки студентам-філологам був запропонований до перегляду художній фільм «Педагогічна поема» – широковідомий та значущий твір вітчизняного педагога А. С. Макаренка. Після перегляду студенти брали участь у колективній діловій грі у формі «круглого столу», у якій пропонувалися орієнтовні питання для дискусії:

1. Розкрийте сутність поняття “педагогічна майстерність”.
2. У чому полягають особливості майстерності вихователя на думку А. С. Макаренка?
3. Що дає майбутньому вчителю вивчення історії педагогіки, педагогічної спадщини минулого?
4. Визначте основні ідеї фільму «Педагогічна поема».
5. Наскільки є сучасними думки А. С. Макаренка про педагогічну майстерність?
6. Якого педагога Ви можете назвати майстром своєї справи?

Після завершення дискусії, на основі переглянутого фільму студенти в групах інтерпретували лінгвопедагогічні ситуації, використовуючи «Методичний щоденник».

Викладене свідчить про можливості ефективного застосування ПКТ під час вивчення дисциплін не лише філологічного циклу, а й психолого-педагогічного, що на наш погляд, забезпечить готовність майбутніх вчителів-філологів до застосування цих ПКТ у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ не лише визначає параметри організації процесу підготовки студентів до застосування досліджуваних технологій в професійній діяльності, але містить в своєму складі процесуальний і змістовий аспекти, має динамічний характер. На наш погляд, вона може бути реалізована в ході чотирьох **етапів** протягом всього курсу підготовки у ВНЗ (див. рис. 2.3):

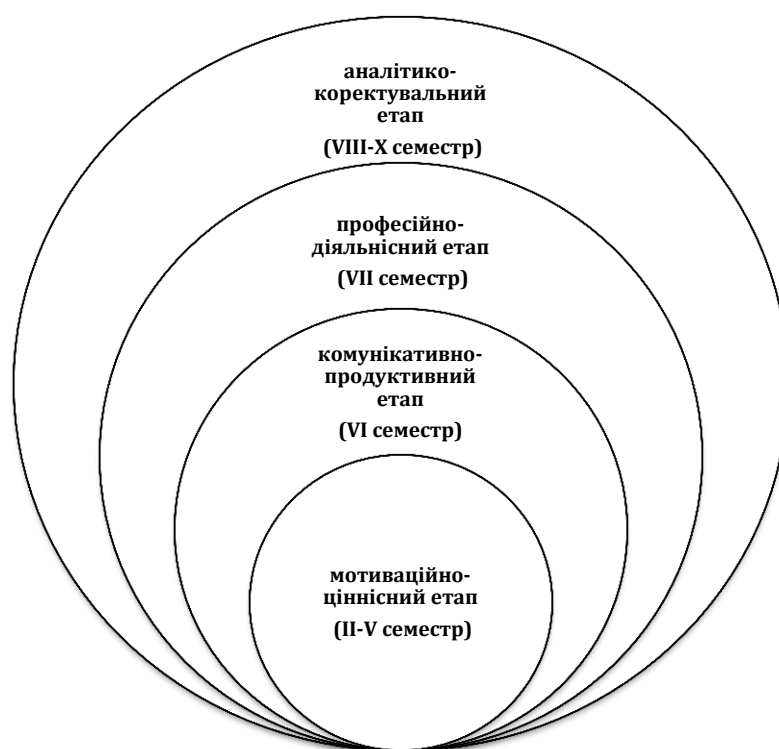


Рис. 2.3. Етапи реалізації моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів

1. **Мотиваційно-ціннісний етап**, найдовший, охоплює II-V семестри навчання і включає: постановку цілей і задач професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ в педагогічній діяльності, як якості спеціаліста, що відповідає майбутній спеціальності і кваліфікації; визначення специфіки і можливостей навчальних предметів загальнопрофесійної і спеціальної підготовки для формування готовності студентів філологічних

факультетів педагогічних ВНЗ до використання ПКТ в процесі навчання у ВНЗ; формування ціннісних орієнтацій і мотивів по оволодінню знаннями, вміннями і навичками застосування ПКТ в навчанні філологічних дисциплін на заняттях з педагогіки та предметних методик; введення в спеціальність, формування професійного образу вчителя-філолога.

2. **Комунікативно-продуктивний етап** визначає цілеспрямовану теоретичну, дослідницьку та практичну професійно-педагогічну підготовку майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ (професійно значущих знань, вмінь, навичок, прийомів самоосвіти). Другий етап охоплює VI семестр і передбачає реалізацію знань, умінь та навичок застосування ПКТ в навчально-пізнавальній і практичній діяльності на заняттях з предметних методик (знання в психолого-педагогічній галузі та її методології, предметній методиці; вміння викладати, передавати, пояснювати; набуття професійної компетентності).

3. **Професійно-діяльнісний етап** охоплює VII семестр навчання і має на меті демонстрацію сформованості у майбутнього вчителя-філолога інтегративного комплексу компетенцій, що свідчить про відповідний рівень комунікативної компетенції, включаючи лінгвістичний, соціолінгвістичний, соціокультурний, прагматичний і стратегічний компоненти. На цьому етапі студенти реалізують накопичені педагогічні та психологічні знання, досвід, уміння і навички під час педагогічної практики через створення ними особистісних навчальних продуктів, власні дослідження та спостереження.

4. **Аналітико-коректувальний етап** охоплює з VIII по X семестр і включає аналіз і корекцію реалізації отриманих в ході формування знань, умінь та навичок застосування ПКТ майбутніми вчителями-філологами в навчально-пізнавальній і практичній діяльності, корекцію індивідуального стилю застосування ПКТ в навчанні філологічних дисциплін під час педагогічної практики через співвідношення об'єктивних вимог до професійної діяльності з особистісним розвитком спеціаліста.

Результатом впровадження цієї моделі є **готовність** випускників філологічних факультетів педагогічних ВНЗ застосовувати ПКТ в своїй

професійній діяльності. До основних критеріїв готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ належать:

- наявність позитивної мотивації до використання ПКТ в професійно-педагогічній діяльності у ВНЗ;
- наявність знань в галузі професійно орієнтованих ПКТ та можливість їх адаптації до навчання мови та літератури у ВНЗ;
- сформованість професійно значущих вмінь щодо застосування ПКТ у майбутній професійно-педагогічній діяльності;
- сформованість рефлексивної позиції студентів-філологів щодо власної проектно-комунікативної діяльності.

Отже, розв'язання поставлених в побудованій теоретичній моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів задач за допомогою всіх виокремлених форм, методів і засобів навчання, з дотриманням названих вище умов та принципів дозволить педагогам досягти поставленої мети, яка буде виражатися в результаті – підвищиться якість підготовки студентів взагалі, в тому числі сформується готовність майбутніх вчителів до застосування ПКТ в процесі викладання філологічних дисциплін.

Виявленню сутності, критерії, показників та рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ у подальшій самостійній педагогічній діяльності присвячений наступний параграф.

2.2. Структура, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій

Необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку освіти в цілому, та доцільність застосування ПКТ в професійно-педагогічній діяльності вчителів-філологів зокрема, зумовлена низкою обставин.

По-перше, входження України в європейський простір, впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці зумовлює необхідність докорінного оновлення системи вищої освіти, методології, технології і методики

організації навчально-виховного процесу у ВНЗ. Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» визначено основні завдання інформаційного суспільства в країні, що передбачають широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, надання можливості користуватися та обмінюватися інформацією та знаннями, виробляти інформаційні продукти та надавати послуги, повною мірою реалізуючи свій потенціал, підвищуючи якість свого життя.

По-друге, посилення гуманітаризації змісту освіти, неперервні зміни обсягу, складу навчальних дисциплін, введення нових спеціальностей, нових навчальних предметів, елективних курсів потребують постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. У зв'язку з цим зростає роль і значення викладача як генератора педагогічних ідей, підвищуються вимоги до вчителя-філолога та рівня його комунікативної, технологічної та дослідницької грамотності [197, с. 24].

У зв'язку з цим, метою і результатом якісної професійно-педагогічної підготовки фахівця має бути готовність до застосування сучасних професійно-орієнтованих технологій.

Розробка системи умов, що забезпечують ефективне формування готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ, потребує вирішення наступних завдань:

- 1) розробки компонентів, критеріїв та показників готовності майбутніх вчителів-філологів до проектно-комунікативної діяльності;
- 2) виявлення рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ.

Поняття готовності в загальному розглядається як «стан, при якому все зроблено, все готове до чого-небудь» [167, с. 55].

З психологічної точки зору, готовність найчастіше трактується як психологічна установка (Д. М. Узнадзе), як вияв певного рівня здібностей та свідчення самої їх наявності (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн), як особистісне новоутворення (Ю. З. Гільбух). В працях цих та інших психологів готовність

розглядається як морально-психологічна (Л. В. Кондрашова, К. М. Дурай-Новакова), мотиваційна (Д. Є. Томас), власне психологічна готовність (В. Т. Дорохіна, В. О. Моляко).

Проблему готовності вчителя до професійної діяльності з різних позицій досліджували О. Н. Буркова, В. О. Сластьонін, В. В. Теплов, С. С. Вітвицька, Н. В. Кузьміна, К. К. Платонов, Б. Г. Ананьєв, А. Н. Леонтьєв, А. М. Матюшин, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн та ін.

Вчені виокремлюють термін професійна готовність, готовність до певного виду професійної діяльності (О. А. Дубасенюк, О. Г. Мороз, С. О. Сисоєва та ін.), готовність педагога до здійснення професійної діяльності (А. Й. Капська, А. Ф. Линенко, О. Г. Ярошенко), моральна готовність майбутнього педагога до діяльності (Л. В. Кондрашова).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає нам можливість стверджувати, що поняття професійної готовності вживається в декількох значеннях і часом ототожнюється з професійною підготовкою.

Проте огляд словникових тлумачень дозволяє відзначити деяку відмінність цих понять, указуючи на те, що підготовка до професії є формуванням готовності до неї, а система установок на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психічним результатом професійної підготовки.

В нашому дослідженні ми розглядаємо «готовність до застосування ПКТ» не лише як результат професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів, а й як мету професійної підготовки, початкову й основну умову ефективної реалізації ПКТ.

Теоретичні положення готовності майбутнього вчителя-філолога до застосування нових професійно орієнтованих технологій базуються на загальній теорії готовності до діяльності, і зокрема, теорії професійної готовності.

О. М. Буркова професійну готовність до педагогічної діяльності трактує як «складне інтегральне утворення структури особистості спеціаліста, яке дозволяє

визначити якість професійної підготовки, сформованість професійних знань, умінь, навичок, соціально-психологічну схильність до роботи з дітьми» [43, с. 59].

У працях К. М. Дурай-Новакової професійно-педагогічна готовність виступає і як якість особистості, і як актуальний психологічний стан.

О. А. Дубасенюк визначає професійну готовність до інноваційної педагогічної діяльності як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [78, с. 276].

Досліджувана нами готовність має чітко окреслену спрямованість на об'єкт дослідження – вчителя-філолога, що конкретизує її компонентну структуру. Система професійної готовності, адаптована нами до застосування ПКТ в навчанні дисциплін філологічного циклу, розглядається з погляду майбутньої діяльності, і тому, на нашу думку, включає в себе:

психологічну готовність (сформованість спрямованості на застосування ПКТ в навчанні філологічним дисциплінам, наявність сталого педагогічного інтересу до роботи з новими ПКТ, здатність до саморегуляції своєї професійно-педагогічної діяльності засобами ПКТ);

науково-теоретичну готовність (наявність належного об'єму психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для ефективного застосування ПКТ в професійно-педагогічній діяльності; загальна інтелектуальна розвиненість, наявність широкого лінгвістичного світогляду, реалістичність, гнучкість та евристичність мислення, багата ерудиція, соціальний інтелект, здатність до педагогічного аналізу);

комунікативну готовність (здатність створювати та підтримувати конструктивний контакт і довірливі стосунки з учнями, фасилітаційна здатність, вміння будувати стосунки і створювати сприятливе педагогічне середовище, загальна комунікабельність та соціабельність);

операційну готовність (здатність до реалізації ПКТ в професійно-педагогічній діяльності, організації різних режимів роботи з ПКТ; ділові якості,

здатність до швидкої орієнтації в педагогічному середовищі та виборі доцільної позиції в умовах педагогічних ситуацій, що виникають);

ціннісно-смислову готовність (наявність професійної і моральної позиції вчителя-філолога, що базується на гуманістичних, творчих і духовних засадах, пріоритетах і цінностях розвитку повноцінної особистості; готовність зробити значущий внесок у розвиток і становлення особистості учня).

Результати дослідження проблеми формування готовності майбутнього вчителя-філолога до професійної діяльності у вітчизняній та зарубіжній літературі дозволили охарактеризувати **готовність майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ** як складне динамічне особистісне утворення, що включає багатопланову систему якостей і властивостей, а саме передбачає: наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до проектно-комунікативної діяльності, володіння загальними професійно значущими лінгвістичними, методичними та психолого-педагогічними знаннями, сформованість загальних професійно орієнтованих і спеціальних проектно-комунікативних умінь, наявність певних особистісних якостей і здібностей вчителя-філолога, необхідних для успішного застосування ПКТ та педагогічної рефлексії.

Визначивши зміст цього поняття, одночасно підходимо до виокремлення структурних компонентів готовності, трактування їхнього змісту і підпорядкованості. З огляду на вищеподане визначення, до найбільш суттєвих структурних компонентів готовності до застосування ПКТ, на нашу думку, належать: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісно-практичний та результативно-продуктивний.

Мотиваційний-ціннісний компонент готовності до застосування ПКТ виражає усвідомлене ставлення та інтерес майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ, його спрямованість до роботи в соціокультурному контексті. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує вчитель свою готовність до проектно-комунікативної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах та досягнуті результати у навчанні учнів [78, с. 85-286].

Ми вважаємо, що мотиваційний-ціннісний компонент готовності до застосування ПКТ є смислоутворювальним компонентом, оскільки він спрямований на формування стійкого прагнення майбутнього вчителя-філолога до розвитку, усвідомлення цінності педагогічної професії вчителя-філолога, потребу у творчій педагогічній діяльності, на створення умов для особистісного розвитку і творчого саморозвитку учня, усвідомлення практичної значущості інновацій у системі освіти, оволодіння особистісно орієнтованими ПКТ та їх впровадження у навчально-виховний процес.

Когнітивний компонент готовності застосування ПКТ об'єднує сукупність знань, якими повинен володіти майбутній вчитель-філолог для успішного застосування ПКТ у своїй професійно-педагогічній діяльності і передбачає знання психологічних та індивідуальних особливостей студентів та учнів, знання законів, закономірностей, принципів навчально-виховного процесу у ВНЗ, сутності і специфіки запровадження сучасних особистісно орієнтованих ПКТ, методів і форм організації навчання і виховання у ВНЗ, методології педагогічного дослідження, передового досвіду та ін.

Діяльнісно-практичний компонент передбачає сформованість у студентів-філологів специфічних навичок та професійно-педагогічних умінь, необхідних та достатніх для успішної роботи з ПКТ.

У психологічній літературі «уміння» визначається як здатність виконувати певні дії з високою якістю і успішно здійснювати діяльність, що включає ці дії (Р. С. Немов), які утворюють складну систему, що характеризується наявністю відбору знань, пов'язаних з виконанням задачі, з виокремленням суттєвих для задачі якостей, визначенням на цій основі системи перетворень, що ведуть до розв'язання задачі, виконання самих перетворень, контролю результатів, шляхом їх співвіднесення з поставленою метою і коректуванням на цій основі описаного процесу [35].

Н. В. Кузьміна, А. І. Щербаков, Л. Ф. Спірін основну увагу приділяють творчому характеру професійної діяльності вчителя і, з огляду на це, вміння розглядають як здатність володіння складною динамічною сукупністю психічних

і практичних дій, спрямованих на творче виконання професійних функцій, міру успішності евристичної педагогічної дії, міру ефективності продуктивного вирішення педагогічних задач [122; 265; 234].

У контексті нашого дослідження уміння студентами-філологами застосовувати ПКТ в професійній діяльності ми визначаємо як володіння майбутнім вчителем способами і прийомами ефективного застосування ПКТ в процесі навчання філологічним дисциплінам.

Результативно-продуктивний компонент визначає рівень дієвості та активності студента-філолога у навчально-виховному процесі ВНЗ, участь у проектно-комунікативній діяльності та її результативність.

Для визначення критеріїв у системі оцінки рівня готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ розглянемо детально поняття критеріїв та їх показників.

Поняття «критерій» (від гр. «kriterion» – засіб для думки) трактується у сучасних енциклопедіях як мірило оцінки, судження, ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [37, с. 450].

Аналіз деяких підходів з визначення зазначених термінів дозволив зробити висновок про те, що критерій – це основна ознака, якість, властивість досліджуваного об'єкту, які дозволяють судити про його стан і рівень функціонування та розвитку. Показники – це якісні і кількісні характеристики сформованості кожної якості, тобто міра того чи іншого критерію [99, с. 65].

Г. В. Рубіна зазначає, що при розробці критеріїв необхідно враховувати наступні умови: 1) необхідність визначення сфери застосування критеріїв, їх цільового призначення; 2) семантичну визначеність – точне визначення смислу кожного критерію та однозначне розуміння його всіма експертами; 3) конструктивність – ознаки повинні бути конструктивно описані [203].

Вчені, розглядаючи структуру суб'єктивних факторів при розробці критеріїв, опираються на певні об'єктивні характеристики, що включають: професійні знання, професійні вміння, психологічні характеристики, що складаються з мотивації, установок, «Я»-концепції та особистісних особливостей

[142]; компетентність, тип спрямованості, рівень здатностей [122, с. 89]; систему спеціальних педагогічних знань; педагогічний досвід; особистісний фактор (спрямованість на педагогічну діяльність, готовність до майбутньої професійної діяльності, особистісні і професійні якості) [266].

Ми вважаємо, що при визначенні критеріїв необхідно встановити певні ознаки, яким вони повинні задовольняти. Такими ознаками є об'єктивність, валідність, комплексність та інтегрованість. Об'єктивність полягає в тому, що критерії повинні однозначно оцінювати реальний стан об'єкта на той чи інший момент. Валідність означає, що критерії повинні оцінювати саме те, що дослідник хоче оцінити. Комплексність та інтегрованість пов'язані з тим, що критерії з достатньою повнотою повинні охоплювати і інтегрованість, і всі сутнісні характеристики досліджуваного явища чи процесу.

Теоретичний аналіз наукової і методичної літератури дозволив нам висловити думку про те, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя-філолога є синтезом таких взаємопов'язаних структурних складових.

- Теоретична складова синтезує теоретичну загальнопедагогічну підготовку і підготовку майбутнього вчителя до проектно-комунікативної діяльності в процесі вивчення філологічних дисциплін, передбачає оволодіння майбутнім вчителем теоретичними знаннями в сфері ПКТ.
- Практична складова професійно-педагогічної підготовки полягає в умінні здійснювати проектно-комунікативну діяльність на практиці, застосовувати ПКТ у своїй професійній діяльності.
- Дослідницька складова передбачає сформованість умінь і навичок щодо розробки майбутнім вчителем-філологом власних ПКТ для застосування у своїй подальшій професійній діяльності.

Враховуючи зазначені теоретичні положення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ, проведені аналізи науково-педагогічної літератури, результатів бесід, інтерв'ю та опитування серед викладачів, студентів вищих педагогічних навчальних закладів нами були визначені такі критерії готовності майбутнього вчителя-філолога до

застосування ПКТ: **мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-результативний**. Розглянемо їх детальніше (див. додаток Б).

Мотиваційний критерій готовності вміщує чинники, що спонукають майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ та концентруються навколо потреби у розумінні сучасних наукових підходів до інноваційної діяльності, а також різноманітних аспектів особистісної орієнтації освіти і розкриваються через наступні показники: сформованість бажання постійно вдосконалювати свою проектно-комунікативну діяльність, брати участь у методичних майстернях, семінарах, конференціях, вебінарах тощо з метою переймання передового проектно-комунікативного досвіду; сформованість потреби ефективно використовувати набутий теоретико-практичний досвід проектно-комунікативної діяльності; досліджувати ефективність обраних форм і методів роботи з ПКТ в навчанні, вихованні і розвитку своїх потенційних учнів; сприйнятливість педагогічних інновацій, бажання експериментувати з інноваційними методами та засобами навчально-виховної роботи; сформованість мотиву самовдосконалення проектно-комунікативної діяльності; сформованість мотиву подолання труднощів в проектно-комунікативній діяльності.

Показники *змістового критерію*, що включають знання, необхідні майбутньому вчителю-філологу для ефективного застосування ПКТ в професійно-педагогічній діяльності, можна об'єднати в три блоки: методологічні, загальнотеоретичні і технологічні знання.

- *методологічні знання* (знання загальнонаукових понять, сформованість загальнонаукових категорій, методологічних основ застосування ПКТ в професійній діяльності, знання методології навчання дисциплін філологічного циклу із застосуванням сучасних інноваційних технологій, вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу);
- *загальнотеоретичні знання* (знання нових напрямів застосування ПКТ в навчальному процесі; знання науково-методичної літератури, дидактичних і методологічних матеріалів стосовно вивчення мов і літератур із застосуванням ПКТ; знання психолого-педагогічних аспектів застосування

ПКТ у вивченні філологічних дисциплін відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів);

- *технологічні знання* (знання технології розв'язання конкретних педагогічних задач в умовах застосування ПКТ в навчанні мов та літератур; знання організації навчального процесу із застосуванням ПКТ; знання методів і форм організації навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності учнів; знання документів Ради Європи; Державного стандарту України з іноземної мови; навчальних програми для школи і ВНЗ та ін.).

Показники *операційно-діяльнісного критерію* дозволяють оцінити ступінь оволодіння майбутніми фахівцями способами діяльності, вміннями застосовувати теоретичні знання; впровадження ПКТ у реальній педагогічній дійсності.

Поділяючи думку вчених (А. П. Акімова, В. І. Антипова, Г. С. Засобіна, З. Ф. Леонова, В. Г. Сохріна та ін.), які визначають уміння через специфіку окремих компонентів чи видів діяльності, ми виокремлюємо такі групи вмінь, які необхідні для ефективного здійснення проектно-комунікативної діяльності: аналітичні, проектувальні, конструктивні, комунікативно-організаційні.

- *аналітичні* (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, у тому числі в сфері проектно-комунікативної діяльності; виділяти головне у змісті навчального заняття в умовах застосування ПКТ; формулювати цілі застосування ПКТ на заняттях з мов та літератур; аналізувати можливі способи застосування ПКТ; оцінювати підвищення інтересу учнів до предмету, що вивчається, за рахунок включення ПКТ в навчальний процес; оцінювати свою готовність до застосування ПКТ в навчанні дисциплін філологічного циклу);
- *проектувальні* (здатність планувати навчально-виховний процес відповідно до цілей освіти, психологічних закономірностей; уміння визначати відповідність навчальних програм цілям і задачам конкретного заняття; планувати заняття із застосуванням ПКТ; планувати результати діяльності учнів в умовах застосування ПКТ в навчальному процесі);

- *конструктивні* (уміння обирати оптимальні прийоми і способи застосування ПКТ в навчанні дисциплін філологічного циклу; вміння відбирати і розподіляти навчальний матеріал з врахуванням комунікативної спрямованості; створювати педагогічні ситуації із застосуванням ПКТ; здійснювати оптимальне керівництво пізнавальними процесами учнів);
- *комунікативно-організаційні* (здатність організовувати проектно-комунікативну діяльність і навчальну активність учнів в умовах застосування ПКТ відповідно до цілей навчально-виховного процесу та цільових орієнтирів розвитку особистості; використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу із застосуванням ПКТ; створювати інноваційну комунікативну мережу занять із застосуванням ПКТ).

Окреслені групи умінь вчителя-філолога є показниками операційно-діяльнісного критерію, що засвідчують свідоме оволодіння ним проектно-комунікативною діяльністю, готовність до застосування ПКТ в своїй професійно-педагогічній діяльності.

Оцінно-результативний критерій готовності до застосування ПКТ характеризується здатністю майбутнього вчителя-філолога проявляти індивідуально-психологічні характеристики в своїй професійно-педагогічній діяльності через такі рефлексивні процеси, як рівень прояву індивідуально-психологічних характеристик; самооцінювання та самоінтерпретація власної проектно-комунікативної діяльності, здатність до критичного аналізу і конструктивного вдосконалення своєї діяльності, орієнтацією педагога на саморозвиток; потреба в творчому підході до професійної діяльності.

Показником рефлексивного критерію в структурі готовності до застосування ПКТ є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

Отже, мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-результативний критерії в сукупності репрезентують структуру готовності майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ, яка є особистісним

утворенням, що опосередковує залежність між ефективністю діяльності вчителя-філолога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня. Підсумуємо викладене схематично (див.рис. 2.4).



Рис. 2.4. Структура готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ

Наступним завданням нашого дослідження було виявлення рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ.

Рівневий підхід складає основу дослідження будь-якого процесу розвитку як перехід від одного рівня до іншого, більш складного і якісно відмінного. «Рівень» у загальнометодологічному значенні – це ступінь величини, розвитку, значущості чого-небудь, відношення ступенів розвитку чогось [198, с. 21].

Проблема рівнів розвитку педагогічної діяльності розкривається в дослідженнях Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, Н. П. Тимошенко, Н. М. Яковлевої та ін.

Н. В. Кузьміна визначає такі рівні педагогічної діяльності: репродуктивний (педагог вміє передати те, що знає сам і так, як знає сам), адаптивний (педагог вміє не лише передати інформацію, а й трансформувати інформацію, моделювати знання з окремих питань); системно-моделювальний (педагог вміє моделювати систему діяльності, формувати систему знань зі свого предмета) [123].

Н. М. Яковлева, виходячи з орієнтації діяльності студентів на творче розв'язання задач, визначає три рівні готовності студентів до творчої виховної діяльності: професійно-ознайомлювальний, професійно-дослідницький, професійно-творчий [268].

У класифікації рівнів педагогічної діяльності В. О. Сластьонін визначає такі рівні: інтуїтивний (студенти розв'язують педагогічні задачі на інтуїтивному рівні, володіючи деякою сукупністю педагогічних вмінь), репродуктивний (студенти розв'язують педагогічні задачі в межах інструкцій і правил), репродуктивно-творчий (студенти успішно розв'язують типові задачі, однак в складних і непередбачуваних ситуаціях орієнтуються важко); творчо-репродуктивний (студенти успішно розв'язують педагогічні задачі, однак їх дії не вирізняються оригінальністю, недостатньо розвинена здатність до прогнозування); творчий рівень (студенти пропонують способи розв'язання педагогічних задач, що вирізняються оригінальністю, характерний пошук нових способів, засобів і прийомів) [225].

Спираючись на класифікацію рівнів В. О. Сластьоніна і Н. М. Яковлевої, на спостереження за професійно-педагогічною діяльністю вчителів-філологів у ВНЗ і власний досвід, на основі узагальненого фактичного матеріалу за критеріями і показниками ми виділяємо чотири рівні готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ, кожен з яких, взаємодіє з попереднім і наступним: **рецептивний, репродуктивний, продуктивний, конструктивний** (див. додаток В):

1. *Адаптивний рівень*: негативна мотивація, що проявляється в небажанні і відсутності інтересу до проектно-комунікативної діяльності; неусвідомленість необхідності застосування професійно значущих знань на практиці; відсутність систематичності в оволодінні знаннями дисциплін психолого-педагогічного циклу; діяльність носить яскраво виражений пристосовницький та утилітарний характер при повній відсутності активності та самостійності; основний тип самостійних робіт – репродукція за зразком; вкрай недостатня сформованість вмінь планування і самоорганізації діяльності, проектувальних та комунікативних вмінь; рефлексивна позиція проявляється у відсутності самоконтролю; негативне ставлення до застосування ПКТ в професійно-педагогічній діяльності.
2. *Репродуктивний рівень*: мотивація носить в основному утилітарний і частково пізнавальний характер; незначний інтерес до дисциплін психолого-педагогічного та філологічного циклу; небажання практичного застосування професійно значимих знань; недостатнє володіння програмним матеріалом; інтерес носить результативний характер (залік, іспит) при зниженні активності; недостатній рівень сформованості вмінь самостійної діяльності; переважний тип самостійних робіт – відтворювальний та реконструктивно-варіативний; вміння планування, самоорганізації і самоконтролю проектно-комунікативної діяльності розвинені недостатньо, низький рівень проектувальних та комунікативних вмінь; пасивне ставлення до застосування ПКТ в навчальному процесі.
3. *Продуктивний рівень*: мотивація в оволодінні ПКТ – стійка, переважно пізнавального характеру; вивчення програмного матеріалу в основному носить систематичний характер і має особистісний смисл; зустрічаються незначні труднощі в оволодінні дисциплін психолого-педагогічного та філологічного циклу; характерне оволодіння більшою частиною матеріалу; активне ставлення до засвоєння професійно значущих знань при застосуванні різних ПКТ, орієнтація у сучасних проблемах дидактики, виборі методів та засобів формування професійної компетентності із

залученням ПКТ; достатньо висока сформованість навичок самостійної роботи, переважаючий тип якої – евристичні роботи; середній рівень вмінь планувати, передбачувати результат, аналізувати свою проектно-комунікативну діяльність; достатній рівень умінь самоорганізації; позитивне ставлення та зацікавленість до застосування ПКТ в навчальному процесі.

4. *Конструктивний рівень*: мотивація студента – позитивна, носить пізнавальний і професійний характер; яскрава професійно-педагогічна спрямованість, тверда впевненість в необхідності професійно значущих педагогічних знань та їх практичному застосуванні; високий рівень міжкультурної комунікації, творчої самостійності, активності, ініціативи; схильність до виконання творчих (дослідницьких) робіт; сформованість умінь планування своєї проектно-комунікативної діяльності, професійний рівень володіння комунікативно-організаторськими, аналітичними, проектувальними та конструктивними вміннями; позитивне ставлення та впевненість у застосуванні інновацій; висока рефлексивна позиція, пов'язана з впевненою самоорганізацією через аналіз особистісної проектно-комунікативної діяльності та бажанням подальшої самоосвіти, поповненні недостатніх знань.

Отже, визначені нами компоненти, критерії, їх показники та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ дозволяють нам об'єктивно оцінити стан професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ у роботі зі своїми потенційними учнями.

Висновки до розділу II

Відповідно до програми експериментальної роботи на основі системного, діяльнісного та технологічного підходів нами була спроектована і теоретично обґрунтована структурно-функціональна модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ як цілісна

система з численністю взаємопов'язаних елементів, що створюють усталену єдність. Основою цієї системи є соціальне замовлення і мета, конкретизована провідними завданнями.

Модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ вміщує основні структурні *компоненти* професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога як предметника, дослідника та культуромовної особистості (інтенційний, когнітивний, методичний, особистісний та рефлексивний), *умови* успішної організації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ та *принципи*, що забезпечують необхідне функціонування об'єкту дослідження.

Зважаючи на те, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя-філолога спрямована на формування предметника, дослідника та культуромовної особистості, виокремлено та науково обґрунтовано відповідні три групи професійно орієнтованих ПКТ, а саме:

- *Технології знаходження професійно значущих асоціацій*: технологія концепт-карт, технологія колажування, технологія паралельного читання;
- *I³-технологія професійного взаємонавчання у формі малих груп*: група спеціальних інтересів (Special Interest Group), група навчальної взаємодії (Lesson Study Group), фокус-група педагогічної майстерності (Focus Group);
- *Технології моделювання комунікативних і соціокультурно маркованих ситуацій*: віртуально-тренінгова технологія, технологія лінгвопедагогічних задач, технологія професійно-методичного досє.

Модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ реалізована на чотирьох *етапах*, а саме: мотиваційно-ціннісному, комунікативно-продуктивному, професійно-діяльнісному, аналітико-коректувальному.

Результатом реалізації моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога є готовність вчителя-філолога до застосування ПКТ.

Готовність майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ розглядається нами як складне динамічне особистісне утворення, що включає багатопланову систему якостей і властивостей і передбачає: наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до проектно-комунікативної діяльності, володіння загальними професійно значущими лінгвістичними, методичними та психолого-педагогічними знаннями, сформованість загальних професійно орієнтованих і спеціальних проектно-комунікативних умінь, наявність певних особистісних якостей і здібностей вчителя-філолога, необхідних для успішного застосування ПКТ та педагогічної рефлексії.

Проведене дослідження дозволило виокремити компоненти готовності **(мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, результативно-продуктивний)**, критерії **(мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-результативний)** та їх показники і визначити чотири рівня готовності студентів-філологів до застосування ПКТ: **адаптивний, репродуктивний, продуктивний та конструктивний.**

Основний зміст розділу висвітлено у публікації автора:

- *Дуплійчук О. М.* Модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у світлі нової освітньої парадигми / О. М. Дуплійчук // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія». – Вип. 38. – 2013. – С. 251–255.

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНО- КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Експериментальна програма дослідження та стан досліджуваної проблеми

Необхідність вивчення стану готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ у своїй професійно-педагогічній діяльності та доцільність перевірки ефективності розробленої моделі зумовили проведення експериментальних досліджень.

Логіка експериментальної програми проведеного нами педагогічного дослідження ґрунтується на теоретичних положеннях організації педагогічних досліджень, викладені у працях С. І. Архангельського, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьміної та ін.

Мета дослідно-експериментальної роботи полягала в підтвердженні того, що реалізація розробленої нами моделі, теоретично обґрунтованої в попередньому розділі дослідження, сприятиме підвищенню якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів та формуванню їх готовності до застосування ПКТ.

Беручи до уваги погляди науковців [150; 17] на рахунок теоретичних основ наукової організації педагогічних досліджень були визначені **умови** експериментальної роботи: наявність чітко сформованих задач експерименту; поетапне проведення експерименту; масовий характер проведення експериментальної роботи; пролонгованість експерименту.

Відповідно, **об'єктом** експерименту було обрано процес професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів до застосування ПКТ на базі Житомирського державного університету імені І. Франка, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка,

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького та Ніжинського державного університету імені М. Гоголя.

Основною **формою** організації процесу експериментального навчання стали лекційні, семінарські, практичні та індивідуальні заняття з навчальних дисциплін філологічного та психолого-педагогічного циклів, спецкурсу «Використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів», педагогічна практика студентів.

Відповідно до мети дослідження було сформульовано такі **завдання**:

- провести ретельний попередній теоретичний аналіз досліджуваного педагогічного явища, вивчити масову практику його вияву з метою максимального звуження поля експерименту і його задач;
- провести діагностику рівня готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ у професійній діяльності;
- сформувати інноваційну спрямованість у викладанні філологічних дисциплін;
- забезпечити взаємозв'язок всіх напрямів підготовки студентів (теоретичної, практичної, дослідницької);
- перевірити практичну ефективність розробленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ, провести аналіз, інтерпретацію й узагальнення результатів її впровадження;
- скласти рекомендації та експериментальне обґрунтувати педагогічні умови ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ.

Загалом експериментом було охоплено 632 студенти та 25 викладачів ННІ іноземної філології, ННІ філології та журналістики, ННІ педагогіки. Вибіркову сукупність експериментальної роботи складали 545 студентів III – V курсів – майбутніх вчителів-філологів, з яких, 284 студенти належали до експериментальної групи (ЕГ), а 261 – до контрольної групи (КГ). Експериментальна робота проводилась в природних умовах, не порушуючи перебігу навчально-виховного процесу, в якому виявилась ефективність

розробленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього спеціаліста в нових інформаційних умовах. Професійно-педагогічна підготовка студентів-філологів у КГ відбувалась традиційно. В експериментальних групах студенти працювали за розробленою нами моделлю професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ.

Експериментальна робота з доведення висунутої нами гіпотези здійснювалась в чотири етапи в період з 2010 по 2014 рік і була покладена в основу розробки програми професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів до застосування ПКТ, результатом реалізації якої став рівень сформованості готовності майбутнього вчителя-філолога до цього виду навчальної діяльності.

Кожен з чотирьох етапів експериментальної перевірки (**теоретичний, методичний, експериментальний, аналітико-результативний**) співвідносився з визначеними рівнями готовності (**адаптивний, репродуктивний, продуктивний, конструктивний**) і визначав цілі, задачі, зміст, форми, методи і передбачуваний результат професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога.

Організація експериментального навчання складалася з *констатувального та формувального етапів експерименту* щодо впровадження розробленої нами поетапної моделі професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів до застосування ПКТ.

Розробляючи експериментальну програму, ми опирались на положення про цілісність будь-якої системи педагогічного процесу і єдності її складових: мета – зміст – методи – результат, кожна з яких виконує певну функцію. Поетапна програма організації професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів до застосування ПКТ представлена в додатках (*див. додаток Г, табл. Г.1.*).

Згідно програми нашого дослідження основною метою *констатувального етапу* експерименту було виявлення реального стану готовності працюючих і майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ.

Для виявлення стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці нами було вивчено досвід професійно-педагогічної підготовки студентів ЖДУ імені

І. Франка, виконано аналіз нормативно-правових документів вищої освіти (навчальні плани, робочі програми з дисциплін, що вивчаються, Державні стандарти вищої освіти), проаналізовано монографії, дисертації, наукові статті, методичні рекомендації, наукові газети та журнали, словники і довідники, фільми фахового спрямування, відеозаписи з педагогічної практики студентів ННІ іноземної філології ЖДУ імені Франка та задіяно електронний ресурс комп'ютерної мережі Інтернет.

Констатувальний етап проводився на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка ННІ іноземної філології, ННІ філології та журналістики та ННІ педагогіки і умовно був розподілений на два етапи. На першому етапі досліджувався стан професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів, а на другому – рівень готовності студентів-філологів до застосування ПКТ.

У ході **першого етапу констатувального експерименту**, було вивчено такі питання:

1. Виявлення стану професійно-педагогічної підготовки студентів філологічних факультетів, а також активності їх професійної позиції щодо застосування ПКТ.

Дослідження проводилось на основі вхідного анкетування, в якому брали участь чотири групи різних років навчання: дві групи III курсу (42 студенти), що не проходили педагогічну практику і дві групи V курсу (40 студентів), що пройшли педагогічну практику (див. додаток Д).

Дані анкетування показали, що мотивація вступу студентів-філологів до університету III і V курсів майже ідентична. На питання про цілі вступу у ВНЗ найбільше число відповідей припало на варіанти: «Отримати повноцінну освіту» (36% опитаних), «Розвинути свої здібності» (близько 30% опитаних). Відповіді «Отримати бажану професію» і «Подобається робота викладача-філолога», що вказують на усвідомлений характер вибору, зустрічаються недостатньо часто (в сукупності близько 12%).

Результати свідчать про те, що більша частина студентів, вступаючи на філологічний факультет, переслідує більше навчальні, ніж професійно орієнтовані цілі. Таким чином, однією з основних задач ВНЗ з професійної підготовки спеціаліста є перенесення за період навчання мотиваційної та особистісної орієнтації студентів в сферу їх професійної діяльності.

У деяких відповідях на питання анкети прослідковується диференціація між студентами III і V курсів. На питання «Чи подобається Вам професія вчителя-філолога» студенти III курсу в основному відповідають ствердно («дуже подобається» – 70%, «більше подобається, ніж не подобається» – 20%) чи заявляють про недостатнє знайомство з майбутньою спеціальністю. Відповіді студентів V курсу концентруються біля варіантів: «більше подобається, ніж не подобається» – 45%; «більше не подобається, ніж подобається» – 35%. Очевидно, це результат детального знайомства з професією викладача в ході педагогічної практики, а також, неякісна підготовка в теоретичному та практичному відношеннях.

Про ці факти свідчать відповіді наступного розділу анкети, що пропонує оцінити рівень існуючої системи професійно-педагогічної підготовки на філологічних факультетах. Дані вказаного розділу наочно демонструє таблиця представлена в додатках (*див. додаток Д, табл. Д.1*).

Дані таблиці показали, що студенти III курсу найбільш ефективними в плані професійної підготовки вважають курси педагогіки, методики та інформаційних технологій. Студенти V курсу відповідно – педагогічну практику, курси інноваційних технологій, методику і приблизно в рівній мірі мову, літературу, педагогіку. Студенти III курсу в більшій мірі задоволені рівнем професійно-педагогічної орієнтації різних циклів дисциплін; вони ще не можуть чітко вказати на недоліки професійної освіти, виділити її позитивні моменти. Оцінки студентів V курсу більш конкретні, в анкетах студентів частіше зустрічаються додаткові зауваження.

Із недоліків в системі професійно-педагогічної підготовки студенти найчастіше зазначають: відірваність теоретичних курсів від шкільної практики

(64% опитаних); застарілі методи викладання (52% опитаних); відсутність необхідної для роботи літератури, технічних засобів і наочних посібників (погана матеріальна база) (47% опитаних).

Відповіді «недостатній рівень викладання» і «недостатній рівень організації педпрактик» зустрічаються вкрай рідко (близько 3%), що свідчить про позитивний потенціал ВНЗ, при правильній координації якого може бути досягнутий високий рівень професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

У студентів, які пройшли педпрактику, найбільші труднощі викликало виконання таких обов'язків: використання різних методичних форм педагогічної діяльності (82% опитаних); наявність методичних знань сучасних навчальних технологій (78% опитаних); проектування комунікативної діяльності учнів (65% опитаних); вибір і компонування теоретичного матеріалу для уроків (53% опитаних); організаційна діяльність (48% опитаних). Всі вказані функції входять до професійно-педагогічного компоненту професії вчителя-філолога і повинні бути сформовані в процесі навчання у ВНЗ.

Отримані в результаті анкетування результати свідчать про відірваність теоретичних циклів дисциплін ВНЗ від майбутнього професійного середовища вчителя-філолога, недостатнє використання їх потенціалу для практичного засвоєння та застосування сучасних навчальних технологій, недостатньої матеріальної бази університету, малому розвитку в системі вищої освіти самостійності та ініціативності студентів – необхідних елементів організаційної діяльності у ВНЗ.

Результати анкетування ефективності різних форм та режимів роботи вчителя зі студентами в процесі навчання студентів-філологів з педагогічною спрямованістю у ВНЗ представлені у таблиці (див. додаток Д, табл. Д.2).

Результати таблиці засвідчили, що всі респонденти високо оцінили ефективність тих видів навчальної діяльності, які дозволяють в межах будь-якої навчальної дисципліни набувати і вдосконалювати професійно-педагогічні вміння: порівняння матеріалів університетських та шкільних курсів в процесі викладання у ВНЗ, активне застосування викладачем сучасних технологій, різних

засобів, форм і методів професійної діяльності, здійснення практичного зв'язку з майбутнім професійним середовищем на всіх етапах навчання.

Проведення наведених заходів сприяє усуненню тих недоліків в системі професійно-педагогічної підготовки, які були зазначені студентами в попередньому розділі анкети. Однак, студенти III курсу недооцінюють значення індивідуальної та самостійної роботи щодо вдосконалення своєї професійно-педагогічної підготовки, в той час як студенти V курсу на практиці відчули значення цих видів діяльності для становлення їх в якості спеціаліста. Спеціалісти-філологи критично ставляться до рівня своєї педагогічної кваліфікації і прагнуть до її підвищення.

2. Виявлення ефективності форм, методів, засобів і видів навчальної діяльності під час професійно-педагогічної підготовки студентів філологічних факультетів.

Аналіз стану професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів в університеті не може бути повним та перспективним без визначення ефективності різних методів, форм, засобів і видів навчальної діяльності вчителя зі студентами, що реалізується в практиці вищої професійної школи при підготовці вчителя-філолога (див. додаток E).

Порівняльні дані експертної оцінки, в якій брали участь викладачі ЖДУ імені І. Франка, вчителі ЗНЗ м. Житомира (всього 25 респондентів) і студенти-філологи зазначених груп III і V курсів, дозволили визначити найбільш ефективні в плані професійно-педагогічної підготовки методи, форми і навчальні заходи (дані представлені в процентному співвідношенні до загального числа експертів) (див. додаток E, табл. E.1). Інші методи і форми навчання оцінили як високоефективні менше 50% опитуваних.

Аналіз результатів показав, що експерти високо оцінюють професійно-педагогічну ефективність комунікативного, дослідницького, проблемного та евристичного методів. Можна припустити, що викладачі не задоволені самостійною діяльністю студентів щодо оволодіння знаннями і тому високо оцінюють методи продуктивного характеру. Це пояснюється тим, що при

традиційному навчанні у ВНЗ студенти отримують знання на лекції, з навчальної чи методичної літератури, через екранний посібник у «готовому» вигляді. Сприймаючи й осмислюючи факти, оцінки, висновки, студенти залишаються в межах репродуктивного (відтворювального) мислення.

За результатами анкетування можна виокремити три аспекти ефективної організації навчання під час професійно-педагогічної підготовки вчителів-філологів, а саме: зв'язок з майбутньою професійною діяльністю вчителя-філолога; дослідницький, пошуковий характер; самостійність студентів.

Як і в оцінці методів, експерти високо оцінили форми навчання, основані на дослідницькій, продуктивній діяльності, що націлюють майбутніх вчителів на самостійний пошук відповідей, стимулюють пізнавальну активність, викликають особисту зацікавленість, професійно формують особистісні значущі якості: проблемна лекція, навчання в малих групах, лекція інтерактивного характеру тощо. Найменший статистичний бал отримали інформаційна лекція та семінар (питання-відповідь), що свідчить про усвідомлення експертами неефективності в сучасних інформаційних умовах традиційних форм навчання.

Попри в цілому високу оцінку експертами продуктивних методів і форм навчання, на питання «Як часто Ви застосовуєте в практиці викладання форми навчання, що рекомендуються при проектно-комунікативному навчанні?» більша кількість відповідей прийшла на показник «рідко» (56% опитаних). 38% вважають застосування зазначених форм навчання недостатньо частим і лише 13% використовують такі форми часто.

Проведена експертна оцінка дозволяє зробити висновки про необхідність ПКТ як засобу професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога.

Зважаючи на те, що побудова гіпотез, вибір методів збору даних і застосування статистичних процедур базується на докладних спостереженнях і результатах аналізу одержаних педагогічних феноменів, для виявлення активності професійної позиції вчителів-філологів до застосування ПКТ ми використовували контролюючий потенціал методу спостереження, що виконує організаційно-виховну функцію контролю[168].

При цьому ми керувалися принципами наукового спостереження: доцільності, константності і контролю [94, с. 59]. Лонгітудне спостереження за діяльністю студентів та викладачів на лекціях, семінарах, практичних заняттях – основних видах навчальної діяльності у ВНЗ, в ході педагогічної практики у ЗНЗ дає опосередковану інформацію про основні ПКТ, що використовують як викладачі, так і студенти в процесі навчання. Відправною точкою процесу діагностики в проведеному нами дослідженні було порівняння, що дозволило судити про результативність навчання.

Наші спостереження показали, що на практиці існують негативні тенденції, які проявляються у нерівномірності сформованості окремих компонентів професійної компетентності вчителів цього профілю, дидактофобії, стереотипності у підходах до організації навчання мов та літератур у нових полікультурних та інформаційних умовах, неготовності до інтеграції передових педагогічних концепцій, психолого-педагогічних ідей, досвіду педагогів-новаторів з власними педагогічними позиціями, педагогічними технологіями та стилем діяльності. В реальній практичній діяльності майбутні вчителі-філологи в основному надають перевагу традиційним формам, методам і засобам навчання, сучасні навчальні ПКТ застосовуються вкрай рідко.

Така ситуація дає підстави вважати, що сучасна професійна підготовка вчителів-філологів педагогічних ВНЗ має ті ж «больові точки», що і раніше, готуючи лише «спеціалістів-предметників» та фабрикуючи особливий тип особистості «інтелектуального споживача», в результаті чого відбувається зубожіння особистості вчителя-філолога при значному збагаченні інформацією.

Проведене анкетування і спостереження за професійно-педагогічною діяльністю викладачів від час констатувального етапу експерименту допомогли визначити орієнтири подальшої науково-практичної роботи: вибрати ті види роботи, що здійснюються з використанням ПКТ, вивчення яких і увійшло в розроблений нами спецкурс, та розробити методичні рекомендації, адресовані викладачам по ефективній організації професійно-педагогічної діяльності із застосуванням ПКТ.

3. *Виявлення ставлення студентів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій під час професійно-педагогічної діяльності.*

З метою виявлення ставлення майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ після проходження педагогічної практики ми провели анкетування серед студентів-філологів IV курсу Навчально-наукового інституту (ННІ) іноземної філології, ННІ філології та журналістики та ННІ педагогіки (див. додаток Ж).

Аналіз проведеного анкетування засвідчив, що із 120 респондентів 111 (93%) визнали необхідність використання ПКТ у процесі власної фахової підготовки, зазначивши, що саме цього їм не вистачало під час практики, 84% (101 студент) вважають, що ПКТ сприяють формуванню професійної компетентності. Слід зауважити, що лише 18% студентів (22) використовували ПКТ під час педагогічної практики і 75% респондентів (90) визнали недостатність володіння даними технологіями. Потребу в підвищенні своєї професійної компетентності у вивченні дисциплін філологічного циклу засобами ПКТ відчули 82 студенти (68%), 77 студентів (64%) виявили бажання і надалі застосовувати ПКТ в своїй майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Результати проведеного анкетування свідчать про актуальність і необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогічних кадрів по формуванню в них готовності до застосування ПКТ, адже наявний стихійно сформований рівень володіння ПКТ працюючими вчителями-філологами не є достатнім.

4. *Виявлення труднощів використання проектно-комунікативних технологій майбутніми вчителями-філологами у професійно-педагогічній діяльності.*

Аналіз стану вивченості проблеми підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ в умовах вищої педагогічної школи засвідчив, що система професійно-педагогічної підготовки вчителів не достатньо відповідає сучасним вимогам освіти на етапі інформатизації всіх сфер життя і діяльності суспільства. Серед основних причин, що утруднюють формування готовності студентів філологічних факультетів до використання ПКТ, на перший план висуваються наступні:

- відсутність у багатьох вчителів-філологів позитивної мотивації до ознайомлення з ПКТ в навчальному процесі;
- відсутність науково обґрунтованої системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ;
- недостатнє використання ПКТ в процесі вивчення дисциплін філологічного та психолого-педагогічного циклів у стінах ВНЗ;
- спрямованість використання ПКТ на формування у студентів лише мовленнєвих вмінь, а не на формування професійно-значущих вмінь студентів-філологів до застосування ПКТ у своїй педагогічній діяльності.

Для підвищення ефективності формування готовності майбутнього вчителя-філолога до проектно-комунікативної діяльності необхідно мати дані про найбільш типові суттєві труднощі у використанні ПКТ і зумовлені ними негативні явища. Орієнтація майбутнього вчителя-філолога на усунення типових труднощів при застосуванні ПКТ сприятиме усвідомленню ним потреб у професійно значущих знаннях і вміннях.

З цією метою нами проведена діагностична анкета серед студентів IV курсу ННІ педагогіки, ННІ філології та журналістики та ННІ іноземної філології (всього 120 осіб). Майбутні вчителі оцінювали труднощі застосування ПКТ за такою шкалою: 1 – легко, успішно застосовую; 2 – не викликає особливих труднощів; 3 – викликає певні труднощі; 4 – викликає значні труднощі; 5 – дуже важко, необхідна допомога (*див. додаток 3*).

Результати анкетування засвідчили, що опитувані студенти-філологи вважають найбільш значущими такі труднощі: підбирати найбільш ефективні ПКТ (97 студентів – 81%), організовувати різні ефективні режими роботи при застосуванні ПКТ (88 студентів – 73%), відбирати (селекціонувати), аналізувати, синтезувати лінгвістичний та соціокультурний матеріал відповідно до цілей навчання, рівня учнів та обраних ПКТ (82 студенти – 69%); співвідносити свій досвід проектно-комунікативної діяльності з педагогічною теорією і на основі аналізу досягнутих результатів розробляти та обґрунтовувати нові ПКТ (65 студентів – 54%).

Такі дані підтверджують суттєву невпевненість майбутніх фахівців у використанні ПКТ у процесі власної педагогічної діяльності, що виявляється у недостатній сформованості професійно-методичних знань з одного боку, і проектно-комунікативних вмінь – з іншого.

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що більшість вчителів-філологів звикли до традиційних форм і методів роботи, спираються на стереотипні режими організації навчальної діяльності, що призводить до протиріччя з вимогами сучасного інформаційного суспільства до підготовки фахівців нової формації.

Отже, за результатами вивчення питань, що стосуються стану професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ, можна зробити такі висновки:

1. Результати анкетування з виявлення стану існуючої системи професійно-педагогічної підготовки на філологічних факультетах засвідчили невідповідність рівня підготовки майбутніх вчителів-філологів у ВНЗ сучасним вимогам інформаційного суспільства. В результаті активну професійну позицію щодо застосування ПКТ у своїй професійно-педагогічній діяльності займає незначний відсоток педагогів.
2. Студенти-філологи свідомо визнають потребу використання ПКТ для здійснення ефективної професійної діяльності і необхідність оволодіння ними у процесі професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ.
3. Значна частина вчителів-філологів відчувають певні труднощі у здійсненні проектно-комунікативної діяльності, що свідчить про недостатність практичних напрацювань щодо методики застосування ПКТ у професійно-педагогічній діяльності.

Другий етап констатувального експерименту передбачав виявлення рівня готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Відповідно до поставленої мети констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на виявлення рівнів

сформованості у майбутніх вчителів-філологів:

- мотивації за мотиваційним критерієм готовності;
- професійно значущих знань за змістовим критерієм готовності;
- професійних вмінь за операційно-діяльнісним критерієм готовності;
- рефлексії за оцінно-результативним критерієм готовності.

Для цього, майбутнім вчителям було запропоновано розроблені автором опитувальники, що склалися з чотирьох блоків відповідно до визначених критеріїв (*див. додаток II*).

В анкетуванні брали участь студенти III-IV курсів ЖДУ імені Івана Франка – майбутні вчителі-філологи, для того аби визначити рівні їх готовності до застосування ПКТ за визначеними нами критеріями до формувального етапу експерименту.

Опрацювання отриманого статистичного матеріалу проводилося методом відносних частот за методикою О. В. Смірнова і Р. О. Смірнкової [228]. Кількісна оцінка кожного параметру рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів проводилася за спеціально розробленими шкалами, які склалися з низки дискретних чисел, кожне з яких відповідало певному якісному стану тієї чи іншої характеристики структури готовності. Використання такої системи шкал, адаптованих до цілей нашого дослідження, забезпечило досягнення достатньої диференціації характеристик індивідуалізованої діяльності опитаних респондентів.

Оцінка кожної ознаки здійснювалась за 5-бальною шкалою від 1 до 5, де «5» передбачало наявність сформованої ознаки на конструктивному рівні, «4» – наявність сформованої ознаки на продуктивному рівні, «3» – наявність сформованої ознаки на репродуктивному рівні, «2» – наявність сформованої ознаки на адаптивному рівні, а «1» – відсутність цієї ознаки.

Для порівняльного аналізу за кожним показником підраховувалась сумарна кількість балів, одержана кожним з опитуваних окремо, після цього визначалась відносна частота або частка вияву параметру за такою формулою:

$$v = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{10 \times n},$$
 де v – відносна частота обраного показника; n – кількість респондентів; x_i – оцінка i -им респондентом показника; $\sum_{i=1}^n x_i$ – отримана сумарна кількість балів для обраного показника.

Тобто, відносна частота дорівнює частці одержаного сумарного числа балів і можливого їх максимального числа. Можливе максимальне число балів підраховувалося таким чином: найвища бальна оцінка анкети множиться на об'єм вибірки.

У ході діагностичного зрізу констатувального етапу експерименту був проведений порівняльний аналіз самооцінки рівня готовності до застосування ПКТ студентів ЕГ і КГ. В порівняльному плані стан готовності студентів КГ і ЕГ на початку експериментальної роботи знаходиться приблизно на однаковому низькому рівні.

Порівняльний аналіз результатів оцінювання рівнів сформованості мотивів майбутніх філологів до застосування ПКТ, дозволив визначити певні тенденції. Динаміка зміни рівня значущості основних мотивів **мотиваційного критерію** готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ, зображена в табл. И.1.1 (див. додаток И.1).

На підставі викладеного ми робимо висновок, що представники обох груп основні мотиви та цілі застосування ПКТ в своїй професійно-педагогічній діяльності вбачають у «потребі ефективно використовувати набутий теоретико-практичний досвід проектно-комунікативної діяльності» (0,71-0,73), «подоланні труднощів в проектно-комунікативній діяльності» (0,66-0,65), «самовдосконаленні власної проектно-комунікативної діяльності» (0,58-0,56).

Однак у майбутніх вчителів-філологів відсутні стійкі мотиви «досліджувати ефективність обраних форм і методів роботи з ПКТ в навчанні, вихованні і розвитку своїх потенційних учнів» (0,32-0,35) та «сприймати педагогічні інновації, експериментувати з інноваційними методами та

засобами навчально-виховної роботи» (0,33-0,32).

Сформованість готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за **змістовим критерієм** передбачає володіння фахівцем системою знань (методологічних, загальнотеоретичних та технологічних знань), які забезпечують продуктивний процес професійно-педагогічної підготовки, високий рівень професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Результати дослідження показані у табл. II.1.2 (див. додаток II.1).

При самооцінці студентами рівня сформованості професійно-значущих знань студенти ЕГ і КГ вважають, що найбільше в них сформовані професійно-значущі загальнотеоретичні знання (0,21-0,19).

Найбільш слабкими виявилися знання методологічних основ застосування ПКТ в професійній діяльності, методології навчання дисциплін філологічного циклу із застосування сучасних інноваційних технологій, технології вирішення педагогічних задач в умовах застосування ПКТ в навчанні мов та літератур, організації навчального процесу із застосуванням ПКТ (0,14-0,16). Це можна пояснити недостатньою інформованістю студентів з приводу останніх європейських та державних документів, навчально-методичних комплексів з філологічних дисциплін.

Виходячи із розробленої нами моделі, наступним ми аналізували показники **операційно-діяльнісного критерію**. Останній безпосередньо пов'язаний з розвитком у студентів цілісної системи відповідних умінь, необхідних для здійснення педагогічної діяльності майбутнього фахівця. Ми оцінили рівень сформованості комплексу умінь майбутнього вчителя-філолога: аналітичних, проектувальних, конструктивних, комунікативно-організаційних (див. додаток II.1, табл. II.1.3).

Проведене дослідження сформованості умінь та навичок дає підстави стверджувати, що найвищого рівня в майбутніх вчителів-філологів КГ і ЕГ досягли аналітичні вміння (0,28-0,27) та конструктивні вміння (0,24-0,22). Студенти КГ та ЕГ уміють самостійно здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, в тому числі у сфері проектно-комунікативної діяльності,

аналізувати ефективність можливих способів застосування ПКТ та створювати педагогічні ситуації із застосуванням ПКТ, розвивати свої пошукові здібності, відслідковувати причинно-наслідкові залежності між задачами, способами та цілями педагогічної діяльності засобами ПКТ.

Найбільш слабкими у КГ та ЕГ виявилися проектувальні (0,11-0,12) та комунікативно-організаційні вміння (0,15-0,14). Студенти обох груп не орієнтуються в проектуванні власної педагогічної діяльності із застосуванням ПКТ, у визначенні форм та режимів роботи з ПКТ та моделюванні різних соціокультурних ситуацій із їх застосуванням.

Вони ще не вміють визначати та формулювати найбільш раціональні види комунікативної діяльності учнів, що сприяють успішному оволодінню мовними знаннями. Студенти не вміють організовувати засвоєння навчального матеріалу відповідно до програмних вимог і потенційних можливостей учнів в умовах застосування ПКТ. Це свідчить про те, що у традиційній підготовці майбутніх учителів-філологів все ще переважають репродуктивні методи навчання і достатньою мірою не приділяється увага використанню проблемно-пошуковим методам та технологіям навчання, а саме ПКТ.

Наступним ми аналізували показники **оцінно-результативного критерію** (див. додаток II.1, табл. II.1.4). Самооцінка індивідуально-психологічних характеристик майбутнього вчителя-філолога є невисокою. Найбільш сформованим є «рівень прояву індивідуально-психологічних характеристик» (0,47-0,49), найменш сформованою – «потреба в творчому підході до професійної діяльності» (0,34-0,37).

Отже, проаналізувавши зведені експериментальні дані визначених нами критеріїв готовності, розглянемо наступний етап обробки результатів. На цьому етапі ми проаналізуємо розподіл студентів за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ.

У розділі II нами були визначені чотири рівні готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ: адаптивний, репродуктивний, продуктивний, конструктивний. Враховуючи оцінку, отриману в результаті

констатувального зрізу, ми підраховували розподіл студентів за рівнями.

Встановлено, що в цілому студенти мають недостатній рівень готовності до застосування ПКТ у професійно-педагогічній діяльності за багатьма параметрами.

Результати констатувального етапу експерименту також засвідчили, що необхідна спеціальна підготовка студентів-філологів, спрямована на підвищення рівня сформованості теоретичних знань та здібностей їх застосування в проектно-комунікативній діяльності; нові підходи до організації навчання студентів, які сприяють підвищенню рівня рефлексивної активності, забезпеченню високого рівня сформованості всіх компонентів структури професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту визначили передумови впровадження моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ.

3.2. Впровадження моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій

Побудована нами модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ відображає цілісний педагогічний процес, оскільки жоден з компонентів цієї моделі, взятий окремо, не досягає заданої мети – готовності вчителя-філолога до застосування ПКТ. Кожен компонент моделі вирішує конкретну задачу, а їх сукупність досягає цілі – підвищується ефективність та вдосконалюється система професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога до застосування ПКТ.

Ми вважаємо, що в системі професійно-педагогічної підготовки професійно орієнтована ПКТ є необхідним, гарантованим механізмом формування професійної компетентності вчителя-філолога, теорією проектування, реалізації та оцінювання всього навчального процесу, засвоєння знань та накопичення особистісного досвіду творчої дослідницької діяльності, розкриття особистісних потенціалів і функцій студента та формування його професіоналізму [99, с. 113].

При відборі сучасних професійно орієнтованих ПКТ, спрямованих на професійно-педагогічну підготовку майбутніх вчителів-філологів, на нашу думку, доцільно не надавати перевагу лише інноваційним технологіям, а розумно поєднувати їх з традиційними, на основі комплексного *інтегративного підходу* до навчання з урахуванням принципу варіативності як в змістовому, так і організаційному плані, що відкриває широкі можливості поєднання різних навчальних технологій в сукупності і сприяє ефективному формуванню пізнавальної активності студентів-філологів.

Розглянемо функціонування виокремлених нами ПКТ, відповідно до чотирьох етапів професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів, зазначених у параграфі 2.1.

Перший, **мотиваційно-ціннісний етап**, що охоплює з II по V семестри, передбачає постановку цілей і задач професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ в педагогічній діяльності. На цьому етапі відбувається формування у студентів психологічних новоутворень, які пов'язані з професійним становленням, ціннісних орієнтацій і мотивів по оволодінню знаннями, вміннями і навичками застосування ПКТ в навчанні філологічних дисциплін: рідної та іноземних мов та літератур.

Метою професійно-педагогічної підготовки студентів філологічних факультетів педагогічного ВНЗ на цьому етапі є визначення специфіки і можливостей навчальних предметів загальнопрофесійної і спеціальної підготовки для формування дидактичних умінь та накопичення комунікативного і навчального досвіду застосування ПКТ у своїй педагогічній діяльності.

Самостійне накопичення педагогічних технологій, на наш погляд, пов'язано головним чином з самостійним навчанням і певною організацією професійної підготовки для подальшого їх засвоєння і використання під час педагогічної практики у ЗНЗ. Загалом оволодіння цими технологіями відбувається в процесі їх практичного застосування в реальній комунікативній діяльності чи при моделюванні цієї діяльності в навчальній ситуації на семінарах і практичних заняттях з педагогіки. В цьому сенсі даний етап можна розглядати як специфічний

етап накопичення, підготовки різних засобів і технологій в якості особистої «бази даних» для потреб спілкування та застосування в своїй професійно-педагогічній діяльності.

При самостійному ознайомленні з педагогічними професійно орієнтованими технологіями як умова їх адекватного практичного застосування в практично-педагогічній діяльності студенту-філологу необхідна в повному об'ємі інформація, що пов'язує формальні дані про педагогічну технологію з широким лінгвокультурним і соціальним контекстом мовного спілкування. Наявність такого роду знань дозволяє майбутньому філологу встановити необхідний зв'язок лінгвістичних і педагогічних даних про досліджувану технологію і забезпечити свідому базу для її засвоєння та подальшого застосування.

Аналіз практики самостійної роботи студентів дозволяє нам на цьому етапі в якості основних **форм** реалізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів назвати *технології концепт карт* в межах технологій знаходження професійно значущих асоціацій.

Технології концепт карт сьогодні все частіше розглядаються в аспекті розвитку креативного мислення студентів, їх особистісних та метапредметних компетенцій, творчої індивідуальності [44; 45; 156]. Це практико-орієнтовані завдання, які спираються на оволодіння предметними знаннями в процесі практичної діяльності, створення студентами певного продукту як результату використання знань та вмінь. Використання таких технологій передбачає систематизацію професійних знань, навчання дослідницьких прийомів, стимулювання евристичних пошуків, формування логічних пошуків пізнання, а також розвиток гнучкості мислення, генералізацію дій, розвиток ініціативи, заохочення до творчості. Технології концепт карт уможливають звернення уваги студентів на вивчення зв'язків і відносин, розвивають спостережливість, напрацьовують звичку розуміти і вивчати закономірності явищ. Всі ці вміння також підлягають формуванню в учнів в умовах ЗНЗ, що ще раз підкреслює доцільність і ефективність використання ПКТ.

Застосування технологій концепт карт на цьому етапі мало на меті організацію або інтегрування інформації з певної теми програми з педагогіки і вимагало застосування встановлених принципів, методів, класифікаційних систем або теоретичних положень для вирішення проблеми. Логіка цих технологій передбачала проблемне питання як засіб вербальної постановки проблеми, що організує пізнавальний пошук студента-філолога, спрямовує його на виявлення і пояснення причинно-наслідкових зв'язків.

Така пошуково-дослідна робота дозволяє організувати різні види пізнавальної діяльності (індивідуальну, групову), що сприяють формуванню необхідних навичок і вмінь самостійного критичного мислення, відбирати проблемні ситуації з теми, що вивчається, які вимагають висунення власних гіпотез, пошуку додаткової інформації, якої не вистачає для вирішення проблеми, що виникла, опори на застосування знань з різних галузей педагогіки, психології та методики навчання, їх інтеграцію при вирішенні проблеми, що сприяє розширенню їх поняттєвого апарату, виробленню вміння аналізувати і синтезувати знайдену інформацію.

Наприклад, на практичному занятті з історії педагогіки з теми «Педагогічна теорія Яна Амоса Коменського» студентам пропонувалось виконати завдання аналітичного характеру у «Робочому зошиті. Історія педагогіки» та заповнити концепт карту «Особливості світогляду Я. А. Коменського» (див. додаток К).

Для виконання такого завдання студентам не вистачить тієї інформації, яку вони отримали на лекції, тому їм знадобиться самостійно ґрунтовно проаналізувати біографію вченого та його педагогічний трактат «Велика дидактика». Крім того, необхідною умовою заповнення концепт карти є застосування знань студентів з філософії, а саме сутності основного питання філософії. Лише після зіставлення всіх отриманих даних, студенти зможуть дати відповідь на запитання: «У чому полягав дуалізм світогляду Я. Коменського?» [197, с.137].

Матеріальний навчальний продукт професійно-педагогічної підготовки на цьому етапі представляє собою фіксацію в графічній формі накопиченого

студентами мовного, комунікативного і педагогічного досвіду, відповідних способів проектно-комунікативної і навчальної діяльності та взаємозв'язків між ними, і дозволяє візуально представити структуру задач проекту та на місці шукати можливі шляхи їх вирішення, розвиваючи кожную поточну гілку.

Описуючи технології концепт карт, ми схильні використовувати не лінійну, а радіальну структуру, надаючи перевагу не логіко-ієрархічним, а асоціативним зв'язкам. Розроблені нами технології концепт карт, забезпечують цілеспрямоване формування загальних та спеціальних вмінь професійно орієнтованої проектно-комунікативної діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх філологів і можуть використовуватися як на заняттях з навчальних дисциплін спеціальності (педагогіка, психологія, методика викладання), так і навчальних дисциплін фахового спрямування (мови та літератури).

Проектно-комунікативний характер запропонованих технологій забезпечувався різного роду завданнями з урахуванням конкретного наповнення текстовим матеріалом, що вимагали порівняльної оцінки, глибокого аналізу матеріалу, методів, засобів навчання, які спрямовані на осмислення, обґрунтування, впевненість, доказ ефективності їх використання майбутніми філологами в педагогічній діяльності (*див. додаток К.1*).

Наприклад, під час вивчення змістового модулю з педагогіки «Вступ до педагогічної професії» при підготовці до базової лекції «Підготовка і професійне становлення вчителя-філолога» студентам III курсу ННІ іноземної філології була запропонована позааудиторна лабораторна робота. Ознайомившись з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, студенти-філологи в групах виконували завдання, що передбачали структурування вивченого матеріалу із застосуванням різних технологій концепт карт (*див. додаток К.2*).

Технологія концепт карт також допомагає студентам вдумливо працювати з текстом і виступає як засіб структуризації, узагальнення та коментованого вивчення навчального матеріалу. Проілюструємо сказане на прикладі.

На занятті з української літератури, за рекомендацією МОН України "Про методичні рекомендації з питань виховної роботи у навчальних закладах у

2013/2014 навчальному році" студентам запропоновано переглянути трансляцію телевізійного уроку на Першому національному каналі (від 02.09.2013), присвяченому 200-річчю від дня народження Тараса Шевченка (09.03.2014). На основі переглянутого телеуроку і додаткового методичного та ілюстративного матеріалу за допомогою мережі Інтернет студентам в групах запропоновано підготувати культурно-дослідницькі конспект-карти за такими напрямками:

Сторінка №1: «*Шевченко – художник*» (презентує група мистецтвознавців);

Сторінка №2: «*Значення творчості Шевченка для розвитку української літературної мови*» (презентує група мовознавців);

Сторінка №3: «*Щоденник*» (презентує група біографів);

Сторінка №4: «*Спогади про Шевченка*» (презентує група літературознавців);

Сторінка №5: «*Ім'я Шевченка в нашому краї*» (презентує група краєзнавців).

Презентація розроблених студентами-філологами концепт карт відбувається у формі усного журналу «Вічна пам'ять тобі, Тарасе! Вічне слово тобі, Кобзарю!», з подальшою дискусією сторінок творчої спадщини Кобзаря (*див. додаток К.3*).

Технологія концепт карт ефективна не лише на окремих етапах навчального заняття, а й як основа для побудови цілої лекції, яка дозволяє педагогічно адаптувати навчальний матеріал з урахуванням особливостей студентів та слугує засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності, забезпечуючи її проектно-комунікативний характер.

Розглянемо це на прикладі лекції з педагогіки «Організація навчального процесу», що включає в себе наступні аспекти: принципи, методи та прийоми навчання, дидактичні засоби, форми, види та системи навчання.

Засобом структуризації лекційного матеріалу виступали не «питання для вивчення лекції», а саме навчальна тема, тобто графічна візуалізація навчального предмету, визначеного в темі лекції за допомогою *технології intellect cluster* («розумовий кластер») (червоним кольором вписані ті елементи, з якими студентам потрібно познайомитись самостійно) (*див. додаток К.4*).

Така структура – не просто копіювання навчального матеріалу; вона оптимізована для рівня підготовленості студентів, які не мають широких теоретичних знань, але можуть покластися на свій досвід навчання, будуючи асоціативні зв'язки. Це дозволяє реалізовувати евристичний метод викладання: студенти домислюють продовження схеми з появою наступного її елемента. У процесі вивчення матеріалу малюнок доповнюється новими гілками і лініями, що відображають зв'язок між основними відгалуженнями. В кінці весь лекційний матеріал співвідноситься з питаннями і завданнями до семінарського заняття і організується узагальнення вивченого матеріалу за отриманою концепт картою.

Таким чином, застосування технологій концепт карт в складі технологій знаходження професійно-значущих асоціацій дало можливість організувати умови отримання студентами першого досвіду інтеграції професійно-значущих, лінгвістичних і психолого-педагогічних знань під час теоретичної підготовки та їх творчої реалізації [218].

Отримавши необхідні знання та досвід застосування ПКТ концепт карт під час професійно-педагогічної підготовки на семінарських, практичних лабораторних заняттях, під час методичних майстерень та лекцій з педагогіки, студенти демонстрували свої вміння, розробляючи власні концепт карти для учнів старшого етапу ЗНЗ. Так, для вивчення теми «Стилї мовлення» на занятті з української мови студенти репрезентували однойменну концепт карту, пропонуючи учням в групах заповнити та розширити її, використовуючи вивчений матеріал про один із стилів мовлення. Після цього учні презентували загальний проект та робили групові виступи про один із стилів мовлення на основі розробленої концепт карти (*див. додаток К.5*).

У межах реалізації технологій знаходження професійно-значущих асоціацій на цьому ж етапі моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів ми використовували *технологію колажування*, що є однією із основних при навчанні мов та літератур у ЗНЗ.

Колажування – це асоціативне нарощення лексико-семантичного тла ключового поняття-реалії, яка відсутня в рідній культурі студента [293].

Застосування запропонованого прийому в навчальній діяльності допомагає створенню на заняттях атмосфери творчості, розвитку аналітичного мислення, викликає образне бачення дійсності та припускає:

1. Відбір матеріалів образотворчого, звукового й текстового ряду за принципом асоціативного нарощування навколо ключового поняття;
2. Організацію відібраних матеріалів у блок-колаж, навчальний параграф, що складається залежно від усієї ієрархії цілей і завдань: кінцевих і проміжних цілей, конкретних завдань уроку та окремих його складових комплексу завдань і вправ до нього;
3. Безпосередню навчальну роботу з вивчення предметних і лінгвістичних матеріалів блоку-колажу, з метою формування адекватного уявлення про ключове поняття, ядро блок-колажу [31; 66; 160].

Види колажів можуть бути різноманітними; основні з них представлені в додатках (*див. додаток Л*).

Під час професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога застосовувалась технологія колажування, відбувалось залучення до функціонування майже всіх аналізаторів сенсорної системи, яка є ефективною як при подачі нового матеріалу під час теоретичної підготовки, так і в якості засобу контролю та застосування вивченого матеріалу під час практичної та дослідницької підготовки спеціаліста і виконує такі функції:

- *Навчальна функція:* в процесі теоретичної підготовки колаж використовується як засіб когнітивної візуалізації для введення навчальної та пізнавальної інформації, що забезпечує вільну візуалізацію розумового процесу.

Наприклад, на занятті із зарубіжної літератури, вчитель репрезентує студентам колаж з теми «Романтизм як стильова течія XIX століття». У цьому випадку колаж є навчально-візуальною опорою протягом всього заняття. Ознайомивши студентів з теоретичною частиною теми на основі колажу, вчитель проводить бліцопитування: «Коли виник романтизм як художньо-мистецький напрям? Які основні ідеї доби романтизму? Як романтики сприймали, «бачили»

світ? Які риси характерні для героя-романтика? Які характерні ознаки, принципи романтизму як художнього напрямку?».

Після дискусії студенти виконують проектні завдання з добіркою матеріалів: «Відвідайте бібліотеку і проведіть дослідження про розквіт романтизму в різних країнах. В групах підберіть приклади конкретного втілення рис романтизму в поезіях авторів різних країн та заповніть чарт. Створіть власний колаж та проаналізуйте в групах одного із представників романтизму будь-якої країни» (див. додаток Л.1).

- *Семантизуюча функція:* семантизація функціональних одиниць відбувається шляхом залучення і структурного кодування різномірної фонові інформації, що розкриває той або інший аспект ядра і знайомить з його властивостями. Отже, семантизація значення відбувається комплексно і репродукується як єдине ціле.

Так, наприклад, у процесі підготовки до творчого заняття-конкурсу з історії педагогіки «Педагогіка вільного виховання», студенти, ознайомившись із методами роботи педагога-новатора Марії Монтесорі, не задовольнилися простим переказом її основних ідей. В пошуках нових шляхів реалізації завдання та творчого підходу майбутні вчителі звернулися до вихователів дитячого садка м. Житомира з пропозицією попрацювати з дітьми за методикою М. Монтесорі. Провівши певну роботу з дітьми, на основі зроблених фотографій студенти створили колаж, з метою семантизації змістової сторони цієї методики та записали одне із занять на відеокамеру, проілюструвавши свої дії відповідними коментарями. Запис було продемонстровано під час конкурсу, що викликало позитивну реакцію аудиторії (див. додаток Л.2).

- *Організаційна функція:* організація комунікативної ситуації відбувається за допомогою встановлення зв'язку між вербальним і наочно-чуттєвим образами дійсності. Структурно-схематична організація колажу допомагає усвідомленому запам'ятовуванню уявлень про ядро колажу за допомогою встановлення зв'язків між його асоціативно-смысловими сателітами. Сателітна інформація, що розкриває істотні межі ядерного поняття,

розташовується ближче до ядра, а та що має другорядне значення — трохи далі. При цьому зв'язок фонових знань з ядром і іншими сателітами позначається стрілками, кольором або цифровими позначеннями, представляючи, таким чином, смислову структуру, ієрархію колажу.

Організаційна функція колажу була найбільш яскраво представлена на практичному занятті з української літератури. Під час вивчення теми «Андрій Малишко – солов'їне серце України» до 100-річчя від дня народження А. Малишка, студентам пропонується прослухати аудіозаписи та переглянути відеосюжети пісень автора (Телепередача «Часослов». Перший канал) в якості «мозкового штурму», що слугував стимулом для початку дискусії. На основі використання фотографій автора з повоєнних років, уривків основних творів, фрагментів кінематографічних робіт студентам було поставлено завдання розробити літературно-музичний медіаколаж про життєпис великого сина українського народу – А. Малишка та запропонувати завдання до нього.

Така функція колажу допомогла студентам-філологам не лише самим систематизувати професійно значущі знання, а й зробити їх засвоєння комунікативно спрямованим.

- *Стимуляційна функція.* Під час використання комунікативної ситуації колаж виступає у вигляді смислової опори, що допомагає контролювати увагу і мовлення студентів при побудові висловлювання. Стимуляційна функція бере участь у відтворенні комунікативної ситуації, а зорово-слухові образи залучаються для кращого розуміння за допомогою слухового чи зорового каналів інформації, що сприймається.

Так, на занятті з педагогіки з теми «Система педагогічних наук» після ознайомлення зі змістом репрезентованого колажу, студенти повинні були виконати такі завдання: «Охарактеризуйте загальну структуру системи педагогічних наук. Дайте визначення понять «педагогіка», «предмет вивчення педагогіки». У чому полягає специфіка предмету педагогічної науки? Спробуйте, виступивши у двох амплуа (прибічника та опонента), довести обґрунтованість або необґрунтованість тверджень відомого педагога К. Д. Ушинського про те, що

педагогіка не є наукою (Ушинський К. Д. Педагогічна антропологія. Вступ: «Ні медицина, ні педагогіка не можуть бути названі науками в строгому сенсі цього слова».) (див. додаток Л.3).

- *Функція стандартизації.* Колаж як одна з технологій знаходження професійно-значущих асоціацій використовується для формування автоматизмів знань, умінь та навичок з опорою на зорово-слухові образи і забезпечує точне визначення рівня їх сформованості під час професійно-педагогічної підготовки.

Ця функція повністю реалізується у випадку використання відеофрагментів уроків із застосуванням технології колажування, що відкриває перед майбутнім учителем-філологом нові перспективи бачення цієї теми, дозволяє їм зробити самокорекцію та самоаналіз їхніх професійних знань і вмінь. Наш досвід показує, що попередня самостійна робота студентів до демонстрації відеоуроку дає їм можливість переконатися в достатності або недостатності наявних професійно-значущих знань, умінь або невміння вирішити певну педагогічну проблему.

На методичній майстерні з методики викладання іноземних мов після ознайомлення з професійною літературою студентам пропонувалось поміркувати над тим, у чому полягає відмінність навчання ХХІ століття, що необхідно для проведення сучасного уроку з іноземної мови, які завдання потрібно вирішити для організації такого уроку. Студенти висловлюються в групах, викладач здійснює моніторинг основних ідей груп, записуючи їх на дошці. У процесі аналізу результатів дискусії було визначено, що більша частина студентів вважають, що вчитель-філолог ХХІ століття – це спеціаліст високої кваліфікації, який демонструє глибокі знання не лише в галузі рідної мови та літератури, а й бездоганно володіє однією чи кількома іноземною мовою; організовує навчальні програми і плани на рівні, що відповідають прийнятим стандартам освіти; на рівні грамотного користувача застосовує сучасні навчальні технології для вибору оптимальної стратегії викладання в залежності від рівня підготовки учнів і цілей навчання.

Після обговорення студентам пропонується переглянути відеофрагмент відомого британського консультанта з навчальних технологій Ніка Пічі (Nik Peachey) «What's Digital Classrooms?» («Що таке медіа заняття?»). На основі аналізу переглянутого відеофрагменту студенти створюють власний колаж та характеризують інформаційні медіа технології, якими повинен володіти сучасний вчитель-філолог (*див. додаток Л.4*).

Так, оволодівши методологією роботи з технологією колажування, майбутні вчителі-філологи застосовували цю ПКТ під час педагогічної практики у ЗНЗ в навчанні своїх потенційних учнів, адаптуючи тематику колажів до навчальних програм та до вікових особливостей учнів. Учні виконували завдання з колажем, спрямовані на пошук інформації, побудову гіпотез, доведення, оперування поняттями, підбір ілюстративного матеріалу на підтримку своєї точки зору або протиставлення її іншим, тобто, усіма складовими процесу пошуково-дослідницької діяльності. Учні старшого етапу навчання створювали та презентували колажі за допомогою комп'ютерних технологій, демонструючи свої проектно-комунікативні вміння.

Запропоновані форми такої професійно орієнтованої проектно-комунікативної роботи передбачали встановлення логічних зв'язків між елементами і складовими окремих тем педагогіки і методики викладання мов, їх ієрархії і причинно-наслідкових залежностей, виокремлення головного. Саме тому, ми вважаємо, що застосування технології колажування на цьому етапі є доцільним, оскільки полегшує процес створення умов «входження» студентів до професії вчителя-філолога та адаптації до професійної соціалізації, створює ефект присутності в ситуаціях міжкультурного спілкування, сприяє досягненню вищих результатів в комунікативних ситуаціях, допомагає швидше засвоїти професійно значущі знання, сформувати проектно-комунікативні вміння, необхідні для самостійної роботи в школі.

Зважаючи на те, що ми розглядаємо підготовку вчителя-філолога не лише як культуромовної особистості, а й як фахівця-дослідника, ми вважали за доцільне на цьому етапі професійно-педагогічної підготовки студента-філолога

використовувати таку нетрадиційну форму навчальної роботи, як *технологію паралельного читання*, яка передбачає можливість попередньої змістовної антиципації матеріалу майбутньої базової лекції.

Ця технологія побудована на читанні професійно орієнтованих текстів, що відображають різні погляди на одну проблему, яку потрібно вирішити на базовій лекції. Майбутнім вчителям-філологам пропонується обговорити прочитане, спираючись на запропоновану інформацію та власний досвід, конкретизувати та довести свою думку.

Так, в якості основних видів роботи над текстом як об'єктом паралельного читання в самостійній роботі вчителя мови та літератури можна виокремити:

- використання різних видів педагогічних, психологічних та методичних словників з метою аналізу психологічної, педагогічної, лінгвокраїнознавчої, та лінгвокультурознавчої термінології;
- складання особистих словників-довідників з прочитаної інформації;
- складання довідкових коментарів до прочитаного тексту в формі фактичної довідки, коментування широкого контексту, коментування позиції автора по відношенню до педагогічної ситуації або лінгвокраїнознавчого факту і його застосування в даному контексті;
- трансформація тексту (розширення, скорочення, переформулювання, переказ з різними комунікативними завданнями, доповнення, відтворення смислових частин та ін.);
- виклад прочитаного тексту чи створення особистих текстів;
- проектування комунікативних ігор.

Під час професійно-педагогічної підготовки майбутнього філолога такі види тренувальної роботи, як правило, з одного боку, моделюють діяльність вчителя, з іншого, – носять продуктивний характер.

Наприклад, при підготовці до лекції з педагогіки вищої школи «Зміст освіти» студентам пропонувалася самостійна лабораторна комп'ютерна робота, що передбачала завдання з використанням паралельних текстів на рідній та іноземних мовах, а також текстів, що виражали аналогічні комунікативні задачі

різними мовними засобами: «На офіційних сайтах міністерства освіти і науки України (www.mon.gov.ua), Міністерства освіти і науки РФ (www.old.mon.gov.ru) та уряду Великобританії (www.gov.uk) знайдіть закони про вищу освіту у відповідних країнах. У малих групах вивчіть такі аспекти вищої освіти, що подані в офіційних документах: законодавство про вищу освіту, структуру вищої освіти; освітні рівні вищої освіти; освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти; післядипломну освіту. Проведіть паралель щодо тлумачення цих аспектів в законах України, Росії та Великобританії, обґрунтуйте, які поняття є близькими/тотожними та навпаки. Обґрунтуйте свою думку» (див. додаток М).

Ефективність такої попередньої роботи на основі технології паралельного читання полягає в тому, що студенти приходять на базову лекцію вже підготовленими, тобто розуміють про що йдеться мова, в чому сутність проблеми, яка розглядається, на що слід звернути особливу увагу.

Під час проходження педагогічної практики при роботі у ЗНЗ досліджувана ПКТ була використана студентами-філологами на уроках із зарубіжної літератури, коли учням старшої школи пропонувалися такі завдання для порівняння текстів оригіналу та перекладу відомих авторів різними мовами: «Ознайомтесь з різними перекладами «Сонету 130» Вільяма Шекспіра та порівняйте їх з оригіналом. Співвіднесіть репрезентацію екстралінгвістичних реалій в єдності і взаємозв'язку текстових елементів різних перекладів твору. Доведіть наскільки правильно передано колорит художнього твору в перекладах, прослідкуйте в яких текстових елементах відбувається псування первинного авторського задуму. Дайте свій варіант перекладу» (див. додаток М.1).

Різновидом технології паралельного читання є аналіз текстів різного змісту, але однієї форми чи будови. Такий прийом корисний в якості інструменту для синтезу складної інформації, в якості зрізу оцінки понятійного багажу учнів. Технологія знаходження професійно значущих асоціацій дозволяє висловлювати декілька ідей в єдиному образі, розвиває критичне та рефлексивне мислення і може застосовуватись на різних етапах заняття: на стадії виклику, осмислення, рефлексії.

На занятті із російської літератури в 11 класі вчитель знайомить учнів з п'ятирядковою віршованою формою – сінквейном, представляючи декілька віршів різними мовами. На заключному занятті з теми «Серебряный век в русском искусстве» учням пропонувалось висловити своє бачення творчості відомих поетів у формі сінквейну та скласти біографічний портрет зазначеного автора (див. додаток М.2).

Комунікативна робота із даним різновидом технології може бути проведена у формі рольової гри «Тематичне ток-шоу», «різновікові учасники» якого мають різне бачення на певну проблему, чи в формі професійно орієнтованої ділової гри для майбутніх вчителів-філологів.

Подібний характер такої продуктивної роботи забезпечує необхідну міцність і якість мовних навичок та проектно-комунікативних вмінь засобом включення діяльності учня в соціокультурний контекст, зменшуючи розрив між навчальним і реальним використанням мови, що вивчається, і тим самим, забезпечуючи більш повну реалізацію особистісного потенціалу учня.

Експериментальна робота **на другому, комунікативно-продуктивному етапі** професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога полягала в забезпеченні умов, що могли б забезпечити більш глибоке оволодіння студентами власною професійною компетентністю, набуття інтегрованого психолого-педагогічного знання, заглиблення в педагогічну науку в філологічному аспекті протягом VI семестру.

Метою професійно-педагогічної підготовки на цьому етапі є поглиблення професійно значущих теоретичних і практичних знань з педагогіки та методик викладання мов та літератур, формування професійних проектно-комунікативних вмінь студентів-філологів для подальшого застосування ПКТ в навчально-пізнавальній і практичній діяльності у ЗНЗ.

Формами і методами були малі групи, семінарсько-практичні, лабораторні роботи з методик викладання мов та літератур, що забезпечували безпосередню підготовку студентів-філологів до самостійної педагогічної роботи з використанням ПКТ.

Замість фронтальної роботи всієї групи нами розроблена організаційна форма навчання в малих групах – відносно стійких, невеликих за численістю навчальних групах, члени якої об'єднані загальною навчально-пізнавальною діяльністю.

Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники [89; 52] зауважують, що діяльність в малих групах є більш високою в порівнянні зі звичайною академічною групою, що об'єднує студентів з різними інтересами, професійними орієнтаціями та рівнями підготовки. Під час роботи в малих групах студенти набувають навичок демократичного спілкування, формування команди відповідно до соціокультурних норм, самостійного прийняття рішень, свободи вибору, вміння адаптуватися в умовах змін. Слід також зазначити, що метою навчання в малих групах є не лише оволодіння знаннями, вміннями та навичками кожним студентом на рівні, відповідному його індивідуальним особливостям розвитку; дуже важливим є оволодіння ПКТ в формах малих груп.

Специфіка навчання в малих групах полягає в дотриманні наступних принципів: розподіл всієї навчальної групи на підгрупи з 5 осіб; рольова організація навчальної діяльності; взаємонавчання, взаємоконтроль, взаємоуправління в кожній малій групі. Наш досвід проведення занять в формі малих груп засвідчив не лише високу результативність навчальної діяльності майбутніх вчителів-філологів, а й можливості творчої самореалізації студентів.

У межах нашого дослідження, спираючись на сучасні літературні джерела, ми визначаємо *I³-технологію професійного взаємонавчання* як сукупність методів і засобів професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя-філолога в формі малих груп, що створює умови для поетапної побудови професійно значущих знань і самостійного досвіду творчої проектно-комунікативної діяльності кожного учасника, організовує інформаційно-емоційний простір активної комунікації, соціалізації і рефлексії результатів особистого життєвого і пізнавального пошуку.

I³-технологія професійного взаємонавчання реалізовувалась на *трьох рівнях оволодіння проектно-комунікативними вміннями* у відповідних формах малих

груп, сутність яких полягала в поєднанні педагогіки й методики викладання мов із використанням ПКТ. В нашому дослідженні за основу був взятий рівневий підхід, запропонований В. О. Сластьоніним та Д. Б. Богоявленською [33].

Перший рівень – репродуктивний (група спеціальних інтересів (Special Interest Group)): студент-філолог, що навчається в групі, шляхом відтворення і, можливо, навіть наслідування нарощує темп роботи в рамках заданого алгоритму нових проектно-комунікативних вмінь і механічно репродукує професійну діяльність в розширеному масштабі. Відбувається оволодіння операційно-технічним алгоритмом нових професійних вмінь, проекція образу дії в основному відповідає зразку, цілі спрямовані на задоволення прагматичних потреб, в роботі студент-філолог залишається в межах заданого педагогом способу дії.

Другий рівень – раціоналізаторський (група навчальної взаємодії (Lesson Study Group)): запропоновані проектно-комунікативні вміння привласнені і доповнені в нових умовах особистісно-професійним способом виконання, що говорить про професійне розширення педагогічної діяльності. Засвоївши алгоритм, студент продовжує аналізувати структуру своєї діяльності з переоцінкою професійних вмінь. Цей рівень характеризується переведенням уваги із зовнішнього операційно-технічного виконання професійних вмінь до внутрішнього самоаналізу привласнення *ідеї* передового досвіду з появою інтелектуальної ініціативи (*імпульсу*); проявом активності в прийнятті необхідного рішення педагогічної задачі. Отриманий досвід стає надбанням особистості і особистих педагогічних ідей – відбувається вихід на частково-пошукове проектування образу практичної педагогічної діяльності. Професійно-педагогічна діяльність носить конструктивно-репродуктивний характер і реалізує ідею навчання в співпраці, де «взаємодія визначається взаємозалежністю позитивної мети й індивідуальної відповідальності» [285].

Третій рівень – новаторський (фокус-група педагогічної майстерності (Focus Group)): студентами поглиблюються проектно-комунікативні вміння, відбувається творче переосмислення особистого досвіду, спостерігається перехід професіоналізму на більш високий рівень: високі особистісні і професійні

стандарти, зростання внутрішнього потенціалу, динамічність, висока ступінь самореалізації, здатність до імпровізації, що базується на знаннях, застосуванні набутого досвіду і нових умовах, прояв активності та ініціативи, розробка нових методик, форм, прийомів та засобів. Для цього рівня характерні автоматизація проектно-комунікативних вмінь (рухливість, гнучкість, оригінальність виконання, відпрацьованість, чіткість в досягненні передбаченого результату), вихід на самостійну проблему, аналіз передової творчої ідеї і, як наслідок, поява нового продуктивного образу дії (*інновації*) та збільшення рівня свободи в професійній діяльності.

В результаті новоутворення в особистісній структурі студентів-філологів є сукупністю професійних вмінь, першими з яких є проектно-комунікативні (див. *рис. 3.1*).

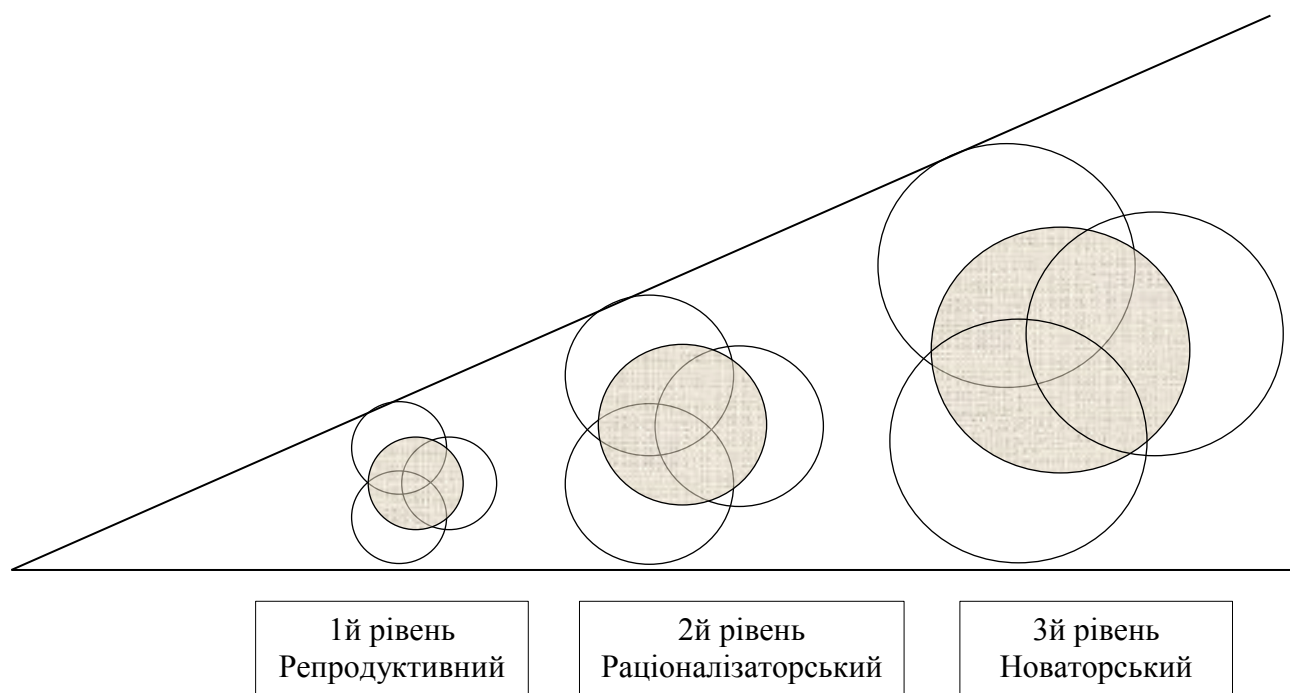


Рис. 3.1. Рівні формування проектно-комунікативних вмінь

За допомогою скрінінг-тесту незакінчених речень ми намагалися простежити, як майбутній вчитель-філолог сам оцінює роботу в режимі малих груп (див. *додаток Н*). Аналіз та обробка результатів тестування засвідчили, що 100% рецензентів відчувають якісне зростання своїх професійно-педагогічних якостей та здібностей, 87% студентів вважають, що робота в малих групах сприяє

розвиткові їх професійної компетентності, 80% планують під час роботи в малих групах підвищити рівень фахових знань та професійно-методичного досвіду.

Результати тесту уможливили виявити потенціал роботи в малих групах професійного взаємонавчання і цілеспрямовано, органічно та ефективно спроектувати процес формування комунікативної компетенції майбутніх вчителів-філологів.

Наші дослідження щодо формування професійної майстерності студентів філологічних факультетів засобами ПКТ реалізовувалися в курсі занять зі спеціальних предметних методик викладання мов та літератур.

Першою формою професійно-педагогічної підготовки студентів було створення малих *груп спеціальних інтересів (Special Interest Group)*. Такі форми роботи виникли в силу певних обставин, коли викладачі мов почали відчувати необхідність в мотивованому професійному розвитку і в тому, щоб здійснити можливість обміну досвідом через створення журналів і збірників, неформальну співпрацю, організацію майстерень та груп за інтересами в мережі Інтернет тощо.

Група спеціальних інтересів – форма реалізації І³-технології, що включає кожного з її учасників в «самобудову» особистісної знаннєвої парадигми через критичне осмислення запропонованих відомостей і конструктивне розв’язання творчих задач, де діяльність одного суб’єкта стає поштовхом для діяльності іншого. Особливістю взаємодії суб’єктів в групі є співпраця (взаємне сприяння) і суперництво (змагання), що визначає ефективність розвитку особистості.

Структура груп спеціальних інтересів інтегрує різні види діяльності: інтелектуальну, проектну, комунікативну, рефлексивну. Алгоритм груп дозволяє продуктивно вести особистісну самобудову майбутнього філолога і продуктивно брати участь в колективній; тобто умови груп спеціальних інтересів дозволяють здійснювати формування професійної компетентності в командному, мало- і макрогруповому режимах. Отже, мета проектно-комунікативної роботи в групах спеціальних інтересів полягає не лише в особистісному вдосконаленні і накопиченні досвіду, а й в тому, що це пошук односторонніх, створення

інформаційного запиту, який може вступити в діалог з самим собою, зі своїм минулим досвідом.

Система принципів міжособистісної взаємодії в групах спеціальних інтересів, орієнтованих на оволодіння проектно-комунікативними вміннями та формування комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів є відмінною від стилю комунікативної поведінки на заняттях з використанням традиційних форм навчання: пояснення поступається місцем самостійному пошуку, відкриттю і розумінню, відповідність заявленим вимогам – здатності до конструктивного діалогу, зберігання «мертвої» інформації – рефлексивності та інтеріоризації, позиція стороннього спостерігача – самоактуалізації. Це визначає спрямованість діяльності учасників груп спеціальних інтересів: прагнення до максимальної гнучкості, сенситивності до особистісних потреб, установка на впевненість в своїх можливостях і позитивна комунікативна взаємодія.

На початковому етапі створення малих груп проводився ретельний аналіз інтересів, навчальних потреб, досягнень в мові за допомогою методу анкетування (див. додаток II), на основі якого відбувався розподіл студентів філологічних факультетів на групи за інтересами.

Опитування з визначення ПКТ, які викликають у студентів найбільші труднощі, зафіксувало такі результати (див. додаток II.1, рис. II.1.1).

Із 97 рецензентів 90% (87) визнали, що застосування технології професійно-методичного досьє викликає найбільші труднощі, 87 % (84) майбутніх філологів назвали технологію лінгвопедагогічних задач найбільш незрозумілою у застосуванні, 74% (71) – технологію колажування. Технологія концепт карт виявилась найбільш затребуваною, тому труднощі з її застосуванням визнали лише 36% (35) студентів.

Друга частина анкетування виявила, який матеріал з курсів предметних методик є найбільш значущим для професійного розвитку майбутніх вчителів-філологів (див. додаток II.1, рис. II.1.2).

Як видно з рисунка, найбільш важливим аспектом курсу методики викладання мов та літератур студенти (67% – 65 студентів) визнали організацію

методичної підготовки вчителя старшої школи, який готує випускника ЗНЗ, що своєю чергою передбачає підвищені вимоги до професійної підготовки вчителя, його педагогічної компетентності. 59 студентів (61%) вважають, що інноваційні педагогічні технології є невід'ємним чинником у професійній підготовці вчителя-філолога XXI століття. Значущість ефективного формування соціокультурної компетенції учнів визнало 49 студентів (51%).

Отже, експериментальне дослідження на філологічних факультетах дозволило сформуванати 3 основні групи спеціальних інтересів:

- ✧ Група I (ННІ іноземної філології): Розвиток критичного мислення учнів ЗНЗ на уроках іноземної мови;
- ✧ Група II (ННІ філології та журналістики): Розвиток соціокультурної компетенції учнів при вивченні літератури та рідної мови;
- ✧ Група III (ННІ педагогіки): Використання інноваційних технологій в особистісно орієнтованому навчанні в початковій школі.

Робота в малих групах спеціальних інтересів на репродуктивному рівні передбачала проходження «безвідривної практики» студентами II курсу, що дало можливість майбутнім учителям-філологам зміцнити інтерес до педагогічної діяльності, сформувати певні професійні навички, що витікають зі змістового аспекту практики, врахувати методичний досвід і систему роботи вчителів у ЗНЗ, а також виявити проблеми та труднощі в процесі роботи вчителя.

Зважаючи на те, що у студентів усіх трьох груп виявлено недостатнє володіння різними видами ПКТ, зокрема: технологією колажування, технологією професійно-методичного досьє та технологією лінгвопедагогічних задач, робота студентів філологічних факультетів під час другого етапу в малих *групах навчальної взаємодії (Lesson Study Group)* передбачала діяльність, спрямовану на подальше дослідження та усунення тих труднощів, які були виявлені під час «безвідривної педагогічної практики», що концентрувалася, головним чином, на вдосконаленні професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами зазначених технологій. Мета роботи в малих групах навчальної взаємодії на практичних заняттях з курсів предметних методик полягала в тому,

що набутий в спеціально створеному середовищі досвід (знання, вміння), майбутній вчитель-філолог міг би успішно використовувати в своїй роботі зі спеціальності. Проектно-комунікативна діяльність своєю чергою забезпечувала уміле поєднання того, що вже відомо з новими елементами, які неминуче привносять студенти: свої особисті потреби, бажання, знання світу та ін. [313].

З метою вдосконалення професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів та усунення прогалин у застосуванні ПКТ, для підвищення їх методичного рівня та педагогічної майстерності, робота в групах навчальної взаємодії передбачала моделювання особистісного педагогічного досвіду (студенти оволодівають основними педагогічними і методичними знаннями); експериментальну перевірку ефективності ПКТ (знайомляться з функціонуванням різних видів ПКТ «зсередини»); розробку методичних рекомендацій із досвіду роботи (складають особистий «банк методичних ідей» з використання даних технологій). На практичних заняттях кожна група навчальної взаємодії займалася дослідженням того матеріалу, в якому була виявлена прогалина: студенти проводили порівняльний аналіз ПКТ, проводили їх експертизу, самостійно проектували власні варіанти технологій, захищали, оцінювали один одного.

У руслі проміжної діагностики ми запропонували учасникам груп навчальної взаємодії копінг-тест з проханням оцінити рівень формування проектно-комунікативних вмінь майбутніх учителів-філологів після роботи в цих групах (див. додаток Р). Результати діагностики засвідчили, що вже на другому етапі роботи в малих групах рівень володіння проектно-комунікативними вміннями більшості учасників значно покращився. Так, більшість студентів ствердно відповіли, що вони вміють організувати свою діяльність для самостійного накопичення теоретичних знань з фахових предметів (67%), планувати проектну діяльність, дотримуючись комунікативного підходу (53%), аналізувати автентичні джерела і відбирати матеріал для роботи з ПКТ (44%), проектувати можливі навчальні ситуації та шляхи їх вирішення (41%).

Однак, 71% респондентів зізналися, що вони ще не здатні планувати власні мікроелементи уроків із застосуванням досліджуваних ПКТ, 57% не володіють

вміннями розробляти способи моделювання ПКТ. Незначна (12%) кількість студентів здатна аналізувати фрагменти уроків колег із застосуванням ПКТ. Це свідчить про необхідність приділяти більше уваги розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога та вимагає розширення набору прийомів, які б озброїли майбутнього вчителя, дозволили б йому ефективно розробляти та застосовувати ПКТ в навчанні своїх потенційних учнів у ЗНЗ.

Отримавши уяву про професійну навчально-рольову поведінку вчителя, про фактор взаємодії студента в системі роботи над професійною компетентністю, про ефективні та неефективні прийоми та ПКТ, студенти переходять до контекстного включення в процес формування професійної компетентності, що в нашому випадку означає перехід на новаторський рівень підготовки у *фокус-групах педагогічної майстерності (Focus Group)*.

Розробка технології проведення фокус-груп під час професійно-педагогічної підготовки представлена у працях науковців, де послідовність дій подається як програма вивчення авторської системи роботи вчителя-філолога, засвоєння педагогічного досвіду і його творче застосування в особистій педагогічній діяльності. Результатом навчання є презентація вміння моделювати урок в режимі застосування ПКТ, що пропонуються вчителем. Результатом спільної діяльності є модель уроку, яку розробив «вчитель-студент» під керівництвом «вчителя-майстра» з метою застосування цієї моделі в педагогічній практиці у ЗНЗ.

Розглянемо покроковий алгоритм роботи в фокус-групах педагогічної майстерності, що використовувався нами під час професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів на заняттях зі спеціальних предметних методик викладання мов та літератур:

1-й крок: презентація педагогічного досвіду вчителя-майстра.

2-й крок: презентація системи уроків: опис системи уроків в режимі ефективної професійно орієнтованої ПКТ; визначення основних прийомів роботи, які майстер буде демонструвати слухачам.

3-й крок: імітаційна гра (урок зі слухачами): вчитель-майстер проводить урок зі слухачами, демонструючи прийоми ефективної роботи зі студентами; слухачі одночасно грають дві ролі: учнів експериментального класу і експертів, присутніх на відкритому уроці.

4-й крок: моделювання: самостійна робота слухачів з розробки моделі уроку в режимі ПКТ уроку майстра (майстер виконує роль консультанта); обговорення авторських моделей уроку.

5-й крок: рефлексія: дискусія за результатами спільної діяльності майстра і слухачів.

Фокус-група педагогічної майстерності відображає вміння вчителя проектувати успішну діяльність студентів, створює умови для педагогічного вдосконалення на основі рефлексії особистого педагогічного досвіду. Таким чином, на рівні фокус-групи розвивається профільна компетенція педагога-філолога засобом засвоєння конкретних професійно значущих вмінь і практичного спілкування з педагогами – носіями профільної майстерності.

Результатом роботи студентів у групах на попередніх етапах є презентація продукту творчої проектно-комунікативної діяльності (інновації), яким є не «готові знання», а особистісні новоутворення студентів, що пов'язані з розв'язанням певної проблемної задачі і носять форму матеріального навчального продукту у вигляді проектів та артефактів.

Так, наприклад, студенти I групи (ННІ іноземної філології), що займалися проблемою розвитку критичного мислення презентували «методичний банк» проектно-комунікативних завдань для учнів різних вікових груп ЗНЗ на основі технології лінгвопедагогічних задач. Група II (ННІ філології та журналістики), що досліджувала розвиток соціокультурної компетенції розробила власний «ресурсний центр» соціокультурних колажів для учнів старшого етапу навчання. III група (ННІ педагогіки), що аналізувала використання інноваційних технологій представила «медіаосвітнє професійно-методичне досьє» як ефективну ПКТ особистісно орієнтованого навчання. Результати студентських проектів було продемонстровано під час конкурсу «Аукціон педагогічних ідей» серед студентів

III-IV курсів, що викликало позитивну реакцію та надихнуло інших студентів на пошук нових шляхів реалізації своїх задумів.

За допомогою підсумкової самооцінки ми хотіли простежити, наскільки сам студент-філолог вважає, що він сформувався як вчитель, та як він оцінює свій рівень володіння проектно-комунікативними вміннями до і після роботи в малих групах професійного взаємонавчання (*див. додаток С*).

Наочно результати сформованості проектно-комунікативних вмінь до та після роботи в малих групах представлено в додатках (*див. додаток С, рис.С.1.1.*)

Як бачимо, після роботи в групах трьох етапів майбутній філолог оцінює рівень власних проектно-комунікативних вмінь набагато вище за всіма характеристиками порівняно з результатами до участі в малогруповій роботі, що на рисунку представлено багатокутником правильної форми. Порівняння результатів самосертифікаційної анкети під час двох діагностик свідчить про високу оцінку студентами-філологами ефективності розробленої нами І³-технології поетапного формування професійної компетентності, оскільки робота в малогруповому режимі дала можливість покращити їх володіння проектно-комунікативними вміннями на 75%.

На основі аналізу різних наукових праць нами визначена характеристика концептуальних основ досліджуваної І³-технології професійного взаємонавчання у формі малих груп під час професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів (*див. рис. 3.2.*).

Таким чином, колосальний потенціал І³-технологій професійного взаємонавчання у формі малих груп здатний значно доповнити традиційний тип заняття у ВНЗ із формування професійно-методичної компетенції, значно покращуючи загальний рівень професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця та відповідаючи всім вимогам сучасного інформаційного суспільства до випускників філологічних факультетів.

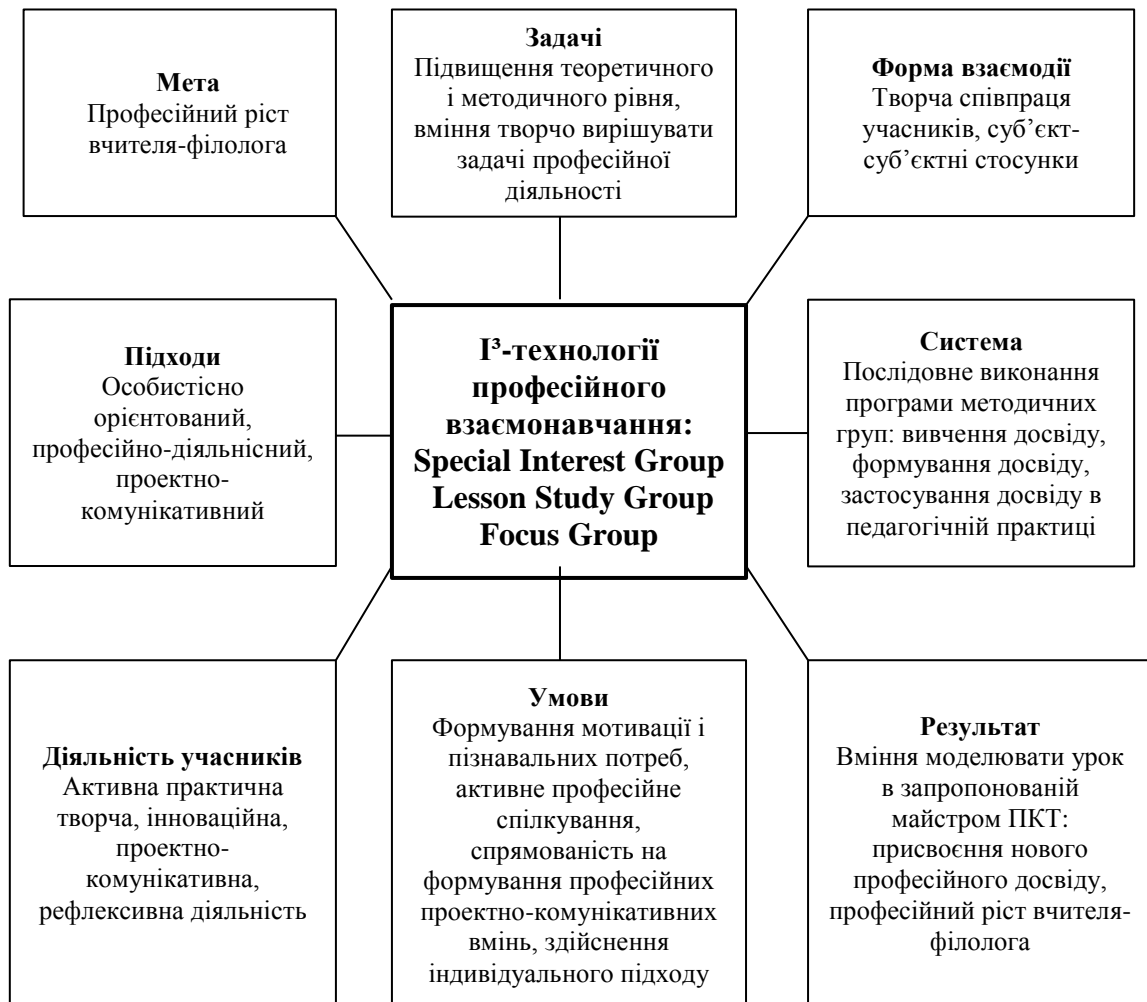


Рис. 3.2. Концептуальні основи І³-технології професійного взаємонавчання

Метою третього, **професійно-діяльнісного етапу** професійно-педагогічної підготовки, що охоплював VII семестр навчання, була демонстрація сформованості у майбутнього вчителя-філолога інтегративного комплексу професійно значимих вмінь, ґрунтованого на рефлексивному аналізі і самооцінці комунікативної та навчальної діяльності за рахунок таких **засобів** як віртуально-тренінгова технологія, технологія лінгвопедагогічних задач та технологія професійно-методичного досвіду.

Розглянемо запропоновану систему професійно орієнтованих *технологій моделювання комунікативних і соціокультурно маркованих ситуацій*, які забезпечували вивчення мов та літератур на основі розвитку автономної продуктивної навчальної діяльності в умовах професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів.

Зважаючи на те, що сьогодні вчитель-філолог працює в ускладнених умовах зміни парадигм в навчанні, постійних змін засобів оцінки якості освіти, сучасних

засобів інформатизації в професійній діяльності вчителя, характеру взаємодії з усіма суб'єктами навчального процесу, необхідності неперервного підвищення кваліфікації, постійного оновлення інновацій в освіті, ми вважаємо, що його професійно-педагогічна підготовка може ефективно здійснюватися за рахунок ***віртуально-тренінгових технологій***.

На думку західних дослідників проблеми інтеграції ПКТ у процес професійної підготовки вчителів, на сучасному етапі найбільш соціокультурно продуктивними шляхами розбудови інтеркультурного досвіду в контексті викладання мов та літератур є модель **змішаного навчання (blended learning)**. Під змішаним навчанням розуміють процес, що поєднує різні види технологій навчання і навчальних заходів, включаючи очне навчання в класі, електронне навчання в режимі реального часу (онлайн навчання) і самонавчання на робочому місці чи вдома, оснований на інтеграції очних (лекції, семінари, практичні заняття, педагогічні майстерні, методичні групи) і дистанційних форм навчання (вебінари, віртуальні екскурсії, відеоконференції, телекомунікаційні проекти, лабораторні роботи, евристичні чат-бесіди, форуми, блог-дискусії, захист проектів, телеконференції зі спеціалістами з інших регіонів).

Така модель передбачає широку індивідуалізацію навчання, що в сучасній вищій освіті є найбільш перспективною, оскільки збільшуються можливості поглиблення в навчальний матеріал, створюються умови використання дослідницьких підходів у навчанні, самостійного пошуку інформації для вирішення проблеми, вміння працювати з інформацією, критично підходити до відбору інформації в мережі Інтернет і давати їй адекватну оцінку.

Ми вважаємо, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів-філологів може ефективно реалізовуватись в умовах змішаного навчання за рахунок відкритих навчальних ресурсів, що передбачає застосування віртуально-тренінгових технологій та якнайкраще забезпечує проектно-комунікативний характер професійної діяльності.

У нашому дослідженні формою віртуально-тренінгової технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів було

впровадження *електронного освітнього курсу самоосвіти «Кроки до успіху» (Steps to Success)*, розробленого Британською Радою, що має на меті поглиблення знань з педагогіки та методики викладання англійської мови (див. додаток Т).

В межах зазначеного вище проекту Британської Ради, кафедрою англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті ННІ педагогіки Житомирського державного університету (ЖДУ) імені Івана Франка в 2012-2013 роках, з метою фахового вдосконалення майбутніх вчителів-філологів було апробовано ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів за даним проектом.

Використання віртуально-тренінгових технологій полягало в наданні можливості студентам реалізувати теоретичні знання та досвід, отримані на лекціях та семінарах з педагогіки та предметних методик. Курс здебільшого зосереджений на розвиткові викладацьких здібностей майбутніх вчителів, розкритті й реалізації їх творчого потенціалу, становленні творчої особистості вчителя, а також має чіткий супровід для вчителів, які бажають покращити мовленнєві вміння. Протягом курсу учасники досліджують власні потреби в навчанні, думають про те, як вони зможуть розвивати свої навички в класі і яку користь це приносить їх учням. Свої думки та ідеї про методи викладання та вивчення курсу учасники відображають в портфоліо, що є «ідентифікатором» їх професійного зростання. Фрагменти завдань I модуля навчання «Як керувати класом» представлені у додатках (див. додаток Т.1).

У 2013-2014 роках при кафедрі методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики ННІ іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка ми також провели курс «Кроки до успіху», поєднавши його з «Face to Face» («Обличчя до обличчя») обговоренням після проходження кожної теми. Під час таких занять студенти обмінювалися враженнями та впроваджували в практику ідеї, з якими вони ознайомилися під час виконання завдань модуля. Прикладом завдань під час «Face to Face» класів можуть слугувати такі: «Виберіть один з блоків тем будь-якого підручника для старшої школи та проаналізуйте тему, текстовий матеріал, завдання та вправи, що пропонуються. Доведіть, чи вони

відповідають віковим та психологічним особливостям навчання на старшому етапі, інтересам учнів та програмним вимогам; покривають всі необхідні сфери комунікації (особистісна, суспільна, навчальна та професійна) та спрямовані на розвиток усіх необхідних навичок й умінь. Розбийте одну з тем на сфери комунікації та запропонуйте завдання на розвиток основних умінь та навичок, застосовуючи знання, які Ви отримали під час проходження модуля». Виконання завдань модуля онлайн та обговорення результатів роботи під час «Face to Face» обговорень забезпечило проектно-комунікативний характер цього курсу.

Після закінчення курсу учасники оцінили рівень сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів засобами віртуально-тренінгової технології за допомогою спеціально розробленого нами тесту (*див. додаток У*).

Результати тесту свідчать про високу оцінку учасниками ефективності цієї технології і, як результат, покращення рівня професійної компетентності у викладанні дисциплін філологічного циклу. 95% учасників визнали, що використання віртуально-тренінгової технології робить навчання цікавим, 91% студентів зазначили, що ця технологія сприяє формуванню професійної компетентності. Майже 80% студентів підтвердили взаємозв'язок відео, аудіо та текстового матеріалу, що використовується на кожному модулі навчання як позитивну рису цієї технології. Водночас 56% учасників вказали на негатив в роботі в онлайн режимі та необхідність застосування ТЗН (43%), посиляючись на те, що матеріально-технічна база університету не завжди може забезпечити відповідний процес навчання. 51% студентів-філологів підтвердили, що віртуально-тренінгова технологія може застосовуватись на заняттях у ВНЗ.

Наш досвід засвідчив, що робота студентів-філологів за цим курсом дала їм можливість переконатися в достатності або недостатності наявних професійно значущих знань, уміння або невміння вирішити певну педагогічну проблему, дати відповіді на питання, які, як правило, хвилюють усіх вчителів-початківців, які не мають досвіду роботи в школі.

Робота за цим курсом самоосвіти відкриває перед майбутнім вчителем-філологом нові перспективи бачення викладання філологічних дисциплін у школі

із застосуванням ПКТ, дозволяє йому зробити самокорекцію та самоаналіз його професійних знань і вмінь.

Іншим відкритим навчальним ресурсом забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів є **навчальна програма «Навчання для майбутнього» (*Teach to the Future*)**, що реалізується корпорацією Intel за підтримки фірми «Microsoft» і розроблена американськими авторами Інституту комп'ютерних технологій для підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл до ефективного застосування віртуально-тренінгових технологій в навчальному процесі [283].

Впровадження інноваційного курсу Intel в професійно-педагогічну підготовку вчителів здатне призвести до накопичення критичної маси інновацій і вплинути на парадигму української освіти. Крім того, значна кількість студентів володіє більш високою навченістю, ніж досвідчені вчителі, а також кращою комп'ютерною підготовкою.

Реалізація курсу Intel «Навчання для майбутнього» у педагогічному ВНЗ на філологічних факультетах має особливе значення, адже підготовка майбутнього фахівця здатного до діалогу культур відповідно до найбільш ефективних підходів формування педагогічної компетентності у використанні технічних засобів у навчанні, методу проектів – це актуальна задача педагогічної освіти.

Протягом 2010-2012 років ми також реалізовували курс Intel, щоб допомогти майбутнім вчителям практично застосовувати віртуально-тренінгові технології в навчальному процесі, сформувати в них «сприйнятливість» до педагогічних інновацій. Навчання передбачало опанування майбутніми вчителями проектно-комунікативної методики, роботу з мультимедіа- та Інтернет-ресурсами і, як результат, розробку особистих проектів з широким застосуванням віртуально-тренінгових технологій.

Головним елементом програми був курс підвищення кваліфікації майбутніх вчителів об'ємом 48 аудиторних занять (і 20 годин самостійної роботи) в формі занять в складі малих груп в комп'ютерному класі. В процесі роботи учасники програми розробляли єдиний навчально-педагогічний пакет, що є наочним

результатом самостійних досліджень. В нашому дослідженні ми притримувались 12 модулів (по 4 години) навчання за програмою курсу, відведених навчальним планом, але з додаванням ПКТ, організації самостійних досліджень, «критеріального» підходу до оцінки отриманих знань та ін. (див. додаток Ф).

Проектно-комунікативне навчання за кожним модулем мало схожу структуру (див. додаток Ф.1). Не акцентуючи увагу на детальному вивченні проектної спрямованості курсу Intel, ми намагалися зв'язати цей аспект з спрямованістю на розвиток комунікативної компетенції студентів як основи продуктивної (творчої) навчальної діяльності. Це «зв'язування» ми вбачали в проведенні комунікативно-тренінгових лабораторій «Smart Lab» («Інтелектуальна лабораторія»), основний акцент яких був спрямований на оволодіння студентами вмінь особистісної рефлексії формування власної професійної компетентності. Під час лабораторій, що мали творчий характер, студенти робили порівняльний аналіз проектів, проводили їх експертизу, оцінювали один одного. Перегляд і коментування проектів сприяло розширенню методичних знань студентів, розвитку критичного підходу, збільшенню набутого портфеля технологій за рахунок запозичення досвіду своїх колег.

Ефективність впровадження цих лабораторій була реалізована студентами-філологами при демонстрації творчих проектів. Так, наприклад, студенткою ННІ іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка Глушенко Ольгою був розроблений проект з навчального курсу «Зарубіжна література» на тему «Кидай мишку – бери книжку!», розрахований на учнів 8-9 класу. В межах кожної групи, учасники отримують різні проектно-комунікативні завдання, пов'язані з використанням програмних засобів та Інтернету: не лише знайти матеріал, розробити інформаційний бюлетень, створити мультимедійну презентацію, написати статтю для публікації на класні веб-сторінки в Інтернеті, а й творчо презентувати проект, що забезпечує комунікативний аспект навчання. Учні роблять висновки та публічно демонструють роботу у вигляді презентацій (див. додаток Х).

Ми маємо успішний досвід проведення проектів різноманітної тематичної спрямованості з дисциплін філологічного циклу. Прикладом може слугувати

проект студента на тему «Що ховається за посмішкою Мони Лізи?», розрахований на учнів 10 класу, які мають високі досягнення у вивченні англійської мови, для стимулювання їх активності та підтримання бажання творчо працювати. У ході вивчення теми «Мистецтво» учні знайомляться з його напрямками, епохами розвитку та найвідомішими представниками. Перед початком виконання проекту учні вивчають необхідну лексику, затреновують її у ситуаціях. Для опрацювання цієї теми використовується комунікативний метод використання мови у монологіях, діалогах, застосовуються автентичні матеріали (див. додаток X.1.).

Досвід роботи за програмою «Навчання для майбутнього» зі студентами-ЖДУ імені Івана Франка і викладачами-філологами м. Житомира показав, що інноваційний віртуально-тренінговий підхід корпорації Intel успішно забезпечує організацію самостійної дослідницької діяльності як учнів, так і вчителів, для здійснення якої передбачається використання ПКТ. Програма допомогла вчителям глибше освоїти нові інформаційні і педагогічні технології, розширити їх використання в повсякденній роботі з учнями і при підготовці навчальних матеріалів для занять, в проектній роботі і самостійних дослідженнях учнів.

Наступною формою організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів на цьому етапі стало моделювання комунікативних і соціокультурно маркованих ситуацій за допомогою **технології лінгвопедагогічних задач** проблемно-пошукового, дослідницького типу, що оптимально забезпечує розвиток продуктивної навчальної діяльності в предметній галузі «Філологія».

В основу досліджуваної технології покладено *проблемна задача*, яка передбачає діагностику й оцінювання методичного продукту, системи, досвіду або ідеї з метою визначення навчальної проблеми та її пояснення. Проблемна задача спрямована на формування професійно-методичних вмінь майбутнього вчителя-філолога та має викликати зацікавлення у її вирішенні. У проблемній задачі утворюється протиріччя між наведеними твердженнями або між твердженнями і відомою інформацією. Інформаційна конфліктність, що виникає

при цьому, створюється стимул для активізації пізнавального пошуку і водночас визначає предмет і межі його пошуку.

Виходячи із психолого-педагогічної теорії навчальних задач [18; 71; 84; 126; 157] нам уявляється можливим сформулювати основні положення технології проблемно-пошукових лінгвопедагогічних задач для умов розвитку продуктивної навчальної діяльності.

Стосовно вивчення дисциплін філологічного циклу, для технології лінгвопедагогічних задач в умовах професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів характерні такі ознаки:

- пізнавальна проблема є проблемою значення, форми, вживання комунікативного наміру, методичної, лінгвокультурознавчої і філологічної інтерпретації та ін.;
- пошук і самостійне здобування мовних знань, комунікативних вмінь, методик вивчення мови – умови вирішення пізнавальної проблеми (наприклад, самостійне продукування тексту, підготовка мовних засобів для різних цілей та ін.);
- актуальність прогнозованого продукту (результату) для особистих пізнавальних потреб учнів;
- актуалізація афективного (емпатичного) компоненту відбувається за рахунок того, що характер задачі спонукає до самостійного вирішення проблеми, що закладене в мові чи текстовій діяльності, тобто до самостійного «здобування» мовних явищ чи текстових одиниць як умова здійснення комунікації (наприклад, інтерпретація чи складання студентами «образної картини», «конструювання опорних правил», «моделювання комунікативної ситуації» та ін.)

Отже, виступаючи одним з видів проблемно-пошукових задач, проблемні лінгвопедагогічні задачі провокують продуктивне мовлення, чим забезпечують проектно-комунікативний характер зазначеної технології. Для розв'язання лінгвопедагогічних задач, майбутні вчителі-філологи повинні володіти певними проектно-комунікативними вміннями: вмінням діагностувати проблему в

мовному матеріалі, визначати її характер; вмінням підбирати мовні та соціокультурні факти для вирішення проблеми і систематизовувати їх; вмінням будувати докази в процесі виконання завдання на основі знайдених соціокультурних фактів; вмінням сформулювати висновки на основі вирішення проблеми; вмінням сформулювати спосіб вирішення.

Зважаючи на те, що в процесі вивчення мов і літератур у професійно-педагогічній підготовці вчителя-філолога, задачі повинні бути комунікативно спрямовані й одночасно педагогічними за змістом, в межах досліджуваної технології ми виокремлюємо **лінгводидактичні, лінгвометодичні та літературно-методичні** задачі проблемно-пошукового типу.

В професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя-філолога технологія лінгвопедагогічних задач – це навчальна модель фрагменту реальної педагогічної ситуації, що має місце і виникає в процесі вивчення мов і літератур в школі, тобто знаходиться в процесі функціонування. Педагогічна цінність технології лінгвометодичних та літературно-методичних задач полягає в тому, що з'являється можливість зорієнтувати студента-філолога на пошук нового соціокультурного знання, виконання навчального завдання у запропонованих умовах з наступним самооцінюванням або рефлексією щодо власної ролі у методичних подіях («поясніть...»; «доведіть...»; «наведіть докази...»). Практична цінність технології лінгвопедагогічних задач полягає в тому, що аналіз ситуацій мовної взаємодії вчителя і студентів на уроці, проектування способів дії в цих ситуаціях, розігрування дій в умовах, запропонованих ситуацією, дозволяють синтезувати знання, отримані при вивченні дисциплін психолого-педагогіко-методичного циклу і використовувати їх для розв'язання практичних задач. Інакше кажучи, здійснюється безпосередня підготовка студентів-філологів до самостійної педагогічної роботи в школі.

Отже, моделювання комунікативних і соціокультурно маркованих лінгвопедагогічних задач можна розглядати як одну з важливих технологій формування і вдосконалення професійно значимих вмінь, оскільки вона

забезпечує найбільш сприятливі умови для створення у студентів педагогічної майстерності як основної якості особистості фахівця-філолога.

У своєму дослідженні ми моделювали лінгвопедагогічні задачі відповідно двох рівнів: комунікативного і педагогічного.

I рівень – комунікативний – моделювання мікроситуацій мовленнєвої взаємодії вчителя і учнів на уроці з метою формування у студентів необхідних комунікативних дій і комунікативної компетенції. Наприклад:

1. *Лінгводидактична задача.* Завдання: словесно відреагуйте на відповідь учня так, щоб він знав, що в нього є прогрес в оволодінні мовою, що вивчається. (Виконання цього завдання сприяє розвитку такого важливого комунікативного вміння, як використання позитивного підкріплення навчальної комунікації).
2. *Лінгводидактична задача.* Завдання: Ви ведете урок української мови. В клас входить учень, який запізнився, і російською мовою просить дозволу сісти за парту. Відреагуйте на цю ситуацію. (Завдання спрямоване на відпрацювання дій щодо формування навчальних установок, команд, реагуючих реплік засобами мови, що вивчається).
3. *Лінгводидактична задача.* Завдання: на уроці іноземної мови Ви намагаєтесь ввімкнути магнітофон, але у Вас не виходить. Зверніться до класу з проханням допомогти. (Це завдання призначене для формування вміння реагувати на ситуації реального спілкування, що виникають на уроці, засобами мови, що вивчається, з метою уподібнення процесу навчання процесу реальної мовної комунікації).

II рівень – педагогічний – моделювання ситуацій дидактико-комунікативної взаємодії викладача та студентів на занятті з метою формування у майбутніх філологів професійної компетентності. Наприклад:

1. *Лінгвометодична задача,* пов'язана з розкриттям значень незнайомих слів. Завдання (з англійської мови): використовуючи адекватні прийоми семантизації, методично коректно розкрийте значення наступних

іншомовних слів, не застосовуючи рідної мови: леді, джентльмен, бойскаут, аутсайдер, бізнесмен, рокер, гангстер.

2. *Лінгвометодична задача*, пов'язана із засвоєнням значень нових слів. Завдання (з російської мови): створіть низку навчально-мовленнєвих ситуацій для організації багатократного повторення слів в різноманітних сполученнях з раніше засвоєними.
3. *Лінгвометодична задача*, пов'язана з розкриттям нового граматичного матеріалу. Завдання (з німецької мови): організуйте дидактико-комунікативні дії в необхідній логічній послідовності, застосовуючи складні лінійні конструкції для засвоєння нового граматичного явища.
4. *Лінгвометодична задача*, спрямована на активізацію засвоєного граматичного явища в мові. Завдання (з української мови): правильно з методичного погляду активізуйте засвоєний навчальний матеріал, що включає синтаксичні конструкції із зіставним відношенням, використовуючи для цього необхідні ситуації мовленнєвого спілкування.
5. *Літературно-методична задача*, спрямована на відпрацювання матеріалу вивченої теми. Завдання (з української літератури): продемонструйте, що і як Ви будете розповідати про українського письменника І. Нечуя-Левицького в профільних класах. Обґрунтуйте відбір матеріалу і вибір оптимальних методів роботи. Прокоментуйте оцінку І. Франком творчої спадщини І. Нечуя-Левицького.
6. *Літературно-методична задача*, пов'язана з аналізом літературних творів. Завдання (із зарубіжної літератури): складіть питання для коментованого читання однієї з дій трагедій У. Шекспіра «Гамлет».

Якщо в задачах першого рівня відпрацьовується використання мови як засобу спілкування на уроці: дії щодо формування навчальних задач, дії із стимулювання мовлення учнів та низка інших комунікативних дій вчителя-філолога, то в завданнях другого рівня лінгвопедагогічних ситуацій відпрацьовуються дії, безпосередньо спрямовані на вивчення мови засобами самої мови, з використанням методичних способів і прийомів.

Таким чином, технології лінгвопедагогічних задач – це засіб створення аналога педагогічного спілкування. Імітація реального педагогічного процесу створює сприятливі умови для здійснення комунікативно-рольового тренінгу студентів, метою якого є формування і вдосконалення проектно-комунікативних вмінь майбутнього вчителя-філолога.

Для підвищення ефективності вирішення лінгвопедагогічних задач в нашому дослідженні ми використовували «методичний щоденник» (Learning Log), в якому студенти-практиканти не просто розв'язують комунікативну задачу, а й інтерпретують цілісну педагогічну ситуацію: визначають реальну ситуацію, що виникає під час роботи, встановлюють протиріччя, будують гіпотезу вирішення задачі, діагностують помилки та прогнозують необхідні дидактико-комунікативні дії вчителя (*див. додаток Ц*).

Робота студентів-філологів з «методичним щоденником» із виконання лінгвопедагогічної задачі включає такі поняття: процес, спосіб, операція. Процес виконання задачі – це хід міркувань студентів, що вирішують проблему, наявну в задачі. Кожному типу та рівню задач відповідає певний спосіб їх виконання – система операцій логіко-лінгвістичного характеру, виконання яких призводить до вирішення проблеми. Операція – елементарна початкова дія логіко-лінгвістичного характеру, виконана в процесі дослідження мовних і культурних явищ.

Аналіз лінгвопедагогічної ситуації передбачає дотримання алгоритму:

1. Прийняття педагогічної ситуації: розуміння компонентів завдання, термінології в ньому; загальне розуміння смислу, розмежовування відомого і невідомого; вмотивованість у сприйнятті завдання, розуміння, для чого його потрібно виконати;
2. Процес виконання завдання: визначення місця завдання в галузі знань, що вивчається; розкриття протиріч, неузгодженості компонентів, що покладено в його основу; встановлення послідовності дій при виконанні завдання; складання орієнтовного плану його виконання;
3. Результат – відповідь до завдання, виявлення методичної помилки;
4. Аналіз виконання завдання, вирішення проблеми.

Робота з «методичним щоденником» включає в себе риси як навчання, так і майбутньої педагогічної діяльності, дозволяє студентам розкрити себе, сприяє виробленню активної позиції. Актуальність таких завдань з професійно орієнтованим сюжетом полягає в розвитку у студентів професійно значущих особистісних якостей, професійних умінь, формуванні об'єктивної оцінки своїх сил і здібностей в умовах, максимально наближених до майбутньої професії.

Технологія лінгвопедагогічних задач стимулює прояв активності, ініціативи, самостійності і творчості студентів, розвиває інтуїцію і професійне мислення, робить засвоєння навчального матеріалу більш ґрунтовним і міцним, сприяє перетворенню знань в переконання.

Наступною формою демонстрації наявності інтегративного комплексу компетенцій, основаної на рефлексивному аналізі і самооцінці комунікативної та навчально-дослідницької діяльності на професійно-діяльнісному етапі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога була ***технологія професійно-методичного досьє***.

Професійно-методичне досьє визначається нами як пакет розроблених матеріалів, які представляють досвід (результат) навчальної діяльності студента щодо оволодіння мовою та літературою, що вивчається. Такий пакет матеріалів дає студенту та викладачу можливість по продукту навчальної діяльності, представленому в професійно-методичному досьє, самостійно або/і разом з викладачем аналізувати і оцінювати об'єм роботи і спектр досягнень в галузі вивчення мови та літератури, динаміку володіння однією чи декількома мовами, що вивчаються в різних аспектах, а також досвід навчальної діяльності. Професійно-методичне досьє сприяє розвитку мовних навичок і мовленнєвих вмінь, необхідних для проектування професійної діяльності майбутнього вчителя-філолога. Окрім того, це спосіб фіксації, накопичення і оцінки дослідницьких досягнень вчителя, що регламентує його проектно-комунікативну діяльність.

Концепція професійно-методичного досьє як нової продуктивної технології відповідає задачам реформування вищої освіти і розвитку сучасної мовної освіти в Україні: створює умови для розвитку студента-філолога як багатомовної і

полікультурної особистості, накопичення і самостійної оцінки досвіду міжкультурного спілкування і вивчення мови; надає студентові інструмент самооцінки володіння мовою, що вивчається, відповідно до сучасних вимог; сприяє оволодінню вміннями рефлексивної самооцінки в галузі вивчення мов та літератур, тим самим забезпечуючи формування навчально-пізнавальної компетенції й автономії учня; виступає засобом організації навчання мови під час професійно-педагогічної підготовки на базі розвитку продуктивної навчальної діяльності студента-філолога; є засобом, що допомагає організовувати самостійне (автономне) вивчення однієї або декількох мов.

Використання професійно-методичного досьє як технології моделювання соціокультурно маркованих ситуацій в професійно-педагогічній підготовці студентів-філологів зумовлено загальною тенденцією перенесення акценту в мовному навчанні з «вивчення» мови і літератури на «дослідження», тобто на безпосередню самостійну навчальну діяльність студентів. Саме тому, в нашому дослідженні професійно-методичне досьє розглядається як засіб, що забезпечує відображення цілісної картини володіння професійно орієнтованими проектно-комунікативними вміннями майбутнього вчителя-філолога на основі міжпредметної координації (content-based language learning).

Ведення професійно-методичного досьє не лише посилює інтерес до педагогічної діяльності, а й формує необхідні самоосвітні вміння та навички, стимулює педагогічне читання і пошукову роботу. Досьє виступає засобом мотивації активності студента – майбутнього вчителя-філолога до науково-методичної та дослідницької діяльності і є способом накопичення і систематизації навчально-методичних матеріалів та ПКТ, що забезпечують навчально-виховний процес із вивчення мови і літератури.

Розвиток професійних, дослідницьких, комунікативних вмінь забезпечується за рахунок того, що професійно-методичне досьє, окрім матеріалів, які допомагають студенту-філологу оволодіти загальною професійною компетентністю у викладанні дисциплін філологічного циклу, містить матеріали, які допомагають йому опанувати ПКТ і застосувати їх у своїй педагогічній

діяльності. Це дозволяє не абстрактно знайомити вчителя із сучасними підходами до викладання предметів філологічного циклу, а на конкретному матеріалі показати, як це можна організувати в класі.

При розробці професійно-методичного досьє доцільно орієнтуватися на дві основні частини. *Концептуальна частина* передбачає організацію майбутньої науково-дослідницької діяльності студента-практиканта. В цьому розділі майбутній вчитель-філолог самостійно записує дані, що регламентують його подальшу педагогічну роботу (проблема дослідження, мета, задачі, гіпотеза, методи і засоби). *Проектна частина* є презентацією особистісного навчального продукту в галузі вивчення мови та літератури у вигляді пакету документів. Студенти складають індивідуальний «банк» ПКТ на основі аналізу різних матеріалів із формування навчально-пізнавальної компетенції в галузі вивчення мов та літератур, включаючи експериментальні, узагальнення ефективного педагогічного досвіду, в тому числі особистісного досвіду педагогічної практики; створюють картотеку проектів, розроблених в групах професійного взаємонавчання; моделюють файлотеку Internet проектів, створених за допомогою віртуально-тренінгових технологій; презентують методичні фрагменти (сценарії) розроблених уроків із застосуванням ПКТ.

У нашому дослідженні технологія професійно-методичного досьє застосовувалась для прослідковування індивідуального прогресу студентів-філологів IV курсу під час педагогічної практики. На початку 7 семестру перед педагогічною практикою студенти заповнювали концептуальну частину досьє, а після закінчення навчально-виховної роботи в школі презентували пакет матеріалів, що розробляли протягом 4 тижнів педагогічної практики. Провідним завданням застосування професійно-методичного досьє на цьому етапі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів було формування творчого, дослідницького підходу до організації педагогічної діяльності студентів, набуття вмінь проводити наукові дослідження з використанням ефективних технологій і методик педагогічних досліджень, а

також умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз та об'єктивну самооцінку власної педагогічної діяльності та діяльності вчителів і колег-практикантів.

На основі аналізу та досвіду роботи з цією технологією, можна визначити вимоги до оформлення професійно-методичного досьє: систематичність і регулярність саомоніторингу; структуризація матеріалів, логічність і лаконічність оформлення; цілісність, тематична завершеність представлених матеріалів; наочність і обґрунтованість презентації. Професійно-методичне досьє студента-філолога може бути представлене файловою папкою та презентацією (див. додаток III).

Практика застосування технології професійно-методичного досьє у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів-філологів засвідчує, що задіяна технологія сприяє розвитку у студентів вмінь застосовувати у практичній діяльності знання з основ теорії педагогіки, психології та предметних методик навчання мов і літератур за допомогою ПКТ; оволодінню засобами, методами та технологіями застосування цих знань для розв'язання педагогічних задач; формуванню вміння проводити уроки з використанням сучасних ПКТ; вихованню потреби постійного вдосконалення педагогічної майстерності.

Добре засвоївши цю технологію під час професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ, майбутній вчитель-філолог зможе застосовувати її у своїй подальшій педагогічній діяльності в школі.

Виявленню змін у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів, їх аналізу і відпрацюванню тактик коректування присвячено останній (IV) етап - *аналітико-коректувальний*.

Метою професійно-педагогічної підготовки студентів філологічних факультетів педагогічного ВНЗ на цьому етапі було внесення корективів, що полягали у спрямуванні студентів-філологів на самовдосконалення отриманих під час практики практичних професійно-педагогічних умінь та навичок застосування ПКТ, розширення обсягу професійно значущих, лінгвістичних, педагогічних і методичних знань.

Формами та методами професійно-педагогічної підготовки були педагогічна практика студентів, захист курсових робіт, лабораторні роботи у межах спецкурсу, які забезпечили індивідуально-особистісний підхід у самостійному виборі ПКТ, внесли корективи в еталон діяльності вчителя-філолога, продемонстрували можливість розширеного застосування ПКТ у педагогічній діяльності.

Аналіз наповнення професійно-методичного досьє студента-практиканта дав змогу виявити прогалини в застосуванні ПКТ у своїй професійно-педагогічній діяльності. Найменш заповненими виявився індивідуальний банк ПКТ, що доводить недостатність володіння майбутніми вчителями-філологами ПКТ та свідчить про необхідність збільшення теоретичних знань і розширення практичних навичок, які б озброїли майбутнього вчителя, дозволили б йому ефективно застосовувати ПКТ в педагогічній діяльності.

За результатами опитування, проведеного серед студентів V курсу після проходження практики в школі, небажання вчителів використовувати в роботі проектно-комунікативну методику пояснюється тим, що дана система навчання потребує значно більшої підготовки, аніж при традиційній системі навчання філологічним дисциплінам.

З цією метою був розроблений авторський спецкурс із використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці студента-філолога, де кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим: нові знання базувались на здобутих раніше, створюючи підґрунтя для засвоєння наступних.

Цей спецкурс дозволяє озброїти майбутніх вчителів-філологів знаннями про переваги і потенціал ПКТ в навчанні дисциплін філологічного циклу, оволодіти спеціальними професійно значущими вміннями, а також сприяє осмисленню функцій професійної діяльності вчителя-філолога в період педагогічної практики.

Спецкурс «Використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів» відбувався впродовж VIII семестру з метою озброєння студентів недостатніми знаннями, уміннями та навичками застосування

ПКТ, виявленими під час педагогічної практики, яку майбутні вчителі-філологи проходять у II семестрі четвертого року навчання.

Основними задачами спецкурсу були:

- формування у студентів філологічних факультетів педагогічних ВНЗ позитивної мотивації до професійної діяльності;
- озброєння студентів теоретичними знаннями про можливості ПКТ в навчанні дисциплін філологічного циклу;
- формування вмінь самостійно вибирати засоби і методи застосування ПКТ в навчально-виховному процесі;
- ознайомлення студентів з необхідною психолого-педагогічною і методичною літературою, що розкриває можливості ПКТ в навчанні дисциплін філологічного циклу.

Зміст спецкурсу орієнтований на надання студентам знань про ПКТ в об'ємі, необхідному майбутнім вчителям-філологам для успішного їх використання в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Програма спецкурсу була складена з урахуванням необхідності поєднання теоретичного, методичного і практичного вивчення ПКТ і їх застосування в професійно-педагогічній діяльності вчителя-філолога.

У лекційних матеріалах спецкурсу розкривається зміст діяльності вчителя-філолога із застосування ПКТ в початковому процесі. Основна задача лекційних занять – навчання студентів теоретичним основам застосування ПКТ, що передбачає знайомство з понятійним апаратом, можливостями і функціями ПКТ в системі освіти, принципами організації навчального процесу із застосуванням ПКТ в умовах сучасної школи.

Практичні семінарські заняття передбачають засвоєння студентами необхідних знань, умінь та навичок для ефективного застосування ПКТ в навчанні дисциплін філологічного циклу. Основна задача практичних занять – сприяти підготовці вчителів-філологів, здатних поєднувати традиційні форми і методи організації уроку з формами і методами застосування ПКТ в навчальному процесі.

Науково-творчим компонентом навчання виявилась підготовка рефератів із вузлових тем спецкурсу і формування навчально-методичного пакету, що складався з інформаційних, методичних і дидактичних матеріалів із тем, що вивчалися на різних етапах викладання філологічних дисциплін.

Спецкурс складався з 22 годин, з яких 8 годин – лекції, 14 – практичні заняття. Лекційні заняття спецкурсу включені в робочу програму з дисципліни «Методика викладання іноземних мов»; основні питання, вивчені на лекціях, включені в екзаменаційні білети з цієї дисципліни. Тематичний план та програма спецкурсу представлені в додатках (*див. додаток ІІІ*).

Таким чином, вирішення поставлених задач за допомогою всіх визначених форм, методів і засобів навчання, з дотриманням зазначених принципів та умов й включенням в навчально-виховний процес спецкурсу «Використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів» дозволить педагогам досягти поставленої мети, яка буде виражатися в результаті – підвищенні якості підготовки студентів-філологів взагалі, в тому числі і в застосуванні ПКТ в процесі навчання філологічних дисциплін.

3.3. Динаміка формування готовності майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій

Виходячи із специфіки визначених критеріїв готовності майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ, основними механізмами її формування для нас стали: інтеграція психолого-педагогічного та лінгвістичного знання в єдине ціле особистісне утворення; когнітивна орієнтація студентів у лінгвопедагогічних та професійно-методичних задачах; навчання студентів технологічним основам проектування власної діяльності із застосуванням ПКТ; творча спрямованість процесу оволодіння студентом професією філолога; рефлексія результатів проектно-комунікативної діяльності та рівня особистого становлення вчителя-філолога як професіонала.

Згідно програми нашого дослідження, основна мета дослідно-експериментальної роботи полягала у перевірці ефективності поетапної

організації професійно-педагогічної підготовки, результатом якої є готовність майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ.

Спираючись на положення системності вивчення феномену готовності до проектно-комунікативної діяльності, для уникнення випадковості результатів та простеження динаміки її формування ми визнали необхідним проведення моніторингу навчальних досягнень майбутнього вчителя-філолога у застосуванні ПКТ в педагогічній діяльності. Проведення моніторингу не визначалось окремим етапом дослідження, а вбудовувалось в навчально-виховний процес як необхідний елемент (*див. додаток Ю*).

На нашу думку, реалізація діагностичного пакету, що дозволяє здійснити моніторинг сформованості готовності майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ, сприяє оптимізації взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу у ВНЗ, запускає механізми самооцінювання, саморефлексії ходу професіонального і особистісного становлення майбутнього вчителя-філолога, дозволяє побачити їх перспективи розвитку.

З метою підвищення ефективності експерименту, оскільки одноразовий педагогічний експеримент не може дати об'єктивних результатів, які будуть визнані наукою типовими, ми повторили його в різних обставинах і на різних факультетах філологічного спрямування: ННІ іноземної філології, ННІ філології та журналістики, ННІ педагогіки. Правомірність вибору різних професійних спеціальностей слухачів підтвердила практика: маючи різні спеціалізації, викладачі вищої школи в рівній мірі відчують потребу в загальнотеоретичній підготовці по формуванню педагогічної майстерності, в оволодінні навичками організації навчального процесу засобами ПКТ.

Розглянемо детальніше результати *формувального етапу* експерименту, організованого зі студентами-філологами III-V курсів, який було впроваджено в навчальний процес Житомирського державного університету імені І. Франка, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького та Ніжинського державного університету імені М. Гоголя.

Загальна кількість досліджуваних склала 545 студентів-філологів, з яких 284 студенти увійшли до складу експериментальних груп, а контрольні групи налічували 261 особу.

Експериментальна робота проводилася в природних умовах навчально-виховного процесу на заняттях з педагогіки і предметних методик, в якому було виявлено ефективність формування готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ у професійно-педагогічній діяльності.

Всі учасники експерименту вивчали один і той самий навчальний матеріал згідно навчальних планів, але методи та засоби навчання, що застосовувались викладачами в цих групах, були різними, а саме, КГ вивчала матеріал, передбачений Державним стандартом вищої освіти України тільки за традиційними паперовими посібниками в ході вивчення філологічних дисциплін, а в ЕГ навчання філологічних дисциплін відбувалось із застосуванням ПКТ. Крім того, в ЕГ реалізовувалася модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ на основі авторського спецкурсу «Використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів», де студенти працювали за підготовленим нами навчально-методичним посібником: «ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів».

Достовірності результатів, одержаних у ході експерименту сприяв той чинник, що заняття відбувалися за схожими навчальними програмами.

У КГ та ЕГ рівень готовності майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ досліджувався за основними критеріями до початку впровадження ПКТ в навчальний процес (вихідні дані), і після спецкурсу – діагностичний зріз у вигляді проведення кінцевого анкетування і тестових завдань (кінцеві дані).

Анкетування проходило у два етапи – до початку формувального етапу експерименту, і одразу після його закінчення, як підсумок проведеного експерименту. Студентам пропонувалося провести самооцінку наявного в них рівня цілей і мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей,

індивідуально-психологічних характеристик, якими має володіти майбутній вчитель-філолог для успішного застосування ПКТ.

Для такої діагностики ми використали 4-компонентний опитувальний лист, який, враховуючи визначені нами критерії, мав на меті діагностувати сформованість готовності майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ за мотиваційним, змістовим, операційно-діяльнісним та оцінно-результативним компонентами. Самооцінка респондентів здійснювалась за 5-бальною шкалою за визначеними ознаками у всіх чотирьох компонентах.

Отримані таким чином дані в ЕГ і КГ до формувального етапу та після нього зведені до таблиці, що складається відповідно до рівня сформованості досліджуваних ознак, а також для наочності, зображені графічно, що дозволяє отримати якісний результат на основі аналізу табличних даних та графічного зображення.

Проаналізуємо отримані результати діагностики рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за *мотиваційним критерієм*, які подано в таблиці (див. табл. 3.1) та представлено графічно (див. рис. 3.3.).

Таблиця 3.1.

Оцінка рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за мотиваційним критерієм у ЕГ і КГ до та після формувального етапу експерименту

Рівні готовності за <u>мотиваційним</u> критерієм	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Адаптивний	71	25,0	72	27,6	15	5,3	54	20,7
Репродуктивний	79	27,8	73	28,0	66	23,2	49	18,8
Продуктивний	111	39,1	94	36,0	144	50,7	126	48,3
Конструктивний	23	8,1	22	8,4	59	20,8	32	12,2
Сума	284	100	261	100	284	100	261	100

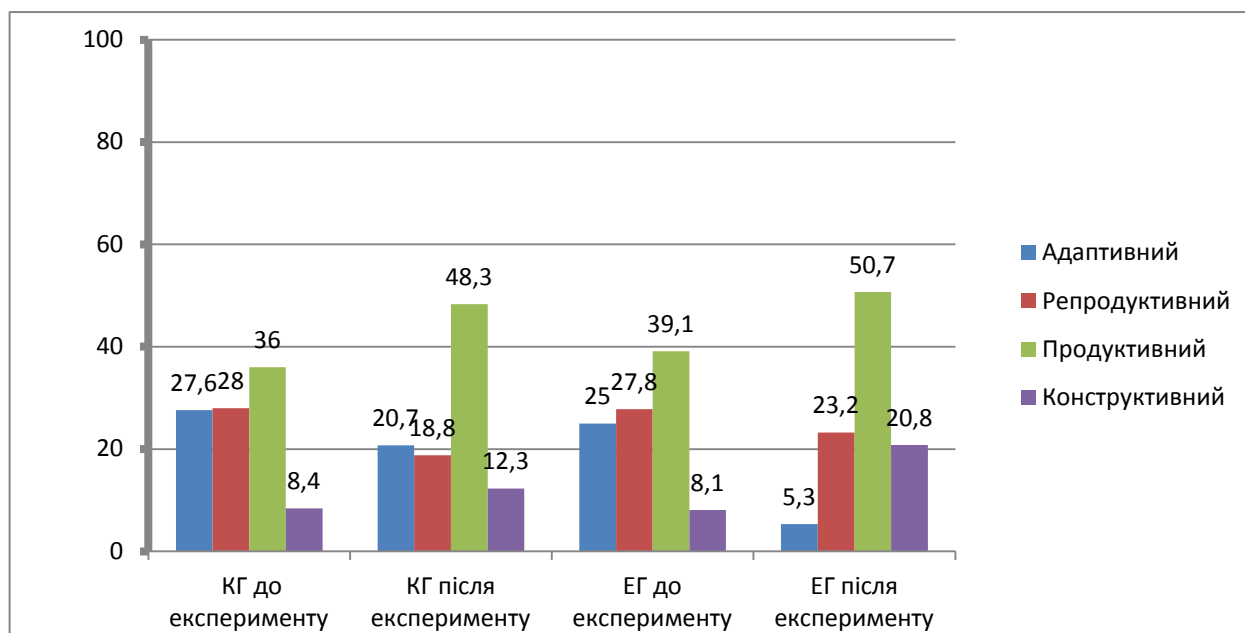


Рис. 3.3. Оцінка рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за мотиваційним критерієм у ЕГ і КГ до та після формувального етапу експерименту

Порівняємо результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів, які ми одержали в ЕГ і КГ. Як видно з рисунка, до експерименту рівень готовності майбутніх філологів за мотиваційним критерієм був приблизно однаковим, причому в найменшій кількості студентів обох груп він був конструктивний (8,1% в ЕГ і 8,4% у КГ), а в найбільшій – продуктивним (39,1% в ЕГ і 36% у КГ). 27,8% респондентів в ЕГ і 28% у КГ – була до експерименту з репродуктивним рівнем, а 25% респондентів в ЕГ і 27,6% в КГ – з адаптивним рівнем готовності.

Результати експериментального дослідження після проведення формувального етапу показали іншу картину. В ЕГ зросла більше, ніж у 3 рази кількість студентів, які володіють досліджуваними характеристиками за мотиваційним критерієм на конструктивному рівні (20,8% порівняно з 8,1% до експерименту), у той час як у КГ цей показник зріс лише у 1,5 рази і становив після експерименту 12,3%. Відповідно, кількість студентів з адаптивним рівнем готовності за мотиваційним критерієм в ЕГ зменшилась більше, ніж в 4 рази і становила 5,3%, а в КГ – 20,7%. Натомість, кількість майбутніх вчителів-філологів із продуктивним рівнем готовності за цим критерієм зросла в обох групах, що в процентному відношенні складає 50,7% в ЕГ, та 48,3% в КГ

відповідно. Кількість студентів, які демонстрували репродуктивний рівень готовності за показниками мотиваційного компоненту навпаки зменшилась незначним чином в обох групах і складала 23,2% в ЕГ і 18,8% в КГ.

Отже, можна говорити про те, що реалізація моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ сприяє більш чіткому усвідомленню майбутніми вчителями-філологами цілей і мотивів проектно-комунікативної діяльності, виховує пізнавальний інтерес до процесу, змісту і результату застосування ПКТ в професійно-педагогічній діяльності, а також формує здатність дотримуватися окреслених орієнтирів під час професійно-педагогічної підготовки.

Якщо на початковому етапі експериментальної роботи найбільш важливими за результатами самооцінки були такі наміри та мотиви як: потреба постійного оновлення загального рівня знань, загальнопедагогічних та спеціальних вмінь, активне ставлення до оволодіння професією вчителя-філолога, то після впровадження розроблених нами технологій мотиваційна сфера майбутніх вчителів-філологів дещо розширилася. Домінантними мотивами у ЕГ стали: потреба експериментувати з інноваційними методами та засобами навчально-виховної роботи, застосовувати ПКТ як освітній медіум в процесі професійної підготовки; бажання впроваджувати нові ефективні ПКТ в предметній галузі «Філологія» для продуктивного засвоєння мови і культури, досліджувати ефективність обраних форм і методів роботи з ПКТ в навчанні, вихованні і розвитку своїх потенційних учнів; необхідність творчого вивчення мови засобами ПКТ, орієнтованість на створення особистісного навчального продукту.

Результати післяекспериментальної діагностики свідчать про те, що занурившись у реальне навчально-виховне середовище та зіштовхнувшись з труднощами правильної організації своєї роботи з ПКТ, студенти-філологи переглянули цілі та мотиви своєї професійно-педагогічної підготовки.

Достовірність результатів дослідження динаміки готовності майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ за мотиваційним критерієм перевірено за

допомогою ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера, а дані занесено до таблиці (див. табл. 3.2.) та зображено графічно (рис. 3.4).

Таблиця 3.2.

Розподіл прогнозів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за мотиваційним критерієм ЕГ і КГ після формувального етапу експерименту

Рівні готовності за <u>мотиваційним критерієм</u>	Емпіричні частоти вибору		Суми
	ЕГ	КГ	
Адаптивний та репродуктивний	81	103	184
Продуктивний та конструктивний	203	158	361
Суми	284	261	545

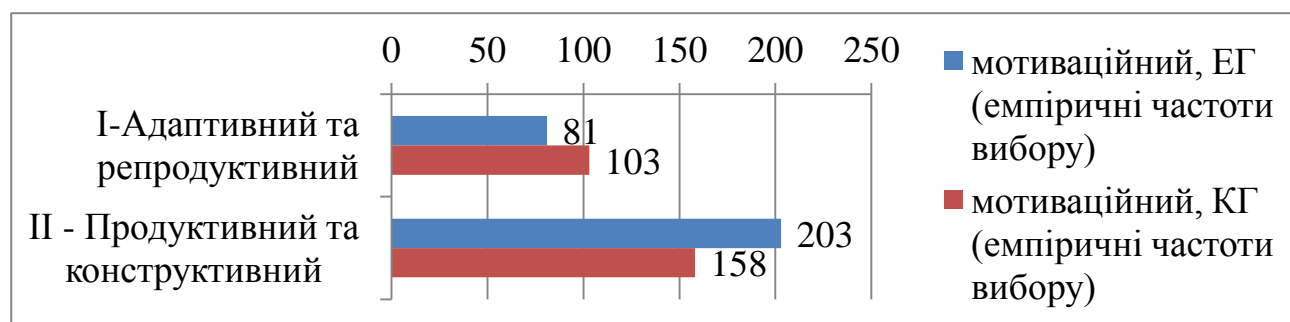


Рис. 3.4. Динаміка рівнів готовності за мотиваційним критерієм

Сформулюємо статистичні гіпотези.

H_0 : кількість студентів, у яких рівень готовності за мотиваційним критерієм у ЕГ не вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту;

H_1 : кількість студентів, у яких рівень готовності за мотиваційним критерієм у ЕГ вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту.

Після цього переходимо до робочої таблиці для обрахунку ϕ^* - критерію кутового перетворення Фішера за мотиваційним критерієм (див. табл. 3.3.).

Таблиця 3.3.

Чотирьохклітинна таблиця для обчислення ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей в готовності за мотиваційним критерієм студентів ЕГ і КГ після формувального етапу експерименту

Групи	«Є ефект»		«Ефекту немає»		Всього
	Кількість досліджених	%	Кількість досліджених	%	
ЕГ	203	71,5	81	28,5	284
КГ	158	60,5	103	39,5	261
Всього	361		184		545

За таблицею визначаємо ϕ_e і ϕ_k :

$$\phi_e (71,5 \%) = 2,015$$

$$\phi_k (60,5 \%) = 1,782$$

Визначаємо емпіричне значення критерію:

$$\phi_{\text{емп.}}^* = (\phi_e - \phi_k) \sqrt{\frac{n_{\text{експ.}} \cdot n_{\text{контр.}}}{n_e + n_k}} = (2,015 - 1,782) \sqrt{\frac{284 \cdot 261}{284 + 261}} = 2,72$$

Критичне значення, яке відповідає прийнятим у педагогіці рівням статистичної значимості:

$$\phi_{\text{кр.}}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05); \\ 2,31 (p \leq 0,01); \end{cases}$$

$$2,72 > 2,31 \quad (\phi_{\text{емп.}}^* > \phi_{\text{кр.}}^*) \quad \text{для } p \leq 0,01.$$

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Кількість студентів, у яких виріс рівень готовності за мотиваційним критерієм у ЕГ більша, ніж у КГ після формувального етапу експерименту для $p \leq 0,01$.

В експериментальних групах відбулися суттєві зміни в ієрархії мотивів за мотиваційним критерієм готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ. Оцінені студентами-філологами мотиви професійно-педагогічної підготовки свідчать про важливість застосування ПКТ для навчальних, наукових, дослідницьких цілей, що підтверджується їх прагненням створення особистісного

навчального продукту та потребою експериментувати з інноваційними методами та засобами навчально-виховної роботи. Активного ставлення та більшої уваги майбутні вчителі-філологи почали надавати прагненню впроваджувати нові ПКТ в предметній галузі «Філологія», постійному пошуку нового, реалізації ситуацій для самостійного вдосконалення власної проектно-комунікативної діяльності.

Зміни в мотиваційній сфері майбутніх вчителів-філологів у КГ, на відміну від ЕГ, не досягають рівня статистичної значущості. Таким чином, аналіз динаміки мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів ЕГ свідчить про ефективність розробленої нами моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філологами до застосування ПКТ.

Далі здійснимо статистичну обробку даних формульовального етапу експерименту і визначимо рівень готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ *за змістовим критерієм* за допомогою ϕ^* – критерію кутового перетворення Фішера. Результати діагностики подано в таблиці (див. табл. 3.4.) та представлено графічно (див. рис. 3.5.).

Таблиця 3.4.

Оцінка рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за змістовим критерієм у ЕГ і КГ до та після формульовального етапу експерименту

Рівні готовності за <u>змістовим критерієм</u>	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Адаптивний	101	35,6	89	34,1	22	7,7	47	18,0
Репродуктивний	77	27,1	73	28,0	81	28,5	84	32,2
Продуктивний	87	30,6	82	31,4	137	48,2	107	41,0
Конструктивний	19	6,7	17	6,5	44	15,6	23	8,8
Сума	284	100	261	100	284	100	261	100

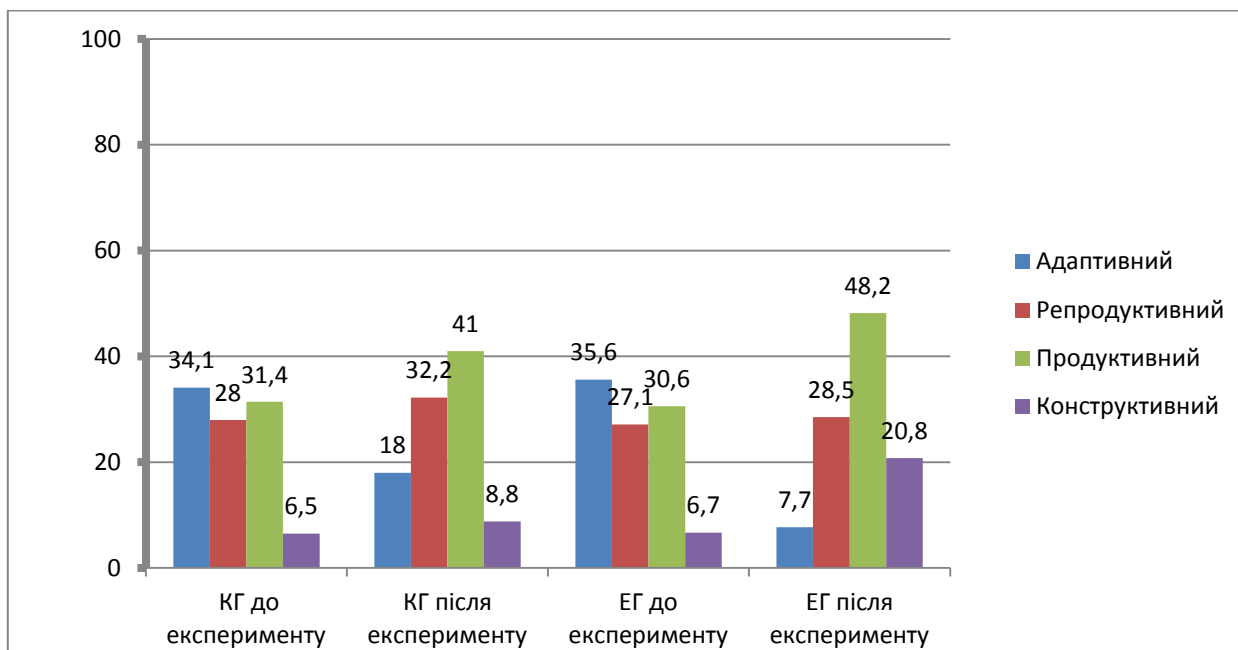


Рис. 3.5. Оцінка рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за змістовим критерієм у ЕГ і КГ до та після формувального етапу експерименту

Проаналізуємо результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів, які ми одержали в ЕГ і КГ щодо наявності в майбутніх вчителів-філологів професійно значущих знань та педагогічного досвіду, тобто щодо готовності майбутніх вчителів-філологів до здійснення проектно-комунікативної діяльності за змістовим критерієм. Як видно з рисунка, в студентів у процесі формувального експерименту значно підвищився рівень засвоєних професійних знань щодо проектно-комунікативної діяльності майбутнього вчителя-філолога.

Слід зазначити, що рівень готовності майбутніх вчителів-філологів за змістовим критерієм був приблизно однаковим в обох групах, причому лише 6,7% в ЕГ та 6,5% в КГ мали конструктивний рівень готовності за визначеним критерієм. Майже однакова кількість опитаних респондентів мала продуктивний (ЕГ – 30,6%, КГ – 31,4%) та репродуктивний рівень (ЕГ – 27,1%, КГ – 28,0%). Дещо більше опитаних респондентів мали адаптивний рівень готовності за змістовим критерієм, а саме – 35,6% в ЕГ і 34,1% в КГ.

Отримані результати після проведеного формувального етапу дослідження,

значно відрізняються від результатів вхідної діагностики. Кількість студентів, які володіють показниками готовності до застосування ПКТ за змістовим критерієм на конструктивному рівні в ЕГ зросла більше, ніж у 2 рази (15,6% порівняно з 6,7% до експерименту), а в КГ цей показник зріс усього на 2,3% і становив після експерименту 8,8%. Схожі позитивні зрушення відбулися в ЕГ студентів, що володіють рівнем готовності до застосування ПКТ за змістовим критерієм на адаптивному рівні: їх кількість зменшилась майже в 5 разів, складаючи 7,7% порівняно із 35,6% до експерименту, в той час, коли в КГ кількість студентів з адаптивним рівнем становила 18,0% в порівнянні з 34,1% до експерименту. Кількість майбутніх вчителів-філологів з репродуктивним рівнем готовності за досліджуваним критерієм як в ЕГ, та і в КГ залишилася майже на тому ж рівні, збільшившись в ЕГ після формувального експерименту на 1,4% і в КГ на 4,4% відповідно. Порівняно з даними доекспериментального зрізу кількість студентів з продуктивним рівнем готовності до застосування ПКТ за змістовим критерієм в ЕГ дещо зросла (з 30,6% до 48,2%), коли в КГ кількість майбутніх вчителів-філологів із зазначеним рівнем складала 41%, становлячи 31,4% до експерименту.

Такі позитивні зрушення в ЕГ дають нам право стверджувати, що в студентів значно підвищився рівень засвоєних професійних знань щодо проектно-комунікативної діяльності. Причиною значного впливу на результативність навчання в ЕГ є те, що комплекс знань був отриманий студентами не лише під час вивчення курсу педагогіки, предметних методик, але й завдяки цілеспрямованому використанню ПКТ в межах нововведеного спецкурсу.

Студенти обох груп вважають, що найбільше вони володіють системою фахових професійних знань з предметів філологічного циклу: знаннями з рідної мови та літератури, іноземної мови, зарубіжної літератури, методик викладання, що свідчить про розвиток загального та професійного світогляду студентів та вплив міждисциплінарних зв'язків на формування їх професійної компетентності. Значно зріс рівень методологічних та технологічних знань, які в ЕГ та КГ були на найнижчому рівні до формувального етапу експерименту, що виявляються в здатності до проектування педагогічних технологій, дослідницької та

експериментальної роботи, розробки та апробації нових технологій. Студенти ЕГ також отримали більш ґрунтовні фонові лінгвокраїнознавчі знання, що допомагають адекватно орієнтуватися у соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації, правильно інтерпретувати та перекладати зміст мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників двох культур.

Представлені результати формувального етапу експерименту за змістовим критерієм дають змогу зробити висновок – саме значний приріст професійно значущих знань та досвіду у студентів свідчить про успішну реалізацію розробленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ.

Достовірність результатів дослідження щодо формування готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за змістовим критерієм перевірено за допомогою ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера, а дані занесено до таблиці (див. табл. 3.5.) та представлено графічно (див. рис. 3.6.).

Таблиця 3.5.

Розподіл прогнозів сформованості готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за змістовим критерієм в ЕГ і КГ після формувального етапу експерименту

Рівні готовності за змістовим критерієм	Емпіричні частоти вибору		Суми
	ЕГ	КГ	
Адаптивний та репродуктивний	103	131	234
Продуктивний та конструктивний	181	130	311
Суми	284	261	545

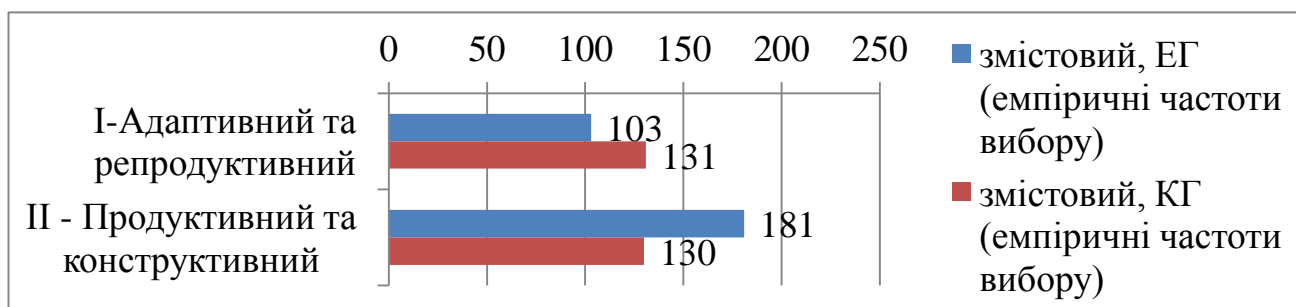


Рис. 3.6. Динаміка рівнів готовності за змістовим критерієм

Сформулюємо статистичні гіпотези.

H_0 : кількість студентів, у яких рівень готовності за змістовим критерієм у ЕГ не вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту;

H_1 : кількість студентів, у яких рівень рівень готовності за змістовим критерієм у ЕГ вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту.

Перейдемо до робочої таблиці для обрахунку ϕ^* - критерію кутового перетворення Фішера для виявлення сформованості рівня готовності майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ за змістовим критерієм (див. табл. 3.6.).

Таблиця 3.6.

Чотирьохклітинна таблиця для обчислення ϕ^ -критерію кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей в готовності за змістовим критерієм студентів ЕГ і КГ після формувального етапу експерименту*

Групи	«Є ефект»		«Ефекту немає»		Всього
	Кількість досліджених	%	Кількість досліджених	%	
ЕГ	181	63,7	103	36,3	284
КГ	130	49,8	131	50,2	261
Всього	311		234		545

Визначимо величини ϕ_e і ϕ_k за таблицею:

$$\phi_e (63,7 \%) = 1,848$$

$$\phi_k (49,8 \%) = 1,567$$

Обчислимо емпіричне значення $\phi_{\text{емп.}}^*$ - критерію кутового перетворення

$$\text{Фішера: } \phi_{\text{емп.}}^* = (\phi_e - \phi_k) \sqrt{\frac{n_{\text{експ.}} \cdot n_{\text{контр.}}}{n_e + n_k}} = (1,848 - 1,567) \sqrt{\frac{284 \cdot 261}{284 + 261}} = 3,28.$$

$$\phi_{\text{кр.}}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05); \\ 2,31 (p \leq 0,01); \end{cases} \quad 3,28 > 2,31 (\phi_{\text{емп.}}^* > \phi_{\text{кр.}}^*) \text{ при } p \leq 0,01.$$

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Рівень готовності за змістовим критерієм в ЕГ вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту для $p \leq 0,01$.

Важливим показником ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога є сформованість педагогічних вмінь. Результати діагностики формування готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за *операційно-діяльнісним критерієм* подано в таблиці (див. табл. 3.7.) та представлено графічно (див. рис. 3.7.).

Таблиця 3.7.

Оцінка рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за операційно-діяльнісним критерієм у ЕГ і КГ до та після формувального етапу експерименту

Рівні готовності за <u>операційно-діяльнісним критерієм</u>	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Адаптивний	103	36,3	96	36,8	25	8,8	49	18,8
Репродуктивний	82	28,9	76	29,1	39	13,7	83	31,8
Продуктивний	81	28,5	74	28,4	132	46,5	88	33,7
Конструктивний	18	6,3	15	5,7	88	31,0	41	15,7
Сума	284	100	261	100	284	100	261	100

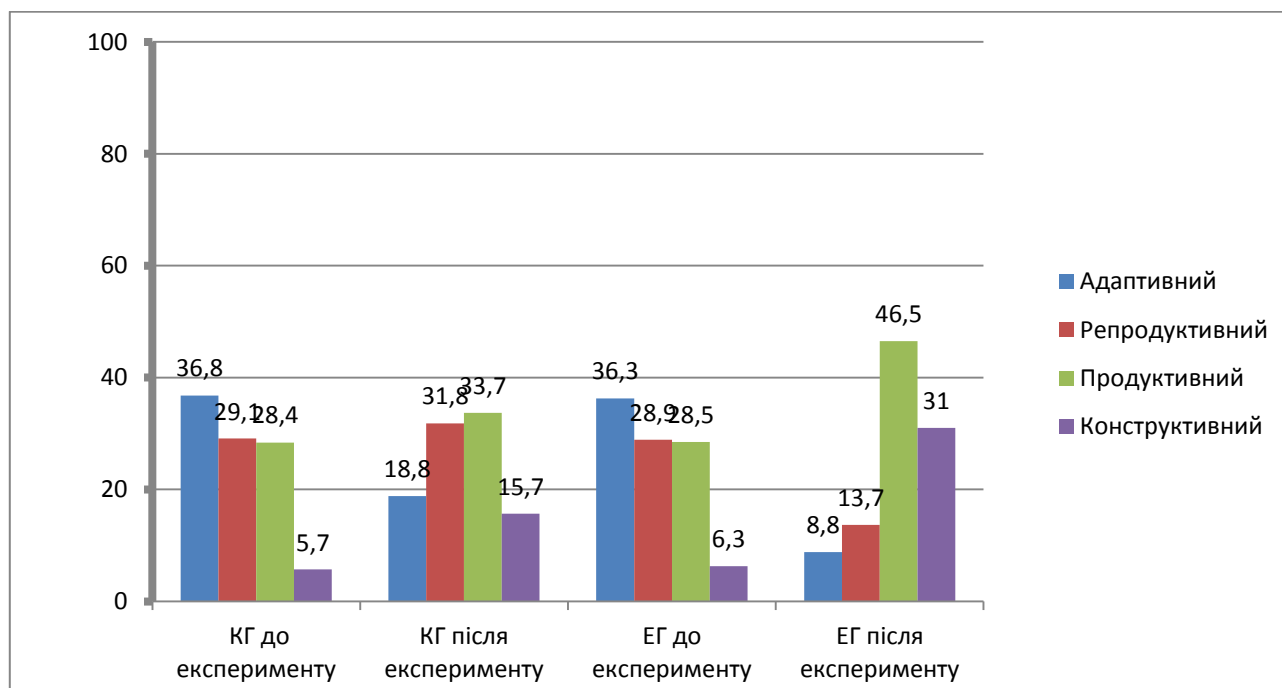


Рис. 3.7. Оцінка рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за операційно-діяльнісним критерієм у ЕГ і КГ до та після формувального етапу експерименту

Порівняємо результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів, які ми одержали в ЕГ і КГ щодо наявності в майбутніх вчителів-філологів аналітичних, проектувальних, конструктивних, комунікативно-організаційних умінь і навичок, тобто щодо рівня сформованості готовності за операційно-діяльнісним компонентом.

Аналізуючи результати до та після формувального етапу експерименту, можна зазначити суттєві позитивні зрушення в сформованості готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за операційно-діяльнісним компонентом, що відбувалися в ЕГ. Так, кількість студентів-філологів, які оволоділи професійними вміннями на адаптивному рівні в ЕГ зменшилась в 4 рази (з 36,3% до 8,8%), і, майже в 5 разів збільшилась кількість студентів на конструктивному рівні (з 6,3% до 31%). Схожі зміни відбулись в ЕГ студентів, що володіли досліджуваними професійно значущими вміннями на репродуктивному рівні – їх кількість зменшилась в 2 рази, що в процентному співвідношенні складає 13,7% порівняно з 28,9% до експерименту. Відповідно, кількість студентів, що володіла цим компонентом на продуктивному рівні в ЕГ збільшилась з 28,5% до 46,5%.

Результати, одержані після проведення формувального етапу дослідження в КГ, де навчання відбувалося за традиційною програмою, відображають дещо іншу картину. Кількість респондентів з репродуктивним та продуктивним рівнем готовності за операційно-діяльнісним критерієм не зазнала суттєвих змін після впровадження експерименту, складаючи 31,8% порівняно з 21,9% та 33,7% в порівнянні з 28,4% відповідно. Однак, кількість майбутніх вчителів-філологів, що володіли професійно-педагогічними вміннями на конструктивному рівні збільшилась з 5,7% до 15,7%, а на адаптивному – зменшилась з 36,8% до 18,8%.

Слід зауважити, що в ході експериментальної роботи в майбутніх вчителів-філологів відбувся найбільший приріст проектувальних та комунікативно-організаційних професійних вмінь. Найбільш високо майбутні вчителі-філологи оцінили вміння селекціонувати і композиційно структурувати зміст навчальної інформації відповідно до заданої мети, конструювати різні варіанти заняття в

умовах ПКТ, визначати найбільш раціональні види комунікативної діяльності, що сприяють успішному оволодінню мовними знаннями. Це пояснюється тим, що на спеціально організованому спецкурсі студенти мали змогу навчитися планувати свою проектну діяльність, дотримуючись комунікативного підходу, аналізувати автентичні джерела і відбирати матеріал для роботи з ПКТ, проектувати можливі навчальні комунікативні ситуації, з урахуванням поставлених цілей та особливостей формування мовних і мовленнєвих компетенцій, реалізовувати усунення прогалин у професійно-педагогічній підготовці шляхом самостійного здобуття знань за допомогою ПКТ.

Враховуючи представлені дані, робимо висновок про те, що впроваджена нами модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ в ЕГ сприяла більш інтенсивному формуванню професійно значимих педагогічних умінь і навичок майбутніх вчителів-філологів, що, в свою чергу, свідчить про їх кращу здатність реалізовувати набутий за роки навчання у ВНЗ теоретико-практичний досвід та самовдосконалюватись, використовуючи ПКТ у своїй майбутній професійній діяльності.

Достовірність результатів дослідження динаміки формування готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за операційно-діяльнісним критерієм перевірено за допомогою ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера, а дані занесено до таблиці (див. табл. 3.8.) та представлено графічно (див. рис. 3.8.).

Таблиця 3.8.

Розподіл прогнозів формування готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за операційно-діяльнісним критерієм ЕГ і КГ після формувального етапу експерименту

Рівні готовності за операційно-діяльнісним критерієм	Емпіричні частоти вибору		Суми
	ЕГ	КГ	
Адаптивний та репродуктивний	64	132	196
Продуктивний та конструктивний	220	129	349
Суми	284	261	545

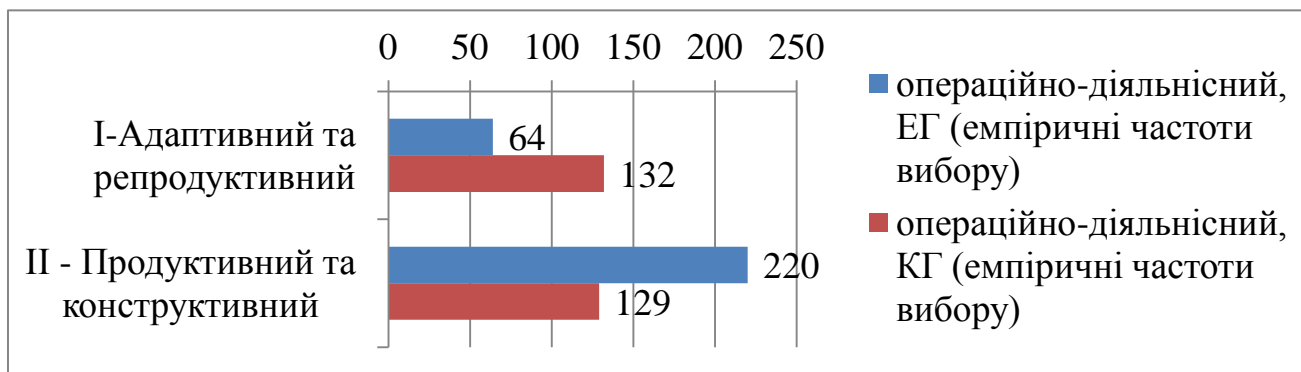


Рис. 3.8. Динаміка рівнів готовності за операційно-діяльнісним критерієм

Сформулюємо статистичні гіпотези.

H_0 : кількість студентів, у яких рівень сформованості готовності за операційно-діяльнісним критерієм у ЕГ не вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту;

H_1 : кількість студентів, у яких рівень сформованості готовності за операційно-діяльнісним критерієм у ЕГ вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту.

Після цього ми можемо перейти до робочої таблиці для обрахунку ϕ^* - критерію кутового перетворення Фішера для визначення сформованості готовності за операційно-діяльнісним критерієм (див. табл. 3.9.).

Таблиця 3.9.

Чотирьохклітинна таблиця для обчислення ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей в готовності за операційно-діяльнісним критерієм студентів ЕГ і КГ після формувального етапу експерименту

Групи	«Є ефект»		«Ефекту немає»		Всього
	Кількість досліджених	%	Кількість досліджених	%	
ЕГ	220	77,5	64	36,3	284
КГ	129	49,4	132	50,2	261
Всього	349		196		545

За таблицею визначаємо ϕ_e і ϕ_k :

$$\varphi_{\text{е.}} (77,5 \%) = 2,153$$

$$\varphi_{\text{к.}} (49,4 \%) = 1,559$$

Визначаємо емпіричне значення критерію:

$$\varphi_{\text{емп.}}^* = (\varphi_{\text{е.}} - \varphi_{\text{к.}}) \sqrt{\frac{n_{\text{експ.}} \cdot n_{\text{контр.}}}{n_{\text{е.}} + n_{\text{к.}}}} = (2,153 - 1,559) \sqrt{\frac{284 \cdot 261}{284 + 261}} = 6,89.$$

$$\varphi_{\text{кр.}}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05); \\ 2,31 (p \leq 0,01); \end{cases} \quad 6,89 > 2,31 (\varphi_{\text{емп.}}^* > \varphi_{\text{кр.}}^*) \text{ для } p \leq 0,01.$$

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Рівень готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за операційно-діяльнісним критерієм в ЕГ вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту для $p \leq 0,01$.

Високий рівень рефлексії є важливим показником сформованості професійної компетентності вчителя-філолога. Розглянемо результати діагностики рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за **оцінно-результативним критерієм**, поданих в таблиці (див. табл. 3.10) та представлених графічно (див. рис. 3.9.).

Таблиця 3.10.

Оцінка рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за оцінно-результативним критерієм у ЕГ і КГ до та після формувального етапу експерименту

Рівні готовності за оцінно-результативним критерієм	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Адаптивний	105	37,0	96	36,8	23	8,1	84	32,2
Репродуктивний	84	29,6	78	29,9	65	22,9	51	19,5
Продуктивний	77	27,1	74	28,4	160	56,3	107	41,0
Конструктивний	18	6,4	13	4,9	36	12,7	19	7,3
Сума	284	100	261	100	284	100	261	100

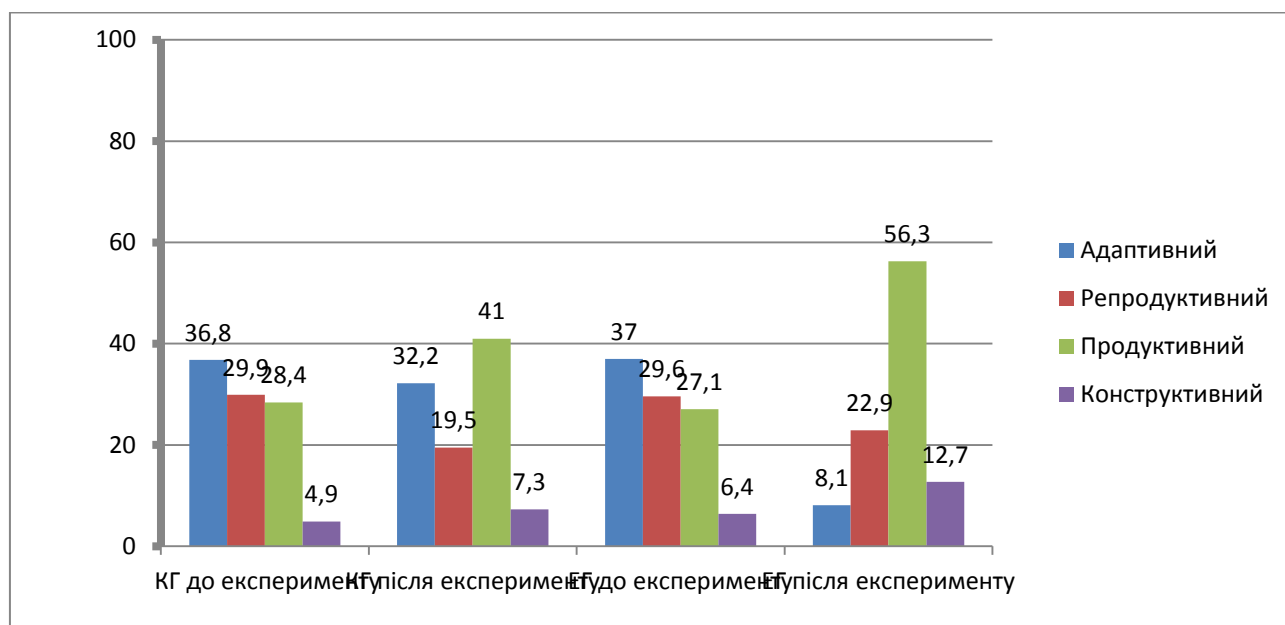


Рис. 3.9. Оцінка сформованості рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за оцінно-результативним у ЕГ і КГ до та після формувального етапу експерименту

Порівняємо результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів, які ми одержали в ЕГ і КГ щодо сформованості рівнів готовності за оцінно-результативним критерієм.

Результати після експерименту в КГ засвідчили, що кількість студентів, які володіють вміннями рефлексії на конструктивному рівні залишилась майже незмінною: 7,3% в порівнянні з 4,9% до експерименту. Практично на тому ж рівні залишились і результати щодо кількості студентів з адаптивним рівнем сформованості рефлексії, зменшившись з 36,8% лише до 32,2%. Як видно з графіка, незначних зрушень зазнала кількість майбутніх вчителів-філологів, що володіли цим компонентом на продуктивному та репродуктивному рівнях: кількість респондентів з продуктивним рівнем збільшилась з 28,4% до 41%, а з репродуктивним – навпаки зменшилась з 29,9% до 19,5%.

Що стосується ЕГ, то оцінно-рефлексивні вміння студентів-філологів здобули високу оцінку після експерименту порівняно з результатами попереднього, констатувального етапу експерименту. Відтак, кількість студентів-філологів ЕГ з конструктивним та продуктивним рівнем готовності за оцінно-результативним критерієм зросла вдвічі (з 6,4% до 12,7% та з 27,1% до 56,3%

відповідно). Зменшилась кількість студентів ЕГ з репродуктивним рівнем сформованості рефлексії, що становить 22,9% в порівнянні з 29,6%. Водночас, кількість майбутніх вчителів-філологів з адаптивним рівнем зменшилась майже в 5 разів, з 37 % знизившись до 8,1%.

Такі статистичні дані дозволяють зробити висновок, що основні відмінності в сформованості готовності за оцінно-результативним критерієм у студентів обох груп виявляються в різній кількості професійно значимих вмінь та навичок, співвідношенні загальних і спеціальних вмінь, здатності структурувати виділенні вміння та набутий практичний досвід. Відтак, випускники-філологи ЕГ, які працювали за спеціально розробленою програмою нововведеного спецкурсу, усвідомлюють розвиток власних вмінь, які більшою мірою пов'язані з навчально-професійною діяльністю і носять більш практичний характер, відображаючи специфіку проектно-комунікативного навчання. Особливістю рефлексії здібностей студентів ЕГ є усвідомлення потенційних проектно-комунікативних вмінь, що демонструє бажання змінюватися і професійно розвиватись.

Рефлексія професійних вмінь студентів КГ виявляє уявлення про необхідні уміння, які сформувалися у процесі традиційної професійно-педагогічної підготовки. Недостатній рівень сформованості готовності за оцінно-результативним критерієм виявляється в узагальненості вмінь, що переважно відображають напрями професійної роботи і професійні завдання, ніж способи їх виконання.

Розглянемо індивідуально-психологічні характеристики, рівень розвитку яких за результатами формувального етапу експерименту студентів ЕГ значно вищий. До таких індивідуально-психологічних характеристик належать: оцінка власного досвіду та якості володіння ПКТ під час професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення залежності явищ двох культур, правильна інтерпретація соціокультурних явищ при міжкультурному спілкуванні; здатність виявляти причини успіхів та невдач, помилок і труднощів у процесі застосування ПКТ. Висока оцінка саме таких рефлексивних вмінь пояснюється тим, що різні педагогічні ПКТ, такі як: технології професійно значущих асоціацій, віртуально-

тренінгові технології, робота в малих групах, заповнення професійно-методичного досьє, створення власних лінгвопедагогічних задач та інші форми роботи, які пропонувалися майбутнім вчителям-філологам під час спецкурсу, сприяли підвищенню їх спроможності об'єктивно оцінити свої сильні та слабкі сторони, орієнтуватися у своїй професійно-педагогічній діяльності, визначити можливі шляхи і засоби самоосвіти, усвідомити важливість і переваги проектно-комунікативного навчання для подальшої професійної діяльності. Достовірність результатів дослідження динаміки сформованості готовності за оцінно-результативним критерієм перевірено за допомогою ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера, а дані занесено до таблиці (див. табл. 3.11.) та представлено графічно (див. рис. 3.10.).

Таблиця 3.11.

Розподіл прогнозів рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за оцінно-результативним критерієм ЕГ і КГ після формульовального етапу експерименту

Рівні готовності за оцінно-результативним критерієм	Емпіричні частоти вибору		Суми
	ЕГ	КГ	
Адаптивний та репродуктивний	88	135	223
Продуктивний та конструктивний	196	126	322
Суми	284	261	545

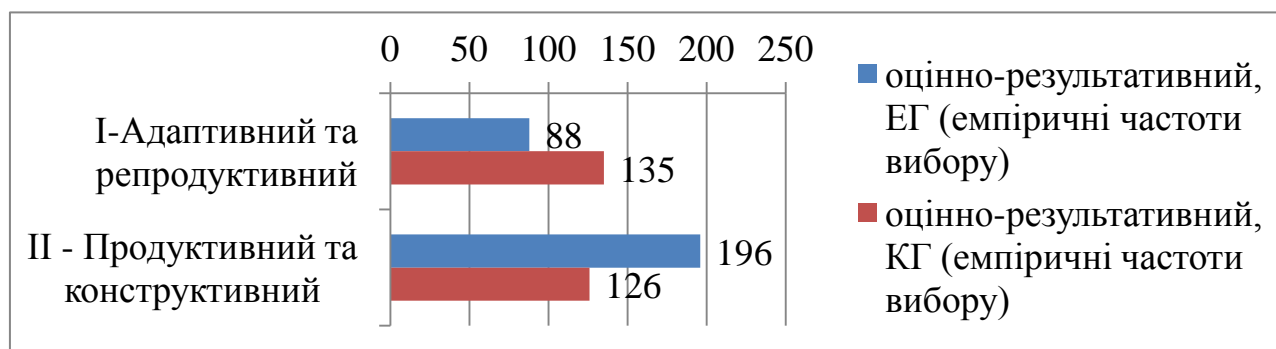


Рис. 3.10. Динаміка рівнів готовності за оцінно-результативним критерієм

Сформулюємо статистичні гіпотези.

H_0 : кількість студентів, у яких рівень сформованості готовності за оцінно-результативним критерієм у ЕГ не вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту;

H_1 : кількість студентів, у яких рівень сформованості готовності за оцінно-результативним критерієм у ЕГ вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту.

Після цього ми можемо перейти до робочої таблиці для обрахунку ϕ^* - критерію кутового перетворення Фішера для визначення сформованості готовності за оцінно-результативним критерієм (див. табл. 3.12.).

Таблиця 3.12.

Чотирьохклітинна таблиця для обчислення ϕ^ -критерію кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей в готовності за оцінно-результативним критерієм студентів ЕГ і КГ після формувального етапу експерименту*

Групи	«Є ефект»		«Ефекту немає»		Всього
	Кількість досліджених	%	Кількість досліджених	%	
ЕГ	196	69	88	31	284
КГ	126	48,3	135	51,7	261
Всього	322		223		545

За таблицею визначаємо ϕ_e і ϕ_k :

$$\phi_e (69\%) = 1,961$$

$$\phi_k (48,3 \%) = 1,537$$

Визначаємо емпіричне значення критерію:

$$\phi_{\text{емп.}}^* = (\phi_e - \phi_k) \sqrt{\frac{n_{\text{експ.}} \cdot n_{\text{контр.}}}{n_e + n_k}} = (1,961 - 1,537) \sqrt{\frac{284 \cdot 261}{284 + 261}} = 4,94.$$

$$\phi_{\text{кр.}}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05); \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}; \quad 4,94 > 2,31 (\phi_{\text{емп.}}^* > \phi_{\text{кр.}}^*) \text{ для } p \leq 0,01.$$

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Рівень готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за оцінно-результативним критерієм в ЕГ вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту для $p \leq 0,01$.

Проведений аналіз результатів формувального етапу експерименту свідчить про те, що впровадження розробленої нами моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ сприяло кількісному і якісному зростанню рівня професійної компетентності майбутніх фахівців, практичним результатом чого виявлено сформованість готовності студентів філологічних факультетів застосовувати ПКТ в своїй професійно-педагогічній діяльності.

Результати різних етапів експерименту та діагностики рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за всіма критеріями та їх показниками дають право стверджувати, що дана поетапна модель була побудована правильно і її ефективність не викликає сумнівів.

Висновки до розділу III

З метою виявлення ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ, нами була розроблена й апробована експериментальна програма організації дослідження, яка складалась із констатувального та формувального етапів експерименту і проходила в чотири етапи в період з 2010 по 2014 рік.

Дослідницько-експериментальна робота проводилася на базі ЖДУ імені І. Франка, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького та Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. На різних етапах дослідження експериментальною роботою було охоплено 632 студенти і 25 викладачів філологічного профілю.

Констатувальний етап проводився у два етапи: на першому етапі досліджувався стан професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів, а на другому – рівень готовності студентів-філологів до застосування ПКТ.

На констатувальному етапі експерименту було проаналізовано вихідні рівні знань студентів ЕГ і КГ, де навчання проводилося за традиційними методами. Середня оцінка знань студентів у КГ та ЕГ виявилась приблизно однаковою, що визначило передумови впровадження моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ.

Теоретично і методично проаналізовано функціонування виокремлених ПКТ, обґрунтовано мету, форми і засоби, відповідно до чотирьох етапів реалізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ.

На формувальному етапі експерименту проведено анкетування, в якому брало участь 545 студентів III-V курсів – майбутніх вчителів-філологів, з яких 284 – експериментальної групи і 261 – контрольної. Студентам пропонувалося провести самооцінку рівня цілей і мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, індивідуально-психологічних характеристик, якими має володіти майбутній вчитель-філолог для успішного застосування ПКТ.

Достовірність експериментального дослідження динаміки формування готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ за виділеними компонентами перевірено за допомогою ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили доцільність та ефективність застосування ПКТ та стали доказом того, що запропонована експериментальна модель є ефективною. Застосування професійно-орієнтованих ПКТ під час професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів дозволяє викладачам систематично використовувати різні форми, методи і засоби навчання та контролю, що активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів філологічних факультетів, має позитивний вплив на фахову підготовку

спеціалістів і, як наслідок, формує готовність майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ у професійно-педагогічній діяльності.

Основний зміст розділу висвітлено у таких публікаціях автора:

- *Дуплійчук О. М.* Технологія колажування як засіб творчого зростання майбутніх учителів-філологів у процесі професійно-педагогічної підготовки / О. М. Дуплійчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. В. Гузій. – Вип. 14 (24). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 198–201.
- *Дуплійчук О. М.* Технологія колажування як складова професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога / О. М. Дуплійчук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 21. – С. 81–85.
- *Дуплійчук О. М.* Формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами технології лінгвістичних задач / О. М. Дуплійчук // Науково-практичний освітньо-популярний часопис «Імідж сучасного педагога. Управління освітніми інноваціями». – Полтава. – 2014. – С. 19–21.
- *Дуплійчук О. Н.* Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей-филологов средствами технологии малых методических групп / О. Н. Дуплійчук // Вектор науки ТГУ. Серия : Педагогика, психология. – 2013. – № 1 (2) – С. 27–30.
- *Дуплійчук О. М.* Соціокультурний колаж як засіб формування творчої мовно-комунікативної компетентності учнів старшого етапу ЗНЗ на уроках іноземної мови / О. М. Дуплійчук // Формування та розвиток майбутнього фахівця: теорія і практика : зб. наук. Праць. – Євпаторія : РІО РВНЗ КГУ. – 2010 – С. 155–158.
- *Dupliichuk O.* The development of creative skills of senior school pupils by means of sociocultural collage / O. Dupliichuk // «Идеи. Поиски. Решения» :

матеріали ІІІ міжнарод. науч.-практ. конф. (г. Минск, 25 декабря 2009 г.) : В 2 т. – Т.1 – Мн. : БГУ, 2010 – С. 180–183.

- *Дуплійчук О. М.* Формування монологічного мовлення учнів середнього етапу на уроках англійської мови на основі прийому колажування / О. М. Дуплійчук // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами інноваційних освітніх технологій : зб. наук. праць / за заг. ред. Л. В. Калініної, О. Є. Антонової. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Вип. 7. – С. 120–126.
- *Дуплійчук О. М.* Актуальність застосування прийому колажування в формуванні монологічних вмінь учнів середнього етапу / О. М. Дуплійчук // Германські мови : основні напрями дослідження мови та культури : зб. наук. праць / за заг. ред. В. В. Євченко, Л. Г. Котнюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 199–201.
- *Дуплійчук О. М.* Розвиток творчих здібностей учнів старшої школи засобом соціокультурного колажування / О. М. Дуплійчук // Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання іноземних мов : зб. наук. праць / за заг. ред. В. В. Жуковської, О. А. Шиленко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 182–184.
- *Дуплійчук О. М.* Технологія соціокультурного колажування як засіб активізації творчої діяльності старшокласників на уроках іноземної мови / О. М. Дуплійчук // Здобутки та перспективи педагогічної науки і практики в умовах інноваційної перебудови української національної освіти : матеріали ІІІ Всеукр. студ. наук. конф. (16 квітня 2010) : в 2-х ч. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2010. – Ч. ІІ. – С. 108–110.

ВИСНОВКИ

Основні положення проведеного науково-теоретичного та експериментального дослідження предмету відображаються у таких висновках праці:

1. Аналіз сучасної теорії і практики фахової педагогічної підготовки та дослідження стану розробленості проблеми засвідчив значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до професійно-педагогічної підготовки вчителів філологічного профілю та необхідність модернізації змісту та форм організації навчально-виховного процесу засобами інноваційних технологій.

На основі наукової, філософської, психологічної, педагогічної, енциклопедичної літератури здійснено категоріально-понятійний аналіз та охарактеризовано ієрархію базових понять дослідження, а саме: «проектна діяльність», «комунікативна діяльність», «проектно-комунікативна діяльність», «технологія», «проектно-комунікативна технологія», «професійно-педагогічна підготовка», «готовність до застосування проектно-комунікативних технологій».

Науково-педагогічні розвідки вітчизняних і зарубіжних учених, проведені останніми роками, визначили основні підходи до тлумачення сутності професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога. У межах обґрунтованих підходів, професійно-педагогічна підготовка розглядається як система, що поєднує три складові, пов'язані між собою за змістом і способом реалізації – теоретичну, практичну і дослідницьку. Доведено, що продуктивний процес здійснення професійно-педагогічної діяльності фахівців філологічного профілю передбачає підготовку вчителя-філолога в єдності професійно компетентного вчителя-предметника, вчителя-дослідника та вчителя – культуромовної особистості.

Визначено компоненти, які повною мірою характеризують особистість майбутнього вчителя-філолога, а саме: інтенційний, когнітивний, методичний, особистісний та рефлексивний.

2. Розроблено авторську модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ, основу якої складає

структура професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога, окреслена провідними завданнями, метою та соціальним замовленням. Організаційний блок моделі містить основні умови та принципи (соціальної орієнтації змісту навчальної діяльності; забезпечення міжмовної комунікації; «двоплановості»; креативності; культуровідповідності), ПКТ та основні етапи їх реалізації під час професійно-педагогічної діяльності (мотиваційно-ціннісний; комунікативно-продуктивний; професійно-діяльнісний; аналітико-коректувальний). Доведено, що взаємозв'язок усіх компонентів моделі визначає готовність учителя-філолога до застосування ПКТ на рівні державного замовлення.

3. Провідною категорією дослідження визначено «готовність майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ», яка тлумачиться як складне динамічне особистісне утворення, що включає багатопланову систему якостей і властивостей та передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до проектно-комунікативної діяльності, володіння професійно значущими лінгвістичними, методичними та психолого-педагогічними знаннями, сформованість професійно орієнтованих і спеціальних проектно-комунікативних умінь, наявність певних особистісних якостей і здібностей учителя-філолога, необхідних для успішного застосування ПКТ та педагогічної рефлексії.

Проведене дослідження уможливило визначення основних компонентів готовності студентів філологічних факультетів до застосування ПКТ (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, результативно-продуктивний), критеріїв (мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-результативний) та рівнів для диференціації сформованості компонентів готовності – адаптивного, репродуктивного, продуктивного, конструктивного.

4. Обґрунтовано роль і місце ПКТ у структурі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. На основі результатів проведеного контент-аналізу «проектно-комунікативну технологію» визначено як інтерактивну, соціально орієнтовану педагогічну технологію, що дозволяє спроектувати процес навчальної взаємодії як модель процесу комунікації та

передбачає об'єктивний контроль якості досягнення поставлених дидактичних цілей при вирішенні практично значущої проблеми, що завершується очікуваним практичним результатом.

Задля забезпечення ефективної професійної підготовки студентів-філологів до майбутньої педагогічної діяльності в єдності її складових (теоретичної, практичної та дослідницької), здійснено класифікацію ПКТ, яка передбачає їх поділ на групи: технології знаходження професійно значущих асоціацій (концепт-карт, колажування, паралельного читання); І³-технологія професійного взаємонавчання у формі малих груп (спеціальних інтересів, навчальної взаємодії, фокус-група педагогічної майстерності); технології моделювання комунікативних і соціокультурно маркованих ситуацій (віртуально-тренінгова технологія, технологія лінгвопедагогічних задач, професійно-методичного досьє).

5. З метою перевірки ефективності застосування запропонованих ПКТ, а також апробації авторської моделі поряд із представленими формами, методами і засобами впроваджено авторський навчально-методичний посібник та спецкурс «Використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів», доцільність використання яких доведено експериментально.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили ефективність реалізації розробленої моделі. Відзначено позитивну динаміку її розвитку за всіма критеріями: в середньому у 70,1% студентів ЕГ після проведеної експериментальної роботи зафіксовано продуктивний і конструктивний рівні готовності до застосування проектно-комунікативних технологій. За допомогою методів математичної статистичної обробки підтверджено ефективність запропонованих ПКТ на основі розробленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ.

Представлена робота не претендує на вичерпне вирішення всіх аспектів досліджуваної проблеми. Отримані результати свідчать про необхідність подальшого поглибленого теоретичного та практичного вивчення шляхів здійснення професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ на інноваційній основі та визначення ефективних ПКТ. Передбачається подальша

розробка концептуальних засад розвитку проектно-комунікативної діяльності у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії та практиці, створення навчально-методичного забезпечення проектно-комунікативної діяльності, обґрунтування технології підготовки майбутніх фахівців різних профілів до застосування ПКТ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина // Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. перер. и допол. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абросимова Г. В. Интегративно-компонентный подход к процессу подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству. Новые исследования в педагогических науках / Г. В. Абросимова. – М. : Педагогика, 1991. – 96 с.
3. Азаров Ю. П. Теоретические проблемы мастерства воспитания современной общеобразовательной школы : автореф. дисс. на соискание докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ю. П. Азаров. – М., 1973. – 42 с.
4. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
5. Акопян М. А. Личностно-ориентированная направленность коммуникативных технологий обучения студентов педагогического вуза : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. А. Акопян. – Ростов-на-Дону, 2005. – 24 с.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
7. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 1997. – 239 с.
8. Андрущенко В. П. Основи сучасної філософії освіти : навчальний посібник / В. П. Андрущенко, Д. І. Дзвінчук – Київ-Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. – 456 с.

9. Антонова О. А. Теоретические основы формирования языкового коммуникативного пространства (с включением национально-регионального компонента НРК) : автореф. дисс. на соискание канд. фил. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / О. А. Антонова. – Уфа, 2005. – 24 с.
10. Антонова О. Є. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник : у 2 ч. – Ч. 1 : Технології загально педагогічної підготовки майбутніх учителів / За заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 267 с.
11. Антропова Р. М. Развитие коммуникативной культуры будущего учителя средствами проектного обучения : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Р. М. Антропова. – Новосибирск, 2003. – 22 с.
12. Арендарчук И. В. Коммуникативные технологии в системе высшего образования : психолого-педагогический аспект [Электронный ресурс] / И. В. Арендарчук. – Режим доступа : www.sgu.ru/files/nodes/63395/Arendachuk.pdf.
13. Архангельский С. И. Некоторые теоретические положения системного подхода к дидактике высшей школы / С. И. Архангельский // Формирование личности учителя : межвуз. сб. науч. тр. – М. : Прометей, 1995. – С. 50–62.
14. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы : [учеб. - метод. пособие] / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
15. Бабанский Ю. К. Об оптимальности педагогического эксперимента / Ю. К. Бабанский, В. Ф. Харьковская // Методы научно-педагогических исследований. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 1972. – С. 3–10.
16. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
17. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

18. Балл Г. А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект. / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.
19. Балыкина Г. М. Структура и содержание российского филологического образования : методологические проблемы обучения русскому языку : научное издание / Г. М. Балыкина. – М. : МГУП, 2000. – 400 с.
20. Барбіна Є. С. Виховуючий аспект курсу основ педагогічної майстерності [Електронний ресурс] // Соціальна робота в Україні і за рубежом : [зб. наук. праць] / Є. С. Барбіна. – Режим доступу до журн. : [http: www.socwd.uzhgorod.ua/articles/4.htm](http://www.socwd.uzhgorod.ua/articles/4.htm).
21. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С.28–32.
22. Барышникова Г. В. Технологии подготовки студентов-заочников неязыкового вуза к самостоятельной работе в процессе изучения иностранного языка : дисс. ...кандидата пед. наук : 13.00.08 / Барышникова Галина Владимировна. – Пенза, 2006. – 249 с.
23. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
24. Баядурова Л. А. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам / Л. А. Баядурова, Т. В. Шапошникова // Иностранный язык в школе. – 2002. – № 1. – С.14–18.
25. Белоглазова С. И. Подготовка будущих лингвистов к самостоятельной учебной деятельностью по овладению новыми профессиональными педъязыками : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. И. Белоглазова. – Екатеринбург, 2006. – 22 с.
26. Беялова А. Р. Коммуникативная технология обучения иностранным языкам в системе высшего педагогического образования / А. Р. Беялова // Современные коммуникативные технологии в языковом образовании :

международ. науч.-практ. конф. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2008. – С. 31–34.

27. Берестовский А. М. Проектирование образовательно-профессиональных технологий подготовки специалиста в педагогическом вузе : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. М. Берестовский. – Омск, 2002. – 24 с.
28. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
29. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
30. Бим И. Л. Педагогический вуз : состояние и проблемы / И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 2–6.
31. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
32. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія / О. Б. Бігич. – К. : КНЛУ, 2004. – 278 с.
33. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие / Д. Б. Богоявленская. – М. : «Академия», 2002. – С. 36–40.
34. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
35. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. труды / под. ред. Д. И. Фельдштейна. – Воронеж : Инс-т практ. псих. : НПО «Модэк», 1995. – 349 с.
36. Бойко О. Д. Аналіз інформаційно-комунікативних технологій як механізму досягнення політичного результату [Електронний ресурс] / О. Д. Бойко. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/Nvuu/PSF/2009_11/Boyko.pdf
37. Большой энциклопедический словарь : В 2-х т. / под. ред. А. М. Прохорова. – М. : Сов. энц., 1991. – Т.1. – 863 с.

38. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д, 2000. – 354 с.
39. Бордовский Г. А. Новые технологии обучения : вопросы терминологии / Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков. – Педагогика, 1993. – № 3. – С.12–15.
40. Брутян Г. А. Язык и картина мира // Научные доклады высшей школы. Философские науки / Г. А. Брутян. – М., 1973. – № 1. – С. 108–111.
41. Булавина С. М. Современные коммуникативные технологии при преподавании русского языка как государственного : на материале работы со студентами вуза сервиса : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Булавина Светлана Михайловна. – Волгоград, 2007. – 202 с.
42. Бухаркина М. Ю. Разработка учебного проекта / М. Ю. Бухаркина. – М., 2003. – № 1 – С. 26.
43. Буркова О. И. Подготовка учителя иностранного языка к межкультурной коммуникации в условиях педагогической компетенции : дисс ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Буркова Ольга Ивановна. – Киров, 2001. – 195 с.
44. Бьюзен Т. Карты памяти. Используй свою память на 100%. / Т. Бьюзен. – М. : Росмэн-Пресс, 2007. – 96 с.
45. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Минск : ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
46. Васильева Н. Н. Личностно-ориентированная межкультурная коммуникативная технология обучения студентов : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Васильева Наталия Николаевна. – Ростов н/Д, 2000. – 240 с.
47. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : Підруч. для педагогів / Г. Г. Ващенко. – К. : Укр. видавничча Спілка, 1997. – 410 с.
48. Вербицкий А. А. О контекстном обучении / А. А. Вербицкий // Вестник высшей школы, 1985. – № 8. – С. 27–30.
49. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный поход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991 – 207 с.

50. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [3-е изд. перераб. и доп.] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1983. – 269 с.
51. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Підручник за модульно-рейтинговою системою магістратури / С. С. Вітвицька – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
52. Волков И. П. Групповая эффективность в зависимости от психологических состояний членов группы // Психические состояния. Экспериментальная и прикладная психология / И. П. Волков. – Вып. 10. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1981. – С. 73–83.
53. Воропаев В. И. Управление проектами в России / В. И. Воропаев. – М. : «Аланс», 1995. – 225 с.
54. Газова Н. А. Учебная коммуникативно-проектная деятельность на английском языке как средство формирования профессиональной компетентности специалиста в условиях неязыкового вуза : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Газова Нина Александровна. – Петрозаводск, 2007. – 246 с.
55. Галустов Р. А. Творческие проекты студентов ТЭФ / Р. А. Галустов, Н. И. Зубов ; [под ред. Р. А. Галустова]. – Брянск : Изд-во БГПУ : Технология, 1999. – 152 с.
56. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 335 с.
57. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
58. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
59. Глузман А. В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Глузман Александр Владимирович. – Киев, 1997. – 479 с.

60. Глузман О. В. Сучасний стан і перспективи розвитку педагогічних технологій в університетській педагогічній освіті : Технології педагогічної освіти / О. В. Глузман. – С. 33–38.
61. Голикова Л. В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза на основе проектной технологии обучения : дисс. ...кандидата пед. наук : 13.00.08 / Голикова Лариса Владимировна. – Санкт-Петербург, 2005. – 246 с.
62. Гоноболин Ф. Н. Очерки психологии советского учителя / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1951. – 260 с.
63. Гончаренко С. У. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальваний // Шлях освіти. – № 3. – 2001. – С. 2–7.
64. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
65. Горлицкая С. И. Метод проектов в развивающем обучении информатике : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (по отраслям знаний)» / С. И. Горлицкая. – Санкт-Петербург. – 1995. – 14 с.
66. Грачева Н. П. О комплексном использовании средств наглядности в овладении грамматической стороной устной речи / Н. П. Грачева // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 1. – С. 26–30.
67. Гридасова О. И. Развитие проектной деятельности студентов (на материале изучения немецкого языка) : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. И. Гридасова. – Курск, 2004. – 19 с.
68. Гриньова В. М. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя / В. М. Гриньова // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 2–6.
69. Гузеев В. В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – № 6. – С. 39–47.
70. Гузеев В. В. Системные основания образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : Знание, 1995. – 135 с.

71. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 541 с.
72. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников / В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – М. : Педагогика, 1982. – С. 10–20.
73. Давыдов В. П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В. П. Давыдов, О. Х. Рахимов // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 62–83.
74. Давыдова М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам / М. А. Давыдова. – М. : Высшая школа, 1990. – 175 с.
75. Данилина Ю. А. Коммуникативные технологии постиндустриальной эпохи : антиномии теории и практики / Ю. А. Данилина // Вопросы культурологии. – 2007. – № 12. – С. 63–67.
76. Данилина Ю. А. Трансформация коммуникативных технологий на современном этапе развития информационного общества : на примере рекламы и "Паблик Рилейшнз" : автореф. дисс. на соискание канд. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Ю. А. Данилина. – Москва. – 2009. – 34 с.
77. Державна програма «Вчитель» / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р., № 379 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до програми : http://www.mon.gov.ua/laws/KMU_379.doc
78. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
79. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : Монографія. / О. А. Дубасенюк. – Житомир, 2005. – 368 с.
80. Дубасенюк О. А. Учитель національної школи / О. А. Дубасенюк // Становлення особистості майбутнього вчителя. – Житомир, 1994. – С. 28–38.
81. Душков Б. А. Энциклопедический словарь : Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. – 3-е изд. – М. : Академический проект, 2005. — 848 с.

82. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М. Б. Євтух, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин, З. М. Шалік // Гуманізація навчально-виховного процесу – Слов'янськ, 2001. – Вип. 15. – С. 33–44.
83. Єрмаков І. Г. Розвивати життєву компетентність / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков // Шкільний світ. – 2005. – № 37. – С. 5–13.
84. Завалишина Д. Н. Психологическая структура практической задачи / Д. Н. Завалишина // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 20–26.
85. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
86. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учебное пособие для вузов / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2006. – 174 с.
87. Загвязинский В. И. Теория обучения : современная интерпретация : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – 3-е изд., испр. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 192 с.
88. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В. И. Загвязинский // Моделирование социально-педагогических систем : регіон. науч-практ. конф., 16–17 сент. 2004 г. : тезисы докл. – Пермь : Перм. гос. пед.ун-т, 2004. – С. 6–11.
89. Западская Т. Е. Урок-панорама в малой группе / Т. Е. Западская // Част. шк. – 1996. – № 2. – С. 74–79.
90. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 117 с.
91. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 8–12.
92. Зінукова Н. В. Професійно-методична підготовка студентів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія / Н. В. Зінукова [та ін.] ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка, Дніпропетровський ун-т економіки та права. – Д. : ДУЕП, 2009. – 494 с.

93. Ильин В. С. Цель формирования личности учителя в условиях реформы школы / В. С. Ильин // Методологические вопросы формирования личности будущего учителя – Волгоград, 1985. – С. 15–23.
94. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. Пер. с нем. / В. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
95. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 240 с.
96. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. – Владимир, 1972. – С.175–182.
97. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
98. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 176 с.
99. Калінін В. О. Педагогічна технологія "діалог культур" як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : Монографія / В. О. Калінін ; [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 276 с.
100. Калініна Л. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог [Електронний ресурс] / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/8453/97>.
101. Калініна Л. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами паралельного читання. [Електронний ресурс] / Л. В. Калініна. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/9/31.pdf>
102. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин; [под ред. А. Н. Щукина]. – М. : Рус. Яз. Курсы, 2008. – 312 с.
103. Кендэл М. Ранговые корреляции / М. Кендэл. – М. : Статистика, 1975. – 206 с.

104. Кирабаев Н. С. Федеральный фонд учебных курсов по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам [Электронный ресурс] / Н. С. Кирабаев, Г. А. Краснова – Режим доступа : <http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych-index.html>
105. Киримова Ю. В. Метод проектов как средство профессиональной подготовки студентов туристического вуза (на примере курса «Основы экскурсионной деятельности») : дисс. ...кандидата пед. Наук : 13.00.08 / Киримова Юлия Валерьевна. – Москва, 2001. – 142 с.
106. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Кіяшко. – Луганськ. 2001. – 20 с.
107. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели / М. В. Кларин – М. : Наука, 1997. – 223 с.
108. Коберник О. М. Проектування на уроках трудового навчання / О. М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2000. – № 4. – С. 12–14.
109. Ковлер А. И. Избирательные технологи : российский и зарубежный опыт / А. И. Ковлер – М. : ИГП РАН, 1995. – С. 127.
110. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 36–42.
111. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // ИЯШ. – 1985. – № 1. – С. 24–27.
112. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс : реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : Изд-во Криворож. гос. пед. ун-та, 2007. – 474 с.
113. Коновець О. Ф. Масова комунікація : теорії, моделі, технології : навч. посібник / О. Ф. Коновець. – К. : ЛГУ, 2009. – 266 с.

114. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : Пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
115. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. Заведений / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Издательский центр "Академия", 2010. – 192 с.
116. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М. : Русский язык, 1984. — 159 с.
117. Краевский В. В. Методология педагогики : Пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
118. Крамер Г. Математические методы статистики. Изд. 2-е стереот. [пер. с англ.] / Г. Крамер. – М. : Мир, 1975. – 648 с.
119. Кремень В. Г. Освіта в Україні : сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта : педагогіка і психологія : Польсько-український щорічник / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. – Вип.11.– К., 2000. – С. 11–30.
120. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20–30.
121. Кузьмина А. М. Культурологически маркированные ситуации профессионального общения в обучении иностранному языку / А. М. Кузьмина // Межкультурная коммуникация: теория и практика. : междунар. науч-практ. конф. : тезисы докл. – Томск : Том. политех. ун-т, 2005. – С. 152–157.
122. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 199 с.

123. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л., Ленингр. ун-т, 1970. – 114 с.
124. Кузьмина Н. В. Психологическая структура личности учителя и формирование его личности : автореф. дисс. на соискание докт. пед. Наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. В. Кузьмина. – Л., 1965. – 39 с.
125. Кукушин В. С. Общие основы педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. С. Кукушкин. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2002. – 218 с.
126. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1970. – 230 с.
127. Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю. Н. Кулюткин // Вопр. психологии. – 1984. – № 5. – С. 41–44.
128. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 305 с.
129. Кухарев Н. В. Педагог-мастер – педагог-исследователь : Пособие для учителей и руководителей общеобразоват. учреждений / Н. В. Кухарев. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2003. – 248 с.
130. Кушнир А. М. Педагогика иностранного языка / А. М. Кушнир // Школьные технологии. – 1998. – № 6. – 192 с.
131. Лебедева А. И. Метод проектов в продуктивном обучении / А. И. Лебедева, Е. В. Иванова // Школьная технология. – 2002. – № 5. – С. 116.
132. Лебедева М. Б. Подготовка студентов педвузов по программе Intel «Обучение для будущего» / М. Б. Лебедева // Информатика и образование. – 2003. – № 5. – С. 7–10.
133. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
134. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики (4-е. изд.) / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. – 584 с.

135. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
136. Лихачев Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев // Курс лекцій : учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М. : Прометей, Юрайт. – 1998. – 464 с.
137. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учебное пособие / А. А. Лобанов. – Москва : Академия, 2002. – 192 с.
138. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник [для студ. пед. навч. закладів] / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : «ОВС», 2002. – 400 с.
139. Мамонтова Т. С. Формирование профессионально-методической компетентности будущего учителя математики в педвузе средствами курса «Теория и методика обучения математике» : дисс. ...кандидата пед. наук : 13.00.08 / Мамонтова Татьяна Сергеевна. – Ишим, 2009. – 233 с.
140. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А. К. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
141. Маркова О. Ю. Коммуникативное пространство вуза : субъекты, роли, отношения / О. Ю. Маркова // Коммуникация и образование. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – 484 с.
142. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
143. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
144. Мегем Т. Є. Діяльнісний підхід до навчання (комунікативний аспект). / Т. Є. Мегем // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Вип. 15 (2). – С. 184–187.
145. Межериков В. А. Введение в педагогическую профессию : уч. пособие для студентов пед. учебных заведений / В. А. Межериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 268 с.
146. Мезинов В. Н. Проблемы профессионального воспитания учителя-филолога (сущность, содержание, технология) : автореф. дисс. на соискание канд. пед.

- наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Н. Мезинов. – М. : МТПУ, 1995. – 18 с.
147. Мейе А. Сравнительный метод в историческом языкознании / А. Мейе // Пер. с франц. Изд. 3-е. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 104 с.
 148. Мелихова М. И. Подготовка будущего учителя технологии к учебно-предпринимательской деятельности : дисс. ...кандидата пед. наук : 13.00.08 / Мелихова Марина Ивановна – Брянск, 2004. – 253 с.
 149. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підруч. для студ.-філологів / за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 262 с.
 150. Методы педагогических исследований / В. И. Журавлев, Г. П. Ников, М. Н. Скаткин; под. ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – 255 с.
 151. Миролубов А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам / А. А. Миролубов // Иностранные языки в школе – 2001. – № 5. – С. 11–15.
 152. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – М. : Высш. шк., 1987. – 200 с.
 153. Мишин К. А. Развитие коммуникативных технологий дознавателей структур таможенной службы : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 19.00.06 «Юридическая психология» / К. А. Мишин – Москва, 2007. – 26 с.
 154. Моисеев В. А. Паблик рилейшнз – средство социальной коммуникации (теория и практика) / В. А. Моисеев – К. : Дакор, 2002. – 506 с.
 155. Монахов В. М. Методология проектирования педагогической технологии (аксиоматический аспект) / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 198-199.
 156. Мюллер Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей / Х. Мюллер – М. : Омега-Л, 2007. – 126 с.
 157. Напольнова Т. В. Познавательные задачи в обучении русскому языку / Т. В. Напольнова. – М. : Просвещение, 1968. – 52 с.

158. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» / Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 р., № 344 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до програми : <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>
159. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К.: “Віпол”, 2000. – 636 с.
160. Нефедова И. А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе / И. А. Нефедова // Иностранные языки в школе – 1993. – № 2. – С. 5–8
161. Нечаев Н. Н. Моделирование и творчество / Н. Н. Нечаев. – М. : Знание, 1987. – 56 с.
162. Никитаев В. В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования / В. В. Никитаев // Высшее образование в России. – 1997. – № 1. – С. 15.
163. Ничкало Н. Г. Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект. Монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : ІПППО, 1999. – 450 с.
164. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн., 1998. – 896 с.
165. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
166. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009 – 448 с.
167. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 798 с.
168. Онацький В. І. Спостереження як засіб вивчення академічно обдарованих дітей / В. І. Онацький // Неперервна професійна освіта : Теорія і практика. Вип. III. – Київ, 2002. – С. 153.
169. Орлов А. А. Педагогика : концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза / А. А. Орлов. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. – 34 с.

170. Павленис Р. И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павленис. – М. : Мысль, 1983. – 282 с.
171. Павлютенков Е. М. Профессиональная ориентация учащихся / Е. М. Павлютенков. – К. : Рад. школа, 1983. – 152 с.
172. Панчук В. В. Психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи (На матеріалах викладання іноземної мови в технічному вузі) : дисс. ...кандидата пед. наук : 13.00.04. / Панчук Вікторія Володимирівна – Луцьк, 1996. – 200 с.
173. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
174. Пассов Е. И. Культурсообразная модель профессиональной подготовки учителя : философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Иноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18.
175. Пассов Е. И. Диалог культур : социальный и образовательный аспекты / Е. И. Пассов // Проблема национальной идентичности. – Воронеж, 2001. – № 2. – С. 1–6.
176. Пассов Е. И. Методология методики: теория и опыт применения / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПУ, 2002. – 228 с.
177. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н. Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2005. – 112 с.
178. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
179. Педагогическая подготовка учителя-филолога. Идеология. Содержание. Технология / под ред. Е.П. Белозерцева. – М. : Валент, 1996. – с. 102.
180. Педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. – М. : Академия, 2003. – 512 с.
181. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

182. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик [та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої – К. : ВІПОЛ, 2001. – 504 с.
183. Пелагейченко М. Л. Сутність поняття «метод проектів» у сучасній педагогічній науці / М. Л. Пелагейченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. Бердянськ – С. 63–67.
184. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике : на основе сравнительного анализа : дисс. ...кандидата пед. наук : 13.00.01. / Пеньковских Елена Анатольевна – Екатеринбург, 2007. – 217 с.
185. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.] ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 256 с.
186. Пидкасистый П. И. Педагогика / П. И. Пидкасистый. – М. : «Педагогическое общество России», 1998. – 638 с.
187. Пилюгина С. А. Метод проектной деятельности в Интернете и его развивающие возможности / С. А. Пилюгина // Школьные технологии – 2002. – № 2. – С. 196.
188. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 331 с.
189. Полат Е. С. Метод проектов : типология и структура / Е. С. Полат // Лицейское и гимназическое образование. 2002. – № 9. – С. 9–17.
190. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
191. Полісун Н. І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі навчання фізики з використанням проектної технології : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)» / Н. І. Полісун. – Київ, 2007. – 25 с.

192. Постійна конференція європейських міністрів освіти, 15-та сесія (Гельсинкі, 5–7 трав. 1987 р.) [Електронний ресурс] // Резолюція № 1 Про нові завдання вчителів та їхню підготовку. – Режим доступу : http://coe.kiev.ua/docs/km/conf5-7_87.htm
193. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века : монография / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук. – К. : Ваклер, 2001. – 352 с.
194. Презентація // Психология общения. Энциклопедический словарь. / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – С. 138–139.
195. Примак Т. О. PR для менеджерів і маркетологів : навч. посіб. / Т. О. Примак. – К. : Центр учбової літ., 2013. – 201 с.
196. Проекты в школьном курсе «Технология» / [Хотунцев Ю. Л., Симоненко В. Д., Козина О. А., Орлов Б. И., Шигонцев М. Н.] // Школа и производство. – 1994. – № 4. – 96 с.
197. Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.
198. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. Н. В. Межерикова. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 1998. – 544 с.
199. Пушкар Т. М. Комуникативна філософія як методологічна основа розробки комуникативних технологія у професійній підготовці вчителів-філологів [Електронний ресурс] / Т. М. Пушкар. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/8682/1/32.pdf>
200. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : монографія. / Л. П. Пуховська – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.
201. Розов М. В. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования / М. В. Розов // Социально-философские проблемы образования. – М. : АНПО «Наука», 1992. – № 3. – С. 18–26.

202. Романов Е. В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства : монография / Е. В. Романов – Магнитогорск: МАГУ, 2001. – 245 с.
203. Рубина Г. В. Применение ЭВМ в графической подготовке студентов / Г. В. Рубина. – Брянск: БГПУ, 1992. – 98 с.
204. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
205. Рубцова А. В. Обучение продуктивному филологическому чтению на ИЯ в условиях самостоятельной работы студентов языковых факультетов в педагогическом университете (на материале английского языка) : дисс. ...кандидата пед. наук : 13.00.02 / Рубцова Анна Владимировна. – СПб. , 2006. – 236 с.
206. Рыбина О. В. Проектная деятельность / О. В. Рыбина // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – № 1. – С. 46–49.
207. Савельев А. Я. Педагогические технологии / А. Я. Савельев // ВО в России. – 1990. – № 2. – С. 43–47.
208. Сасова И. А. Учебно-методическое обеспечение использования метода проектов в образовательной области "Технология" / И. А. Сасова // Метод проектов в технологическом образовании школьников : материалы Междунар. семин. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – С. 36–45.
209. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 19–20.
210. Свенцицкий А. Л. Социально-психологический климат первичного производственного коллектива как объект исследования / А. Л. Свенцицкий // Социальная психология и социальное планирование / под ред. Е. С. Кузьмина, А. А. Бодалева. – Л., 1973. – С. 56–68.
211. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

212. Семенов Е. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей украинского языка и литературы : монография / Е. Н. Семенов. – Сумы : ВВП "Мечта", 2005. – 404 с.
213. Семенов О. М. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів-словесників при вивченні психолого-педагогічних курсів / О. М. Семенов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 4. – С. 41–51.
214. Семиченко В. А. Реалізація принципу цілісності у професійній підготовці майбутніх учителів (психологічний аспект) / В. А. Семиченко, Я. Я. Болюбаш // Вища і середня педагогічна освіта. – Вип. 16. – К. : Вища школа, 1993. – С. 12-16.
215. Сергиевский М. В. К вопросу о задачах обучения иностранному языку в школе / М. В. Сергиевский. – ИЯВШ 1945. – № 2. – С. 15–20.
216. Сидоренко В. К. Проектна методика як основа реалізації особистісно-орієнтованого навчання / В. К. Сидоренко // Молодь і ринок. – 2004. – № 1. – С. 19–24.
217. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Д. Сидоренко. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.
218. Сидоров С. В. Ментальные карты на практическом занятии по педагогике [Электронный ресурс] / С. В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя. – Режим доступа : <http://sv-sidorov.ucoz.com/blog/2013-03-08-36>
219. Сисоева С. О. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя до педагогічної творчості // Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : ВІПОЛ, 1999. – 442 с.
220. Сисоева С. О. Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки : Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер [та ін.]; наук. ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

221. Скворцова И. И. Проектная технология развития иноязычной монологической речи учащихся : Общепедагогический аспект : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Скворцова Ирина Игоревна – Саратов, 2000. – 171 с.
222. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
223. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин // Советская педагогика. – 1991. – № 16. – С.79–84.
224. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М. : Педагогика, 1990. – 300 с.
225. Сластенин В. А. Педагогика и психология инновационного образования / В. А. Сластенин. – М. : Прометей, 2009. – 164 с.
226. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе : содержание, структура, функционирование : Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / под ред. В. А. Сластенина. – М. : МГПИ, 1982. – 182 с.
227. Словарь лингвистических терминов / сост. О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
228. Смирнов А. В. Статистическая обработка анкет содержащих балльные шкалы / А. В. Смирнов, Р. А. Смирнова // Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза : Межвуз. сб. науч. труд. – Кострома, 1990. – С. 117–121.
229. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.
230. Современные направления в методике обучения иностранным языкам : учебное пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ «Интерглингва», 2002. – 40 с.

231. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – Д. : АРТ-ПРЕС, 2008 – С. 23–24.
232. Соловова Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе – 2001. – № 4. – С. 8–11.
233. Социальные коммуникации (теории, методология, деятельность) : [словарь-справочник] / сост. В. А. Ильганаева. – Х. : Городская типография, 2009. – 346 с.
234. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.
235. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач : Развивающее профессионально-педагогическое образование и самообразование / Л. Ф. Спирин. – М. : Российское Педагогическое Агентство, 1997. – 174 с.
236. Степанова И. М. Технология проектного обучения как средство формирования учебно-познавательной самостоятельности студентов младших курсов педагогических вузов : (учебный предмет «Иностранный язык») : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. М. Степанова. – Мурманск, 2002. – 21 с.
237. Сучасні шкільні технології / упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – Ч. I. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.
238. Тарнопольский О. Б. Обучение этикету иноязычного педагогического и делового общения в языковом вузе : предисловие к исследованию / О. Б. Тарнопольский // Иноземна мова. – 2000. – № 3. – С. 29–31.
239. Теплоухова Л. А. Формирование универсальных учебных действий учащихся основной школы средствами проектной технологии : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. А. Теплоухова. – Ижевск, 2012. – 26 с.

240. Титова Л. Н. Профессионально-ориентированная подготовка будущих учителей-филологов к применению информационных технологий и компьютерных средств обучения в школе : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Н. Титова. – Уфа, 2009. – 24 с.
241. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Троцко Ганна Володимирівна. – К. : Інститут ППЮ, 1997. – 54 с.
242. Трубицина М. С. Опыт использования проектного метода в учебной деятельности / М. С. Трубицина // Проблемы содержания и методики преподавания иностранного языка. – Владимир, 1998. – С. 356–359.
243. Тушева В. В. Теоретичні основи формування науково-дослідницької культури студентів в системі вищої педагогічної освіти / В. В. Тушева. – С. 435–439.
244. Тюрина Е. А. Применение проектной технологии в курсе русского языка как иностранного на подготовительном отделении российского вуза : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Тюрина Елена Александровна – Москва, 2011. – 219 с.
245. Федорова Г. А. Методическая подготовка будущих учителей информатики к организации проектной деятельности учащихся : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. А. Федорова. – Омск, 2004. – 22 с.
246. Филимонов А. А. Организация проектной деятельности : учебно-методическое пособие / А. А. Филимонов, В. И. Гам. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2005. – 256 с.
247. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М. : Наука, 1995. – С. 277–285.

248. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подгот. переводчиков) / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 236 с.
249. Халеева И. И. Языковая политика России / И. И. Халеева // Языковой портфель в России. Результаты I этапа пилотного проэкта. – М., 1999. – С. 3-5.
250. Харитонов Л. А. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Л. А. Харитонов. – Чебоксары, 2005. – 205 с.
251. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
252. Царев М. А. Коммуникативная деятельность как фактор формирования субъектности студента : дисс ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / М. А. Царев. – Оренбург, 2004. – 219 с.
253. Цыганова Л. В. Формирование стратегий самостоятельной работы будущих менеджеров средствами проектной технологии : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Цыганова Лариса Васильевна – Тольятти, 2011. – 252 с.
254. Цыганова Л. В. Использование стратегий самостоятельной работы как предпосылка построения продуктивной модели учебной деятельности / Л. В. Цыганова // Изучение и преподавание иностранных языков : теория и практика. – Сызрань : СВВАУЛ, 2009. – С. 157–160.
255. Черницына С. А. Технология контекстного обучения студентов-филологов в процессе профессионально-педагогической подготовки в университете : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Черницына Светлана Алексеевна, Курган, 2000. – 199 с.
256. Чечель И. Д. Метод проектов : субъективная и объективная оценка результатов / И. Д. Чечель // Директор школы. – М., 1998. – № 4. – С. 7–12.
257. Чечель И. Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–12.

258. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : Методическое пособие / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.
259. Шварцман З. О. Профессионально-педагогическая подготовка учителя в университете / З. О. Шварцман. – Томск : Изд. Томск, ун-та, 1991. – 128 с.
260. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности : методология, теория, практика проектирования : автореф. дисс. на соискание док. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Г. Шендрик. – Екатеринбург. – 2011. – 51 с.
261. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 301 с.
262. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Т. П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 12-29.
263. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе / Л. В. Щерба // Общие вопросы методики [под ред. И. В. Рахманова]. – М., 1974. – 112 с.
264. Щербаков А. И. Профессиограмма учителя советской школы / А. И. Щербаков. – М., 1976. – 242 с.
265. Щербаков А. И. Психологические проблемы профессиональной подготовки учителя в высшей школе / А. И. Щербаков. – М., 1988. – 168 с.
266. Эверт Н. А. Диагностика результатов педагогического труда / Н. А. Эверт. – Красноярск, 1994. – 67 с.
267. Юрко Т. Б. Коммуникативная технология обучения русскому языку и литературе : формы и методы работы на уроке [Электронный ресурс] / Т. Б. Юрко. – Режим доступа : <http://www.openclass.ru/node/215528>
268. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н. М. Яковлева. – Челябинск: ЧГПУ, 1991. – 128 с.

269. Ястребцева Е. Н. Пять вечеров : Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах / Е. Н. Ястребцева. – М. : Изд-во "Творческое объединение ЮНПРЕСС", 1999. – 63 с.
270. Ящук С. М. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно технологічної діяльності / С. М. Ящук // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 10.
271. Bruner J. S. On Knowing / J. S. Bruner. – Cambridge, 1964. – 115 p.
272. Bruner J. S. Process of Education / J. S. Bruner. – Cambridge, 1971. – 328 p.
273. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
274. Eraut M. Educational Technology : Conceptual Frameworks and Historical Development / M. Eraut // The International Encyclopedia of Education. – Vol. 3. – Oxford : Pergamon Press, 1985. – 1605 p.
275. Finn J. D. Technology and The Instructional Process in Lumsdaine / J. D. Finn // Teaching machines and Programmed Learning : A Source Book. Department of Audiovisual Instruction, National Education Association. – Washington, DC, 1960. – 552 p.
276. Flood J. Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts, Volume II : A Project of the International Reading Association / J. Flood, Sh. B. Heath, D. Lapp. – Routledge, 2004 – 936 p.
277. Freeman Y. S. ESL/EFL teaching : Principles for success / Y. S. Freeman. – Portsmouth, NH : Heinemann, 1998. – 292 p.
278. Grabe W. Content-based instruction : Research foundations / W. Grabe, F. L. Stoller // In M. A. Snow, D. M. Brinton (Eds.) // The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content – White Plains, NY : Longman, 1997. – P. 5–21.
279. Holten Ch. A quintessential content / In Snow, Marguerite A. & Brinton, Donna M., (eds.) // The content-based classroom : Perspectives on integrating language and content. – White Plains, NY : Longman, 1997 – P. 377–387.

280. Howell R. T. The Importance of the Project Method In Technology Education / R. T. Howell // Journal of Industrial Teacher Education. – Volume 40, № 3. – 2003. – P. 13.
281. Hutchinson T. Introduction to Project Work / T. Hutchinson. – Oxford : Oxford University Press, 1994. – 350 p.
282. Hutchinson T. English for specific purposes : A learning-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
283. Intel® «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft) : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. – М. : Русская редакция, 2003. – 368 с.
284. Jerald M. Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities / M. Jerald, R. C. Clark – № 3. – 2 ed. – Brattleboro, Vermont : Prolingua Associates, 1994. – 148 p.
285. Johnson D. Cooperative learning and social interdependence theory : Cooperative learning [Электронный ресурс] / D. Johnson, R. Johnson. – 1998. – Режим доступа : <http://www.co-operation.org/pages/SIT.html>
286. Johnson K. Designing Language Teaching Tasks / K. Johnson. – Macmillan, 2002. – 208 p.
287. Johnson K. Understanding language teaching : Reasoning in action / K. Johnson. – Boston : Heinle and Heinle, 2000. – Vol. 4, №. 3 – 149 p.
288. Kinsella K. Moving from comprehensible input to “learning to learn” in content-based instruction / K. Kinsella // In Snow, Marguerite A. & Brinton, Donna M., (eds.) // The content-based classroom : Perspectives on integrating language and content. – White Plains, NY : Longman, 1997. – P. 46–68.
289. Kolb D. Experiential learning : Experience as the source of learning and development / D. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. – 248 p.
290. Krashen S. The Natural Approach / S. Krashen, T. Terrell. – Oxford : Pergamon Press, 1983. – 283 p.

291. Lorenzo F. An analytical framework of language integration in L2 content-based courses : The European dimension. *Language and Education* 21 (6) / F. Lorenzo. – 2007. – P. 502–514.
292. Mitchell P. D. Educational Technology : Panacea or Placebo / P. D. Mitchell; //Aspects of Educational Technology, 4. – London : Pitham, 1970. – 552 p.
293. Muller B. –D. Begriffe und Bilder. Bedeutungscollagen zur Landeskunde / B. D. Muller // Zeitsprache Deutsch. – 1983. – № 2.
294. Munby J. Communicative Syllabus Design / J. Munby. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 183 p.
295. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – 224 p.
296. Nunan D. Syllabus Design / D. Nunan. – Oxford : Oxford University Press, 1988. – 176 p.
297. Nunan D. The learner-centered curriculum / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 212 p.
298. Rubin J. Study of cognitive processes in second language learning / J. Rubin // *Applied Linguistics*. – 1981. – № 11. – P. 118–131.
299. Rubin J. What the Good Language Learner Can Teach Us? / J. Rubin // *TESOL Quarterly*. – 1975. – № 9. – P. 43.
300. Sakamoto T. The role of educational technology in curriculum development / T. Sakamoto. – Paris, 1974. – P. 8.
301. Silber K. H. Some implications of the history of Educational Technology : we're all in this together / K. H. Silber // In : J. W. Brown, S. N. Brown, *Educational Media Yearbook*. – Littleton, Colorado : Libraries Unlimited, 1981. – P. 21.
302. Skinner B. F. The Science of Learning and the Art of Teaching / B. F. Skinner // *Harvard Educ. Review*. 1954. – Volume 24, № 2. – P. 96–108.
303. Skinner B. F. The technology of teaching / B. F. Skinner. – New York : Appleton Century, Crofts. – 1968. – 271 p.
304. Stakenas R. G. Technology in Education : ITS Human potential / R. G. Stakenas, R. Kaufman – Phi Delta Kappa, Bloomington, Indiana (USA), 1981. – 140 p.

305. Stern H. H. Analysis and Experiences a Variables in Second Language Pedagogy / H. H. Stern. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 217 p.
306. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H. H. Stern. – Oxford University Press, 1983. – 582 p.
307. Thomas R. M. The Nature of Educational Technology / R. M. Thomas // In : Educational Technology. Its Creation, Development and Cross Cultural Transfer. – Oxford : Pergamon Press, 1987. – P. 1–34.
308. Underhill A. Training, development and teacher education / A. Underhill // In : Teacher Development. – Newsletter, 1988. – №9. – P. 4.
309. Wedemeyer C. The Future of Educational Technology in the USA / C. Wedemeyer, G. Moir(ed.). // Teaching and Television : ETV Explained – Oxford, 1967. – P. 130–138.
310. White paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society [Электронный ресурс] / Recommendation of the Committee of Ministers on Linguistic Diversity. – Режим доступа : http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
311. Wilkins D. Notional Syllabuses / D. Wilkins. – London : Oxford University Press, 1976. – P. 83–90.
312. Woodward T. Planning lessons and courses / T. Woodward. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 266 p.
313. Yalden D. W. The problems of reintroducing carnivores / D. W. Yalden // In : Mammals as predators. Symposia of the Zoological Society of London №65. – Oxford University Press, NY, 1993. – P. 289–306.
314. Yalden J. Principles of course design for language teaching / J. Yalden. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – P. 87–93.

Додаток А

Таблиця А.1

Основні тлумачення поняття «проектна технологія»

№ п/п	Поняття	Джерело, автор	Визначення
1.	Проект	<i>Енциклопедичний словник</i>	метод навчання, оснований на постановці соціально-значимої цілі і її практичному досягненні [229, с. 1076].
2.		<i>М.Ю. Бухаркіна</i>	спосіб, в основі якого лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, критичного і творчого мислення, вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, побачити і сформулювати проблему [42].
3.		<i>І.О. Зимня, Т.Е. Сахарова</i>	самостійно запланована і реалізована учнями робота, в якій мовленнєве спілкування вплетене в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності (ігри, подорожі і т.д.) [91, с.9].
4.		<i>В.І. Воропаєв</i>	обмежене за часом цілеспрямоване змінення окремої системи потребами до якості в специфічній організації [53, с. 8].
5.		<i>А.І. Лебедева</i>	сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту. [131].
6.		<i>О.М. Пехота</i>	практика особистісно-орієнтованого навчання у процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. [185, с. 15].
7.		<i>Т. Hutchinson</i>	діяльність, направлена на розвиток різних вмінь учнів, що концентрується, головним чином, на темах, аніж на особливих мовних цілях [282].
8.	Метод проектів	<i>Педагогічна енциклопедія</i>	система навчання, за якої учні набувають знань у процесі планування та виконання практичних завдань – проектів, - що постійно ускладнюються [178, с. 304]
9.		<i>О.В. Рибіна</i>	педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання і здобуття нових (іноді і

			шляхом самоосвіти) [206].
10.		<i>Ю.Л.Хотунцев, О.А.Козіна</i>	самостійна творча робота, що включає план, який формується і уточнюється протягом періоду виконання проекту [196].
11.		<i>І.А. Сасова</i>	спосіб організації пізнавально-трудої діяльності учнів, що передбачає визначення потреб людини, проектування продукту праці відповідно до цих потреб, виготовлення виробу чи надання послуги, оцінку якості, визначення реального попиту на ринку товарів [208, с. 38].
12.		<i>С.У. Гончаренко</i>	спосіб організації навчання, коли набуваються знання і навички у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів [64, с. 8].
13.		<i>Г.К. Селевко</i>	комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності [211].
14.		<i>О.В. Хуторський</i>	форма організації занять, що передбачає комплексний характер діяльності всіх учасників з метою отримання освітнього продукту за певний проміжок часу [251, с. 338].
15.		<i>Т.О. Мацкевич, Л.Г. Лукоянова</i>	спеціально організований учителем комплекс дій для самостійного виконання учнями, де вони можуть проявляти ініціативу в прийнятті рішень та бути відповідальними за свій вибір, результат праці та створення продукту [144].
16.		<i>С.М. Ящук</i>	спосіб організації пізнавально-трудої діяльності учнів з метою вирішення проблем, пов'язаних з проектуванням, створенням і виготовленням реального об'єкта (продукту праці) [269].
17.		<i>С.О. Пілюгіна</i>	особистісно-орієнтований метод навчання, заснований на самостійній діяльності учнів щодо розробки проблеми й оформлення її практичного результату [187].
18.		<i>Р.А. Галустов, Н.І. Зубов</i>	система навчання, гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію

			особистості, завдяки розвитку її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення під контролем вчителя нових товарів і послуг, які мають суб'єктивну або ж об'єктивну новизну, а також практичну значущість [55, с. 6].
19.		<i>Robert T. Howell</i>	організований учителем підхід навчання у співробітництві (collaborative approach), за умов якого учні набувають та використовують набуті знання та вміння для вирішення реалістичних проблем у процесі ґрунтовного дослідження [280].
20.		<i>І.М. Степанова</i>	цілісна педагогічна технологія навчання, що сприяє оволодінню учнями методологічними знаннями, вміннями, навичками як основою подальшої самоосвіти, як засобу розвитку здібностей учнів, дослідницьких вмінь, соціальних навичок і т.д. [236, с. 4].
21.		<i>Є.С. Полат, М.Ю. Бухаркіна, М.В. Моїсєєва, А.Е. Петров</i>	спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися практичним результатом [165, с.220].
22.		<i>О.А. Пеньковських</i>	цілісна система педагогічного процесу, що включає в себе не тільки нові шляхи навчально-виховної роботи, але й комплексну побудову змісту педагогічної роботи, і особливі форми організації діяльності учнів [184].
23.		<i>І.Д. Чечель</i>	педагогічна технологія, мета якої – орієнтація не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових знань для активного включення в засвоєнні нових способів людської діяльності [257].
24.		<i>О.М. Ястребцева</i>	сумісна навчально-пізнавальна, творча чи ігрова діяльність учнів, що має загальну мету, узгоджені методи, способи діяльності, направлені на досягнення загального результату діяльності [269, с. 18]
25.		<i>Словник методичних термінів Е.Г. Азімова,</i>	метод навчання, в основі якого лежить особистісно-діяльнісний підхід до навчання [4].

		<i>О.М. Щукіна</i>	
26.			сукупність прийомів, операцій оволодіння областю практичного чи теоретичного знання, тією чи іншою діяльністю;
27.		<i>В.І.Гам, О.О. Філімонов</i>	шлях і спосіб організації процесу пізнання, що забезпечує досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, вирішення якої завершується реальним осяжним результатом, оформленим певним чином [246].
28.			діяльність, направлена на вирішення цікавої проблеми, сформульованої самими учнями в вигляді мети і задачі, при чому результат цієї діяльності – знайдений спосіб вирішення проблеми – носить практичний характер, має важливе прикладне значення і є цікавим та значимим для самих відкривачів. [177, с. 16]
29.		<i>Н.Ю. Пахомова</i>	дидактичний засіб, що дозволяє навчати проектуванню, тобто цілеспрямованій діяльності по знаходженню способу вирішення проблеми, шляхом вирішення задач, що витікають із цієї проблеми при розгляді її в певній ситуації [177, с. 19]
30.			одна з особистісно-орієнтованих технологій, спосіб організації самостійної діяльності учнів, направлений на вирішення задач навчального проекту, інтегруючий в себе проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентативні, дослідницькі, пошукові методики [177, с. 30].
31.	Проектна технологія	<i>Л.В. Циганова</i>	педагогічна технологія, що представляє певну навчальну філософію, основні положення якої базуються на розвитку вмінь самостійно конструювати свої знання при вирішенні практичної чи теоретично значимої проблеми, що завершується реальним практичним результатом [253, с. 123].
32.		<i>О.О. Тюріна</i>	навчальна технологія, що ґрунтується на моделюванні соціальної взаємодії в малих групах в ході навчального процесу [244].
33.		<i>І.І. Скворцова</i>	цілісна система дій, в якій всі елементи (етапи і кроки) взаємопов'язані і

			взаємообумовлені, виконання яких і їх логічній послідовності забезпечує ефективність процесу навчання [221].
34.		<i>Л.В. Голікова</i>	інтерактивна педагогічна технологія, в якій основне навантаження по реалізації функції навчання виконує навчальний проект як засіб навчання студентів, де вчитель виконує функцію управління засобами навчання, а також стимулювання і координації діяльності учнів [61].
35.		<i>Л.О. Теплоухова</i>	ефективна навчальна технологія, що представляє собою дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності, і одночасно формування певних особистих якостей учнів [239].
36.		<i>В.О. Логвін</i>	цілісна система дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до вимог навчального проектування [237, с. 31].
37.		<i>Н.І. Полісун</i>	система цілей, змісту та методів організації навчання в проектній діяльності, яка полягає у вмотивованому досягненні свідомо поставленої мети, має певну структуру, комплексний характер, забезпечує активний процес взаємодії учня з навчальним матеріалом та є засобом розвитку особистості як суб'єкту навчання [191, с.10].
38.		<i>Н.Ф. Коряковцева</i>	особисто-орієнтована педагогічна технологія, що реалізує навчання в співробітництві (cooperative learning) [114].
39.		<i>Т.І. Капітонова, Л.В. Московкін, О.М. Щукін</i>	організація, розробка, створення учнями під контролем вчителя творчих продуктів, які мають практичну цінність [102, с. 266].
40.		<i>Є.С. Полат</i>	складова процесуальна частина педагогічної системи, засіб досягнення педагогічної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитись відповідно оформленим практико-орієнтованим результатом [189]
41.		<i>Р.М. Антропова</i>	складова частина особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, який

			направлений на «врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів, цілеспрямоване формування цих особливостей, загальнокультурний особистий розвиток учнів [11, с. 12].
--	--	--	---

Таблиця А.2

Контент-аналіз поняття «проектна технологія»

Робочі визначення «проектна технологія»	№ п/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів	~%
	ЩО?			
Проектна технологія – це ...	1.	технологія	9	22
	2.	діяльність	8	19,5
	3.	система	6	14,6
	4.	спосіб	5	12,2
	5.	метод	4	9,8
	6.	комплекс дій	3	7,3
	7.	підхід	2	4,9
	8.	засіб	2	4,9
	9.	форма	2	4,9
	ЯКА?			
Проектна технологія – це ... технологія	1.	педагогічна (інтерактивна; особистісно-орієнтована)	7	77,8
	2.	навчальна	2	22,2
	ЩО РОБИТЬ?			
Проектна технологія – це інтерактивна педагогічна технологія, яка ...	1.	орієнтована на здобуття (оволодіння, розвиток)	4	44,4
	2.	реалізує функцію навчання	3	33,3
	3.	моделює соціальну взаємодію	1	11,1
	4.	активізує пізнавальну діяльність	1	11,1
	ЧОГО?			
Проектна технологія – це педагогічна технологія, яка орієнтована на здобуття...	1.	знань	3	75
	2.	вмінь, навичок	2	50

Таблиця А.3

Основні тлумачення поняття «комунікативна технологія»

№ п/п	Джерело, автор	Визначення
1.	<i>І.В. Арендарчук</i>	Соціально-орієнтована технологія, сутність якої полягає в попередньому проектуванні процесу навчальної взаємодії з подальшою можливістю репродукування цього проекту в педагогічній практиці; в постановці цілей комунікації, що передбачає можливість об'єктивного контролю якості досягнення поставлених дидактичних цілей; в структурній і змістовій цілісності комунікації і педагогічної взаємодії; у виборі оптимальних методів і засобів спілкування педагогічно цілеспрямованих взаємовідносин; в наявності оперативного зворотного зв'язку, що дозволяє своєчасно і оперативно коректувати процес навчання і педагогічної взаємодії [12].
2.	<i>Словник методичних термінів і понять</i>	Спосіб, сукупність прийомів практичної реалізації принципу комунікативності на заняттях з мови, яким притаманні наступні параметри: вмотивованість як функціонально-мовленнєва обумовленість будь-якого мовного вчинку і діяльності учня в цілому; цілеспрямованість як наявність мовленнєвої стратегії та тактики і орієнтованості на кінцеву мету; особистісний сенс діяльності учнів з оволодіння іншомовною культурою; мовленнєва активність як постійна залученість в процес спілкування, що полягає у безпосередньому (тобто вербальному) або опосередкованому (тобто розумовому) рішенні мовленнєвих завдань спілкування; індивідуальність ставлення до всього, що становить освітній процес; ситуативність як співвіднесеність мовленнєвої діяльності з ситуацією; освітня цінність навчального матеріалу; проблемність як спосіб організації, введення і інтерпретації матеріалу; контактність трьох видів: емоційне, смислове, особистісна; взаємодія учасників освітнього процесу (координація, взаємодопомога тощо); зв'язок мовленнєвої діяльності з різними формами діяльності - навчально-пізнавальної, трудової, побутової тощо; функціональність як визнання провідної ролі функції, а не форми мовних одиниць; новизна як постійна варіативність всіх компонентів освітнього процесу; евристичність як антипод довільного заучування і

		відтворення заученого [4].
3.	<i>Н.Н. Васильєва</i>	гнучка, мобільна, відкрита система, що сприяє оволодінню студентами стратегіями і тактиками самостійного набуття особисто-значимих знань, спонукає до активного пошуку особистого сенсу, цінностей міжкультурного комунікативного досвіду на основі імпліцитного і експліцитного діалогу, рефлексії і культурного саморозвитку [46].
4.	<i>А.Р. Беялова</i>	професійно-орієнтована технологія навчання орієнтована на розвиток контактів між партнерами, породжуваний потребами спільної діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини; передбачає побудову процесу навчання як моделі процесу спілкування, що обумовлює комунікативно-мотивовану поведінку вчителя і учнів під час заняття [26].
5.	<i>С.М. Булавина</i>	практичне спілкування, з метою вдосконалення структури і підвищення ефективності навчального процесу [41].
6.	<i>Т.М. Пушкар</i>	система прийомів і навичок соціально-психологічного впливу суб'єктів освітнього процесу один на одного, в результаті чого забезпечується найбільш ефективний результат - професійна готовність вчителя-філолога до майбутньої професійної діяльності [199].
7.	<i>К.А. Мішин</i>	спосіб і механізм акмеологічних знань, освіченості і культури особистості в комунікативній діяльності, що має своєю направленістю прогресивний особистісно-професійний розвиток всіх суб'єктів спілкування, а саме: розвиток внутрішнього потенціалу, підвищення професіоналізму і адаптаційних можливостей особистості [153, с. 6].
8.	<i>Ю.О. Даниліна</i>	різновид інформаційних технологій, специфіка яких визначається суттєвими характеристиками соціальної комунікації, такими як: цілеспрямованість, залежність результату від активності отримувача інформації, дискретність і предметність інформації; знакова форма повідомлень; використання мови, надмірної по відношенню до акту комунікації; наявність одного інформаційно-комунікативного середовища комунікатора і комуніканта, можливість впливати на комуніканта, управляти його поведінкою; можливість застосування зворотного зв'язку з комунікантом [76, с. 17].
9.		практичне використання систематизованого гуманітарного знання, з метою забезпечення спрямованого впливу на вдосконалення особистості, її

		предметно-речового, соціального і природного середовища [75, с. 64].
10.	<i>Т.О. Примак</i>	сукупність знань, відомостей про послідовність операцій, що виконуються для встановлення психологічно-інформаційного контакту між індивідами [195].
11.	<i>Є.І. Пассов</i>	інтенсивна технологія навчання, в основі якої лежить інтерактивне спілкування [173].
12.	<i>Т.Б. Юрко</i>	«навчання в співпраці», в парах чи в групах, направлене на пошук активних методів і форм організації роботи учнів на уроці [267].
13.	<i>О.Д. Бойко</i>	тип соціальних технологій, пов'язаних з організацією взаємин між людьми в процесі передачі інформації (в процесі руху інформаційних потоків) [36].
14.	<i>А.І. Ковлер</i>	інструментальна система, що є результатом цілеспрямованої людської діяльності, яка створюється для вирішення завдань в комунікативній сфері [109].
15.	<i>В.А. Мойсєєв</i>	практичне використання наукових знань щодо процесу комунікації у процесі перетворення об'єктів [154, с. 84].
16.	<i>М.А. Акопян</i>	особистісно-орієнтована педагогічна технологія, що сприяє прояву творчої активності учня і розвитку його як цілісної інтегральної особистості, природної сутності якої закладено прагнення до особистісного росту, творчості, самовираження, реалізації свого потенціалу, проектування власного життя.
17.		засіб комунікації, що забезпечує оптимізацію проектної діяльності [5, с. 3].
18.	<i>Філософський словник</i>	сукупність методів, способів і засобів спілкування між людьми, що виникає в результаті інформаційного обміну [164].
19.	<i>Н.С. Кірабаєв, Г.А. Краснова</i>	особистісно-орієнтована технологія орієнтована на міжособову взаємодію в навчально-виховному процесі, гуманізацію педагогічного впливу [104].
20.	<i>Енциклопедичний словник</i>	технологічний процес, в основі якого лежить взаємодія між людьми, що виражається в формі їх спілкування [194].

Таблиця А.4

Контент-аналіз поняття «комунікативна технологія»

Робочі визначення «комунікативна технологія»	№ п/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів~	~%
	ЩО?			
Комунікативна технологія – це ...	1.	технологія	7	35
	2.	сукупність способів, методів, засобів, знань	5	25
	3.	навчання, практичне використання знань, діяльність	4	20
	4.	система	2	10
	5.	процес	1	5
	6.	засіб комунікації	1	5
	ЯКА?			
Комунікативна технологія – це ... технологія	1.	особистісно-орієнтована, професійно-орієнтована	3	43
	2.	соціальна, соціально- орієнтована	2	28,6
	3.	інтенсивна	1	14,2
	4.	інформаційна	1	14,2
	ЩО РОБИТЬ?			
Комунікативна технологія – це особистісно- орієнтована технологія, яка ...	1.	орієнтована на міжособову взаємодію в навчально- виховному процесі, розвиток контактів між партнерами	2	66,7
	2.	сприяє розвитку цілісної інтегральної особистості	1	33,3

**Критерії та показники готовності майбутнього вчителя-філолога до
проектно-комунікативної діяльності**

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ сформованість потреби ефективно використовувати набутий теоретико-практичний досвід проектно-комунікативної діяльності; ▪ сформованість потреби досліджувати ефективність обраних форм і методів роботи з ПКТ в навчанні, вихованні і розвитку своїх потенційних учнів; ▪ сприйнятливість педагогічних інновацій, бажання експериментувати з інноваційними методами та засобами навчально-виховної роботи; ▪ сформованість мотиву самовдосконалення проектно-комунікативної діяльності; ▪ сформованість мотиву подолання труднощів в проектно-комунікативній діяльності.
Змістовий	<ul style="list-style-type: none"> ▪ методологічні знання; ▪ загальнотеоретичні знання; ▪ технологічні знання.
Операційно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ аналітичні вміння; ▪ проектувальні вміння; ▪ конструктивні вміння; ▪ комунікативно-організаторські вміння.
Оцінно-результативний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ рівень прояву індивідуально-психологічних характеристик; ▪ рівень самооцінювання та самоінтерпретація власної проектно-комунікативної діяльності; ▪ здатність до критичного аналізу і конструктивного вдосконалення своєї діяльності; ▪ орієнтація на саморозвиток; ▪ потреба в творчому підході до професійної діяльності (креативність).

Додаток В

Таблиця В.1

РІВНІ І ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПКТ

	Адаптивний рівень	Репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	Конструктивний рівень
Мотиваційний критерій	негативна мотивація, що проявляється в небажанні і відсутності стійкого інтересу до навчання; відсутність потреби в професійно значущих знаннях, майбутній професійній діяльності; пізнавальні потреби не виражені, мотиви носять ситуативний характер і пов'язані зазвичай із зовнішнім спонуканням.	мотивація носить в основному утилітарний і частково пізнавальний характер; незначний інтерес до дисциплін психолого-педагогічного та філологічного циклу; розуміння значимості предметів при відсутності практичного застосування і особистісного смислу; нестійкість мотивів.	широкий пізнавальний мотив як інтерес до результату навчання; мотивація в оволодінні професією – стійка; широкі дифузні соціальні мотиви відповідальності; присутній особистісний смисл в оволодінні ПКТ і впевненість в їх застосуванні у подальшій професійній діяльності.	пізнавальний інтерес до процесу, змісту, результатів навчання із застосуванням ПКТ; мотивація – позитивна, носить професійний характер; яскрава професійно-педагогічна спрямованість, тверда впевненість в необхідності професійно значущих педагогічних знань та їх практичному застосуванні; гармонічність і збалансованість мотивів між собою.
Змістовий критерій	неусвідомленість необхідності застосування професійно значущих знань на практиці; постійна академічна неуспішність; відсутність систематичності в оволодінні знаннями дисциплін психолого-педагогічного циклу.	небажання практичного застосування професійно значимих знань; недостатнє володіння програмним матеріалом; знання недостатньо глибокі, несистемні та поверхневі, фрагментарні.	вивчення програмного матеріалу в основному носить систематичний характер і має особистісний смисл; зустрічаються незначні труднощі в оволодінні дисциплін психолого-педагогічного та філологічного циклу; характерне оволодіння більшою частиною матеріалу; орієнтація у сучасних проблемах дидактики, виборі методів та засобів формування професійної компетентності.	грунтовне володіння глибокими, міцними та мобільними знаннями; високий рівень міжкультурної комунікації, здатність до переносу отриманих знань на практику; здатність виконання творчої (дослідницької) роботи із застосуванням ПКТ; залучення додаткових джерел інформації.

Операційно-діяльнісний критерій	діяльність носить яскраво виражений пристосовницький та утилітарний характер; недостатня сформованість вмінь планування і самоорганізації діяльності, проектувальних та комунікативних вмінь, несформованість вмінь самостійної роботи раціонально-продуктивними способами з ПКТ.	недостатній рівень сформованості вмінь самостійної діяльності; переважний тип самостійних робіт – відтворювальний та реконструктивно-варіативний; вміння планування, самоорганізації і самоконтролю розвинуті недостатньо, низький рівень проектувальних та комунікативних вмінь; сформованість вмінь самостійної роботи раціонально-продуктивними способами з ПКТ недостатня.	достатньо висока сформованість навичок самостійної роботи, переважаючий тип якої – евристичні роботи; середній рівень вмінь планувати, передбачувати результат, аналізувати свою діяльність; достатній рівень володіння раціонально-продуктивними способами роботи з ПКТ.	високий рівень сформованості умінь планування своєї діяльності, професійний рівень володіння науково-дослідними, проектувальними та комунікативними вміннями; професійний рівень володіння раціонально-продуктивними способами роботи з ПКТ.
Оцінно-результативний	відсутність активності та самостійності, наполегливості, цілеспрямованості, ініціативності; небажання і невміння доводити почату справу до кінця, песимістична внутрішня настроєність; рефлексивна позиція проявляється у відсутності самоконтролю; самоорганізація і об'єктивна самооцінка не розвинуті; недостатній рівень розвитку схильності до самоаналізу та рефлексії.	інтерес носить результативний характер (залік, іспит) при зниженні активності; пасивне ставлення до застосування ПКТ в навчальному процесі; загальна нестійка позитивна настроєність до навчання; самоконтроль проявляється рідко, в основному при констатації результатів діяльності; здійснення взаємоконтролю, самоаналізу і рефлексії після завершення роботи.	активне ставлення до засвоєння професійно значущих знань при застосуванні різних способів їх набуття; позитивне ставлення та зацікавленість до застосування ПКТ в навчальному процесі; успішно здійснюється самоконтроль і взаємоконтроль, самоаналіз і рефлексія; володіння засобами реалізації управляючими функціями, які включають критерії самоаналізу і самооцінки.	високий рівень творчої самостійності, активності, ініціативи, рішучості, цілеспрямованості; позитивне ставлення та впевненість у застосуванні інновацій; висока рефлексивна позиція, пов'язана з впевненою самоорганізацією через аналіз особистої діяльності та бажанням подальшої самоосвіти, поповненні недостатніх знань; володіння управляючими функціями викладача (планування, регулювання, аналіз, оцінка діяльності) і вміннями обернути їх на самого себе.

Додаток Г

Експериментальна програма організації дослідження

Таблиця Г.1

Етап	Мета	Методи	Зміст	Опис у параграфі дисертації
І етап - теоретичний (2010-2011)	Розробка теоретичних основ професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ.	<ul style="list-style-type: none"> - нагромадження фактів (вивчення літератури й документів, збір визначень понять за темою дослідження для подальшого теоретичного аналізу); - узагальнення й осмислення фактів (аналіз зібраної інформації, контент-аналіз визначень понять «проектна технологія», «комунікативна технологія», порівняльний аналіз програм підготовки вчителя-філолога для визначення теоретико-методологічних основ дослідження; аналогія, синтез, узагальнення, абстрагування, формалізація, індукція, дедукція, моделювання тощо). 	1. Визначення сутності професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів.	1.1
			2. Обґрунтування структури професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів.	1.2
			3. Уточнення сутності та понятійного апарату проектно-комунікативних технологій.	1.3
			4. Побудова та розробка програми реалізації структурно-функціональної моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ	2.1
			5. Розробка критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ.	2.2
II етап – методичний (2011-2012)	Визначення загальної структури експерименту: вибір процедури експериментальних досліджень, розробка програми експерименту, пакету обробки статистичних даних.	<ul style="list-style-type: none"> - анкетування з викладачами та студентами ВНЗ, вчителями ЗНЗ; - тестування з викладачами та студентами ВНЗ, вчителями ЗНЗ; - бесіди з викладачами та студентами ВНЗ, вчителями ЗНЗ; - спостереження за професійно-педагогічною діяльністю викладачів ВНЗ; - спостереження за навчально-виховним процесом студентів-філологів у ВНЗ; - моніторинг: збір, аналіз і обробка даних самооцінки. 	<p>Аналіз результатів констатувального етапу експерименту:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Виявлення рівня володіння працюючими педагогами понятійним апаратом дослідження, їх розуміння сутності та функцій. 2. Виявлення стану професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів. 3. Виявлення ставлення майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ у професійно-педагогічній діяльності. 4. З'ясування труднощів у використанні ПКТ майбутніми вчителями-філологами у професійно-педагогічній діяльності. 5. Діагностика рівня готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування ПКТ. 	3.1

<p>III етап – експериментальний (2011-2013)</p>	<p>Перевірка ефективності розробленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ.</p>	<p>- методи діагностики рівня сформованості готовності студентів-філологів до застосування ПКТ: анкетування, тестування; - статистичні методи первинної обробки результатів експерименту.</p>	<p>Впровадження моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Уточнення розробленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ. 2. Корекція змісту, форм, методів і засобів розробленої моделі відповідно до даних, одержаних на констатувальному етапі експерименту. 3. Експериментальна апробація розробленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування ПКТ. 4. Впровадження розробленого спецкурсу «Використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя-філолога» на IV-V курсах в експериментальних групах. 5. Проведення вхідного і вихідного контролю готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ. 6. Обробка отриманих даних. 	<p>3.2</p>
<p>IV етап – аналітико-результативний (2013-2014)</p>	<p>Оцінювання ефективності розробленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ПКТ через порівняння результатів вхідної і вихідної діагностики.</p>	<p>- аналіз, синтез, узагальнення, систематизація; - математичні і статистичні методи обробки результатів експериментальної роботи; - методи наочного представлення результатів, отриманих в ході експерименту.</p>	<p>Систематизація та узагальнення матеріалів дослідження:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Здійснення теоретичного обґрунтування та інтерпретації експериментальних даних констатувальних та контрольних діагностичних зрізів у експериментальній і контрольній групах. 2. Оформлення результатів констатувального та формульовального експерименту в експериментальній і контрольній групах, формулювання висновків. 3. Оцінка достовірності одержаних даних на основі методів математичної статистики, з метою виявлення їх ефективності та надійності. 4. Формулювання висновків щодо ефективності розробленої моделі та можливих шляхів її вдосконалення. 5. Розробка методичних рекомендацій для викладачів щодо ефективності організації професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів до застосування ПКТ. 	<p>3.3</p>

ДІАГНОСТИЧНА АНКЕТА
стану професійно-педагогічної підготовки
майбутніх вчителів-філологів

Шановний студенте!

Кафедра педагогіки ЖДУ проводить дослідження стану професійно-педагогічної підготовки вчителів-філологів для розробки концепції розвитку і формування майбутнього вчителя-філолога у єдності професійно компетентного вчителя-предметника (фахівця), вчителя-дослідника та вчителя – культуромовної особистості в нових навчальних умовах. Для успішного проведення даної роботи просимо Вас взяти участь в анкетуванні по питанням, що безпосередньо стосуються Вашого навчального процесу.

Для заповнення анкети Вам необхідно уважно прочитати питання і відзначити найбільш значиму, на Ваш погляд, відповідь або дати власну.

1. З якою метою Ви вступили до Житомирського державного університету імені Івана Франка? (відмітьте не більше 3-х альтернатив)
 - a) Досягти матеріальної забезпеченості
 - b) Отримати бажану професію
 - c) Отримати повноцінну освіту
 - d) Зайняти поважний стан в суспільстві
 - e) Розвивати свої здібності
 - f) Бути корисним суспільству
 - g) Без будь-якої мети
 - h) Інше
2. Чому Ви вступили саме на філологічний факультет?
 - a) Подобається робота викладача мови та літератури
 - b) Подобається мова та культура різних країн
 - c) Був погано підготовлений до вступу на інший факультет
 - d) За сімейною традицією
 - e) Порадили батьки, друзі, знайомі
 - f) Свій варіант
3. Чи подобається Вам робота вчителя-філолога?
 - a) Дуже подобається
 - b) Більше подобається, ніж не подобається
 - c) Більше не подобається, ніж подобається
 - d) Мало подобається
 - e) Зовсім не подобається
 - f) Свій варіант
4. В якій мірі Ви задоволені професійно-педагогічною підготовкою на філологічному факультеті (інституті) в рамках різних циклів?

№ п/п	Дисципліни	Ступінь задоволеності				
		висока	вище середньої	середня	нижче середньої	низька
1.	Педагогічні курси	5	4	3	2	1
2.	Психологічні курси	5	4	3	2	1
3.	Спеціальні дисципліни	5	4	3	2	1
4.	Дисципліни позааудиторної спеціалізації	5	4	3	2	1
5.	Лінгвістичні курси	5	4	3	2	1
6.	Літературні курси	5	4	3	2	1
7.	Педагогічні практики	5	4	3	2	1
8.	Методичні дисципліни	5	4	3	2	1
9.	Курси інформаційних технологій	5	4	3	2	1

5. Які, на Ваш погляд, курси необхідно ввести на філологічному факультеті?

6. Які цикли дисциплін у ВНЗ найбільш корисні в плані професійно-педагогічної підготовки? _____
7. З якими недоліками в процесі професійно-педагогічної підготовки на філологічному факультеті (інституті) Вам доводилося зіштовхнутися:
 - а) Невідповідність між вишівськими та шкільними програмами дисциплін
 - б) Відірваність теоретичних курсів від шкільної практики
 - в) Недостатній рівень викладання
 - г) Застарілі методи викладання
 - д) Відсутність необхідної для роботи літератури, технічних засобів і наочних посібників (погана матеріальна база)
 - е) Недостатній рівень організації педагогічної практики
 - ж) Інші недоліки (вкажіть які)
8. Що позитивного в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів філологічного факультету Ви можете відмітити? _____
9. Які професійні обов'язки під час педагогічної практики викликали у Вас найбільші труднощі:
 - а) Вибір і компонування теоретичного матеріалу для уроків
 - б) Використання різних методичних форм педагогічної діяльності
 - в) Використання ТЗН і наочних посібників

- d) Наявність методичних знань сучасних навчальних технологій
- e) Проектування комунікативної діяльності учнів
- f) Особистий контакт з дітьми
- g) Організаторська діяльність
- h) Перевірка завдань письмового характеру
- i) Оцінка усних відповідей учнів
- j) Організація позакласних заходів
- k) Робота з батьками
- l) Індивідуальна робота з учнями
- m) Контакт з педагогічним колективом шкіл
- n) Інші обов'язки (вкажіть які)

10. Оцініть ефективність різних форм професійно-педагогічної підготовки

№ п/п	Форми підготовки	Рівень ефективності				
		висока	вище середньої	середня	нижче середньої	низька
1.	Індивідуальна робота з літературою професійно-педагогічної направленості	5	4	3	2	1
2.	Здійснення практичного зв'язку зі школою на всіх етапах навчання	5	4	3	2	1
3.	Активне застосування викладачами сучасних технологій, різних засобів, форм і методів професійно-педагогічної діяльності	5	4	3	2	1
4.	Зіставлення матеріалу вишівських і шкільних курсів в процесі викладання у ВНЗ	5	4	3	2	1
5.	Збільшення об'єму самостійної та індивідуальної роботи зі студентами	5	4	3	2	1
6.	Розширення курсів педагогічної і психологічної направленості	5	4	3	2	1
7.	Збільшення спеціальних курсів по вибору студентів	5	4	3	2	1
8.	Професійно-педагогічна направленість курсового і дипломного проектування	5	4	3	2	1
9.	Покращення матеріальної бази ВНЗ	5	4	3	2	1
10.	Проведення поза аудиторних заходів професійної направленості	5	4	3	2	1
11.	Підвищення професійно-	5	4	3	2	1

	педагогічної кваліфікації викладацького складу					
--	---	--	--	--	--	--

11. Ваші пропозиції щодо вдосконалення системи професійно-педагогічної підготовки вчителів-філологів _____

Таблиця Д.1

**Результати дослідження стану професійно-педагогічної підготовки
майбутніх вчителів-філологів**

№ п/п	Дисципліни	Ступінь задоволеності студентів системою професійно-педагогічної підготовки в рамках різних циклів дисциплін									
		висока		вище середньої		середня		нижче середньої		низька	
	Курс	III	V	III	V	III	V	III	V	III	V
1.	Педагогічні курси	78	30	10	37	10	18	2	15		
2.	Психологічні курси	32	12	24	23	20	44	16	17	8	4
3.	Спеціальні дисципліни	36	15	19	21	17	13	23	49	5	2
4.	Дисципліни позааудиторної спеціалізації	20	21	18	23	25	8	20	22	17	26
5.	Лінгвістичні курси	61	44	24	28	8	19	4	9	3	
6.	Літературні курси	58	39	17	22	10	17	9	14	6	8
7.	Педагогічні практики		72		15		10		3		
8.	Методичні дисципліни	63	50	31	35	6	12		3		
9.	Курси інформаційних технологій	62	68	14	14	8	11	6	5	10	2

Таблиця Д.2

**Результати дослідження стану професійно-педагогічної підготовки
майбутніх вчителів-філологів**

№ п/п	Форми підготовки	Рівень ефективності у відсотках до загального числа респондентів									
		висока		вище середньої		середня		нижче середньої		низька	
	Курс	III	V	III	V	III	V	III	V	III	V
1.	Індивідуальна робота з літературою професійно-педагогічної направленості	30	62	30	30	23	10	10	8	7	
2.	Здійснення практичного зв'язку зі школою на всіх етапах навчання	65	70	30	20	5	5		5		
3.	Активне застосування викладачами сучасних технологій, різних засобів, форм і методів професійно-педагогічної діяльності	56	50	40	48	4	2				
4.	Зіставлення матеріалу вишівських і шкільних курсів в процесі викладання у ВНЗ	70	73	10	20	5	7	5			
5.	Збільшення об'єму самостійної та індивідуальної роботи зі студентами	25	52	25	40	40	8	7		3	
6.	Розширення курсів педагогічної і психологічної направленості	30	38	42	31	11	21	9	10	8	
7.	Збільшення спеціальних курсів по вибору студентів	15	50	20	30	50	15	11	5	4	
8.	Професійно-педагогічна направленість курсового і дипломного проектування	28	42	10	50	30	8	30		2	
9.	Покращення матеріальної бази ВНЗ	41	48	23	31	14	12	16	8	6	1
10.	Проведення поза аудиторних заходів професійної направленості	15	30	32	25	40	20	7	15	6	10
11.	Підвищення професійно-педагогічної кваліфікації викладацького складу	10	20	17	30	32	10	40	31	1	9

ДІАГНОСТИЧНА АНКЕТА ЕКСПЕРТА ефективності форм і методів здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів

Шановний колего!

Кафедра педагогіки ЖДУ проводить дослідження стану професійно-педагогічної підготовки вчителів-філологів для розробки концепції розвитку і формування майбутнього вчителя-філолога у єдності професійно-компетентного вчителя-предметника (фахівця), вчителя-дослідника та вчителя – культуромовної особистості в нових навчальних умовах. Для успішного проведення даної роботи необхідно виявити найбільш необхідні ефективні методи і форми організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів.

Просимо Вас взяти участь в експертизі і дати оцінку ефективності запропонованих форм і методів навчального процесу.

Для проведення експертної оцінки Вам необхідно уважно прочитати питання і відзначити найбільш значиму, на Ваш погляд, відповідь або дати власну.

- Оцініть рівень ефективності методів навчання під час професійно-педагогічної підготовки студентів.

№ п/п	Методи навчання	Рівень ефективності				
		висока	вище середньої	середня	нижче середньої	низька
1.	за джерелом одержаних знань: (С.І. Петровський, Є.Я. Голант, Д.О. Лоркіпанідзе)					
	словесні	5	4	3	2	1
	практичні	5	4	3	2	1
	наочні	5	4	3	2	1
2.	за характером пізнавальної діяльності (І.Л. Лернер, М.М. Скаткін)					
	ілюстративний (інформаційно-рецептивний)	5	4	3	2	1
	репродуктивний	5	4	3	2	1
	пояснювально-проблемний	5	4	3	2	1
	евристичний	5	4	3	2	1
	дослідницький	5	4	3	2	1
3.	за дидактичними цілями (М.О. Данілов, Б.П. Єсіпов)					
	методи набуття нових знань,	5	4	3	2	1
	формування умінь і	5	4	3	2	1

	навичок та застосування знань на практиці					
	перевірки й оцінки знань, умінь і навичок	5	4	3	2	1
4.	за характером основних задач (Ю.В. Бабанський)					
	методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності	5	4	3	2	1
	методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності	5	4	3	2	1
	методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності	5	4	3	2	1
5.	за задачами та відповідними видами діяльності (В.О. Оніщук)					
	комунікативний	5	4	3	2	1
	пізнавальний	5	4	3	2	1
	перетворювальний	5	4	3	2	1
	систематизований	5	4	3	2	1
	контрольний	5	4	3	2	1

2. Оцініть рівень ефективності методів навчання під час професійно-педагогічної підготовки студентів.

№ п/п	Форми навчання	Рівень ефективності				
		високий	вище середнього	середній	нижче середнього	низький
При традиційному підході						
1.	Інформаційна лекція	5	4	3	2	1
2.	Семінар (питання- відповідь)	5	4	3	2	1
3.	Індивідуальні аудиторні лабораторні роботи	5	4	3	2	1
4.	Самостійна робота студентів при переробці знакової інформації	5	4	3	2	1
5.	Курсове і дипломне проектування теоретичного характеру	5	4	3	2	1
6.	Заліково- екзаменаційний контроль	5	4	3	2	1

7.	Участь в навчальних педагогічних практиках	5	4	3	2	1
При проектно-комунікативному (продуктивному) підході						
1.	Проблемна лекція	5	4	3	2	1
2.	Лекція інтерактивного характеру	5	4	3	2	1
3.	Лекція-візуалізація	5	4	3	2	1
4.	Лекція вдвох	5	4	3	2	1
5.	Лекція – прес-конференція	5	4	3	2	1
6.	Лекція з запланованими помилками	5	4	3	2	1
7.	Дослідна лекція	5	4	3	2	1
8.	Семінар-дискусія	5	4	3	2	1
9.	Семінар «Круглий стіл»	5	4	3	2	1
10.	Семінар – дослідження					
11.	Семінар – взаємонавчання	5	4	3	2	1
12.	Відеотренінг	5	4	3	2	1
13.	Методична майстерня	5	4	3	2	1
14.	Мала група	5	4	3	2	1
15.	Методична олімпіада	5	4	3	2	1
16.	Групові лабораторні роботи квазіпрофесійного характеру	5	4	3	2	1
17.	Курсове і дипломне проектування дослідницького характеру	5	4	3	2	1

3. Які ще форми навчальної діяльності, на Ваш погляд, були б доцільними та ефективними в умовах ВНЗ?
4. Як часто Ви застосовуєте в практиці викладання форми навчання, що рекомендуються при проектно-комунікативному підході?
- Часто
 - Нечасто, але регулярно
 - Недостатньо часто
 - Рідко
 - Не використовую взагалі

Дякуємо за співпрацю!

Таблиця Е.1

**Результати дослідження ефективності форм і методів здійснення
професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів**

Методи навчання	%	Форми навчання	%
Комунікативний	98	Проблемна лекція	94
Дослідницький	95	Малі групи	92
Пояснювально-проблемний	88	Лекція інтерактивного характеру	86
Евристичний	76	Семінар – взаємонавчання	78
Стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності	69	Групові лабораторні роботи квазіпрофесійного характеру	65
Демонстраційний	57	Участь в навчальних педагогічних практиках	61

АНКЕТА
виявлення ставлення студентів-філологів
до застосування проектно-комунікативних технологій
під час професійно-педагогічної діяльності

***Завдання:** Оберіть найкращий, на Вашу думку, варіант відповіді на питання або підкресліть потрібний варіант відповіді.*

1. Чи є потреба у використанні проектно-комунікативних технологій в процесі навчання у ВНЗ?
 - а) так, є;
 - б) так, але все залежить від поставлених викладачем завдань та видів навчальної діяльності студента (лекція, лабораторна робота тощо);
 - в) ні, у цьому немає потреби;
 - г) свій варіант відповіді.

2. Чи вважаєте Ви застосування проектно-комунікативних технологій ефективним для оволодіння професійною компетентністю?
 - а) так;
 - б) так, але все залежить від поставлених викладачем завдань;
 - в) ні;
 - г) свій варіант відповіді.

3. Коло використання проектно-комунікативних технологій у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів-філологів є обмеженим.
 - а) так, цілком погоджуюсь;
 - б) навіщо ще використовувати проектно-комунікативні технології, коли є достатня кількість навчальних підручників, посібників, методичних рекомендацій тощо?
 - в) ні, не погоджуюсь. Проектно-комунікативні технології можна завжди використати в процесі навчання. Головне знати, які і де;
 - г) свій варіант відповіді.

4. З якою метою Ви застосовуєте проектно-комунікативні технології під час навчання у ВНЗ?
 - а) щоб отримати позитивну оцінку;
 - б) щоб підвищити власний навчальний рейтинг;
 - в) щоб розширити коло своїх знань, свій світогляд;
 - г) щоб отримати інформацію;
 - г) щоб догодити викладачу;
 - д) задля розваги.

5. Чи застосовували Ви проектно-комунікативні технології під час педагогічної практики?
 - а) так, постійно;
 - б) так, іноді, залежно від поставлених завдань;
 - в) ні, вважаю проектно-комунікативні технології не цікавими;
 - г) ні, я не володію проектно-комунікативними технологіями;
 - д) свій варіант відповіді.
6. Чи відчули Ви потребу в підвищенні Вашої професійної компетентності у вивченні дисциплін філологічного циклу засобами проектно-комунікативних технологій?
 - а) так;
 - б) частково;
 - в) ні, у цьому немає потреби;
 - г) свій варіант відповіді.
7. Чи сприяє вирішенню виховних задач застосування проектно-комунікативних технологій в навчально-виховному процесі?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) частково (яких ?);
 - г) не знаю, ніколи раніше про це не думав/ла.
8. Чи збираєтесь Ви надалі застосовувати проектно-комунікативні технології в своїй майбутній професійно-педагогічній діяльності?
 - а) так;
 - б) так, але все залежить від поставлених викладачем завдань;
 - в) ні, у цьому немає потреби;
 - г) свій варіант відповіді.
9. Підкресліть ті види навчальної діяльності, у процесі самостійної підготовки до яких Ви використовуєте проектно-комунікативні технології:
лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні заняття, колоквіуми, тести, контрольні роботи, звіти, доповіді, курсові проекти, дипломні роботи, навчальні практики.

Дякуємо за співпрацю!

Додаток 3

ДІАГНОСТИЧНА АНКЕТА
труднощів використання проектно-комунікативних технологій
майбутніми вчителями-філологами
у професійно-педагогічній діяльності

Шановний Колего!

Просимо Вас оцінити труднощі, з якими Ви зіштовхуєтесь у своїй професійно-педагогічній діяльності під час застосування проектно-комунікативних технологій. Використовуючи наступну шкалу від 1 до 5, у процесі оцінювання труднощів впишіть той бал, який відповідає Вашій думці.

1 – легко, успішно застосовую;

2 – не викликає особливих труднощів;

3 – викликає певні труднощі;

4 – викликає значні труднощі;

5 – дуже важко, необхідна допомога.

№ п/п	Параметри	Легко	Не викликає особливих труднощів	Викликає певні труднощі	Викликає значні труднощі	Дуже важко
1.	Виділяти і точно формулювати конкретну педагогічну задачу, визначати умови її вирішення відповідно обраних проектно-комунікативних технологій					
2.	Теоретично обґрунтовано визначати організаційні форми застосування проектно-комунікативних технологій					
3.	Передбачати характер труднощів учнів на заплановану систему педагогічних дій щодо застосування проектно-комунікативних технологій					
4.	Передбачати можливі труднощі учнів у різних видах мовленнєвої діяльності					
5.	Підбирати найбільш ефективні проектно-комунікативні					

	технології для подолання труднощів у сфері спілкування своїх потенційних учнів					
6.	Організовувати різні ефективні режими роботи при застосуванні проектно-комунікативних технологій					
7.	Відбирати (селекціонувати), аналізувати, синтезувати лінгвістичний та соціокультурний матеріал відповідно до цілей навчання, рівня учнів та обраних проектно-комунікативних технологій					
8.	Виконувати дидактичну переробку наукового матеріалу в матеріал для викладання засобами проектно-комунікативних технологій					
9.	Творчо і обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-психологічну структуру застосування проектно-комунікативних технологій					
10.	Виявити і активізувати потенційні педагогічні можливості різних видів діяльності учнів шляхом застосування тих чи інших проектно-комунікативних технологій					
11.	Враховувати взаємовідносини, особисті симпатії і антипатії учнів при їх групуванні для виконання проектно-комунікативної задачі					
12.	Ліквідувати пасивність учнів в роботі з проектно-комунікативними технологіями					
16.	Формувати навички самостійної проектно-					

	комунікативної роботи учнів					
17.	Орієнтуватися та перебудовувати способи проектно-комунікативної діяльності в змінних умовах					
18.	Здійснювати поточне інструктування, а також оперативний контроль за роботою учнів, змінювати напрям і характер проектно-комунікативної діяльності, ускладнювати вимоги і стимулювати хід роботи з урахуванням тенденцій її розвитку					
19.	Аналізувати отримані результати роботи з проектно-комунікативними технологіями відносно заданої педагогічної мети					
20.	Виявляти порівняльну ефективність застосованих на заняттях тих чи інших проектно-комунікативних технологій					
21.	Визначати оптимальні умови застосування проектно-комунікативних технологій на заняттях філологічного циклу					
22.	Визначати переваги і недоліки застосування проектно-комунікативних технологій в своїй професійно-педагогічній діяльності					
23.	Співвідносити свій досвід проектно-комунікативної діяльності з педагогічною теорією і на основі аналізу досягнутих результатів розробляти та обґрунтовувати нові проектно-комунікативні технології					

24.	<p>Які ще труднощі, на Вашу думку, зустрічаються у професійно-педагогічній діяльності під час застосування проектно-комунікативних технологій?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-----	--

Дякуємо за співпрацю!

АНКЕТА
визначення рівня готовності
майбутнього вчителя-філолога до застосування
проектно-комунікативних технологій

Шановний студенте!

Кафедра педагогіки ЖДУ проводить дослідження рівня готовності майбутніх вчителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій і просить Вас надати допомогу, відповідаючи на питання запропонованої анкети.

Використовуючи 5-бальну шкалу оцінювання, визначте свій рівень готовності за тим чи іншим критерієм, обвівши той бал, який відповідає Вашій думці (1 – не володію взагалі; 5 – володію повною мірою)

Визначення рівня готовності за мотиваційним критерієм

№ п/п		Самооцінка
1.	Бажання постійно вдосконалювати свою проектно-комунікативну діяльність, усвідомлення власного прогресу, потреба в самоствердженні та самореалізації	1 2 3 4 5
2.	Потреба постійного оновлення загального рівня знань, загальнопедагогічних та спеціальних вмінь, сформованість бажання переймати передовий проектно-комунікативний досвід	1 2 3 4 5
3.	Сформованість мотиву самовдосконалення власної проектно-комунікативної діяльності, експериментальний підхід до навчання	1 2 3 4 5
4.	Активне ставлення до оволодіння професією вчителя-філолога, постійний пошук нового	1 2 3 4 5
5.	Сформованість потреби ефективно використовувати набутий теоретико-практичний досвід проектно-комунікативної діяльності у своїй професійній діяльності	1 2 3 4 5
6.	Потреба експериментувати з інноваційними методами та засобами навчально-виховної роботи, застосовувати проектно-комунікативні технології як освітній медіум в процесі професійно-педагогічної підготовки	1 2 3 4 5
7.	Бажання впроваджувати нові ефективні проектно-комунікативні технології в предметній області «Філологія» для продуктивного засвоєння мови і культури, досліджувати ефективність обраних форм і	1 2 3 4 5

	методів роботи з проектно-комунікативними технологіями в навчанні, вихованні і розвитку своїх потенційних учнів	
8.	Сформованість мотиву подолання труднощів в проектно-комунікативній діяльності	1 2 3 4 5
9.	Потреба реалізації та розвитку внутрішнього креативного потенціалу, необхідність творчого вивчення мови засобами проектно-комунікативних технологій, орієнтованість на створення особистого навчального продукту	1 2 3 4 5
10.	Прагнення застосовувати мову в реальному спілкуванні, можливість поступового формування особистої системи мови, можливість підвищувати загальний та лінгвістичний світогляд учнів використовуючи проектно-комунікативні технології	1 2 3 4 5

Визначення рівня готовності за змістовим критерієм

№ п/п		Самооцінка
1.	Оволодіння системою фахових професійних знань з предметів філологічного циклу: знання з рідної мови та літератури, іноземної мови, зарубіжної літератури, методики викладання	1 2 3 4 5
2.	Набуття досвіду загальнонаукових концепцій за допомогою міжпредметних зв'язків, знання загальнонаукових категорій, вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу	1 2 3 4 5
3.	Оволодіння методологічними знаннями в ході створення особистого навчального продукту: знання методологічних основ застосування ПКТ в професійній діяльності, знання методології навчання дисциплін філологічного циклу із застосуванням сучасних інноваційних технологій	1 2 3 4 5
4.	Набуття дослідницького досвіду в процесі проектування педагогічних технологій (дослідницька та експериментальна робота, розробка та апробація нових технологій тощо)	1 2 3 4 5
5.	Оволодіння фоновими знаннями: знаннями лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, лінгвістичним мінімумом словникового запасу, знаннями про специфіку країни, мова якої вивчається, її національну культуру, менталітет	1 2 3 4 5
6.	Оволодіння лінгвокраїнознавчими знаннями, які допомагають адекватно орієнтуватися у соціокультурному контексті певної комунікативної	1 2 3 4 5

	ситуації, правильно інтерпретувати та перекладати зміст мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників двох культур	
7.	Оволодіння технологічними знаннями: знання технології вирішення конкретних педагогічних задач в умовах застосування ПКТ в навчанні мов та літератур; знання організації навчального процесу із застосуванням ПКТ	1 2 3 4 5
8.	Оволодіння основами педагогіки для ефективного застосування проектно-комунікативних технологій: засобами, формами та методами педагогічної роботи, методологією наукового пошуку, знаннями основ педагогіки співробітництва	1 2 3 4 5
9.	Оволодіння загальнопсихологічними аспектами застосування ПКТ у навчанні філологічних дисциплін відповідно до вікових і індивідуальних особливостей учнів: знання вікових особливостей, закономірностей розвитку і соціального формування особистості, вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості, знання психологічних засобів впливу тощо	1 2 3 4 5
10.	Глибоке і всебічне знання діючих навчальних програм, підручників і основних навчальних посібників для ЗНЗ та ВНЗ, знання документів Ради Європи, Державного стандарту України з іноземної мови тощо	1 2 3 4 5

Визначення рівня готовності за операційно-діяльнісним критерієм

№ п/п	Аналітичні вміння	Самооцінка
1.	Аналіз педагогічної ситуації, проектування результату і планування педагогічних дій засобами проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
2.	Уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання у сфері професійно-педагогічної діяльності	1 2 3 4 5
3.	Вміння виділяти головне у змісті навчального заняття в умовах застосування проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
4.	Реалізація і розвиток своїх пошукових здібностей, відслідковування причинно-наслідкових залежностей між задачами, способами та цілями педагогічної діяльності засобами проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
5.	Аналіз ефективності можливих способів застосування проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
6.	Грамотна адаптація проектно-комунікативних технологій під час професійно-педагогічної діяльності	1 2 3 4 5

7.	Здатність оцінювати підвищення інтересу учнів до предмету, що вивчається за рахунок включення проектно-комунікативних технологій в навчальний процес	1 2 3 4 5
8.	Уміння оцінювати свою готовність до застосування проектно-комунікативних технологій в навчанні дисциплін філологічного циклу	1 2 3 4 5
9.	Організація на рівні сучасних дидактичних, психолого-педагогічних і технологічних вимог всіх форм навчально-виховної роботи по спеціальності	1 2 3 4 5
10.	Виявлення та активізація потенційних педагогічних можливостей різних видів діяльності учнів засобами проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
№ п/п	Комунікативно-організаційні вміння	Самооцінка
1.	Створення взаємодії учнів і педагога в залежності від цілей, форм організації, методів дослідження, встановлення контактів з учнями, побудова індивідуального підходу та доброзичливих відносин з колективом, ліквідація виникаючих локальних конфліктів	1 2 3 4 5
2.	Здатність організовувати проектно-комунікативну діяльність і навчальну активність учнів в умовах застосування проектно-комунікативних технологій відповідно до цілей навчально-виховного процесу та цільових орієнтирів розвитку особистості	1 2 3 4 5
3.	Здатність створювати інноваційну комунікативну мережу занять із застосуванням професійно-орієнтованих проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
4.	Організація і ведення навчальної дискусії, донесення навчальної інформації у виразній, переконливій формі	1 2 3 4 5
5.	Коментування та демонстрація різних прийомів роботи та інструктажів	1 2 3 4 5
6.	Узагальнення отриманих результатів, формулювання висновків, законів, правил	1 2 3 4 5
7.	Мотивація учасників педагогічного процесу, здійснення індивідуального та диференційного підходу до учнів	1 2 3 4 5
8.	Вплив на учасників педагогічного процесу з урахуванням їх культурних та мовних особливостей	1 2 3 4 5
9.	Подолання труднощів, які виникають в процесі проектно-комунікативної діяльності	1 2 3 4 5
10.	Інтерпретація мовних та культурних явищ, цінностей, вербальної та невербальної поведінки	1 2 3 4 5
11.	Визначення найбільш раціональних видів комунікативної діяльності учнів, що сприяють успішному оволодінню	1 2 3 4 5

	мовними знаннями	
12.	Вміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу із застосуванням проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
13.	Організація різних режимів роботи з проектно-комунікативними технологіями з урахуванням поставлених цілей	1 2 3 4 5
14.	Діагностика пізнавальних можливостей і результатів проектно-комунікативної діяльності	1 2 3 4 5
15.	Об'єктивна оцінка відповідності досягнутого рівня нормативному	1 2 3 4 5
16.	Організація засвоєння навчального матеріалу відповідно до програмних вимог і потенційних можливостей учнів в умовах застосування проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
17.	Забезпечення адаптації зовнішніх впливів та їх нейтралізації під час проектно-комунікативної діяльності	1 2 3 4 5
№ п/п	Проектувальні вміння	Самооцінка
1.	Перспективне планування та передбачення можливих варіантів вирішення стратегічних, тактичних та оперативних задач дослідження	1 2 3 4 5
2.	Здатність планувати навчально-виховний процес відповідно до цілей освіти в умовах застосування проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
3.	Прогнозування результатів діяльності учнів в умовах застосування проектно-комунікативних технологій в початковому процесі	1 2 3 4 5
4.	Навчання учнів ставити і реалізовувати цілі самостійної дослідницької роботи	1 2 3 4 5
5.	Передбачення можливих труднощів під час застосування проектно-комунікативних технологій, знаходження методів і способів їх подолання	1 2 3 4 5
6.	Проектування змісту, цілей та завдань навчального предмету, уміння визначати відповідність навчальних програм цілям і задачам конкретного заняття	1 2 3 4 5
7.	Проектування власної педагогічної діяльності із застосуванням проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
8.	Визначення форм та режимів роботи з проектно-комунікативними технологіями	1 2 3 4 5
9.	Моделювання різних соціокультурних ситуацій із застосуванням проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5

10.	Проектування окремих етапів уроку із застосуванням проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
№ п/п	Конструктивні вміння	Самооцінка
1.	Селекціонування і композиційне структурування змісту навчальної інформації відповідно до заданої мети з врахуванням комунікативної направленості	1 2 3 4 5
2.	Конструювання різних варіантів заняття в умовах проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
3.	Відбір оптимальних прийомів і способів застосування проектно-комунікативних технологій в навчанні дисциплін філологічного циклу в залежності від індивідуальних особливостей учнів	1 2 3 4 5
4.	Конструювання нових педагогічних проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
5.	Здійснення контролю за проектно-комунікативною діяльністю учнів: варіювання комунікативних стратегій поведінки учнів відповідно до проектної ситуації	1 2 3 4 5
6.	Планування логічних переходів від одного етапу застосування проектно-комунікативних технологій до іншого	1 2 3 4 5
7.	Розташування навчального матеріалу для засвоєння від легкого до складнішого	1 2 3 4 5
8.	Використання різних засобів оцінювання та контролю засобами проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
9.	Творчо і обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-психологічну структуру уроку, застосовуючи проектно-комунікативні технології	1 2 3 4 5
10.	Вміння створювати педагогічні ситуації із застосуванням проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5

Визначення рівня готовності за оцінно-результативним критерієм

№ п/п		Самооцінка
1.	Зовнішній самоконтроль проектно-комунікативної діяльності: самооцінка процесу вирішення навчальної задачі, самоаналіз правильності постановки цілей та їх трансформації у конкретні завдання	1 2 3 4 5
2.	Внутрішні процеси усвідомлення механізмів проектно-комунікативної діяльності: вміння свідомо контролювати свої комунікативні дії, відслідковувати логіку розгортання своєї думки	1 2 3 4 5

3.	Здатність створювати інноваційну комунікативну мережу занять із застосуванням професійно-орієнтованих проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
4.	Прогнозування результатів навчальної та дослідницької діяльності у процесі реалізації поставлених завдань відповідно до цілей навчально-виховного процесу та цільових орієнтирів розвитку особистості	1 2 3 4 5
5.	Здійснення педагогічного керівництва досягнень учнями успіху в своїй діяльності залежно від їх вікових та індивідуальних особливостей	1 2 3 4 5
6.	Оцінка успішності комунікативної діяльності під час застосування проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
7.	Оцінка власного досвіду та якості володіння проектно-комунікативними технологіями під час професійно-педагогічної діяльності	1 2 3 4 5
8.	Здатність виявляти причини успіхів та невдач, помилок і труднощів у процесі застосування проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
9.	Здатність використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу із застосуванням проектно-комунікативних технологій	1 2 3 4 5
10.	Здатність розуміння позиції іншого в спілкуванні, інтерпретувати його вербальну і невербальну поведінку, приймати точку зору партнера по спілкуванню	1 2 3 4 5
11.	Усвідомлення залежності явищ двох культур, правильна інтерпретація соціокультурних явищ при міжкультурному спілкуванні	1 2 3 4 5

Дякуємо за співпрацю!

Додаток И.1

Таблиця И.1.1

Рівні сформованості показників мотиваційного критерію готовності студентів КГ та ЕГ до застосування проектно-комунікативних технологій на констатувальному етапі експерименту

№ з/п	Мотиви та цілі	КГ		ЕГ	
		рівень сформованості		рівень сформованості	
		О	СО	О	СО
1.	Сформованість потреби ефективно використовувати набутий теоретико-практичний досвід проектно-комунікативної діяльності;	0,78	0,71	0,74	0,73
2.	Сприйнятливість педагогічних інновацій, бажання експериментувати з інноваційними методами та засобами навчально-виховної роботи;	0,34	0,33	0,34	0,32
3.	Сформованість потреби досліджувати ефективність обраних форм і методів роботи з ПКТ в навчанні, вихованні і розвитку своїх потенційних учнів;	0,33	0,32	0,36	0,35
4.	Сформованість мотиву самовдосконалення проектно-комунікативної діяльності;	0,61	0,58	0,58	0,56
5.	Сформованість мотиву подолання труднощів в проектно-комунікативній діяльності.	0,68	0,66	0,68	0,65

Таблиця И.1.2

Рівні сформованості показників змістового критерію готовності студентів КГ та ЕГ до застосування проектно-комунікативних технологій на констатувальному етапі експерименту

№	Знання	КГ		ЕГ	
		рівень сформованості		рівень сформованості	
		О	СО	О	СО
1.	Методологічні знання	0,16	0,14	0,18	0,16
2.	Загальнотеоретичні знання	0,22	0,21	0,22	0,19
3.	Технологічні знання	0,11	0,08	0,12	0,09

Таблиця И.1.3

Рівні сформованості показників операційно-діяльнісного критерію готовності студентів КГ та ЕГ до застосування проектно-комунікативних технологій на констатувальному етапі експерименту

№	Уміння і навички	КГ		ЕГ	
		рівень сформованості		рівень сформованості	
		О	СО	О	СО
1.	Конструктивні вміння	0,34	0,24	0,43	0,22
2.	Аналітичні вміння	0,46	0,28	0,45	0,27
3.	Комунікативно-організаційні вміння	0,32	0,15	0,28	0,14
4.	Проектувальні вміння	0,23	0,11	0,14	0,12

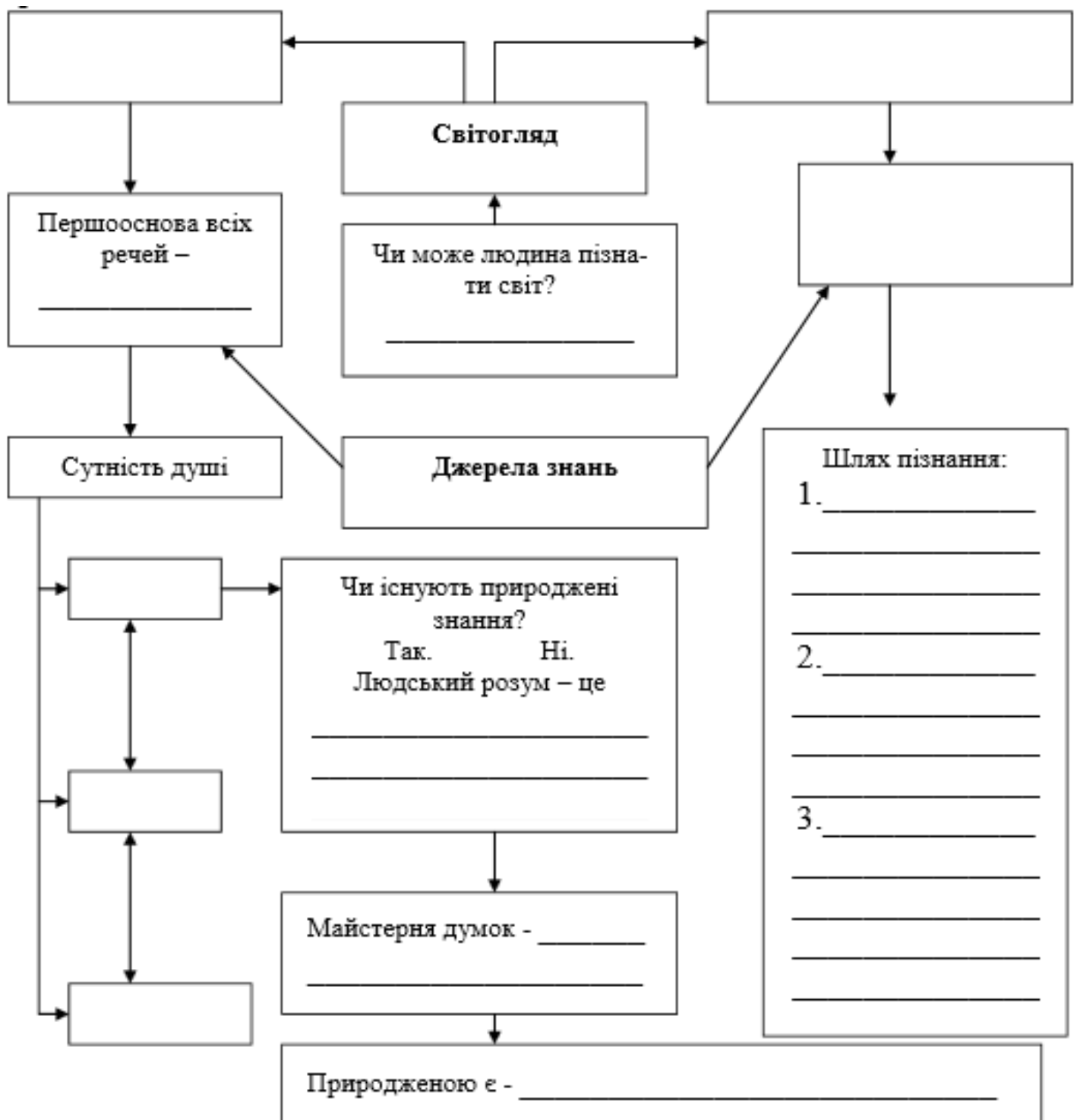
Таблиця И.1.4

Рівні сформованості показників оцінно-результативного критерію готовності студентів КГ та ЕГ до застосування проектно-комунікативних технологій на констатувальному етапі експерименту

№	Індивідуально-психологічні характеристики майбутнього вчителя-філолога	КГ		ЕГ	
		рівень сформованості		рівень сформованості	
		О	СО	О	СО
1.	Рівень прояву індивідуально-психологічних характеристик.	0,48	0,47	0,48	0,49
2.	Здатність до критичного аналізу та конструктивного вдосконалення своєї діяльності.	0,48	0,44	0,42	0,43
3.	Здатність до самооцінювання та самоінтерпретації власної проектно-комунікативної діяльності, орієнтація на саморозвиток	0,45	0,41	0,45	0,44
4.	Потреба в творчому підході до професійної діяльності (креативність).	0,32	0,34	0,38	0,37

Додаток К

Концепт карта «Особливості світогляду Я.А. Коменського»



Додаток К.1

Види завдань із застосуванням технології концепт-карт

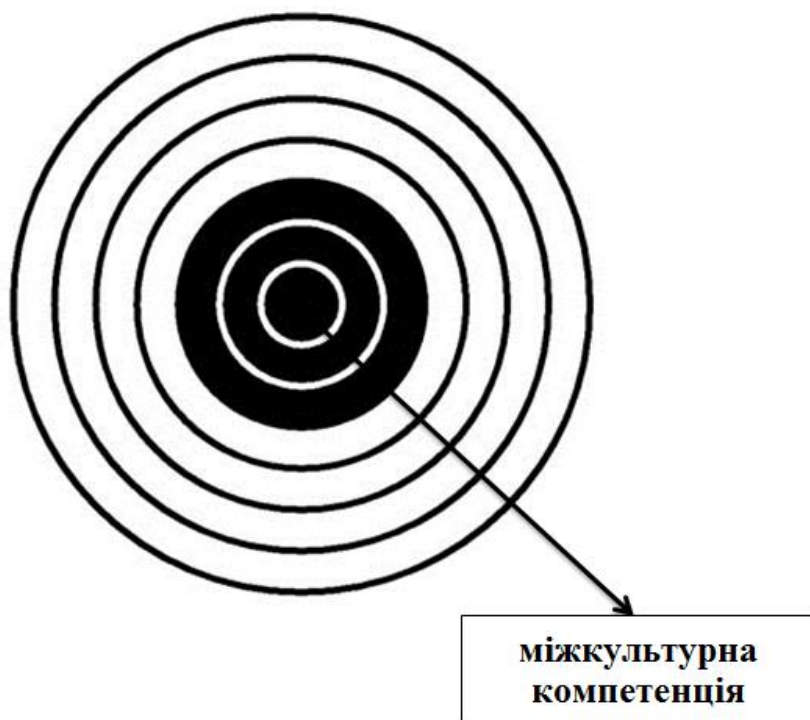
- орієнтація та виділення опорних схем в логічній організації мовленнєвої педагогічної ситуації;
- орієнтація і виокремлення логіко-сміслових сигналів, слів-маркерів щодо педагогічних ситуацій;
- орієнтація і виділення опорних елементів лінгвокультурного контексту;
- заповнення різного роду систематизуючих схем, таблиць, шкал, граф, семантичних карт лексичних одиниць на основі значення словоутворюючих елементів;
- читання/прослуховування тексту по запропонованій опорній схемі (план, логіко-смістова схема, ключові слова);
- побудова денотатної опорної схеми тексту чи мовленнєвої педагогічної ситуації;
- відновлення, конструювання тексту/мовленнєвої педагогічної ситуації по різним опорам;
- вирішення автентичних інформаційних задач інтерпретації/репродукування тексту чи мовленнєвої педагогічної ситуації з використанням різних опорних схем;
- аналіз/інтерпретація мовних засобів з точки зору комунікативної задачі мовця, задуму автора, загальної ідеї, широкого соціокультурного контексту;
- групування асоціограм по семантичним ознакам;
- підбір паралельних мовних засобів на іноземній і рідній мові для вирішення певної комунікативної задачі (наприклад, для пояснення, порівняння, вираження емоційного ставлення тощо);
- пошук/виділення понять з метою виведення загального правила – аналогій, мовних одиниць по системі ознак, контрастних пар мовних засобів, опозицій тощо;

- підбір та групування ілюстративного контексту відповідних понять;
- пошук/виділення в контексті аналогічних прикладів лінгвокультурних фактів і значень як опори для розуміння та інтерпретації з метою ілюстрації певної комунікативної задачі;
- вибір/підстановка адекватних мовних засобів в контекст/мовленнєву ситуацію на основі знань лінгвокультурних фактів і значень;
- застосування опор на уяву (графічні і вербальні замальовки);
- мозковий штурм ідей у зв'язку з певною комунікативною задачею, наприклад, створення «діаграми ідей і фактів».

Додаток К.2

Завдання з використанням технологій концепт карт

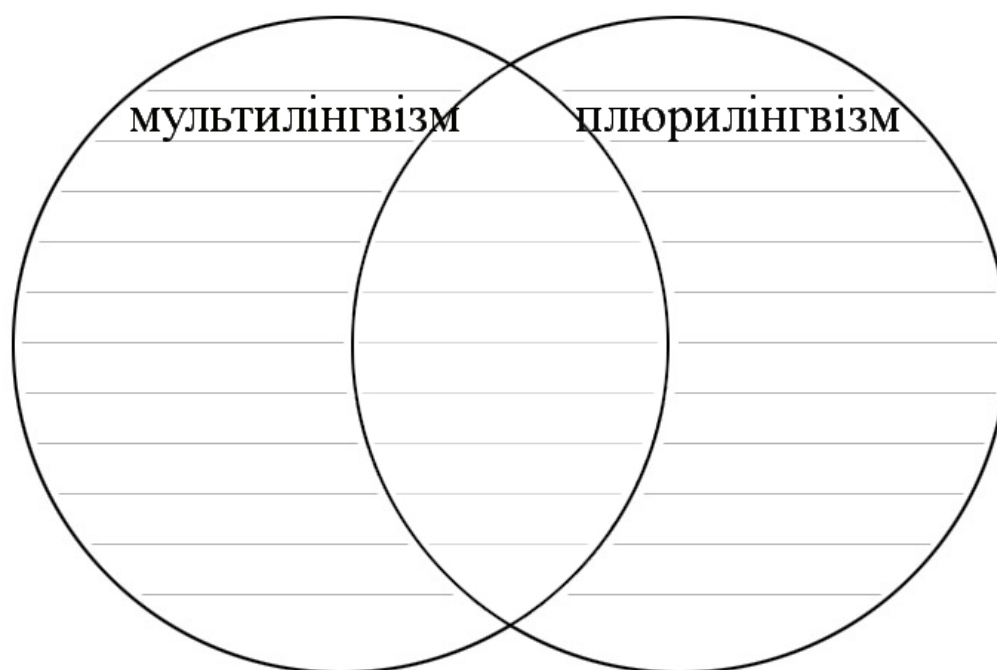
- Використовуючи технологію *bull's eye* («мішень»), запропонуйте свої характеристики міжкультурної компетенції учнів.



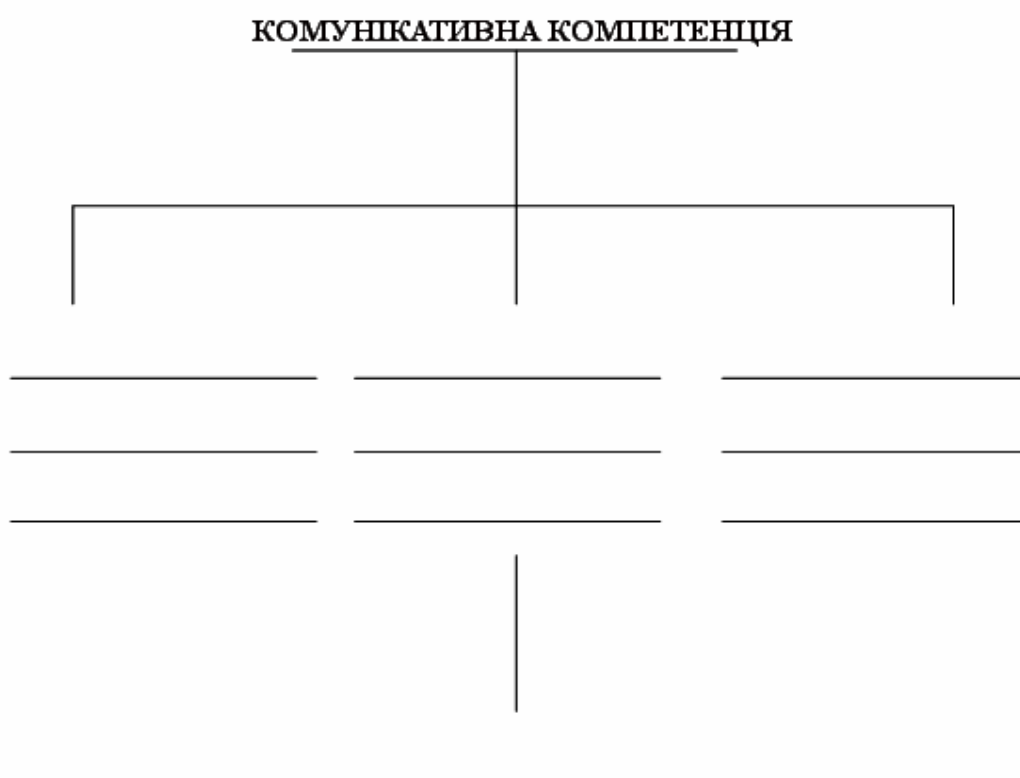
- Складіть *cobweb* («павутина») асоціацій з терміном «полікультурна особистість».



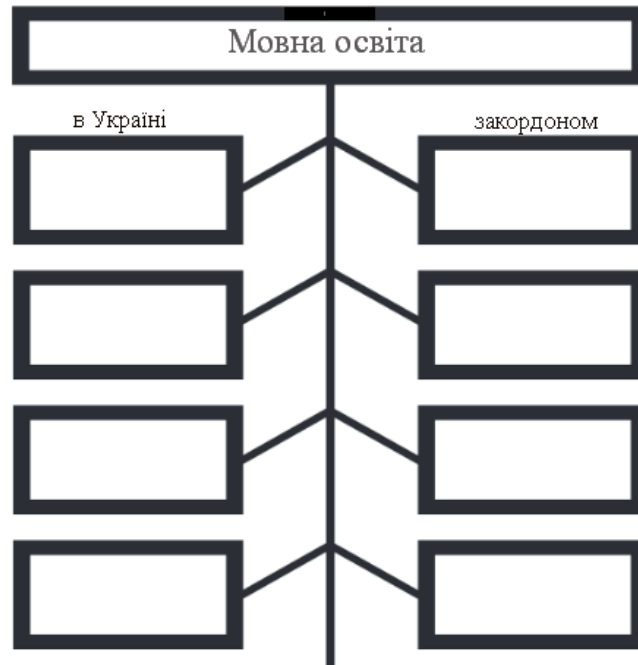
- Застосовуючи *технологію Venn diagram* («діаграма зв'язків») проаналізуйте подібність та розбіжність в термінах «плюрилінгвізм» та «мультилінгвізм».



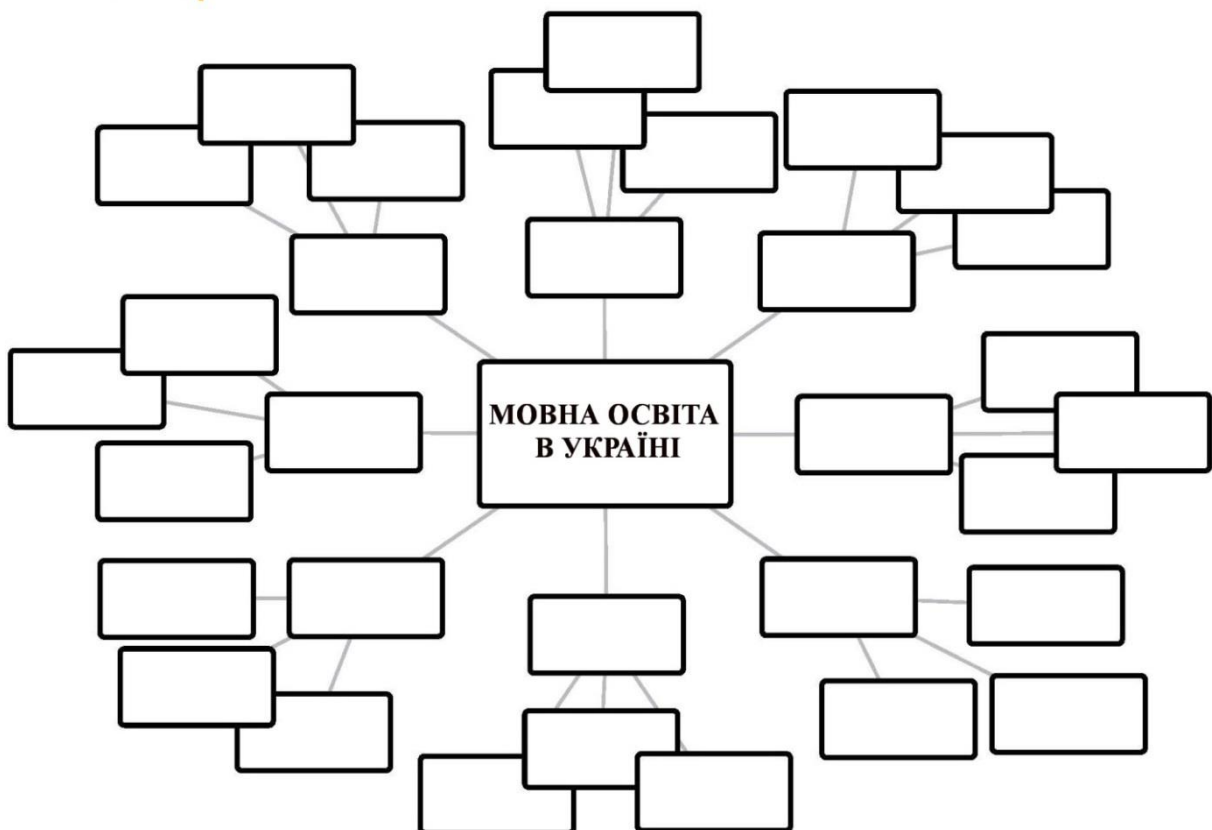
- Використовуючи *технологію tree diagram* («дерево думок»), зобразіть діаграму складових комунікативної компетенції.



- Якими, на Ваш погляд, є особливості (переваги) мовної освіти в Україні та закордоном у ХХІ столітті? Для відповіді використайте *технологію fishbone* («скелет»).



- Застосовуючи *технологію mind map* («ментальна карта»), заповніть семантичну карту принципів мовної освіти в Україні.



Концепт карта «Вічна пам'ять тобі, Тарасе! Вічне слово тобі, Кобзарю!»

Додаток К.3

«Могучий дух, котрим він натхнув нашу літературу, не перестав віяти і досі, і нема українського поета і писателя пізнішої доби, котрий би вільний був від впливу того духа. Ідеї, порушені Шевченком або положені ним в основу творів поетичних, остаються живі й досі і довго ще не перестануть бути провідними ідеями української літератури... Шевченко, як усі генії, в многих поглядах випередив суспільність, для якої писав».

І.Я. Франко

М.І. Костомаров

«Гаряче любив він українську народність, але понад усе співчував долі простого народу, і улюбленими його мріями були думки про свободу цього народу від поміщицького гніту».

«Ненависть до ворогів повинна бути в нас нещадна, як нещадна вона була і в Шевченка. Націоналістичним перекирчуванням творчості Шевченка ми повинні давати непримиренну відсіч. Від Шевченка повинні ми взяти те, без чого ми, письменники, поети, дихати не можемо: а саме – і політичну поезію, і лірику, і сатиру, і антирелігійні стріли «Кобзаря», і багато ще чого іншого. Цінуймо ж спадщину Шевченка! Учімося у нього!».

П.Г. Тичина

«Україна прокинулася у Шевченкові, і – кращий доказ, як сила обставин веде до самобутності областей і нероздільного союзу, – Шевченко, народний в Малоросії, із захопленням прийнятий, як свій, в російській літературі, і став для нас рідний: так багато було спільного в наших стражданнях і так самобутність кожного стає необхідною умовою загальної свободи».

М.П. Огарьов

«Маючи тепер такого поета як Шевченко, малоросійська література також не потребує нічийої ласки».

М.Г. Чернишевський

«По силі і глибині ліризму, по художній яскравості і красі образів, по чарівній принадності і мелодійності вірша Шевченко стоїть поряд з найвидатнішими поетами слов'янського світу – Пушкіним і Міцкевичем...».

П. Грабовський

Рене Денестр

«Шевченко з його сонячним темпераментом – це такий вогонь, який кидає свої відблиски на всі народи, що борються за справедливість і красу. Треба ширше відчиняти всі вікна й двері поетичному вітру Шевченка, що лине з берегів Дніпра. Для Куби, для Гаїті, для всієї Латинської Америки познайомитися з Шевченком, прилучити його до свого щоденного життя – це значить сприяти ще буйнішому розквіту нашої весни».

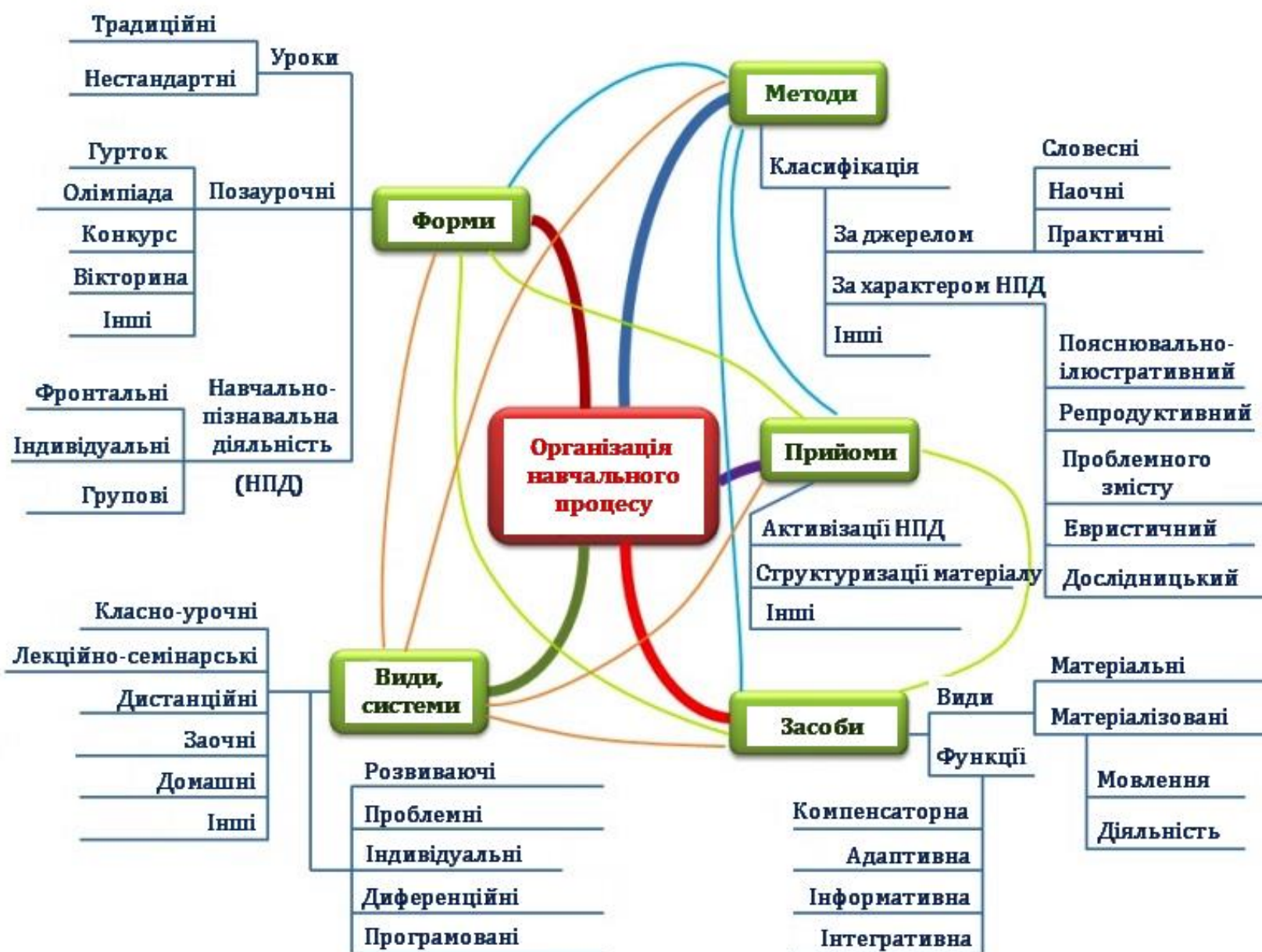
В.П. Острогорський

«Шевченко зумів в житті вітчизни віднайти загальнолюдські мотиви, які роблять поета зрозумілим і дорогим для кожного, незалежно від його національності... Кожна нація вважала б за найбільшу для себе честь назвати такого поета своїм».



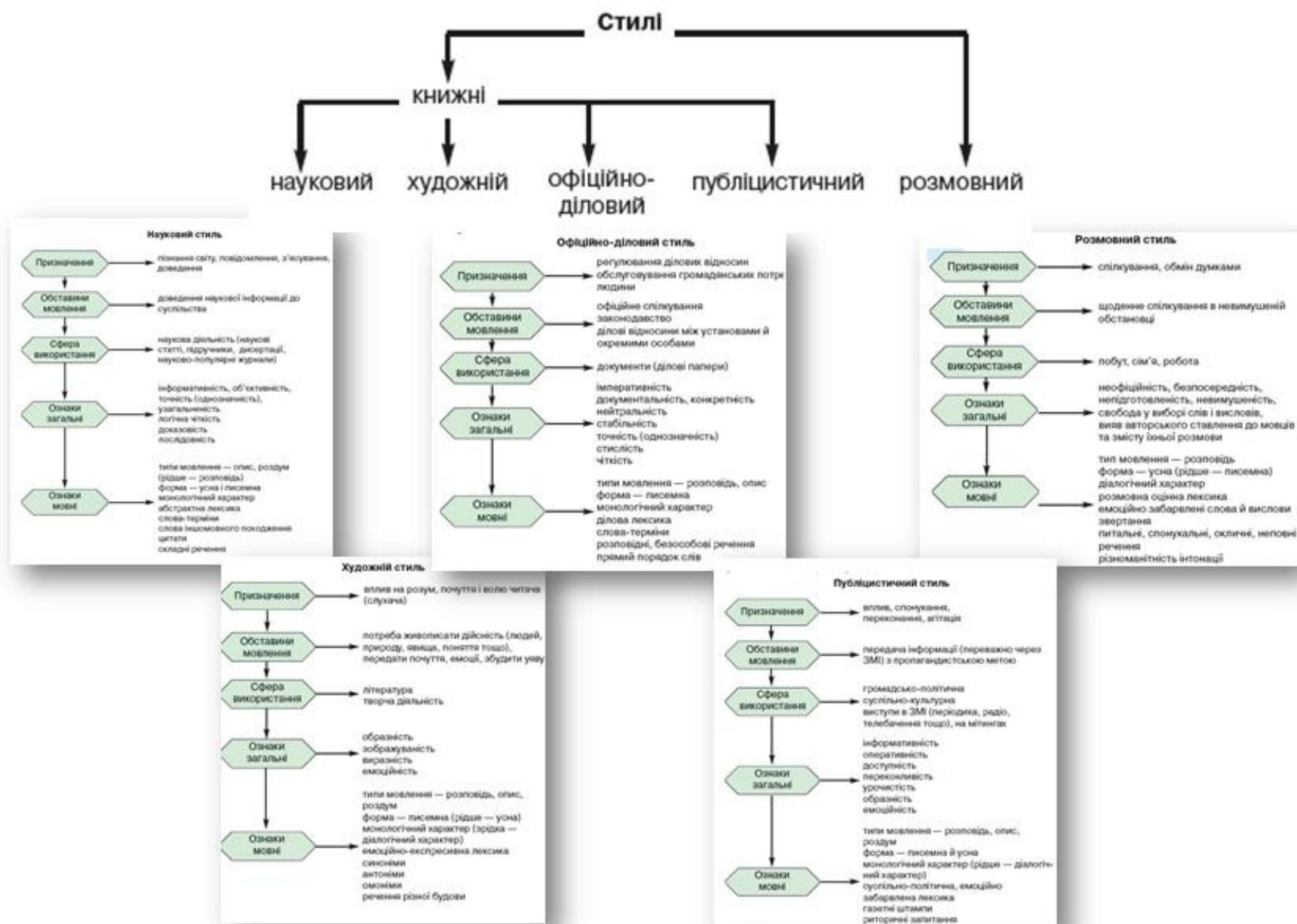
Концепт карт «Організація навчального процесу»

Додаток К.4



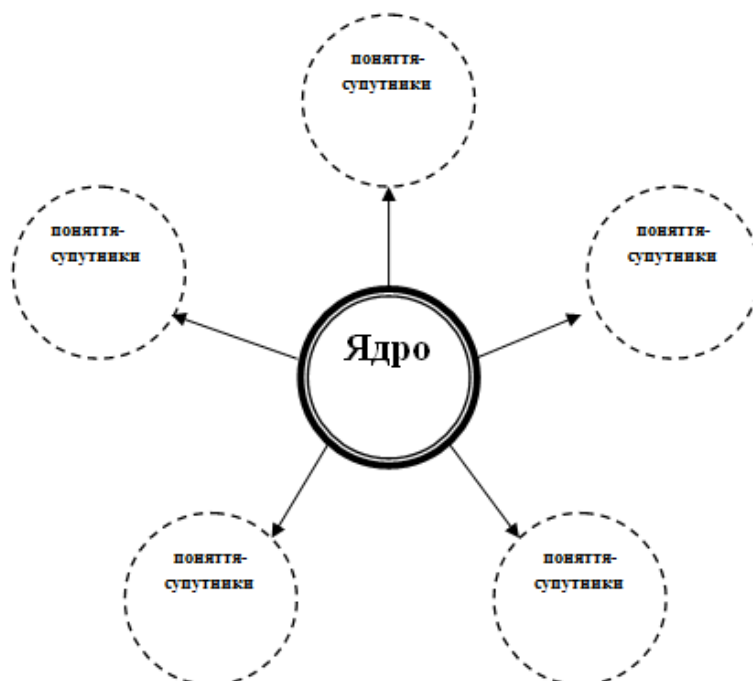
Концепт карта «Стилі мовлення»

Додаток К.5

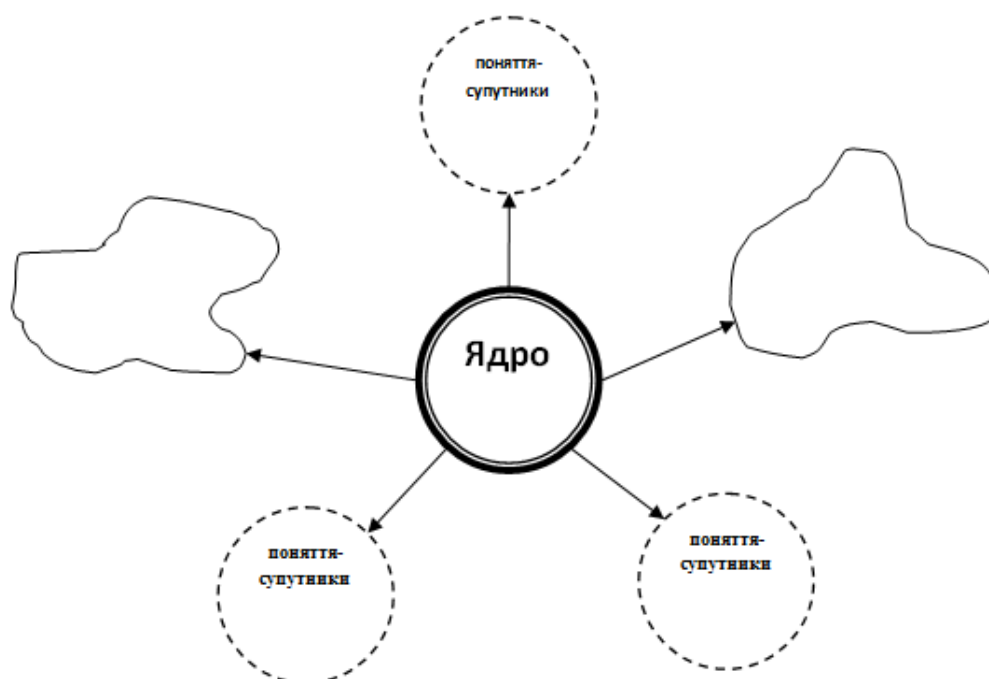


Види колажів за Б. Мюллером

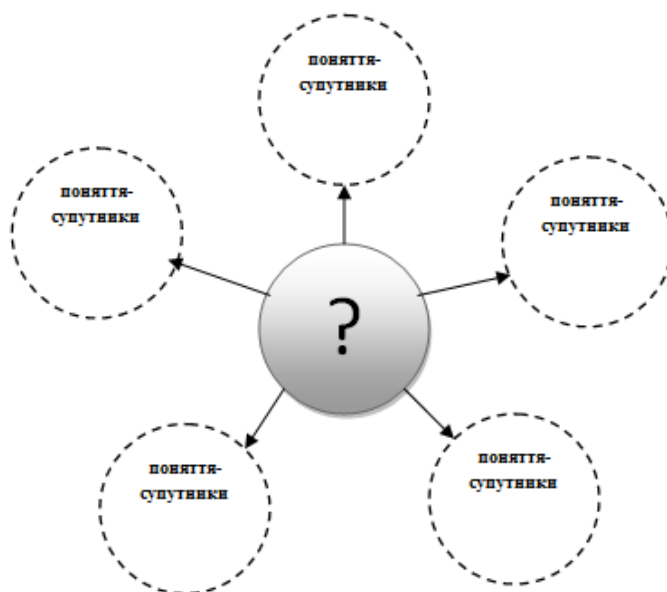
Колаж типу А – проста сонячна система (Einfaches Sonnen System), у центрі якого перебуває ключове поняття-ядро і від нього розходяться промені інформації.



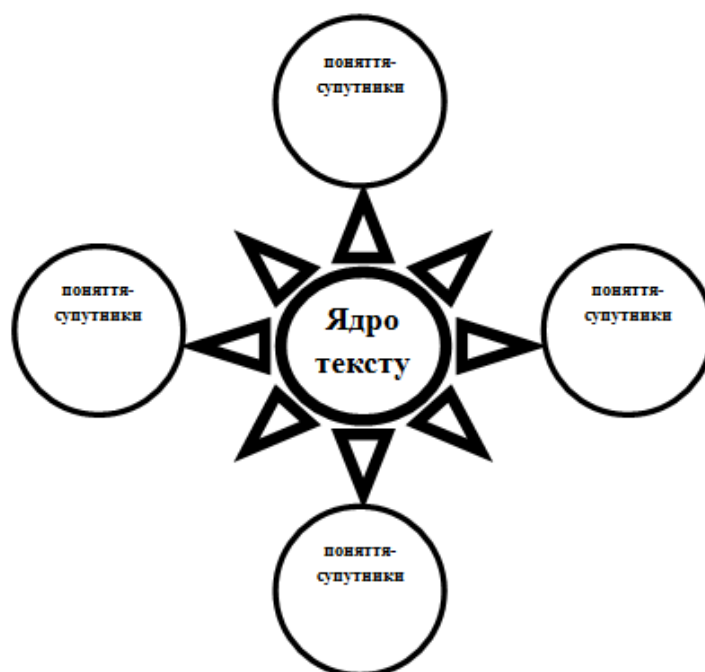
Колаж типу В – сліпа пляма (Blinde Flecke), де в колажі є незайняті місця-плями, а студенти мають визначити, яким саме відомостям приділяється вільне місце в цьому колажі.



Колаж типу С – сліпе ядро (Blinder Kern) відповідає типу А, яле студенти визначають ядерне поняття колажу після знайомства з усім фоном колажу.



Колаж типу D – спалах (Blitzlicht), складається на основі одного тексту, з якого студентам пропонується вибрати актуальну інформацію.

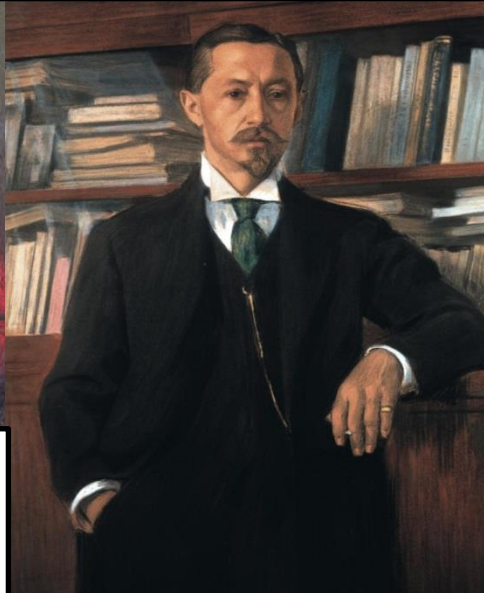


Колаж типу E – ядро, що чергується (Wechselkern). Він спрямований на маніпуляції сателітною інформацією залежно від того, яке соціокультурне поняття є ключовим (відповідає типу С зі змінним ядром).

Створення ідеального світу мрії, принципово несумісний з реальним життям, протиставленого йому.

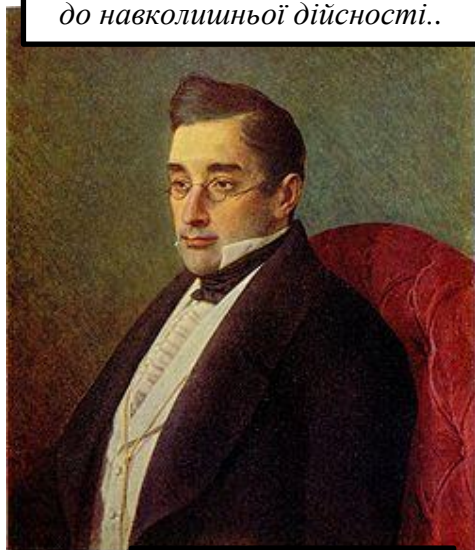


У центрі зображення - людська особистість, її внутрішній світ, її ставлення до навколишньої дійсності..



Емоційність стилю, багатослівність, неточність.

Романтизм XIX ст.



Заперечення всіх правил класицизму.



Зображення виняткового героя у виняткових обставинах.



Використання фантастики, символіки, відсутність побутових та історичних мотивів.

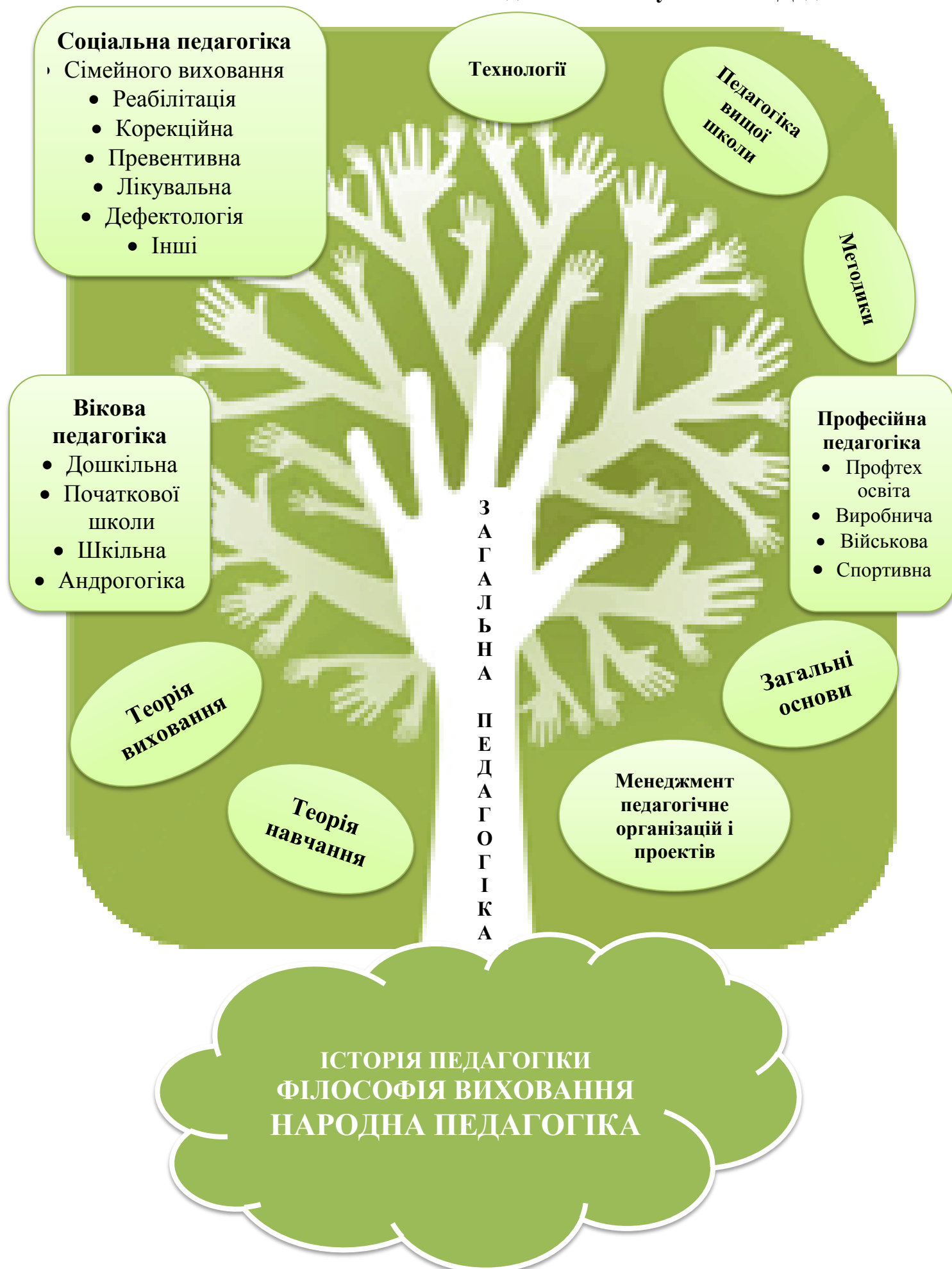


Автор	Країна	Назва твору	Оригінал	Переклад
Генріх Гайне	Німеччина	«O schwöre nicht und küsse nur» / «Цілуй, а не клянись мені!»	O schwöre nicht und küsse nur, Ich glaube keinem Weiberschwur! Dein Wort ist süß, doch süßer ist Der Kuß, den ich dir abgeküßt; Den hab' ich, und dran glaub' ich auch, Das Wort ist eitel Dunst und Hauch. O schwöre, Liebchen, immerfort, Ich glaube dir auf's bloße Wort! An deinen Busen sink' ich hin, Und glaube, daß ich selig bin; Ich glaube, Liebchen, ewiglich, Und noch viel länger, liebst du mich.	Цілуй, а не клянись мені! Не вірю я в слова зрадні! Слова солодкі, – та хотів Я б поцілунків замість слів: Я маю їх, то й вірю їм; А слово?.. слово – порох, дим! Клянись, клянись, кохана, знов! На слово вірить я готов! Схилю голівоньку свою До тебе – й вірю, що в раю. Я вірю, мила, вірю знов, Що більш ніж вічна ся любов! <i>Переклад Л. Українки</i>
Джордж Байрон				
	Франція			
		«Мцыри»		
			Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary, Over many a quaint and curious volume of forgotten lore, While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping, As of some one gently rapping, rapping at my chamber door. "Tis some visitor," I muttered, "tapping at my chamber door - Only this, and nothing more."	

Колаж «Педагогіка «вільного виховання»

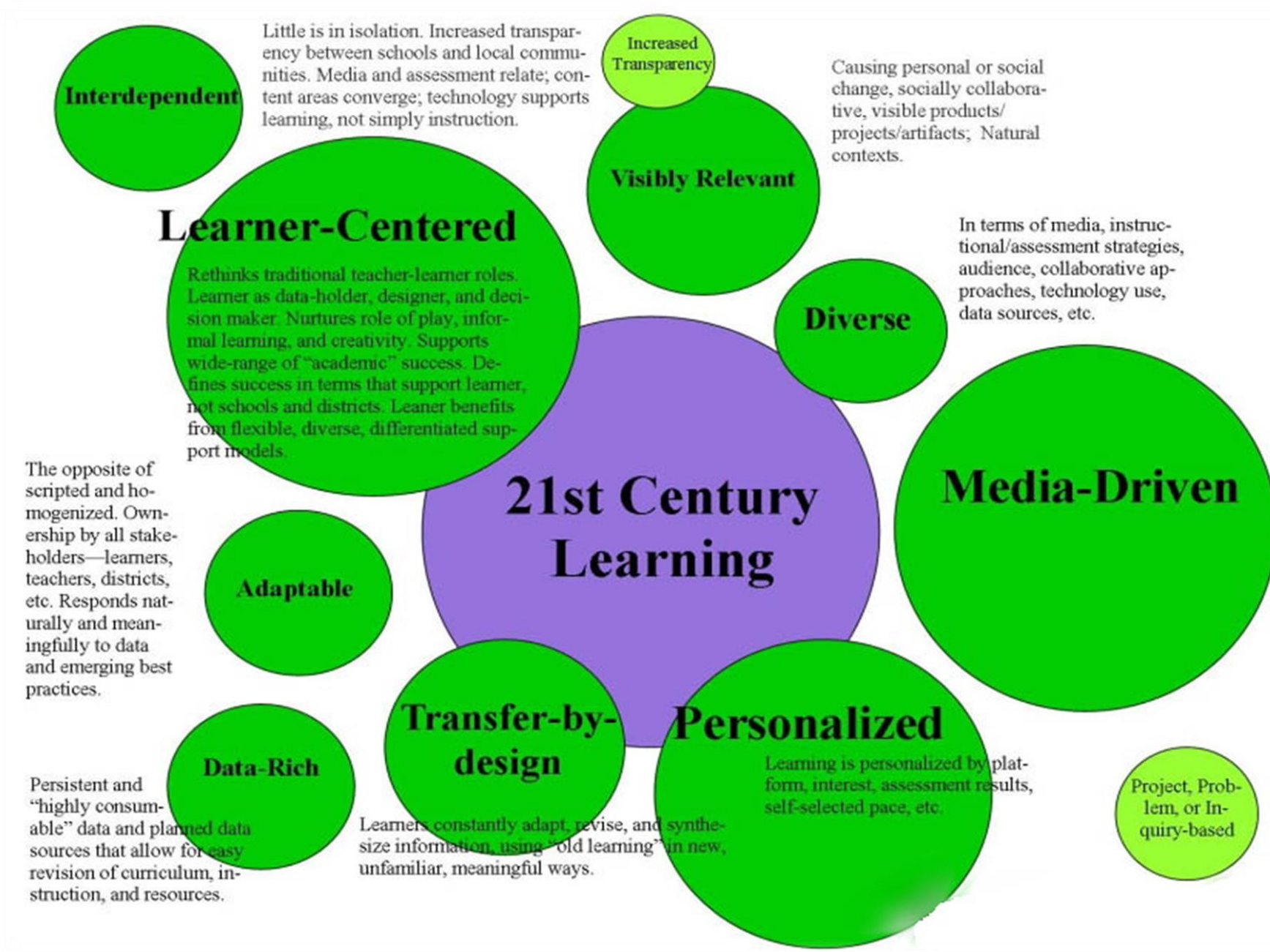
Додаток Л.2

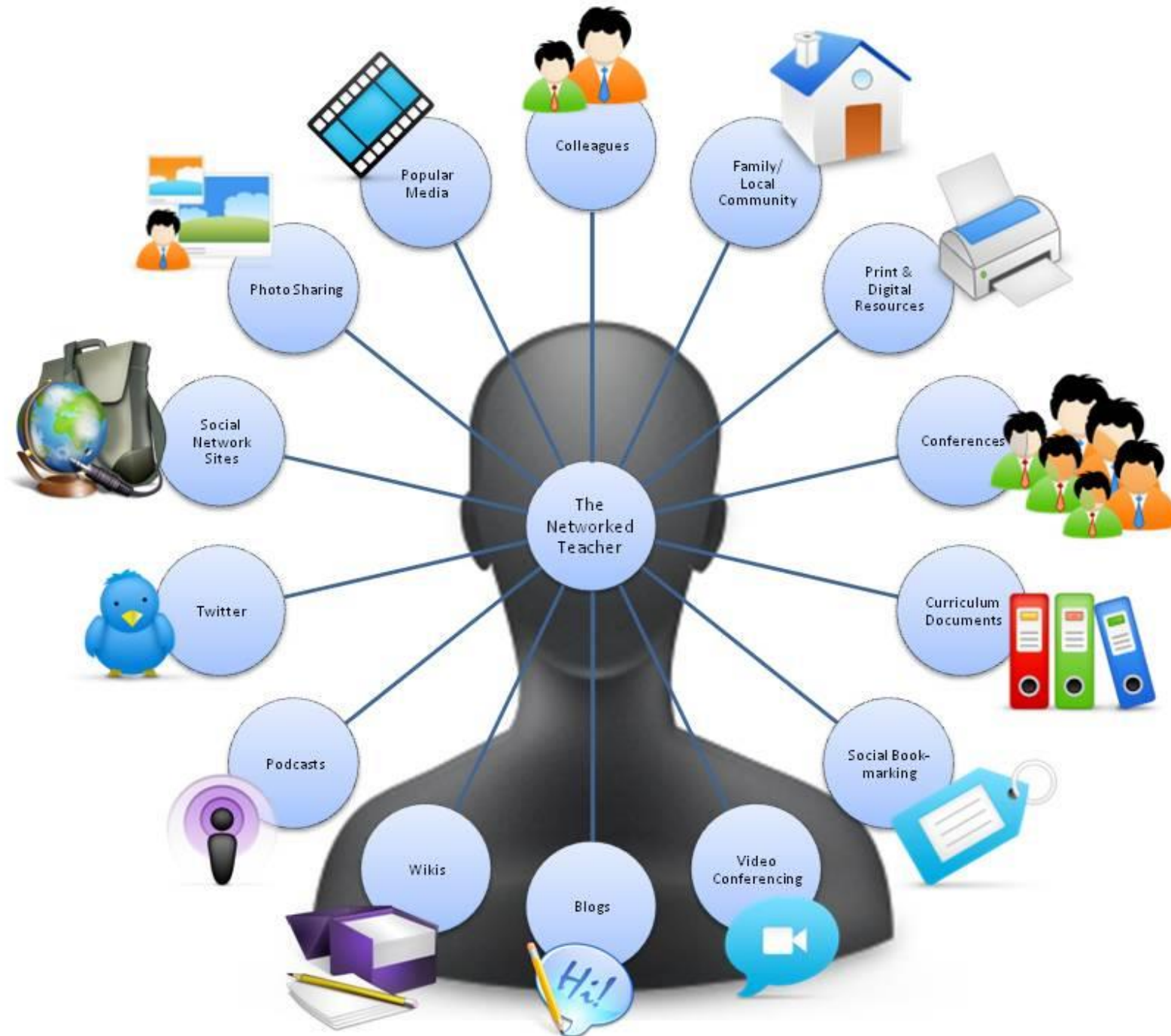




Колаж «21st Century Learning»

Додаток Л.4





Завдання для паралельного читання

Додаток М

ЗАКОН УКРАЇНИ Про вищу освіту	Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»	АСТ on Higher Education Institutions and on Amendments and Supplements to Some Other Acts (the Higher Education Act)
Стаття 8. Освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти	Статья 6. Уровни высшего профессионального образования, сроки и формы его получения	PART I: fundamental provisions Section 2
<p>1. Молодший спеціаліст - освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула неповну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для здійснення виробничих функцій певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.</p> <p>Особам, які завершили навчання в акредитованому вищому професійному училищі, центрі професійно-технічної освіти, може присвоюватись освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста за відповідним напрямом (спеціальністю), з якого також здійснюється підготовка робітників високого рівня кваліфікації. Особи, які мають базову загальну середню освіту, можуть одночасно навчатися за освітньо-професійною програмою підготовки молодшого спеціаліста і здобувати повну загальну середню освіту.</p> <p>2. Бакалавр - освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту, фундаментальні і спеціальні уміння та знання щодо узагальненого об'єкта</p>	<p>1. Основные образовательные программы высшего профессионального образования реализуются по уровням.</p> <p>2. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни высшего профессионального образования: высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) "бакалавр" - бакалавриат; высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) "специалист" или квалификации (степени) "магистр" - подготовка специалиста или магистратура.</p> <p>3. Лицам, не завершившим освоение основной образовательной программы высшего профессионального образования, выдаются академические справки установленного образца.</p> <p>4. Нормативные сроки освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования по очной форме обучения составляют: для получения квалификации (степени) "бакалавр" - четыре года; для получения квалификации (степени) "специалист" - не менее пяти лет; для получения квалификации (степени) "магистр" - два года.</p> <p>Перечень направлений подготовки (специальностей), по</p>	<p>(1) Higher education institutions provide accredited degree programmes as well as lifelong learning programmes. The type of higher education activity is determined by the type of accredited degree programme provided. Degree programmes are of three types: Bachelor's degree programmes, Master's degree programmes and Doctoral degree programmes.</p> <p>(2) Higher education institutions are legal entities.</p> <p>(3) Higher education institutions are of either a university or a non-university type. Only higher education institutions may use as part of their name the term "higher education institution" or verbal derivatives of this term. Only higher education institutions of the university type may use as part of their name the term "university" or verbal derivatives of this term.</p> <p>(4) Higher education institutions of the university type may provide all types of degree programmes as well as related scholarly, scientific, research, development, innovation, artistic and other creative activities.</p> <p>(5) Higher education institutions of the non-university type provide Bachelor's degree programmes and may also carry out Master's degree programmes as well as related research,</p>

<p>праці (діяльності), достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.</p> <p>Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста.</p> <p>Особи, які в період навчання за освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра у вищих навчальних закладах другого - четвертого рівнів акредитації припинили подальше навчання, мають право за індивідуальною програмою здобути освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста за однією із спеціальностей, відповідних напрямку підготовки бакалавра, у тому самому або іншому акредитованому вищому навчальному закладі.</p> <p>3. Спеціаліст - освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.</p> <p>4. Магістр - освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.</p> <p>Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста.</p> <p>Особи, які в період навчання за освітньо-</p>	<p>которым могут быть установлены иные нормативные сроки освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования (программ бакалавриата, программ подготовки специалиста или программ магистратуры), устанавливается Правительством Российской Федерации.</p> <p>5. Лица, получившие документы государственного образца о соответствующем уровне высшего профессионального образования, подтверждаемого присвоением лицу квалификации (степени) "бакалавр", имеют право продолжить на конкурсной основе обучение по образовательной программе высшего профессионального образования - программе магистратуры.</p> <p>Получение образования по следующим образовательным программам высшего профессионального образования рассматривается как получение второго высшего профессионального образования:</p> <p>по программам бакалавриата или программам подготовки специалиста - лицами, имеющими диплом бакалавра, диплом специалиста, диплом магистра;</p> <p>по программам магистратуры - лицами, имеющими диплом специалиста, диплом магистра, если иное не установлено федеральными законами.</p> <p>6. Утратил силу. - Федеральный закон от 24.10.2007 N 232-ФЗ.</p> <p>7. Освоение лицом образовательной программы высшего профессионального образования соответствующего уровня в высшем учебном заведении, имеющем государственную аккредитацию, является условием для занятия им в государственной, муниципальной организации определенной должности, получения должностного оклада и надбавок к нему. Для лиц, освоивших образовательные программы высшего медицинского и высшего фармацевтического образования, условием для занятия ими указанных должностей является первичная годичная послевузовская подготовка (интернатура), подтверждаемая удостоверениями установленного образца.</p> <p>Квалификация (степень) "бакалавр", квалификация (степень) "специалист", квалификация (степень) "магистр"</p>	<p>development, artistic and other creative activities. Higher education institutions of this type are not divided into faculties.</p> <p>(6) The Statutes of each higher education institution state its type; this must comply with the standpoint expressed by the Accreditation Commission.</p> <p>(7) Higher education institutions may be public, private or state institutions. The higher education institutions for the military and the police are state institutions.</p> <p>(8) Other legal entities involved in similar activities may participate in the educational, scholarly, scientific, research, development, innovation, artistic and other creative activities of higher education institutions.</p> <p>(9) Only higher education institutions are allowed to award academic degrees, to carry out the procedures for conferring "<i>venium docendi</i>" (habilitation) and for the appointment of professors, to use academic insignia and to hold academic ceremonies.</p> <p>(10) It is forbidden for political parties or political movements to be established at higher education institutions or for them to carry out activities there.1)</p>
--	---	---

<p>професійною програмою підготовки магістра припинили подальше навчання, мають право за індивідуальною програмою здобути освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста за такою ж або спорідненою спеціальністю у тому самому або іншому акредитованому вищому навчальному закладі.</p> <p>5. Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста та магістра медичного та ветеринарно-медичного спрямувань може здійснюватися на основі повної загальної середньої освіти.</p>	<p>при поступленні на роботу дають громадянину право претендовать на занятие должности, для которой квалификационными требованиями предусмотрено высшее профессиональное образование, если иное не установлено федеральными законами.</p> <p>Занятие должностей государственных и муниципальных служащих осуществляется в порядке, устанавливаемом соответствующим федеральным законом.</p> <p>8. Основные образовательные программы высшего профессионального образования обучающимися могут осваиваться в различных формах в зависимости от объема обязательных занятий педагогического работника высшего учебного заведения с обучающимися: очной, очно-заочной (вечерней), заочной, в форме экстерната. Допускается сочетание различных форм получения высшего профессионального образования. Перечень направлений подготовки (специальностей), по которым получение высшего профессионального образования в очно-заочной (вечерней), заочной формах обучения или в форме экстерната не допускается, устанавливается уполномоченным Правительством Российской Федерации федеральным органом исполнительной власти.</p> <p>9. Экстернат - самостоятельное изучение обучающимся дисциплин согласно основной образовательной программе высшего профессионального образования по избранному направлению подготовки (специальности) с последующей аттестацией (текущей и итоговой) в высшем учебном заведении, имеющем государственную аккредитацию.</p> <p>Положение об экстернате утверждается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.</p> <p>10. Лица, обучающиеся в не имеющих государственной аккредитации высших учебных заведениях или успешно окончившие их, имеют право на текущую и государственную (итоговую) аттестацию в высших учебных заведениях, имеющих государственную аккредитацию, на условиях экстерната.</p>	
--	---	--

Завдання для паралельного читання

В. Шекспір. Сонет 130		
<i>Оригінал В.Шекспір</i>	<i>Переклад С.Маршак</i>	<i>Переклад Д.Паламарчук</i>
<p>My mistress' eyes are nothing like the sun; Coral is far more red than her lips' red; If snow be white; why then her breasts are dun; If hairs be wires, black wires grow on her head. I have seen roses damasked, red and white, But no such roses see I in her cheeks, And in some perfumes is there more delight Than in the breath that from my mistress reeks. I love to hear her speak, yet well I know That music hath a far more pleasing sound; I grant I never saw a goddess go – My mistress when she walks treads on the ground. And yet, by heaven, I think my love as rare As any she belied with false compare.</p>	<p>Ее глаза на звезды не похожи, Нельзя уста кораллами назвать, Не белоснежна плеч открытых кожа, И черной проволокой вьется прядь. С дамасской розой, алой или белой, Нельзя сравнить оттенок этих щек. А тело пахнет так, как пахнет тело, Не как фиалки нежный лепесток. Ты не найдешь в ней совершенных линий, Особенного света на челе. Не знаю я, как шествуют богини, Но милая ступает по земле. И всё ж она уступит тем едва ли, Кого в сравненьях пышных оболгали.</p>	<p>Її очей до сонця не рівняли, Корал ніжнійший за її уста, Не білосніжні пліч овали, Мов з дроту чорного коса густа. Троянд багато зустрічав я всюди, Та на її обличчі не стрічав, І дише так вона, як дишуть люди, А не конвалії між диких трав. І голосу її рівнять не треба До музики, милішої мені, Не знаю про ходу богинь із неба, А кроки милої — цілком земні. І все ж вона — найкраща поміж тими, Що славлені похвалами пустими.</p>

Додаток М.2

Фрагмент заняття з російської літератури «Серебряный век в русском искусстве» із застосуванням технології паралельного читання

Сінквейн – п'ятирядкова віршована форма, що виникла в США в ХХ столітті під впливом японської поезії. Текст сінквейну ґрунтується на змістовій та синтаксичній заданості кожного рядка. Вчитель ілюструє суть сінквейну на прикладі теми «Осінь», представляючи декілька віршів різними мовами.

<p align="center">Осень Ненастная, дождливая Пронизывает, не переставая, льёт Мне неуютно, тоскливо и зябко. Ненастье.</p>	<p align="center">Пора... Багряна і неповторна, Розчулює, хвилює, надихає, Остання і найбільш мила усмішка року - Осінь.</p>
<p align="center">Listen... With faint dry sound, Like steps of passing ghosts, The leaves, frost-crisp'd, break from the trees And fall.</p>	<p align="center">Der Herbst... Kuhl, windig Fallen, wehen, regnet es Die Blatter sind bunt Der Blatterfall.</p>

I рядок – тема сінквейну – вміщує одне слово (зазвичай іменник чи займенник), яке позначає об'єкт/предмет мовлення. II рядок – два слова (зазвичай прикметники чи дієприкметники), які описують ознаки і/чи властивості обраного предмета/об'єкта. III рядок утворено трьома дієсловами чи дієприкметниками, які характеризують дії предмета/об'єкта. IV рядок – фраза из чотирьох слів, яка виражає особисте ставлення автора сінквейну до описуваного предмета/об'єкта. V рядок – слово-резюме, яке характеризує сутність предмета/об'єкта.

Завдання:

- На основі вивченої теми «Серебряный век в русском искусстве» представте своє бачення творчості одного з представників російської культури початку ХХ століття у формі сінквейну.

- В группах прокоментуйте та доповніть вербальний сінквейн змістовою ілюстрацією із залученням біографічних даних та основних творів даних представників у формі колажу.

<p>Владимир Соловьёв. Одинокый, таинственный странник. Символизирует, философствует, пророчествует. «В тумане утреннем неверными шагами, он шёл к таинственным и чудным берегам» Рыцарь-монах</p>	<p>Дмитрий Мережковский. Религиозный, мистический, «богов презревший, самовластный», Проповедует, учит, мечтает. «Ко всем земным страстям бесстрастный, Таким останется навек». Богopodobный человек</p>
<p>Иннокентий Анненский. Тихий, ясный. Творит, очаровывает, тоскует. «Он – слабый сын больного поколенья» «Царь сумрачной долины</p>	<p>Анна Ахматова. Царственная, женственная. Любит, ревнует, боготворит. «Она научила женщин говорить...» Русская Сапфо</p>
<p>Владимир Маяковский. Эпатажный и чувствительный Будоражит, декламирует и ... волнует. «Нам завещает он сад фруктовый Своей великой души!» Ранимый бунтарь</p>	<p>Марина Цветаева. Сильная и слабая. Страдает, творит, восхищает. «Одна – за всех, из всех, противу всех...» Потрясающий Поэт</p>

СКРІНІНГ-ТЕСТ НЕЗАКІНЧЕНИХ РЕЧЕНЬ

Шановний Студенте!

Просимо Вас закінчити наступні судження про роботу в малогруповому режимі на Ваш розсуд.

1. У системі професійно-педагогічної підготовки робота в режимі малої групи.....
2. Робота в режимі малої групи для мене.....
3. Найцікавішим у роботі в малій групі є.....
4. Найважчим в роботі в малій групі є.....
5. Я очікую від роботи в малій групі.....
6. Під час роботи в малих групах я планую:
 - ◆ навчитися /дізнатися.....
 - ◆ покращити / підвищити
 - ◆ дослідити
 - ◆ інше:
7. Труднощі, з якими я зустрівся під час роботи в малих групах.....
8. Для покращення результативності роботи в групі я буду
9. Мої побажання щодо роботи в малих групах.....

Дякуємо за співпрацю!

АНКЕТА
виявлення інтересів та труднощів
у професійно-педагогічній діяльності
майбутніх вчителів-філологів

Шановний Колего!

Кафедра педагогіки ЖДУ імені Івана Франка проводить дослідження інтересів та схильностей майбутніх вчителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій під час професійно-педагогічної підготовки і просить Вас надати допомогу, відповідаючи на запитання анкети.

П.І.Б. експерта _____

Спеціальність _____

Навчальний заклад, факультет _____

***Завдання:** Оберіть потрібний варіант відповіді.*

Позначте ті проектно-комунікативні технології, застосування та робота з якими викликає у Вас найбільші труднощі (не більше 3-х):

- технологія концепт карт
- технологія колажування
- технологія паралельного читання
- технологія професійного взаємонавчання у формі малих груп
- віртуально-тренінгова технологія
- технологія лінгвопедагогічних задач
- технологія професійно-методичного досьє

Позначте той матеріал з предметних методик викладання мов та літератур, що є найбільш значущим для Вашого професійного розвитку як філолога, що б Ви хотіли покращити (не більше 3-х):

- Навчання граматичного матеріалу (формування граматичної компетенції)
- Навчання лексичного матеріалу (формування лексичної компетенції)
- Навчання аудіювання (формування компетенції в аудіюванні)
- Навчання говоріння (формування компетенції в говорінні)
- Навчання діалогічного мовлення
- Навчання монологічного мовлення
- Навчання читання (формування компетенції в читанні)

- Навчання письма (формування компетенції у письмі)
- Організація методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи
- Організація методичної підготовки майбутнього вчителя основної школи
- Організація методичної підготовки майбутнього вчителя старшої школи
- Особливості формування соціокультурної компетенції учнів
- Використання теорії множинного інтелекту в особистісно-орієнтованому навчанні
- Організація методичної підготовки майбутнього вчителя до застосування інноваційних технологій

Дякуємо за співпрацю!

Додаток П.1.



Рис. П.1.1 Оцінка труднощів застосування студентами-філологами ПКТ



Рис. П.1.2. Оцінка значущості теоретичного матеріалу з курсу предметних методик

КОПІНГ-ТЕСТ

для діагностики формування проектно-комунікативних вмінь майбутніх учителів-філологів після роботи в групах навчальної взаємодії (Lesson-Study Group)

Шановний Студенте!

Кафедра педагогіки ЖДУ імені Івана Франка просить Вас оцінити роботу в малих групах навчальної взаємодії під час професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ. Для кожного судження (1 – 20) відмітьте той варіант відповіді, який найточніше відображає Ваш реальний стан речей з цього питання.

№ з/п	Під час роботи в малих методичних групах я...	ніколи	рідко	іноді	часто
1.	Формулював питання до товаришів по групі, викладачів, встановлюючи дружелюбні партнерські стосунки з усіма суб'єктами групи				
2.	Формулював цілі самостійної роботи з різних циклів навчальних дисциплін				
3.	Організовував свою діяльність для накопичення теоретичних знань з предметних методик				
4.	Формулював гіпотези, результати та методи самоосвіти для вирішення поставлених цілей				
5.	Робив методичний аналіз навчальних посібників, підручників з теми дослідження				
6.	Виконував аналіз, синтез, узагальнення, перенесення центральних ідей в досліджуваному матеріалі				
7.	Складав план майбутньої проектної діяльності, дотримуючись комунікативного підходу				
8.	Активно приймав участь у проектній роботі педагогічної групи				
9.	Аналізував автентичні джерела і відбирав матеріал для роботи з проектно-комунікативними технологіями				
10.	Проектував можливі навчальні ситуації та шляхи їх вирішення				
11.	Організовував свою науково-дослідницьку діяльність, набуваючи вміння необхідні для				

	майбутньої професії				
12.	Раціонально організовував індивідуальну, парну та малогрупову діяльність				
13.	Коректував особисті дії та дії членів групи для досягнення поставленої мети, підтримуючи психологічний клімат у групі необхідний для продуктивної співпраці				
14.	Розподіляв функції і ролі, відповідно до вимог сумісної проектної діяльності				
15.	Брав участь у дискусії та давав об'єктивну оцінку подіям і педагогічним ситуаціям, що виникають під час роботи над спільним проектом				
16.	Розробляв способи моделювання проектно-комунікативних технологій				
17.	Складав банк ідей роботи з проектно-комунікативними технологіями				
18.	Аналізував фрагменти уроків колег з використанням проектно-комунікативних технологій				
19.	Планував власні мікроелементи уроків із застосуванням досліджуваних проектно-комунікативних технологій				
20.	Будував логічно завершений фрагмент спільного проекту із застосуванням розроблених технологій				

Дякуємо за співпрацю!

Додаток С

САМОСЕРТИФІКАЦІЙНА АНКЕТА
майбутніх учителів-філологів для встановлення рівня володіння проектно-
комунікативними вміннями до і після роботи в малих групах

Шановний студенте!

Кафедра педагогіки ЖДУ імені Івана Франка просить Вас оцінити рівень володіння проектно-комунікативними вміннями до і після роботи в малих групах під час професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ. Для кожного судження (1 – 10) відмітьте той варіант відповіді, який найточніше відображає Ваш реальний стан речей з цього питання.

№ з/п	ДО участі у малогруповій роботі	ПІСЛЯ участі у малогруповій роботі
1.	Я не можу легко пристосуватися до реальних умов малої групи 0 1 2 3	Я можу легко пристосуватися до реальних умов малої групи 3 2 1 0
2.	Мені важко адаптувати навчальний матеріал до поставленої практичної мети роботи в малій групі 0 1 2 3	Мені неважко адаптувати навчальний матеріал до поставленої практичної мети роботи в малій групі 3 2 1 0
3.	Я не вмію практично застосовувати набуті теоретичні знання та досвід при роботі в малій групі 0 1 2 3	Я вмію практично застосовувати набуті теоретичні знання та досвід при роботі в малій групі 3 2 1 0
4.	Я не знаю, як проводити навчально-виховну роботу в групі з дотриманням комунікативного підходу 0 1 2 3	Я знаю, як проводити навчально-виховну роботу в групі з дотриманням комунікативного підходу 3 2 1 0
5.	Я не знаю, як поєднувати традиційні методи навчання з проектно-комунікативними 0 1 2 3	Я знаю, як поєднувати традиційні методи навчання з проектно-комунікативними 3 2 1 0
6.	Я не вмію сам підбирати форми та методи роботи з проектно-комунікативними технологіями 0 1 2 3	Я вмію сам підбирати форми та методи роботи з проектно-комунікативними технологіями 3 2 1 0
7.	Я не вмію організовувати роботу з проектно-комунікативними технологіями в різних режимах 0 1 2 3	Я вмію організовувати роботу з проектно-комунікативними технологіями в різних режимах 3 2 1 0
8.	Я не вмію визначати кінцевий результат своєї діяльності та підбирати засоби для досягнення поставленої мети 0 1 2 3	Я вмію визначати кінцевий результат своєї діяльності та підбирати засоби для досягнення поставленої мети 3 2 1 0
9.	Я не вмію моделювати урок в режимі застосування проектно-комунікативних технологій 0 1 2 3	Я вмію моделювати урок в режимі застосування проектно-комунікативних технологій 3 2 1 0
10.	Я не можу розробляти власні проектно-комунікативні технології 0 1 2 3	Я можу розробляти власні проектно-комунікативні технології 3 2 1 0

Дякуємо за співпрацю!



Рис. С.1.1. Результати сформованості проектно-комунікативних вмінь до та після роботи в режимі малих груп

ПРОГРАМА КУРСУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ
«КРОКИ ДО УСПІХУ» (“STEPS TO SUCCESS”)


- ✧ Модуль 1 – «Як керувати класом»: Учасники навчаються зацікавлювати й мотивувати учнів, передбачати проблеми, з якими учні можуть стикнутися і які пов'язані із керуванням класом – як організовувати парну чи групову роботу, як оцінювати власне викладання.
- ✧ Модуль 2 – «Панування»: Учасники навчаються складати плани уроків зважаючи на потреби учнів та досягнення чітких цілей; планувати час на завдання, використовувати низку ресурсів та видів діяльності.
- ✧ Модуль 3 – «Пояснення та практика»: Учасники працюють над тим, як пояснювати граматику та лексику, дізнаються про те, що необхідно пояснювати учням про мову, і практикуються у плануванні уроків граматики.
- ✧ Модуль 4 – «Ефективна комунікація»: Учасники досліджують різні навички слухання і те, як планувати уроки, щоб проводити їх за виконанням реалістичних завдань. Вони також дізнаються про усні завдання для класу і навчаються планувати комунікативні уроки, доступні для дітей із вадами зору чи слуху.
- ✧ Модуль 5 – «Спілкування на письмі»: Учасники досліджують різноманітні навички аудиторного читання і письма англійською, дізнаються про принципи складання письмових завдань та оцінки учнівського письма.
- ✧ Модуль 6 – «Оцінювання»: Учасники дізнаються про основні поняття оцінювання, тестування та контролю за знаннями, їх використання у полегшенні учнівського прогресу, включно із завданнями, які заохочують самооцінювання серед учнів. Вони практикуються у користуванні оцінювальними таблицями та критеріями оцінювання.
- ✧ Модуль 7 – «Виховання культури»: Учасники знайомляться із поняттям міжкультурної компетентності, дізнаються, як послуговуватися низкою методик та матеріалів для вивчення міжкультурних проблем у класі, а

також доносити відомості про культуру Об'єднаного Королівства з точки зору міжкультурної взаємодії.

- ✧ Модуль 8 – «Ілюстративні матеріали»: Учасники навчаються використовувати різні стилі викладання, планування уроків та практики у роботі із власними учнями, а також використовувати обладнання класу та наочні матеріали для підвищення ефективності викладання.
- ✧ Модуль 9 – «Навчання, яке запам'ятовується»: Учасники дізнаються про принципи роботи мозку, які дозволяють навчатися, а також про важливість задоволення у навчальному процесі. Вони досліджують педагогічну цінність розігріву, ігор, пісень, а також дізнаються, як найефективніше використати їх на уроках.
- ✧ Модуль 10 – «Професійний розвиток»: Учасники дізнаються про систему постійного підвищення кваліфікації Британської Ради і навчаються застосовувати її до власного професійного розвитку. Вони також опановують рефлексивний підхід до професійного розвитку, обирають власні цілі розвитку й розробляють план дій для їх досягнення.

Фрагменти Модулю І «Як керувати класом»

How can I engage my learners? - STS1.1



Engagement

If your lesson were a story, would you go on reading it?

Engagement is about really hooking your students into your lesson, by making it relevant, clear and involving. A mixture of stirrers and settlers can help with engagement. Stirrers are activities such as games that demand high energy and involvement. Settlers are activities such as reading for detail to make learners slower, calmer and quieter.

- a. Go to the [Engaging learners exercise](#) below to read some statements about engagement.
- b. Go to the [Words of encouragement resource](#) to watch an interview with Lindsay Clandfield, the writer and trainer, who talks about how to motivate learners.



Exercise - Engaging learners



Resource - Words of encouragement



Reduce teacher talking time

Listen to find out how to cut down teacher talking time (TTT) in your lessons. This will help you to create a better classroom atmosphere.




Document - Audio transcript





Eliciting

Eliciting is asking your students for information to draw them into the lesson, or just asking questions. It's based on the idea that students know a lot more than we sometimes acknowledge. Eliciting does two main things. It:

- involves students in the lesson by getting **them** to provide information
- increases their talking time.



Go to the **Eliciting lesson** below for some examples of how to elicit from your learners.



Lesson - Eliciting



Reflection 1

It's time for your first **Portfolio** task. All the tasks on this course will be practical in nature. This first task involves observing some real teachers in the classroom.



Go to the **Empathy, Authenticity and Respect - a good EAR resource** to watch teacher trainer John Kay talk about the keys to building rapport with your students - and how this can help them learn. Watch the video and add the tips to your **Portfolio**.

You can also look through the **Further resources resource**.



Resource - Empathy, Authenticity and Respect - a good EAR



Resource - Further resources



ТЕСТ

оцінки віртуально-тренінгової технології за курсом «Кроки до успіху», що застосовується у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів-філологів

Шановний Колего!

Просимо Вас закінчити наступні судження щодо оцінки віртуально-тренінгової технології за курсом «Кроки до успіху» на Ваш розсуд, відзначивши підходящий варіант.

1. В цілому я вважаю, що використання віртуально-тренінгової технології робить навчання:
 - цікавим
 - менш цікавим;
 - нецікавим.
2. Я вважаю, що ця технологія:
 - не сприяє формуванню професійної компетентності;
 - сприяє формуванню професійної компетентності;
 - інше.
3. У такій технології мені сподобалось:
 - підбір матеріалу;
 - взаємозв'язок відео, аудіо та текстового матеріалу, що використовується на кожному модулі навчання;
 - використання тестів, питальників, інтерактивних завдань;
 - можливість отримання певного результату після проходження кожного модулю;
 - застосування різних режимів роботи у процесі проходження курсу;
 - інше.
4. У цій системі завдань мені не сподобалось:
 - відсутність ведучої ролі вчителя – мовленнєвого партнера;
 - інтегративна спрямованість технологій;
 - складність виконання завдань;
 - обмеженість вибору матеріалу;
 - необхідність роботи в онлайн режимі;
 - інше.
5. Для ефективного використання такої технології в класі необхідно:
 - спеціальне методичне оснащення;
 - ТЗН та інформаційні технології;
 - високий рівень володіння іноземною мовою;
 - спеціальна підготовка вчителя для роботи з комп'ютерними програмами;
 - інше.

6. Мені здається, що у використанні цієї технології має бути більше:
- роботи з соціокультурними реаліями;
 - роботи з моделями комунікативної поведінки;
 - роботи з пошуковими завданнями;
 - роботи з проблемними завданнями;
 - роботи у вигляді дискусій та обговорень;
 - проектно-комунікативної роботи;
 - самостійної роботи з матеріалом для подальшого вивчення;
 - малогрупової, командної, парної роботи;
 - інше.
7. Мені здається, що в запропонованій системі завдань повинно бути менше:
- самостійної роботи;
 - творчої роботи;
 - контрольної роботи;
 - проектної роботи з портфоліо;
 - комунікативної роботи;
 - інше.
8. Мені здається, що ця технологія може бути використана:
- на заняттях у ВНЗ;
 - у профільних класах;
 - на курсах підвищення кваліфікації;
 - інше.
9. З метою ефективності використання запропонованої технології мені треба буде _____
- _____
- _____
- 10.3 метою ефективності використання запропонованої технології я порекомендую своєму майбутньому колезі _____
- _____
- _____

Дякуємо за співпрацю!

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА
«INTEL: НАВЧАННЯ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО»
(“TEACH TO THE FUTURE”)

- ✧ Модуль 1: Портфоліо проекту
- ✧ Модуль 2: План навчального проекту
- ✧ Модуль 3: Пошук ресурсів для Портфоліо проекту
- ✧ Модуль 4: Створення учнівської мультимедійної презентації
- ✧ Модуль 5: Створення учнівської публікації
- ✧ Модуль 6: Створення учнівського веб-сайту
- ✧ Модуль 7: Створення дидактичних матеріалів для учнів за допомогою текстового редактора MS Word
- ✧ Модуль 8: Створення дидактичних матеріалів для учнів за допомогою табличного процесора
- ✧ Модуль 9: Створення методичних матеріалів для вчителя
- ✧ Модуль 10: Розроблення плану реалізації проекту
- ✧ Модуль 11: Компонування Портфоліо навчального проекту
- ✧ Модуль 12: Демонстрація Портфоліо проекту

Структура роботи за курсом Intel

Етап проектно-комунікативного навчання за курсом Intel	Зміст проектно-комунікативного навчання за курсом Intel
РОБОТА В ПАРАХ ЧИ У МАЛИХ ГРУПАХ	обговорення завдання для домашнього виконання, внесення до складових Портфоліо відповідних змін.
ПЕДРАДИ	обговорення актуальних проблем, пов'язаних з ефективним використанням інформаційно-комунікаційних та інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі.
РОЗРОБЛЕННЯ СКЛАДОВИХ ПОРТФОЛІО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЕКТУ З ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ	аналіз Портфоліо, розроблених іншими вчителями за допомогою спеціальних завдань практичного характеру; висування власних ідей та їх обговорення в парах; проектування вмісту відповідної складової Портфоліо шляхом заповнення спеціального шаблону (орієнтованої основи дій); створення на комп'ютері спроектованої складової Портфоліо при самостійній роботі; обговорення створеної складової в парах з колегами.
РОЗРОБЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ФОРМ ОЦІНЮВАННЯ	розробка критеріїв оцінювання навчальної діяльності учнів щодо створення ними окремих складових Портфоліо – презентацій, публікацій, веб-сайтів.
ОЦІНЮВАННЯ В ГРУПАХ РОЗРОБЛЕНИХ СКЛАДОВИХ ПОРТФОЛІО ЗА СПЕЦІАЛЬНИМИ КРИТЕРІЯМИ ТА ВИМОГАМИ ДО НИХ	<p>Оцінювання розроблених складових Портфоліо за чотирма основними групами вимог:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ефективне застосування комп'ютерних технологій. 2. Навчання і розвиток учнів (розвиток навичок мислення високого рівня) завдяки їх самостійній дослідницькій діяльності із застосуванням знань з різних галузей наук, спрямованих на вирішення вагової для них проблеми. 3. Можливість впровадження навчального проекту у навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів. 4. Комплексне застосування засобів оцінювання всіх видів діяльності учнів.
КОРЕКЦІЯ	внесення змін до плану навчального проекту.
ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ	виконання домашнього завдання.

INTEL® НАВЧАННЯ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО

Шаблон

План навчального проекту

Примітка: Набирайте текст в полі для відповіді. Клацніть мишею на тексті-інструкції і починайте набирати свій текст



Автор навчального проекту:

Прізвище, ім'я та по-батькові:	Глушенко Ольга Юріївна
Місце роботи / Назва навчального закладу:	Житомирський державний університет імені Івана Франка Навчально-науковий інститут іноземної філології
Місце проживання автора проекту:	м.Житомир, провулок 5-ий Польовий, 4

Відомості про тренінг:

Прізвище, ім'я та по-батькові тренера (тренерів):	Петранговська Наталія Романівна
Місце проведення тренінгу:	Житомирський державний університет імені Івана Франка Навчально-науковий інститут іноземної філології
Дати проведення тренінгу:	лютий-червень 2013

Якщо ваш навчальний проект виберуть для збереження у базі даних програми „Intel® Навчання для майбутнього”, чи ☒ Так ☐ Ні бажаєте ви, щоб було вказане ваше ім'я як автора проекту?

Опис проекту

Назва проекту:	«Кидай мопску-бери книжку!»
Основні питання:	
Ключове питання:	Чи варто нам наслідувати приклад інших людей?
Тематичні питання:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Чи можна прожити без книги? 2. Що краще: папір чи електронні технології? 3. Чому зникають електронні книжки?

Змістові питання:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Хто і коли винайшов друкарський верстат? 2. Хто винайшов папір? 3. Яка ваша улюблена книга? 4. Хто з українських письменників був номінований на нобелівську премію? 5. Коли з'явились електронні книжки? 																
<p>Стислий опис:</p> <p>Проект із навчального курсу «Література» дає учням змогу тісніше познайомитись із дивовижним, незвичайним світом книжок. Вони відкрили для себе надзвичайно багато жанрову різноманітність, дізнались про мужніх та хоробрих героїв, переживали за них та співчували. Учні порівняли класичні паперові книжки та сучасне ноу-хау-електронні.</p> <p>В межах кожної групи, кожен учасник мав своє завдання. Їм потрібно знайти матеріал, розробити інформаційний бюлетень, створити мультимедійну презентацію, написати статтю для публікації на класні веб-сторінки в Інтернеті. Учні роблять висновки та публічно презентують виконану роботу у вигляді презентації.</p>																	
<p>Навчальні предмет(и): відмітити предмети, з якими пов'язаний ваш навчальний проект</p>																	
<input type="checkbox"/> Основи економіки <input checked="" type="checkbox"/> Українська мова і література <input checked="" type="checkbox"/> Зарубіжна література <input type="checkbox"/> Музика, образотворче мистецтво <input type="checkbox"/> Інформатика <input type="checkbox"/> Всесвітня історія <input checked="" type="checkbox"/> Іноземна мова	<table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Людина і суспільство/Основи філософії</td> <td><input type="checkbox"/> Географія</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Я і Україна/Довкілля/Природознавство</td> <td><input type="checkbox"/> Хімія</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Фізика, астрономія</td> <td><input type="checkbox"/> Історія України</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Математика</td> <td><input type="checkbox"/> Основи правознавства</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Фізична культура, ОБЖ, ДПЮ</td> <td><input type="checkbox"/> Трудове навчання</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Біологія</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> Інше: Естетика</td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/> Інше:</td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/> інше:</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Людина і суспільство/Основи філософії	<input type="checkbox"/> Географія	<input type="checkbox"/> Я і Україна/Довкілля/Природознавство	<input type="checkbox"/> Хімія	<input type="checkbox"/> Фізика, астрономія	<input type="checkbox"/> Історія України	<input type="checkbox"/> Математика	<input type="checkbox"/> Основи правознавства	<input type="checkbox"/> Фізична культура, ОБЖ, ДПЮ	<input type="checkbox"/> Трудове навчання	<input type="checkbox"/> Біологія	<input checked="" type="checkbox"/> Інше: Естетика		<input type="checkbox"/> Інше:		<input type="checkbox"/> інше:
<input type="checkbox"/> Людина і суспільство/Основи філософії	<input type="checkbox"/> Географія																
<input type="checkbox"/> Я і Україна/Довкілля/Природознавство	<input type="checkbox"/> Хімія																
<input type="checkbox"/> Фізика, астрономія	<input type="checkbox"/> Історія України																
<input type="checkbox"/> Математика	<input type="checkbox"/> Основи правознавства																
<input type="checkbox"/> Фізична культура, ОБЖ, ДПЮ	<input type="checkbox"/> Трудове навчання																
<input type="checkbox"/> Біологія	<input checked="" type="checkbox"/> Інше: Естетика																
	<input type="checkbox"/> Інше:																
	<input type="checkbox"/> інше:																
<p>Класи: відмітити класи, яких стосується ваш навчальний проект</p>																	
<input type="checkbox"/> 1-4 <input type="checkbox"/> 5-7 <input type="checkbox"/> Інше:	<input checked="" type="checkbox"/> 8-9 <input type="checkbox"/> 10-11 <input type="checkbox"/> Інше:																

Державні освітні стандарти та навчальні програми:

Англійська мова: сформулювати мовленнєву компетенцію, що включає такі елементи: слухання, говоріння, письмо та читання. Учень має вільно висловлювати свої думки щодо заданої теми, вільно використовувати в мові граматичні правила.

Література. опрацювання художньої літератури різної жанрової направленості, складення власних вражень, підбиття підсумків. Написання твору-роздуму в кінці вивченого розділу.

Навчальні цілі та очікувані результати навчання:

- ❖ Навчити учнів виступати перед аудиторією для супроводу презентації, коротко формувати свою думку, структурувати свою доповідь. Формувати вміння посилатися на використані джерела для дотримання закону « Про авторське право »
- ❖ Учні навчаються аргументовано доводити слухачам свою думку, навчаються ілюструвати ідеї в публікації. Формувати вміння посилатися на використані джерела для дотримання закону « Про авторське право ».
- ❖ Учні вчаться спілкуватися з іншими школярами з країни та всього світу. При розробці веб-сайту вчаться аналізувати та систематизувати знайдену інформацію, вчаться ефективно використовувати

Діяльність учнів:

- ❖ Учні відбирають, систематизують та аналізують інформацію з теми для створення презентації проєкту з підручників та Інтернету. Зберігають цю інформацію. Створюють списки інформаційних джерел. Засвоюють навички роботи в програмі Microsoft Power-Point. Вчаться додавати до змісту презентації малюнки, анімації, звуки, діаграми, графіки тощо. Учні планують та розробляють сценарій презентації. Оволодівають навичками користування Інтернетом. Знаходять на відповідному сайті інформацію щодо теми. Створюють презентацію. Наповнюють її цікавим матеріалом. Спів ставляють результати своєї роботи з критеріями оцінювання, розробленими заздалегідь вчителем. Вносять певні корективи.
- ❖ Знайомляться з роботою програми Microsoft Publisher. Підбирають, осмислюють, компонують, оцінюють потрібну інформацію. Створюють публікацію і вдосконалюють її згідно критеріїв оцінювання.

засоби Інтернету та ІКТ.

- ❖ Учні підбирають матеріал для власного веб-сайта, створюють веб-сайт із трьох сторінок. Розміщують у логічній послідовності знайдений теоретичний матеріал. Розміщують малюнки, анімації. Створюють на веб-сайті гіперпосилки, а також розміщують результати своїх досліджень і умови конкурсу. Співставляють результати своєї роботи з критеріями оцінювання, розробленими заздалегідь вчителем. Вносять певні корективи.

Приблизний час, необхідний для реалізації навчального проєкту

1 Unit (12 уроків)

Вхідні знання та навички:

- Знання клавіатури та вміння користуватися мишею (вміння роздруковувати, копіювати, вставляти, зберігати інформацію на комп'ютері)
- Базові знання з використання текстового редактора
- Базові знання з іноземної мови
- Вміння виділяти у текстах головне

Матеріали та ресурси:**Обладнання (відмітити необхідні прилади):**

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Фотоапарат | <input type="checkbox"/> Лазерний диск | <input checked="" type="checkbox"/> Комп'ютер(и) |
| <input checked="" type="checkbox"/> Принтер | <input type="checkbox"/> Відеокамера | <input type="checkbox"/> Відеоманітофон |
| <input type="checkbox"/> Цифровий фотоапарат | <input checked="" type="checkbox"/> Проектор | <input checked="" type="checkbox"/> Обладнання для проведення відеоконференцій |
| <input type="checkbox"/> Програваач DVD-дисків | <input type="checkbox"/> Сканер | <input type="checkbox"/> Інше: |
| <input checked="" type="checkbox"/> Засоби для зв'язку з Інтернетом | <input type="checkbox"/> Телевізор | |

Програмне забезпечення (відмітити необхідні програми):

- | | | |
|---|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Бази даних | <input checked="" type="checkbox"/> Програми опрацювання зображень | <input checked="" type="checkbox"/> Програми для створення веб-сайтів |
| <input checked="" type="checkbox"/> Табличний процесор | <input checked="" type="checkbox"/> Веб-браузер для перегляду веб-сайтів | <input checked="" type="checkbox"/> Текстовий редактор |
| <input type="checkbox"/> Видавничі системи | <input checked="" type="checkbox"/> Програми для створення мультимедійних презентацій | <input checked="" type="checkbox"/> Програми для створення публікацій |
| <input type="checkbox"/> Програми для підтримки роботи з електронною поштою | | <input type="checkbox"/> Архіватори |
| <input type="checkbox"/> Енциклопедія на компакт-диску | | <input type="checkbox"/> Інше: |

Друковані матеріали:

Художня література

Додаткове приладдя та витратні матеріали:**Ресурси Інтернету:**<http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-12936/>**Інше:**

Залучення батьків для відвідання книжкового ярмарку

Диференціація навчання:

Обдаровані учні:

1. Заохочувати обдарованих учнів досліджувати історію свого рідного краю і робити звіти перед класом.
2. Якщо учні мають хороші навички роботи з комп'ютером, запросити їх до створення спільної класної веб-сторінки

Учні з спеціальними потребами: 1. Допомогти таким учням створити план оповідань

2. Визначити сильні сторони таких учнів і врахувати їх при розподілі групової роботи.
3. Призначити сильних учнів в помічники слабким.

Оцінювання знань та вмінь учнів:

Учні будуть оцінюватись за допомогою форми для оцінювання Power Point, публікації та веб-сторінки

Ключові слова:

Жанр, персонаж, сюжет, друкарський верстат, папірус, Нобелівська премія

Додаток Х.1.

INTEL® НАВЧАННЯ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО

Шаблон

План навчального проекту

Примітка: Набирайте текст в полі для відповіді. Клацніть мишею на тексті-інструкції і починайте набирати свій текст



Автор навчального проекту:

Прізвище, ім'я та по-батькові:	Ільниць Світлана Вікторівна
Місце роботи / Назва навчального закладу:	Житомирський державний університет імені Івана Франка Навчально-науковий інститут іноземної філології
Місце проживання автора проекту:	м.Житомир, вул. Гоголівська 29, кв. 46

Відомості про тренінг:

Прізвище, ім'я та по-батькові тренера (тренерів):	Петранговська Наталія Романівна
Місце проведення тренінгу:	Житомирський державний університет імені Івана Франка Навчально-науковий інститут іноземної філології
Дати проведення тренінгу:	лютий-червень 2013

Якщо ваш навчальний проект виберуть для збереження у базі даних програми „Intel® Навчання для майбутнього”, чи бажаєте ви, щоб було вказане ваше ім'я як автора проекту? ☒ Так ☐ Ні

Опис проекту

Назва проекту:	Що ховається за посмішкою Мона Лізи?
Основні питання:	
Ключове питання:	Чи можна розмовляти мовчки?
Тематичні питання:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Чи може людина жити без мистецтва? 2. Як впливає мистецтво на життя людей? 3. Чи згодні ви з твердженням, що мистецтво світлом рятує людей від темряви в їхніх душах?

Змістові питання:	1) Хто такий Леонардо да Вінчі? 2) В яку епоху творив письменник? 3) Яка найвідоміша картина цього художника? 4) Де зберігається Мона Ліза? 5) Які ще картини цього знаменитого художника ви знаєте?																					
<p>Стислий опис:</p> <p>Проект розрахований на учнів 10 класу, які мають гарні досягнення у вивченні англійської мови, для стимулювання їх активності та підтримання бажання творчо працювати. У ході вивчення теми „Мистецтво” учні знайомляться з його напрямками, епохами розвитку та найвідомішими представниками. Створюючи проект „Що ховається за посмішкою Монни Лізи”, учні виділяють для себе улюблений вид мистецтва і презентують його таким, який він насправді є, а також знайомляться з творчістю геніального художника Леонардо да Вінчі. Також буде проведена міні-лекція на тему „Вплив мистецтва на естетичний розвиток людини” для учнів 9-11 класів.</p> <p>Перед початком виконання проекту учні вивчають необхідну лексику, застосовують її у ситуаціях.</p> <p>Для опрацювання цієї теми використовується комунікативний метод – використання іноземної мови у монологіях, діалогах, застосовуються автентичні матеріали (статті про мистецтво, його види, про творчість Леонардо да Вінчі, про найвідомішу картину художника „Мона Ліза”). Ті учні, які займаються мистецькою діяльністю (складають вірші, розповіді, пишуть картини, фотографують, грають на музичних інструментах, вишивають, цікавляться скульптурою), представляють свої роботи.</p>																						
<p>Навчальні предмет(и): відмітити предмети, з якими пов'язаний ваш навчальний проект</p>																						
<table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Основи економіки</td> <td><input type="checkbox"/> Людина і суспільство/Основи філософії</td> <td><input type="checkbox"/> Географія</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Українська мова і література</td> <td><input type="checkbox"/> Я і Україна/Довкілля/Природознавство</td> <td><input type="checkbox"/> Хімія</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Зарубіжна література</td> <td><input type="checkbox"/> Фізика, астрономія</td> <td><input type="checkbox"/> Історія України</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> Музика, образотворче мистецтво</td> <td><input type="checkbox"/> Математика</td> <td><input type="checkbox"/> Основи правознавства</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Інформатика</td> <td><input type="checkbox"/> Фізична культура, ОБЖ, ДПО</td> <td><input type="checkbox"/> Трудове навчання</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Всесвітня історія</td> <td><input type="checkbox"/> Біологія</td> <td><input type="checkbox"/> Інше:</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> Іноземна мова</td> <td></td> <td><input type="checkbox"/> Інше:</td> </tr> </table>		<input type="checkbox"/> Основи економіки	<input type="checkbox"/> Людина і суспільство/Основи філософії	<input type="checkbox"/> Географія	<input type="checkbox"/> Українська мова і література	<input type="checkbox"/> Я і Україна/Довкілля/Природознавство	<input type="checkbox"/> Хімія	<input type="checkbox"/> Зарубіжна література	<input type="checkbox"/> Фізика, астрономія	<input type="checkbox"/> Історія України	<input checked="" type="checkbox"/> Музика, образотворче мистецтво	<input type="checkbox"/> Математика	<input type="checkbox"/> Основи правознавства	<input type="checkbox"/> Інформатика	<input type="checkbox"/> Фізична культура, ОБЖ, ДПО	<input type="checkbox"/> Трудове навчання	<input type="checkbox"/> Всесвітня історія	<input type="checkbox"/> Біологія	<input type="checkbox"/> Інше:	<input checked="" type="checkbox"/> Іноземна мова		<input type="checkbox"/> Інше:
<input type="checkbox"/> Основи економіки	<input type="checkbox"/> Людина і суспільство/Основи філософії	<input type="checkbox"/> Географія																				
<input type="checkbox"/> Українська мова і література	<input type="checkbox"/> Я і Україна/Довкілля/Природознавство	<input type="checkbox"/> Хімія																				
<input type="checkbox"/> Зарубіжна література	<input type="checkbox"/> Фізика, астрономія	<input type="checkbox"/> Історія України																				
<input checked="" type="checkbox"/> Музика, образотворче мистецтво	<input type="checkbox"/> Математика	<input type="checkbox"/> Основи правознавства																				
<input type="checkbox"/> Інформатика	<input type="checkbox"/> Фізична культура, ОБЖ, ДПО	<input type="checkbox"/> Трудове навчання																				
<input type="checkbox"/> Всесвітня історія	<input type="checkbox"/> Біологія	<input type="checkbox"/> Інше:																				
<input checked="" type="checkbox"/> Іноземна мова		<input type="checkbox"/> Інше:																				
<p>Класи: відмітити класи, яких стосується ваш навчальний проект</p>																						
<table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> 1-4</td> <td><input type="checkbox"/> 8-9</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 5-7</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 10-11</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Інше:</td> <td><input type="checkbox"/> Інше:</td> </tr> </table>		<input type="checkbox"/> 1-4	<input type="checkbox"/> 8-9	<input type="checkbox"/> 5-7	<input checked="" type="checkbox"/> 10-11	<input type="checkbox"/> Інше:	<input type="checkbox"/> Інше:															
<input type="checkbox"/> 1-4	<input type="checkbox"/> 8-9																					
<input type="checkbox"/> 5-7	<input checked="" type="checkbox"/> 10-11																					
<input type="checkbox"/> Інше:	<input type="checkbox"/> Інше:																					
<p>Державні освітні стандарти та навчальні програми: ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ базової і повної середньої освіти (Загальна частина) <small>визначає вимоги</small></p>																						

до освіченості учнів і випускників основної та старшої школи, гарантії держави у її досягненні.

Державний стандарт охоплює Базовий навчальний план, загальну характеристику інваріантної і варіативної складових змісту базової та повної середньої освіти, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Виконання вимог Державного стандарту є обов'язковим для всіх навчальних закладів, що надають загальну середню освіту.

Особлива увага приділяється практичній і творчій складовим навчальної діяльності. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зростає роль умінь здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності.

Державний стандарт дозволяє визначити погодинне викладення матеріалу.

Програма з англійської мови для учнів 10 класу:

Загальнонавчальна компетенція:

1. Учні уважно стежать за презентованою інформацією;
2. Учні усвідомлюють мету поставленого завдання;
3. Учні ефективно співпрацюють під час парної та групової роботи;
4. Вони активно застосовують мову, що вивчається;
5. Учні використовують адекватні матеріали для самостійного вивчення;
6. Учні знаходять, розуміють і при необхідності передають нову інформацію;
7. Учні організовують і застосовують засоби навчання для самоосвіти;
8. Учні вміють визначати власні потреби та цілі, організувати власні стратегії для досягнення цих цілей відповідно до своїх особливостей та здібностей;
9. Вони сприймають новий досвід (нову мову, нових людей, нові способи поведінки тощо) і застосовують інші компетенції, для того щоб діяти у специфічній навчальній ситуації (на основі спостереження, здогадки, запам'ятовування тощо);
10. Учні використовують нові технології;

Соціокультурна компетенція:

1. Учні володіють знаннями суспільства і культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування;
2. Учні здатні привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури в межах змісту програми;
3. Учні вміють правильно обирати та вживати форми привітання, звертання, вигуків;
4. Учні знайомі з правилами вступу до розмови;

Художня культура 11 клас:

1. Учень пояснює тісний зв'язок творів мистецтва з внутрішнім життям людини;
2. Вони характеризують творчість видатних діячів (в межах програми);
3. Учні формулюють власні враження, отримані під час спілкування з мистецтвом;
4. Вони пояснюють роль мистецьких зв'язків у полікультурному просторі;
5. Учні формулюють власну позицію щодо культурної значущості творів мистецтва;

Навчальні цілі та очікувані результати навчання:	Діяльність учнів:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвинути в учнів навички критичного мислення; 2. Розвинути мовленнєву компетенцію; 3. Навчити учнів створювати власні проекти; 4. Розвинути у них навички креативного мислення; 5. Навчити учнів робити правильні висновки; 6. Навчити учнів правильно працювати над текстами, виділяти основні моменти і аналізувати думку авторів; 7. Навчити учнів самостійно працювати та займатися пошуковою діяльністю; 8. Сформувати у них естетичні почуття, смаки та уподобання, виховати їх справжніми естетамі; 9. Навчити дітей виступати перед аудиторією; 10. Розробляють презентацію з даної теми; <p>Вчитель виступає у ролі творчого керівника, спрямовує роботу учнів, допомагає їм, але участі не приймає, оцінюючи лише кінцевий результат діяльності.</p>	<p>На початку роботи над проектом учні ознайомлюються з вчительською презентацією про сучасне мистецтво та головні його особливості, представників.</p> <p>Для опрацювання заданих вчителем тем учні діляться на групи, кожна з них у ході створення презентації, публікації та веб-сайту подає своє бачення на запропоновані до обговорення теми.</p> <p>Отримавши групові завдання, учні обговорюють їх, консультуються із вчителем. Переглядають джерела Інтернету, друковані матеріали, проводять дослідження в бібліотеках, відбирають необхідний матеріал, узагальнюють його, ознайомляться з програмою розробки презентації, публікації. Учні проводять презентації своїх колективних робіт. Відбувається колективне обговорення та оцінювання робіт. Оцінювання здійснюється як учнями так і вчителем.</p> <p>Учні аналізують місце мистецтва в житті людини а також місце видатної картини Леонардо да Вінчі серед інших картин світу та пишуть твір на цю тему.</p>

Приблизний час, необхідний для реалізації навчального проекту:

5 45хвилинних уроків

Вхідні знання та навички:

Перед тим як учні приступлять до роботи над проектом вони мають мѣти елементарні навички роботи з програмами Word, Excel, Publisher, PowerPoint. Мають знати як користуватися Інтернетом і його ресурсами. Найголовніше учні повинні володіти достатнім рівнем знань з англійської мови.

Матеріали та ресурси:**Обладнання (відмітити необхідні прилади):**

<input checked="" type="checkbox"/> Фотоапарат	<input checked="" type="checkbox"/> Лазерний диск	<input checked="" type="checkbox"/> Комп'ютер(и)
<input checked="" type="checkbox"/> Принтер	<input type="checkbox"/> Відеокамера	<input type="checkbox"/> Відеомагнітофон
<input checked="" type="checkbox"/> Цифровий фотоапарат	<input checked="" type="checkbox"/> Проектор	<input type="checkbox"/> Обладнання для проведення відеоконференцій
<input type="checkbox"/> Програваач DVD-дисків	<input checked="" type="checkbox"/> Сканер	<input type="checkbox"/> Інше:
<input checked="" type="checkbox"/> Засоби для зв'язку з Інтернетом	<input type="checkbox"/> Телевізор	

Програмне забезпечення (відмітити необхідні програми):

<input checked="" type="checkbox"/> Базы даних	<input checked="" type="checkbox"/> Програми опрацювання зображень	<input checked="" type="checkbox"/> Програми для створення веб-сайтів
<input checked="" type="checkbox"/> Табличний процесор		<input checked="" type="checkbox"/> Текстовий редактор
<input type="checkbox"/> Видавничі системи	<input checked="" type="checkbox"/> Веб-браузер для перегляду веб-сайтів	<input checked="" type="checkbox"/> Програми для створення публікацій
<input checked="" type="checkbox"/> Програми для підтримки роботи з електронною поштою	<input checked="" type="checkbox"/> Програми для створення мультимедійних презентацій	<input checked="" type="checkbox"/> Архіватори
<input checked="" type="checkbox"/> Енциклопедія на компакт-диску		<input type="checkbox"/> Інше:

Друковані матеріали:Encyclopedia Britanica, Art & Antiques**Додаткове приладдя та витратні матеріали:**

Енциклопедія Крила та Мефодія

Ресурси Інтернету:

<http://www.google.ru/search?q=modern+art>
<http://ru.wikipedia.org/wiki>
http://www.wise-travel.ru/north_america/usa/otzyv-2749.html

Інше:Роздаткові матеріали, картини, малюнки, фото.**Диференціація навчання:**

Обдаровані учні:

Розширений пошук в бібліотеках звичайних та електронних довідкової інформації.

Залучення не дуже активних дітей до роботи. Обдарованим учням відводиться керуюча та спрямовуюча функції у групах. Вони допомагають членам групи при виникненні складнощів розуміння матеріалу.

Оцінювання знань та вмінь учнів:

Оцінювання участі у реалізації проекту відбувається як по командах, так індивідуально.

Фіксуватиметься кожний виступ учня, його вклад у роботу команди, активність, правильність, рівень володіння темою.

Ключові слова:

Мистецтво, творчість, живопис, художники, Леонардо да Вінчі, Мона Ліза, світові шедеври, фарби, полотно.

МЕТОДИЧНИЙ ЩОДЕННИК

Рівень моделювання	Тип лінгвістичної задачі	Педагогічна ситуація	Дії учнів	Методична помилка	Вирішення проблеми
Комунікативний	Лінгво дидактична	Вчитель зайшов у клас і сказав «How do you do, children!» і не отримав реакції від учнів	Учні почали сміятися	Фраза є формою вітання, яка вживається при офіційному знайомстві	Потрібно вжити іншу форму вітання: Hello, Good morning, Good day та ін.
Комунікативний	Лінгво дидактична	Вчитель викликав учня до дошки для доповіді і запропонував однокласникам виправляти помилки	Учень почав запинатися і розгубився	Зупиняючись кожного разу при наявності помилки, учень збивався	Потрібно було дочекатися завершення доповіді учня і лише потім виправляти помилки
Педагогічний	Лінгво методична задача	Семантизуючи слово «clothes», вчитель показав малюнок одягу, що не сприяло розкриттю значення слова	Учні почали сперечатися, що це за одяг: куртка, джинси, сукня. Ніхто з учнів не відповів, що це «clothes»	Вчитель неправильно підібрав спосіб семантизації	Потрібно показати малюнки різних видів одягу і сказати, що все це позначається одним словом - «clothes»
Педагогічний	Літературно-методична задача	Вчитель прочитав учням уривок (*), в якому зашифровані всі твори Ф.М. Достоевського, назви яких складаються з одного слова. Після читання, дав завдання назвати їх.	Учні змогли назвати лише один твір	Вчитель запропонував завдання в невірній послідовності	Потрібно дати назви творів Ф.М. Достоевського, що зашифровані в уривку, потім зачитати уривок і попросити учнів вказати відповідні місця в тексті



Додаток Ш

ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ДОСЬЄ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА

ПІБ _____

ВНЗ _____

Факультет/Інститут _____

Курс _____

Група _____



КОНЦЕПТУАЛЬНА ЧАСТИНА

Проблема дослідження – питання, що потребує вирішення при наявності протиріччя. _____

Мета – бажаний результат діяльності, досягнутий за певний проміжок часу.

Задачі – бажані результати діяльності, що конкретизують мету і вказують на те, в якому напрямлені повинно бути проведене дослідження.

Гіпотеза – це припущення, яке формулюється з метою подальшої перевірки. _____

Методи і засоби – сукупність способів, прийомів і технологій перевірки гіпотези дослідження. _____

ПРОЕКТНА ЧАСТИНА



I. Індивідуальний банк проектно-комунікативних технологій



II. Картотека групових проектів



III. Файлоотека Internet (віртуальних) проектів



IV. Фрагменти розроблених уроків

Програма спецкурсу**«ВИКОРИСТАННЯ ПКТ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА»**

Автор програми –
аспірант кафедри педагогіки
Житомирського державного університету
імені Івана Франка
Дуплійчук О.М.

Пояснювальна записка

Досягнення високого рівня сформованості готовності випускника філологічного факультету педагогічного ВНЗ до застосування ПКТ у своїй педагогічній діяльності в ЗНЗ пов'язано головним чином з правильною організацією його професійно-педагогічної підготовки, що забезпечує основу для засвоєння ПКТ і формування відповідних вмінь і навичок їх практичного застосування.

Використання лекцій з методики викладання іноземних мов дозволило ознайомити студентів з основним змістом, принципами і закономірностями, основними ідеями і шляхами застосування ПКТ в навчанні іноземних мов. В процесі вивчення ПКТ і їх застосування в початковому процесі були застосовані різні види лекцій: проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція вдвох, лекція-діалог.

Читання проблемних лекцій дозволило виробити у студентів своє бачення на впровадження ПКТ в навчально-виховний процес. В процесі лекцій активізувалась творча думка майбутніх вчителів, що дозволило визначити місце ПКТ в професійно-педагогічній підготовці вчителя, створити свій погляд на проблему їх використання в навчанні іноземних мов в школі, визначити їх функції і місце у формуванні іншомовної комунікації учнів.

Лекції вдвох представляли собою роботу двох викладачів: педагога і методиста, що читають лекцію з однієї проблеми. Їх взаємодія на проблемно-організаційному матеріалі, як між собою, так і з аудиторією дозволило

активізувати увагу слухачів і представити тему з педагогічної і методичної точки зору.

В лекціях-діалогах зміст подавався через серію питань, на які студенти повинні були відповідати безпосередньо по ходу лекції, що вимагало вміння оперативно аналізувати, орієнтуватися в інформації і оцінювати її. Застосування аудіовізуального матеріалу дозволило емоційно передати лекційний матеріал.

Однак найбільш ефективно оволодіння ПКТ відбувається в процесі їх практичного застосування в реальній комунікативній діяльності чи при моделюванні цієї діяльності в навчальній ситуації на семінарах і практичних заняттях з методики викладання іноземних мов. В ході їх проведення майбутні вчителі-філологи знайшли застосування своїх теоретичних знань ПКТ і їх використання на уроках з іноземної мови, закріплювали і розширювали їх. На практичних заняттях основна увага приділялась формуванню у них професійних вмінь та навичок застосування ПКТ в педагогічній діяльності.

Практичні заняття починались з завдань репродуктивного характеру (відтворення зразків графічних зображень, використаних на уроках іноземної мови, виконання за викладачем основних операцій з текстом). Засвоєння навичок самостійного вирішення практичних задач було можливим при роботі в малих групах. Складання лінгвістичних задач вимагало у студентів високого рівня володіння методичними та лінгвістичними знаннями. Практичні заняття на основі віртуально-тренінгових технологій дозволили студентам розкрити свій творчий потенціал. Розробка фрагментів уроків іноземної мови на основі розробленого мовного досьє сприяла, за словами студентів, що пройшли педагогічну практику за допомогою спецкурсу ліквідувати виявлені прогалини в знаннях, вміннях та навичках застосування ПКТ.

Під час практичних занять відбувалось послідовне ускладнення завдань з метою посилення самостійної роботи студентів над ПКТ. Майбутні вчителі мали можливість продемонструвати творчий підхід у застосуванні ПКТ, свою ініціативу у вигляді засобів і методів навчання, активність у вигляді власної

участі у різних режимах роботи, уміння організовувати самостійну пошукову діяльність учнів і представити її у вигляді проектної роботи, творчих проблемних завдань.

Тематичний план спецкурсу

«Використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя-філолога»

№	Назва теми:	Лекції	Практичні заняття
1.	Вступ. Особливості використання ПКТ у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя-філолога.	2	2
2.	Створення технологій знаходження професійно значущих асоціацій і їх використання в навчально-виховному процесі.		2
3.	I ³ -технологія професійного взаємонавчання. Організації роботи в малих групах.	2	2
4.	Створення навчально-методичного пакету лінгвістичних задач.	2	2
5.	Створення мовного досьє.		2
6.	Віртуально-тренінгові технології як засіб підвищення кваліфікації майбутнього вчителя-філолога.	2	2
	Всього: 22	8	14

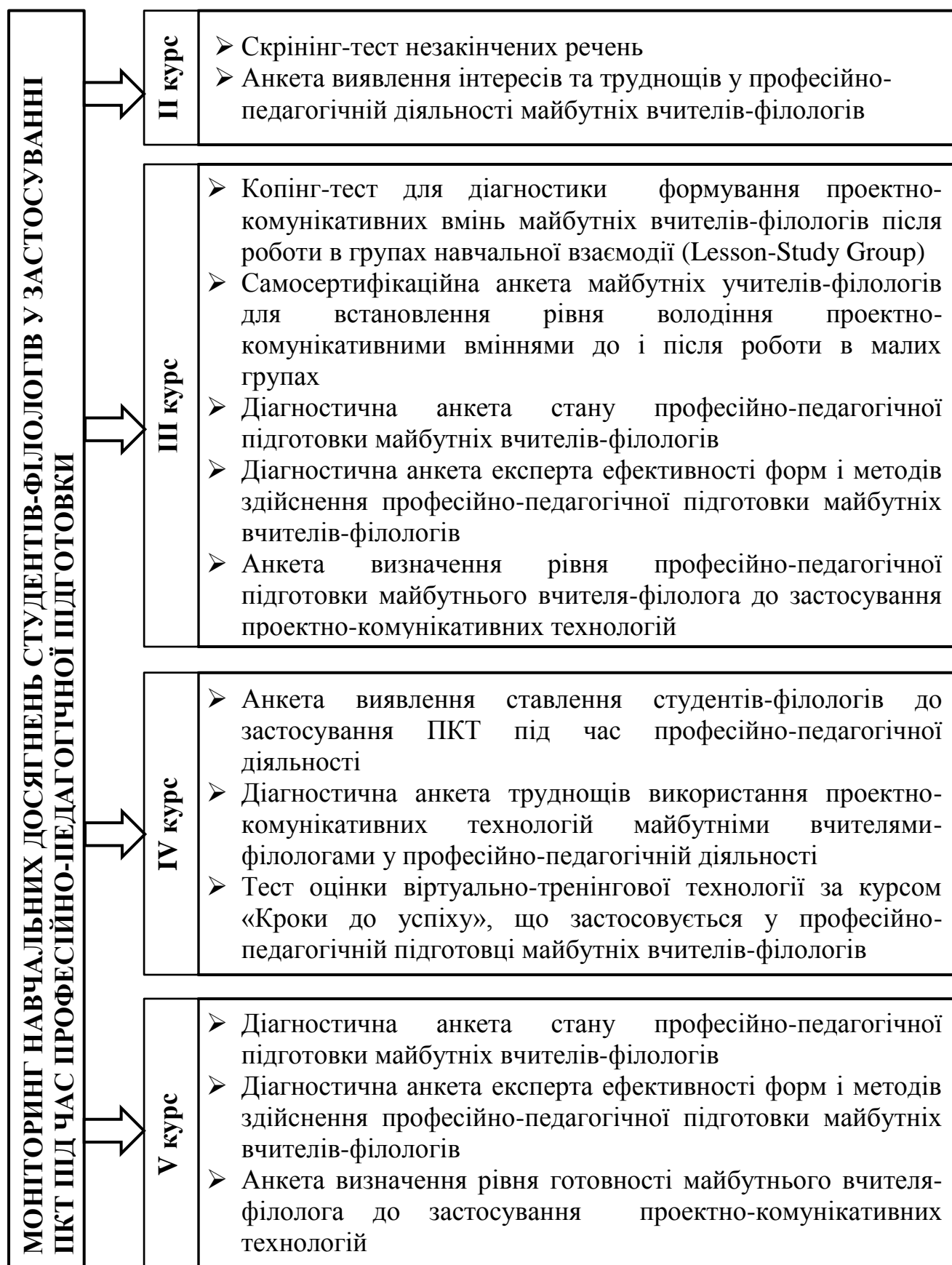


Рис. Ф. Моніторинг навчальних досягнень студентів-філологів у застосуванні проектно-комунікативних технологій під час професійно-педагогічної підготовки

