

Житомирський державний університет імені Івана Франка

На правах рукопису

БАЙДА

Марія Василівна

УДК 371.134:80

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ
КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Місечко Ольга Євгеніївна,
доктор педагогічних наук,
професор

Житомир – 2016

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень.....	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ	12
1.1. Аналіз понятійно-категорійного апарату дослідження.....	12
1.2. Теоретичні засади професійної підготовки вчителя-філолога в контексті гуманістичної парадигми освіти.....	33
1.3. Передумови виникнення кооперативного навчання як освітньої технології.....	52
Висновки до розділу I	65
РОЗДІЛ II. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	67
2.1. Сутність кооперативного навчання як групової форми організації навчального процесу.....	67
2.2.1. Психолого-педагогічні особливості кооперативних груп.....	67
2.2.2. Зміст кооперативного навчання майбутніх учителів-філологів.....	80
2.2. Структурні компоненти моделі підготовки вчителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання в професійній діяльності.....	109
2.3. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до використання технологій кооперативного навчання.....	132
Висновки до розділу II	142
РОЗДІЛ III. УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ТА ЇЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА	144
3.1. Програма організації педагогічного експерименту.....	144
3.2. Експериментальне упровадження моделі підготовки вчителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання в освітній процес.....	158
3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	173
Висновки до розділу III	185
Загальні висновки	187
Список використаних джерел	190
Додатки	225

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

КН – кооперативне навчання

ТКН – технології кооперативного навчання

ТКЛН – технології колаборативного навчання

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Євроінтеграційні процеси, що відбуваються на всіх рівнях української освіти, висувають нові вимоги до вчителів шкіл, перед якими постає відповідальне завдання – підготувати генерацію українців, спроможних ефективно реалізовувати себе в умовах ХХІ ст. Модернізація освітніх процесів вимагає високого рівня професіоналізму педагогів, здатних до саморозвитку та фахового зростання в руслі застосування сучасних технологій навчання.

Як зазначено в низці вітчизняних та світових документів (закони України "Про освіту" (1991 р.), "Про вищу освіту" (2014 р.), "Національна Доктрина розвитку Освіти України у ХХІ ст." (2002 р.), Болонська Декларація (1999 р.), доповідь Міжнародної комісії з питань освіти для ХХІ століття, підготовленої для ЮНЕСКО (1996 р.), важливим напрямом є реалізація сучасних освітніх технологій, які сприятимуть розвитку освіти. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів-філологів шляхом оновлення технологій, форм та методів навчання вимагає запровадження інноваційних технологій кооперативного навчання. У процесі фахової підготовки вчителів-філологів зазначене сприяє оновленню змісту та методики викладання дисциплін професійного спрямування у вищій школі, що, в свою чергу, впливає на якість викладання філологічних дисциплін у ЗНЗ.

Використання інноваційних технологій кооперативного навчання в системі професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей є предметом наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, окреслена проблема представлена за такими напрямками: система професійної підготовки майбутніх учителів (С. Вітвицька, О. Глузман, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Л. Калініна, О. Місечко, І. Самойлюкевич, І. Ящук та ін.); проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін (В. Баркасі, Ю. Пассов, Є. Полат, В. Сафонова та ін.); психологічні особливості спільної діяльності, групової взаємодії та кооперативного навчання (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Джонсон (D. Johnson), Р. Джонсон (R. Johnson),

М. Дойч (M. Deutsch), К. Коффка (K. Koffka), Р. Славін (R. Slavin), Б. Ломов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Б. Скіннер (B. Skinner); педагогічні аспекти педагогічної взаємодії в процесі кооперативного навчання (С. Боярінцева, М. Виноградова, В. Дяченко, Г. Китайгородська, О. Мазко, І. Первін, В. Петровський, Є. Полат, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Рівін, Г. Сиротенко, М. Сідун, І. Чередов та ін.).

Проте при значній кількості праць, присвячених розгляду різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, зокрема кооперативного навчання як інтерактивної форми навчальної взаємодії, недостатньо розробленою в українському освітньому просторі залишається проблема комплексного аналізу та наукового обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання в професійній діяльності. Вивчення специфіки підготовки вчителів філологічних спеціальностей та значущість застосування інноваційних технологій кооперативного навчання в педагогічній діяльності дозволяють окреслити низку **суперечностей** між: державною потребою в методично компетентних учителях-філологах, які не лише озброєні сучасними знаннями, але й мають сформовані вміння співпрацювати, і недостатнім рівнем володіння сучасними навчальними технологіями, що спостерігається у вітчизняній шкільній практиці; сучасними змінами в освітньому законодавстві, які передбачають підвищення якості навчання педагогів у контексті світової передової науки, і усталеною системою підготовки в українських ВНЗ; наявними теоретичними напрацюваннями, у яких висвітлені окремі аспекти кооперативного навчання, і потребою комплексного дослідження означеної проблеми. Необхідність подолання виявлених суперечностей, а також потреба в теоретичному обґрунтуванні та розробці науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання зумовили вибір теми дослідження: **"Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання у професійній діяльності"**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано згідно з комплексною темою науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка "Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції" (державний реєстраційний номер 0110U002110). Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 6 від 26. 12. 2008 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні НАПН України (протокол № 2 від 31. 03. 2009 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання в подальшій професійній діяльності.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких **завдань**:

1. Проаналізувати понятійно-категорійний апарат дослідження.
2. Виявити філософські, історичні та психолого-педагогічні основи кооперативного навчання як засобу гуманізації навчального процесу.
3. Теоретично обґрунтувати зміст і структуру моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання та експериментально її перевірити.
4. Визначити структуру, критерії та показники рівнів готовності вчителів-філологів до професійної діяльності з використанням кооперативного навчання.
5. Розробити науково-методичне забезпечення підготовки вчителів-філологів до застосування кооперативного навчання в професійній діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей у вищому педагогічному навчальному закладі.

Предмет дослідження – зміст та модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання в процесі вивчення фахових дисциплін.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять теорії і концепції

гуманістичної філософії про людину та філософсько-методологічні засади конструктивізму (В. Андрущенко, І. Бех, Г. Балл, Г. Дмитрієв, Г. Васянович, І. Зазюн, В. Кремень, В. Рибалка, І. Якиманська); теоретичні засади організації педагогічного дослідження (С. Гончаренко, М. Скаткін, Л. Уманський); положення *системно-структурного* (В. Безпалько, Б. Ломов, К. Платонов, Н. Кузьміна, В. Сластьонін), *компетентнісного* (Н. Бібік, В. Болотов, І. Соколова, О. Хуторський та ін.), *особистісно орієнтованого* (В. Андреєв, А. Вербицький, Л. Деркач, І. Зимня, О. Пехота, О. Савченко), *культурологічного* (Є. Барбіна, В. Біблер, М. Певзнер, В. Сафонова) підходів; теорії професійної освіти (С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, О. Місечко, Н. Ничкало); психолого-педагогічні теорії розвитку пізнання (Ж. Піаже, Л. Виготський), соціальної взаємозалежності (К. Левін, М. Дойч, Д. Джонсон, Р. Джонсон) та ідеї біхевіоризму (Дж. Хоманс, Р. Славін); нормативні документи середньої та вищої мовної педагогічної освіти (Закон України "Про освіту", Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти), міжнародні нормативні документи, у яких окреслено характеристики вмінь і навичок ХХІ століття.

Методи дослідження. Для виконання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження, а саме: *теоретичних* – аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури, нормативно-законодавчих та інструктивно-методичних документів України про вищу освіту з метою систематизації теоретичних знань з досліджуваної проблеми, уточнення сутності та структури готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання, визначення компонентів, критеріїв та показників її сформованості, контент-аналіз базових понять дослідження з метою їх уточнення та конкретизації; *емпіричних* – спостереження, опитування, бесіди, анкетування, тестування, самоаналіз, самооцінка для з'ясування актуальності проблеми сформованості готовності майбутніх фахівців, моделювання процесу підготовки вчителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання, педагогічний експеримент з метою перевірки ефективності моделі; *методи математичної статистики* – для

визначення достовірності результатів дослідження (φ^* кутове перетворення Фішера та t-критерій Стюдента).

Організація дослідження. Дослідження проводилося з 2008 по 2015 рік та охоплювало кілька етапів науково-педагогічного пошуку.

На першому (2008–2010 *pp.*) – *аналітико-пошуковому* – опрацьовано теоретичні матеріали за темою наукового пошуку; визначено стан дослідженості проблеми, мету, завдання, об'єкт, предмет, теоретичні підходи до розв'язання окреслених завдань, основні напрями, методи та етапи дослідження; здійснено аналіз понятійно-категорійного апарату дисертаційної роботи.

На другому (2011–2012 *pp.*) – *діагностичному* – розроблено програму та методики дослідження, визначено педагогічні засади підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання, проведено констатувальний етап експерименту, з'ясовано структуру готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання, розроблено та обґрунтовано авторську структурну модель, виокремлено критерії та показники означеної готовності.

На третьому (2013–2014 *pp.*) – *формуальному* – впроваджено розроблену модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання, проаналізовано й узагальнено проміжні та прикінцеві результати;

На четвертому (2014–2015 *pp.*) – *корекційно-узагальнюючому* – доведено достовірність результатів дослідження шляхом використання методів математичної статистики, сформульовано висновки щодо ефективності зазначеної моделі, розроблено шляхи її корекції та вдосконалення, обґрунтовано основні положення та загальні висновки, визначено перспективи дослідження окреслених технологій в педагогічній науці й практиці.

Експериментальна база дослідження. Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Житомирського державного університету ім. І. Франка, Київського міжнародного університету, Криворізького національного університету "Криворізький педагогічний інститут", Чернігівського національного педагогічного

університету ім. Т. Г. Шевченка, а також Університету штату Каліфорнія в Лос-Анджелесі під час проходження стажування в межах Програми академічних обмінів ім. Фулбрайта. На різних етапах дослідження експериментальною роботою було охоплено 382 студенти, 37 викладачів і 35 учителів-філологів.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що *вперше* розроблено структурну модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання; здійснено цілісний теоретичний аналіз основних педагогічних і психологічних понять, які розкривають сутність підготовки майбутніх учителів-філологів до використання кооперативного навчання та контент-аналіз змісту понять "кооперативне навчання" і "колаборативне навчання", диференційовано зміст та адаптовано тлумачення цих понять до умов оперування ними в межах українського термінологічного поля; уточнено компоненти кооперативного навчання; визначено компоненти (мотиваційний, знансвий, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивно-оцінювальний), критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до використання технологій кооперативного навчання в професійній діяльності;

удосконалено зміст та методику підготовки майбутніх учителів-філологів до використання кооперативних технологій як ефективного засобу викладання філологічних дисциплін;

подальшого розвитку набули практичні положення організації педагогічної взаємодії на основі технологій кооперативного навчання в процесі викладання філологічних дисциплін у ВНЗ і ЗНЗ.

Практичне значення отриманих результатів полягає: у впровадженні авторської методики підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації досліджуваних технологій в професійній діяльності; розробці програми навчального факультативного курсу "Професійна підготовка вчителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання" та підготовці методичних рекомендацій "Кооперативні технології у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів", які можуть бути використані в ході вивчення

дисциплін як філологічного спрямування (практика української, російської, іноземної мови, української та зарубіжної літератури), так і при викладанні психолого-педагогічних та методичних дисциплін ("Педагогіка", "Психологія", "Методика викладання мови та літератури" тощо). Матеріали дослідження можуть бути використані як у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладах, так і при викладанні філологічних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах.

Основні положення дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Житомирського державного університету ім. І. Франка (довідка № 588 від 22.03.2012 р.), Київського міжнародного університету (довідка № 045/189 від 14.04.2015), Криворізького національного університету "Криворізький педагогічний інститут" (довідка № 02/02-178/3 від 03.03.2015 р.), Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка (довідка № 33 від 09.09.2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Теоретичні положення та результати роботи апробовано на науково-практичних конференціях різних рівнів, зокрема, *міжнародних*: "Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу" (Ніжин, 2009), "Ціннісні пріоритети освіти XXI століття: європейський вектор розвитку вищої школи" (Луганськ, 2009), "Наука. Освіта. Технології" (Барановичі, Білорусь, 2010), "Сучасні дослідження у сфері англійської мови: перспективи лінгвістики та методики" (Житомир, 2011), "Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном" (Горлівка, 2011), "Українська освіта в європейському інформаційному просторі" (Житомир, 2012), "Англійська в глобалізованому світі" (Камянець-Подільський, 2012), "Конференція викладачів англійської мови як іноземної в Лос-Анджелесі" (Лос-Анджелес, 2013), "Вчитель англійської в глобальному вимірі: покращення того, що працює та виправлення того, що ні" (Кіровоград, 2014), "Навчання з технологіями" (Київ, 2014), "Інтернаціоналізація: міфи, реалії, виклики та можливості" (Дублін, Республіка Ірландія, 2014), міжнародному науковому конгресі вчителів і психологів (Прага, Чеська Республіка, 2014); *всеукраїнських*: "Вивчення

англійської в контексті безперервної освіти"(Рівне, 2010), "Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки" (Київ, 2011), "Виховання дітей та учнівської молоді в соціокультурному просторі сучасних освітніх закладів"(Київ, 2011), "Сучасні комунікативні методи навчання англійської мови"(Житомир, 2014), "Сучасні комунікативні методи навчання англійської мови"(Житомир, 2015), "Шкільний учитель нового покоління" (Житомир, 2015); на засіданнях кафедри педагогіки і кафедри методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка (2008–2015 рр.); під час проведення майстер-класів для вчителів шкіл м. Житомир (Житомир, 2013–2015). Результати проведеного дослідження використано для підготовки матеріалів для участі в міжнародній програмі наукових обмінів ім. Фулбрайта, яка підтримується урядом США (Лос-Анджелес, США, 2012–2013 рр.) та програми академічної мобільності Еразмус Мундус (Дублін, Республіка Ірландія, 2014), а також для участі в спільному проекті Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні "Шкільний учитель нового покоління"(2015–2016 рр.).

Публікації. Основні положення й результати дисертації висвітлено в 22 публікаціях (з них 1 у співавторстві), серед яких: 8 – в провідних фахових наукових виданнях України, 1 стаття в закордонному періодичному фаховому науковому виданні, 2 статті в закордонних збірках міжнародних науково-практичних конференцій, 11 – в збірниках матеріалів конференцій.

Особистий внесок здобувача у підготовленій в співавторстві з О. Місечко статті "Модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізацій технологій кооперативного навчання" (Житомир, 2015) полягає в розробленні зазначеної моделі та описі її структури.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (355 найменувань, 89 з яких іноземною мовою). Загальний обсяг – 278 сторінок. Основний зміст викладено на 189 сторінках. Дисертація містить 21 таблицю, 20 рисунків та 15 додатків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Аналіз понятійно-категорійного апарату дослідження

Першим кроком у будь-якому дослідженні є аналіз термінологічної бази та визначення основних термінологічних понять, релевантних проведеному дослідженню. До основних категорійних понять, які складають теоретичну основу нашої дисертаційної роботи, відносимо: 1) "підготовка майбутніх учителів/професійна підготовка", 2) "учитель філологічних спеціальностей (учитель-філолог)", 3) "кооперативне навчання", 4) "технологія кооперативного навчання". У результаті аналізу ми дійшли висновку, що ключовим поняттям дослідження є **"підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання"**. Розглянемо кожне з виокремлених понять.

1. Підготовка майбутніх учителів/професійна підготовка. На сьогоднішній день поняття підготовки майбутніх учителів доволі ґрунтовно висвітлено в дисертаційних працях. Рекомендуються різноманітні підходи до підготовки вчителів, висвітлюються проблеми в підготовці вчителів різних спеціальностей тощо. У контексті нашого дослідження необхідно проаналізувати наявні підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів-філологів та дати визначення саме такої підготовки.

Оскільки в педагогічних дослідженнях є ціла низка термінів, пов'язаних з поняттям "підготовка" ("підготовка", "підготовленість", "готовність", "компетентність", "професійна підготовка", "професійна підготовка вчителя" тощо), вважаємо за доцільне проаналізувати лише терміни, які будуть використані в межах теми дослідження, а саме: *"підготовка"*, *"професійна підготовка"*, *"готовність"*, *"компетентність"*.

Поняття "підготовка" та "готовність" тісно пов'язані між собою, адже в результаті підготовки до певного виду діяльності досягається стан готовності до

виконання цього виду діяльності. Термін "**професійна підготовка**" в педагогічних енциклопедичних словниках тлумачиться як "сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань та умінь" [262, с. 390]; та включає "поглиблене ознайомлення з науковими основами та технологією обраного виду праці; прищеплення соціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих у певній сфері людської діяльності" [70]; у Законі України "Про вищу освіту" професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [94]. Проте зазначені характеристики дуже загально відображають специфіку професійної підготовки вчителя. У радянській довідниковій літературі така підготовка визначається як "система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості" [233, с. 621].

Професійна підготовка у філософії розуміється в декількох вимірах: як процес професійного становлення майбутніх спеціалістів; мета й результат діяльності вищого навчального закладу, а також з погляду розвивальної дії на студента – як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку її резервних сил, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, уміннями й навичками [217; 293]. Фахівець у галузі професійної освіти академік Н. Ничкало вважає головним завданням професійної освіти в сучасних умовах підготовку кваліфікованих, конкурентоспроможних кадрів з високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, що відповідає вимогам науково-технічного прогресу та ринковим відносинам в економіці; виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості [168, с. 11].

Аналіз різних трактувань поняття "підготовка майбутнього вчителя" свідчить про його поліфункціональність і полісемантичність. Тому в роботі ми виходимо з того, що професійній підготовці майбутніх учителів-філологів у вищих навчальних

зкладах притаманні ознаки педагогічної системи з відповідною структурою взаємопов'язаних компонентів і педагогічного процесу, динаміку якого можливо відстержити.

На думку академіка І. Зязюна, педагогічна підготовка майбутнього вчителя як система у ВНЗ передбачає такі компоненти: функціональне самовизначення педагога в навчальному процесі; знання педагогічних критеріїв; педагогічні здібності, що сприяють залученню учнів до самостійної дії, розвивають технічні, гуманітарні, гуманістичні, комунікативні, рефлексивні здібності; рефлексію з приводу педагогічних дій на кожному інтервалі навчального процесу [98]. М. Вікуліна розглядає педагогічну підготовку майбутнього вчителя як багатоаспектну систему, що об'єднує відносно самостійні, але тісно взаємозв'язані та взаємозумовлені підсистеми: аксіологічну, когнітивну, особистісну та діяльнісно-творчу. Аксіологічна підсистема в її розумінні забезпечує надання допомоги студенту щодо вибору особистісно значущих ціннісних орієнтацій. Когнітивна – передбачає набуття ними наукових знань та практичних умінь. Особистісна – сприяє процесу самопізнання, розвитку рефлексивної здатності, оволодінню способами саморегуляції, самовизначення тощо. Діяльнісно-творча – формує та розвиває способи діяльності, творчі здібності, необхідні для реалізації в будь-якому виді діяльності, у тому числі педагогічної [54, с. 29–32].

Модель підготовки педагога, запропонована М. Васильєвою, представлена мотиваційно-ціннісним та аналітико-рефлексивним компонентами у складі таких елементів: стійка мотивація формування та вдосконалення власної нормативної професійної поведінки й система цінностей; сформована система особистісно значущих якостей, сприйняття їх як цінностей; сформована у вчителя здатність здійснювати рефлексію власної нормативної поведінки та співвідносити можливості свого “Я” з вимогами професії [48].

Комплексність професійної підготовки підкреслює також М. Чобітько, виділяючи компоненти внутрішньої й зовнішньої діяльності педагога: гуманістичний, світоглядний, мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний, емоційно-вольовий, поведінковий, діяльнісний, операційний, творчий [257, с. 476].

Проаналізувавши різні підходи до тлумачення поняття "професійна підготовка вчителя", М. Чобітько зробив висновок, що професійну підготовку найчастіше визначають через поняття професійної культури майбутнього педагога, що містить у собі системний світогляд, праксеологічну, рефлексивну й інформаційну озброєність, компетентність спілкування та управління. Її результатом є сформовані фахові якості, що гарантують особі ефективність педагогічної діяльності після закінчення вищого навчального закладу [257, с. 114–115].

В. Кушнір виділяє в системі підготовки вчителя такі підструктури: предметну, методичну, методологічну й практичну [132, с. 281–300]. До предметної він відносить підготовку з фаху та психолого-педагогічних дисциплін; методичну пов'язує з особливостями організації навчального та виховного процесу. Методологічний рівень підготовки передбачає розуміння майбутнім учителем педагогічного процесу в гносеологічному та онтологічному смислі [132, с. 281–300]. Л. Йовенко зазначає, що підготовка поділяється на загальноосвітню, професійну та спеціальну: **загальноосвітня** – це оволодіння студентами загальноосвітніми знаннями; **професійна підготовка** – забезпечення людини певною сумою знань, умінь і навичок, необхідних у конкретній галузі діяльності – педагогічній, виробничій, економічній, естетичній та ін.; **спеціальна підготовка** – ґрунтовне оволодіння студентами спеціальними знаннями, опанування специфічними вміннями та навичками передачі їх учням у процесі майбутньої професійної діяльності в школі [105, с. 56]. Так, на момент вступу до ВНЗ абітурієнт повинен мати загальноосвітню підготовку, яка є підґрунтям для отримання професійної підготовки. Процес професійної підготовки в деяких джерелах поділяється на довузівський, вузівський та післявузівський [231, с. 44]. Нас цікавить лише вузівський етап підготовки майбутніх педагогів.

Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога у ВНЗ належить до гуманітарних систем, що характеризуються високим рівнем організації, мають складну структуру, є впорядкованим цілим, об'єднаним різноманітними зв'язками та взаємовідносинами, соціальними за своєю природою [234, с. 28]. О. Семеног підкреслює такі якості професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, як

цілісність, динамічність, гнучкість, керованість, упорядкованість та внутрішня гармонійність її компонентів [223, с. 53]. О. Місечко тлумачить поняття професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога в галузі іноземної мови як цілісну, динамічну педагогічну систему, яка є нелінійною, функціонально активною, структурно впорядкованою, здатною до саморозвитку та характеризується специфічними закономірностями, єдністю змісту, цілей і засобів, спрямована на формування професійної компетентності, загальної й професійної культури, творчого мислення майбутнього вчителя та його готовності до професійного саморозвитку [156, с. 47].

Таким чином, учені розглядають професійну підготовку вчителя-філолога як процес, систему, системне утворення, що характеризується багатьма чинниками (цілісністю, динамічністю, активністю, упорядкованістю, функціональністю, нелінійністю, спрямованістю на саморозвиток тощо). Беручи до уваги вищезазначені характеристики поняття *професійної підготовки вчителя-філолога*, у нашому дослідженні вслід за О. Місечко, будемо розглядати його як динамічну педагогічну систему підготовки спеціаліста з предметного поля спеціальності "Філологія" (українська, російська, англійська, німецька тощо), яка характеризується нелінійністю, функціональною активністю, структурною впорядкованістю, здатністю до саморозвитку, єдністю змісту, цілей та засобів підготовки, спрямованістю та формуванням професійної компетентності, загальної й професійної культури. Результатом такої підготовки в контексті нашого дослідження повинна стати *готовність* майбутнього вчителя-філолога до компетентного використання технологій кооперативного навчання в професійній діяльності. На основі аналізу зазначених вище трактувань у нашому дослідженні ми виходимо з того, що *професійна підготовка* – це спеціально організований процес набуття професійних знань, умінь та навичок й формування професійних компетенцій, які, своєю чергою, сприяють формуванню *готовності* до діяльності в межах певної спеціальності, у нашому випадку спеціальності вчителя-філолога.

Як засвідчує аналіз науково-педагогічної літератури та словників, поняття

"готовність" уживається в кількох значеннях, залежно від того, хто його досліджує (філософ, педагог, психолог), і, як результат, має різне трактування.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття "готовність" розглядається як стан готового; бажання зробити що-небудь; поняття "підготовлений" пояснюється як "готовий до якої-небудь діяльності, здатний до неї", а поняття "підготовка" трактується як "запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності" [52, с. 767].

У словнику російської мови за редакцією С. Ожегова поняття "готовність" визначається як згода зробити що-небудь; стан, при якому все зроблено, усе готове для чого-небудь. Поняття "підготовленість" у цьому словнику не пояснюється, а поняття "підготовка" трактується як "запас знань, здобутий ким-небудь" [181, с. 145]. Термін "підготувати" має такі значення: зробити що-небудь попередньо для організації чого-небудь; навчити, дати необхідні знання для чого-небудь; попереднім повідомленням викликати схильність до сприймання чого-небудь [181, с. 532].

У психологічному словнику готовність до дії визначається як *стан* мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій [206, с. 291].

Психологи та педагоги (Б. Ананьєв, С. Вітвицька, М. Дяченко, О. Леонтєв та ін.) визначають готовність як цілеспрямований вияв особи, що включає в себе переконання, мотиви, ставлення, інтелектуальні й вольові якості людини, знання, вміння, спрямованість на певну поведінку. Вони розглядають проблему готовності до педагогічної діяльності як специфічний вид діяльності, як готовність до праці, до професійної діяльності [4; 59; 89; 133]. У соціальній психології радянського періоду простежуються два основних підходи до цієї проблеми: перший розглядає готовність швидше з погляду статички як *"функціональний стан"*, близький до поняття оперативного спокою", як *психологічну установку* (Ф. Басін, Д. Узнадзе), як *передстартовий стан* (М. Левітов), як *тильність* (В. Пушкін, В. Ільїн) [246]. У другому підході психологічна готовність трактується в більш динамічному ракурсі – як *підготовленість до виконання певних дій* (М. Дяченко, М. Кандибович, В. Соколов, О. Столяренко) [89].

К. Платонов охарактеризував готовність як єдність двох понять: бажання працювати, потреба в праці, що є результатом професійного навчання і виховання, та результат психологічної підготовки та психологічної мобілізації [197]. Н. Ковалевська, С. Корнієнко, М. Матюхіна, В. Селіванов під "готовністю" розуміють нерозривну єдність збуджувального (мотиваційного) і виконавського (процесуального) компонентів [105]. Б. Ананьєв, В. Згуровський, О. Ковальов, М. Левітов розглядають готовність у зв'язку з психологічними функціями, формування яких необхідне для досягнення високих результатів діяльності, та в особистісному аспекті, що передбачає вдосконалення психологічних процесів, станів, властивостей особистості, необхідних для ефективної діяльності [105].

О. 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 та засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [87, с. 276].

У дослідженні О. Буркова професійна готовність до педагогічної діяльності трактується 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" [47, с. 59]. С. Бризгалова під готовністю розуміє цілісне особистісне динамічне утворення, придбане в результаті спеціального навчання, яке включає у свою структуру взаємопов'язані елементи: науково-теоретичний, практичний та психологічний [45, с. 32].

Отже, багатозначність визначення терміна "готовність" виражається в тому, що, з одного боку, він розуміється як *стан, результат процесу підготовки*, а з іншого боку – як *бажання, схильність, намір, згода*, тобто як *мотивація, установка* на щось.

У результаті аналізу літератури з проблем готовності студентів педагогічного вищого навчального закладу до професійної діяльності за основу в дослідженні використовуємо визначення *готовності* як складного соціально-психологічного

утворення, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, що в результаті професійної підготовки формують компетенції, які входять до складу професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Готовність майбутнього вчителя-філолога до реалізації технологій кооперативного навчання відповідно до цього визначення передбачає наявність мотивації в майбутніх педагогів до діяльності в режимі КН; ґрунтовних знань із психолого-педагогічних, методичних, фахових філологічних дисциплін, спеціальних знань з теорії КН; сформованих умінь до діяльності за обраним фахом із використанням ТКН; особистісних характеристик, що сприятимуть діяльності в режимі КН; умінь рефлексії щодо результатів своєї професійної діяльності. Тобто, готовність майбутніх учителів, як складне соціально-психологічне утворення, має складатися з мотиваційного, знаннєвого, операційно-діяльнісного, особистісного та рефлексивно-оцінювального компонентів (Рис. 1.1).



Рис. 1.1 Компоненти готовності вчителя-філолога до компетентного використання ТКН в професійній діяльності

2. Учитель філологічної спеціальності (учитель-філолог). Аналіз термінологічних словників, нормативних документів щодо вищої освіти дозволив визначити коло найбільш часто уживаних термінів, що розкривають особливості підготовки майбутніх учителів-філологів у вищому навчальному закладі. Зокрема, це такі терміни, як "спеціальність (спеціалізація)", "кваліфікація", "педагогічна

професія", "профіль учителя-філолога" [91, с. 9–11; 106, с. 17–22; 180; 185; 334]. Розглянемо лише терміни, які необхідні для нашого дослідження, а саме "спеціальність", "спеціалізація" та "вчитель філологічної спеціальності".

У Законі України "Про вищу освіту" (2014 р.) **спеціальність** трактується як складова галузі знань, за якою здійснюється професійна підготовка [95], **спеціалізація** – складова спеціальності, що визначається вищим навчальним закладом та передбачає профільну спеціалізовану освітньо-професійну чи освітньо-наукову програму підготовки здобувачів вищої та післядипломної освіти; **кваліфікація** – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту, **результати навчання** – сукупність знань, умінь, навичок, компетентностей, набутих особою в процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти [95].

Як відомо, у межах певної професії (наприклад, педагога) існують і виникають різні спеціальності, особливістю яких є більш вузький характер трудової діяльності працівників, наприклад: учитель словесності, учитель іноземних мов, учитель української мови та літератури тощо [204, с. 334; 250, с. 7]. Тобто, поняття "спеціальність" є більш вузьким, ніж поняття "професія", і конкретизує його. Воно "відображає тенденції, що пов'язані з науково-технічним прогресом, і є мобільним елементом у системі професійного поділу праці, у цьому вимірі постає підготовка спеціалістів широкого профілю, які можуть змінювати професію, що зумовлюється швидкими темпами розвитку техніки та виробництва" [262, с. 280].

У вищій професійній освіті систематизація професій за ступенем спорідненості змісту теоретичного й практичного навчання відтворена в номенклатурі професій і спеціальностей, у напрямках підготовки фахівців у вищих закладах освіти відображено спільні змістові характеристики вищої освіти та професійної підготовки фахівців, а назви спеціальностей відображають неповторювані узагальнені об'єкти діяльності або виробничі функції та предмети діяльності [201].

Педагогічна спеціальність – це особливий вид діяльності людей, що належать до однієї професійної групи, і, відповідно, педагогічна діяльність цієї групи є поліфункціональною, що виявляється в процесі навчання та виховання дитини в загальноосвітніх навчальних закладах [234].

Специфіка об'єкта та мети діяльності фахівців, які представляють певну професійну групу, є підставою для диференціації педагогічних спеціальностей. Особистість того, хто навчається, виступає сильним об'єктом у діяльності педагога. У цьому зв'язку Д. Ніколенко [169] зазначає, що учительська професія органічно поєднує в собі дві спеціальності, аргументуючи це тим, що кожний учитель є спеціалістом із того предмета, який він викладає, і, крім того – педагогом-вихователем. На його думку, виконання функцій викладання і виховання – нерівнозначні. Навчатися виховувати дітей набагато складніше, ніж їх навчати [169, с. 49].

Звернемося до філологічної спеціальності як окремого напрямку в межах педагогічної професії. Поряд з концептом "спеціальність" застосовуються такі термінологічні варіанти: "спеціальність широкого профілю", "поєднана спеціальність", "додаткова спеціальність", "подвійна спеціальність", "паралельна спеціальність" [234, с. 56]. Для нашого дослідження пріоритетним є поняття "спеціальність" як інваріант усіх наведених вище термінів. Нас також цікавить предметне поле спеціальності, адже воно відображає зміст окремо взятої спеціальності.

Під предметним полем спеціальності розуміють відносно самостійну, упорядковану, логічно завершену частину змісту професійної підготовки майбутнього вчителя, у якій відображено особливості його професійної діяльності, у межах якої здійснюється інтеграція практичного навчання та обслуговування його теоретичного предмета (або предметів) [262, с. 385]. У спеціальності "Філологія" виділяються різні предметні поля, в межах нашого дослідження нас цікавлять такі: *українська та російська мова і література, іноземні мови (англійська, німецька тощо) та зарубіжна література*.

Формування педагога за спеціальністю, як зазначає дослідник педагогічної освіти

О. Глузман, відбувається на основі принципу винятковості фундаментальної підготовки [69, с. 228–229]. Тобто, певна педагогічна спеціальність повинна мати особливі ознаки щодо об'єктів діяльності, змісту та ґрунтовності фундаментальних знань, порівняно з іншими спеціальностями. Актуальним є розширення професійного поля діяльності, оволодіння спеціалізацією як складовою спеціальності, зміст підготовки до якої повинен сприяти швидкій адаптації до виконання професійних завдань будь-якого типу [69, с. 228–229].

За термінологічним словником у галузі управління якістю вищої та середньої професійної освіти, поняття "спеціалізація" (*фр.* specialization, *лат.* specialis – особливий) означає набуття спеціальних знань у якій-небудь предметній галузі знань; цілеспрямовану діяльність за відносно вузькими, спеціальними напрямками, набуття спеціальних знань у певній галузі і є складовою або варіантом спеціальності, у межах якої вона створюється [242]. Спеціалізації вводяться в межах відповідних спеціальностей з урахуванням їх органічної спорідненості, передбачають поглиблення змісту підготовки за рахунок новітніх напрямів сучасної науки [187].

Так, наприклад, у Житомирському державному університеті ім. І. Франка (ЖДУ ім. І. Франка) в Навчально-науковому інституті (ННІ) філології та журналістики за напрямом підготовки "Філологія" існують такі спеціальності та спеціалізації: спеціальність "Українська мова і література", спеціалізація "Редагування освітніх видань". ННІ педагогіки пропонує навчання за такими спеціальностями та спеціалізаціями: спеціальність "Дошкільна освіта", спеціалізація "Англійська мова". У ННІ іноземної філології ЖДУ ім. Івана Франка існують такі напрями підготовки та спеціальності: "Філологія. Мова і література (англійська)", "Філологія. Мова і література (німецька)". Ці напрями підготовки та спеціальності передбачають підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра й магістра з присвоєнням кваліфікації вчителя за умови виконання психолого-педагогічної, методичної та практичної програм підготовки відповідно до галузевого стандарту педагогічної освіти.

На нашу думку, спеціальність "Мова та література" в певній мірі є універсальною, оскільки дає можливість учителю-філологу за необхідності змінити

власну діяльність відповідно до певної спеціалізації в руслі обраного напрямку підготовки "Філологія".

Так, в ЖДУ ім. І. Франка, станом на 2014–2015 н.р. існували наступні напрями підготовки, спеціальності, спеціалізації та кваліфікації [90]:

Навчально-науковий інститут філології та журналістики:

- 6.020303 Філологія* (українська мова та література) – підготовка фахівців з присвоєнням кваліфікації вчителя);

- 6.020303 Філологія* (російська мова та література) – підготовка фахівців з присвоєнням кваліфікації вчителя.

Навчально-науковий інститут іноземної філології готує фахівців за спеціальностями:

- 6.020303 Філологія* (англійська мова та література);
- 6.020303 Філологія* (німецька мова та література);
- 6.020303 Філологія (переклад).

*Напрями, за якими передбачається підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра з присвоєнням кваліфікації вчителя за умови виконання психолого-педагогічної, методичної та практичної програм підготовки відповідно до галузевого стандарту педагогічної освіти [90].

У багатьох джерелах зустрічаємо термін "філологічний профіль" майбутнього спеціаліста. О. Глузман визначає профіль спеціаліста як індивідуальну концепцію професійного розвитку особистості [69]. І. Соколова пропонує наступну класифікацію спеціалістів різного профілю [234, с. 39–40]:

- спеціаліст вузького профілю (викладач-предметник), особистісна концепція розвитку якого спрямована на розвиток педагогічних здібностей та готовності до творчого розв'язання професійних завдань, пов'язаних із проведенням занять з певного предмета;
- спеціаліст комплексного профілю (викладач-предметник, практичний психолог) – це педагог, котрий має системні знання, здатний до поліфункціональної діяльності;
- спеціаліст інтегративного профілю – це викладач, дослідник, менеджер освіти

– педагог із універсально-синтетичними знаннями, здатний до універсально-функціональної діяльності.

Спеціалісти комплексного та інтегративного профілю належать до широкого профілю, що відповідає чинній в Україні практиці університетської педагогічної освіти [69, с. 205–211]. У межах цієї роботи нас цікавить спеціаліст інтегративного профілю, а саме спеціаліст, який має ґрунтовні системні знання, особистісна концепція якого спрямована на розвиток педагогічних здібностей та готовності до творчого розв'язання завдань, пов'язаних із викладанням іноземної мови та літератури (англійська, німецька російська) та/чи української мови і літератури.

У наукових публікаціях висловлено думку про існування двох різних професій – філолога і вчителя літератури; при цьому зазначено, що філолог – це людина, яка займається наукою, а вчитель літератури – це фахівець, який, володіючи основами науки, здатний розв'язувати зовсім інші завдання, зокрема, допомогти полюбити читання, усвідомити, що таке література в житті людини [220, с. 134–137]. На нашу думку таке розмежування дещо узагальнене, адже на сьогодні випускники педагогічних ВНЗ за напрямом підготовки "Філологія" в більшості випадків працюють не в науковій сфері, проте більшість стає саме учителями філологічних дисциплін. Тому, одним із ключових положень підготовки вчителів-філологів до реалізації кооперативного навчання є положення про те, що професійна діяльність учителя філологічних дисциплін є багатогранною та поліфункціональною. За словником В. Даля, філологія – це "наука або навчання мов, всього духовного і культурного життя відомих народів, а філолог – це вчений-мовознавець, який досліджує духовне та суспільне життя відомого народу або групи народів" [76, с. 140]. С. Аверинцев, розглядає філологію як "службу розуміння", яка "допомагає виконанню одного з головних людських завдань – зрозуміти іншу людину (та іншу епоху, іншу культуру)" [1, с. 545]. Таким чином, автор цього визначення вбачає унікальність філології в її безмежності, тому що філолог, у класичному розумінні цього терміна, у власній діяльності поєднує "лінгвіста, критика, історика громадянського побуту, моралі та культури, знавця інших гуманітарних, а принагідно навіть природничих наук – усього, що в принципі може знадобитися для

прояснення того чи іншого тексту" [1, с. 545]. Український учений В. Андрущенко в контексті основних пріоритетів розвитку сучасної освіти вважає, що українська освіта має сформувати новітню мовну культуру особистості, де вільне володіння державною мовою (українською) у поєднанні із знанням іноземної мови (однієї-двох із світових мов) дасть той синтез загальнокультурної підготовки особистості, який дозволить їй не лише здолати мовні бар'єри, а й імплементувати в міжнародну мовну культуру елементи української [167, с. 165]. Тобто, у процесі підготовки такої високоерудованої особистості повинні бути використані найефективніші методики, які майбутні фахівці зможуть використати на практиці.

На сьогодні спеціаліст-філолог повинен уміти розв'язувати педагогічні проблеми в сучасній школі, які вимагають не лише знання мови та літератури, а й сформованих педагогічної, науково-дослідницької, культурологічної, медіаосвітньої компетенцій в руслі вимог до освіти ХХІ ст. Відповідно, поняття філологічного профілю вищої професійно-педагогічної освіти в контексті дослідження підготовки вчителів до реалізації ТКН будемо розглядати як професійну підготовку вчителя з мови та літератури (державної, рідної, іноземної), навчання філологічним дисциплінам за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра або магістра.

Згідно з українським законодавством, *кваліфікація* (лат. *quails* – який за якістю, *facio* – роблю) – офіційний результат оцінювання та визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту [94; 95]. Державний стандарт вищої освіти України містить перелік назв кваліфікацій, які визначаються через професійні назви робіт, що мають виконувати фахівці певного освітньо-кваліфікаційного рівня на первинних посадах, а також містить перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями [201]. У статті 1 Закону України "Про вищу освіту" відмічено, що як результат послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання у вищому навчальному закладі, за підсумками державної атестації особа здобуває певну кваліфікацію [201].

Проаналізувавши вищеназвані поняття, О. Місечко зазначила, що сьогодні між

поняттями "спеціальність", "фах" і поняттям "професійна підготовка" як сполучна ланка використовується поняття "кваліфікація" – як таке, що виражає сенс професійної підготовки через здобуття певного рівня кваліфікації за відповідною спеціальністю [156, с. 43]. Узагальнивши аналіз поняття "кваліфікація" І. Соколова зазначила, що кваліфікація – це здатність працівника виконувати конкретні завдання та обов'язки в рамках певного виду діяльності або рівень його компетентності щодо виконання певного виду роботи в межах конкретного предметного поля спеціальності [234, с. 42].

Таким чином, у нашому дослідженні **вчитель філологічних спеціальностей** розглядається як кваліфікований фахівець, що повністю засвоїв програму підготовки з предметного поля "Філологія" (англійська мова та література, німецька мова та література, українська мова та література, російська мова та література тощо) та виконав вимоги психолого-педагогічної, методичної та практичної програм підготовки відповідно до галузевого стандарту освіти. Тому підготовку до використання ТКН будемо розглядами в межах філологічних предметів (англійська мова та література, німецька мова та література, українська мова та література, російська мова та література тощо), психолого-педагогічних (педагогіка, психологія) та методичних (методика викладання мови, методика викладання української, російської та зарубіжної літератури) дисциплін.

3. Кооперативне навчання. Із метою уточнення визначення ключового для нашого дослідження терміну "кооперативне навчання" ("cooperative learning") та аналізу поняття "колаборативне навчання" ("collaborative learning") ми використали метод контент-аналізу з метою уточнення відмінностей у даних термінах. В україномовних джерелах знаходимо термін "коопероване навчання" [243; 218]. У російськомовних джерелах знайдено трактування терміну "cooperative learning" як "навчання в співробітництві" (Є. Полат), "навчання в малих групах співробітництва", а поняття "collaborative learning" – як "спільне навчання в малих групах" [241, с. 224–225]. Є. Полат вважає, що термін "collaborative learning" стосується іншого, ніж кооперативне навчання, виду діяльності в малій групі, який орієнтується на самостійну роботу та відповідальність тих, хто навчається, у

той час як термін "cooperative learning" означає технології, спеціально розроблені американськими педагогами, для етапу формування різноманітних навичок та інтелектуальних умінь у навчальних ситуаціях, більш керованих із боку вчителя [241]. Термін "collaborative learning", на її думку, можна віднести до вищого, творчого етапу спільної діяльності бо, щоб його досягти, необхідно використовувати "cooperative learning" [241, с. 224–225].

Аналіз автентичних джерел (Ребека Л. Оксфорд (Rebecca L. Oxford), Паз Деннен (Paz Dennen), В. Панітц (V. Panitz), Т. Діленборг (T. Dillenbourg), П. Бейкер (P. Baker), М. Блей (M. Blaye), А. Омейлі (A. O'Malley), М. Макінерні (M. McInnerney), Т. С. Робертс (T. S. Roberts) та ін.) підтверджує відмінності, зазначені Є. Полат. Зокрема, американські дослідники Р. Олсен та С. Кейган запропонували таке визначення кооперативного навчання: „кооперативне навчання – це групова навчальна діяльність, організована таким чином, що навчання залежить від соціально структурованого обміну інформацією між тими, хто навчається в групах, де кожен відповідає за своє успішне засвоєння навчального матеріалу і водночас вмотивований підвищити рівень успішності інших” [287, с. 8]. Проте, оскільки обидва терміни перекладаються на українську мову як "співпраця, співробітництво" [175, с. 97; 108], з метою уникнення тавтології вважаємо за необхідне використати метод транслітерації у вживанні цих термінів і використовувати терміни "кооперативне навчання" та "колаборативне навчання" як два окремих поняття та об'єкти дослідження методом контент-аналізу.

На думку О. Дубасенюк, у процесі контент-аналізу педагогічного терміну необхідно дотримуватись послідовності таких кроків: вибір теми, мети та гіпотези дослідження, створення робочого апарату аналізу (вибірка зі статей, їх уривків і цільових категорій); ідентифікація категорій, концептів та одиниць для аналізу, контекстних одиниць та одиниць для оцінювання, створення таблиці, оцінка та аналіз результатів та створення визначення та основи результатів аналізу [86].

Категоріями для аналізу можуть виступати слова, контекстуальні одиниці (речення), концепти [149]. У нашому дослідженні маємо справу зі словами, концептами та контекстуальними одиницями (реченнями). "Слова – це найменші одиниці для аналізу, водночас концепти – це слова згруповані в концептуальні кластери, що відповідають ... змінним в типовій гіпотезі дослідження" [338]. У процесі контент-аналізу, проведеного в нашій роботі, використано низку простих запитань, які виступили як категорія аналізу. Відповіді на них створюють логічну семантичну єдність, яка дає можливість підрахувати кожне з повторюваних слів і їх синонімів у відповідності з принципом семантичної значущості. Проаналізовані сегменти текстів є гомогенними в семантичному плані, що дає можливість дотриматися принципу формалізації [149]. Принципи формалізації та статистичної значущості повинні враховуватися для ефективного проведення контент-аналізу [86]. Ми дотримувались зазначених вище етапів і принципів у процесі контент-аналізу термінів "кооперативне навчання" та "колаборативне навчання".

Метою контент-аналізу було створення робочого визначення термінів "кооперативне навчання" та "колаборативне навчання" для подальшого оперування ними в дослідженні. Гіпотеза полягає в тому, що кооперативне та колаборативне навчання – це два види навчальної діяльності в малій групі, яка вимагає співпраці між членами групи. Для аналізу терміна "кооперативне навчання" ми відібрали 18 джерел, а для аналізу терміна "колаборативне навчання" – 17. Ці джерела склали робочий апарат контент-аналізу. Визначення обох термінів відібрані з енциклопедій, статей, наукових монографій, які згруповані в таблиці (додаток А). Далі сформульовано серію простих запитань, відповіді на які підбирались у вибірці визначень. Відповідно до відповідей на ці запитання, накопичувався матеріал для оцінювання. Беручи до уваги порівняно невелику вибірку визначень, ми побудували узагальнену таблицю, спільну як для розробки категорійного апарату дослідження, так і для реєстрації слів, концептів, висловів. Перша колонка таблиці відображає процес створення дефініції поняття; друга – указує на кількість слів та словосполучень; третя – містить категорійний

апарат; четверта – указує на частоту вживаності концепту серед авторів, а п'ята – подає цю частоту в процентному співвідношенні (Таблиця 1.1).

Отже, узагальнення зібраних даних результатів аналізу дав змогу таким чином описати термін "кооперативне навчання" це –

Що?: вид групової навчальної діяльності (5 авторів; 27,77 %), навчальна стратегія (3 автори; 16,66 %) педагогічна практика (2 автори; 11,11 %), метод (2 автори; 11,11 %), при якому?: члени групи працюють разом у малих групах (7 авторів; 38,88 %), відбувається структурування співпраці / співробітництва

Таблиця 1.1

Таблиця розробки категорійного апарату поняття "кооперативне навчання" і реєстрації одиниць аналізу

Робочі визначення КН	№	Категорійні ознаки КН	Кількість авторів	~ %
Кооперативне навчання – це ...	Що?			
	1.	ситуація	1	5,5
	2.	використання	1	5,5
	3.	навчальна стратегія (стратегії)	3	16,66
	4.	педагогічна практика	2	11,11
	5.	підхід	1	5,5
	6.	спільна праця	1	5,5
	7.	(вид групової) навчальної діяльності	5	27,77
	8.	процес	1	5,5
	9.	метод	2	11,11
Кооперативне навчання – це вид групової навчальної діяльності ...	Який?/При якому?			
	1.	працюють разом в малих групах	7	38,88
	2.	сприяє навчанню	1	5,5
	3.	позитивна взаємозалежність	1	5,5
	4.	оптимізує соціалізацію	1	5,5
	5.	структурування співпраці/співробітництва	4	22,22
	6.	досягнення спільної мети	2	11,11
	7.	оптимізації інтеракції та співпраці	1	5,5
	8.	заглиблення в культуру	1	5,5
Кооперативне навчання – це вид групової навчальної діяльності, при якій члени групи співпрацюють разом в малих групах ...	Для чого?/З метою?			
	1.	взаємодопомоги в навчанні	4	22,22
	2.	оптимізація навчання одне одного	2	11,11
	3.	спільного заглиблення в культуру	1	5,5
	4.	розвитку мислення вищого рівня, просоціальної поведінки	1	5,5
	5.	оптимізує соціалізацію та навчання	1	5,5
	6.	структурування співробітництва	3	16,66
	7.	досягнення спільної мети	2	11,11
	8.	оптимізації інтеракції та співпраці	3	16,66
	9.	взаємна відповідальність	1	5,5

(4 автори; 22,22 %); з метою?: взаємодопомоги в навчанні (4 автори; 22,22 %), оптимізації інтеракції та співпраці (3 автори; 16,66 %), структурування співробітництва (3 автори; 16,66 %), оптимізації навчання одне одного (2 автори; 11,11 %).

На основі проведеного контент-аналізу робимо висновок, що **кооперативне навчання (КН)** – це вид навчальної діяльності/навчальна стратегія, яка базується на спільній роботі в режимі малої групи, відмінною рисою якої є структурована співпраця всіх членів групи з метою взаємодопомоги в процесі навчання, оптимізації інтеракції (спілкування) та покращення умінь співробітництва членів групи.

Відповідно до проаналізованих джерел, структурування роботи в кооперативній групі відбувається з урахуванням основоутворювальних компонентів кооперативного навчання, а саме: чіткого структурування роботи груп учителем, використання трьох типів кооперативних груп, організація роботи у відповідності до компонентів КН, про які детально йтиме мова в наступних підрозділах дисертації. У процесі контент-аналізу терміна "колаборативне навчання" була використана аналогічна процедура. Результати аналізу містяться в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Таблиця розробки категорійного апарату поняття "колаборативне навчання" і реєстрації одиниць аналізу

Робочі визначення	№	Категорійні ознаки колаборативного навчання	Кількість авторів	~ %
Колаборативне навчання – це ...	Що?			
	1.	координована, синхронна діяльність	1	5,88
	2.	метод навчання і викладання	2	11,76
	3.	акт діяльності	1	5,88
	4.	підхід	2	11,76
	5.	рефлексивний діалог	1	5,88
	6.	тип навчання	3	17,65
	7.	процес	5	29,41
	8.	філософія інтеракції	2	11,76
Колаборативне навчання – це тип навчального процесу ...	Який?/При якому?			
	1.	двоє чи більше осіб з взаємодоповнюючими уміньми співпрацюють/ працюють разом	5	29,41
	2.	само-керовані групи співпрацюють	2	11,76
	3.	допомагає учням ставати членами навчальної спільноти	1	5,88

	4.	навчання відбувається в малих групах в інтерактивному соціальному середовищі	1	5,88
	5.	малі групи з інтерактивним соціальним середовищем співпрацюють	3	17,65
	6.	Соціальна інтеракція використовується як засіб конструювання знань	3	17,65
	7.	учням надається більше влади для контролю власного навчання, ніж в традиційному навчанні	2	11,76
Колаборативне навчання – це тип навчального процесу, при якому двоє чи більше осіб зі взаємодоповнюючими навичками співпрацюють ...	З якою метою?			
	1.	досягти спільного розуміння/ вигадати чи створити щось	2	11,76
	2.	самостійно знайти рішення спільного навчального завдання	7	41,17
	3.	створення засобів навчальної діяльності	1	5,88
	4.	дослідити важливе питання чи створити власний проект	2	11,76
	5.	заглиблення в культуру суспільства, мова якого вивчається, і прививання культури самостійного навчання	2	11,76
	6.	створити та довести спільне вирішення поставленої проблеми	3	17,65

Таким чином **колаборативне навчання (КЛН)** – це навчальний процес, під час якого двоє чи більше осіб із взаємодоповнювальними умінями співпрацюють/здійснюють соціальну інтеракцію як засіб конструювання знань з метою вирішення спільного навчального завдання чи проблеми, дослідження важливої проблеми та створення власного, творчого проекту.

Отже, хоча визначення обох термінів і мають деякі спільні риси, однак виявлено основну відмінність між ними, яка полягає в тому, що кооперативне навчання є більш *структурованим* видом групового навчання, тобто більшої ваги має організація та фасилітація процесу співпраці учнів з учителем, водночас у колаборативному навчанні більше підкреслюється спільне *самостійне* вирішення навчального завдання.

Результати проведеного контент-аналізу вказують на необхідність диференціювати терміни „кооперативне навчання” та „колаборативне навчання”. На нашу думку, КН є необхідною складовою вищої, більш якісної форми навчальної взаємодії в режимі КЛН.

Результатом використання обох видів навчання є формування уміння співробітництва, уміння співпрацювати, як одного з пріоритетних умінь XXI століття (рис. 1.2). Це уміння входить до переліку умінь XXI століття в контексті професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, поданого в Додатку Г.



Рис.1.2 Співвідношення кооперативного та колаборативного навчання

4. Технологія кооперативного навчання. У нашій праці розглянуті вище терміни вживаються разом з терміном "*технологія*", як "технологія кооперативного навчання" (ТКН) та "технологія колаборативного навчання" (ТКЛН). Вважаємо, що кооперативне навчання як система включає в себе різноманітні структурні компоненти, які реалізуються в спеціально організованих формах діяльності в процесі навчання, чи то в технологіях кооперативного навчання.

Б. Ліхачов розглядав педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір та компонування форм, методів, способів та прийомів навчання чи виховних засобів [139]. В. Беспалько вважає, що педагогічна технологія – це змістова техніка реалізації навчального процесу [29; 30]. Педагогічна *технологія кооперативного навчання* – це набір форм, методів, способів та прийомів організації роботи в малій групі в умовах кооперативного чи колаборативного навчання.

В ієрархії педагогічних технологій ТКН відносяться до особистісно орієнтованих, антропоцентричних технологій, які передбачають переорієнтацію навчального процесу на розвиток особистісних характеристик учня в процесі навчання. У структурі особистісно-орієнтованих технологій ТКН посідають місце серед технологій співробітництва [195], що ставлять акцент на демократизмі та рівності суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом і учнем, проте з більш чіткою орієнтацією на співпрацю в площині учень-учень. Г. Селевко в аналізі освітніх технологій визначає технології в співробітництві як такі, що належать до моделей творчого вирішення проблем і спираються на компоненти, розроблені Д. Джонсоном, Р. Славіним, Е. Аронсоном [222].

До того ж варто наголосити на існуванні комп'ютерно-опосередкованого кооперативного та колаборативного навчання [286; 326; 344 та ін.], які дедалі більше інтегруються в освітню практику за кордоном. У межах нашого дослідження ми робимо спробу дослідити та впровадити як класичні, так і змішані форми взаємодії в режимі КН та КЛН.

Підсумовуючи викладене, зауважимо, що в нашому дослідженні **підготовка** майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання розглядається як *цілеспрямований процес формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей* (а саме: Філологія. Мова і література (англійська мова), Філологія. Мова і література (німецька мова), Філологія (українська мова та література), Філологія (російська мова та література), за якими передбачається присвоєння кваліфікації вчителя за умови виконання психолого-педагогічної, методичної та практичної програм) *до відбору, адаптації та самостійного використання напрацювань із теорії кооперативного навчання та практичних технологій кооперативного навчання в професійній діяльності.*

Отже, у цьому параграфі були опрацьовані й сформульовані визначення ключових понять підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації кооперативних технологій у професійній діяльності. Перейдемо до характеристики методологічних засад, у межах яких проводилось дослідження.

1.2. Теоретичні засади професійної підготовки вчителя-філолога в контексті гуманістичної парадигми освіти

КН є цілісним психолого-педагогічним явищем, яке виходить за межі системи "вчитель – учень – учень", і є синергетичним утворенням, яке передбачає структурування вмінь співпрацювати в загальносупільній площині. З метою досягнення такого рівня співпраці варто "будувати" дослідження, базуючись на наукових підходах та принципах, які якнайкраще відображають сутність співпраці. Беручи до уваги спрямованість КН на особистість того, хто навчається, професійну підготовку майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації ТКН

найбільш доцільно здійснювати в межах гуманістичної освітньої парадигми.

Поняття "освітня парадигма" різними науковцями висвітлюється по-різному (Е. Берн, Н. Бордовська, С. Гончаренко, М. Романенко, А. Реан та ін.). У філософському словнику сформульовано таке визначення парадигми: парадигма (*грец.* paradeigma – приклад, зразок) у сучасній філософії науки – система теоретичних, методичних й аксіологічних установок, що сприймаються в якості зразка вирішення наукових задач і поділяються всіма членами наукового співтовариства [173, с. 503]. Термін "парадигма" у філософію науки вперше було введено позитивістом Г. Бергманом, проте основний пріоритет у його використанні та розповсюдженні належить Т. Куну, який виділяє два аспекти парадигми: епістеміологічний і соціальний. В епістеміологічному плані парадигма являє собою сукупність фундаментальних знань, цінностей, тверджень і технічних прийомів, що виступають у якості зразка наукової діяльності. У соціальному – парадигма характеризується через розділ конкретного наукового співтовариства, цілісність і межі якого вона визначає [173, с. 503].

Поняття парадигми в рамках сучасної філософії науки є більш продуктивним при описі еталонних теоретико-методичних основ наукового пошуку [173, с. 504]. Як зазначають дослідники, усі освітні парадигми формуються залежно від елемента, який є домінуючим у системі основних параметрів освіти як соціального явища в певний історичний період [42, с. 30; 209]. Такими елементами російські учені Н. Бордовська, А. Реан вважають "уявлення про систему знань, умінь, навичок (ЗУН), необхідних людині в конкретну історичну епоху; усвідомлення типу культури та способів розвитку особистості в процесі її засвоєння; принципи кодування та передачі інформації, осмислення цінності освіти в суспільстві; уявлення про місце і роль педагога як носія знань та культури в освітньому просторі" [42, с. 30; 209].

Український дослідник освітньої парадигми М. Романенко зазначив, що освітня парадигмальна ідея існує у двох формах: як квінтесенція того чи іншого підходу до розуміння природи людини як об'єкта й суб'єкта освітнього процесу та як концептуальна ідея навчально-виховного процесу, що містить у собі вихідні філософські засади, власне педагогічну теорію та її інструменталізацію у вигляді

конкретних методик чи форм організації освіти [212].

З метою визначення особливостей підготовки майбутнього вчителя філологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах до організації кооперативного навчання в нашій роботі ми будемо спиратись на гуманістичну освітню парадигму як провідну в процесі підготовки майбутнього педагога, а під "*парадигмою*", услід за М. Романено, розуміємо концептуальну ідею навчально-виховного процесу, що містить у собі вихідні філософські засади, власне педагогічну теорію та її інструменталізацію у вигляді конкретних методик та форм організації освітньої діяльності.

Гуманізація є філософською та соціально-політичною доктриною, яка проголошує благо людини як вищу мету освітньої діяльності для забезпечення вільного й всебічного розвитку особистості, діяльну участь індивіда в житті суспільства [160, с. 105–106]. Центральною складовою педагогічного мислення ХХІ сторіччя стає комплексний підхід до особистості того, хто навчається, що "передбачає переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу. У широкому розумінні це означає вияв поваги до особистості як викладача, так і учня, студента, прийняття їхніх особистісних цілей, інтересів і потреб" [207, с. 64]. Г. Балл наголошує, що проблема гуманізації освіти є актуальною в усьому світі [79]. З позицій філософії гуманізму, кінцевою метою педагогічного процесу є реалізація людини як повноцінного суб'єкта діяльності, пізнання та спілкування, який є вільним, духовним, відповідальним за те, що відбувається у цьому світі [238].

Відповідно, в основу сучасної *гуманістичної* парадигми професійної підготовки майбутніх учителів-філологів покладено такі філософські положення: суб'єкт педагогічного процесу – вільна та духовна особистість, якій притаманна потреба в саморозвитку та самовдосконаленні; цілі, зміст, форми і методи гуманістичної освіти, сприяють розвитку та гармонізацію особистості того, хто навчається [24]; "свобода як сукупність умов (зовнішніх або внутрішніх) сприяє гармонійному розгортанню та виявленню усебічних можливостей особистості" [24, с. 281].

У підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної діяльності з використанням ТКН реалізація ідей гуманістичної парадигми передбачає

формування в них гуманістичного педагогічного мислення та культури і з погляду дидактики передбачає низку завдань [41]. Перш за все, при підготовці учителів-філологів необхідно вести ретельний облік психічних якостей кожного майбутнього педагога (зміст яких визначається внутрішньою взаємозалежністю психічних елементів і функцій), а також контролювати результат впливу на його психічні характеристики (ставлення особистості до зовнішніх об'єктів, до середовища), які залучають його до здобутків загальнолюдської, національної та професійної культури в гармонійній єдності її складових [24, с. 283]. Відповідно до основних засад гуманістичної парадигми, виникає необхідність у задоволенні базових потреб майбутніх фахівців шляхом створення умов для їх діяльності, залучення їх до досягнень цивілізації [24, с. 283]. До того ж виникає необхідність у "створенні у вищому навчальному закладі гуманітарної сфери, яка сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню ноосферного мислення, ціннісних орієнтацій і моральних якостей з наступною їх актуалізацією в професійній та суспільній діяльності" [74, с. 27]. Як зазначив відомий український педагог-дослідник Г. Васянович, однією з переваг гуманістичної парадигми є зміна етичної позиції педагога і учня, які покладають на себе моральну відповідальність за вільний вибір тієї чи іншої позиції в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [49, с. 15]

В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень підкреслюють, що гуманістична парадигма апелює до індивідуалізації й диференціації навчання, до радості учіння, до процесу творчості [167, с. 217]. Вона виражається, передусім, у максимальній індивідуалізації та диференціації навчання, що, відповідно, передбачає зміну статусу того, хто навчається: з об'єкта, який пасивно сприймає інформацію, він стає суб'єктом, активним учасником навчального процесу. У процесі підготовки до професійної діяльності майбутній учитель-філолог прагне до власного самовдосконалення, до заповнення прогалин у власній підготовці, у чому йому можуть допомогти спеціально організовані заняття зі структуруванням ТКН, так як КН апелює до принципів індивідуалізації та диференціації. Саме в межах гуманістичної парадигми лежить особистісно орієнтована модель освіти, на протипагу авторитарній (традиційній) моделі [198]. Особистісна зорієнтованість цієї

освітньої моделі досягається саме через індивідуалізацію й диференціацію навчального процесу.

Тобто, гуманізація професійної освіти вимагає зміщення акценту на розвиток особистісних характеристик тих, хто навчається, та формування їхніх духовних і культурних цінностей, поширення та утвердження гуманістичних принципів, що зорієнтовані на виховання ставлення до людей, сповненого любові, турботи про людське благо, поваги до людської гідності [52, с. 266]. Як бачимо, в основу гуманістичної парадигми покладено ідею гармонізації розвитку особистості того, хто навчається, і всі цілі, зміст, форми та методи гуманістичної освіти повинні сприяти цьому. У світлі гуманістичної парадигми майбутній учитель-філолог повинен спрямовувати всі свої зусилля на підготовку цілісної особистості учня, здатної діяти в плюралінгвальному суспільстві та співпрацювати з представниками інших культур. Тому, наше дослідження базується на групі **науково-методологічних підходів**, які відображають усю повноту та багатогранність гуманістично орієнтованої професійної підготовки в сучасному педагогічному ВНЗ та найбільш відповідають теоретичним засадам й особливостям практичної реалізації кооперативного навчання, а саме: системно-структурному, компетентнісному, особистісно орієнтованому, культурологічному (рис. 1.3).

В основу нашого дослідження покладено системно-структурний підхід (В. Афанасьєв, В. Безпалько, Л. Берталанфі, Т. Ільїна, О. Ковальов, Н. Кузьміна, В. Сластьонін) як такий, що уможливорює вибудову моделі підготовки вчителів-філологів до реалізації ТКН у множині взаємопов'язаних структурних елементів, що будуть становити систему. Поняття "система" визначається як сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, а відтак утворюють певну цілісність, єдність [2, с. 49].

Процес підготовки до професійної діяльності майбутнього вчителя на філологічних факультетах І. Соколова розглядає "як цілісну систему із множиною пов'язаних між собою компонентів (елементів, підсистем), що певним чином упорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта та об'єкта, розгалуженими зв'язками та відносинами

із зовнішнім середовищем” [234, с. 58]. Відштовхуючись від зазначених визначень, компоненти підготовки майбутнього учителя філологічних спеціальностей до реалізації ТКН в професійній діяльності ми будемо досліджувати як систему у їх взаємозв'язку, з метою виявлення загальних системних властивостей та якісних характеристик цієї підготовки.

Педагогічна система, будучи соціальною та штучно організованою, формує своєрідний освітній простір відповідно до певної моделі, яка визначає типи взаємозв'язків, очікувані результати, механізми та перспективи розвитку [64]. Системність наукового пізнання та відповідного знання є наслідком та відображенням системних взаємозв'язків, якими характеризується сама дійсність [253]. А тому при вивченні об'єкта важливо враховувати всі його наявні сторони та зв'язки.

Так, об'єктом цього дослідження є професійна підготовка майбутніх учителів-філологів у педагогічному ВНЗ. Системно-структурний аналіз дозволяє розглянути своєрідність професійної підготовки вчителів-філологів, її системну будову, її увімкнутість у рівневі взаємодіючі системи. До теоретичних положень, що розкривають суть системно-структурного підходу відносяться також наступні міркування в руслі нашого дослідження: система не зводиться до суми елементів, а має власну структуру (структура підготовки вчителів-філологів до реалізації ТКН реалізується у моделі); властивості елемента визначаються його місцем у структурі; складові системи – підсистеми можна розглядати як самостійні системи; кожне педагогічне явище, яке розглядається як система, входить до більш загальної системи (наприклад, система підготовки вчителя-філолога до реалізації ТКН є підсистемою, що входить до загальної системи професійної підготовки вчителів у педагогічному ВНЗ, а кооперативне навчання, як педагогічне явище, входить до більш загальної системи інтерактивних інноваційних технологій); повнота розгляду педагогічного явища забезпечується й дотриманням етапності проведення системно-структурного аналізу, саме порівневий та поетапний системно-структурний аналіз є умовою отримання повноти знань про досліджуване явище [197]. Відповідно, проведення поетапного аналізу здобутої інформації про КН уможливорює побудову структурної моделі

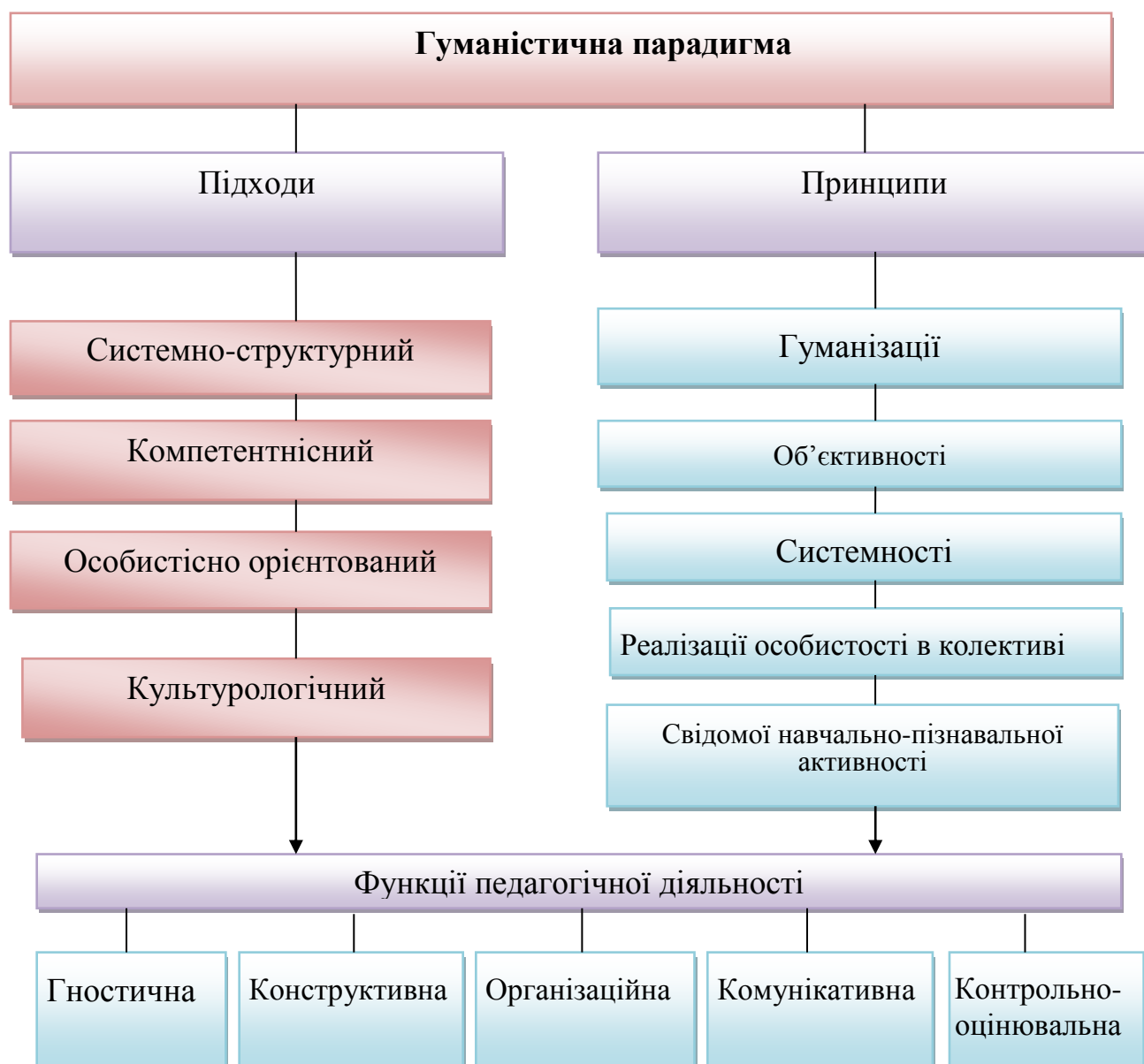


Рис. 1.3 Вихідні засади професійної підготовки вчителя-філолога в контексті гуманістичної освітньої парадигми

реалізації ТКН, яка являє собою структуру взаємопов'язаних між собою елементів, які повною мірою розкривають необхідні для формування професійної компетентності знання, уміння, навички та відповідні компетенції. Результатом впровадження такої системи в педагогічний процес ВНЗ є готовність учителя-філолога до діяльності в режимі КН.

У руслі сказаного вище, **компетентнісний підхід** дозволяє визначити необхідні для майбутніх учителів-філологів компетенції, які сприятимуть формуванню професійної компетентності в аспекті готовності до реалізації ТКН. Значна кількість науково-теоретичних джерел (Н. Бібік, В. Болотов, Н. Маркова,

О. Савченко, О. Семенов, І. Соколова, Л. Хоружа, О. Хуторський та ін.) засвідчує актуальність цього підходу у вітчизняному науковому середовищі. Основними категоріями цього підходу виступають поняття компетенція, компетентність, професійна компетентність, а також терміни, що є похідними від слова *компетентний* (лат. *competo, competens* – досягати, відповідати, підходити), тобто такий, що "має достатні (ґрунтовні) знання в якій-небудь галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний" [223, с. 59, 52, с. 560; 56, с. 354; 117; 174, с. 874]. Відповідно до Закону України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII "компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти" [95].

Учені виокремлюють такі риси професійної компетентності:

- підвищення ролі суб'єкта в соціальних перетвореннях, його здатності зрозуміти динаміку процесів розвитку і впливу на їх хід (Д. Чернілевський [256]);
- здійснення на високому рівні педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, вияв особистості вчителя, досягнення результатів у навчанні та вихованні школярів (А. Маркова [150]);
- сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань (О. Дубасенюк [84, с. 71]).

В аспекті нашого дослідження професійну компетентність майбутнього вчителя-філолога ми розглядаємо як комплексне особистісне утворення, яке містить певні компетенції, що сприяють формуванню готовності до викладацької діяльності з використанням ТКН. У процесі професійної підготовки в педагогічному ВНЗ студенти лише набувають професійних компетенцій, водночас виявлення та розвиток професійної компетентності вчителя-філолога відбувається в процесі майбутньої професійної діяльності.

Враховуючи потреби сучасного суспільства, освітньо-кваліфікаційні вимоги до вчителів філологічних спеціальностей, вимоги Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, аналіз наукових праць для вищої школи [10; 46; 62; 81; 103; 126; 135; 154; 203; 223; 225], визначимо такий склад професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, який забезпечить успішність педагогічної діяльності в режимі ТКН: *предметна, соціально-психологічна, педагогічна, лінгвістична (мовна, мовленнєва), комунікативна, методична, соціокультурна, дослідницька компетентності та компетенції*. Як зазначає О. Семеног, кожна з виділених професійних компетентностей виконує власні функції й також може бути представлена як певна сукупність компетенцій, що розкривають її специфіку [223, с. 63]. В контексті цього дослідження майбутні вчителі-філологи повинні володіти як компетенціями, що притаманні учителям, так і компетенціями, притаманними філологам для успішної реалізації ТКН, що в сумі становитимуть професійну компетентність учителів філологічних спеціальностей.

Предметною компетентністю називають "освіченість та авторитетність учителя в галузі науки, представником якої він є, яка акумульована в цьому предметі та якою має оволодіти учень, щоб у самостійній діяльності ефективно вирішувати творчі завдання" [129, с. 90]. Як вважає Н. Кузьміна [129, с. 90], предметна компетентність учителя базується на його науковій компетентності, що складається з двох аспектів: знання конкретної науки (у нашому випадку це знання філологічних дисциплін); навички та вміння використовувати наукові знання в практичній діяльності (тобто володіння уміннями викладати наукові знання з використанням кооперативних технологій).

Одним із найважливіших чинників професійної підготовки вчителя філологічних спеціальностей є формування *педагогічної компетентності*, а саме опанування теорії й практики навчання та виховання, дидактичних закономірностей навчального процесу, педагогічної етики, фундаментальних концепцій, законів, закономірностей розвитку педагогічних явищ, провідних педагогічних теорій, основних категорій, понять [223, с. 64]. Педагогічна

компетентність учителя-філолога, за визначенням А. Трофименко, є "категорія педагогічної науки та особистісної інтегративної характеристики суб'єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок цілепокладання, цілездійснення навчальної діяльності, має певний досвід її організації й аналізу результатів із визначенням розвитку" [245, с. 18]. Знання дидактичних особливостей різноманітних технологій КН, виховного потенціалу КН, а також набутий в процесі навчання досвід залучення майбутніх вихованців до спільної діяльності під час викладання мови та літератури становитимуть педагогічну компетентність у руслі нашого дослідження.

Соціально-психологічна компетентність учителя трактується як освіченість у сфері процесів спілкування в групах, з якими працює вчитель, процесів, що відбуваються всередині груп як між учнями, так і між педагогом та групами, педагогом та учнями, знання того, якою мірою процеси спілкування сприяють чи перешкоджають досягненню педагогічних результатів [129, с. 97]. Зокрема, сюди належать знання про типи кооперативних груп, особливості структурування компонентів КН в межах цих груп, шляхи вирішення та уникнення конфліктів під час роботи в кооперативних групах тощо.

Наступною компетентністю, яка стосується саме педагогічного аспекту діяльності вчителя-філолога є методична компетентність. В її основі лежать знання методологічних і теоретичних основ методики навчання профільної мови, літератури, змісту, структури і засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати знання мови і літератури в педагогічній діяльності [223, с. 65]. Сюди ж відносимо методологічні особливості організації навчальної діяльності в режимі ТКН відповідно до особливостей тієї чи іншої технології та до психолого-вікових особливостей учнів.

Лінгвістична (мовна, мовленнєва) та комунікативна компетентності в контексті нашої роботи розглядаються з точки зору професійного розвитку саме філологічної складової майбутнього вчителя. На сьогодні існує значна кількість потрактувань лінгвістичної та комунікативної компетентностей. Зупинимось

лише на декількох визначеннях, які, на нашу думку, передають основні положення тієї чи іншої компетентності.

Лінгвістична компетентність розглядається нами як комплекс наукових знань про мову й мовлення в комунікативному, функціональному, психолінгвістичному, прагматичному аспектах, уміння оперувати лінгвістичними знаннями в професійно-педагогічній і науково-дослідницькій діяльності, здатності до мовної рефлексії [223, с. 64]. *Мовна компетентність* охоплює мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні) та відповідні навички [248, с. 7]. Мовленнєва компетентність – це вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [7]. Однією з провідних вимог до сучасного фахівця є високий рівень умінь спілкуватися. Комунікативна компетентність "передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та основами культури усного та писемного мовлення, базовими вміннями та навичками використання мови в життєво важливих для даного віку сферах і ситуаціях спілкування" [138, с. 39].

Учитель-філолог має необхідність у соціокультурній компетенції, адже, працюючи з мовним матеріалом, стикається з національно-культурними знаннями (традиції, реалії, звичаї, духовні цінності народу), а також, опрацьовуючи дискурсивний матеріал тієї чи іншої мови, вивчає компоненти духовної та матеріальної культури, які потім ретранслює в процесі педагогічної діяльності. С. Ніколаєва в межах соціокультурної компетенції виділяє країнознавчу і лінгвокраїнознавчу компетенції [155, с. 43].

Важливою складовою професійної компетентності вчителя-філолога як в педагогічному так і в філологічному аспектах є *дослідницька компетентність*, яка передбачає уміння проводити дослідження певного явища в процесі професійної діяльності, висувати припущення та доводити їх шляхом використання різноманітних методів дослідження.

Таким чином, ми спираємось на розвиток професійної компетентності шляхом

формування зазначених компетентцій та компетентностей як складових поняття готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН засобом планомірного впровадження авторської моделі.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з **особистісно орієнтованим підходом**, який ставить у центр навчального процесу особистість того, хто навчається, підкреслюючи її унікальність. Дослідженням і розробкою принципів цього підходу займається значна кількість науковців (М. Алексєєв, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Машарова, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка, С. Сисоєва, Т. Сущенко, І. Якиманська та ін.). На сьогодні нараховується понад 70 означень особистості, більше 25 підходів до визначення її структури [253]. Деякі сучасні психологічні теорії особистості розглядають її як продукт динамічної взаємодії між природженими потребами, тиском соціальних норм і культури, яка існує в конкретний історичний проміжок часу (Е. Фромм), та як унікальну й таку, що є результатом впливу когнітивних і мотиваційних процесів (Г. Олпорт). Вагомою є думка про те, що середовище, яке оточує людину, має певний вплив на її формування (Б. Скіннер); у природній сутності людини закладене прагнення до особистісного зростання, творчості, самовираження, реалізації свого потенціалу, творення власного життя; людина завжди знаходиться в процесі власного становлення (А. Маслоу); розвитку особистості сприяє властива людському організму тенденція актуалізації, яка є активним процесом і народжує в людини прагнення творчості, досягнень, успіху, розвитку (К. Роджерс) [211].

Особистість – це системна соціальна якість індивіда, яка формується в спільній діяльності та спілкуванні та характеризується входженням індивіда в суспільні відносини [210, с. 25]. Досліджуючи теоретико-методичні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки вчителів, український науковець М. Чобітько зазначає, що особистісний підхід – це послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії [258]. Особистісний підхід – базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною та колективом [257, с. 29]. Особистісний підхід передбачає

допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначень, самореалізації та самоствердження [236, с. 167–168]. Використання положень особистісного підходу в процесі навчання і виховання призвело до розробки поняття особистісно орієнтованого навчання.

У нашому дослідженні ми поділяємо думку М. Чобітька про те, що особистісно орієнтоване навчання виникло та розвивається в руслі гуманістичної педагогіки та є складним за природою явищем об'єктивної дійсності, у якому поєдналися прогресивні погляди філософів, педагогів, психологів на місце і роль людини в житті, її формування [257, с. 30].

Провідна функція особистісно орієнтованого змісту освіти, на думку російського вченого А. Хуторського, "полягає у забезпеченні й відображенні становлення системи особистісних змістів людини, що можуть створюватися на основі її взаємодії із глибинними основами світу і самої себе" [255, с. 185].

Особистісно орієнтована педагогіка спирається на такі теоретичні ідеї: соціально-педагогічна спрямованість виховання особистості з наперед заданими якостями; предметна диференціація, що забезпечує індивідуальний підхід у процесі навчання; визнання та врахування індивідуальних пізнавальних здібностей людини в процесі навчання [264].

Л. Сущенко, Г. Крючкова, М. Чобітько зазначають, що "особистісний підхід забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості майбутнього фахівця в її цілісності та гармонійності" [240, с. 21], зумовлює "застосування методів, які сприяють розвитку творчих засад особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу й спілкування" [223, с. 6–10], серед яких ми виділяємо КН.

Реалізацію особистісно орієнтованого навчання педагога у ВНЗ на практиці можна досягти за таких умов: гуманного ставлення до студента, визнання його самоцінності; урахування суб'єктивного досвіду кожного студента; організації його комунікативної та соціальної діяльності; доцільного використання інформаційних і

комунікаційних технологій у навчанні [257, с. 199–204].

Використання особистісно орієнтованого підходу в процесі дослідження підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей дозволяє краще дослідити ТКН, як такі, що забезпечують переорієнтацію процесу навчання на особистість того, хто навчається, допомагають розвиватися в колективі та сприяють глибшому розумінню навчального матеріалу.

Не менш важливою складовою професійної підготовки вчителя-філолога в контексті гуманістичної парадигми є опора на культурологічний підхід, як такий, що дає можливість досягнути культуру, традиції, унікальні характеристики країни, мова та література якої вивчається. Майбутні вчителі-філологи повинні не лише здобути уміння і навички спілкування певною мовою чи аналізу літературної спадщини певного народу, але водночас заглибитись у культуру цього народу. Філософською концепцією культурологічного підходу є культурологічна парадигма.

Основними теоріями *культурологічної парадигми* є філософська концепція духовної діяльності, взаємозв'язок культури і моралі, культури і освіти (М. Бахтін, Г. Балл, В. Біблер, Є. Іванов) [24; 33; 34; 101]. В. Біблер зазначає, що "цілеспрямоване залучення учасників освітнього процесу до "великих діалогів", що розгортаються в людській культурі, і є провідним механізмом її розвитку" [34, с. 261, 307].

Цей аспект освітньої діяльності є особливо актуальним для викладання філологічних дисциплін. У ході вивчення фахових філологічних дисциплін майбутні вчителі мають змогу взяти безпосередню участь у процесі такого "діалогу культур" та відчувати себе на місці майбутніх вихованців. Як результат порівняльного, гуманістично зорієнтованого співвивчення іншомовної та рідної культур, зазначають російські вчені М. Певзнер і В. Сафонова, формуються комунікативні вміння міжкультурного спілкування [189; 219, с. 98]. Основними характеристиками, які відображають суть підготовки вчителів у руслі культурологічного підходу, українська дослідниця Є. Барбіна вважає "діалогічність, особистісну орієнтованість, системність, культуроцентричність, образну представленість, а стрижнем – формування культурологічної домінанти особистості, навколо якої формується професіоналізм майбутнього вчителя" [27, с. 193]. У цьому контексті результатом професійної

підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей має бути опанування ними низки соціокультурних цінностей: особистісні цінності людини, що перебуває в постійному діалозі із собою, іншими людьми, національною культурою, культурами країн, мова та література яких вивчається; цінності культури спілкування рідною та іноземною мовами; цінності освітнього середовища факультету, вищого навчального закладу, ВНЗ де, в процесі педагогічної практики, відбувається формування майбутнього фахівця; [234, с. 27].

Підсумовуючи, підреслимо, що майбутні вчителі-філологи, навчаючись у педагогічному ВНЗ, а потім працюючи за фахом, є постійними учасниками діалогу культур, постійними ретрансляторами культури певної країни. У процесі підготовки факультативного курсу для майбутніх учителів-філологів нами було розроблено навчально-методичні матеріали, які містять лінгвокраїнознавчу інформацію та дозволяють майбутнім фахівцям краще зрозуміти вербальні кліше та невербальні засоби комунікації, етикет та правила поведінки в тих чи інших ситуаціях, а також спрямовані на розиток комунікативних умінь міжкультурного спілкування та на розуміння культури тієї країни, мова чи література якої вивчаються.

Обґрунтування природи процесу пізнання в контексті сучасної філософії освіти зумовлює визначення принципів навчання, відмінних від традиційних підходів до інтерпретації суті освіти.

Підготовка майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН відбувається в спеціально-організованому навчально-виховному процесі ВНЗ. Як відомо, перебіг будь-якого процесу залежить від принципів його організації. Педагогічний принцип – це невід’ємне правило, вимога, без здійснення одного з них увесь навчально-пізнавальний процес стає незадовільним – тільки в комплексі, у цілісності вони "спрацюють" повністю [63, с. 23]. Проаналізувавши педагогічні принципи, висвітлені в наукових джерелах [50; 108; 111; 230], ми відібрали ті, що відповідають меті дослідження підготовки майбутніх вчителів-філологів до реалізації ТКН.

Відповідно до принципу **об’єктивності**, у дослідженні використовуються лише такі методи і прийоми, які дозволяють отримати найбільш достовірні дані

про педагогічне явище, котре досліджується відповідно до завдань дисертації.

Принцип **гуманізації** передбачає повагу та прийняття особистості студентів, побудову умов для творчого розвитку й самореалізації їх особистості, уявлення свободи у виборі найбільш сприятливих способів навчання та самовдосконалення. Цей принцип найбільш повно відображає положення гуманістичної парадигми.

Принцип **реалізації особистості в колективі** зумовлює провідну роль навчальної групи – колективу, оскільки перебування в колективі є умовою розвитку особистості й засобом активізації її психічної діяльності. Наявність характерних для колективу відносин (емпатії, співчуття, визнання, підтримки, взаємодопомоги) дає змогу студенту розкриватися, краще реалізовувати себе та вдосконалювати свої професійно-педагогічні вміння й особистісні відносини. Реалізуючи себе в колективі, студенти вчаться адекватно оцінювати себе і тих, хто знаходиться навколо, будувати відносини з людьми, не відволікаючись, працювати над своїми вадами [109].

Принцип **системності** передбачає послідовне розгортання змісту навчання в навчальних програмах, підручниках, посібниках, а також послідовність і логічність презентації навчального матеріалу, що відповідає віку та досвіду тих, хто навчається. Відповідно до цього принципу, виклад змісту нового навчального матеріалу ґрунтується на вже засвоєному матеріалі.

Принцип **свідомої навчально-пізнавальної активності** виявляється у включенні майбутнього вчителя в систему моторних, перцептивних, мнемічних, мисленнєвих, мовленнєвих практичних дій [251, с. 83]. Цей принцип відіграє вирішальну роль у процесі набуття знань.

Щоб майбутній учитель зумів досягти такого рівня майстерності, необхідно його активно залучати до відповідних видів діяльності в процесі професійної підготовки, а саме до процесу співробітництва ще з перших років навчання в педагогічному ВНЗ. Свідчення цьому знаходимо в дослідженнях О. Місечко. Розглядаючи особливості взаємодії теорії конструктивізму й процесу сучасної професійної підготовки вчителя, дослідниця порівнює *традиційний*

об'єктивістський підхід та конструктивістський підхід до освітнього процесу. Вона стверджує, що впровадження конструктивістських принципів у навчальний процес вимагає від майбутнього вчителя розуміння своєї нової ролі фасилітатора, а не просто передавача знань у цьому процесі, а також уміння створювати необхідне навчальне оточення. Майбутній учитель у такому середовищі повинен уміти спонукати учнів до самостійного, критичного мислення, розв'язання проблем, побудови гіпотез, інтерпретації та прогнозування. Не меншої ваги набуває уміння організувати педагогічне спілкування та співпрацю учнів у різноманітних навчальних ситуаціях [158, с. 120–125]. Вагомим для нашої роботи є також висновок дослідниці стосовно того, що процесуальний аспект відповідної професійної підготовки вчителя повинен ґрунтуватися навколо таких понять, як рефлексія, компетентність, самоефективність [158, с. 120–125]. Використання ТКН у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога, на нашу думку, передбачає рефлексію тих, хто навчається під час групової обробки результатів, підвищення рівня професійної компетентності шляхом розробки планів-конспектів уроків з використанням ТКН. Співпраця в режимі студент–група, викладач–кооперативна група–студент дасть майбутньому педагогу уявлення про майбутню діяльність у режимах учень–група, учитель–кооперативна група–учень і сприятиме не лише розвитку співпраці та взаємодопомоги в колективі, але й більш усвідомленим та активній пізнавальній діяльності в процесі опанування фаховими предметами.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів-філологів, важливо зазначити, що справжній процес набуття знань відбувається завжди за умови активної діяльності в процесі навчання. У діяльності якнайкраще визначаються педагогічні функції майбутніх учителів як такі, що описують діяльнісну сторону педагогічного процесу.

Дослідженням функціонального складу педагогічної діяльності займалися такі науковці: М. Єрмоленко, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Мижериков, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін. Кожен із дослідників має свій погляд на функції педагогічної діяльності. Так, Н. Кузьміна виокремлює *конструктивну, організаційну,*

комунікативну, згодом гностичну (дослідницьку) функції, які нерозривно пов'язані зі здібностями та вміннями вчителя [128]. У контексті підготовки майбутніх учителів до діяльності в режимі КН ці функції мають наступне наповнення:

- **конструктивна** функція складається з конструктивно-змістової (відбір та визначення структури навчального матеріалу для роботи в режимі КН), конструктивно-процесуальної (осмислення дій учасників кооперативного педагогічного процесу), конструктивно-матеріальної (створення дидактичних засобів та наочності відповідно до вимог технологій КН);

- **організаторська** – уміння організації груп дітей до різних видів навчальної діяльності в режимі КН;

- **комунікативна** – встановлення позитивних взаємовідносин взаємозалежності, а саме вміння навчити майбутніх учнів схем комунікативної взаємодії, які сприяють співпраці та взаємозалежності в процесі навчання;

- **гностична** – уміння провести спостереження та дослідити особистісні характеристики окремих учнів та дитячого колективу, навчального процесу та його результатів [128].

В. Сластьонін вважає, що хоча зазначені вище функції є прогресивними, вони можуть бути віднесені й до інших видів діяльності, і додає до списку рефлексивну, чи то контрольно-оцінювальну функцію [190, с. 31–32]. У нашому дослідженні ця функція корелюється з умінням організації перевірки групового результату роботи учнів в кооперативних групах.

Л. Спірін розглядає функціональний склад педагогічної діяльності з виокремленням таких функцій: світоглядно-виховної, науково-пізнавальної, профорієнтаційної, художньо-виховної функцій, турботи про фізичне здоров'я, удосконалення вихованців і управління процесами навчання та виховання [237, с. 26]. О. Щербаков проводить розподіл функцій на загальнотрудові функції, до яких відносить конструктивну, організаторську, дослідницьку, та специфічні: інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну, надаючи пріоритету інформаційній [260].

У деяких дослідженнях функціональної структури педагогічної діяльності вчителя-філолога виділяється комунікативно-навчальна функція, як одна з провідних [65; 99; 107; 113]. Комунікативно-навчальна функція вчителя-філологічних спеціальностей повинна забезпечити досягнення основної мети навчання іноземної мови в ЗНЗ – оволодіння учнями іноземною мовою як засобом спілкування на комунікативно достатньому рівні. Комунікативно-навчальна функція складається з трьох компонентів: інформаційно-орієнтовного, мотиваційно-стимуляційного та контрольного-корегувального.

У нашому дослідженні ми спираємось на функції педагогічної діяльності, розроблені Н. Кузьміною, а саме: **конструктивну** (конструктивно-змістову, конструктивно-процесуальну, конструктивно-матеріальну), **організаційну**, **комунікативну**, **дослідницьку**, та, враховуючи особливості кооперативної діяльності, вважаємо за доцільне додати до зазначених функцій виділену В. Сластьоніним **рефлексивну (контрольно-оцінювальну)** функцію [119; 128; 129; 231] (Рис. 1.4).



Рис.1.4. Функції педагогічної діяльності в режимі КН

Отже, у контексті підготовки до використання кооперативного навчання конструктивно-змістова функція полягає в умінні відбору відповідної до цілі уроку кооперативної технології та включенні її в навчально-виховний процес. Процес організації роботи над навчальним матеріалом у кооперованих групах та осмислення дій кожного учня складає сутність конструктивно-процесуальної функції. Підготовка необхідних дидактичних засобів для реалізації технологій

КН та наочності для кожної кооперативної групи відбивається в конструктивно-матеріальній функції. Структурування роботи в кооперованих групах, визначення відповідних ролей, а також створення атмосфери взаємовідповідальності між членами групи становить організаторську функцію педагогічного процесу в режимі кооперативного навчання. Комунікативна функція реалізується у створенні позитивного мікроклімату в кооперативних групах. Дослідницька функція полягає у вмінні структурувати проблемні ситуації для кооперативних груп та підтриманні індивідуальної відповідальності кожного члена в групі. Контрольно-оцінювальна функція полягає у вмінні навчити учнів давати оцінку власним досягненням та досягненням колег по кооперативній групі.

Визначені філософські підходи, принципи та функції педагогічної діяльності становлять теоретичне підґрунтя в межах якого проводилось дослідження підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації ТКН.

1.3. Передумови виникнення кооперативного навчання як освітньої технології

Оскільки КН є ще недостатньо відомою в Україні освітньою технологією, варто зупинитися на передумовах виникнення КН та виокремити основні його відмінності в порівнянні з відомими формами співпраці в навчанні.

КН, як освітня технологія, виникло в 60-х – 70-х рр. минулого століття на території США як різновид спільної навчальної діяльності в групах. Зарубіжні науковці, такі як Р. Джонсон і Д. Джонсон (R. Johnson, D. Johnson), Е. Аронсон (E. Aaronson), С. Кейган (S. Kagan), Р. Славін (R. Slavin), Ш. Шаран (Sh. Sharan), розробляли й досліджували теорію КН та практично впроваджували окремі ТКН.

У 70-х – 80-х рр. ХХ ст. дослідженням спільної навчальної діяльності в групах зацікавилися й радянські науковці. Зокрема, Г. Китайгородська досліджувала роботу в "діадах", "тріадах"; Л. Деревська – колективну навчальну діяльність; А. Граніцька – адаптивну систему навчання; І. Зимня – навчальне

співробітництво; технології парної роботи вивчались Є. Полат, А. Границькою, Н. Горуновою. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. російські вчені Є. Полат, М. Моїсєєва, О. Іванова, Л. Палаєва звернулись до технологій КН як до методу, здатного створити умови для активної індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається (формування розумових та комунікативних умінь тощо) [241].

Теоретичні основи КН були сформовані під впливом *теорії про соціальну взаємозалежність, теорії про розвиток пізнання (інтелекту) та ідей біхевіоризму (Рис.1.5)*.

Теоретичні основи кооперативного навчання		
<p><i>Теорія про соціальну взаємозалежність</i></p> <p>(К. Коффка, К. Левін, М. Дойч, Д. Джонсон, Р. Джонсон)</p>	<p><i>1.Теорія про розвиток пізнання</i> (Ж. Піаже, Л. Виготський)</p> <p><i>2.Теорія Реструктуризації</i> (М. Уиттрок)</p> <p><i>3.Теорія полеміки</i> (Д. Джонсон)</p>	<p><i>Теорія біхевіоризму</i> (Б. Скіннер, Дж. Хоманс, Р. Славін)</p>

Рис.1.5 Теоретичні основи кооперативного навчання

Вивчення взаємозалежності в колективі розпочалось у дев'яностих роках ХІХ ст. з досліджень основоположника гештальтпсихології К. Коффки [314]. Він визначив групу як динамічне ціле, усередині якого характер взаємостосунків може змінюватись. К. Левін, послідовник К. Коффки, доповнив дослідження про групи положеннями про те, що основою будь-якої групи (колективу) є взаємозалежність, яка створюється за допомогою визначення спільної мети діяльності групи та завдяки якій група може існувати як динамічне ціле, так що зміна становища одного з членів групи призведе до зміни становища будь-якого іншого члена цієї групи; та про те, що джерелом руху групи (колектива) до спільної мети є існуюча всередині групи напруга [77, с. 40].

Учень К. Левіна – М. Дойч – сформулював принципи співпраці та конкуренції [77, с. 40]. Послідовники М. Дойча Девід Джонсон разом із своїм братом Роджером Джонсоном, досліджуючи взаємозв'язок між членами групи (1970, 1974, 1989), продовжили вивчення питання співпраці та конкуренції й розробили *теорію соціальної взаємозалежності* [303; 309]. Відповідно до цієї

теорії, результати діяльності групи (колективу) визначаються існуючою в цій групі взаємозалежністю. Позитивна взаємозалежність (кооперативне навчання) в групі свідчить про те, що в процесі досягнення спільної мети всі члени колективу стимулюють і підтримують одне одного. Негативна взаємозалежність (конкуренція, змагання) призводить до того, що члени колективу заважають одне одному в досягненні мети. Якщо ж взаємозалежність відсутня взагалі, ніхто ні від кого не залежить, навчання відбувається в індивідуальному режимі роботи [77, с. 40]. Тобто, взаємозалежність мети діяльності членів групи є однією з теоретичних основ кооперативного навчання.

Теорія розвитку пізнання базується на дослідженнях Ж. Піаже та Л. Виготського. Ж. Піаже вважає, що коли люди об'єднуються для пізнання дійсності, виникає соціальний конфлікт, у результаті якого створюється "пізнавальна нерівновага", яка стимулює розвиток інтелекта. Прибічники теорії Ж. Піаже стверджують, що між людьми, які займаються спільною діяльністю, виникають дискусії, у яких породжуються та вирішуються "інтелектуальні (пізнавальні) конфлікти", а також переосмислюються й коректуються невірні судження [78, с. 41].

Л. Виготський розробив теорію про "зону найближчого розвитку", за якою існують речі, які учні не в змозі досягнути на певному етапі свого розвитку самостійно, але за допомогою дорослого це стає можливим. Коли учні працюють у групах, досягти зони найближчого розвитку можливо за допомогою сильніших учнів[57]. Серед провідних положень Л. Виготського є ідея, що знання за своєю природою є соціальним, воно є результатом колективних зусиль, спрямованих на розуміння, вивчення та вирішення конкретних проблем [57; 77, с. 41].

З ідеями Л. Виготського пов'язані теорія реструктуризації М. Уїттрока та теорія полеміки Д. Джонсона. Підґрунтям для *теорії реструктуризації* М. Уїттрока є поняття про те, що для засвоєння нових відомостей і для розуміння їх зв'язку з тим, що вже відомо, людина повинна мати можливість формувати та переосмислювати свої знання. Така можливість з'являється в процесі викладу своїх думок партнерам по групі. *Теорія полеміки* ґрунтується на тому, що коли

людина стикається з альтернативною точкою зору, вона стає невпевнена у своїх знаннях, що є поштовхом для пошуку додаткової інформації, у результаті чого поглиблюються знання з предмета [77, с. 41].

Теорія біхевіоризму зосереджує основну увагу на тому, що згуртовує групу, а саме – на винагороді за навчання. Основне положення теорії – спільні дії, які заслуговують схвалення, будуть повторюватись. При цьому різні науковці акцентували увагу на різних чинниках. Зокрема, Б. Скіннер звертав найбільшу увагу на підбір складу груп, Дж. Хоманс та ін. – на залежність між винагородою та спільними витраченими зусиллями, Р. Славін – на об'єктивну оцінку результатів, досягнутих кооперативними групами [345, с. 42].

Таким чином, кожна з перерахованих вище теорій звертає увагу на різні категорії взаємостосунків у кооперативній групі:

- ***теорія соціального взаємозв'язку*** акцентує увагу на тому, що колективні зусилля базуються на внутрішніх спонукальних мотивах, які створюються шляхом міжособистісної взаємодії в процесі досягнення вагової мети;
- ***теорія розвитку пізнання*** підкреслює, що навчання відбувається шляхом реструктуризації знань, тобто основний акцент ставиться на поглиблення знань учнів шляхом їх реструктуризації та створення проблемних ситуацій;
- ***теорія біхевіоризму*** ґрунтується на положенні про те, що колективні зусилля скеровуються зовнішніми чинниками.

Відмінності в описаних вище попередниках теорії КН стали поштовхом для активного дослідження кооперативного навчання як у зарубіжних, так і у вітчизняних наукових колах.

Прототипом КН є педагогіка співробітництва. У 80-х – 90-х роках ХХ століття дослідженням педагогіки співробітництва, яка має багато спільного із західною теорією КН, паралельно з іншими вченими (І. Волков, І. Іванов, В. Караковский, С. Лисенкова, В. Матвеев, С. Соловейчик, В. Шаталов та ін.) [192] займався визначний грузинський учений, доктор психологічних наук Ш. Амонашвілі. Визначимо спільні та відмінні риси його розуміння педагогіки співробітництва з КН. В основу педагогіки співробітництва вчений поклав

особистісно орієнтовану модель освіти та використовував термін "особистісно-гуманний підхід". Учений стверджував, що "основи наук може передати кожний, а виховати людину можливо лише за допомогою педагогіки співробітництва" [3, с. 9]. Він також диференціював три концепції, які рахував вихідними щодо теорії педагогіки співробітництва [3, с. 9].

Перша концепція, як і теорія КН, ґрунтується на положенні про два рівні розвитку учня (Л. Виготський) – зону актуального розвитку (те, що дитина може сьогодні), та зону найближчого розвитку (потенційні можливості дитини) [57].

Друга концепція – концепція змістового узагальнення (Д. Ельконін – В. Давидов). Відомі педагоги-дослідники В. Ельконін і В. Давидов вважали, що мета шкільної освіти, крім навчання, полягає також у забезпеченні розвитку кожного учня як суб'єкта, що змінюється самостійно [44]. Самостійний розвиток забезпечується, на їх думку, тим, що з самого початку навчання дитина опановує систему понять, яка є основою способів дій у різних сферах, а потім в міру конкретизації ця система дає змогу самостійно знаходити способи розв'язання широкого класу конкретних завдань. Це – особливий тип навчальної активності учнів, спрямований на аналіз і змістове узагальнення об'єктивних основ способів дій. Він спирається на взаємостосунки ділової співпраці та розгортається у формі навчального діалогу, який набуває міжособистісного характеру, що справляє потужний вплив на формування мотивів навчання й особистість кожного учня [147].

Система ідей про функції вчителя Д. Узнадзе є третьою концепцією, що лежить в основі педагогіки співробітництва [246]. Згідно з цією концепцією, навчальний матеріал повинен бути більшим ніж можливості дитини, інакше відпаде потреба у вчителів. Тобто, навчальний матеріал повинен мати відповідний рівень складності. Знання не повинні існувати без учителя [3, с. 11]. Таким чином теоретичними основами педагогіки співробітництва є *теорія розвитку пізнання, концепція змістового узагальнення та концепція про функції вчителя* (Рис. 1.6).

Теоретичні основи педагогіки співробітництва (Ш. Амонашвілі)		
<i>Теорія розвитку пізнання (Ж. Піаже, Л. Виготський)</i>	<i>Концепція змістового узагальнення (Д. Ельконін, В. Давидов)</i>	<i>Концепція про функції вчителя (Д. Узнадзе)</i>

Рис. 1.6 Теоретичні основи радянської педагогіки співробітництва

Отже, як педагогіка співробітництва, так і КН беруть теоретичне обґрунтування в теорії про розвиток пізнання та зони розвитку, розроблені Л. Виготським. Проте Ш. Амонашвілі в розробці теоретичної бази педагогіки співробітництва керується педагогічними, за своїм характером, концепціями змістового узагальнення та концепцією про функції вчителя, у той час як теорія кооперативного навчання спирається на філософські засади теорії біхевіоризму та теорії соціальної взаємозалежності.

Крім того, провідною ідеєю педагогіки співробітництва, за Ш. Амонашвілі, є те, що педагогічний процес – це така співпраця педагога і дитини, за умов якої в центрі навчального процесу стоїть розвиток особистості дитини [з, с. 72]. В той час як в КН акцент робиться на структуровану вчителем співпрацю учнів між собою, що, на нашу думку, є принциповою відмінністю між цими педагогічними системами.

З'ясовуючи сутність КН як поняття, що розвивається в педагогічній науці як ближнього, так і дальнього зарубіжжя, вважаємо за доцільне подати короткий огляд найбільш успішних групових педагогічних систем, які були історичними попередниками педагогіки співробітництва та КН.

У Європі в XVI – XIX ст. ідею спільного групового навчання розробляли західні педагоги-гуманісти: Я. Коменський (декурії і декуріони), Й. Песталоцці (навчальні вікові групи), Ж. Ж. Руссо (дитина повинна мати свободу вибору), М. Монтесорі (розвиток самостійності в дітях) [70]. Дж. Ланкастер та Е. Белль розробили ідею взаємної освіти, згідно якої вчитель навчав найкращих зі старших учнів – "моніторів", які потім навчали тих, хто знав менше [70]. Ця система набула поширення в Англії та частково в Німеччині й Швейцарії як белл-ланкастерська навчальна методика. У 1806 році белл-ланкастерська школа була відкрита в Нью-

Йорку, де в навчанні переважали кооперативні технології [287, с. 3]. У 1819 р. ця система почала використовуватись у Російській імперії, проте не набула широкого розповсюдження.

На початку ХХ ст. в США виникає така методика групового навчання, як дальтон-план. У 20-х–30-х рр. у СРСР з'являється бригадно-лабораторний метод навчання, у Німеччині в 1924 р. – йена-план, а у Франції в 20-х–30-х рр. ХХст. – метод "вільної роботи групами" [44, с. 29]. Усі зазначені методи були спрямовані на активізацію індивідуальної та групової діяльності учнів. Коротко виокремимо основні характеристики кожного з них.

Дальтон-план як система навчально-виховної роботи, що базується на принципі індивідуального навчання, виникла в 1904 році в США у м. Долтон. Засновниця цього методу – Е. Пархерст [70, с. 83]. Усім учням, що навчалися за цим методом, можна було вибирати предмети і самостійно розподіляти час на їх опрацювання. Учень отримував вказівку від свого вчителя-наставника, як йому краще спланувати свою діяльність, а потім працював самостійно. Особлива роль відводилась обліку роботи учнів за допомогою спеціальних карток. Учитель, як і в деяких сучасних ТКН, виконував роль консультанта.

Бригадно-лабораторний метод організації навчальної роботи набув поширення в СРСР як варіант дальтон-плану [70, с. 186]. Термін "бригадний" підкреслює колективну сторону цього методу, де всі учасники об'єднувались у групи – бригади. Термін "лабораторний" акцентує увагу на пізнавальній самостійності учнів. Учні класу працювали в бригадах над завданням, до якого додавалися навчальна література, вправи, задачі, контрольні питання тощо. Строк виконання таких завдань варіювався від 2 тижнів до 2 місяців. Підсумкове заняття проходило у вигляді конференції, де представники бригад робили доповідь про проведену роботу. Оцінка виставлялася всій бригаді відповідно до результатів доповіді. Суттєвий недолік цього методу полягав у тому, що, як правило, насправді над завданням працювало лише декілька чоловік у бригаді, а оцінку отримували всі. Ігнорування індивідуальної роботи призводило до зниження пізнавальної активності учнів [44, с. 31].

Ще одна організаційна форма – колективний спосіб навчання – була розроблена й апробована в СРСР проф. А. Рівіним у 1918–1930 рр. XX ст. Він запропонував поабзацне опрацювання навчальних текстів, переказ змісту в діалогічних парах ("діалогічні поєднання") та індивідуальний звіт про вивчений матеріал, чи звіт у групі. На поабзацне опрацювання тексту відводилося 2–8 навчальних годин. М. Скаткін і В. Дяченко називають такий вид діяльності "роботою в парах змінного складу" [89; 229].

Поєднання індивідуалізації навчання та змістовно-навчальної роботи з діяльністю учнів у малих змінних за складом навчальних групах знайшло своє найбільш повне відображення в так званому **йєна-плані**. Йєна-план був розроблений у 1918 р. німецьким науковцем П. Петерсоном при Йєнському університеті (Німеччина) [70, с. 140]. Новизна ідеї цього методу полягала в заміні класу групою. Група виступала як соціальна форма взаємодії. Школа розумілася П. Петерсоном як спільнота, до якої могли входити нові члени. Згідно з його концепцією, навчальні предмети розподілялись на обов'язкові та курси за вибором. Групова робота над комплексним вивченням теми проводилась разом із навчальними бесідами з вчителем і з використанням допоміжних засобів навчання. Важливим досягненням цього виду групової роботи було залучення всіх, хто навчається, до процесу оцінювання власних досягнень та досягнень групи [70].

Метод "вільної роботи групами" був розроблений теоретиком ідеї "нового виховання", професором кафедри педагогіки Паризького університету Р. Кузіне [70, с. 182]. Учні об'єднувались на добровільних засадах у групи по 2–5 осіб. Вони могли переходити з групи в групу. Група отримувала завдання на тиждень. Учні самостійно розподіляли обов'язки між собою, роль вчителя полягала у спостереженні і перевірці кінцевого результату. Р. Кузіне запропонував послідовність тем, яка враховувала нелогічність, з точки зору дорослого, дитячого мислення. Цей метод пропонував навчання під час самостійної групової роботи учнів та стимулював їх до взаєморозуміння та взаємопідтримки. Р. Кузіне проголосив потребу викладання не для повчань, а для співпраці.

Виникнення ідеї КН асоціюють з іменем полковника Ф. Паркера – директора школи в Квінсі, штат Массачусетс (США) в 1875–1880 рр., та дослідженнями Дж. Дьюї [287, с. 3], якому вдалося створити систему, де в основі була співпраця учнів у процесі спільної пізнавальної та практичної діяльності. Його груповий "**метод проектів**" набув поширення в американській педагогіці на зламі століть [287, с. 3]. Теорія КН в порівнянні з методологією змагань розглядалась також відомим психологом та педагогом М. Дойчем [287, с. 3].

Систематизація групових форм роботи, які є попередниками кооперативного навчання, подана у таблиці, включеній до Додатку Б.

Безпосередня розробка теорії КН розпочалась у 1960 рр. минулого століття. Перші друковані праці з опису кооперативного навчання з'явилися у друці в кінці 1970-х – на початку 1980-х рр. Основна ідеологія теорії КН була розроблена кількома групами американських та ізраїльських педагогів-дослідників:

- ученими з університету Дж. Хопкінса під керівництвом Роберта Славіна;
- групою науковців під керівництвом соціального психолога Еліота Аронсона (Каліфорнійський університет);
- професорами Девідом і Роджером Джонсоном (університет Міннесоти);
- групою під керівництвом Шломо Шаран (університет Тель-Авіву в Ізраїлі);
- засновником та президентом Каліфорнійської асоціації із вивчення КН С. Кейганом.

Сучасні технології КН стають усе більш комп'ютерно-опосередкованими. Можливості використання комп'ютерів у навчальному процесі в середині 90 – х рр. дало поштовх до виникнення комп'ютерно-опосередкованого КН. Із розвитком інформаційних технологій усе тіснішає зв'язок між безпосередньою роботою обличчя-до-обличчя та використанням он-лайн ресурсів мережі Інтернет. На сьогодні значного розповсюдження набуває використання смартфонів, планшетів та персональних комп'ютерів на заняттях і виникає поняття співпраці, опосередкованої через використання спеціальних програм-додатків на мобільних приладах. Усе більше уваги привертає так зване

"гібридне", чи "змішане", навчання, коли частина завдань виконується обличчя-до-обличчя в режимі кооперативних груп у класі, а частина – в кооперативних он-лайн групах.

На сучасному етапі КН та КЛН складається з таких течій:

- класичні ТКН та КЛН, що застосовуються при безпосередній взаємодії учасників навчального процесу в школі чи іншому освітньому закладі;
- комп'ютерно-опосередковане КН та КЛН в школі чи іншому освітньому закладі;
- комп'ютерно-опосередковане синхронне та асинхронне КН та КЛН вдома через мережу Інтернет;
- змішане навчання, що реалізується шляхом комплексного впровадження ТКН як при безпосередній взаємодії, так і шляхом взаємодії в мережі Інтернет.

Як класичні, так і сучасні напрацювання в теорії та практиці КН ґрунтуються на філософії конструктивізму, яка дедалі міцніше утверджується в статусі однієї з методологічних основ освітньої політики в ХХІ столітті. З метою більш повного розуміння особливостей КН виокремимо основні положення філософії конструктивізму в освіті та характеристики діяльності педагога в межах цієї філософської категорії. У ХХ столітті конструктивізм запозичив ідеї прогресивної освіти, пов'язаної з іменем американського психолога Дж. Дьюї. Деякі положення цієї концепції щодо навчально-пізнавальної діяльності знайшли свій вияв у науковій спадщині українського педагога Г. Ващенко [50]. Її ключові позиції формуються на підставі концепцій психологічного розвитку особистості (Ж. Піаже, Л. Виготський) і перегукуються з когнітивною теорією американського психолога Д. Брунера та теорією діяльності російського дослідника О. Леонтьєва [80].

Теорія конструктивізму як складова сучасної філософії освіти нерозривно пов'язана з гуманістичною психологією, теорією постмодернізму та є виявом людиноцентричного підходу до організації навчально-виховного процесу в закладах середньої та вищої освіти [208, с. 11]. Її концептуальні положення відповідають особистісно зорієнтованій освітній парадигмі як визначальній у

вітчизняній педагогіці. Головні ідеї особистісно орієнтованої освіти, зокрема, організація навчання як набуття суб'єктного досвіду, налагодження взаємозв'язку нової наукової інформації з цим досвідом, обґрунтовують українські та російські науковці І. Бех, І. Зимня, В. Рибалка, О. Савченко, І. Якиманська [32; 96; 210; 264].

Теорія конструктивізму важлива для сучасної філософської інтерпретації освіти, оскільки вона обґрунтовує природу процесу пізнання, у якому людина виконує функції активного суб'єкта та замість запам'ятовування готової інформації вибудовує власні знання на підставі існуючих концепцій унаслідок взаємодії із середовищем. Деякі сучасні дослідники розглядають конструктивізм навіть як окрему наукову теорію – епістеміологію, що пропонує власне пояснення природи знань, процесу пізнання та навчання, під час якого особистість конструює власне розуміння світу, шукає сенс нової інформації для себе шляхом узгодження її з набутими ідеями та віруваннями [148, с. 75]. Аналіз концептуальних ідей теорії конструктивізму дає змогу виокремити її головні положення в контексті підготовки майбутніх педагогів у вищій школі взагалі, і підготовки до використання ТКН зокрема [191, с. 6–8]:

- знання не можна повністю передати іншій людині або відтворити, оскільки вона набуває їх під час власної пізнавальної діяльності в процесі роботи в кооперативній групі;

- особистість самостійно творить суб'єктивний образ об'єктивної реальності, конструює знання шляхом пошуку власного розуміння, визначення значення реальних об'єктів, надання їм особистісного сенсу;

- особистість конструює знання на підставі набутого в процесі спільного навчання досвіду, власних когнітивних схем;

- особистість пізнає реальні, а не абстрактні об'єкти внаслідок взаємодії з ними, вирішуючи автентичні проблеми, пов'язані з реальним життям;

- особистість конструює власні знання в процесі взаємодії з іншими суб'єктами пізнавальної діяльності, обміну власним досвідом, своїми інтерпретаціями.

Філософія конструктивізму якнайкраще відбиває провідні засади

кооперативного навчання, де ті, хто навчаються, мають в процесі взаємодії з іншими суб'єктами навчальної діяльності конструювати власні знання. Розвиток умінь здобувати власні знання сприяє розвитку критичного та творчого мислення тощо. Водночас, відповідно до зазначеного розуміння суті процесу пізнавальної діяльності, змінюється роль педагога. У контексті конструктивіської філософії освіти вона набуває іншого сенсу порівняно з традиційною системою. Педагог повинен змістити акцент із статистичних цілей, що пов'язані зі змістом і якісним поясненням як підґрунтям викладання, та перенести увагу на організацію процесу пізнання. Головне його завдання в цьому значенні – організувати процес, але не як підготовку навчальних матеріалів і викладання наукової інформації, а як застосування різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності, до яких був би залученим кожен учень, і в процесі яких він мав би змогу робити власні наукові відкриття, доходити самостійних висновків, набувати пізнавального досвіду. Тобто, важливо використовувати інноваційні підходи до організації навчальної діяльності, зокрема, КН в прояві різноманітних ТКН.

Як зазначає російський педагог Г. Дмитрієв, головними цінностями педагога з погляду конструктивізму є демократія, демократичний процес формування й реалізації змісту освіти, особистість учня чи студента, її право на вибір [80, с. 93]. Російська дослідниця навчальної взаємодії О. Корнєєва вважає, що демократичні цінності викладача визначають його орієнтацію на учасника педагогічної взаємодії як цінність, а не засіб, відповідно, педагог керується установками на співробітництво, налагодження й підтримку рівноправних стосунків, ведення діалогу в міжособистісній взаємодії [123, с. 53].

Отже, до числа *цінностей професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога* у вищій школі в контексті сучасної конструктивістської філософії освіти належать такі чинники: особистість майбутнього вчителя, його досвід, потреби, інтереси; право на власну думку, власний вибір; плюралізм думок, альтернативність рішень у навчальному процесі; відповідальність за процес навчання; позитивна спрямованість процесу навчання. Такі цінності необхідно враховувати в розробці проблеми підготовки вчителів-філологів до використання

КН, адже вони відповідають цінностями гуманістичної освітньої парадигми.

У навчальному процесі вищої школи взаємодія педагога й студентів, погодження їхньої активності набувають різних форм вияву, що спонукає викладача виконувати різні ролі задля досягнення головної мети – сприяння в оволодінні знаннями й уміннями. У сучасній психолого-педагогічній літературі виокремлюють різні функції педагога як учасника навчального процесу: організатор, діагностик, контролер, менеджер, провайдер, режисер, модератор, посередник, фасилітатор, психотерапевт та ін. Незважаючи на певні відмінності в значеннях, ці функції передають багатогранність діяльності викладача в організації процесу, у якому ті, хто навчаються, мають змогу вільно й активно пізнавати, виробляти власне розуміння наукових теорій, особистісне бачення й вирішення професійних проблем тощо.

Зрозуміло, що в контексті сучасних освітніх змін призначення та зміст діяльності як викладача ВНЗ так і шкільного вчителя функціонально змінюються. Вони перестають бути єдиним джерелом і ретрансляторами знань, а стають носіями наукової інформації; організаторами процесу конструювання нових знань; відповідають за формування власних суджень, висновків, поглядів; залучають кожного до процесу навчання; стимулюють його активність; підтримують постановку нових проблем та сприяють генеруванню оригінальних ідей; не вимагають "правильних" відповідей, захоплюють процесом навчання; розвивають внутрішню мотивацію до навчання; сприяють задоволенню освітніх потреб й інтересів тощо. Відповідно до конструктивістської філософії, учитель чи викладач організовують навчальний процес, ґрунтуючись на співробітництві, забезпечують сприятливі умови для саморозвитку кожного учасника навчального процесу, задоволення його освітніх потреб та конструювання власних знань у процесі спільного вирішення поставлених проблемних завдань. Отже, КН, як освітня категорія, знаходиться в площині гуманістичної освітньої парадигми в межах конструктивістської філософії.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ І

У результаті аналізу наукової літератури та побудови підґрунтя дослідження в першому розділі було:

1. *Визначено та сформульовано* базові категорії дослідження, що є основою його поняттєво-категоріального апарату: "підготовка майбутніх учителів", "готовність до професійної діяльності", "вчитель філологічних спеціальностей (вчитель-філолог)", "кооперативне навчання", "технології кооперативного навчання". У результаті проведеного контент-аналізу *уточнено* термін "кооперативне навчання", який розглядається як вид навчальної діяльності та навчальна стратегія, яка базується на спільній роботі в режимі малої групи, відмінною рисою якої є структурована співпраця всіх членів групи з метою взаємодопомоги в процесі навчання, оптимізації інтеракції (спілкування) та структурування співробітництва членів групи. Крім того, у результаті контент-аналізу виявлено різницю між кооперативним та колаборативним навчанням, яка полягає в тому, що кооперативне навчання вимагає організації роботи учнів учителем, а при колаборативному навчанні більше уваги приділяється спільному вирішенню навчального завдання без втручання вчителя. Визначено, що результатом використання обох видів навчання є формування уміння співпрацювати, як одного з пріоритетних умінь ХХІ століття.

2. *Обґрунтовано*, що підготовка майбутніх учителів-філологів відбувається в межах гуманістичної освітньої парадигми, відповідно до засад якої майбутній учитель-філолог повинен спрямовувати всі свої зусилля на підготовку цілісної особистості, здатної діяти в плюралінгвальному суспільстві. ТКН виступають одним із засобів на шляху вирішення цієї проблеми. У контексті філософії конструктивізму змінюється роль педагога, який стає організатором і фасилітатором навчальної діяльності учнів на основі ТКН.

3. *Доведено*, що успішна підготовка вчителя-філолога до використання ТКН відбудеться за умови єдності компетентнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного та системно-структурного підходів у контексті гуманістичної освітньої парадигми. *Визначено*, що **підготовка** майбутніх учителів філологічних

спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання – це цілеспрямований процес формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей (а саме: Філологія. Мова і література (англійська мова, німецька мова, українська мова та література, російська мова та література) за якими передбачається присвоєння кваліфікації вчителя за умови виконання психолого-педагогічної, методичної та практичної програм підготовки) до відбору, адаптації та самостійного використання напрацювань з теорії кооперативного навчання в професійній діяльності. *Доведено*, що **готовність** як результат професійної педагогічної підготовки – це складне соціально-психологічне утворення, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які в результаті професійної підготовки формують компетенції, які входять до складу професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Визначено, що готовність майбутніх учителів, як складне соціально-психологічне утворення, у межах підготовки вчителів-філологів до реалізації ТКН має складатися з мотиваційного, знаннєвого, операційно-діяльнісного, особистісного та рефлексивно-оцінювального компонентів.

4. *Досліджено* історико-педагогічні передумови виникнення кооперативного навчання. Визначено, що кооперативне навчання виникло як окрема педагогічна технологія в США та розвивалась під впливом філософії конструктивізму. З'ясовано, що провідними теоріями, які вплинули на виникнення кооперативного навчання були: теорія про соціальну взаємозалежність, теорія про розвиток пізнання та теоретичні положення психології біхевіоризму. *Визначено* провідну відмінність між кооперативним навчанням і педагогікою співробітництва, яка полягає в різних теоретичних основах, в чіткому структуруванні навчальної діяльності в режимі "учень – учень" та зміні ролі викладача на фасилітатора навчального процесу.

Матеріали першого розділу висвітлено в шести публікаціях автора [11; 12; 13; 15; 273; 277].

РОЗДІЛ II

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Сутність кооперативного навчання як групової форми організації навчального процесу

2.2.1. Психолого-педагогічні особливості кооперативних груп

У центр КН покладається особистість того, хто навчається, яка розкриває свій потенціал у процес спільної групової освітньої діяльності. Майбутнім учителям-філологам важливо розуміти основні психологічні особливості діяльності індивіда в навчальній групі, а також усвідомлювати відмінності кооперативної групи, як особливого підвиду навчальної групи. Вивчення курсу загальної, вікової, соціальної психології озброює майбутніх педагогів необхідною базою знань про психологію учня. Звернемо особливу увагу на поняття спільної навчальної групової діяльності саме з психолого-педагогічної точки зору та виокремимо характерні особливості спільної групової діяльності в режимі КН, як окремого виду групової роботи.

У психолого-педагогічній літературі групова, або "спільна" діяльність визначається як "організована система активності індивідів, спрямована на виробництво об'єктів матеріальної та духовної культури" [125, с. 325]. Переважна більшість вітчизняних та зарубіжних психологів, зокрема Б. Ананьєв [4, т. 1, с. 138; 5, с. 156], О. Леонтьєв [134, с. 82–82], С. Рубінштейн [214, с. 253] та ін. стверджують, що індивідуальна діяльність не може існувати сама по собі, вона є складовою спільної діяльності груп (колективів) людей [140, с. 232; 141, с. 40; 142, с. 18–19]. Об'єктом багатьох досліджень у сфері соціальної й загальної психології є "спільна групова (у тому числі колективна) діяльність" [140, с. 193]. За визначенням Б. Ломова, спільна групова діяльність має низку чітких ознак:

- 1) наявність єдиної спільної мети як образу майбутнього результату діяльності, що відповідає індивідуальним цілям кожного учасника;
- 2) просторова та часова співприсутність учасників, що дає можливість для

безпосереднього контакту, для обміну діями та інформацією, взаємної соціальної перцепції та ін.;

3) розподіл процесу спільної діяльності між учасниками, обумовлений специфікацією мети, умов та засобів її досягнення, складом та рівнем підготовленості виконавців;

4) наявність органів організації та управління, зокрема це може бути один із учасників спільної діяльності – лідер;

5) виникнення в процесі спільної діяльності міжособистісних стосунків, тобто таких зв'язків, які люди суб'єктивно переживають, і які об'єктивно проявляються у взаємних впливах учасників один на одного [140, с. 232; 141, с. 40; 142, с. 18–9].

З огляду на ці ознаки варто зазначити, що спільна групова кооперативна діяльність відповідає їм усім, оскільки кожна кооперативна група має спільну мету, яка полягає у виконанні спільного навчального завдання, що розподілено між кожним членом групи; просторова та часова співприсутність, чи то безпосередня взаємодія обличчя-до-обличчя, є однією з умов КН; розподіл навчального матеріалу, та засобів навчання відбувається за фасилітації вчителя; щодо організації та управління роботою кооперативної групи відповідно до організованої вчителем діяльності, то кооперативна група відрізняється узгодженістю дій всіх членів групи, кожен з яких може виступати лідером у тому чи іншому завданні; у процесі роботи в кооперативній групі учасники об'єктивно впливають один на одного, адже в процесі групової взаємодії відбувається взаємонавчання.

Спільну діяльність і її організацію розглядають також з погляду рівня взаємопов'язаності включених у неї людей [136, с. 460–465; 166, с. 15–16; 177, с. 25–26]. Так, М. Обозов пропонує таку класифікацію рівнів взаємозалежності членів групи:

1) ізолюваність (фізична та соціальна);

2) рівень можливого взаємозв'язку, що є у свідомості індивіда (при виникненні потреби в спілкуванні);

- 3) рівень взаємозв'язку – "мовчазна присутність інших";
- 4) рівень взаємозв'язку "вплив і взаємовплив";
- 5) рівень "справжньої" взаємопов'язаності – аж до повної взаємопов'язаності, коли дії окремих членів групи неможливі без попередніх або одночасних дій інших;

6) рівень колективної взаємопов'язаності, який дозволяє розрізняти групи за ступенем їх розвитку (від дифузій до колективу); взаємна залежність при цьому регулюється додатковим збігом суспільно ціннісного та особистісно значимого змісту групової діяльності [235, с. 131–132].

Беручи до уваги запропоновану класифікацію, підкреслимо, що КН вимагає рівня "справжньої" взаємопов'язаності, тобто робота в кооперативній групі не відбуватиметься ефективно, якщо всі члени групи будуть знаходитися на рівні "мовчазної присутності інших", чи навіть "впливу і взаємовпливу". Адже рівень впливу і взаємовпливу можливий при роботі в традиційній малій групі, у якій члени групи повинні впливати один на одного з метою виконання завдання, а при кооперативному навчанні саме завдання та робота структуровані таким чином, що позитивний результат неможливий без повної взаємопов'язаності, принаймні це характерно для ефективної кооперативної діяльності, у результаті якої всі члени групи опановують навчальний матеріал.

Відомо, що спільна діяльність має значну кількість переваг. Зокрема, з метою успішного виконання спільної діяльності при її плануванні "повинен передбачатися як перелік і взаємозв'язок окремих операцій, так і розподіл цих операцій між учасниками з урахуванням їх кваліфікації та індивідуально-психологічних особливостей, подальшої їх координації, також спільна діяльність сприяє більш глибокому аналізу поточної інформації завдяки застосуванню взаємної перевірки інформації" [66, с. 27]. У контексті навчальної спільної діяльності для того, щоб зазначене вище відбулося, необхідно відповідно її організувати та включити контролюючий етап, адже без елементу контролю вона не матиме бажаного позитивного результату навчання. КН як одне із можливих способів організації спільної навчальної діяльності може сприяти вирішенню цієї

мети, адже кожна ТКН передбачає подвійний контроль над спільною роботою як з боку вчителя, так і з боку самих учасників кооперованої групи, а також містить елемент індивідуальної перевірки роботи вчителем та взаємоперевірки учнями результатів спільного виконання завдання.

При організації спільної діяльності в кооперативній групі виникає проблема узгодження дій між матеріальними або ідеальними предметами; від рівня ефективності цього узгодження залежить кінцевий результат [66, с. 31]. Ця проблема вирішується завдяки чіткому розподілу матеріальних об'єктів із метою структурування взаємозалежності членів групи. Так, учитель розподіляє роздаткові матеріали самостійно, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня та диференціюючи академічні рівні кожного в групі, беручи до уваги поставлені цілі уроку.

Соціальний характер людського життя передбачає належність до певної групи та завжди передбачає спільну діяльність індивідів, при цьому характер взаємодії може різнитися. Значна кількість науковців виділяють три основних варіанти (типи, форми, види) спільної діяльності [140, с. 235–236; 235, с. 178; 247, с. 54–62; 249, с. 10]. Психологи Є. Кузьміна та В. Семенова виокремлюють *безпосередньо-колективну (взаємопов'язану) діяльність* і два різновиди опосередковано-колективної діяльності: *послідовно-колективну та індивідуально-колективну* [235, с. 178]. Класифікація, запропонована радянським психологом Л. Уманським, розрізняє *спільно-індивідуальну, спільно-послідовну та спільно-взаємодіючу форми організації спільної діяльності* [247, с. 54–62]. Серед різноманіття класифікацій спільної діяльності ми вважаємо, що КН, як спільна навчальна діяльність за своєю суттю, передбачає безпосередню взаємодію людей між собою та є *безпосередньо-колективною діяльністю*. При організації КН взаємопов'язаність учасників спільної діяльності виявляється як в процесі діяльності, так і в кінцевому продукті, і взаємозв'язки учасників структуруються вчителем, відповідно до поставленої мети уроку.

В психології групової діяльності зазначається, що колективна робота може бути також фронтальною, парною та груповою [179]. Відповідно, коли йдеться

про КН в межах класно-урочної системи, діяльність учнів може бути структурована відповідно до кооперативної технології у фронтальному, парному чи режимі малої групи (наприклад, технологія "Думай, працюй у парі, ділись" С. Кейгана). В. Дяченко протиставляє колективну діяльність груповій та вважає колективним способом "спілкування кожного з кожним по черзі", у "діалогічних поєднаннях" (за А. Рівіним), чи в "парах змінного складу" (за М. Скаткіним), чи в "динамічних парах" (за А. Граніцкою) [89]. Такі колективні технології схожі за своєю організацією з деякими кооперативними технологіями, проте в них відсутні основоутворювальні компоненти кооперативного навчання (чітке структурування роботи груп учителем, використання трьох типів кооперативних груп, які передбачають різну кількість людей, організація роботи у відповідності до компонентів КН тощо), що свідчить про базову відмінність. У КН, як і в інших формах групової роботи, спільна мета є провідним компонентом організації роботи групи.

Відомо, що досить різним є співвідношення цілей та мотивів спільної діяльності: єдина мета не обумовлює однорідності індивідуальних мотивів її учасників [43], проте при структуруванні кооперативної діяльності педагог повинен намагатися створити всі умови для того, щоб індивідуальні мотиви тих, хто навчається, співпали. Відповідно до концепції А. Макаренка, загальна мета, яка є соціально значимою й передбачає далеку перспективу сприяє інтеграції індивідуальних мотивів та перетворенню групи низького рівня розвитку в справжній колектив [145]. Для кооперативної роботи соціально значима мета є однією з невіддільних складових, адже одним із компонентів КН є соціальні навички – активне їх формування, розвиток та корекція в процесі навчання. Відповідно, далекою перспективою КН в процесі опанування навчальним матеріалом стає формування колективу, шляхом планомірного використання ТКН, ТКЛН й формування умінь співробітничати.

Українські дослідники О. Пометун та Л. Пироженко поділяють форми організації навчальної діяльності на групову (фронтальну) та кооперативну (колективну) [200, с. 26]. Відповідно до їх класифікації, групова (фронтальна)

форма організації навчальної діяльності передбачає навчання вчителем однієї групи. При кооперативній організації навчання викладач керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малої групи КН [200, с. 26]. У результаті аналізу групової діяльності А. Петровський виділяє такі рівні групового розвитку, беручи за початкову точку дифузну групу та визначаючи соціально позитивні та соціально негативні результати групової діяльності: колектив (група, що має максимальний ступінь опосередкованості та максимальну соціальну цінність чинників діяльності, які опосередковують міжособистісні відносини); просоціальна асоціація (група, у якій максимальні соціальні чинники, принесені з широкого соціального середовища, мінімально опосередковуються змістом спільної діяльності); дифузна група (група, де немає опосередкування, оскільки немає спільної діяльності); асоціальна група (група, у якій можна спостерігати мінімальний ступінь опосередкування міжособистісних відносин спільною діяльністю при максимально асоціальних чинниках опосередкування); корпорація (група з максимальним ступенем опосередкування діяльністю та максимальним антисуспільним, реакційним характером опосередковуючих чинників) [179, с. 141–142; 196, с. 164–165].

Відповідно, колектив у процесі свого розвитку проходить три основні стадії: дифузна група – просоціальна асоціація – колектив; хоча дифузну групу лише з деякими застереженнями можна взяти за початкову точку розвитку колективу, оскільки колектив утворюється як об'єднання людей "на основі завдань діяльності, корисної для суспільства" (А. Макаренко) [145]. Тобто, уже в початковий момент народження колективу (трудового, навчального та ін.) соціальна цінність діяльнісно-опосередковуючих чинників не може дорівнювати нулеві [82, с. 175].

О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська та ін. дещо по-іншому диференціюють поняття групової та колективної форми навчання [184, с. 60–61]. Аналізуючи форми роботи на навчальному занятті на основі характеру взаємодії між педагогом та учнем, ці автори називають чотири основні форми організації

навчальної діяльності учнів:

1) *фронтальна робота* (сюди відноситься лекція, розповідь, пояснення, фронтальне опитування) передбачає, що контакти між учнями при цій формі навчання можливі лише з дозволу педагога та є досить обмеженими;

2) *індивідуальна робота* – самостійна робота учасника (спостереження та вправи); при цій формі роботи контакти не допускаються;

3) *групова спільна робота* – спільна робота в складі груп з метою виконання одного завдання; при цьому можливі та навіть необхідні тісні контакти між членами групи;

4) *групова диференційована робота* – спільна робота в складі певної групи над різними завданнями; ця форма потребує організації подальшого фронтального обговорення. Тут необхідні контакти не тільки всередині малої групи, що працює над певним завданням, але й безпосередні зв'язки при фронтальному обговоренні. При цьому фронтальна робота набуває зовсім іншого характеру, оскільки зміст звітів окремих груп для інших учнів є новою інформацією. Від якості виконання завдання кожною групою залежить засвоєння навчальної інформації іншими групами та окремими учнями [184, с. 60–61].

Групова диференційована робота, запропонована в цій класифікації, на нашу думку, є найбільш наближеною за своєю характеристикою до кооперативної групи. Беручи до уваги той факт, що КН виникло на території США вважаємо за потрібне розглянути класифікацію кооперативних груп запропоновану американськими вченими Д. Джонсоном й Р. Джонсоном. Аналізуючи кооперативні групи, вони обґрунтували відмінність між кооперативними групами та традиційними групами, на яку посиляється більшість сучасних дослідників (зокрема О. Пошетун і Л. Пироженко). У результаті аналізу вони виокремили такі типи навчальних груп у межах класно-урочної системи: *псевдогрупи*, *традиційні групи*, *кооперативні групи*, *висококласні кооперативні групи* [77, с. 64, с. 67–68]:

- *псевдогрупи* характеризуються відсутністю зацікавленості в співпраці, незважаючи на те, що вони були створені саме з метою співпраці. Члени такої

групи зустрічаються один з одним, проте не бажають ані працювати разом, ані допомагати один одному. Як результат, група взагалі не прогресує, оскільки люди, які в ній працюють, не зацікавлені в такій роботі;

- *традиційна група*, яка існує в класі є колективом, члени якого змирилися з ідеєю спільної праці, проте не вбачають в такій діяльності жодної користі для себе. Завдання, які отримує група, не вимагають значної групової взаємодії, і в результаті мінімального обміну інформацією кожен учасник працює самостійно над своєю частиною завдання. Учасники не несуть відповідальності за знання своїх товаришів. Якість знань в таких групах майже не прогресує. Під *традиційними групами в нашому дослідженні* розуміється традиційна для класно-урочної системи короткотривала мала група, що функціонує лише з метою швидкого вирішення поставленого вчителем завдання, без структурування внутрішньо-групової взаємодії та відповідає терміну "групова спільна робота", запропонованому в класифікації О. М. Пехоти та ін.;

- *кооперативна група* є командою, кожен у якій прагне досягти спільної мети діяльності, якою є реалізація кожним членом команди своїх можливостей і досягнення максимально можливих успіхів у навчанні. Характерними для такої групи є такі показники: наявність спільної мети діяльності, особиста та колективна відповідальність членів групи; у процесі діяльності в такій групі всі набувають певних соціальних умінь і використовують їх для координації спільної діяльності та досягнення поставлених цілей; у такій групі обов'язково присутній етап аналізу спільної роботи групи та роботи кожного з її учасників [77, с. 67–68];

- *висококласна "професійна" кооперативна група* – це група, яка відповідає всім вимогам до кооперативної групи, відрізняється від звичайної кооперативної групи високим рівнем взаєморозуміння між учасниками. Як результат, такі групи досягають високих результатів у навчанні. На нашу думку, така група може працювати в режимі колаборативного навчання, яке вимагає мінімального контролю з боку вчителя.

Згрупуємо інформацію про відмінності між традиційною групою та

кооперативною групою в таблицю В.1 (Додаток В).

Д. Джонсон, Р. Джонсон, Е. Холубек розподіляють роботу в кооперативних групах за трьома типами: *формальна, неформальна, базова кооперативна група* [311, с. 5]. Такий розподіл на групи КН вимагає висвітлення з метою кращого розуміння відмінностей від класифікацій груп, поданих вище, а також для кращого розуміння ролі викладача у формуванні й функціонуванні кооперативних груп студентів, при використанні його як засобу навчання. Розглянемо особливості використання кожного типу груп у ЗНЗ, у яких працюватимуть учні в режимі КН, з метою виділення, чому саме необхідно навчити майбутніх учителів для успішного функціонування кожного типу кооперативної групи.

Формальна група – тип кооперативної групи, що складається з учнів, які працюють разом від одного заняття до декількох тижнів з метою досягнення спільних академічних цілей і спільного виконання особливих завдань [311; 305; 306]. Ефективна робота у формальній кооперативній групі відбудеться за наступних кроків/етапів, які необхідно враховувати майбутнім педагогам при підготовці уроку в режимі КН:

1. Прийняття рішень до початку роботи в класі.

Для успішної реалізації цього етапу, майбутні вчителі-філологи повинні уміти чітко визначати академічні цілі та соціальні навички, на які робитиметься акцент на занятті; визначати оптимальний розмір групи; вибирати метод, за яким буде відбуватись розподіл за групами; вирішувати, які ролі будуть присутні в групі; організувати навчальну кімнату; готувати матеріали, які необхідні для виконання завдання.

2. Пояснення завдання та кооперативної технології/структури.

Короткотривалий етап, який необхідний для ефективного функціонування групи. Майбутніх учителів необхідно ознайомити із завданнями цього етапу, до яких належать пояснення академічного завдання; визначення критеріїв для досягнення успіху; структурування позитивної взаємозалежності в групах та індивідуальної відповідальності кожного члена групи; пояснення моделей

поведінки (соціальних умінь); підкреслення необхідності міжособистісної взаємодії в групі. Пояснюючи, на які соціальні уміння робиться акцент на занятті, педагог розвиває ці уміння, а також уміння використання моделей спілкування, які він хоче закріпити (наприклад, заохочувати роботу колег по команді, вирішувати спірні питання тощо).

3. Спостереження за навчанням у кооперативних групах та забезпечення допомоги з метою успішного виконання завдання чи ефективного використання обраних міжособистісних та групових умінь. Етап спрямований на отримання учителем інформації про використання ключового для такого заняття соціального уміння, про наявність у групі сприятливої взаємодії та про успішність використання окреслених моделей спілкування. На цьому етапі поведінка педагога дозволяє скеровувати діяльність груп у напрямі ефективного вирішення поставленого навчального завдання. Відповідно, студентів необхідно ознайомити з психологічними особливостям групової динаміки, із стратегіями корекції помилок у діяльності кооперативної групи та стратегіями виправлення лінгвістичних помилок без зміни темпу діяльності.

4. Оцінка академічних успіхів окремих членів групи та ефективності функціонування групи в цілому – останній етап, на якому підсумовуються результати роботи; учитель дає якісну та кількісну оцінку досягненням учнів; упевнюється, що вони здійснили самооцінку ефективності роботи своєї навчальної кооперативної групи; переконується в тому, що члени груп обговорили можливості та шляхи покращення спільної роботи, а також у тому, що учні оцінили працю своїх однокласників і відзначили досягнення один одного. Зворотній зв'язок, який виникає в межах групи під час спільного обговорення результатів завершеної роботи, спрямований на покращення соціальних умінь і є чинником розвитку індивідуальної відповідальності. Обговорення тих мета-когнітивних процесів, які мали місце в ході виконання завдання, ще більше сприяє розвитку сприятливої взаємодії та утворенню нових ліній взаємозв'язку, необхідних для максималізації навчальних зусиль учнів [351, с. 26].

Оцінювання результатів власної роботи надзвичайно складний етап для всіх, хто навчається, а ще складніше навчитись адекватно оцінювати досягнення інших у процесі кооперативної групової роботи. Майбутніх учителів-філологів необхідно навчити правильно організовувати всі зазначені етапи організації навчальної діяльності у формальній кооперативній групі, і звернути особливу увагу на етап оцінки академічних успіхів з метою підвищення ефективності академічної діяльності.

Неформальна кооперативна група – це тип тимчасової кооперативної групи, у якій учасники працюють разом у неоднорідній за своїм складом групі тривалістю від декількох хвилин до одного заняття з метою досягнення спільної мети [305; 306; 311]. Під час лекції, демонстрації чи перегляду фільму зазначений тип групи допомагає привернути увагу до певного матеріалу, створити відповідну навчальну атмосферу, визначити, на що буде орієнтована лекція чи практичне заняття, упевнитись, що учні активно задіяні в процесі пізнання, стимулювати повторення навчального матеріалу, підсумувати вивчений матеріал та змістити акцент на процес свідомого опанування матеріалу.

Роль учителя в неформальній групі КН полягає в активному залученні учнів до обговорення до, під час заняття та після нього, і, відповідно, у стимулюванні когнітивних процесів учнів. Науковці виділяють два важливі аспекти використання неформальних груп КН: необхідність розробки детальних та чітких завдань та інструкцій; та як результат роботи – створення конкретного продукту короткотривалої співпраці (письмової відповіді, схеми, таблиці тощо) [305; 306; 311]. Цей тип групи буде доречним при лекційному викладі матеріалу. Майбутніх учителів необхідно ознайомити з послідовністю організації роботи:

1. Етап вступного обговорення проблеми полягає в поділі учнів на діади (пари учнів) чи тріади (групи з трьох учнів) та поясненні ходу роботи. Метою обговорення є активізація попереднього досвіду учнів за темою заняття та встановлення сподівань стосовно наступної теми. Індивідуальна відповідальність забезпечується невеликим розміром групи. Основними комунікативними моделями є повторення матеріалу, доведення своєї точки зору, прийняття

спільного рішення.

2. *Етап періодичних обговорень у групах* ґрунтується на психологічному положенні про те, що вмотивована людина може концентрувати увагу на певній інформації лише 10-15 хв. Тому заняття ділиться на такі проміжки. Після кожної частини учні повертаються до найближчого сусіда за партою та в парі чи трійці обговорюють відповідь на поставлене питання, яке стосується прослуханого матеріалу (питання повинно бути чітко сформульованим, відповідь має містити синтез двох-трьох відповідей, тривати не більше 3-4 хв.). Майбутнього педагога потрібно навчити правильному формулюванню питання, яке повинне мотивувати до таких дій: підсумувати прослуханий матеріал; проаналізувати теоретичний матеріал; вирішити проблемну ситуацію; співвіднести почутий новий матеріал з уже набутими знаннями та інтегрувати його в ці знання; вирішити концептуальний пізнавальний конфлікт, викликаний презентацією нового навчального матеріалу тощо.

3. *Підсумкове обговорення* завдання протягом 5 хв. Поставлене завдання може полягати в підсумуванні матеріалу та інтегруванні отриманих висновків у свої наявні знання [345, с. 30], стимулюватиме учнів до додаткового самостійного опрацювання матеріалу, наштовхуватиме на тему наступного заняття тощо.

Перевагою неформальної групи КН є можливість залучити всіх слухачів до активного сприйняття та розуміння викладеного матеріалу. Крім того, учитель має змогу рухатись аудиторією та перевіряти, якою мірою матеріал є зрозумілим, коригувати відповіді учнів, скеровувати їх у правильному напрямі та підвищувати рівень індивідуальної відповідальності в кооперативних діадах чи тріадах.

Базова кооперативна група – найбільш довготривалий тип кооперативної групи (від декількох тижнів, місяців до семестру чи академічного року навчання). Характерною особливістю базової групи КН є її гетерогенність, постійний склад учасників та тривалість (група функціонує впродовж усього року) [305; 306; 311]. Члени групи відповідальні за те, щоб усі в групі досягнули

реального прогресу в навчанні (позитивна залежність від мети); усі в групі мали інтерес до навчання (індивідуальна відповідальність); кожен у групі отримував необхідну підтримку, заохочення та допомогу при виконанні завдання (сприятлива взаємодія). Учителеві необхідно проводити періодичну перевірку ефективності роботи групи, організовувати групову обробку результатів та виявляти й формувати соціальне уміння, необхідне для покращення роботи групи. До основних завдань базової кооперативної групи можна віднести завдання академічного спрямування (перевірка виконання домашньої роботи, перевірка розуміння та засвоєння матеріалу, редагування творчих письмових робіт тощо), поточні завдання (перевірка присутності на заняттях) та завдання з оцінювання (перевірка результатів тесту, який члени групи виконали спочатку самостійно, а потім повторно в базовій групі). Роль учителя в роботі базової кооперативної групи полягає в:

- 1) *формуванні гетерогенної групи з 3 – 4 осіб;*
- 2) *створенні графіка регулярних зустрічей групи (на початку чи наприкінці практичних занять, або на початку чи наприкінці кожного тижня);*
- 3) *складанні детального плану роботи групи з конкретними завданнями та схемами їх виконання;*
- 4) *з'ясуванні того, чи в роботі групи присутні всі ключові компоненти кооперативного навчання;*
- 5) *стимулюванні членів групи до періодичного оцінювання ефективності роботи своєї базової групи.*

Установлено, що чим довше існує базова група, тим більше покращуються взаємовідносини між її учасниками та підвищується соціальна підтримка, усвідомлюється відповідальність за успіхи один одного й тим більшим є вплив членів групи один на одного [351, с. 30]. Цей вид групи за кінцевим результатом є найбільш наближеним до терміну "колектив".

Постійність базових груп сприяє створенню сприятливого мікроклімату, у якому присутні дружні взаємовідносини, що, у свою чергу, сприяє розвитку соціальної підтримки для підвищення рівня відвідування занять, покращення

академічних досягнень та налагодження позитивного ставлення до процесу навчання в школі взагалі. Цей тип груп доцільний для використання у вузі в процесі вивчення фахових дисциплін, адже студенти, на відміну від учнів, уже мають сформовані соціальні навички і, співпрацюючи, будуть розвивати вміння позитивної взаємодії та поглиблювати знання з фахових дисциплін (у цьому випадку організація викладачем КН виступатиме як засіб навчання).

Учені зазначають, що ці три типи кооперативних груп можна використовувати інтегровано [307, с. 39]: практичне заняття розпочати із зустрічі базових груп, після яких відбудеться коротка лекція, під час якої можливе використання неформальної групи КН. Після лекції чи на наступному занятті можливе використання формальної групи КН, і на останок заняття може завершатися зустріччю учасників базової групи.

Отже, основний розподіл за різними типами кооперативних груп відбувається за такими критеріями: ***тривалість роботи в групі; мета роботи в групі; вид заняття***. Об'єднаємо основні характеристики трьох типів кооперативних груп у таблицю В.2 (Додаток В). Оскільки вибір типу кооперативної групи залежить від учителя та тих цілей, які потрібно досягнути, вважаємо за необхідне ознайомити майбутніх учителів-філологів з такими типами груп шляхом їх активного залучення до роботи в них на практичних та семінарських заняттях.

2.2.2. Зміст кооперативного навчання майбутніх учителів-філологів

Активна діяльність у кооперативних групах досягається не лише шляхом правильної організації роботи в групі, але й шляхом надання проблемного змісту навчальному матеріалу та проблемної спрямованості навчальному процесу. Під час вирішення проблемних ситуацій у кооперативних групах учасники розвивають уміння спілкуватись (комунікативні уміння й соціальні норми поведінки), розвивають критичне та творче мислення, а також когнітивні уміння, що повністю відповідає завданням освіти XXI сторіччя.

Для того, щоб ці завдання було реалізовано, КН, у його класичному

розумінні, має містити п'ять компонентів, за відсутності яких КН не буде успішним. Сюди входять: *позитивна взаємозалежність, взаємодія підтримки "пліч-о-пліч", індивідуальна відповідальність, уміння спільно працювати в малій групі, групова обробка результатів* [307]. Саме ці компоненти та їх впровадження в педагогічний процес відрізняють ТКН від традиційних технологій групової роботи й інших методів навчання в малих групах. Проаналізуємо ці компоненти в контексті майбутньої професійної діяльності учителів-філологів у ЗНЗ, звернувши увагу на уміння, якими необхідно оволодіти майбутнім учителям.

1. *Позитивна взаємозалежність (Positive Interdependence)* – це компонент такої навчальної ситуації, у якій успіх кожного члена групи залежить від успіху іншого учасника цієї групи. Взаємозалежність може бути структурована за допомогою ролей (*англ. role-structured*), матеріалів (*англ. material-structured*), чи правил (*англ. rule-structured*). Рольова структура вимагає чіткого розподілу роботи за ролями та в межах цих ролей (наприклад, ролі при опрацюванні текстового матеріалу можуть поділятися на: аналізатор, генератор ідей, менеджер часу, модератор тощо). Коли вчитель планує досягти позитивної взаємозалежності учнів через матеріали, що використовуються, він обмежує роботу групи обсягом цих матеріалів (наприклад, одна ручка та один екземпляр із завданням на всю групу тощо). При встановленні взаємозалежності завдяки правилам діяльність учнів регулюється певними інструкціями, скажімо, учні не можуть продовжувати роботу, доки всі в групі не виконають завдання. Регламентація роботи кооперативної групи шляхом чіткого розподілу навчальних матеріалів між учасниками відповідно до правил змушує їх взаємодіяти та допомагати один одному [288, с. 9]. Водночас у низці досліджень йдеться про можливість структурування позитивної чи негативної взаємозалежності шляхом додаткових ролей (Д. Томас (D. Thomas) [352], завдяки створенню випадкових груп (Б. Скіннер (B. Skinner) [342] чи поділу інформації на окремі частини (Е. Аронсон та ін.) [271].

Враховуючи можливі особливості структурування як позитивної, так і

негативної взаємозалежності Д. Джонсон та Р. Джонсон [308; 309] згрупували їх в три категорії: категорія результату дії, категорія засобів, категорія зв'язку позитивної та негативної взаємозалежності. Відповідно до першої категорії, учасники ситуації кооперативного навчання орієнтовані на відповідну мету, ціль чи винагороду. Цілі при цьому можуть бути як реальні, так і вигадані. Друга категорія взаємозалежності включає в себе засоби, за допомогою яких буде досягнуто поставлених цілей, визначає необхідні дії з боку учасників кооперативної групи. Засоби взаємозалежності можуть включати в себе джерела інформації, ролі та взаємозалежні пов'язані між собою завдання. Категорія зв'язку визначає схему взаємозв'язку в групі (хто від кого залежний). К. Кофка дослідив перцептивний принцип взаємозалежності [314; 353], відповідно до якого залежність категорії зв'язку від інших категорій може існувати за умови відсутності якогось чинника, що змушує індивідів діяти в окремих групах [351, с. 21]. Цього можна досягти за допомогою просторового розташування (навчання в групах проходить в різних частинах кімнати, чи в різних кімнатах), схожості тих, хто навчається за певними ознаками (усі, хто одягнуті в один колір можуть утворити одну групу тощо), близькості (партнери по парті), досвіду минулої роботи разом, сподівань щодо роботи в певній групі осіб, а також будь-якої іншої диференціації поміж груп, що змагаються. Категорія зв'язку передбачає також існування зв'язку типу "конкурент-конкурент" (тобто, негативна взаємозалежність з групою, з якою потрібно змагатись); зв'язку типу "партнер-партнер" (позитивна взаємозалежність у межах однієї групи як єдиного цілого) та зовнішню взаємозалежність (організація роботи в класній кімнаті тощо).

Американськими науковцями було проведено низку досліджень із метою визначення впливу позитивної взаємозалежності на продуктивність роботи та якість досягнень. Доведено, що позитивна взаємозалежність має вищу ефективність, ніж проста діяльність у групі чи міжособистісна взаємодія, що і є однією з основних характеристик КН. По-перше, не достатньо бути просто частиною групи для того, щоб мати високі результати, необхідно мати позитивну внутрішню взаємодію в межах даної групи (Н. Хвонг (N. Hwong), А. Кесвел

(А. Caswell), Д. Джонсон, Р. Джонсон) [301]. Усвідомлення того, що діяльність кожного в групі впливає на успіх решти партнерів, формує відчуття відповідальності, яке підвищує мотивацію до навчання. Для підвищення продуктивності праці недостатньо однієї міжособистісної взаємодії, необхідно щоб була присутня позитивна колективна взаємозалежність (М. Лью (M. Lew), Д. Меш (D. Mesch), Д. Джонсон і Р. Джонсон та ін.) [316]. За отриманими результатами досліджень, ті учні, котрі працювали за присутності позитивної взаємозалежності, структурованої вчителем, досягли вищих результатів ніж ті, котрі працювали самостійно та мали змогу лише поверхнево взаємодіяти з іншими, що свідчить про перевагу спільної навчальної діяльності з урахуванням цього компоненту.

За умови чіткого розуміння важливості позитивної взаємозалежності люди усвідомлюють, що їхні індивідуальні старання необхідні для успіху всієї групи, у результаті чого зникає спокуса присвоїти результати чийсь роботи ("ефект попутчика") (Н. Керр (N. Kerr), С. Брун (S. Bruun) [313] і вклад кожного в роботу групи стає унікальним. Якщо члени групи розцінюють свій внесок як незначний для успіху всієї групи, це може зменшити сумарну ефективність роботи (Н. Керр, С. Брун, Дж. Свіні (J. Sweeney); проте, коли члени групи усвідомлюють унікальність свого вкладу в роботу групи, вони, відповідно, підвищують ефективність спільної роботи (С. Харкінс (S. Harkins), та Р. Петті (R. Petty) [297].

Беручи до уваги такий можливий вплив позитивної взаємозалежності на ефективність діяльності групи та міжособистісні стосунки в ній, американські науковці провели низку досліджень, які базувались на порівнянні впливу різних шляхів структурування цього компоненту КН [351, с. 21]. Висновки, яких вони дійшли, доводять важливість позитивної взаємозалежності в процесі реалізації ТКН. Визначимо, які саме уміння необхідно розвивати в майбутніх учителів-філологів з метою успішного впровадження цього компоненту КН (*Таблиця 2.1*).

2. *Взаємодія "обличчя-до-обличчя" (Face-to-face interaction)* є такою характеристикою співпраці, яка передбачає, що члени групи перебувають у

Таблиця 2.1

Уміння вчителів-філологів, необхідні для успішної організації позитивної взаємозалежності в професійній діяльності

Результат досліджень	Дослідник	Уміння вчителів-філологів
Позитивна взаємозалежність від мети діяльності дає вищі академічні результати, ніж взаємозалежність, структурована з акцентом на засоби діяльності	(Джонсон та ін. 1991).	Формування уміння ставити цілі при плануванні уроків з ТКН
Позитивна взаємозалежність від мети діяльності доповнюється взаємозалежністю від винагороди; комбінація цих двох компонентів групової роботи підвищує результативність навчання	Джонсон та ін. (1990); Лью та ін. (1986а, б); Меш та ін. (1986, 1988); Ортіз та ін. (1996).	Вміння правильно оцінити досягнення членів групи, мотивувати їх роботу.
Взаємозалежність, структурована лише за допомогою матеріалів, може зменшити ефективність навчання, порівняно з самостійним вивченням матеріалу.	Джонсон та ін. 1990; Ортіз та ін. (1996).	Уміння комбінувати організацію взаємозалежності відповідно до потреб учнів для ефективного вивчення матеріалу.
Прагнення отримати винагороду та робота в цьому напрямі порівнюється з прагненням утримати цю винагороду, що в обох випадках призводить до вищих академічних досягнень.	Френк (1984).	Уміння визначати психологічні особливості членів кооперативних груп для визначення ефективних чинників мотивації.
Позитивна взаємозалежність не лише підвищує бажання працювати краще, а й сприяє новим досягненням та відкриттям шляхом ефективної взаємодії. Члени кооперативних груп вміють доводити власну точку зору краще, ніж ті, хто працюють самостійно чи змагаючись між собою.	Гебберт та ін. (Gabbert et al. 1986); Д. Джонсон і Р. Джонсон 1981, Джонсон та ін. 1980; Скон та ін. (Skon et al. 1981)).	Уміння показати переваги співробітництва над самостійною роботою та академічним змаганням.
Якщо взаємозалежність організована на основі складної системи зв'язків в групі, члени групи витратять більше часу для досягнення найвищого рівня продуктивності.	Ортіз та ін. 1996	Уміння швидко поділити учнів на групи відповідно до ТКН та розподілити обов'язки між усіма учасниками.
Провідним фактором у процесі самовизначення людини є усвідомлення себе в певній групі, що впливає на суспільне благополуччя.	Брювер та Кремер (Brewer & Kramer 1986); Де Кремер та Ван Вьюгт (De Cremer & Van Vjagt 1999); Кремер & Брювер (1984).	Уміння адаптувати програмні матеріали, включаючи актуальні суспільно важливі проблеми.

тісній, *безпосередній*, близькості один до одного, діалог між ними здійснюється так, що він сприяє успіху. Існує декілька варіантів перекладу цього терміна з англійської мови на українську. Зокрема, зроблений нами дослівний переклад "взаємодія "обличчя-до-обличчя" відповідає терміну "face-to-face interaction".

Проте, повний варіант цього терміна звучить як *"face-to-face promotive interaction"*. Різні варіанти його трактування спричинені нечітким розумінням англійського слова "promotive". Звернемо увагу, що англomовні тлумачні словники, такі як Oxford Advanced Learner's Dictionary, Longman Exams Coach Dictionary не дають окремої дефініції цього слова. Проте, слово, від якого, очевидно, утворено поняття "promotive", є дієслово "to promote", одне із значень якого – "допомогти чомусь відбутись, сприяти розвитку чогось", тобто термін "promotive" можна перекласти як "сприятливий". У нашому дослідженні термін "Promotive Interaction" розглядатимемо як *"Сприятлива взаємодія"*, а термін "face-to-face promotive interaction" – як *"Безпосередня сприятлива взаємодія"*.

Сприятлива взаємодія має місце, коли члени групи заохочують і створюють належні умови один для одного з метою досягнення групових цілей. Учні концентрують увагу як на власній продуктивності, так і на продуктивності своїх однокласників. Згрупуємо характерні особливості сприятливої взаємодії та уміння, які необхідно розвивати у вчителів-філологів для ефективної реалізації ТКН в таблицю 2.2.

Варто зазначити, що в сучасних дослідженнях сприятливої взаємодії виникла потреба переосмислення цього терміна та введення його модифікації, а саме поняття "взаємодія, яка опосередкована технічними засобами зв'язку та передачі інформації" [144; 322]. Поширення в сучасному світі комп'ютерно-опосередкованої взаємодії паралельно з безпосередньою взаємодією комунікантів значно розширює межі навчального процесу, уможливорює використання різноманіття дистанційних форм навчання в режимі класичних ТКН. Робота групи покращується за допомогою сприятливої взаємодії (обличчя-до-обличчя чи комп'ютерно-опосередкованої), присутньої всередині групи, завдяки емоційному залученню кожного члена групи, чого не передбачає робота в традиційній групі. Більш того, комп'ютерно-опосередкована взаємодія уможливорює введення в навчальний процес технологій "змішаного" та "перевернутого" навчання.

Таблиця 2.2

Уміння вчителів-філологів, необхідні для успішної організації сприятливої взаємодії в професійній діяльності

Сприятлива взаємодія характеризується тим, що учасники групової взаємодії:	Дослідник	Уміння вчителів-філологів
<ul style="list-style-type: none"> • забезпечують один одного необхідною підтримкою та допомогою 	Д. Джонсон, Р. Джонсон, 1981, 1982, 1984; Розенбаум (Rosenbaum) та інші 1980; Вебб та Калліан (Webb & Cullian) 1983	Уміння навчити учнів необхідним мовним кліше
<ul style="list-style-type: none"> • обмінюються необхідними інформаційними матеріалами та обробляють інформацію більш ґрунтовно і ефективно 	Крофорд та Хааланд (Crawford & Naaland 1972); Джонсон 1974; Лафлін і Макґлінн (Laughlin & McGlynn 1967)	Підготовка інформаційних матеріалів і розподіл їх за групами таким чином, що учні відчують потребу одне в одному для завершення завдання. При необхідності – розподіл ролей між учнями з метою уникнення ефекту бездіяльності окремих учнів.
<ul style="list-style-type: none"> • забезпечують один одного необхідним зворотним зв'язком з метою покращення виконання своїх завдань і обов'язків 	Піттмен (Pittman) та інші (1980; Раєн (Ryan) (1982).	
<ul style="list-style-type: none"> • ставлять під сумнів висновки одне одного та їх доведення з метою стимулювання прийняття більш якісних рішень і більш глибокого розгляду проблем, які досліджуються 	Д. Джонсон, Р. Джонсон, (1979, 2007)	
<ul style="list-style-type: none"> • підтримують високий рівень активності в групі з метою досягнення спільної мети 	Віклунд та Бреем (Wicklund & Brehm 1976).	
<ul style="list-style-type: none"> • впливають на зусилля один одного для досягнення спільної мети 	Кромбег (Crombag 1966); Дойтч 1949b; Джонсон та ін. 1985; Рейвен та Ічус (Raven & Eachus 1963).	
<ul style="list-style-type: none"> • діють з довірою один до одного 	Дойтч 1958, 1960, 1962; Джонсон 1974; Джонсон та Нунан (Noonan) 1972)	
<ul style="list-style-type: none"> • умотивовані співпрацювати з метою отримання певної винагороди за результати своєї праці 	Дойтч 1949b; Джонсон 2003; Джонсон & Джонсон 1989, 2005).	Справедливе оцінювання результатів роботи груп і індивідуальних досягнень кожного в групі.
<ul style="list-style-type: none"> • мають помірний рівень збуджуваності, що характеризується низьким рівнем хвилювання та стресу 	Блау (Blau) 1954; Хейнс та Макічі (Haines & McKeachie) 1967; Ноот і Ньюман (Naught & Newman) 1966).	Створення сприятливого мікроклімату, уміння запобігати конфліктам, шляхом коректного розподілу за групами.
<ul style="list-style-type: none"> • беруть до уваги перспективи інших більш виражено та у змозі оцінити різні точки зору 	Джонсон & Джонсон (1989).	Розвиток умінь слухати та поважати думки інших у процесі обміну інформацією.

3. *Індивідуальна відповідальність (Individual Accountability)* виявляється в ефективних кооперативних групах шляхом оцінювання участі кожного в колективній роботі іншими членами групи. Учні повинні відчувати впевненість у тому, що вони всі разом зможуть досягти поставленого завдання та отримати винагороду, у протилежному випадку її не отримає ніхто. У деяких джерелах цей компонент доповнюється поняттям особистісної відповідальності (*англ.* personal responsibility), акцент у якому ставиться на особистісну підтримку в процесі опрацювання матеріалу. Ці два поняття покладені в основу "компоненту відповідальності", метою якого є підвищення в учасників кооперативної групи відчуття відповідальності за виконання власної частини роботи та сприяння роботі інших.

Коли результат діяльності одного члена групи впливає на успіх колег по співпраці, він відчуває відповідальність за їхні успіхи так, як і за свої власні (Т. Мацуї (T. Matsui), М. Онглатко (M. Onglatco) [318]. Таким чином підвищується мотивація до успіху в роботі [308; 309, с. 285–358.]. Відчуття відповідальності підвищує мотивацію особистості до досягнення позитивних результатів навчання. Загальний рівень відповідальності індивіда підвищується, коли в групі присутня як групова, так і індивідуальна відповідальність.

Групова відповідальність виникає тоді, коли оцінюється загальна діяльність групи та з результатами ознайомлюють усіх для порівняння зі стандартом виконання. Присутність індивідуальної відповідальності підвищує позитивну взаємозалежність між членами групи [270; 300]. Відповідно, коли кожен досягнув високого рівня індивідуальної відповідальності, знижується рівень бездіяльності окремих членів групи. Явище "соціальної бездіяльності" (*англ.* "social loafing") підвищується разом із розміром групи та знижує якість роботи груп [311, с. 29].

Отже, майбутнім учителям філологічних дисциплін необхідно розвивати уміння коректно повідомляти результати внеску кожного члена групи в загальний результат. Не менш важливим є уміння залучати бездіяльних учнів до роботи шляхом диференціації начального матеріалу, а також упровадженням

системи заохочень для ефективної діяльності кооперативних груп.

4. *Соціальні уміння (Social Skills)* є одним з найважливіших компонентів кооперативної групової роботи. За відсутності структурування процесу формування та розвитку соціальних умінь робота в кооперативній групі буде неефективною, особливо беручи до уваги явище гетерогенності кооперативної групи. Соціальні уміння необхідно розвивати на всіх етапах навчально-виховного процесу для того, щоб ефективно навчати учнів та вмотивовано працювати в кооперативній групі. КН має значний потенціал для формування та розвитку співробітництва, лідерства, емпатії, ефективного професійного спілкування, довіри до ближнього, уміння вирішення конфліктів [304]. Крім того, вміння *співпрацювати* та ефективно спілкуватися віднесено до вмінь ХХІ століття та вимагає особливої уваги в сучасних умовах [335].

Міжособистісні уміння роботи в малій групі створюють базовий зв'язок між індивідами, і вони, працюючи разом над опануванням навчального матеріалу, мають володіти хоча б мінімальною кількістю соціальних умінь, необхідних для позитивного результату навчання. З метою ефективної координації дій та досягнення спільної мети члени групи повинні довіряти один одному; точно формулювати свої думки та уникати неточностей у процесі обговорення чи передачі навчального матеріалу; приймати та підтримувати одне одного під час спільного навчання; конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, що можуть виникнути під час навчання [309, с. 289].

Ці чинники є особливо важливими за умови довготривалого (базового) типу кооперативної групи, коли її учасники задіяні до виконання комплексних завдань, які вимагають дослідницької діяльності упродовж довгого періоду часу. У такому випадку міжособистісні вміння роботи в малій групі кожного члена можуть значно вплинути на рівень його досягнень.

У дослідженні ефективності довготривалого типу кооперативних груп науковці відзначають, що комбінація позитивної взаємозалежності, структурованої з акцентом на мету та соціальних умінь сприяла досягненню високих результатів усіх членів групи (Лью та ін. 1986а, b; Меш та ін. 1986, 1993)

[316; 317]. Було також доведено, що чим більш розвинені соціальні уміння членів групи та чим більше уваги приділяється формуванню цих умінь і заохоченню колективного результату, тим вищі показники продуктивності роботи кооперативної групи (Дж. Ачер-Кес та ін. 1994) [270]. До того ж, соціальні уміння не лише підвищують академічні досягнення в групі, а й покращують якість взаємостосунків в ній. Доведено, що в міру того як вчителі формували соціальні уміння учнів, спостерігали за частотою їх використання під час заняття та повідомляли результати спостереження кожному окремому учню, стосунки в групі значно покращувались (Путнем та ін. (Putnam et al.) 1989) [332]. Майбутнім учителям-філологам необхідно мати ґрунтовні знання з педагогіки та психології з метою виділення першочергових соціальних умінь, на які звертатиметься увага на заняттях, а також володіти знанням мови для навчання правильних мовних зворотів для вираження підтримки, заохочення, аргументування, переконання тощо.

5. *Групова обробка результатів* є одним з основних компонентів контролю в КН, адже всі ТКН мають етап перевірки роботи групи. На цьому етапі можливі як індивідуальне узагальнення роботи над завданням, так і колективний аналіз результатів роботи групи. Сприятливу взаємодію в кооперативній групі можна підвищувати шляхом періодичного аналізу успішності її функціонування та пошуку шляхів покращення результативності роботи [311]. Цей процес указує на послідовність дій, які відбуваються протягом певного періоду часу, та передбачає аналіз завдань діяльності відповідно до бажаних результатів. Одним з основних завдань групової обробки результатів є аналіз роботи групи, який організовує вчитель. На цьому етапі вчитель звертає увагу учнів на опис більш чи менш корисних дій членів групи та разом з учнями приймає рішення стосовно того, які вчинки та дії не заважають груповій роботі, а які вимагають корекції. Мета групової обробки результатів полягає також у визначенні та покращенні ефективності роботи членів групи й оцінюванні їх внеску в досягнення спільної мети. Тобто майбутніх учителів-філологів необхідно навчити проводити аналіз роботи кооперативної групи. На нашу думку, найефективнішим шляхом

опанування уміння аналізу групової роботи буде безпосереднє залучення в ТКН у процесі професійної підготовки.

У ході дослідження впливу групової обробки результатів на досягнення в різних групах доведено, що рівень досягнень був різним в кооперативних групах, у яких учні обговорювали ефективність роботи своєї групи та шляхи вдосконалення спільної діяльності; у групах без будь-якої групової обробки результатів та там, де учні працювали в індивідуальному режимі (Йагер та ін. (Yager et al.) 1986) [354]. Результати досліджень указують на те, що члени групи, у якій був присутній компонент групової обробки результатів, мали вищі досягнення в трьох категоріях: повсякденні навчальні досягнення, успішність поза межами класу та сформованість умінь. Налагоджені в процесі КН позитивні взаємостосунки учні перенесли в подальшу діяльність поза межами класу (Путнем та ін. 1989) [332].

Дослідження свідчать, що групова обробка результатів з індивідуальним компонентом (індивідуальний зворотній зв'язок) була ефективнішою в порівнянні з груповою обробкою результатів, де був присутній лише груповий зворотний зв'язок. Це виявляється, зокрема, у покращенні мотивації досягнення результатів та реальних досягненнях; у впливі на підвищення досягнень усередині кооперативної групи; у позитивних взаємостосунках серед членів групи, а також між членами групи та вчителем; у підвищенні самооцінки та позитивному ставленні до предмету вивчення (Дж. Ачер-Кес та ін. 1994) [270].

У той час як Р. Джонсон та Д. Джонсон вважають, що всі 5 з розглянутих вище компонентів є суттю співробітництва та відмінною його рисою від традиційної групової роботи та інших видів навчання в малих групах, Р. Славін, досліджуючи роботу в командах, виокремлює лише 3 компоненти КН: *індивідуальна відповідальність; командна винагорода; рівні можливості для успіху*. Індивідуальна відповідальність є спільним компонентом як для командних ТКН, розроблених Р. Славіним, так і для всіх інших ТКН. Проте, такі компоненти, як командна винагорода та рівні можливості для успіху є типовими саме для командних ТКН, робота яких базується на організації кооперативних

команд, які можуть змагатися між собою на рівних засадах ("Команди-Ігри-Турніри" (DeVriez, Edvards (DeVriez, Edvards)), "Групове дослідження" (Ш. Шаран), "Ажурна пилка" (Е. Андерсон (E. Anderson))). Кожна команда має змогу отримати командну винагороду відповідно до того, чи досягла команда поставленого завдання. Проте, на нашу думку, використання командної винагороди є доцільним не лише в командних кооперативних технологіях. Командна винагорода мотивує учнів працювати якнайкраще не лише в командах, а й в кооперативних групах, які не було створено як команду.

Варто зазначити, що створення кооперативної команди передбачає певні особливості. Зокрема, кожна команда може придумати власну назву, девіз, створити внутрішні правила тощо [345]. Використання таких особливостей при роботі кооперованої групи та мотивація командною винагородою може значно покращити навчально-пізнавальну діяльність учнів і сприяти розвитку соціальних умінь. Тобто, ці компоненти доповнюють зазначені вище компоненти КН і дають більше можливостей для використання цих технологій в школі.

У процесі вивчення компонентів КН нами було створено навчально-методичну розробку, яку було використано в процесі експериментального впровадження моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН. Навчально-методична розробка спрямована на практичне засвоєння кожного з окреслених вище компонентів шляхом навчання в кооперативному режимі та була використана на формуальному етапі педагогічного експерименту (Додаток Д).

Комбінування запропонованих Д. Джонсоном і Р. Джонсоном компонентів КН в поєднанні з компонентами, розробленими Р. Славіним відповідно до поставлених цілей уроку, дасть змогу підвищити варіативність структурування ТКН, що сприятиме не лише підвищенню ефективності роботи кооперативних груп, а й кращому засвоєнню навчального матеріалу. Зобразимо компоненти кооперативного навчання у вигляді схеми (рис. 2.1.).

Беручи до уваги зазначені вище переваги кожного компонента КН, вважаємо за потрібне ознайомити студентів з особливостями організації

компонентів КН, використовуючи ТКН і як засіб, і як мету навчання для формування відповідних професійно-методичних умінь майбутніх фахівців.



Рис. 2.1 Базові компоненти кооперативного навчання

Розглянемо, які ж саме ТКН будуть найбільш доцільними при викладанні філологічних дисциплін і на які ми орієнтуємося в процесі розробки моделі професійної підготовки вчителів-філологів. До їх числа включаємо 9 класичних ТКН, на які посилаються більшість як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників [288] (Таблиця В.3, Додаток В).

Спираючись на проаналізовані наукові роботи, а також проведене опитування учителів та викладачів-філологів під час семінарів-тренінгів, найбільш доцільними при викладанні філологічних дисциплін і, відповідно, при підготовці фахівців, які будуть їх викладати з використанням ТКН, вважаємо такі технології: "Навчання разом та поодиноці", технологія "Педагогічна мозаїка", "Навчання в командах з розподіленими досягненнями", "Команди-Ігри-Турніри", "Педагогічна мозаїка – 2", "Інтегроване кооперативне навчання читання та письма", "Групове дослідження", "Конструктивна полеміка", кооперативні структури: "Трьохступеневе інтерв'ю"; "Думай – працюй в парі – ділись"; "У команді – у парі – самостійно"; моделі типу "Вертушка" та ін.

Визначимо структуру кожної з класичних ТКН в контексті використання їх як засобу діяльності в процесі фахової підготовки:

Навчання разом та поодиноці (Д. Джонсон і Р. Джонсон [307, с. 35]). Студенти працюють у групах із 4-5 осіб над виконанням спільного завдання.

Кожна група отримує завдання, яке є підзавданням загальної теми. Результатом роботи груп є засвоєння теми всіма студентами. Це може бути дослідження якоїсь проблеми, і кожна група, досліджуючи один аспект конкретної проблеми, презентує його аудиторії. Кожен член групи відповідальний за певну частину завдання та має власну роль. Під час роботи в групі відбувається розподіл роботи відповідно до ролі (своєї частини завдання). Тобто, кооперативне навчання = 1 завдання + 1 нагорода на групу + індивідуальна відповідальність кожного за успіх всіх + рівні можливості у всіх.

Технологія "Педагогічна мозаїка" ("Ажурна пилка"). Переклад назви технології викликає деякі суперечності. В англо-українському словнику українським відповідником слова "Jigsaw" є словосполучення "Ажурна пилка" [171], проте в останніх методичних розробках та в статтях українських дослідників можна зустріти переклад цієї технології як "Мозаїка" чи "Пазл" [61; 143; 200]. Автори класичної технології Е. Аронсон і його колеги (1978) розробили таку технологію з акцентом на групову динаміку та значну кількість взаємозв'язків у групах, і назва описує суть цього процесу: члени групи співпрацюють і складають в одне ціле інформацію, здобуту в процесі вивчення теми, як зубці ажурної пилки. Терміни "Пазл" чи "Мозаїка", на нашу думку, теж мають сенс, адже, по суті, члени групи збирають інформацію деталей і, складаючи її разом, створюють остаточний завершений продукт. У нашому дослідженні ми використовуємо термін "Педагогічна мозаїка" так як корелюємо його з існуючими в україномовних наукових публікаціях термінами "Мозаїка" та "Пазл". Технологія "Педагогічна мозаїка" має низку модифікацій. Зокрема, "Педагогічна мозаїка-2" розроблена Р. Славіним (1987), "Педагогічна мозаїка-3" розроблена Р. Стааль [343], "Педагогічна мозаїка-4" розроблена Д. Холідей [299]. Принциповою відмінністю між усіма зазначеними технологіями є використання додаткових методів контролю в малих групах на різних етапах виконання завдання [268].

Передусім, у режимі роботи в технології "Педагогічна мозаїка" учасники опрацьовують різні частини тексту, що робить їх експертами лише в їх матеріалі,

отже важливість кожного члена команди зростає. Використання цієї технології можливе при опрацюванні великого розмаїття тем, оскільки викладач може вибрати частину загальної теми та працювати над нею на одному занятті. Учасники організуються в команди для роботи з навчальним матеріалом, розділеним на фрагменти – логічні блоки. Кожен член команди знайомиться з навчальним матеріалом і відбирає матеріал фрагменту, який повинен вивчити досконало. Після самостійного вивчення фрагментів члени групи, які вивчають одне питання, але працюють в різних командах, зустрічаються та обмінюються інформацією як експерти з даного питання. Це називається "зустрічню експертів". Потім вони повертаються до своїх команд і навчають усьому новому, про що дізналися самі, інших членів своєї команди. Ті, у свою чергу, доповідають про свої частини завдання (як зубці однієї пилки, чи як частинки головоломки). Важливою умовою в процесі роботи за цією технологією є вміння уважно слухати партнерів з команди та робити нотатки, адже це – єдина можливість засвоїти матеріал усіх фрагментів теми й таким чином опанувати всю тему. Найскладнішим моментом для викладача є підготовка фрагментів для опрацювання. Важливо адаптувати кожен фрагмент для кожного члена кооперативної групи. Тобто, наприклад, кожна частина тексту повинна мати завершене повідомлення, розуміння якого не вимагає інформації щодо іншої частини тексту, у той час як при роботі в режимі "Педагогічна мозаїка – 2" учні опрацьовують увесь текст, що робить інформацію щодо окремих частин більш зрозумілою. Майбутні вчителі-філологи повинні навчитись створювати тексти для роботи в цьому режимі. Наприклад, при вивченні країнознавчого матеріалу про Україну, можна виділити одне заняття на опрацювання культури України, інше на вивчення її географічного положення та ін. У процесі експериментальної роботи було розроблено та проведено тренінг для вчителів філологічних дисциплін за темою "Інтерактивні кооперативні технології на заняттях з іноземної мови в основній і старшій школі" з використанням цієї ТКН як засобу у вивченні країнознавчого матеріалу про місто Лос-Анджелес, а також аналізу можливостей використання цієї технології на заняттях у школі (Додаток Е).

Після тренінгу було проведено бесіду з учителями про можливі переваги цієї ТКН для використання на заняттях у ЗНЗ. 15 з 25 вчителів погодилися з тим, що ця ТКН підвищує інтерактивність навчання та мотивує до виконання завдань. 10 учителів відмітили, що їм сподобався країнознавчий матеріал, а також зазначили, важливість правильного розподілу матеріалу за групами. 5 учителів зауважили, що використання такої ТКН вимагає додаткових затрат часу та додаткового планування, проте погодилися, що така ТКН має потенціал урізноманітнити процес опрацювання текстового матеріалу.

Навчання в малій групі-команді, розроблене в університеті Дж. Хопкінса (США), акцентує увагу на використанні команди в процесі вивчення матеріалу. Під терміном "команда" в цьому контексті розуміється робота в малій кооперативній групі з акцентом на використанні *командної винагороди, індивідуальної відповідальності та рівних можливостей для успіху* в процесі організації роботи учасників КН. Принциповим є те, що члени групи повинні не просто робити щось у команді, а навчатися чогось як команда. До командних технологій відносять: "Навчання в командах з розподіленими досягненнями (НКРД) /Student Teams Achievement Divisions (STAD)", "Команди-Ігри-Турніри (KIT)/Teams-Games-Tournaments (TGT)", "Педагогічна мозаїка – 2 / (Jigsaw –2)", "Інтегроване кооперативне навчання читання та письма / Cooperative Integrated Reading & Composition (CIRC)" [325, с. 5].

Навчання в командах з розподіленими досягненнями (НКРД). Навчання в командах з розподіленими досягненнями складається з п'яти структурних компонентів, а саме: презентація матеріалу, робота в командах, опитування-вікторини, оцінка індивідуальних досягнень, відзначення досягнень команди. Презентація матеріалу проводиться викладачем у вигляді міні-лекції, на основі розроблених ним текстових матеріалів чи за допомогою аудіо- або відеоматеріалів. Вона побудована таким чином, щоб учасники усвідомили, що без цієї інформації не зможуть виконати завдання у своїх групах з розподіленими досягненнями. Робота над завданням здійснюється за принципом "Вертушка" (кожне наступне завдання виконується наступним учасником і починати його

може або сильний, або слабкий учень). Усі учні поділені на групи з 4-5 учасників з різним рівнем знань. Після презентації всі працюють у своїх групах над отриманим завданням. Кожен у групі повинен освоїти матеріал. Ефективність перевіряється за допомогою індивідуального тесту в кінці заняття. Індивідуальні тести допомагають створити ситуацію, у якій кожен може отримати вищий бал, ніж раніше, тобто створюється мотивація до кращого опанування матеріалу. За умови якщо отриманий бал індивідуального учасника вищий, ніж отриманий ним раніше, цей бал може бути доданий до спільного балу групи. Ця технологія, як зазначає Р. Славін, одна з найпростіших ТКН і може слугувати доброю моделлю для учителів-початківців, незнайомих з КН [345, с. 71].

Команди-Ігри-Турніри. Робота в групі проводиться за принципом навчання в командах з розподіленими досягненнями, проте індивідуальний тест замінено на підсумковий щотижневий турнір [345]. Тобто, в обох технологіях співпадають етапи презентації матеріалу та організації роботи груп. Після того як учасники розподілені за командами, вони опрацьовують матеріал у них. Наступний крок – організація простих ігор, основою яких є картки з питаннями за темою презентації. Кожен учасник намагається відповісти на питання картки, інші ж слухають і мають право внести свої корективи у відповідь. Наступним етапом цієї технології є турнір. Турнір проводиться в кінці опрацювання теми, тобто після етапу презентації та коадного опрацювання матеріалу. Учасники покидають свої команди й розподіляються за турнірними групами. Турнірні групи формуються у відповідності з принципом диференціації: сильні учасники змагаються з сильними, учасники з середнім рівнем досягнень – з такими ж як вони, слабкі – із слабкими. Бали, які отримує команда, отримує кожен її учасник. Етап визнання досягнень кожного в команді відбувається відповідно до того, які бали отримали учасники за турнірними столами.

"Педагогічна мозаїка – 2". Це – модифікація технології "Педагогічна мозаїка", розроблена Р. Славіном (1987) [345]. Відмінність між цими двома технологіями полягає в процесі організації роботи малих груп.

Найбільш ефективним буде використання цієї технології, при опрацюванні частинини книги, статті, наукового повідомлення, чи іншого матеріалу описового чи розповідного характеру. Структурні компоненти цієї технології – розподіл учасників за командами та визначення експертів, читання в командах, зустріч експертів, звіт у групі, індивідуальний тест, визнання досягнень кожного в команді. Основна відмінність між цією технологією та її попередником полягає в тому, що в ній вводиться тест для експертів, перш ніж вони повернуться у свої домашні групи [299]. Використовуючи цю технологію, майбутній учитель повинен враховувати, що вона розрахована на декілька занять і може передбачати самотійну домашню роботу (прочитання розділу книжки тощо). Відповідно до неї, команда працює над всією темою, але при цьому кожен член особливо ретельно вивчає один фрагмент теми та стає "експертом" з вказаного питання. Під час заняття проводяться зустрічі експертів з різних команд. Члени команд навчають один одного, доповнюючи знання, набуті під час самотійної роботи. Наприкінці циклу всі учасники проходять індивідуальний контрольний зріз. З метою підвищення взаємовідповідальності та взаємозалежності всі члени команди отримують однакову оцінку – середній бал [44].

Інтегроване кооперативне навчання читання та письма [325; 345]. Ця технологія буде корисною майбутнім учителям-філологам, які працюватимуть у початковій школі, тому її доцільно подати в курсі методики викладання профільної мови на початковому ступені ЗНЗ. Загальний алгоритм роботи в класі передбачає наступне. Учні працюють у групах із 4 осіб, у яких вони поділені на пари. У той час, коли учитель працює з парами учнів, одні читають, інші самотійно читають одне одному, складають план переказу, переказують прочитане, пишуть відповіді на питання, працюють зі словником та тренують правопис окремих слів. У цій технології можливий варіант, коли учні не діляться на пари, а працюють разом над текстом, чи тренуються виправляти творчі роботи. Учитель контролює діяльність у групах.

У залежності від академічного завдання ця технологія є надзвичайно ефективною при навчанні читання та письма рідною чи іноземною мовою на

початковому етапі навчання в ЗНЗ. Головне завдання в процесі фахової підготовки – навчити майбутніх учителів формувати групи для читання, і відбирати з цієї метою учнів, які мають однаковий рівень сформованості вміння читати рідною чи іноземною мовою, а також розробляти матеріали для відповідного рівня умінь учнів.

Групове дослідження. Ця технологія була вперше запропонована Гербертом Теленом і пізніше розроблена ізраїльськими дослідниками КН Шломо Шараном, Йсєль Шараном та Рейчел Херц-Лазаровіц (Shlomo and Yael Sharan, Rachel Hertz-Lazarovitz). Її успішне використання можливе лише тоді, коли школярі вже набули певного рівня комунікативних та соціальних умінь. Тобто, таку технологію доцільніше використовувати, починаючи з 5 класу основної школи, і перед тим, як учитель вирішив використати технологію групового дослідження, він повинен підготувати учнів до такого виду кооперативної роботи за допомогою інших ТКН. Р. Славін зазначає, що використання цієї технології доцільне при впровадженні інтегрованих навчальних проєктів, виконання яких вимагає від учнів аналізу та синтезу інформації, необхідної для здійснення комплексного дослідження. У цьому виді роботи акцент робиться на самостійну діяльність тих, хто навчається [345]. Майбутні вчителі повинні на практиці опрацювати основоположні компоненти такої технології – *пошук, взаємодія, інтерпретація та внутрішня мотивація* – у процесі виконання групового дослідження при вивченні фахових дисциплін [355]. Реалізація технології групового дослідження проходить у 6 етапів: 1) ознайомлення з темою та розподіл за групами відповідно до предмету; 2) визначення методики та етапів проведення дослідження; 3) проведення дослідження; 4) підбиття підсумків проведеного збору інформації та вирішення стратегій проведення презентації; 5) презентація результатів; 6) оцінювання результатів проведених розвідок та роботи групи.

Конструктивна полеміка. Технологія розроблена Р. Джонсоном і Д. Джонсоном у середині 1970-х рр. Доопрацювання цієї технології пов'язано з розвитком теорії полеміки Джонсона. Теорія полеміки полягає в тому, що

зіткнення людини з альтернативною точкою зору викликає в неї невпевненість та створює "концептуальний, чи інтелектуальний, конфлікт" [311], який вимагає від нього перегляду власних уявлень та пошуку додаткової інформації, у результаті чого відбувається поглиблення знань з певної теми. У такому випадку сам конфлікт сприяє формуванню різнобічного розуміння проблеми та є конструктивним. Технологія конструктивної полеміки базується на прийомі *двохстороннього аналізу проблеми* (аналіз позитивних і негативних положень, альтернативних поглядів з метою дати об'єктивну оцінку явищу чи ситуації та прийти до спільного висновку) і *виявлення емпатії* (співпереживання, розуміння, взаємопідтримка, тобто спроба зрозуміти думку опонента з його позиції). Ця технологія має значний потенціал при навчанні основ ведення дискусії, а також засобів конструктивного виходу із ситуації, у якій відбувається зіткнення точок зору. Хід втілення цієї технології в практику ВНЗ виглядає наступним чином. Викладач знаходить проблемну ситуацію, вирішення якої може вимагати аргументів як позитивного, так і негативного характеру. Учасники працюють у групах із 4 осіб, які, у свою чергу, діляться на пари, одна пара обдумує всі плюси певного способу вирішення проблемної ситуації, а інша – мінуси. Потім пари об'єднуються в групи, у яких кожна пара пропонує свої варіанти вирішення проблеми. Після такого обміну думками учні міняються ролями (ті, хто обговорював плюси – обговорює мінуси). Лише після цього група повинна знайти точки дотику та розробити власний варіант вирішення проблеми. У результаті проблема набуває всебічного розгляду шляхом підготовки групою доповіді з детальним обґрунтуванням свого погляду стосовно проблеми. На етапі обговорення проблеми можливе об'єднання в групи експертів – з метою накопичення якнайбільшої кількості аргументів на підтримку своєї точки зору (як в технології "Педагогічна мозаїка"), а потім експерти повертаються у свої групи для продовження роботи в режимі "Конструктивної полеміки".

Кооперативні структури. Кооперативні структури цікаві тим, що їх можна використовувати в межах будь-якої розглянутої вище ТКН та кооперативної групи. Вони були розроблені як схеми практичної реалізації КН, у яких крок за

кроком описані моделі поведінки учнів на заняттях [312]. Основне завдання при підготовці майбутніх учителів до використання кооперативних структур полягає у формуванні вміння їх відбору та адаптування до навчальної групи. Передусім майбутні фахівці повинні оволодіти інформацією про різноманітні кооперативні структури, яких налічується більше 100. У нашому дослідженні ми визначили лише декілька структур, які, разом з іншими, можна ефективно використовувати при вивченні філологічних дисциплін.

Трьохступеневе інтерв'ю (*"Інтерв'ю в три етапи", "трьохстадійне опитування"*). Ця структура базується на роботі в парах, проведенні почергового опитування та груповій роботі (група з 4 осіб), у якій проводиться обмін здобутою інформацією. Насамперед учасники діляться на пари. У кожній парі вони ставлять питання один одному та навпаки, після чого повідомляють результат опитування своїй групі. У групі інформація підсумовується та готується повідомлення для загальної групи. Використання цієї технології доцільне при повторенні матеріалу чи для контролю при викладі нового матеріалу, або ж при опрацюванні різних джерел інформації – з метою їх вивчення та відбору необхідної, у чому й полягає суть інтерв'ю.

При роботі з різними джерелами технологія трьохступеневого інтерв'ю допомагає сформувати вміння критичного мислення та готує до продуктивної пізнавальної діяльності.

Думай – працюй у парі – ділись. Це – кооперована структура, що складається з трьох етапів. На першому етапі учасники працюють самотійно, обдумовуючи проблему. На другому – викладач розподіляє учасників за парами, у яких вони обмінюються міркуваннями з теми. На третьому етапі учасники обмінюються інформацією з іншими парами, міні-групами, які складаються з 4 осіб (двох пар). Така модель взаємодії всередині малої групи також використовується в методі "дискусійних пірамід" (*англ. "discussion pyramids"*). Відповідно до цього методу, обговорення питань відбувається трьохступенево, починаючи від індивідуального опрацювання питання, після якого йде робота в парах, а потім у всій групі. Технологія трьохступеневого інтерв'ю допомагає

скоректувати свої аргументи до того, як винести їх на всезагальне обговорення. Її можна використовувати при проблемно-пошукових, дослідницьких, аналітичних завданнях, а також при обговоренні проблемних завдань.

У команді – у парі – самотійно. Принцип роботи в цій технології має протилежний алгоритм. Спочатку проводиться обговорення в групах з 4 осіб (2 пари) та висувається якнайбільша кількість ідей. На цьому етапі можливе використання "мозкового штурму". Потім учасники опрацьовують ідеї в парах, після чого кожен повинен прийти до власної думки. Метою цієї технології є виведення кожного члена групи на рівень самотійного вирішення проблеми. Схема роботи в цій технології базується на понятті "опосередкованого навчання" (від англ. "mediated learning"). Працюючи над виконанням завдань за такою схемою, учасник учитьса самотійно виконувати такі завдання, які раніше він не міг виконувати без сторонньої допомоги. Для роботи за цією технологією краще обирати завдання проблемного характеру підвищеного рівня складності (просте завдання не вимагає спільних зусиль для вирішення). Технологія "У команді – у парі – самотійно" використовується тоді, коли необхідно узагальнити матеріал з метою вирішення певної проблеми, сформулювати свою точку зору та навчитись аргументувати її.

Моделі типу "Вертушка" / Round Robin. Працюючи в режимі цієї технології, учасники спочатку самотійно виконують завдання, потім за командою викладача об'єднуються в групи з 4 осіб, перевіряють його виконання та згідно черги пропонують свої варіанти виконання. Ця технологія може використовуватись при закріпленні вивченого матеріалу, а також у процесі роботи з матеріалом проблемного змісту, з метою його опрацювання, формулювання власної думки та її аргументації. Схема роботи схожа з технологією "Навчання в командах з розподіленими досягненнями", проте відмінним є зміст і дидактичні задачі.

Мозкова атака в режимі "Вертушка". Мозкова атака є оперативним методом вирішення проблеми, в основу якого покладається припущення про те, що при звичайних прийомах вирішення проблеми виникненню новаторських

ідей заважають механізми свідомості контролю та стримування, які блокують потік нових ідей під тягарем звичних, стереотипних форм прийняття рішень.

Учасники працюють у групах із 4–5 осіб. Один з них призначається регістратором. Викладач пропонує питання, на яке необхідно дати якнайбільше варіантів відповідей. Відводиться певний час для обдумування, після якого всі повинні дати свої відповіді на питання, а регістратор має записати всі відповіді членів групи. Після цього всі по-черзі озвучують відповіді, починаючи з наступного після регістратора учасника.

Круглий стіл. Схема така ж, як у "Вертушці", проте ця структура використовується лише для письмових завдань і спрямована на навчання виконання письмових робіт.

Названі вище ТКН мають різні рівні складності та структурну наповненість. З метою кращої візуалізації згрупуємо дані ТКН відповідно до рівня організаційної складності від найпростішої ТКН до найскладнішої ТКЛН (Рис. 2.2).

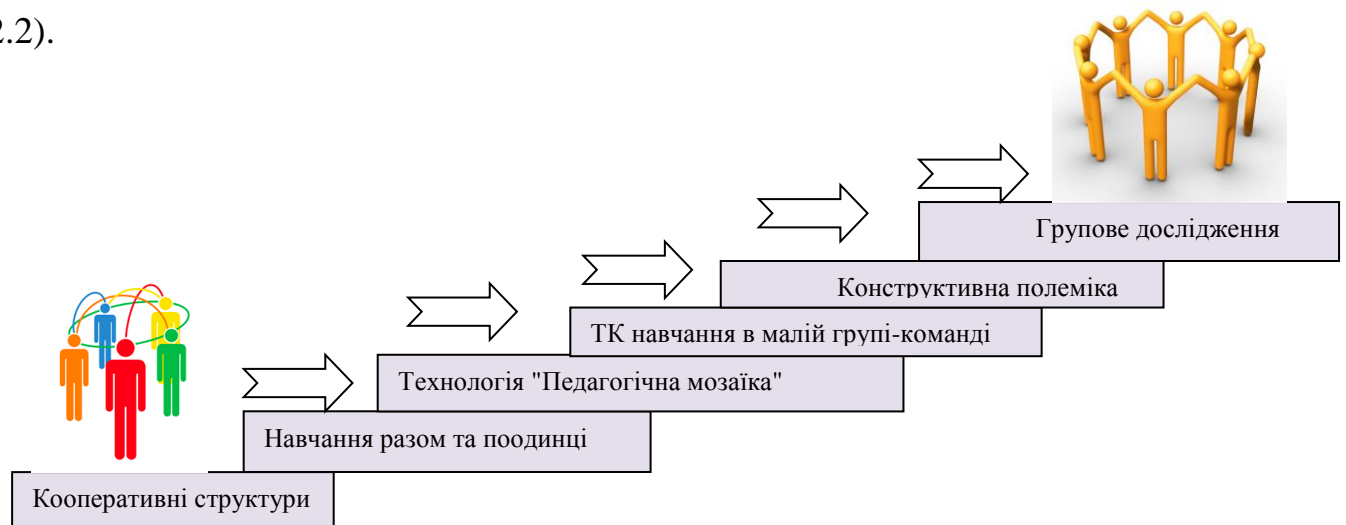


Рис.2.2 Організаційні рівні складності від ТКН до ТКЛН

Згрупований зміст, вид навчальної діяльності, а також дидактичні задачі кожної з технологій подані в таблиці (Додаток Ж).

На сьогодні існує багато модифікацій виокремлених вище КТ, проте оскільки ці ТКН є класичними й існують експериментальні підтвердження їх ефективності в закордонних наукових виданнях й численні посилання в вітчизняних наукових джерелах (зокрема в працях О. Пометун), вважаємо за доцільне зупинити наш перший вибір саме на них, як зразкових ТКН.

Водночас, як зазначалося в п. 1.3., на сьогодні можливе використання класичних ТКН у поєднанні з можливостями організації співпраці в мережі Інтернет. З 90-х років XX ст. в США почали використовувати комп'ютери для так званого комп'ютерно-опосередкованого співробітництва в "гібридних" (англ. "hybrid") чи "змішаних" (англ. "blended") [322; 326] заняттях, коли частина матеріалу вивчається в класичних ТКН у режимі обличчя-до-обличчя, а частина опрацьовується в міні групах чи парах з використанням комп'ютеру (наприклад, один учень диктує матеріал, інший друкує, третій виправляє помилки тощо) в межах одного заняття. Аналіз використання "змішаних" технологій можна знайти в роботах С. Аллен (S. Allen), С. Грехам (C. Graham), М. Мартін (M. Martyn), Дж. Реай (J. Reay) та ін.

Водночас, застосування інформаційно-комп'ютерних технологій та класичних ТКН дає багато можливостей при організації технологій так званого "перевернутого навчання" (англ. "flipped learning") [267], дослідженням якого займаються Д. Беррет (D. Berrett), К. Фултон (K. Fulton), Л. Джонсон (L. Johnson), Дж. Реннер (J. Renner) та ін. При "перевернутому навчанні" домашнє завдання опрацьовується вдома в режимі он-лайн, а обговорення та опрацювання відбувається на занятті в процесі безпосередньої взаємодії обличчя-до-обличчя. Кооперативне командне викладання (англ. "cooperative team teaching") уможливорює використання класичних ТКН при спільному викладанні навчального матеріалу разом із колегою. Розробкою теорії кооперативного командного викладання займаються Р. Андерсон (R. Anderson), М. Коувен (M. Cowen), Е. Макденіелз (E. McDeniels) та ін.

"Змішане" навчання вимагає використання класичних ТКН на занятті та, відповідно, елементів КН в процесі організації он-лайн співробітництва. На сьогодні існує значна кількість он-лайн ресурсів для структурування навчального співробітництва.

Співпраця в он-лайн режимі може відбуватися синхронно, чи асинхронно [322, с. 427–440]. Так, наприклад, використання програми Skype™ та платформи Adobe Connect уможливорює організацію синхронного спілкування та вирішення

поставленого викладачем завдання. На "змішаному" занятті використання он-лайн ресурсу Padlet дає можливість створити он-лайн дошку, на якій члени групи можуть публікувати завдання, які виконують кооперативні групи на занятті. Он-лайн мережа Yammer дозволяє створити закриту он-лайн групу, де студенти можуть виконувати завдання асинхронно, тобто тоді, коли кожному з них буде зручно поза межами класної кімнати, при цьому вчитель може контролювати роботу групи та чітко бачити, хто виконує завдання, а хто ні. Сьогодні більшість учнів мають доступ до соціальних мереж (VK, Facebook, Twitter, Instagram, Google+, LinkedIn та ін.) і цього не можна не брати до уваги. Проте безцільне читання оновлень, коментарів та вподобання світлин не є продуктивним проведенням часу он-лайн. Поступове залучення до виконання завдань у кооперативних он-лайн групах на цікавих он-лайн ресурсах розвиває в них не лише уміння співпрацювати, але й комп'ютерну грамотність та самодисципліну, сприяє продуктивному навчанню на відміну від безцільного "просиджування" в мережі Інтернет, а також надає навчанню зв'язок з реальним життям. Саме тому майбутніх учителів-філологів потрібно озброїти знаннями про етапи організації роботи в кооперативному он-лайн режимі, про он-лайн ресурси, які розроблено саме в освітніх цілях шляхом їх активного залучення до роботи в режимі "змішаного" кооперативного навчання. Використання он-лайн ресурсів підвищує рівень інтерактивності в процесі підготовки вчителів-філологів через пошук, обробку й обмін інформацією [221].

Особливістю технологій "перевернутого" навчання виступає заміна місцями лекції та практичного заняття. Провідною метою такої заміни є збільшення часу на обговорення питань на занятті та залучення якнайбільшої кількості слухачів до навчання в кооперативних групах. Так, замість проведення лекції в класі, текстовий матеріал пропонується на самостійне опрацювання вдома шляхом перегляду лекцій у режимі он-лайн, читання, слухання аудіо запису лекції. Після домашнього опрацювання матеріалу учні обговорюють цей матеріал у співпрацюючи у режимі тієї чи іншої обраної викладачем класичної ТКН.

Тобто, "перевернуте" навчання відображає динамічне поєднання

індивідуального та кооперативного навчання в доволі інноваційному режимі. Зрозуміло, що використання такої технології вимагає зміни підходу до викладання взагалі, та в більшості викладачів виникне запитання: "Яким чином підготувати он-лайн варіант теоретичної частини програмного матеріалу?" У відповідь варто зазначити, що в мережі Інтернет існує достатня кількість безкоштовних он-лайн ресурсів, які можуть використовувати викладачі в навчальному процесі як, наприклад, веб-сайт Академія Хана ("Khan's Academy") чи Тед-ед ("Ted-ed"). Крім того, студентам можна задавати текстові завдання для прочитання та виділення основної інформації, записувати власні лекції в режимі подкастів тощо.

Технологія *кооперативного викладання* [315] передбачає ведення заняття двома чи трьома викладачами, які співпрацюють на парі та можуть ефективніше контролювати роботу в групах, допомогти студентам краще опанувати матеріал (особливо ефективно при багаточисленних академічних групах). Особливістю кооперативного викладання є уміння складати спільні плани занять, чітко розподіляти етапи відповідальності за стан викладання того чи іншого матеріалу, підтримка ритму викладання матеріалу на занятті. Така технологія є найскладнішою та вимагає сформованих умінь викладання, а також знання класичних ТКН та особливостей їх організації. Майбутнім учителям найдоцільніше спробувати цей режим роботи під контролем викладача під час проходження факультативного курсу.

Варто підкреслити, що класичні ТКН можуть використовуватися при організації роботи в технологіях змішаного навчання, перевернутого навчання та кооперативного викладання. Проілюструємо взаємозв'язок визначених технологій у вигляді схеми (Рис.2.3).

Кожна із запропонованих технологій використовувалась у процесі впровадження моделі підготовки вчителів-філологів до реалізації ТКН в професійній діяльності на формуальному етапі проведеного педагогічного експерименту (п. 3. 2). Таким чином, КН включає в себе різноманітні технології, які реалізуються відповідно до специфічних особливостей тієї чи іншої ТКН.



Рис. 2.3 Взаємозв'язок класичних ТКН з інноваційними кооперативними технологіями

Утім, наше дослідження буде неповним без висвітлення дидактичних принципів, на яких базується КН і які необхідно враховувати в процесі організації цього виду групової навчальної діяльності [40].

Дидактичні принципи, на яких ґрунтується КН, охоплюють своєрідні особливості спільної навчально-пізнавальної діяльності, визначають напрями організації навчального процесу як взаємодії педагога з учасниками групової діяльності, поєднання й узгодження їхньої спільної активності [191, с. 242–244], а також враховують окреслені вище особливості КН (Рис. 2.4).



Рис. 2.4 Принципи організації КН як засобу навчання

Орієнтація на зону найближчого розвитку особистості в процесі навчання за Л. Виготським указує на необхідність випередження розумового розвитку особистості в процесі навчання шляхом активізації здібностей людини, пізнавальних процесів, потенційних можливостей [57]. Індивідуалізація та диференціалізація навчального процесу дозволяє врахувати різні рівні знань, умінь і навичок учнів та ефективніше підійти до потреби кожного в

кооперативних групах шляхом диференціалізації завдань і навчальних матеріалів.

Наступний принцип ґрунтується на положенні, що кооперативне навчання є когнітивним процесом, який залучає його учасників до розумових (когнітивних) процесів, що забезпечують осмислене, саморегульоване оволодіння знаннями, засвоєння понять й набуття умінь. Опора на попередній досвід у процесі навчання дає можливість педагогу апелювати до отриманої раніше бази знань з метою глибшого опанування новим матеріалом. Організація контекстуального, ситуативного навчання дозволяє максимально наблизити навчальний матеріал до потреб реального життя. Організація начального процесу як міжособистісної взаємодії всіх учасників групової роботи перегукується з зазначеними вище компонентами КН, підкреслюючи свідоме конструювання знань шляхом міжособистісної взаємодії.

Зобразимо зміст КН у взаємозв'язку компонентів КН, форм організації кооперативних груп, дидактичних принципів організації КН та виділених нами ТКН як базову складову підготовки вчителів-філологів у вигляді схеми на рис. 2.5.

Таким чином, зміст КН у нашому дослідженні складають специфічні для КН компоненти, принципи та типи організації роботи в кооперативній групі, які знаходять відображення в ТКН. У поданій в наступному підрозділі моделі підготовки вчителів філологічних спеціальностей до реалізацій технологій кооперативного навчання в професійній діяльності вищеописаний зміст КН входить до знаннєвого компоненту цієї моделі.



Рис. 2.5 Зміст КН в контексті підготовки вчителів-філологів

2.2. Структурні компоненти моделі підготовки вчителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання в професійній діяльності

Педагогічне моделювання на сьогодні є одним із найбільш поширених методів відображення структури та змісту досліджуваних педагогічних явищ. Більшість захищених дисертаційних досліджень із теорії та методики професійної освіти містить педагогічні моделі. Проведений аналіз наукових джерел указує на значний потенціал ТКН у педагогічній практиці і, відповідно, на необхідність розробки науково обґрунтованої моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до використання таких інноваційних технологій.

В енциклопедії освіти *модель* розглядається як уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [92, с. 622]. С. Архангельський, І. Блауберг, С. Вітвицька, В. Глушков, Т. Гуменюк, О. Дубасенюк, М. Кларін, Г. Суходольський, Є. Романов та ін. у своїх дослідженнях звертаються до проблеми моделювання педагогічних процесів. С. Вітвицька зазначає, що *педагогічна модель* завжди виступає як аналогія та є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі [59, с. 34]. Є. Романов під *педагогічною моделлю* розуміє "узагальнений, абстрактно логічний образ конкретного феномена педагогічної системи, що відображає та репрезентує суттєві структурно-функціональні зв'язки об'єкта педагогічного дослідження, представлений у потрібній наочній формі та здатний давати нове знання про об'єкт моделювання" [213]. Г. Суходольський визначає моделювання "як процес створення ієрархії моделей, у якій деяка реально існуюча система моделюється в різноманітних аспектах і різними засобами" [239, с. 76].

Моделювання має свою структуру, яка, на думку К. Масленнікової, підрозділяється на чотири етапи: I етап – постановка завдання (визначення місця та ролі досліджуваного об'єкта в системі освіти); II етап – створення та вибір

моделі з метою вивчення оригіналу (побудова системи компонентів структури досліджуваного об'єкту); III етап – вивчення моделі (установлення взаємозв'язків між компонентами системи); IV етап – перенесення даних, отриманих у результаті вивчення моделі, на оригінал (узагальнення результатів та прогнозування змін щодо поведінки досліджуваного об'єкта) [152].

Розроблена в результаті процесу моделювання система покликана виступати в якості засобу для покращення освітнього процесу та повинна відповідати певним вимогам [137], а саме:

- модель має відповідати об'єкту, що моделюється, і бути взмозі його замінити;
- педагогічна модель повинна містити характеристики, що мають позитивний вплив на якість освітньої діяльності та на особистість кожного суб'єкта освітнього процесу;
- модель та її структурні складові повинні підлягати діагностуванню та контролю на усіх стадіях освітньої роботи;
- модель повинна забезпечувати не лише контроль за процесом, а й можливості активного втручання з метою корекції процесу.

На основі аналізу моделей, пов'язаних з темою нашого дослідження, було виявлено, що найбільш вживаними педагогічними моделями є структурні, функціональні, системно-функціональні, структурно-функціональні, структурно-змістові та концептуальні моделі, які відображають систему взаємозв'язків між компонентами моделі та її характерні особливості. З огляду на специфіку нашого предмета дослідження, найбільш доцільним вважаємо використання структурної моделі, яка включає в себе опис структури та змісту педагогічного явища у їх взаємозв'язку та дає змогу визначити зміст діяльності педагога, методологічні підходи, методи й засоби реалізації поставленої мети. Авторська *модель*, запропонована в нашому дослідженні, є узагальненим системним утворенням, яке відображає суттєві зв'язки між структурними компонентами в підготовці майбутнього вчителя філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання та перевіряється в процесі педагогічного

експерименту.

Головною передумовою розробки моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації ТКН стало соціальне замовлення на підготовку кваліфікованих учителів-філологів, здатних використовувати інноваційні кооперативні технології в контексті гуманістичної освітньої парадигми. Відповідно до сутності системно-структурного підходу, підготовка майбутніх учителів до реалізації ТКН є цілеспрямованим процесом розвитку та самовдосконалення особистості майбутнього фахівця, що становить динамічну систему та складається із низки взаємопов'язаних елементів, які об'єднані метою оволодіння всіма складовими досліджуваних ТКН. *Метою* розробки моделі є удосконалення чинної системи професійно-педагогічної освіти в напрямі формування готовності майбутніх учителів-філологів до компетентного використання кооперативних технологій. Відповідно, *провідні завдання* полягають у:

- формуванні в студентів позитивної мотивації до роботи в режимі КН;
- покращенні якості засвоєння знань зі спеціальності засобом ТКН;
- формуванні уміння реалізувати ТКН в професійній діяльності.

Структура моделі складається з трьох блоків: теоретичного, практичного та результативного, які логічно взаємопов'язані між собою. Теоретичний блок є змістовою базою, яка поетапно реалізується в процесі професійної підготовки в практичному блоці моделі. До теоретичного блоку входять науково-методологічні підходи, принципи, та зміст КН. Практичний блок вміщує технології кооперативного навчання, зміст, форми й засоби підготовки, етапи впровадження моделі (підготовчий, процесуально-діяльнісний, креативно-дослідницький). Зміст підготовки передбачає використання технологій кооперативного навчання як мети та засобу вивчення психолого-педагогічних, професійно-методичних та філологічних дисциплін, використання розробленого навчально-методичного забезпечення та упровадження факультативного курсу "Професійна підготовка вчителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання".

Результативний блок містить структурні компоненти готовності (мотиваційний, знаннявий, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивно-оцінювальний), критерії (мотиваційно-цільовий, професійно-змістовий, діяльнісно-технологічний, рефлексивний та професійно-особистісний) та показники готовності до використання технологій кооперативного навчання. У результативному блоці визначено чотири рівні готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання: низький, середній, достатній, високий.

Визначивши мету, завдання та основні блоки моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації, зобразимо нашу модель у вигляді схеми (Рис.2.6).

Підготовка майбутніх учителів-філологів є багатоаспектним процесом. Як уже обґрунтовувалось в п.1.2., у процесі побудови моделі доцільним буде застосування комплексу підходів. Використання системно-структурного підходу до предмету дослідження уможливорює побудову узагальненої моделі яка представлена у вигляді схеми. Схема відображає процес підготовки майбутнього вчителя-філолога та являє собою динамічну систему, яка має низку характерних особливостей, зокрема здатність до саморозвитку та вдосконалення. У руслі особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутніх учителів-філологів, ми пов'язуємо формування особистісних та професійних якостей майбутнього педагога з необхідністю залучати його до активного пізнання в процесі діяльності в режимі ТКН. Беззаперечно, КН є особистісно орієнтованим, і однією з його провідних ідей є розвиток особистості того, хто навчається, шляхом співпраці з іншими. Особистісно орієнтований підхід уможливорює аналіз ТКН та дидактичних принципів КН через призму їх спрямованості на розвиток особистості студента.

Компетентнісний підхід дає змогу показати переорієнтацію вчителя з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі підготовки до майбутньої професійної діяльності шляхом навчання в діяльності, розгляду результату освіти з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності

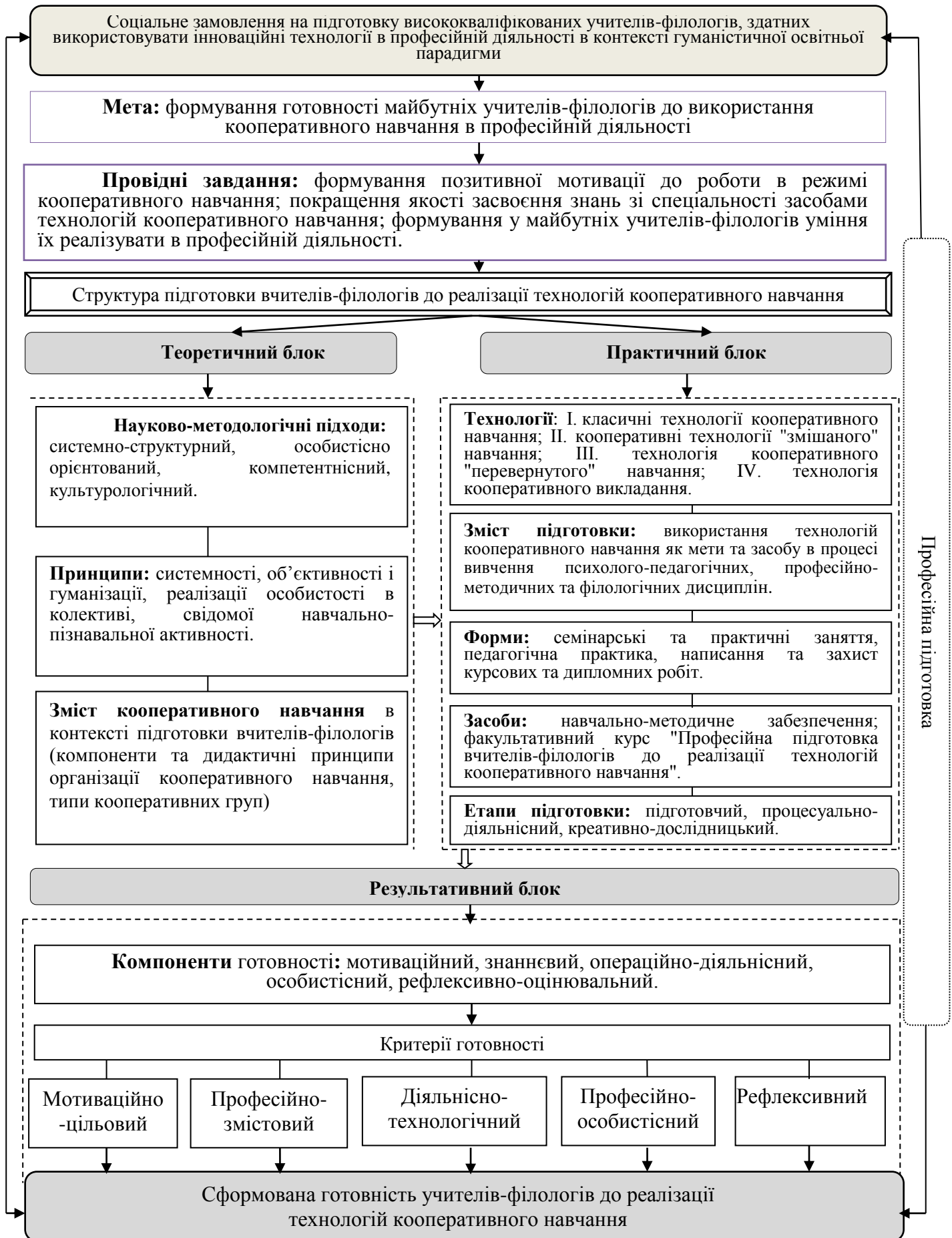


Рис. 2.6 Модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання в професійній діяльності

випускника відповідати новим запитам ринку праці, які вимагають постійного розвитку набутої професійної компетентності. Виділені вище професійні компетенції дають змогу визначити, які саме групи КН, компоненти та, відповідно, ТКН будуть більш ефективними в процесі їх формування та розвитку.

Культурологічний підхід дозволяє позицінувати вчителів-філологів як фасилітаторів міжкультурного діалогу, без якого неможливе мирне співіснування держав у вік глобалізації та інтернаціоналізації. Характерна особливість предметів філологічного циклу – їх наповненість культурологічним змістом, культурними особливостями та реаліями тієї країни, мова чи література якої вивчається, саме тому підготовка майбутніх учителів-філологів не може відбуватись без культурологічного підходу.

Педагогічне дослідження підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН відбувалось відповідно до низки принципів, які визначено в процесі аналізу досліджуваного явища в руслі гуманістичної парадигми в п.1. 2. Так, відповідно до принципу *об'єктивності* в дисертації використано методи математичної статистики та обробки матеріалу з метою отримання найбільш достовірних даних про рівень сформованості готовності щодо розроблених критеріїв, та подальшого аналізу отриманих даних. Принцип *гуманізації* посідає одне з провідних місць у дослідженні особливостей КН як засобу та мети навчання, адже передбачає повагу й прийняття особистості студентів, створення засобами ТКН умов для творчого розвитку та самореалізації особистості, гнучкість у виборі найбільш сприятливих способів навчання й самовдосконалення. Принцип *реалізації особистості в колективі* зумовлює провідну роль навчальної академічної групи, оскільки перебування в колективі є умовою розвитку особистості та засобом активізації її психічної діяльності. Використання базових кооперативних груп сприяє згуртуванню студентського колективу, адже вимагає продовження співробітництва поза межами навчальної аудиторії. Таке співробітництво дає змогу студенту краще реалізовувати себе в процесі фахової підготовки та вдосконалювати професійно-педагогічні вміння

та міжособистісні відносини. Структурування роботи студентів у режимі кооперативних груп підвищує рівень власної самооцінки та оцінки тих, хто працює разом з ними. Принцип *системності* передбачає послідовне використання елементів кооперативного навчання в процесі викладу матеріалів підручників, а також послідовність і логічність презентації матеріалу про ТКН на практичних заняттях та під час вивчення факультативного курсу. Принцип *свідомої навчально-пізнавальної активності* виявляється у включенні майбутнього вчителя-філолога в систему вирішення практичних завдань професійного спрямування, шляхом ввирішення проблемних завдань, які сприяють розвитку критичного мислення та мають зв'язок з майбутньою педагогічною діяльністю.

Викладені принципи детермінують вибір форм, методів і засобів організації навчально-виховного процесу, під час якого відбувається підготовка майбутніх учителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання.

У процесі дослідження було враховано педагогічні умови, які впливають на ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів-філологів до використання ТКН. У новому тлумачному словнику української мови *умови* визначаються як сукупність положень, що лежать в основі чого-небудь як необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь, або чомусь сприяє [174]. У своєму розгляді педагогічних умов у сучасних вітчизняних дисертаціях Є. Хриков [254] зазначає, що *педагогічні умови* – це обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу та мають локальний характер застосування. В. Андрєєв вважає, що педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [6, с. 124].

Аналіз описаних у психолого-педагогічній літературі умов підготовки майбутніх учителів з погляду їх застосування до теми нашого дослідження дозволив виокремити такі важливі для успішного використання ТКН у професійній діяльності вчителів-філологів умови:

1. Врахування вимог сучасного ринку праці до професіонала XXI століття в сфері освіти. Майбутні вчителі-філологи мають бути представниками нової генерації педагогів та мати чітке розуміння про уміння XXI століття, нормативні документи та вимоги до шкільної освіти, основні тенденції в освітній сфері (як України, так і світу). Після закінчення ВНЗ вчитель-філолог повинен уміти працювати, використовуючи здобуті в процесі фахової підготовки знання, поглиблюючи їх під час роботи, а не вчитися з нуля. Підготовка майбутнього вчителя-філолога до використання ТКН в професійній діяльності буде успішною за умови реалізації такого навчання в співпраці, яке активізуватиме уміння та навички XXI ст. Навчальний матеріал професійного спрямування повинен містити завдання в процесі вирішення яких студенти повинні відчувати потребу один в одному для досягнення позитивного результату.

2. Розробка та впровадження в зміст професійної підготовки методичного забезпечення реалізації технологій КН, спрямованого на інтеграцію теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН з опорою на запропоновані завдання соціокультурного та міжкультурного змісту.

Технології КН (класичні ТКН у взаємозв'язку з технологіями "змішаного" навчання, "перевернутого" навчання та кооперативного викладання) та їх теоретичні основи посідають одне з провідних місць у практичному блоці моделі. Теоретична складова КН описана в п. 2.1.

Практичний блок моделі відображає процес упровадження ТКН в освітній процес вищої школи та описує етапи підготовки студентів до використання цих технологій. Результатом підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН є готовність до їх компетентного використання в професійній діяльності. Як було зазначено в п. 1. 1., формування готовності до використання ТКН в професійній діяльності – складний процес, що вимагає поєднання знань професійно значущих дисциплін, формування умінь їх практичного застосування, розвиток ключових компетентностей та наявності певних особистісних характеристик, без яких майбутні вчителі не зможуть проводити заняття в режимі ТКН.

Форми роботи є зовнішнім вираженням узгодженої діяльності викладача та студентів, що здійснюється в усталеному порядку та певному режимі [194, с. 468]. Існують 4 головні організаційні форми роботи на занятті: індивідуальна, парна, групова, колективна [53, с. 20] сполучення яких у ВНЗ відбувається в межах конкретних форм (лекція, семінар, практичне заняття, лабораторне заняття, методична майстерня). У нашому дослідженні було використано такі характерні для ВНЗ форми роботи: лекції, семінарські заняття, практичні заняття, методичні майстерні. Існує значна кількість різновидів лекційної форми організації занять: лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція-презентація та ін. При використанні класичних та змішаних ТКН лекція буде включати той чи інший розподіл на кооперативні міні-групи, які мають співпрацювати впродовж визначеного лектором часу, тому вважаємо за доцільне виділити такий вид інтерактивної лекції, як *лекція у співробітництві* зі студентами. Алгоритм проведення: лектор презентує тему, про яку йтиме мова, та попереджає студентів про використання кооперативних груп у процесі викладу матеріалу та про оцінку роботи груп у кінці лекції; групує студентів у міні-групи (неформальні кооперативні групи) з 3–4 осіб; читаючи лекцію, викладач робить паузи для короткострокового обговорення проблемних питань (так, проблемним виявилось питання "Вплив співпраці на формування особистості учня. Чи потрібні співробітницькі технології в школі?"); представники груп пропонують своє вирішення проблеми, спираючись на викладений лектором чи вивчений раніше матеріал; наприкінці лекції студенти в групах відповідають на питання невеличкого тесту з теми лекції, бали отримують лише ті групи, у яких усі відповіді правильні.

Спираючись на міркування Дж. Серрано та ін. [340] про те, що ТКН повинні включатися в процес підготовки майбутніх учителів з метою більш глибокого розуміння принципів і особливостей ТКН, вважаємо за необхідне розглянути їх як **засіб** та як **мету** навчання, включивши відповідні приклади їх застосування в процес підготовки вчителів-філологів. Як **мета** навчання КТ в межах нашого дослідження частково використовуються в курсі методики викладання іноземних

мов та в повній мірі на факультативному курсі з ТКН. Під час проходження факультативного курсу студентів було задіяно в процес опанування теоретичних положень, на які спирається КН, шляхом активного залучення до механізму кожної технології, а потім – проаналізовано та визначено основні структурні особливості, виокремлено основні переваги й недоліки цього виду діяльності.

Планомірне застосування кооперативних груп (неформальної, формальної, базової), упровадження компонентів КН при організації роботи в режимі різних ТКН на заняттях з психолого-педагогічних (педагогіка, історія педагогіки, психологія), методичних (методика викладання мови (рідної, іноземної), методика викладання зарубіжної літератури) та фахових філологічних дисциплін (практика мови, мовознавство, світова література та ін.) розглядається нами як **засіб** у підвищенні професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Наприклад, кооперативні структури ("Думай – працюй в парі – ділись", "Кооперативний мозковий штурм", "Кути" та ін.) використовувались на лекціях, семінарських і практичних заняттях з дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклу як засіб навчання в процесі дослідження. На лекціях використовувались неформальні кооперативні групи, метою створення яких було зміщення уваги з повністю пасивного засвоєння теоретичного матеріалу на активне включення студентів у процес опанування професійно-значущих знань. Використання класичних ТКН ("Педагогічна мозаїка", "Кооперативна конструктивна полеміка", "Групове психологічне дослідження", "Навчання разом та поодиноці" та ін.) та організація роботи в режимі формальних кооперативних груп на практичних і семінарських заняттях, а також у мережі Інтернет сприяли створенню навчального колективу та покращили якість умінь співпрацювати навчаючись. Детальний опис прикладів завдань, розроблених для впровадження ТКН як засобу чи як мети навчання та факультативного курсу, представлено в п. 3.2.

Поняття "підготовка" розглядається нами як процес, що становить динамічну систему та складається з частин (етапів), які об'єднані метою набуття студентами знань про ТКН і практичних умінь їх використання. Керуючись

положенням О. Леонтьєва про те, що розвиток усіх психічних якостей людини проходить низку поступових етапів [133], розглянемо етапи підготовки майбутніх учителів-філологів до використання ТКН. Реалізація моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН відбувається в 3 етапи: пошуковий, процесуально-діяльнісний, креативно-дослідницький.

Метою першого – *пізнавального* – етапу є формування професійної орієнтації та мотивації студентів до застосування ТКН. На цьому етапі визначено мету та завдання, виокремлено умови та мотиваційні чинники, обґрунтовано принципи формування готовності до професійної діяльності вчителів. Викладання психолого-педагогічних та методичних дисциплін здійснювалося із залученням ТКН як засобу, що сприяло підвищенню якості здобутих знань та передбачало збагачення змісту фахових дисциплін автентичними матеріалами соціокультурного наповнення, використання класичних ТКН у їх взаємозв'язку з технологіями кооперативного викладання, "змішаного" та "перевернутого" навчання. На цьому етапі важливу роль відіграє викладач ВНЗ, адже відповідно до особливостей організації КН його роль змінюється на фасилітатора навчання, тому кожне заняття у ВНЗ повинно нести достатній обсяг когнітивної інформації, яку студенти мають самі здобути (та сконструювати власні знання) в процесі кооперативної діяльності та відчутти на собі педагогічний вплив співробітництва в процесі навчання. На цьому етапі підготовки вчителів-філологів до реалізації ТКН відбувається розвиток когнітивної сфери щодо проблеми оволодіння знаннями в психолого-педагогічній галузі та її методологією.

На *процесуально-діялісному* етапі впроваджено ТКН під час вивчення методичних дисциплін, де КН використовується як мета навчання. Працюючи в режимі КН студенти набувають умінь викладати, пояснювати ТКН, набувають базового рівня умінь використання ТКН. Саме тут проходить цілеспрямована підготовка майбутніх педагогів до використання ТКН (знання, уміння, навички, прийоми самоосвіти) на семінарських та практичних заняттях шляхом реалізації розробленого методичного забезпечення, а також запровадження

факультативного курсу "Професійна підготовка вчителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання". Так, у ході вивчення курсу методики апробовано низку завдань з використанням кооперативних технологій і он-лайн ресурсів ("Команди – Ігри – Турніри" і сайту Quizlet, "Групове дослідження" і сайту Padlet, "Конструктивна полеміка" і сайту TED-ed та ін.).

Третій етап – *креативно-дослідницький* – має за мету демонстрацію сформованості рівня підготовки майбутнього вчителя до використання ТКН під час активної педагогічної практики в школі. Студенти мають можливість реалізувати накопичені знання, досвід, уміння і навички в процесі організації кооперативної роботи учнів ЗНЗ, проявити творчість та ініціативу в організації нових КТ, спільній підготовці учнівських проектів та виготовленні колажів, постерів, створенні віртуальних кооперативних груп разом з учнями. Результатом творчого пошуку майбутніх учителів є написання та захист курсових та/чи дипломних проектів перед аудиторією із психології, педагогіки та методики викладання однієї з філологічних дисциплін, виступ на науково-практичних студентських конференціях.

Зобразимо послідовність упровадження етапів моделі схематично (Рис. 2.7).

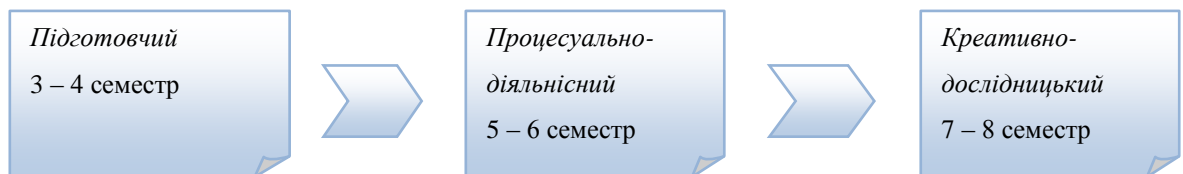


Рис.2.7 Етапи упровадження моделі підготовки вчителів-філологів до реалізації ТКН

Спираючись на викладений вище матеріал про специфіку КН та виділені в п. 1. 1. компоненти готовності (мотиваційний, знаннєвий, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивно-оцінювальний), що формуються в процесі впровадження моделі, деталізуємо їх наповнення в руслі професійної підготовки вчителів-філологів до реалізації ТКН.

Мотиваційний. Зміст мотиваційного компонента становлять професійні установки, інтереси, прагнення здійснювати педагогічну діяльність у режимі КН. Дослідження А. Маркової, А. Орлова, О. Савченко та інших обґрунтовують

багатоаспектність мотивації в професійній підготовці вчителя. Під мотивацією вчені розуміють систему збуджуючих імпульсів, які спрямовують підготовку фахівця в напрямі більш глибокого оволодіння своєю спеціальністю, самовдосконалення та намагання розвинути пізнавальні потреби [150; 183].

Джерелом внутрішніх мотивів є усвідомлена пізнавальна потреба, яка задовольняється в навчальній діяльності та дозволяє студентам справлятися з труднощами, які зустрічаються на шляху вдосконалення рідної чи засвоєння іноземної мови й літератури [178, с. 33].

Враховуючи складність організації кооперованої діяльності в групі, *зовнішньою мотивацією* для майбутніх учителів може виступати висока ефективність роботи в групі, і як результат – високі бали, які можуть отримати майбутні вихованці. Крім того, планомірне формування умінь співпрацювати змінює схему поведінки в класі, менше часу йде на етап формування груп, групи знають, що саме від них вимагається, відбувається поступовий перехід на особистісно орієнтоване навчання. Мотиваційний компонент передбачає розвиток уміння майбутнього вчителя-філолога зацікавити учнів різного віку до роботи в режимі КН, стимулювати бажання учнів допомогти один одному в опануванні нового навчального матеріалу; показати учням переваги співпраці в процесі вивчення філологічних дисциплін; мотивувати кооперативні групи до знаходження інформації з певної теми як засобу розширення світогляду; демонструвати невичерпні можливості участі в сучасному діалозі культур [109] (починаючи зі спілкування з друзями в он-лайн групах, туристичною поїздкою за кордон, з навчанням за кордоном, вибором майбутньої професії та вибором майбутнього ВНЗ тощо); розвивати потреби в самовдосконаленні учнів у процесі роботи в режимі КН, звертаючи увагу на можливості вдосконалення моделей поведінки та поглиблення знань з дисциплін філологічного спрямування, розвиваючи таким чином потребу в самовдосконаленні вже існуючих компетенцій учнів засобами КН.

Мотиваційний компонент уміщує також чинники *внутрішньої мотивації*, що спонукають майбутніх учителів до використання ТКН та дозволяють

підвищити рівень власної професійної компетентності шляхом отриманих базових знань про КН та його потенціал для соціалізації індивіда в колективі; розвинути свій науковий світогляд шляхом аналізу та синтезу теоретичних джерел у процесі співробітництва; розвинути критичне мислення; творчо мислити як самотійно, так і в групі; поглибити вміння вирішувати проблемні ситуації; розвивати уміння включатися в навчальний процес, а не бути пасивним спостерігачем; продовжувати саморозвиток після закінчення ВНЗ. Мотиваційний компонент вміщує також розвиток умінь визначення цілей професійної діяльності із застосуванням КН. Сюди належать як уміння ставити завдання на далеку перспективу навчальної діяльності (уміння постановки цілей у зв'язку з результатом навчання), так і вміння ставити цілі на заняттях з використанням КН.

Знаннєвий компонент. Майбутні вчителі повинні набувати певну базу знань у процесі своєї підготовки. С. Гончаренко обґрунтував принцип відбору знань, який визначає значення знань і дій для широкої сфери практики; відповідність знань і дій виховуючого навчання; універсальність значення навчального матеріалу для загальної освіти; необхідність знань для досягнення цілісності визначеного змісту згідно з метою навчання та ін. [71, с. 103–104]. Дослідник вважає, що мистецтво педагогіки – не в тому, щоб світосприймання вчителя стало доступним учневі, а в тому, щоб подати світ цікавим, таким, що подає надії та зберігає зміст [71, с. 100]. Майбутнього вчителя необхідно навчити цьому, використовуючи інноваційні технології КН. Якщо студент відчує переваги такого навчання, у нього підвищиться мотивація використовувати ТКН у професійній діяльності. Використання ТКН дає змогу ставити кожного учасника навчального процесу в центр навчальної діяльності та дає йому можливість розкрити свої особистісні риси в процесі структурованої співпраці з іншими. Оскільки нас цікавить підготовка вчителів-філологів до реалізації технологій КН, то теоретична база знань про зміст КН є невід'ємною складовою такої підготовки, а саме: знання про компоненти КН; основні принципи відбору КТ відповідно до мети та завдань кожного уроку; види кооперативних груп;

класичні КТ, розроблені різними групами науковців; знання особливостей використання КТ на різних рівнях підготовки учнів, тобто оволодіння змістом КН, який було проаналізовано в п. 2. 1.

В основу знаннєвого компоненту, крім спеціальних знань про КН, покладені педагогічні, психологічні та методичні знання, які складають основу всіх функцій діяльності вчителя, а також філологічні знання відповідної спеціальності. Професійно-значущі лінгвістичні знання (знання практичної та теоретичної граматики і фонетики, мовознавства, стилістики, когнітивної лінгвістики, дискурс-аналізу та ін.), а також знання про соціокультурні та країнознавчі особливості країни, мова та література якої вивчається (англійська, німецька, чи українська, російська мови), є необхідною складовою підготовки майбутнього філолога. Необхідно також відмітити, що неможливо навчити когось мови, не володіючи нею на відповідному рівні. Так, відсутність знань про мову, особливості та принципи відбору навчального матеріалу в залежності від віку та рівня знань учнів, специфіки філологічних дисциплін унеможлиблює ефективне використання не лише КТ, а й інших інноваційних технологій в професійній діяльності.

До бази знань учителів-філологів ми також відносимо нормативні знання, а саме: знання Рекомендацій ради Європи з мовної освіти; Європейського мовного портфеля, державного стандарту України, шкільної програми з іноземної чи рідної мови, знання нових нормативних документів у сфері освіти, нормативних документів щодо освіти ХХІ століття. Знання нормативних документів є логічною вимогою в процесі професійної підготовки, адже вони виступають базисом, на який спирається весь освітній процес у нашій державі, і дають уявлення, на що посилалися в процесі майбутньої професійної діяльності. Наприклад, при підготовці вчителів-філологів до роботи в ЗНЗ студентам необхідно опрацювати вимоги шкільної програми до філологічних дисциплін, знати дескриптори, представлені в Рекомендаціях ради Європи з мовної освіти, навчитись аналізувати представлені дані та робити осмислений вибір того чи іншого навчального матеріалу у відповідності до нормативних вимог. Беручи до

уваги особливості підготовки до роботи в кооперативному режимі, студентів необхідно ознайомити з рекомендаціями ЮНЕСКО щодо освіти в XXI столітті, у яких звертається особлива увага на вміння співпрацювати поряд із іншими вміннями нового часу. Освіта нового часу вимагає нових умінь як у студентів-філологів, так і в їхніх майбутніх вихованців, саме тому студенти мають навчитися визначати, розвитку яких умінь учнів потрібно приділити увагу під час вивчення того чи іншого матеріалу. На це ми звертаємо особливу увагу в розроблених навчально-методичних рекомендаціях. Професійні вміння, які необхідно сформувати в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів для того, щоб вони могли ефективно використовувати ТКН в професійній діяльності, відбиває наступний компонент авторської моделі.

Операційно-діяльнісний компонент. Психологічні дослідження свідчать, що "операційний" аспект діяльності вчителя складається з активних дій, з оперування знаннями, навичками та вміннями, які зміцнюють пізнавальний інтерес [261, с. 123]. Відповідно до цього, навички та вміння, практичні компетенції, що набуваються на основі отриманих знань, складають основу операційно-діялісного блоку моделі підготовки вчителів-філологів до реалізації ТКН.

С. Рубінштейн визначив навички як "автоматизовані компоненти свідомої діяльності, які утворюються шляхом вправ та тренування" [214, с. 461]. Ю. Пассов, автор концепції іншомовної освіти, визначає вміння таким чином: це "свідома діяльність, яка заснована на системі підсвідомо функціонуючих дій та спрямована на вирішення комунікативних задач" [188, с. 37]. Оскільки предметом нашого дослідження є підготовка вчителя до професійної, педагогічної діяльності, то ми не можемо не враховувати наявність педагогічних умінь "як сукупності послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних засадах" [161, с. 148], та не виокремити основні види педагогічних умінь, які необхідні майбутньому педагогові для реалізації кооперативного навчання. Автори репрезентують різні класифікації вмінь [29; 84; 127; 133; 142]. Уміння, за визначенням Українського педагогічного словника, "... це здатність

людини належно виконувати певні дії під час певної діяльності на основі відповідних знань і навичок" [70, с. 338].

У контексті нашого дослідження *уміння використання ТКН в професійній діяльності* – це здатність викладати дисципліни філологічного циклу в ЗНЗ відповідно до здобутих у процесі професійної підготовки знань, умінь, навичок та професійних компетенцій необхідних для реалізації ТКН.

Виходячи з цього, ми виокремили такі типи професійно-педагогічних умінь, необхідні для роботи в режимі КТ: *пізнавальні, проектувальні, організаційні, комунікативні*.

Коротко зупинимось на кожному з виокремлених умінь.

Пізнавальні вміння. У ХХІ столітті пізнавальні вміння виходять чи не на першу позицію. Інформаційне суспільство вимагає завжди бути обізнаним у всіх сферах життя. Сьогодні відбуваються постійні зміни в освіті, науці, техніці, мистецтві. Мова не є виключенням – вона відбиває всі інновації та постійно оновлюється. Майбутні філологи, як фахівці з мови та її активні ретранслятори, повинні постійно розвивати пізнавальні вміння й бути всебічно обізнаними. У процесі професійної підготовки до використання ТКН як засобу навчання під час вивчення фахових дисциплін здійснюється розвиток пізнавальних умінь студентів. Це відбувається шляхом активного залучення студентів до розв'язання різноманітних кооперативних проблемних завдань, які вимагають співробітництва як у ВНЗ, так і поза його межами, зокрема, у дистанційному режимі співпраці он-лайн. Співпраця в кооперативних он-лайн групах сприяє розвитку пізнавальних умінь, адже студенти мають змогу використовувати інформаційні ресурси мережі Інтернет.

У контексті майбутньої професійної діяльності студентів-філологів Г. Щукіна [261, с. 123–125] виокремлює три види стимулів пізнавального інтересу, які ми враховуємо в процесі підготовки вчителя до діяльності в режимі ТКН:

1) *пізнавальні стимули, що йдуть від змісту навчального матеріалу на занятті.* Новизна знань, на яку орієнтовані студенти, повинна мати

безпосередній зв'язок з майбутньою діяльністю в школі та формувати теоретичну базу знань, містити проблемні завдання, які вимагають спільного виконання в режимі ТКН, з метою стимулювання розвитку критичного й творчого мислення.

2) *стимули, що йдуть від діяльності тих, хто навчається на занятті.* Цей вид стимулів включає забезпечення різноманітності форм навчальної діяльності, яка розвиває мислення студентів, зокрема, включення ТКН різних видів складності при опануванні матеріалу відповідно різного рівня складності. При використанні ТКН як засобу навчання навчальний матеріал структурується таким чином, що студенти самі виступають у ролі викладачів і розкривають новизну знань партнерам по кооперативній групі, таким чином вони "примірюють" майбутню професійну роль.

3) *стимули, що виходять зі стосунків, які складаються між викладачами та студентами, та між самими студентами.* Сюди можна віднести наступні стимули: привертання уваги до інформації, яку знайшли товариші в процесі кооперативної роботи, та бажання теж знайти нову інформацію й представити її товаришам у зрозумілому форматі; намагання допомогти викладачеві в пошуку релевантної інформації, потрібної для проведення наступного заняття та обговорення її в режимі он-лайн у базових он-лайн групах тощо. Тобто, пріоритетом має виступати сприятлива взаємодія в процесі навчання з метою налагодження вмінь взаємоповаги та співпраці для успіху у формуванні готовності до реалізації ТКН та розвитку професійної компетентності.

До пізнавальних умінь майбутніх учителів-філологів у рамках майбутньої діяльності з використанням ТКН відносимо:

- уміння знаходити та аналізувати кращий педагогічний досвід з КН та творчо використовувати його у власній практиці;
- відбирати тексти художнього, наукового, ділового жанру для використання в режимі ТКН, методично структурувати матеріал у навчальних цілях;
- визначати основний смисл навчального матеріалу, співвідносити його зі своїм досвідом і цінностями та екстраполювати на майбутню діяльність у ЗНЗ;

- отримувати, відбирати у відповідності з професійними цілями та потребами інформацію, використовувати її для власного розвитку як вчителя-філолога;

- схематизувати професійно-значущу інформацію, отриману з письмових і усних джерел, з метою використання її в процесі КН;

- розпізнавати педагогічні проблеми, що виникають при організації ТКН, вибудовувати шляхи їх вирішення, спираючись на зміст КН;

- уміти ставити педагогічну задачу в режимі КН, виявляти в ній умови й невідомі компоненти, підбирати й створювати варіанти втілення рішень у класі;

- уміти розробляти уроки, враховуючи структурні компоненти КН та дидактичні принципи організації співпраці;

- підбирати для майбутніх учнів пошукові, проблемні, дослідницькі та творчі ТКН;

- аналізувати помилки в роботі кооперативних груп та знаходити причини їх виникнення.

Проектувальні вміння. У педагогіці проектування розглядається як попередня уявна побудова майбутнього процесу, що базується на виборі технології й адаптації її до конкретних умов [109, с. 137]. Проектувальні вміння є основою проектувальної функції діяльності майбутнього вчителя, яку ми відносимо до виділеної нами в п. 1.2 організаційної функції педагогічної діяльності та яка полягає в конструюванні й проектуванні змісту навчально-виховної роботи в режимі співпраці, у виборі способів організації діяльності учнів у межах кооперативних технологій. Вона вимагає від майбутнього спеціаліста вмінь формулювати цілі спільної діяльності та зміст навчання, виховання соціальних навичок, підібрати завдання для кооперативного уроку. Так, майбутній учитель повинен уміти організовувати свою професійну діяльність з використанням кооперативних технологій, беручи до уваги потреби та інтереси учнів відповідно до їх вікових характеристик. Наприклад, вікові особливості учнів молодшого шкільного віку вимагають від учителя умінь

відбирати ТКН з використанням рухливих ігор, зображальної наочності, казкового матеріалу, адаптувати кооперативні технології до навчального матеріалу молодшої школи чи використовувати технології, розроблені лише для цієї вікової категорії (наприклад, "Прискорене навчання в командах", "Інтегроване кооперативне навчання читання і письма"). Для учнів основної школи більш прийнятними будуть кооперативні технології зі структуруванням дебатів, дискусій ("Навчання в командах з розподіленими досягненнями", "Навчання разом та поодиноці", "Команди-Ігри-Турніри" тощо). Беручи до уваги специфіку філологічних дисциплін, завдання, які проектуються майбутнім учителем, повинні базуватися на багатому мовному матеріалі, відібраному відповідно до завдань, теми заняття та навчальних програм, до того ж, спираючись на конструктивістську філософію, завдання повинні мати зв'язок з реальним життям.

Проектувальні вміння майбутніх учителів-філологів також включають уміння планувати індивідуальну роботу паралельно із груповою, з метою розвитку здібностей, творчих сил і обдарувань майбутніх вихованців; підбирати прийоми стимулювання активності учнів під час роботи в кооперативних групах; створювати кооперативні проблемні ситуації (кооперативні рольові ігри, групові он-лайн-екскурсії, кооперативні вебінари, які дають учням можливість висловити свою особисту точку зору на проблему).

Організаційні вміння. У психолого-педагогічних дослідженнях, здійснених Н. Кузьміною, А. Щербаковим та іншими, організаторська діяльність учителя виділяється як один зі структурних елементів педагогічної діяльності [129, с. 19]. Наприклад, Н. Кузьміна виділяє в ній такі аспекти організації: *викладання* (розповідь, бесіда, лекція), *поведінка вчителя* (педагогічні дії й реальні умови його праці) та *діяльність учнів* (індивідуальна, групова, колективна) [129, с. 19].

О. Дубасенюк відносить до організаційних умінь учителя планування навчального матеріалу з предмета, що викладається, і визначення системи організаційних заходів для успішного оволодіння учнями цим матеріалом [83, с. 44]. Н. Мойсеюк вважає, що організаційні вміння педагога бувають

мобілізаційними, розвивальними й орієнтаційними [161, с. 143].

Ми вважаємо за необхідне виокремити *організаційні кооперативні професійно-педагогічні вміння*, під якими розуміємо вміння майбутніх учителів-філологів організувати педагогічну діяльність в режимі ТКН з урахуванням компонентів КН та особливостей кооперативних груп. За умови сформованості організаційних кооперативних професійно-педагогічних умінь майбутні педагоги матимуть змогу ефективно планувати свою роботу в процесі викладання філологічних дисциплін; приймати правильне рішення в проблемних ситуаціях, що можуть виникати в процесі кооперативної діяльності учнів (виявляти ускладнення в роботі груп, вирішувати конфліктні ситуації тощо); стимулювати в кожного учня потреби розширення своїх інтересів за темами, які вони вивчають; формувати прагнення до накопичення досвіду в спілкуванні, ініціативи, активності.

До організаційного компоненту входять також уміння майбутніх учителів організувати ефективне спілкування в різних ТКН; адаптувати свою поведінку під час роботи учнів у відповідно до обраних технологій, зокрема толерантно коригувати діяльність груп у режимі он-лайн; здійснювати альтернативний вибір найбільш поширених кооперативних технологій; приймати оптимальні рішення в різних комунікативних кооперативних ситуаціях; створювати умови кооперативної роботи, що сприяють різнобічному розвитку учнів та формуванню різних умінь XXI ст.; накопичувати досвід професійного бачення проблем, що виникають у процесі впровадження КН, та запобіганню їх виникнення.

Комунікативні вміння. На сьогодні професійно-педагогічна діяльність учителів-філологів передбачає високий рівень володіння комунікативними вміннями. Організація ефективного сприймання, розуміння та засвоєння навчального матеріалу, а також формування дружньої, взаємоввічливої поведінки – це провідні завдання, які розв’язує вчитель у процесі використання ТКН. Відповідно, розв’язання цих завдань залежить від наявності в майбутніх учителів-філологів низки комунікативних умінь. Зокрема, це – вміння розпочинати та завершувати розмову з учнями відповідно до норм педагогічної

культури; переконливо та доступно пояснювати особливості організації роботи в кооперативних групах; долати труднощі, які виникають у процесі спілкування в кооперативних групах; установлювати дружню взаємодію співпраці учасників на уроці; розвивати в учнів уміння висловлювати підтримку та заохочення, уміння давати конструктивну критику, не ображаючи колег з групи.

Таким чином, операційно-діяльнісний компонент характеризує рівень сформованості в майбутніх учителів-філологів умінь, необхідних для практичного використання кооперативних технологій у професійній діяльності.

Виховання особистості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки забезпечується не лише засвоєнням системи знань та оволодінням практичними вміннями, але й у формуванні певних якостей особистості, які дають майбутнім учителям змогу креативно та продуктивно діяти.

Особистісний компонент. І. Зимня стверджує, що "Розвиток певних властивостей та рис забезпечує професійний саморозвиток педагога, а через нього – і розвиток учня" [96, с. 31]. На основі аналізу викладу цього питання в професійній літературі [8; 37; 124; 129] ми вважаємо за необхідне виокремити особистісний компонент (якостей та здібностей) учителів-філологів, необхідний для успішного використання ТКН в майбутній професійній діяльності.

Учені пропонують різноманітний набір особистісних якостей, важливих для професії педагога. Правомірним, на думку багатьох педагогів, є виділення домінантних, периферійних, негативних і професійно неприпустимих особистісних якостей [60, с. 95].

Домінантними вважають якості, відсутність кожної з яких унеможлиблює ефективне здійснення педагогічної діяльності. До периферійних належать якості, які не мають вирішального впливу на ефективність педагогічної праці, проте сприяють її успішності (особистісні якості). Негативними є якості, що призводять до зниження ефективності педагогічної діяльності, а професійно неприпустимі – ті, що призводять до професійної непридатності вчителя [161, с. 143].

Серед здібностей до педагогічної діяльності виділяють шість провідних:

комунікативність, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційна стабільність, оптимістичне програмування, креативність [161, с. 143]. У світлі досліджуваної нами проблеми здібності, які виділив академік І. Зязюн, отримують таке тлумачення: здібність знаходити індивідуальний підхід у процесі використання КТ, здібність бути мовленнєвим партнером для учнів, здатність заохочувати учнів до спілкування в кооперативних групах, здібність змінити стратегію та тактику кооперативного уроку залежно від створеної ситуації, здібність до дослідження нових КТ, здібність гідно оцінити успіхи учнів у кооперативних групах та намітити шляхи подальшого вдосконалення. Серед інших здібностей майбутнього вчителя ми також виділили ініціативність у розробці нових КТ, активність у впровадженні ТКН, широкий загальний та лінгвістичний світогляд, толерантність до помилок та незнання учнів, критичність мислення, достатній рівень іншомовного спілкування, щирість у ставленні до учнів, рефлексивність мислення, здатність до самовдосконалення, здатність замінити кооперативну технологію іншою в разі її неефективності, здатність до дослідження та розробки власних КТ у відповідності до основних компонентів кооперативного навчання.

Рефлексивно-оцінювальний компонент передбачає формування в майбутніх учителів-філологів рефлексивно-оцінювальних умінь власної педагогічної діяльності. Досліджуючи процес оволодіння студентами виховною діяльністю під час професійної підготовки, І. Ящук підкреслює важливість створення для студента "рефлексивного середовища", яке дозволить йому абстрагуватися від своєї предметної діяльності, бачити свою діяльність збоку, намагатися проникнути в її сутність та усвідомити своє місце в ній [265]. Здобуваючи професійно-значущі знання, майбутні вчителі-філологи мають навчитися оцінювати власні досягнення та аналізувати свої сильні та слабкі сторони. Для української системи освіти це питання доволі проблематичне, адже в більшості шкіл і університетів рівень знань завжди оцінюється вчителем. У процесі впровадження моделі було виявлено низький рівень умінь конструктивно оцінювати власні досягнення та давати оцінку досягнень колег з

групи. У більшості випадків студентам було не зручно, соромно чи боязко ставити оцінку собі чи один одному. Проте, чим частіше студенти мали оцінити власні досягнення та досягнення колег, тим більш повні були зауваження та пропозиції щодо покращення роботи групи тощо. Оцінювання власної роботи – це складний процес із психологічної точки зору, адже відповідальність зміщується від учителя на студента, проте це дає йому можливість поставити себе на місце майбутніх учнів. У процесі залучення в кооперативну роботу під час проходження курсу з ТКН студенти мали змогу не лише безпосередньо оцінити власні досягнення, але й навчитися давати конструктивну критику досягнень партнерів з групи. Для майбутніх учителів-філологів цей етап дозволяє глибше зрозуміти педагогічні та психологічні механізми, задіяні при використанні ТКН, та перенести їх в реальні умови ЗНЗ.

Послідовне впровадження компонентів моделі відповідно до зазначених етапів забезпечить формування готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН. Розглянемо критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН, як складові результативного блоку моделі, в наступному підрозділі.

2.3. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до використання технологій кооперативного навчання

У ході розробки моделі підготовки майбутніх вчителів-філологів до використання ТКН виникла потреба визначення критеріїв і показників сформованості компонентів готовності до використання ТКН майбутніми вчителями-філологами з метою подальшого визначення рівнів сформованості зазначених компонентів готовності та подальшого аналізу результатів дослідження. Поняття “критерій” (*грец.* *kriterion* – засіб для думки) розглядається як ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення чи класифікація; мірило для визначення оцінки предмета чи явища [115, с. 149], підстава для оцінювання або класифікації чогось [176, с. 211]. У педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики й саме

тому підлягають оцінюванню. А. Кузьмінський [131] указує на те, що критерієм оцінювання вмінь та навичок є точно обрана величина, яка є визначником якості навчальної діяльності. Критерії мають бути об'єктивними та включати найсуттєвіші, основні сутнісні ознаки досліджуваного явища, а також відображати динаміку вимірюваної якості в просторі та часі й розкриватися через низку показників, за інтенсивністю прояву яких можна стверджувати про більший чи менший рівень вираженості конкретного критерію [104, с. 152]. Термін „рівень” – ступінь величини, розвитку, значущості чого-небудь [130, с. 7 – 45]. На думку І. Блощинського, при розробці критеріїв і показників необхідно враховувати наступні обставини: розробка критеріїв та показників ґрунтується на меті дослідження; обрані критерії відображають ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів дослідження; ознаки повинні бути сталими, повторюватись та відображати сутність явища; система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв [36, с. 75]. З огляду на зазначені вище характеристики поняття, будемо розглядати критерії як об'єктивні сутнісні ознаки готовності до діяльності в режимі КН, які набуваються в процесі формування умінь використання КН при підготовці майбутнього вчителя в педагогічному вузі.

У відповідності до твердження, що показники фіксують певний стан чи рівень розвитку досліджуваного об'єкта за визначеним критерієм [228], розглядатимемо показники як оцінку рівня сформованості умінь використання конкретних ТКН у професійній діяльності. У процесі дослідження було визначено такі критерії сформованості компонентів готовності до використання досліджуваного явища: мотиваційно-цільовий, професійно-змістовий, діяльнісно-технологічний, рефлексивний, професійно-собистісний. Кожен із критеріїв містить показники, які відбивають його сутність у межах нашого дослідження.

Мотиваційно-цільовий критерій акцентує увагу на характеристиці майбутньої професійної діяльності вчителя-філолога в плані націленості на мотивацію до діяльності в сучасній школі; зацікавленості в потенційних

можливостях, які відкриває гарне знання однієї чи декількох мов; усвідомленості необхідності постійного пошуку ефективних форм, методів, технологій навчання для використання в професійній діяльності; мотивації до відбору ефективних кооперативних технологій для реалізації в професійному середовищі; усвідомлення значущості формування умінь співробітництва для успішної професійної діяльності; направленості професійної діяльності на вищу якість формування вміння мовної комунікативної поведінки в режимі КН та інших інноваційних технологій; мотивації до формування вмінь міжкультурного мовного спілкування засобами КН; орієнтації на розвиток особистості учня в процесі опанування матеріалу; потребі вдосконалити професійну компетентність у процесі використання КН; прагненні до використання та адаптації напрацювань з ТКН; потребі в підвищенні власного рівня знань стосовно змісту та методів роботи в режимі КН; потребі створювати атмосферу співпраці та взаємодопомоги в професійному середовищі; прагненні застосовувати в процесі розробки завдань для КН автентичні матеріали та опанувати ефективні стратегії організації КН в різних типах взаємодії (безпосередній та комп'ютерно-опосередкованій); мотивації до навчання впродовж життя та постійного самовдосконалення.

Професійно-змістовий критерій містить у собі чотири показники, які описують основні вимоги щодо професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Зокрема, сюди було віднесено такі показники, які повинні мати майбутні вчителі-філологи: 1) сформовані компетентності та компетенції з фахових філологічних та психолого-педагогічних дисциплін: країнознавчі, соціокультурні знання про країну, мова якої вивчається, професійно-значущі лінгвістичні знання та соціолінгвістичні вміння; професійно-методичні знання, уміння та ставлення; володіння знаннями з теоретичних фахових філологічних дисциплін; компетентність в галузі загальної педагогіки, історії педагогіки, дидактики, новітніх педагогічних технологій, які включають знання педагогіки, загальної, вікової та соціальної психології; 2) знання нормативних освітніх документів (закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", Державний

стандарт України, шкільні програми для ЗНЗ, Рекомендації ради Європи; Європейський мовний портфель, вимоги щодо освіти ХХІ ст. тощо); 3) володіння знаннями про КН, зокрема про психологічні особливості групової кооперативної роботи; сутність та структуру КН; форми та види організації кооперативних груп; етапи, технології та можливі труднощі в організації кооперативної діяльності; вітчизняні аналоги КН; теорію соціальної взаємозалежності; принципи гуманістичної педагогіки та принципи особистісно орієнтованого підходу; функції педагогічної діяльності в режимі КН; основоположні для КН психолого-педагогічні та філософські теорії; історичні передумови появи сучасних ТКН; характерні компоненти КН; шляхи впровадження компонентів КН в навчальний процес; відмінності між традиційною груповою навчальною діяльністю та кооперованою діяльністю; виховний потенціал ТКН; принципи відбору ТКН відповідно до мети та завдань уроку; специфіку роботи в різних типах кооперативних груп; особливості організації ТКН в комп'ютерно-опосередкованому режимі; особливості використання ТКН на різних рівнях підготовки учнів (початкова, середня, вища школа); 4) володіти інформаційно-комунікаційними технологіями та вміннями структурувати навчання з використанням змішаних форм роботи в режимі співробітництва (взаємодія в групах обличчя-до-обличчя та навчання в групах, що створені в мережі Інтернет) та в режимі технологій перевернутого навчання.

Діяльнісно-технологічний критерій передбачає оволодінням професійно-значущими вміннями. До основних *професійно-значущих* було віднесено такі такі вміння: *мотиваційні вміння*: зацікавити учнів у роботі в режимі КН; залучати їх до роботи в різних типах кооперативних груп, як у класі, так і за межами класу; показувати учням переваги співпраці в процесі навчання; розвивати потребу в самовдосконаленні вже існуючих компетенцій учнів засобами КН; за допомогою КН спонукати кожного учня розвивати свої пізнавальні інтереси та дослідницькі вміння; *пізнавальні та адаптивні вміння*: підбирати для учнів пошукові КТ; навчати учнів працювати з автентичними джерелами в групах КН для виконання дослідницьких завдань; аналізувати

помилки в роботі кооперативних груп, знаходити причини їх виникнення та ефективно їх нейтралізувати; методично структурувати матеріал у навчальних цілях; відбирати необхідні технології КН та адаптувати їх до психологічних і вікових особливостей учнів відповідно до їх рівня підготовки; адаптувати навчальний матеріал до рівня сприймання та розуміння членами кооперативних груп; навчати учнів пристосовуватися до роботи в різних типах кооперативних груп; навчати учнів обирати відповідний навчальній ситуації стиль мовленнєвої та немовленнєвої поведінки; *проектувальні вміння*: проектувати завдання уроку з урахуванням основних елементів кооперативного навчання; моделювати кооперативні структури; моделювати окремі етапи уроків з використанням різних кооперативних технологій та різних типів кооперативних груп; планувати кооперативні рольові ігри; складати проблемні завдання, націлені на розвиток умінь співпрацювати; створювати кооперативні проекти, колажі, постери; складати перспективну програму роботи в режимі кооперативного навчання для учнів різних вікових груп; відбирати найефективніші ТКН для конкретної теми, мети та завдань уроку; *організаційні вміння*: організувати ефективне спілкування всіх членів кооперативних груп в умовах різних ТКН; знаходити шляхи вирішення ускладнень у роботі груп; приймати оптимальні рішення в різних комунікативних ситуаціях; створювати умови діяльності, що сприяють різнобічному розвитку учнів; накопичувати досвід професійного бачення проблем, що виникають у процесі впровадження КН; здійснювати альтернативний вибір серед найбільш поширених ТКН в разі виявлення їх неефективності; у процесі реалізації ТКН розвивати власні дослідницькі вміння; *комунікативні вміння*: розпочинати та завершувати розмову з учнями відповідно до норм мовної культури; переконливо та доступно пояснювати особливості організації роботи в кооперативних групах; долати труднощі, які виникають у процесі комунікативного спілкування; встановлювати дружню взаємодію на уроці; розвивати в учнів вміння висловлювати підтримку й заохочення один одного.

Професійно-особистісний критерій визначається якостями та здатностями майбутнього вчителя-філолога, які сприятимуть ефективному використанню ТКН як технологій, що є максимально орієнтованими на особистість того, хто навчається. Відповідно до проведеного аналізу, нами було виокремлено такі особистісні якості та здатності майбутнього вчителя-філолога: ініціативність, активність, емпатійність, толерантність, критичність мислення, організованість, демократичність, рефлексивність мислення, креативність, здатність зацікавити в співпраці, здатність до самокритики, комунікабельність й відкритість, готовність до постійного самовдосконалення та навчання впродовж життя.

Рефлексивний критерій виявляється в рефлексивно-оцінювальних уміннях майбутнього вчителя-філолога, які полягають в: 1) умінні здійснювати контроль за досягненнями учнів у групі відповідно до типу кооперативної групи; 2) умінні навчати учнів стратегій безконфліктної оцінки власних досягнень та досягнень колег з групи (організовувати самоконтроль при роботі в кооперативній групі; оцінювати набуті соціальні вміння та навички колег з кооперативних груп); 3) умінні виявляти недоліки в роботі кооперативної групи, розробляти стратегії подолання труднощів та впровадження їх у навчальний процес; 4) умінні організовувати самоаналіз проведених кооперативних уроків та відбирати ефективні індивідуальні та колективні поведінкові стратегії; оцінити відбір кооперативних технологій, адекватних темі уроку; аналізувати ефективність кооперативних технологій при вивченні мови та літератури; бачити причини як власних, так і учнівських успіхів, невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань при використанні ТКН; робити висновки для майбутньої професійної діяльності із власного досвіду; узагальнювати накопичений досвід використання ТКН; аналізувати власну професійну діяльність; запозичувати досвід колег, які використовують ТКН; планувати урок на основі попередніх досягнень учнів; аналізувати причини невдач у досягненні цілей уроку; на основі аналітичних роздумів визначати свої можливості, уміння, знання з метою формування більш успішних поведінкових стратегій.

Підсумуємо основні положення про критерії та їх показники в таблицю 2.3.

**Критерії та показники сформованості готовності до використання ТКН
майбутніми вчителями-філологами**

Критерії	Показники
Мотиваційно-цільовий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Усвідомлення мети професійної діяльності. 2. Мотивація до відбору ефективних кооперативних технологій для реалізації в професійному середовищі. 3. Усвідомлення значущості співробітництва для успішної професійної діяльності. 4. Позитивна мотивація до вдосконалення умінь співпрацювати в професійному середовищі. 5. Формулювання цілей співробітницької діяльності майбутніх вихованців. 6. Прагнення підвищувати свій професійний рівень.
Професійно-змістовий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наявність знань з фахових філологічних, професійно-методичних та психолого-педагогічних дисциплін. 2. Знання нормативних освітніх документів. 3. Знання про КН: володіння знаннями про сутність, структуру кооперативного навчання, форми та види організації кооперативних груп, етапи, технології та можливі труднощі в структуруванні кооперативної діяльності. 4. Володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та вміння структурувати навчання з використанням змішаних форм роботи в режимі співробітництва (взаємодія в групах обличчя-до-обличчя та навчання в групах, що створені в мережі Інтернет).
Діяльнісно-технологічний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наявність професійно-значущих умінь. 2. Уміння проектувати кооперативну роботу на уроці з урахуванням вимог до діяльності в режимі кооперативного навчання. 3. Уміння організовувати співпрацю в різних кооперативних групах з використанням різних інформаційних джерел та в різних режимах (в класі, позакласна діяльність, змішані види співпраці). 4. Уміння підбирати навчальні матеріали в друкованих виданнях та Інтернет-ресурсах, а також адаптувати їх до психолого-вікових особливостей учнів та відповідних технологій кооперативного навчання.
Професійно-особистісний	Особистісні якості та здатності вчителя-філолога, що сприяють ефективному використанню ТКН у професійній діяльності в ЗНЗ.
Рефлексивний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уміння здійснювати контроль за досягненнями учнів у групі відповідно до типу кооперативної групи.

	2. Уміння навчити стратегій безконфліктної оцінки власних досягнень та досягнень колег з групи. 3. Уміння виявляти недоліки в роботі кооперативної групи, розробляти стратегії подолання труднощів та впровадження їх в навчальний процес. 4. Уміння організовувати самоаналіз проведених кооперативних уроків та уміння відбирати ефективніші власні поведінкові стратегії.
--	--

Відповідно до визначених показників та критеріїв, виникла необхідність у виділенні рівнів сформованості знань, умінь, навичок, особистісних характеристик майбутніх учителів-філологів, необхідних для компетентного використання ТКН. Визначення рівнів дозволяє прослідкувати динаміку формування готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН, виявити слаборозвинуті або відсутні компоненти в структурі готовності, відібрати найефективніші технології та методи, а також окреслити перспективи подальшого розвитку професійної майстерності вчителів філологічних дисциплін.

У нашому дослідженні в основу оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до використання ТКН відповідно до визначених критеріїв та їх показників покладено такі рівні: **низький, середній, достатній, високий**.

На I рівні – **низькому** – студент має недостатній рівень сформованості готовності. На цьому рівні майбутній учитель-філолог має:

- слабовиражене бажання працювати за обраною спеціальністю вчителя філологічних дисциплін;
- фрагментарні знання нормативних освітніх документів;
- низький рівень знань з фахових дисциплін філологічного та психолого-педагогічного спрямування;
- низький рівень мотивації до підвищення рівня професійно-значущих знань;
- частково сформовані професійно важливі вміння та навички;
- низький рівень знань про інноваційні технології навчання взагалі, та КН, а саме:

майбутній учитель-філолог не здатний оперувати поняттями, необхідними для успішного використання кооперативних технологій; не володіє базовими теоретичними положеннями про КН; не відрізняє цей вид навчання від традиційної групової роботи; не вміє вибирати ТKN відповідно до завдань навчальної ситуації та розробляти план уроку з використанням КН.

На II рівні – *середньому* – майбутній учитель-філолог:

- має невизначені бажання в професійній самовизначенні;
- має часткові знання з нормативних документів та профільних дисциплін;
- репродуктивно, на базовому рівні відтворює інформацію, засвоєну ним у процесі навчання (елементарні знання з філологічних, психолого-педагогічних та методичних дисциплін й початкові вміння ними оперувати в професійній діяльності);
- намагається застосувати окремі прийоми логічного мислення (порівняння, аналіз, висновок) з метою виокремлення необхідної інформації з дисциплін профільного спрямування;
- має фрагментарні знання про ТKN та інші супутні інтерактивні технології: володіє загальним уявленням про КН і його використання в навчальному процесі; виокремлює цей вид навчальної взаємодії як технологію, що спрямована на розвиток умінь співпрацювати;
- намагається використати отримані знання при розробці уроків у режимі КН.

На III рівні – *достатньому* – майбутній учитель-філолог здійснює пізнавальну діяльність самостійно, інколи звертається за консультацією до викладача. Він:

- має сформовані нормативні знання, та знання з дисциплін фахового спрямування та достатньо володіє профільною мовою для ефективної роботи за обраною спеціальністю;
- ототожнює майбутню професійну діяльність з роботою в навчальному закладі;
- вільно застосовує в типових ситуаціях прийоми логічного мислення (порівняння, аналіз, висновок) з метою відбору та адаптації навчального матеріалу для майбутніх педагогічних потреб;

- самостійно оперує знаннями про КН: розуміє та достатньо повно відтворює основний навчальний матеріал про КН та ТКН; уміє використовувати отримані знання в типових навчальних ситуаціях, структурованих у режимі співпраці, самостійно обґрунтовує свій вибір навчальної технології; уміє користуватися додатковими літературними джерелами інформації про інноваційні підходи до структурування ТКН; уміє спостерігати за процесом використання ТКН на практичних заняттях та робити висновки щодо ефективності чи неефективності роботи в кооперативних групах різних ТКН, пропонувати шляхи усунення неточностей і невідповідностей для ефективної роботи кооперативної групи.

На IV рівні – **високому** – майбутній учитель-філолог:

- має ґрунтовні знання з нормативних документів, фахових дисциплін та вільно володіє мовою;
- демонструє схильність до самостійного розвитку професійної компетентності;
- має чітко сформоване бажання працювати в ЗНЗ;
- творчо застосовує в нетипових професійних ситуаціях прийоми логічного мислення (порівняння, аналіз, синтез, критичне мислення) з метою підвищення ефективності професійної діяльності;
- вільно володіє змістом понять про КТН та інноваційні методи навчання: глибоко розуміє особливості КН в порівнянні з іншими технологіями та методами; забезпечує конкретизацію знань власними прикладами; уміє відтворити інформацію з теми або її частину, указуючи на причини, взаємозв'язки, наслідки, обґрунтовуючи свою точку зору; використовує ТКН, загальна методика і послідовність роботи за якими йому знайомі; якісно виконує завдання, пов'язані з організацією власної професійної діяльності: складає план виконання кооперативного завдання, пропонує оригінальні способи виконання, обґрунтовує результат, вносить у свою діяльність елементи творчості, розробляє плани-конспекти кооперативних уроків; грамотно, творчо та коректно, уникаючи плагіату та правильно цитуючи джерела, використовує науково-методичну літературу, матеріали преси, телебачення в процесі використання ТКН в практичній діяльності.

Визначені критерії, показники та рівні сформованості готовності до компетентного використання ТКН в професійній діяльності дають можливість об'єктивно оцінити стан підготовки майбутнього вчителя-філолога до реалізації ТКН.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

У цьому розділі дисертаційного дослідження було:

1. Проаналізовано підходи до визначення поняття "групова діяльність" та уточнено основні відмінності між традиційною груповою діяльністю на уроці та кооперативною діяльністю. Визначено, що КН як спільна навчальна діяльність за своєю суттю є безпосередньо-колективною та поділяється на псевдогрупи, традиційні групи, кооперативні групи, висококласні кооперативні групи. У кооперативних та висококласних кооперативних групах учні набувають умінь співпрацювати. Проаналізовано кооперативні типи груп, а саме: формальну, неформальну, базову. Визначено етапи організації роботи в таких групах та виділено необхідні знання про КН для учителів-філологів.

2. Доведено, що успішна організація КН можлива лише за присутності ключових компонентів КН: позитивної взаємозалежності, взаємодії підтримки "пліч-о-пліч", індивідуальної відповідальності, уміння спільно працювати в малій групі, групової обробки результатів. Проаналізовано особливості організації зазначених компонентів у навчальному процесі ЗНЗ та виокремлено знання та уміння, якими повинні володіти майбутні вчителі-філологи для успішної організації роботи в класичних ТКН. *Уточнено* переклад і зміст поняття "взаємодія підтримки "пліч-о-пліч"", *введено* термін "безпосередня сприятлива взаємодія".

3. Окрім класичних ТКН, *уточнено* особливості їх використання в технологіях "змішаного" навчання, "перевернутого" навчання та кооперативного викладання. *Визначено* зміст КН в структурі професійної підготовки вчителів-філологів до успішної реалізації ТКН, до якого входять компоненти КН, типи

кооперативних груп, дидактичні принципи організації ТКН, а також класичні ТКН у їх взаємозв'язку з зазначеними вище технологіями.

4. У результаті аналізу теоретичних джерел та експериментальних даних *розроблено модель* підготовки майбутнього вчителя-філолога до реалізації ТКН. Авторська модель побудована як узагальнена система, яка відображає зв'язки між структурними компонентами в підготовці майбутнього вчителя філологічних спеціальностей до реалізації ТКН, та перевіряється в процесі педагогічного експерименту. Визначено, що підготовка майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН відбувається в межах підготовчого, процесуально-діяльнісного та креативно-дослідницького етапів. Проаналізовано мотиваційний, знаннєвий, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивно-оцінювальний компоненти готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН.

5. В результаті аналізу зазначених компонентів визначено критерії та показники готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН. *Критерії* розглядаються як об'єктивні сутнісні ознаки готовності до діяльності в режимі КН, які набуваються в процесі формування умінь використання КН при підготовці майбутніх учителів у педагогічному вузі, а *показники* – як якісна оцінка рівня сформованості вмінь використання конкретних ТКН в професійній діяльності. Відповідно до критеріїв та показників виокремлено 4 рівні готовності майбутнього вчителя-філолога до використання ТКН: низький, середній, достатній, високий.

Основні положення цього розділу висвітлено в десяти наукових публікаціях: [14; 16; 17; 18; 20; 21; 22; 23; 272; 274].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ III

У третьому розділі дисертації було обґрунтовано результати експериментального впровадження моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до використання кооперативного навчання.

1. Деталізовано програму експериментальної перевірки підготовки майбутніх учителів до реалізації ТКН. Виділено мету, етапи, завдання та структуру педагогічного експерименту. Проаналізовано результати констатувального експерименту та визначено вихідний рівень готовності студентів до використання ТКН, виділено експериментальну та контрольну групи. Виявлено, високий рівень зацікавленості у використанні ТКН, як засобу підвищення інтерактивності в процесі вивчення філологічних дисциплін.

2. Оґрунтовано підготовчий, процесуально-діяльнісний, креативно-дослідницький етапи впровадження моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН. Доведено доцільність використання класичних ТКН як засобу та як мети навчання в процесі професійної підготовки вчителів-філологів. Наведено зразки завдань, що використовувались в експериментальних групах на підготовчому та процесуально-діяльнісному етапах при вивченні фахових дисциплін психолого-педагогічного й методичного спрямування в процесі впровадження авторських методичних рекомендацій "Кооперативні технології у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів". Проаналізовано можливості використання класичних ТКН для використання на "змішаних" та "перевернутих" заняттях, а також при кооперативному викладанні. Виокремлено медіа ресурси для структурування співпраці в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Доведено доцільність упровадження факультативного курсу "Професійна підготовка вчителя-філолога до реалізації ТКН" з метою підвищення якості підготовки вчителів-філологів до використання ТКН.

3. З метою аналітичного вираження відмінностей між експериментальною та контрольною групами було використано методи математичного аналізу, у якості

критерію було застосовано кутове перетворення Фішера φ^* . У результаті статистичного аналізу підтверджено гіпотезу H_1 про те, що рівень сформованості готовності за мотиваційно-цільовим, професійно-когнітивним, діяльнісно-технологічним, рефлексивним та професійно-особистісними критеріями вищий в ЕГ ніж у КГ після формувального етапу експерименту. Зокрема показники по високому рівню готовності в ЕГ в післяекспериментальному зрізі зросли за мотиваційним (з 7,2 % на 20.4 %), знаннєвим (з 3,6 % на 13,2 %), операційно-діяльнісним (з 10,2 % на 5.2 %), особистісним (з 4,8 % на 6 %) та рефлексивно-оцінювальним (з 3 % на 9,6 %) компонентами.

Матеріали цього розділу висвітлено у шести публікаціях автора [19; 275; 276; 278; 279; 280].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Основні положення проведеного науково-теоретичного та експериментального дослідження предмету відображаються у таких **загальних висновках**:

1. На основі теоретичного аналізу визначено та сформульовано базові категорії дослідження, що є основою його понятійно-категорійного апарату: "підготовка майбутніх учителів", "готовність до професійної діяльності", "вчитель філологічних спеціальностей (учитель-філолог)", "кооперативне навчання", "технології кооперативного навчання". У результаті проведеного контент-аналізу наукових джерел уточнено зміст терміну "кооперативне навчання", що розглядається як вид навчальної діяльності та навчальна стратегія, яка базується на спільній роботі в режимі малої групи. Її відмінною рисою визначено структуровану співпрацю всіх її членів з метою взаємодопомоги в процесі навчання, оптимізації інтеракції (спілкування) та структурування співробітництва. Визначено відмінність між кооперативним та колаборативним навчанням, яка полягає у тому, що кооперативне навчання вимагає структурування роботи учнів учителем, при колаборативному навчанні більше уваги приділяється спільному вирішенню навчального завдання без втручання вчителя. Доведено, що результатом використання обох видів навчання є формування вміння співпрацювати як одного з пріоритетних умінь XXI століття.

2. Досліджено історію виникнення технологій кооперативного навчання та визначено, що кооперативне навчання набуло поширення починаючи з 60-х років минулого століття в руслі філософії конструктивізму. Проаналізовано розвиток кооперативного навчання (Д. Джонсон, Р. Джонсон, С. Кейган, Р. Славін, Ш. Шаран та ін.) під впливом теорії соціальної взаємозалежності та ідей біхевіоризму. Доведено відмінність кооперативного навчання від педагогіки співробітництва (Ш. Амонашвілі, І. Іванов, А. Рівін, В. Шаталов та ін.), яка набула розвитку під впливом концепції змістового узагальнення та функцій професійної діяльності вчителя. Теорія про "зону найближчого розвитку" за Л. Виготським є спільним теоретичним підґрунтям. Визначено, що вітчизняні

дослідження (О. Пометун, Л. Пироженко, О. Мазко та ін.) ґрунтуються на зарубіжних теоретичних напрацюваннях щодо кооперативного навчання.

Доведено, що успішна підготовка вчителів-філологів до використання кооперативних технологій вимагає реалізації системно-структурного, компетентнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів у контексті гуманістичної освітньої парадигми.

Уточнено зміст кооперативного навчання в структурі дослідження, виокремлено його провідні компоненти, дидактичні принципи, типи організації груп кооперативного навчання. Проаналізовано класичні кооперативні технології та обґрунтовано доцільність їх використання у взаємозв'язку з технологіями "змішаного" та "перевернутого" навчання, а також технологією кооперативного викладання з метою забезпечення ефективної професійної підготовки студентів-філологів до майбутньої педагогічної діяльності з використанням окреслених технологій.

3. Розроблено структурну модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання, яка розглядається у вигляді узагальненої системи, що відображає зв'язки між структурними компонентами в підготовці майбутніх учителів-філологів до реалізації кооперативних технологій та перевіряється в процесі педагогічного експерименту. Авторська модель передбачає наявність теоретичного, практичного і результативного блоків та містить взаємопов'язані елементи: мету, завдання, методологічні підходи і принципи, кооперативні технології, структурні компоненти, форми, зміст, засоби та етапи підготовки, а також критерії, показники і рівні готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання. Ефективність розробленої моделі перевірено в процесі педагогічного експерименту.

4. Здійснено дослідження рівня сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання. Доведено, що готовність – це складне соціально-психологічне утворення, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему

професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які в результаті фахової підготовки формують професійну компетентність майбутніх учителів-філологів. До складу готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання віднесено відповідні компоненти (мотиваційний, знаннєвий, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивно-оцінювальний), критерії (мотиваційно-цільовий, професійно-змістовий, діяльнісно-технологічний, професійно-особистісний, рефлексивний), показники та рівні (низький, середній, достатній, високий).

5. Здійснено апробацію авторської моделі, впроваджено авторські методичні рекомендації "Кооперативні технології у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів", на яких базується факультативний курс "Професійна підготовка вчителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання". Ефективність та доцільність їх використання доведено експериментально, про що свідчать результати сформованості достатнього та високого рівнів готовності в експериментальних групах. Достовірність результатів підтверджено за допомогою методів математичної статистики.

Представлена робота не претендує на вичерпне вирішення всіх аспектів досліджуваної проблеми. Отримані результати свідчать про необхідність подальшого поглибленого теоретичного та практичного вивчення технологій кооперативного навчання з метою забезпечення ефективного викладання філологічних дисциплін. Подальшого вивчення потребують: питання більш ґрунтового навчально-методичного забезпечення, розробка концептуальних засад розвитку он-лайн підтримки кооперативного та колаборативного навчання, і, відповідно, створення вітчизняного програмного забезпечення для реалізації "змішаного" та "перевернутого" навчання з використанням класичних кооперативних технологій, розробка методичних рекомендацій забезпечення процесу вивчення фахових дисциплін студентами непедагогічних спеціальностей з використанням інноваційних кооперативних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С. С. Филология: лингвистический энциклопедический словарь / С. С. Аверинцев. – М., 1990. – С. 545.
2. Акофф Р. Л. О целеустремленных системах / Р. Л. Акофф, Ф. Змери; пер. с англ. Ушаков И. А. – М. : Сов. радио, 1974. – 272 с.
3. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, Т. I. – 1980. – 232 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев – М.: Наука, 1977. – 380 с.
6. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.
7. Артюшкіна Л. М. Мовленнєва компетентність як складова комунікативного процесу державних службовців [Електронний ресурс] / Л. М. Артюшкіна, О. М. Рудь – Режим доступу до тексту : https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAAahUKEwiFv8KCuIHJA hXmjnIKHSg5DBs&url=http%3A%2F%2Fwww.soippo.narod.ru%2Fdocuments%2Fkonf_zhuk%2Fartushkina_rud.doc&usg=AFQjCNHkPDky3l0wNPVJLbNhiIAld00wIg&sig2=7PPmv9E8SGrVQSAvoZGsuQ – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): автореф. дис. на соискание науч. ступени д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. Н. Астафурова. – М., 1997. – 38 с.
9. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / Афанасьев В. Г. – М.: Политиздат, 1986. – 432 с.
10. Бабій М. Ф. Робоча навчальна програма з вікової та педагогічної психології / М. Ф. Бабій, Л. В. Потапчук. – Волинський держ. ун-т ім. Лесі України.

Психологічний факультет. Кафедра педагогічної та вікової психології. – Луцьк : РВВ "Вежа", 2005. – 111 с.

11. Байда М. В. Використання технологій кооперативного навчання в контексті гуманістичної парадигми освіти: постановка проблеми // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка № 23 (186)/ Гол. ред. – докт. пед. наук, проф Курило В. С. Луганськ. – 2009. – С. 24–28.

12. Байда М. В. Можливості використання технологій кооперативного навчання в процесі підготовки майбутнього вчителя // Наукові записки. Серія Психолого-педагогічні науки(Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 3. – С. 233–235.

13. Байда М. В. Ефективність використання технологій кооперативного навчання у вищій школі / М. В. Байда // Наука. Образование. Технологии – 2010 [Текст] : Материалы III Междунар. научн.-практ. конф., 21–22 окт. 2010 г., Барановичи, Респ. Беларусь / редкол. : А. В. Никишова (гл.ред.) [и др.]. – Барановичи : РИО БарГУ, 2010. – С. 63–65.

14. Байда М. В. Організація процесу підготовки майбутніх учителів-філологів до роботи в умовах кооперативного навчання / М. В. Байда // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (20 квітня 2011 р.) / МОН України, ГУОМ КМДА, Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка та ін. / за заг. ред. Огнев'юка В. О. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 22–24.

15. Байда М. В. Кооперативне навчання в структурі гуманістичної парадигми освіти / М. В. Байда // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами інноваційних технологій: Випуск 7 : зб. наук. праць. / За заг. ред. Л. В. Калініної, О. Є. Антонової. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 53–54.

16. Байда М. В. Виховний потенціал технологій кооперативного навчання / М. В. Байда // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської

молоді: Зб. наук. Праць. – Вип.15, книга 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Завойленко Д. Г., 2011. – С. 178–185.

17. Байда М. В. Підготовка майбутніх педагогів до організації навчання в різних типах кооперативних груп / М. В. Байда // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Спрецвип. 7. – Ч. І. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – С. 10–17.

18. Байда М. В. Психолого-педагогічні аспекти кооперативного навчання як творчої групової діяльності / М. В. Байда // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / Ред. кол.: Н. В. Гузій. – Вип. 14(24). – К. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 156–160.

19. Байда М. В. Експериментальна перевірка методики підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації кооперативного навчання /М. В. Байда // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. –№ 66. – С. 132–136.

20. Байда М. В. Критерії та показники сформованості умінь компетентного використання кооперативного навчання майбутніми учителями-філологами / М. В. Байда // International scientific-practical conference of teachers and psychologists [Text] : materials of proceeding of the International Scientific and Practical Congress. Prague (Czech Republic), the 8th of May – Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologues “Science”. – Prague. – 2014, Vol. 1. –С. 106–110.

21. Байда М. В. Інноваційні елементи моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до використання кооперативного навчання / М. В. Байда //Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 194–96.

22. Байда М. В. Модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання /М. В. Байда //

- Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка / Гол. ред. – докт. філос. наук, проф. Саух П. Ю. – 2015. – № 3 (81). – 173 с. – С. 140–145
23. Байда М. В. Використання класичних технологій кооперативного навчання на змішаних та перевернутих заняттях у процесі фахової підготовки вчителів-філологів / М. В. Байда // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка / Гол. ред. – докт. філос. наук, проф. Саух П. Ю. – 2015. – № 4 (82). – С. 84–88.
 24. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе: избр. работы / Г. А. Балл. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
 25. Балл Г. О. Психологічні засади становлення гуманістично орієнтованої освіти (концепція комплексного дослідження) / Г. О. Балл // Актуальні проблеми психології: Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. академіка С. Д. Максименка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 29–36.
 26. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, № 3. – С. 21–34.
 27. Барбіна Є. Сучасні психолого-педагогічні підходи до формування педагогічної майстерності / Є. Барбіна, К. Щедролоєва // Філософія педагогічної майстерності: зб наук. пр. ; редкол. : Н. Г. Ничкало (голова) та ін. – Київ – Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – С. 183–194.
 28. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття супеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.
 29. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. – 204 с.
 30. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Просвещение, 1989. – 283 с.
 31. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор / Л. Берталанфи // Исследования по общей теории систем: сб. пер.; под ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23–82.

32. Бех І. Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 3–13.
33. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика и культура / В. С. Библер. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.
34. Библер В. С. На гранях логики культуры: моногр. / В. С. Библер. – М., 1997. – 440 с.
35. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики ; під. заг. ред. О. В. Овчарук. – «К.І.С.», 2004. – С.47–53.
36. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І. Г. Блощинський // Наукові записки. (Педагогіка і психологія) – Вінниця : ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – Вип. 4. – С. 74–76.
37. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
38. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Суриков // Лучшие страницы педагогической прессы. Журнал-дайджест. – 2004. – № 2. – С. 3–10.
39. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров; редкол.: А. А. Гусев и др.]. – 5-е изд. – М., 1990. – 1600 с.
40. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 262 с.
41. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 7. – С. 11–17.
42. Бордовская Н. В. Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
43. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.

44. Бояринцева С. Л. Обучение в малых группах сотрудничества в курсе иностранного языка на среднем этапе общеобразовательной школы: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бояринцева Светлана Леонидовна. – Москва. – 2007. – 223 с.
45. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика / С. И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 312 с.
46. Буланкина Н. Е. Концептосфера учителя-гуманитария / Н. Е. Буланкина // Сибирский учитель. – 2000. – № 2. – С.34 – 36.
47. 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.
48. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М. П. Васильєва. – Харків, 2004. – 38 с.
49. Васянович Г. П. Вибрані твори : В 5-ти т. Т. 2 : Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : Монографія / Г. П. Васянович. – Львів: Сполом, 2010. – 356 с.
50. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Вид. перше. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
51. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
52. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
53. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
54. Викулина М. А. Структура поэтапного становления будущего педагога в условиях высшего образования: сущность ключевых понятий / М. А. Викулина // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 2001. – Вып. 4. – 432 с.

55. Виноградова М. Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М. Д. Виноградова, И. В. Первин. – М. : Просвещение, 1977. – 159 с.
56. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
57. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с., ил. – (Библиотека всемирной психологии).
58. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : дис... канд. психол. Наук : 19.00.07 / Вітюк Надія Романівна. – Івано-Франківськ, 2002. – 250 с.
59. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. / С. С. Вітвицька – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
60. Волкова Н. П. Педагогика / Н. П. Волкова. – К. : Академия, 2001. – 575 с.
61. Гагіна Н. В. Кооперативне навчання в вищій школі [Електронний ресурс] / Н. В. Гагіна. – Режим доступу до тексту : <http://www.nniif.org.ua/File/12gnvkny.pdf>
62. Галицких Е. Миссия словесника / Е. Галицких // Высшее образование в России. – 1999. – № 3. – С. 28–33.
63. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. пос. для викладачів та аспірантів вузів / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
64. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі / О. М. Галус // Збірник наукових праць. – № 54. – 2010. – С. 9–15.
65. Гез Н. Н. Актуальные проблемы профессиональной подготовки учителей немецкого языка / Н. Н. Гез, У. Ферстер // Иностр. яз. в школе. – 1981. – № 4. – С. 40–45.

66. Герасимчук І. В. Психолого-педагогічні умови організації групової діяльності курсантів у навчанні іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Вікторівна Герасимчук. – Хмельницький, 2004. – 232 с.
67. Герцик М. С. Вступ до спеціальностей галузі “Фізичне виховання та спорт” : [навч. посібник] / М. С. Герцик, О. М. Вацеба. – Львів : Укр. технології, 2002. – 232 с.
68. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.
69. Глузман А. В. Университетское педобразование: опыт системного исследования : [монография] / А. В. Глузман. – К. : Ин-т педагогики и психологии проф. образования АПН Украины, 1996. – 312 с.
70. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
71. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта : Проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 81–108.
72. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
73. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Гузій Наталія Василівна. – К., 2007. – 568 с.
74. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики / [пер. с фин. А. Ойтинен]. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
75. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир: Владимирский Гос. Пед. Ин-т им. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
76. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / [под. ред. И. А. Бодуэна да Куртенэ] : в 4 т. – Т. IV : С–Я. – М. : Цитадель, 1998. – 832 с.

77. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Е. Джонсон-Холубек ; [пер с англ. З. С. Замчук]. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 256 с.
78. Джури́нский А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития / А. Н. Джури́нский. – М. : Просвещение, 1993. – 230 с.
79. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: кн. для вчителя / [Андрієвська В. В., Балл Г. О., Волинець А. Г. та ін.]; за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
80. Дмитриев Г. Д. Конструктивистский дискурс в теории образования США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 90–99.
81. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе: [монография] / В. А. Доманский. – Томск : Томский гос. ун-т, 2000. – 472 с.
82. Донцов А. И. Психология коллектива / А. И. Донцов. – М. : Изд-во МГУ. – 1984. – 298 с.
83. Дубасенюк О. А. Виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т., 2002. – 192 с.
84. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк. – Житомир, 1994. – 187 с.
85. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [монографія] / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
86. Дубасенюк О. А. Метод контент-аналізу у системі психолого-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : навчальний посібник: Вид. 2-е, допов / Д. В. Чернілевський, О. А. Дубасенюк та інші / за ред. професора Д. В. Чернілевського. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – С. 200–221.
87. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : Монографія. / О. А. Дубасенюк. – Житомир, 2005. – 368 с.

88. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дьюи Дж. ; перевод Н. М. Никольской ; редакция Ю. П. Рассказова. – М. : Издательство «Лабиринт», 1999. – 192 с.
89. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с.
90. ЖДУ ім. І. Франка. Напрями і спеціальності 2014 рік [Електрон. ресурс] : режим доступу : <http://www.zu.edu.ua/offic/napriam.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
91. Европейское пространство высшего образования: Совместное заявление министров образования европейских стран, подписанное в Болонье 19 июня 1999 г.: (Болонская декларация) // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2003. – № 6. – С. 9–11.
92. Енциклопедія освіти / [головний редактор В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
93. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
94. Закон України "Про вищу освіту" // Офіційний вісник України. – 2002. – № 8. – С. 1–43.
95. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до тексту : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
96. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Издание второе, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 273 с.
97. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи: моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – 636 с.
98. Зязюн І. А. Філософсько-гуманістичні та психолого-педагогічні аспекти сучасної освіти / І. А. Зязюн // Діалог культур : Україна у світовому контексті. Філософія освіти : зб. наук. пр. / ред. кол. І. А. Зязюн (гол. ред.),

- С. О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоева та ін. – Львів, 2002. – Вип. 8. – С. 11–14.
99. Игнатенко Н. А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя : Дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Игнатенко Наталья Анатольевна. – Воронеж, 2000. – 162 с.
100. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М., 1972. – 124 с.
101. Ингеннгамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингеннгамп; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
102. Исследования по общей теории систем: Сб. пер. / Пер. с англ. и польск. ; Общ. ред. и вступит, ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М. : Прогресс, 1969. – 520 с.
103. Іванишин В. Пізнання літературного твору [Електронний ресурс]: метод. посіб. / В. Іванишин, П. Іванишин. – Дрогобич : Вид. фірма "Відродження", 2003. – Режим доступу до тексту : <http://ruthenia.info/txt/vidrodzhenia/ivanyshynp/plt.html> – Загол. з екрану. – Мова укр.
104. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету. 2010. – Випуск 52. – Педагогічні науки. – С. 152–156.
105. Йовенко Л. І. Підготовка студентів-філологів вищого педагогічного навчального закладу до родинного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Йовенко Лариса Іванівна. – Умань, 2005. – 274 с.
106. К зоне Европейского высшего образования : Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование, Прага, 19 мая 2001 г. // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2003. – № 6. – С. 17–22.
107. Кабардов М. К. Роль индивидуальных различий в успешном овладении иностранным языком : Автореф. ... канд. психол. наук. : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». – Л., 1993. – 25 с.

108. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Калінін Вадим Олександрович. – Житомир, 2005. – 295 с.
109. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур / В. О. Калінін [монографія]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 295 с.
110. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : Автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. – Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
111. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. пос. / М. Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993. – 320 с.
112. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М., 1989. – 154 с.
113. Кнушевицкая Р. В. Актуальные задачи профессиональной підготовки учителя иностранного языка / Р. В. Кнушевицкая, Н. И. Ходакова // Профессионально – ориентированное обучение иностранным языкам в вузе : сб. научных статей. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – С. 55–59.
114. Ковалев А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление / А. П. Ковалев. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – С. 15–18.
115. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ "МарТ" ; Ростов н-Д Издательський центр "МарТ", 2005. – 448 с.
116. Козленкова Н. В. Педагогическое мастерство: уч. пособие. – М., 2007. – 86 с.
117. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
118. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – М., 1986. – С. 52–57.

119. Кондрашова Л. В. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 52 с.
120. Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища освіта): Рішення колегії М-ва освіти і науки України № 13/4-8 від 27.12.95 р. // Бюлетень МОН України. – К., 1996. – С. 2–5.
121. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс] : Наказ М-ва освіти і науки України від 31.12.2004 р. № 988. – Режим доступу до тексту : <http://www.education.gov.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
122. Концепція педагогічної освіти / Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 1999. – № 8. – С. 9–25.
123. Корнеева Е. Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия: монография / Е. Н. Корнеева. – Ярославль, 2007. – 53 с.
124. Кох А. Изучение психологического профиля педагога / А. Кох // Педагогическая квалификация. – 1991. – № 4. – С. 335–339.
125. Краткий психологический словарь / [под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
126. Крысин Л. П. О перспективах социолингвистических исследований в русистике [Електронний ресурс]/ Л. П. Крысин // Русистика. – Берлин, 1992, № 2. – С. 96–106. – Режим доступу до тексту : <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-92.htm>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
127. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Из-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
128. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
129. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
130. Кузьмина Н. В. Понятие „система” и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учебн. пособие. – М. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – С. 7–45.

131. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
132. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: моногр. / В. А. Кушнір. – Кіровогр. держ. пед. унів. ім. В. Винниченка. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 338 с.
133. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1997. – 264 с.
134. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
135. Леснова В. В. Історична грамати́ка української мови: методичні рекомендації для студентів денної та заочної форм навчання факультету української філології / В. В. Леснова, А. О. Найрулін. – Луганськ, 2001. – 31 с.
136. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт. – М. : Прогресс, 1970. – 686 с.
137. Липский И. А. Социальная педагогіка: Методологический анализ / И. А. Липский. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
138. Литневская Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева ; под ред. Е. И. Литневской. – М. : Академический проект, 2006. – 588 с.
139. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций / Б. Т. Лихачев. – 4-е. изд. перераб. и доп. – М. : Юрайт. – М, 2001. – 607 с.
140. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
141. Ломов Б. Ф. О путях развития психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1976. – № 5. – С. 31–43.
142. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии (вместо введения) / Б. Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 3–23.
143. Мазко О. П. Формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на

здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і метод. проф. освіти” : захист / О. П. Мазко. – Житомир, 2014. – 20 с.

144. Мазко О. П. Особливості комп'ютерно-опосередкованої педагогічної взаємодії у процесі вивчення іноземних мов / О. П. Мазко // Сучасні комунікативні методи навчання англійської мови : матеріали Всеукр. наук.-метод. конфер., 2014 – с. 46–48.

145. Макаренко А. С. Сочинения: в 7-ми т. / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 558 с.

146. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя: навч. посібник для студентів пед. вузів / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.

147. Максимюк С. П. Суть, передумови та етапи становлення системи розвивального навчання [Електронний ресурс] / С. П. Максимюк – Режим доступу : <http://westudents.com.ua/glavy/49288-3-sut-peredumovi-ta-etapi-stanovlennya-sistemi-rozvivalnogo-navchannya.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

148. Малкова Н. В. Влияние конструктивистских идей на содержание подготовки учителя в США / Н. В. Малкова // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 75–80.

149. Манаев О. Т. Контент-анализ – описание метода [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psyfactor.org/lib/kontent.htm>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

150. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

151. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 7–11.

152. Масленнікова К. С. Прогностична модель формування професійної компетентності майбутніх економістів та її експериментальна перевірка // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – № 1. – 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_1/11mkskme.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.

153. Межличностное восприятие в группе / [под. ред. Г. М. Андреевой и А. И. Донцова]. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 295 с.

154. Методика викладання і вивчення інтегрованого курсу "Теорія та історія педагогіки" : навч. посібник [Бойко А. М., Лутфуллін В. С., Юрас І. І., Пащенко В. О.]. – К. : ІСДО, 1996. – 120 с.
155. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник Ніколаєва С. Ю. та інші. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
156. Місечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Місечко Ольга Євгеніївна. – К., 2011. – 603 с.
157. Місечко О. Є. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до здійснення компетентнісного підходу в навчальному процесі / О. Є. Місечко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер. "Педагогіка і психологія". – Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2006. – Вип. 11. – Ч. 2. – С. 158–165.
158. Місечко О. Є. Філософія конструктивізму в її відношенні до змісту і процесу сучасної професійної підготовки вчителя в Україні / О. Є. Місечко // Американська філософія очима українських дослідників. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 22 грудня 2005 р. – Полтава : ПОППО, 2005. – 281 с.
159. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник : у 2-х ч. / [за ред. В. М. Доній, Г. М. Несен]. – К., 1997. – Ч. 2. – 936 с.
160. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь / В. А. Мижериков ; под. ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
161. Мойсеюк Н. Е. Педагогіка: навч. посіб / Н. Е. Мойсеюк. – К. : ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
162. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 96 с.
163. Москалець В. П. Психологічне обґрунтування української національної школи / В. П. Москалець. – Львів: Світ, 1994. – 120 с.
164. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Моторіна Валентина Григорівна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 512 с.

165. Назарова Т. С. Педагогические технологии – новый этап эволюции / Т. С. Назарова / Педагогика.– 1997.– № 3. – С. 20–27.
166. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива / Р. С. Немов. – М. : Педагогика, 1984. – 201 с.
167. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: моногр. / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
168. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
169. Ніколенко Д. Ф. Психологія особистості радянського вчителя / Д. Ф. Ніколенко. – К. : МО УРСР, 1973. – 146 с.
170. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : “Просвіта”, Пошуково-видавниче агентство “Книга Пам’яті України”, 2000. – 368 с.
171. Новітній англо-український, українсько-англійський словник / [уклад. С. М. Крисенко]. – Харків : Промінь, 2008. – 624 с.
172. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – М. : Совр. литератор, 2003. – 976 с.
173. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
174. Новий словник української мови: у 3-х т. / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : Вид-во – 2-е вид. – “АКОНІТ”, 2003 : Т. 1 : А – К. – 926 с.
175. Новітній англо-український, українсько-англійський словник. – Харків : «Промінь», 2008. – 624 с.
176. Новий тлумачний словник української мови / уклад. : В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1998. – 351 с.
177. Обозов Н. Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности / Н. Н. Обозов // Проблемы общения в психологии. – М. : Наука, 1991. – С. 24–45.

178. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / [П. И. Образцов, О. Ю. Иванова] ; под. ред. П. И. Образцова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
179. Общая психология / [под. ред. Петровского А. В.]. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
180. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект / Е. И. Огарев. – СПб. : Изд. РАО ИОВ, 1995. – 170 с.
181. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1990. – 922 с.
182. Оконь В. Введение в общую дидактику / Винценты Оконь ; [пер. с пол.]. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.
183. Орлов В. Ф. До проблеми теорії та методології художньо-педагогічної освіти / В. Ф. Орлов // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : моногр. ; за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 475–504.
184. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
185. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали 2003–2004 рр. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. ; Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.
186. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 128 с.
187. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг: методология, теория и практика [Электронный ресурс] / А. П. Панкрухин // Энцикл. маркетинга. Маркетинг образовательных услуг. – Режим доступа : <http://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
188. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур) / Е. И. Пассов. – Липецк, 1998. – 158 с.

189. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии) : [монография] / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 94 с.
190. Педагогика: учеб. пособие / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
191. Педагогіка для громадянського суспільства: навчальний посібник [для студентів педагогічних спеціальностей] / [за ред. Т. С. Кошманової]. – Львів, 2005. – 382 с.
192. Педагогический поиск / [Сост. И. Н. Баженова]. – М. : Педагогика, 1987. – 486 с.
193. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии / [под ред. С. А. Смирнова]. – М. : Академия, 2000. – 544 с.
194. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
195. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – Москва : ИКЦ «МарТ», 2004. – 336 с.
196. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии / А. В. Петровский // Избранные труды. – М. : Педагогика, 1984. – 271 с.
197. Платонов К. К. О системе психологи / К. К. Платонов. – М. : Мисль, 1972. – 216 с.
198. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : Автореф. дис... д-ра філософ. наук : 09.00.03 / С. І. Подмазін; Дніпропетр. нац. ун-т. – Д., 2006. – 34 с. Бібліогр. : с. 30–31 –укр.
199. Положення про ступеневу систему освіти в Україні. – К. : М-во освіти України, 1993. – 14 с.
200. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2003. – 192 с.
201. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III // Голос України. – 2002. – № 43 (2794) (5 бер.). – С. 10–15.

202. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою : наказ М-ва освіти і науки України від 31.07.1998 р. № 285 // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні / упор. В. Г. Небабін – К., 2000. – Т. 11. – С. 202–244.
203. Програма курсу "Основи культури мови і стилістики" для філологічних факультетів університетів / [уклад. Д. Х. Баранник, Л. І. Шевченко; Під ред. С. Я. Єрмоленко]. – К. : УМК ВО, 1990. – 12 с.
204. Професійна освіта: словник : навч. посібник / [уклад. : С. У. Гончаренко та ін.]; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
205. Професійно-методична підготовка вчителя іноземних мов у педагогічному університеті / [уклад. Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич та ін.]. – К. : Пед. думка, 2000. – 124 с.
206. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдцова, А. В. Запорожца, В. Ф. Ломова и др.]. – Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
207. Психолого-педагогический словарь / [В. А. Мижериков; под ред. П. И. Пидкасистого]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
208. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти / Т. Равчина // Вісник Львів. ун-ту. – Серія педаг. 2009. Вип. 25. Ч. 3. – С. 11–22.
209. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.
210. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : Автореф. дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07. – К., 1998. – 40 с.
211. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
212. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М. І. Романенко. – Донецьк : Промінь, 2000. – 160 с.

213. Романов Е. В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства: Монография / Е. В. Романов. – Магнитогорск : МАГУ, 2001. – 245 с.
214. Рубинштейн С. Л. Очерки общей психологи / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
215. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
216. Руденко В. М. Математичні методи в психології: підручник / В. М. Руденко. – К. : Академвидав, 2009. – 384 с.
217. Сагатовский В. Н. Философские основы педагогической деятельности / В. Н. Сагатовский // Советская педагогика. – 1993. – № 10. – С. 27–32.
218. Сазоненко Г. Системний моніторинг якості ліцейної освіти/Г. Сазоненко // Управління освітою. – 2009. – 9 (213). – С. 10–22.
219. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
220. Саяхова Л.Г. О подготовке учителей-филологов в университете / Л. Г. Саяхова // Актуал. пробл. пед. профессионализации в ун-те : тез. докладов / Л. Г. Саяхова. – Уфа, 1988. – С. 134–137.
221. Сідун М. М. Використання інтерактивних методів у процесі формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів вищих навчальних педагогічних закладів / М. М. Сідун // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка. Випуск 117. Серія : педагогічні науки : Збірник. – Чернігів, 2014. – С.141–144
222. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, М. Т.1. – 2005. – 816 с.
223. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Семеног Олена Миколаївна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 625 с.

224. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: моногр. ; за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 176–203.
225. Семчинський С. В. Вступ до порівняльно-історичного мовознавства (на матеріалі індоєвропейських мов) : навч. посібник для магістрантів укр. мови, рос. мови та класичної філології / С. В. Семчинський. – Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К.: ВПЦ "Київський ун-т", 2002. – 174 с.
226. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Сидоренко Е. В. – СПб. : ООО "Речь", 2003. – 350 с.
227. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
228. Ситников А. П. Акмеологический тренинг. Теория. Методика. Психотехнологии / А. П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
229. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
230. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання: навч. пос. для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів пед. навч. закладів та курсантів військових училищ / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко. – К. : Укр. Центр духовної культури, 2005. – 712 с.
231. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
232. Смирнов А. В. Статистическая обработка анкет содержащих большие шкалы / А. В. Смирнов, Р. А. Смирнова // Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза : Межвуз. сб. науч. труд. – Кострома, 1990. – 148 с.
233. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1986. – 1600 с.

234. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Соколова Ірина Володимирівна ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 603 с.
235. Социальная психология / [под. ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 288 с.
236. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радула]. – К. : «ЕксОб», 2004. – 306 с.
237. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя / Л. Ф. Спирин. – Ярославль : Яросл. гос. пед. ин-т им. К. Д. Ушинского, 1976. – 82 с.
238. Статінова Н. П. Основи психології та педагогіки: навч. пос. для студ. економіч. вузів / Н. П. Статінова, Г. П. Сень. – К. : Вид-во КДТЕУ, 1999. – 317 с.
239. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский – Л. : ЛГУ, 1976. – 120 с.
240. Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.
241. Теория и практика дистанционного образования / [под. редакцией Е. С. Полат]. – М. : Academia, 2004. – 414 с.
242. Терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования / [Санкт-Петерб. гос. электротехн. ун-т "ЛЭТИ" ; рук. проекта С. А. Степанов]. – СПб. : ГЭТУ "ЛЭТИ", 2005. – 63 с.
243. Технології кооперованого навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу до тексту : <http://osvita.ua/school/method/technol/3475/> – Загол. з екрану. – Мова укр.
244. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1999. – 16 с.

245. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. О. Трофименко. – Тернопіль, 2008. – 22 с.
246. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе. – Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. – М.: Смысл ; СПб: Питер, 2004. – 413 с. : ил. – (Серия «Живая классика»).
247. Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л. И. Уманский // Методология и методы социальной психологии. – М. : Наука, 1977. – С.54–71.
248. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : Автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04. Луцьк, 2005. – 20 с.
249. Филиппов А. В. Проблема совместной деятельности в психологии управления / А. В. Филиппов, Г. Л. Ильин // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 5–15.
250. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
251. Халімон І. Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності "іноземна мова" : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. Й. Халімон. – Ніжин, 2008. – 279 с.
252. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. Л. Хоружа. – К., 2004. – 36 с.
253. Хохліна О. П. Системний, особистісний та діяльнісний підходи як методологічний інструментарій діяльності дефектолога / О. П. Хохліна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XII. Серія : соціально-педагогічна. – Аксіома, 2009. – 462 с.

254. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань /Є. М. Хриков // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 11–14.
255. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
256. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учебн. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТО-ДАНА, 2002. – 437 с.
257. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько ; МОН України ; АПН України; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси : Брамо-Україна, 2006. – 560 с.
258. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Чобітько Микола Григорович ; АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2007. – 608 с.
259. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.
260. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л. : Просвещение, Ленингр.отд., 1967. – 266 с.
261. Щукина Г. И. Надежная основа обучения / Г. И. Щукина // Народное образование. – 1973. – № 2. – С. 123–128.
262. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / [под ред. С. Я. Батышева]. – М., АПО.1998. – Т. 1 : А–Л. – 1998. – 568 с.
263. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / [Рос. Акад. образования; под ред. С. Я. Батышева]. – М. : Проф. образование, 1999. – Т. 2: М–П. – 440 с. : ил.
264. Якиманская И. А. Личностно-ориентированная школа: критерии и процедура анализа и оценки её деятельности / И. А. Якиманская / Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 27–36

265. Ящук І. П. Оволодіння студентами виховною діяльністю в процесі професійного становлення майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / І. П. Ящук. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1095/1/05yaipmv.pdf> Загол. з екрану. – Мова укр.
266. 7 things you should know about flipped classrooms [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
267. A review of flipped learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.flippedlearning.org/review>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
268. Abdullah Sahin. Effects of jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to written expression course [Електронний ресурс] // Educational Research and Reviews. – 2010. – Vol. 5(12). –р. 777–787. – Режим доступу до тексту : <http://www.academicjournals.org/ERR> – Загол. з екрану. – Мова англ.
269. Alderman B. Get Real! Collaborative Learning in Higher Education [Електронний ресурс] / Journal of the Australian Association of Writing Programs. – 2000. – № 4(1). – Режим доступу : <http://www.griffith.edu.au/school/art/text/april00/alderman.htm>– Загол. з екрану. – Мова англ.
270. Archer-Kath J. Individual versus group feedback in cooperative groups / J. Archer-Kath, D. W. Johnson, R. Johnson // Journal of Social Psychology. – 1994. – № 134. – Р. 681–694.
271. Aronson E. The jigsaw classroom / E. Aronson, N. Blaney, C. Stephan, J. Sikes, M. Snapp– Beverly Hills, CA: Sage, 1978. – 129 p.
272. Baida M. Cooperative Learning Techniques as a Form of Group Work in Higher Education/ М. Baida // "English Learning in the Context of Life-long Education": XIV Нац. конф. за спр. Міжн. орг. TESOL-Ukraine : тези доп. – 80 Min./700 MB. – Рівне: Рівн. держ. гуманіт. унів. – 2010. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. вимоги: Pentium, 32 Mb RAM; Windows 95, 98, 2000, XP; MS Word 97 – 2000. – Назва з контейнера.

273. Baida M. Cooperative Learning in Language Teacher Training Process/ M. Baida// Current Studies in English: Linguistics and Methodology Perspectives: XVI Міжн. конф. TESOL-Ukraine, 2011 р. : тези доп. – Кам'янець-Подільський: ВПП "Апостроф", 2011. – С. 22.
274. Baida M. Keys to success in cooperative learning classroom / M. Baida // English in Globalized World : збірник наукових праць (англ. м.). – Кам'янець-Подільський : ВПП "Апостроф", 2012. – С. 11.
275. Baida M. Blending content-based instruction and cooperative learning in a language classroom / M. Baida // The global English teacher: improving what works and fixing what doesn't : збірник наукових праць (англ.м.). – Кіровоград, 2014. – С. 52.
276. Baida M. Using Interactive online dashboard Padlet in the structuring blended cooperative learning in higher education / M. Baida // Сучасні комунікативні методи навчання англійської мови: матер. Всеукр. наук.-метод. конф. : Житомир, 2014. – С. 89–91.
277. Baida M. Content analysis of terms “Cooperative learning” and “Collaborative learning” / M. Baida // Paradigmata Poznani.–Sociosfera – Prague, Czech Republic– 2014.–№ 2.–P. 252–257.
278. Baida M. Collaborative Learning as a means to Develop 21 Century Skills / M. Baida//TESOL-Ukraine:New Vistas of Research and Teaching: збірник наукових праць (англ.м.). – Черкаси : ФОП Третяков О. М. – 2015.– С. 115–116
279. Baida M. Communicative language teaching in a Ukrainian cooperative learning classroom: personal observations / M. Baida // TESOL – Ukraine seminar “Innovative methods in teaching English in higher and secondary education”, Kharkiv (May 25-26, 2015) – Kharkiv: O. M. Beketov KNUUE in Kharkiv, 2015. – P. 232.
280. Baida M. V. Flipping the cooperative classroom by means of TED-ed resources / M. V. Baida // Modern Communicative Methods of Teaching English. All Ukrainian Scientific and Methodological Conference (October 30, 2015). – Zhytomyr : ZSTU, 2015. – P. 46–47.

281. Berelson B. Content Analysis in Communication Research / B. Berelson New York : The Free Press, 1952. – 74 p.
282. Bridges E. Problem-based Learning in Medical and Managerial Education / E. Bridges, P. Hallinger // [P. Hallinger, K. Leithwood & J. Murphy (eds)] Cognitive Perspectives on Educational Leadership. – New York : Teachers College Press, 1993. – P. 253–267.
283. Bruffee K. A. Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge / K. A. Bruffee. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1993. – 344 p.
284. Chizhik A. Collaborative Learning Through High-level Verbal Interaction: From Theory to Practice / A. Chizhik // The Clearing House. – 1998. – № 72 (1). – P. 58–62.
285. Classroom Connections: Understanding Cooperative Learning / Abrami P. C., Chambers B., Poulsen C., De Simone C., d'Appolonia S., et. al – Toronto : Harcourt Brace, 1995.
286. Clouder L. Electronic [re]constitution of groups: Group dynamics from face-to-face to an online setting / L. Clouder, J. Dalley, J. Hargreaves, S. Parkes, J. Sellars, J. Toms // International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. – 2006. – 1 (4). – P. 467–480.
287. Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book / Carolyn Kesser, editor. – Prentice Hall Regents. – 1992. – 257 p.
288. Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis / David W. Johnson, Roger T. Johnson, Mary Beth Stanne [Електрон. ресурс] : режим доступу : <http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html>(jan.25.2010). – Загол. з екрану. – Мова англ.
289. Cohen E. Restructuring the classroom: conditions for productive groups / E. Cohen //Review of Educational Research. – № 64. – 1994. – P. 1–35.
290. Deutsch M. An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process / M. Deutsch // Human Relations. – № 2. – 1949. – p. 199–231.
291. Dillenbourg P. The evolution of research on collaborative learning / P. Dillenbourg, M. Baker, A. Blaye, C. O'Malley [In E. Spada & P. Reiman (Eds.)],

Learning in humans & machines : Towards and interdisciplinary learning science. – Oxford: Elsevier, 1996. – P. 189–211.

292. Erdem M. Effects of learning style profile of team on quality of materials developed in collaborative learning processes/ M. Erdem // Active Learning in Higher Education. – 2009. – № 10 (2). – p. 154–171.

293. Feistritz C. E. Profile of Alternative Route Teachers / C. E. Feistritz – Washington, DC: National Center for Educational Information, 2005. – P. 39–43.

294. Framework for 21st century learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

295. Green B. Personal construct psychology and content analysis / B. Green // Personal Construct Theory and Practice. – 2004. – № 1. – P. 82–91.

296. Gillies R. M. Structuring co-operative learning experiences in primary school / R. M. Gillies // Co-operative Learning – The social and intellectual outcomes of learning in groups [ed. Gillies R. M.]. – RoutledgeFalmer, 2003. – 255 p.

297. Harkins S. The effects of task difficulty and task uniqueness on social loafing / S. Harkins, R. Petty // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982 – № 43. – P. 1214–1229.

298. Historical dictionary of American education / [edited by Richard J. Altenbaugh]. – Greenwood Press, 1999. – 499 p.

299. Holliday D. C. The Development of Jigsaw IV in a Secondary Social Studies Classroom / D. C. Holliday // Paper presented at the 2000 Midwest Educational Research Association (MWERA) Annual Conference in Chicago, IL. – 2000. – 25 p.

300. Hooper S. The effects of aptitude composition on achievement during small group learning / S. Hooper, T. Ward, M. Hannafin, H. Clark // Journal of Computer-Based Instruction. – 1989. – № 16. – p. 102–109.

301. Hwong N. Effects of cooperative and individualistic on prospective elementary teachers' music achievements and attitudes / N. Hwong, A. Caswell, D. W. Johnson, R. Johnson // Journal of Social Psychology. – 1993. – № 133 (1). – p. 53–64.

302. Jacob E. Cooperative learning in context: an educational innovation in everyday classrooms [Электронный ресурс] / E. Jacob – State University of New York Press,

Albany, 1999. – 233 p. – Режим доступу :
http://web.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/nlebk_44199_AN?sid=f42dcb20-14e4-40bf-a414-36141badcba2@sessionmgr11&vid=1&format=EB&lpid=lp_I –
 Загол. з екрану. – Мова англ.

303. Johnson D. W. The social psychology of education / D. W. Johnson. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

304. Johnson D. W. Communication and the inducement of cooperative behavior in conflicts: A critical review / D. W. Johnson // *Speech Monographs*. – 1974. – № 41. – P. 64 – 78.

305. Johnson D. W. Advanced cooperative learning / D. W. Johnson, R. Johnson, E. Holubec. – [3rd edn]. – Edina, MN : Interaction Book Company, 1998b. – 120 p.

306. Johnson D. W. Cooperation in the classroom / D. W. Johnson, R. Johnson, E. Holubec. – [6th edn]. – Edina, MN: Interaction Book Company, 1998a. – 200 p.

307. Johnson D. W. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning / D. W. Johnson, R. Johnson. – [5th edn]. – Boston: Allyn & Bacon, 1999. – 90 p.

308. Johnson D. W. Cooperation and competition: Theory and research / D. W. Johnson, R. Johnson. – Edina, MN: Interaction Book Company, 1989. – 145 p.

309. Johnson D. W. New developments in social interdependence theory / D. W. Johnson, R. Johnson // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. – 2005. – №131(4). – p. 285–358.

310. Johnson D. W. The impact of leader and member group processing on achievement in cooperative groups / D. W. Johnson, R. Johnson, M. Stanne, A. Garibaldi // *Journal of Social Psychology*. – 1990. – № 130. – P. 507–516.

311. Johnson D. W. *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom* / D. W. Johnson. – Copyright by the Association for Supervision and Curriculum Development, 1984. – 84 p.

312. Kagan S. Spencer Kagan: Cooperative Learning / S.Kagan. – Resources for Teachers, Inc.1(800) Wee Co-op, 1994. – 800 p.

313. Kerr N. The dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects / N. Kerr, S. Bruun // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1983. – № 44. – P. 78–94.
314. Koffka K. Principles of gestalt psychology / K. Koffka. – New York: Harcourt, Brace, 1935. – 390 p.
315. Leavitt M. C. Team teaching: benefits and challenges [Электронный ресурс] / M. C. Leavitt // *Speaking of teaching: Stanford University Newsletter*. – 2006. – Vol. 16. (1). – P. 1 – 6. – Режим доступа : <http://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/teamteaching.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
316. Lew M. Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies and isolated students / M. Lew, D. Mesch, Johnson, D. W. Johnson, R. Johnson // *American Educational Research Journal*. – 1986 a – № 23. – P. 476–488.
317. Lew M. Components of cooperative learning: Effects of collaborative skills and academic group contingencies on achievement and mainstreaming / M. Lew, D. Mesch, D. W. Johnson, R. Johnson // *Contemporary Educational Psychology*. – 1986 b. – № 11. – P. 229–239.
318. Matsui T. Effects of goals and feedback on performance in groups / T. Matsui, T. Kakuyama, M. Onglatco // *Journal of Applied Psychology*. – 1987. – № 72. – P. 407 – 415.
319. McConnel D. Implementing Computer supported cooperative learning / D. McConnel. – Kogan page, 2nd ed., 2000. – 265 p.
320. McInnerney J. M. Collaborative and Cooperative Learning [Электронный ресурс] / J. M. McInnerney, T. S. Roberts // *Encyclopedia of Distance Learning* / [Ed. C. Howard, J. V. Boettcher, L. Justice] Vol. 1. Hershey, PA: Idea Group Reference, 2005. – P. 269 – 276. – Режим доступа : http://go.galegroup.com.mimas.calstatela.edu/ps/retrieve.do?inPS=true&prodId=GVR L&userGroupName=calstate&docId=GALE%7CCX3466600052&contentSegment=&searchId=R1&tabID=T003&resultListType=RESULT_LIST¤tPosition=2&searchResultsType – Загол. з екрану. – Мова англ.

321. Millis B. Cooperative learning. [Електронний ресурс] : Materials presented at The University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat, 1996. – Режим доступу: www.utc.edu/Teaching-ResourceCenter/CoopLear.html – Загол. з екрану. – Мова англ.
322. Ocker R. J. Asynchronous Computer-mediated Communication versus Face-to-face Collaboration: Results on Student Learning, Quality and Satisfaction / R. J.Ocker, G. J. Yaverbaum // The Journal of Group Decision and Negotiation. – 1999. – Volume 8. – № 5. – P. 427–440.
323. O'Donnell A. M. Encyclopedia of Education [Електроннийресурс] / Ed. James W. Guthrie. Vol. 2. 2nd ed. New York : Macmillan Reference USA. – 2002. – P. 489 492. Режим доступу : [http://go.galegroup.com.mimas.calstatela.edu/ps/retrieve.do?sgHitCountType=None&sort=RELEVANCE&inPS=true&prodId=GVRL&userGroupName=calstate&tabID=T003&searchId=R1&resultListType=RESULT_LIST&contentSegment=&searchType=AdvancedSearchForm¤tPosition=4&contentSet=GALE%7CCX3403200158&&docId=GALE|CX3403200158&docType=GALE](http://go.galegroup.com/mimas/calstatela.edu/ps/retrieve.do?sgHitCountType=None&sort=RELEVANCE&inPS=true&prodId=GVRL&userGroupName=calstate&tabID=T003&searchId=R1&resultListType=RESULT_LIST&contentSegment=&searchType=AdvancedSearchForm¤tPosition=4&contentSet=GALE%7CCX3403200158&&docId=GALE|CX3403200158&docType=GALE) – Загол. з екрану. – Мова англ.
324. Olsen R. E. About cooperative learning / R. E. W-B. Olsen, S. Kagan // [C. Kessler (Ed.)] Cooperative language learning: A teacher's resource book. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1992. – P. 1–30.
325. Opp-Beckman L. Shaping the way we teach English: Successful practices around the world. Instructor's Manual / L. Opp-Beckman, S. J. Klinghammer. – Washington : Office of English Language Programs, 2006. – 154 p.
326. Osguthorpe R. T. Blended learning environments: Definitions and directions / R. T. Osguthorpe, C. R. Graham // The Quarterly Review of Distance Education. – 2003. – 4 (3). – P. 227–233.
327. Oxford R. L. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction : Three Communicative Strands in the Language Classroom [Електронний ресурс] / R. L. Oxford. – Режим доступу : <http://www.jstor.org/stable/328888> . – Загол. з екрану. – Мова англ.

328. Oxford learner's dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/collaboration>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
329. Padlet.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://padlet.com/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
330. Panitz T. Collaborative versus cooperative learning: comparing the two definitions helps understand the nature of interactive learning / T. Panitz // Cooperative Learning and College Teaching. – № 8 (2). – 1997 – P. 5–7.
331. Paz Dennen V. Task structuring for online problem based learning: A case study [Електронний ресурс] / V. Paz Dennen // Educational Technology & Society. – 2000. – № 3 (3). – Режим доступу : http://www.ifets.info/journals/3_3/d08.html. – Загол. з екрану. – Мова англ.
332. Putnam J. Collaborative skills instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and nonhandicapped children / J. Putnam, J. Rynders, R. Johnson, D. W. Johnson // Exceptional Children. – 1989. – № 55. – p. 550–557.
333. Qualley D. J. Collaboration as reflexive dialogue: A knowing "deeper than reason." / D. J. Qualley, E. Chiseri-Strater // Journal of Advanced Composition – 1995. – № 14 (1). – p. 111–130.
334. Recognition Issues in the Bologna Process: Final Report of the Working Party on Recognition Issues in the Bologna Process // News of the Recognition Field: Background Information for the ACE Track, 13th Annual Conference of the European Association for International Education (EAIE) 5 to 8 December, 2001, Tampere, Finland. – Riga: EAIE+Latvian ENIC/NARIC, 2001. – 60 p.
335. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf. – Загол. з екрану. – Мова англ.
336. Roschelle J. The construction of shared knowledge in collaborative problem-solving / J. Roschelle, S. Teasley // C. E. O'Malley Ed., Computer-supported collaborative learning. – Berlin : Springer. – 1995. – P. 69–97

337. Rose M. A. Cognitive dialogue, interaction patterns, and perceptions of graduate students in an online conferencing environment under collaborative and cooperative structures / M. A. Rose. – Doctoral dissertation, University of Indiana, Bloomington. – 2002. – P. 6.
338. Sanders W. The conduct of social research / W.Sanders, T.K. Pinhey. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1959. – P. 19.
339. Schrage M. Shared minds: The new technologies of collaboration / M. Schrage. – New York: Random House, 1990. – 40 p.
340. Serrano J. M. Training Teachers in Cooperative Learning Methods – [Електронний ресурс] / J. M. Serrano, M. T. Calvo, R. M. Pons. – Режим доступу: http://www.researchgate.net/publication/264874247_Training_Teachers_in_Cooperative_Learning_Methods. – Загол. з екрану. – Мова англ.
341. Sharan S. Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations / S. Sharan // Review of Educational Research. – 1980. – № 50. – P. 241–271.
342. Skinner B. The technology of teaching / B. Skinner. – New York : Appleton-Century-Crofts, 1968. – 200 p.
343. Stahl R. Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers / R. Stahl. – Menlo Park, CA : Addison-Wesley. – 1996. – 433 p.
344. Suthers D. D. Technology affordances for intersubjective meaning making: A research agenda for CSCL. / D. D. Suthers // International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. – 2006. – № 1. – P. 315–337.
345. Slavin Robert. E. Cooperative learning: theory, research, and practice / Robert E. Slavin. – 2.nd ed. – Needham Heights, Massachusetts : Allyn and Bacon, 1995. – 194 p.
346. Slavin Robert E. Child Development [Електронний ресурс] / Robert E. Slavin // Ed. Neil J. Salkind. New York : Macmillan Reference USA, 2002. P. 99 – 100. – Режим доступу : [http://go.galegroup.com/mimas.calstatela.edu/ps/retrieve.do?inPS=true&prodId=GVRL&userGroupName=calstate&docId=GALE%7CCX3401000083&contentSegment=&searchId=R1&tabID=T003&resultListType=RESULT_LIST¤tPosition=1&searchResultsType](http://go.galegroup.com/mimas/calstatela.edu/ps/retrieve.do?inPS=true&prodId=GVRL&userGroupName=calstate&docId=GALE%7CCX3401000083&contentSegment=&searchId=R1&tabID=T003&resultListType=RESULT_LIST¤tPosition=1&searchResultsType) – Загол. з екрану. – Мова англ.

347. Ted-ed. Lessons worth sharing. Did Shakespeare write his plays? - Natalya St. Clair and Aaron Williams [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ed.ted.com/lessons/did-shakespeare-write-his-plays-natalya-st-clair-and-aaron-williams>. – Загол. з екрану. – Мова англ. з рос. субтитрами.
348. TED. Ken Robinson. Changing Education Paradigms [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms. – Загол. з екр. – Мова англ.
349. Terwel J. Co-operative learning in secondary education: A curriculum perspective / J. Terwel // Co-operative Learning – The social and intellectual outcomes of learning in groups [ed. Gillies R. M.]. – RoutledgeFalmer, 2003. – 255 p.
350. The Greenwood dictionary of education / [edited by John W. Collins III and Nancy Patricia O'Brien]. – Westport, Conn. : Greenwood Press, 2003. – 581 p.
351. The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom / [Editors Robyn M. Gillies, Adrian F. Ashman, and Jan Terwel]. – Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – 267 p.
352. Thomas D. Effects of facilitative role interdependence on group functioning / D. Thomas // Human Relations. – 1957. – № 10 – P. 347 – 366.
353. Wertheimer M. Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt: II. / M. Wertheimer // Psychologische Forschung. – 1923. – № 4. – P. 301 – 350.
354. Yager S. The impact of group processing on achievement in cooperative learning groups / S. Yager, R. Johnson, D. W. Johnson, B. Snider // Journal of Social Psychology. – 1986. – № 126. – P. 389–397.
355. Zingaro D. Group Investigation: Theory and Practice – [Електронний ресурс] / D. Zingaro. – Режим доступу : <http://www.danielzingaro.com/gi.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А. 1

Основні тлумачення поняття «Кооперативне навчання»

№	Визначення (пер. з англ. – Байда М.В.)	Автор
1.	КН – загальний термін, який описує ситуацію в якій студенти працюють разом у малих групах з метою взаємодопомоги в навчанні [321].	Б. Мілліс (B. Millis)
2.	КН – це використання малих груп у навчальних цілях, при якому учні, працюючи разом, оптимізують навчання одне одного [306].	Д. Джонсон, Дж. Джонсон (D. Johnson, J. Johnson)
3.	До КН відносять різні навчальні стратегії, відповідно до яких учні працюють у малих групах з учнями різних навчальних рівнів, від них очікується взаємодопомога як при вивченні академічного матеріалу, так і при роботі над спільними проектами [346].	Р. Славін (R. Slavin)
4.	КН розглядається як педагогічна практика, яка сприяє навчанню, розвитку мислення вищого рівня, просоціальній поведінці та кращому розумінню дітей з різними соціальними потребами, різними рівнями академічної готовності та різними рівнями адаптації [289, с. 1 – 35.].	І. Коен (E. Cohen)
5.	КН є видом позитивної соціальної взаємозалежності (у порівнянні з індивідуальною роботою і змаганням). При якому від кожного учня вимагається не лише завершити свою частину завдання, проте й переконатись, що всі виконали завдання. Технічний термін, що описує цю парну відповідальність – «позитивна взаємозалежність» є найбільш важливим компонентом КН [290, с. 199–231].	М. Дойтч (M. Deutsch)
6.	КН – це педагогічна практика, яка оптимізує соціалізацію та навчання в різних учбових планах і в різних режимах організації класу [296].	Р. М. Джіллс (R. M. Gillies)
7.	КН – це навчальна стратегія в навчальному плані, а особливо в загальному навчальному плані початкового рівня в системі середньої освіти, яка передбачає структурування співпраці [349].	Дж. Тервел (J. Terwel)

8.	КН вважається найбільш структурованим підходом до навчання в групах, тоді як спільне навчання є менш структурованим [330, с. 5–7.].	Т. Панітц (T. Panitz)
9.	Кооперативний – це прикметник, що означає спільну працю з метою досягнення спільної мети, разом з тим підкреслюючи внесок окремих членів групи [320].	Дж. Мкіннері (J. McInnerney)
10.	КН – це сукупність навчальних стратегій, які розглядають роботу малих команд учнів з метою оптимізації інтеракції та співпраці для вивчення академічних предметів [341, с. 241–271].	Ш. Шаран (S. Sharan)
11.	Кооперативне навчання визначається як «групово навчальна діяльність, організована таким чином, що навчання залежить від соціально структурованого обміну інформацією між учнями в групах, і в якій кожен учень відповідальний за власне навчання та вмотивований покращити навчання інших» [323, с. 1–30]	Р. Е. Олсен (R. E. Olsen)
12.	КН – це процес спільного заглиблення в культуру, який допомагає учням стати членами наукових спільнот, спільною ознакою яких є відмінність від наукових спільнот до яких вони вже належать [283, с. 3].	К.А. Брафі (K. A.Bruffee)
13.	КН – це широка група навчальних методів у яких малі групи учнів працюють разом і допомагають один одному в виконанні навчальних завдань [302].	Е. Джейкоб (E. Jacob)
14.	КН – це можливість навчання через вираження та дослідження різноманітних ідей та досвіду в режимі співробітництва ... це не змагання з іншими членами групи, це використання різноманітних джерел доступних у групі з метою поглиблення розуміння та покращення судження і розширення знання [319].	Д. Макконел (D. McConnell)
15.	КН – це специфічний вид спільної роботи в малих групах співробітництва. У КН учні працюють разом в малих групах над структурованим завданням [350].	Словник освіти Грінвуд (The Greenwood dictionary of education)
16.	КН – це метод викладання, у якому учні працюють разом в малих групах з метою досягнення спільної	Історичний словник американської освіти

	мети [298].	(Historical dictionary of American education)
17.	КН – це групова навчальна діяльність, організована таким чином, що навчання залежить від соціально структурованого обміну інформацією між тими, хто навчається в групах, де кожен відповідає за своє успішне засвоєння навчального матеріалу та водночас вмотивований підвищити рівень успішності інших [287, с. 8].	Кессер К. (C. Kesser)
18.	КН і спільне навчання є навчальними контекстами, у яких учні працюють разом над навчальним завданням з метою отримання спільної вигоди від інтеракції [323].	А. М. Одоннел (A. M. O'Donnell)

Таблиця А. 2

Контент аналіз поняття «Колаборативне навчання»

№	Визначення (пер. з англ. – Байда М.В.)	Автор
1.	Співробітництво (колаборація) – це скоординована синхронна діяльність, результатом якої є постійна спроба створити та утримати спільну концепцію вирішення проблеми [336].	Дж. Рошел (J. Roschelle)
2.	Співробітництво (колаборація) – це – процес спільного творення, коли двоє чи більше осіб зі взаємодоповнюючими уміннями спілкуються з метою створення спільного розуміння проблеми, якого вони раніше не мали і не змогли б сконструювати самотійно [339].	М. Шрейндж (M. Schrage)
3.	Колаборативне навчання – це навчальний підхід, що характеризується самотійною діяльністю груп, які працюють у напрямку спільного вирішення навчального завдання. Характерною особливістю даного підходу є спільне залучення учасників навчального процесу до конструювання спільного значення шляхом діалогічного дискурсу [337, с. 6].	М. А. Роуз (M. A. Rose)
4.	Колаборативне навчання – це культурний процес який допомагає студентам стати членами спільнот знань, які є на рівень вище від тих, до яких вони належали раніше [283, с. 30].	К. А. Браффі (K. A. Bruffee)
5.	Колаборативне навчання – це навчальний процес, у якому навчання відбувається в малих групах з переважанням інтерактивного спілкування шляхом співробітництва для вирішення поставлених академічних задач та спільних завдань [269].	Б. Алдерман (B. Alderman)
6.	Колаборативне навчання – це метод навчання і викладання, який передбачає співпрацю учнів з метою вивчення важливого питання чи розробкою вагомому проекту. Колаборативне навчання – це термін, що охоплює багато форм навчання, починаючи з проектів у малих групах до більш специфічних форм групової роботи [350, с. 63].	Словник освіти Грінвуд (The Greenwood dictionary of education)
7.	Співробітництво – це діяльність разом з іншою людиною чи групою людей, з метою створення чи виробництва чогось [328].	Оксфордський навчальний словник
8.	Колаборативне навчання – це моделі співробітництва між людьми з метою сприяння обміну інформацією та	Е. Бріджес (E. Bridges),

	спільного творення знання в групі [281, с. 253–267, 284, с. 58–62.].	А. Чижік (A. Chizhik)
9.	Колаборативне навчання – це навчальний процес, у якому опанування матеріалом відбувається в малих групах з інтерактивною соціальною складовою шляхом співробітництва для вирішення спільних академічної завдань [292, с. 154–171].	М. Ердем (M. Erdem)
10.	Колаборативне навчання – це процес рефлексивного діалогу з метою здобуття ґрунтовних знань [333, с. 111–130].	Дж. Квейлі (D. Qualley)
11.	Колаборативне навчання – це більш філософський тип навчання, метою якого є заглиблення студентів до загальної культури тієї громади, мову і культуру якої вони вивчають	Р. Оксфорд (R. Oxford)
12.	Колаборативне навчання – це навчальний метод, що використовує соціальну інтеракцію як засіб побудови знань [331].	В. Паз Деннен (V. Paz Dennen)
13.	Колаборативне навчання – це філософія взаємодії та стиль життя, при якому особи відповідальні за власні дії, включаючи навчання та повагу до здібностей та внеску колег по навчанню [330, с.5–7].	Т. Панітц (T. Panitz)
14.	Колаборативне навчання – це тип взаємодії, який вимагає скоординованих зусиль усіх учасників з метою вирішення проблемного завдання [291, с.189–211].	П. Ділленбург (P. Dillenbourg)
15.	Колаборативне навчання – це тип навчання, при якому акцент ставиться на взаємодію в режимі студент-студент у навчальному процесі і, відповідно, на переорієнтацію викладача в роль фасилітатора навчального процесу [320, с. 203–214].	Дж. Макіннері (J. McInnerney)
16.	Колаборативне навчання – це нова філософія взаємодії коли студентам дано більше свободи та більше відповідальності у навчальному процесі, ніж у традиційному навчальному процесі [285]	П. Абрамі (P. Abrami)
17.	Колаборативне навчання – це навчальна взаємодія, яка краще підходить для здобуття знань вищого порядку шляхом критичного підходу до навчання [283, с. 38].	К. А. Браффі (K. A. Bruffee)

Додаток Б

Попередники технологій кооперативного навчання

№ п/п	Назва	Засновник	Місце виникнення	Роки	Провідна ідея
1.	Дальтон-план	Е. Пархерст	США,	1904	Учитель-наставник дає пораду щодо організації роботи і учень працює самостійно. Облік роботи за допомогою спеціальних карток.
2.	Бригадно-лабораторний метод		Радянська Росія	20-30 рр. XX ст.	Учні класу працюють у бригадах над виконанням завдання. Результати виголошуються на конференції доповідачем. Ігнорування індивідуальної роботи в групі. У групі працює лише декілька осіб, а інші присвоюють результати роботи.
3.	Колективний спосіб навчання (робота у парах змінного складу)	А. Рівін	СРСР	1918–1930 рр. XX ст.	Опанування навчальним матеріалом відбувається шляхом по абзацного опрацювання навчальних текстів і його переказ у діалогічних парах.
4.	Йена-план	П. Петерсон	Німеччина	1924	Клас замінено групою як формою соціальної взаємодії. Групова робота над комплексним вивченням теми проводиться разом з навчальними бесідами з вчителем. Залучення всіх до процесу оцінювання власних досягнень і досягнень групи.
5.	Метод «вільної роботи групами»	Р. Кузіне	Франція	20-30 рр. XX ст.	Учні самостійно створюють групи з 5–6 чоловік і мають змогу переходити з однієї групи в іншу. Кожна група отримує завдання на тиждень.
6.	Метод проектів	Дж. Дьюї	США	1957	Учні працюють в «проектній» групі над підготовкою презентації певного завдання. Для кожного учня підбирається завдання, яке має особистісне значення, для того щоб вирішення даного завдання принесло реальний відчутний результат та задоволення виконавцю.

Додаток В

Таблиця В. 1

**Характерні відмінності між традиційною і кооперативною групою
(за Д. Джонсоном і Р. Джонсоном)**

Традиційна група у межах класно-урочної системи	Кооперативна група
Рівень взаємозалежності між членами групи низький, або відсутній	Високий рівень позитивної взаємозалежності
Кожен учень відповідає лише за власні досягнення та не відчуває відповідальності за роботу інших	Учні несуть відповідальність перед іншими членами групи за свої власні досягнення і за досягнення групи
Кожен працює над своєю частиною завдання самостійно	Кожен працює над власним завданням у межах групи, яке входить до спільного групового завдання
Відсутні уміння співпрацювати в малій групі	Розвиваються соціальні уміння співпраці в малій групі
Відсутнє обговорення результатів роботи групи	Група обговорює та аналізує спільну діяльність і діяльність кожного члена групи
Відсутня мотивація	Високий рівень мотивації
Розподіл навчальних матеріалів не сприяє групуванню учнів і не створює мотивації до навчання	Розподіл навчальних матеріалів сприяє створенню міцної групи, умотивованої досягти успіхів, та поглибленню знань

Таблиця В. 2

Критерії поділу на різні групи кооперативного навчання

Тип кооперативної групи	Тривалість роботи групи	Мета роботи в групі	Тип заняття	Етапи організації роботи в групі майбутнім учителем-філологом
<i>Формальна</i>	Від одного заняття до декількох тижнів	Досягнення спільної цілі всіма членами групи	Практичне заняття	<ul style="list-style-type: none"> ✓ прийняття рішень до початку роботи в класі; ✓ пояснення виховного завдання та кооперативної технології/структури; ✓ спостереження за навчанням в кооперативних групах та забезпечення допомоги з метою успішного виконання завдання чи ефективного використання обраних міжособистісних та групових умінь; ✓ оцінка академічних успіхів окремих членів групи та ефективності функціонування групи в цілому.

<i>Неформальна</i>	Від декількох хвилин до цілого заняття	Фокусування уваги на певному матеріалі, активне сприйняття матеріалу учнями	Лекційний виклад матеріалу, демонстрації, перегляд фільмів	<ul style="list-style-type: none"> ✓ вступне обговорення проблеми; ✓ періодичні обговорення в групах; ✓ підсумкове обговорення.
<i>Базова група</i>	Довготривалий тип групи, від декількох тижнів, місяців до семестру, чи академічного року навчання	Підтримка, допомога, заохочення в процесі навчання для досягнення високих результатів у навчанні. Забезпечення довготривалих дружніх стосунків для досягнення академічного успіху.	Практичне заняття, виконання домашньої роботи, співпраця в позаурочний час	<ul style="list-style-type: none"> ✓ формування гетерогенної групи з 3–4 осіб; ✓ створення графіку регулярних зустрічей групи (на початку чи наприкінці практичних занять, або на початку чи наприкінці кожного тижня); ✓ складання детального плану роботи групи з конкретними завданнями та схемами їх виконання; ✓ з'ясування того, чи в роботі групи присутні всі ключові компоненти кооперативного навчання; ✓ стимулювання членів групи до періодичного оцінювання ефективності роботи своєї базової групи.

Таблиця В. 3

Технології кооперативного навчання
(за Д. Джонсоном, Р. Джонсоном, М. Стейн)

Дата виникнення	Дослідник	Технологія
Середина 1960-х	Джонсон і Джонсон/Johnson & Johnson	I. Навчання разом та поодиночі/Learning Together & Alone
Початок 1970-х	ДеВріз і Едвардс /DeVries & Edwards	II. Команди-Ігри-Турніри (KIT)/Teams-Games-Tournaments (TGT)
Середина 1970-х	Шаран і Шаран/Sharan & Sharan	III. Групове дослідження/Group Investigation
Середина 1970-х	Джонсон і Джонсон /Johnson & Johnson	IV. Конструктивна полеміка/Constructive Controversy
Кінець 1970-х	Аронсон і інші/Aronson & Associates	V. Технологія "Педагогічна мозаїка"/Jigsaw Procedure
Кінець 1970-х	Славін і інші/Slavin & Associates	VI. Навчання в командах з розподіленими досягненнями/Student Teams Achievement Divisions (STAD)
Початок 1980-х	Коен /Cohen	VII. Комплексне навчання/Complex Instruction
Середина 1980-х	Каган/Kagan	VIII. Кооперативні структури/Cooperative Learning Structures
Кінець 1980-х	Стівенс, Славін і інші/Stevens, Slavin, & Associates	IX. Кооперативне навчання читанню і письму/Cooperative Integrated Reading & Composition (CIRC)

Додаток Г

Уміння XXI століття в контексті професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей

(На основі матеріалів сайту «Партнерство задля розвитку умінь та навичок XXI століття» (www.21stcenturyskills.org))

Навчальні та інноваційні вміння майбутнього вчителя-філолога:

Категорія «Творчість і інноваційність»:

- Здатність оригінальності та інноваційності в процесі педагогічної діяльності ЗНЗ.
- Розвиток, упровадження та донесення нових ідей до колег по педагогічній діяльності та майбутніх вихованців.
- Відкритість до та сприяння новим та різноманітним перспективам власного розвитку та розвитку суспільства.
- Робота над творчими ідеями для внесення вагомого та корисного вкладу в педагогічну царину.

Категорія «Критичне мислення і вміння вирішувати проблеми»:

- З'ясування причинно-наслідкових зв'язків виникнення тієї чи іншої педагогічної ситуації, ґрунтовне доведення та розуміння ідей, які впроваджуються в навчальний процес.
- Здійснення вибору та прийняття комплексних рішень під час викладання фахової дисципліни.
- Розуміння взаємозв'язків між педагогічними поняттями.
- Оформлення, аналіз та синтезування інформації для вирішення проблем, що виникають у процесі підготовки, проведення чи оцінювання занять.

Комунікативні вміння та вміння співробітництва майбутнього вчителя-філолога:

- Ефективне формулювання думок та ідей шляхом їх чіткого та зрозумілого висловлення та написання з метою чіткої артикуляції в професійній діяльності.
- Демонстрація можливості ефективно співпрацювати з різноманітними групами дітей, батьків, колег.
- Гнучкість та готовність до застосування необхідних компромісів з метою здійснення спільного завдання, яке виникає в процесі професійної підготовки та/чи професійної педагогічної діяльності.
- Прийняття відповідальності за результати спільної роботи в процесі фахової підготовки.
- Розуміння, усвідомлення ролі ефективного спілкування в процесі майбутньої професійної діяльності, створення та використання різних видів спілкування: усного, письмового та за допомогою мультимедіа-засобів у різноманітних формах та в різних умовах.

Вміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні навички майбутнього вчителя-філолога:

Категорія «Інформаційна грамотність»

- Уміння швидко та ефективно шукати педагогічно-релевантну інформацію, критично та компетентно її оцінювати та творчо використовувати для вирішення педагогічних ситуацій.

- Базове розуміння етичних/правових питань, пов'язаних з доступом до та з використанням інформації в навчальних цілях.

Категорія «Медіа грамотність»

- Розуміння принципу побудови медіа повідомлень, того, для яких цілей та із застосуванням яких інструментів та за яких умов вони зроблені, їх характеристик. Використовувати дану інформацію з метою побудови грамотних медіа розробок у навчальних цілях.

Категорія «ІКТ – грамотність (Грамотність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій)»

- Належне використання цифрових технологій, інструментів та/або комунікаційних мереж для доступу, управління, інтегрування, оцінювання та створення інформаційних даних для використання в майбутній професійній діяльності.

- Використання комп'ютерних технологій як інструменту для спілкування в навчальних он-лайн групах, проведення досліджень, організації, оцінювання інформації

Життєві та кар'єрні навички майбутнього вчителя-філолога:

Категорія «Гнучкість та пристосовуваність»

- Пристосування (адаптація) до різних ролей та рівнів відповідальності в процесі професійної діяльності (учитель-фасилітатор, учитель-колега, учитель-наставник тощо).

Категорія «Ініціатива та самоспрямованість»

- Усвідомлення власного розуміння навчання та своїх потреб щодо навчання.

- Вихід за межі наявної педагогічної майстерності та/або вимог навчальної програми для дослідження та розширення свого власного навчального досвіду та досягнення власних навчальних цілей шляхом самоосвіти.

- Прояв ініціативи з покращення навичок для досягнення вищого професійного рівня педагогічної майстерності.

- У процесі планування майбутніх уроків визначення навчальних цілей, виділення головних завдань та здійснення їх без зовнішнього стороннього нагляду.

- Ефективне планування та використання часу в процесі професійної діяльності.

- Бажання та здатність навчатися протягом усього життя.

Соціальні навички та навички майбутнього вчителя-філолога, пов'язані зі співіснуванням різних культур:

- Належна та продуктивна праця разом з іншими в процесі професійної підготовки та професійної діяльності.

- Визнання культурних розбіжностей та використання різних перспектив для підвищення інновації та якості роботи.

Категорія «Продуктивність та вміння з'ясовувати та враховувати кількісні показники»

- Установлення та слідування високим стандартам і цілям для якісного та вчасного виконання поставлених професійних завдань.
- Демонстрація старанності та позитивної робочої етики (поважне ставлення до колег та вихованців).

Лідерство та відповідальність майбутнього вчителя-філолога:

- Використання міжособистісних навичок та навичок вирішення проблем для впливу на майбутніх вихованців та ведення їх до ефективного засвоєння знань та формування умінь XXI століття.
- Уміння делегувати обов'язки використовувати сильні сторони інших для досягнення спільної мети.
- Виявлення чесної та етичної поведінки по відношенню до вихованців, колег, наставників.

Додаток Д

Начально-методична розробка для проведення практичного заняття-тренінгу по компонентам КН для майбутніх вчителів філологічних дисциплін

Навчально-методична розробка є планом-конспектом проведеного практичного заняття-тренінгу для студентів філологічних спеціальностей з теми «Інноваційні технології на занятті з іноземної мови». Провідна мета полягає в залученні студентів до роботи в режимі кооперативних технологій та, на основі автентичних матеріалів, дізнатися про компоненти кооперативного навчання.

“Innovative Techniques in the Foreign Language Class – Cooperative Learning”

Prepared by Maria Baida

Setting: Zhytomyr Ivan Franko State University.

Target group: future language teachers.

Goal: to present components of CL through active teaching.

Content Objectives:	Language Objectives:	Learning Strategies Objectives:
By the end of the class , participants will be able to:		
➤ Learn basic information about main components of CL.	➤ Use target vocabulary; ➤ Give an oral presentation of components using target vocabulary; ➤ Evaluate each other's work by asking clarifying questions	➤ Practice communicative language learning and cooperative learning methods; ➤ Scan the text for specific information; ➤ Integrate information from the reading passage into debate format; ➤ Collaborate with each other.

Cooperative learning methods used:

- Brainstorming;
- Think –pair – share;
- Cooperative debates.

Time allotted: 80 min.

Procedure

The training starts with the discussion of different types of learning.

Task 1: Look at the pictures of different types of learning. What type of learning do you think they may represent?

Key: cooperation, competition, learner autonomy.

Task 2: Match definitions of 3 types of learning with their names.



Cooperation – is the form of group work where success of each group member depends on each other.

Competition – is the form of group work where students compete with each other to succeed.

Learner autonomy – is an independent type of learning when students study a topic by themselves.

Task 3: Discuss the advantages and disadvantages of the each type of learning. Sample answers may be:



Cooperation:

- + positive attitude towards learning;
- + people share experience and knowledge;
- + more frequent generation of new ideas;
- + high self-esteem;
- conflicts;
- intrapersonal intelligence;
- no leaders;
- too many slow students in the same group.



Competition:

- + compete to achieve some goal;
- + develop competitive skills;
- + have motivation to succeed;
- low self-esteem;
- negative interaction;
- expectation of unpleasant interaction with others;



Learner Autonomy:

- + independent work;
- no interaction;
- no support.

Summary of Task 3: Every type of learning has some advantages and disadvantages. Cooperation and learner autonomy are the most widespread types of learning nowadays that's why they are to be compared.

ACTIVITY 0. COOPERATING THROUGH DEBATING

Instructions: Students work in 3 groups. They are divided into groups according to the stickers on their hands.

Group A – must prove that cooperation is more effective than learner autonomy.

Group B – must prove that learner autonomy is better than cooperation.

Group C – is a jury board. They are responsible for the order during debates, they control the time of presentations and they select a winner.

Students have 3–4 minutes to discuss their topics in their groups. Every speaker has 2 minutes to present his/her ideas. After debates students discuss whether there were any elements of cooperation present in their work. To understand the essence of cooperation there is a need to know and implement its 5 basic elements which are to be investigated through the following set of activities.

ACTIVITY 1. Cooperative Role-play.

Instructions: Work in small groups according to the given role.

Situation: You're a news presenter. You've got 3 minutes before the news start. Read the text. Work out three tips for those who got stuck in the airports.

Every student gets the role that he/she should follow while working in the group.

- Time-keeper – makes sure that the group finish the task within 3 minutes.
- Generator – generates the ideas
- Recorder – writes down all the ideas.
- Rapporteur – presents the tips for the “airport prisoners” on TV
- Clarifier/paraphrase – clarifies discussion points.
- Voice monitor – ensures that all students use quiet voices.
- Encourager – ensures that all the students contribute.
- The rapporteur presents the tips on TV.

(Story “Every Mode but Silly Walks to Get Around” by Werdinger J. and Pfanner E. – Retrieved from: <http://www.nytimes.com/2010/04/18/world/europe/18traveler.html>)

After the role-play the discussion follows. Students answer the following questions: What was special about your groups? How did you work in groups? Were you competing or cooperating? Did you support each other? Did you depend on each other?

The first and the most important component of CL has just been practiced – **Positive Interdependence.**

ACTIVITY 2. Effective Cooperation Questionnaire

Instructions: Read the text in the groups and discuss major ideas. After that look at the slide with statements from the text. Write true or false on slips of paper. Exchange your answers with your neighbor. Check the answers.

1. The volcanic ash didn't cause any problems in northern Europe.
2. Mr. Cleese's journey was very cheap.
3. People from Iceland are very popular at the moment.
4. The Eurostar doubled the normal traffic.
5. The ripple effects of the chaos spread far beyond Europe.

Key: 1. F; 2. F; 3. F; 4. T; 5. T.

This was one of the ways to check the next element of CL – **individual accountability**.

ACTIVITY 3. Voluntary Individual Contributions

Task 1: Select 4 volunteers. Give them cards with the roles which could be assigned to the students in groups. 4 volunteers role-play the situation according to the assigned roles. The rest of the students guess the roles.

ROLE CARDS (based on the topic of the text about volcano eruption “Every Mode but Silly Walks to Get Around”):

Your task is to ask for clarification about one of the tips for air-port prisoners.

Stay silent keep watching the process of your groupmates cooperation.

Encourage and praise student #2 for doing a good job.

Explain 1 of the tips to your groupmates.

Task 2 to the whole group: Watch and decide on each student’s contribution to the learning of others as well as herself. What was the contribution of student #1, #2, #3, #4? What did he/she do? Were all of the students contributing to/promoting each other’s success?

This activity showed the 3rd element of CL **Face-To-Face Promotive Interaction**.

ACTIVITY 4. Cooperating group-wise

Task 1: Students are asked the questions: What can happen if people who must cooperate do not like each other? Or if they don’t trust each other? What if they don’t know HOW to behave.

Task 2: Watch the episode from “Ice Age 3” and predict the next element of effective cooperation (time: 00:42:26).

Teachers must not only develop academic skills but also develop students as personalities, develop their **social skills**.

Task 3: For better understanding of this component of CL mime the absence of the social skill that is written on your strip of paper. The rest of the group guesses.

1. Trust building
2. Conflict management
3. Communication

ACTIVITY 5. Group self-assessment

Task 1: Use the scale below to assess how effective was a cooperation in terms of
1) achieving group goals;

- 2) maintaining effective working relationship;
- 3) providing feedback for everyone in the group.

Min.1	2	3	4	5	6	7	8	9	Max.10	

LOOKING BACK – CHECK LIST

Task 1: Analyze which of cooperative learning techniques have been used during the class:

Methods /techniques	Tick
Cooperative debates	
Group investigation	
Constructive controversy	
Think – pair – share	
Brainstorming	
Numbered heads together	
Jigsaw reading	

Basic Components of Cooperative Learning (by D. and R. Johnson) which were practiced:

1. *Positive Interdependence* – is the perception that you are linked with others in a way so that you cannot succeed unless they do (and vice versa), that is, their work benefits you and your work benefits them.

2. *Individual Accountability* – the performance of each individual student is assessed and the results are given back to the group and the individual. Common ways to structure individual accountability include (a) giving an individual test to each student, (b) randomly selecting one student's product to represent the entire group, or (c) having each student explain what they have learned to a classmate.

3. *Face-To-Face Promotive Interaction* – students work together and promote each other's success that the personal relationships are formed that are essential for developing pluralistic values.

4. *Social Skills* - leadership, decision-making, trust-building, communication, and conflict-management skills have to be taught just as purposefully and precisely as academic skills.

5. *Group Processing* – exists when group members discuss how well they are achieving their goals and maintaining effective working relationships.

Додаток Е
Начально-методична розробка по КН для вчителів філологічних
дисциплін з використанням ТКН

Навчально-методична розробка є планом-конспектом проведеного тренінгу для вчителів філологічних спеціальностей з теми «Інтерактивні кооперативні технології на заняттях з іноземної мови в основній і старшій школі». Провідна мета полягає у використанні ТКН як засобу у вивченні країнознавчого матеріалу про місто Лос-Анджелес та виділення ТКН для використання на заняттях в школі.

Training for Language Teachers
Prepared by Maria Baida

Setting: Zhytomyr School #8

Target group: middle school teachers.

Goal: to present modern trends in English teaching through active teaching.

Content Objectives:	Language Objectives:	Learning Strategies Objectives:
By the end of the class, participants will be able to:		
➤ Learn basic information about Los Angeles.	➤ Use target vocabulary; ➤ Give an oral presentation of the tour, using target vocabulary; ➤ Evaluate each other's work by asking clarifying questions.	➤ Practice communicative language learning and cooperative learning methods; ➤ Scan the text for specific information; ➤ Integrate information from the reading passage into creative writing; Collaborate with each other.

Cooperative learning methods used:

- Brainstorming;
- Think – pair – share;
- Jigsaw reading.

Time allotted: 80 min.

Procedure

Warm up instructions:

Task 1: Participants guess what is in the bag (Tourists guides from California) to guess the topic of the training (Californian life and life in LA).

Task 2: Participants find their groupmates. People are divided into groups of four by means of stickers.

Task 3: Brainstorm: What exactly do you know about Los Angeles? (e.g. expensive, located in California near the ocean etc.)

Jigsaw reading




Pre-reading

Task 1: Look through the information in the fact file and on your own write 5 facts that you expect to find in the article.

Pair with your neighbor and discuss your ideas, then with your group of four.

Share your ideas with the whole class

Fact file

	<p>Metropolis – is a very large city or urban area which is a significant economic, political, and cultural center for a country or region, and an important hub for regional or international connections, commerce, and communications. Urban areas of fewer than one million people are rarely considered metropolises in contemporary contexts.</p>
	<p>El Pueblo de Nuestra Señora la Reina de los Ángeles (the Town of Our Lady Queen of the Angels) was the Spanish civilian town founded in 1781, which by the 20th century became the American metropolis of Los Angeles. (Retrieved on 6/7/2012 from http://en.wikipedia.org/wiki/Pueblo_de_Los_Angeles)</p>
	<p>Babel – reference to the biblical story about the Tower of Babel, in which a united humanity, speaking a single language and migrating from the east, came to the land of Shinar, where they resolved to build a city with a tower which can reach heaven. God realized that the desire to reach heaven would only lead the people away from God and scattered them upon the face of the Earth, confused their languages, so that they would not be able to return to each other, and they left off building the city, which was called Babel.</p>

Write your predictions in the chart below

Group predictions	Author's point of view

Task 2: You will read an authentic article about life in Los Angeles. While reading you will encounter the following words that might be not familiar to you. Work in pairs and try to define the words basing on the context / match the word to its definition

- | | |
|--|--|
| 1. snazzy adj. | a. (formal) to include something |
| 2. gussy up, ph.v. | b. (form.) the most typical or perfect example of a particular kind of person or thing |
| 3. annex something v. | c. showing in your behaviour that you are anxious and nervous |
| 4. upscale adj. | d. (N.Am. Engl, inf.) – to dress yourself in an attractive way |
| 5. embrace something | e. (form.) more important, more successful or of a higher standard than others |
| 6. archetype n. | f. (inf.) (of clothes, cars, etc.) - fashionable, bright and modern, and attracting your attention |
| 7. cachet n. [uncount, sing] | g. (formal) if something has ____, it has a special quality that people admire and approve of |
| 8. agitated adj. | h. designed for or used by people who belong to a high social class or have a lot of money |
| 9. phenomenon n. sing. (pl. phenomena) | i. (form.) to take control of a country, region, etc, especially by force |
| 10. pre-eminent adj. | j. a fact or an event in nature or society, especially one that is not fully understood |

Key:

1. - **f: snazzy adj.** (inf.) (of clothes, cars, etc.) - fashionable, bright and modern, and attracting your attention
2. - **d: gussy up, ph.v.** (N.Am. Engl, inf.) – to dress yourself in an attractive way
3. - **i: annex something** (form.) to take control of a country, region, etc, especially by force
4. - **h: upscale adj.** designed for or used by people who belong to a high social class or have a lot of money
5. - **a: embrace embrace something (formal)** to include something
6. - **b: archetype n.** (form.) the most typical or perfect example of a particular kind of person or thing
7. - **g: cachet n. [uncount., sing] (formal)** if something has cachet, it has a special quality that people admire and approve of
8. - **c: agitated adj.** showing in your behaviour that you are anxious and nervous
9. - **j: phenomenon n. sing. (plural phenomena)** a fact or an event in nature or society, especially one that is not fully understood
10. - **e: pre-eminent adj.** (form.) more important, more successful or of a higher standard than others

Work in groups of three compare your lists and select the most vivid adjectives that define LA and write them down.

Task 3: While reading. There are 4 reading excerpts, everyone has his/her own number, find your number. Read and discuss with your group, then come back to your base group and tell your excerpt, make sure everyone knows what you read about.

First reading

The title of any story is usually what the story will be about. “**My Los Angeles**” is a laconic and simple title. Read the article and define the mood of the author. What is his attitude towards Los Angeles? While reading underline the adjectives that are used to create the mood of the story.

My Los Angeles

by Mark Miller

Group 1

(1)The City of Angels—the pueblo de Nuestra Señora la Reina de Los Angeles—has shown its glamour-puss face to the world for so long that way too many people come expecting some kind of palmy celebrity zoo. That's the **illusion** the city creates every Oscar night—a happy little village called Hollywood, full of friendly stars eager to wave back at us.

(2)What too many people don't expect is the real Los Angeles, a **hyperactive metro area** of nearly four million people, a **Babel** of 80-plus tongues, and an entertainment industry carried on mostly behind closed doors and locked gates.

(3)The city stretches 40 miles (64 kilometers), from 5,000-foot (1,500-meter) mountains to the Pacific, and claims 467 square miles (1,209 square kilometers). That's 20 Manhattan Islands, or ten San Franciscos, or two Chicagos. Within a three-hour drive you can ski, hike alpine wilderness, fly cast, or surf.

(4)Even bigger is the Angeleno concept of L.A., which **annexes** adjoining self-governing municipalities. Thus Santa Monica, Beverly Hills, Culver City, and Malibu are seen as nice neighborhoods belonging to the Big Pueblo. Ditto Burbank and the San Fernando Valley, where the ditsy dialect known as Valley Girl arose.

Group 2

(5)Despite its diversity, L.A. delivers on its stereotypes. That's because it is America's most status-obsessed, trend-addicted city. Why else would so many people drive black cars in a desert? (L.A. is a desert in denial. Just look up at the scrub in the Santa Monica Mountains.)

(6)Also, at any moment, nine out of ten Angelenos appear to be on cell phones. Take a café table anywhere west of downtown, and within an hour you'll see most of the city's **archetypes**—**agitated** men and women speaking loudly on cells (producers and agents) and dropping names so you'll know they're Somebody; unhappy-looking guys in baseball caps (screenwriters); and **upscale** moms flush-faced from yoga class, flip-flopping along with foam mats under their arms, sipping nonfat decaf lattes while driving huge SUVs (black ones).

(7)You'll see wanna-be actresses and actors everywhere. Thousands arrive every year, having been told one too many times that they're really good-looking, convinced that stardom is their birthright. That's why most waiters look like soap opera stars, and your waitress keeps checking her newly augmented lips in any reflecting surface she can

find and forgets your drink order. That's why food service in L.A. is generally poor. They're only biding time, waiting for the Big Pager Beep.

Group 3

(8) For me, L.A.'s most affecting symbol is its great plain of lights, so vast it makes some feel that no one can really matter much here. Others see it differently. Disney Company chief Michael Eisner likens this "massive twinkling carpet" to the lanterns, or farolitos, put outside after dark in Spanish colonial days to greet travelers.

(9) "Whenever I fly in at night," he says, "I'm **dazzled** by the light show the city puts on to welcome me back. It's not an illusion. Los Angeles is an expansive metropolis, spreading in all directions, ever modern, shining with the light of cultures from around the world."

(10) L.A. has welcomed so many that one in three Angelenos is foreign-born—a **phenomenon** most evident downtown, once the Wall Street of the West, now reinventing itself piece by elegant piece, starting with the new Museum of Contemporary Art. L.A. will soon have a Hispanic majority. Enclaves of Chinese, Koreans, Vietnamese, Orthodox Jews, Pacific Islanders, and Russian immigrants are growing. There are so many Persians here some call it Irangleles.

(11) Hollywood, seeking an **identity** ever since the studios left for roomier digs nearby, has **gussied itself up** and will host the Oscars next year for the first time since 1960. It isn't the center of the movie industry anymore, but it's full of cinematic treasures—museums, revival houses, and vintage theaters.

Group 4

(12) Don't be shy about doing touristy things. That's L.A. Attend a Hollywood Bowl concert if you can. Window-shop Beverly Hills, that **snazzy** little principality of cash and **cachet**, as integral to L.A.'s personality as Vatican City is to Rome's. Book a studio tour, buy a map to stars' homes and drive by (don't ring doorbells, though). Stroll the UCLA campus in Westwood, and have lunch at the magnificent new Getty Museum overlooking West Los Angeles.

(13) You also must drive out Sunset to the Will Rogers estate, now a state park, and picnic under eucalyptus on the fairway-size lawn of Rogers's 1920s ranch house. On summer weekends they play polo there, as Rogers did when he was America's **preeminent** humorist. This is Old Hollywood—at old Hollywood prices: three bucks for the day.

(14) Take a walk into the Santa Monica Mountains to Inspiration Point, overlooking Rogers's estate. The panorama **embraces** Los Angeles. Among the homes below is Steven Spielberg's, a reminder that big dreams do come true here.

*(Contributing editor MARK MILLER
is a screenwriter and a Los Angeles-based columnist for the San Francisco Examiner)*

Task 4: Participants are offered individual test to check the understanding of the text:

True/false test

1. Los Angeles doesn't create an illusion of a friendly star-filled place.
2. The city consists of small cities like Beverly Hills, Santa Monica, Malibu etc.
3. LA is not located in the desert.

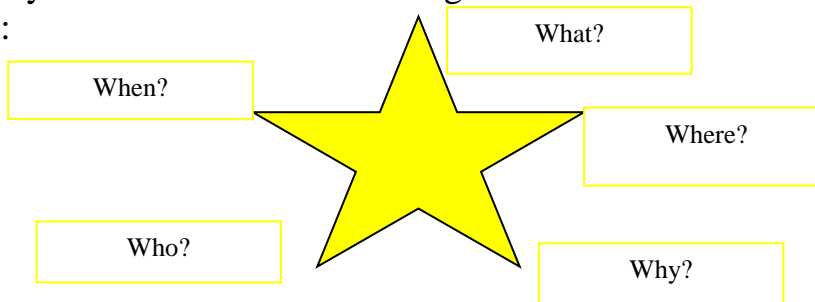
4. Everyone is talking on cell phones.
5. 'Massive twinkling carpet' is the name of the Spanish movie.
6. There are plenty of immigrants from all over the world in LA.
7. Hollywood hosts Oscar ceremony since 1900.
8. It is a must to do touristy things in LA.
9. The estates of famous people are everywhere.
10. Steven Spielberg's estate reminds people that big dreams do come true.

Key: 1. F; 2. T; 3. F; 4. T; 5. F; 6. T; 7. F; 8. T; 9. T; 10. T.

Task 5: Fill in the right side of the chart above.

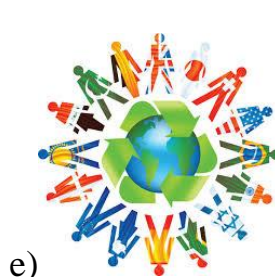
Second Reading.

Task 6: Read the text again and create a list of musts, your own Walk of Fame, for everyone who comes to Los Angeles. Use the chart below to specify activities and places:



Post reading

Task 7: Work individually, look at the pictures below, put them in correct order, and write summary sentences about Los Angeles



1. _____

2. _____

3. _____

Task 8: Look at the tourist map of Los Angeles compare the text and the map and tick the sights which were mentioned in the text on the map. Which of the sights were not mentioned? What do you know about them?



Advertise Los Angeles as if you were a tourist agent, write a short advertisement of your tour, begin it with a slogan. Present it to the whole group. Everyone has to participate in discussion after presentation, by asking clarifying questions.

Expansion:

Task 1: Continue working in your group and conduct an internet research on one of the sights everyone in your group is the least familiar with. Select one of the following sights: Hollywood Walk of Fame, Santa Monica Pier, Beverly Hills. Create a small Power Point Presentation of your sight.

Summary task: Participants are offered to discuss which of the methods and techniques were used during training which of them could be used by them in their teaching practice.

Methods /techniques	Tick
Blended cooperative learning	
Group investigation	
Constructive controversy	
Think – pair – share	
Brainstorming	
Jigsaw reading	

Додаток Ж
Дидактичні складові ТКН та ТКЛН

Назва технології	Зміст навчальної діяльності	Вид навчальної діяльності	Дидактичні задачі ТКН та ТКЛН
I. Навчання разом та поодиночі	вивчення нового фактичного матеріалу чи дослідження аспекту проблеми (сприйняття, аналіз, синтез).	самостійна робота, співробітництво в малій групі, взаємне навчання в класі.	ознайомлення з новим матеріалом, навчання прийомам роботи з інформацією (аналіз, узагальнення, оцінка), навчання коротко і доказово висловлювати зміст вивченого матеріалу
II. "Педагогічна мозаїка"	вивчення частини матеріалу, праця з інформацією (сприймання, пошук потрібної інформації, її аналіз, узагальнення, оцінка), обмін інформацією, узагальнення матеріалу і оцінка проблеми, створення цілісного уявлення про проблему	самостійна робота, робота в групах експертів, співробітництво в малих групах	оволодіння новим матеріалом, навчання прийомам роботи з інформацією, оволодіння всім матеріалом в ході обміну інформацією
III. Навчання в малих групах-командах:			
1. Навчання в командах з розподіленими досягненнями	закріплення нового матеріалу	співробітництво в малих групах, змагання між командами.	закріплення нового матеріалу, формування і вдосконалення умінь його вживання
2. Команди-Ігри-Турніри (KIT)	закріплення нового матеріалу	співробітництво в малих групах, змагання між командами	закріплення нового матеріалу, формування і вдосконалення умінь його застосування
3. "Педагогічна мозаїка-2"	ознайомлення з новим матеріалом, поглиблення знань окремої частини навчального матеріалу тощо	самостійна робота, робота в групах експертів, співробітництво в малих групах	навчання коротко і змістовно розкривати суть прочитаного
4. Інтегроване кооперативне навчання читанню і письму	робота з текстом (робота над технікою читання, читання з різним рівнем уваги до змісту тексту, виконання завдань по текстах, переказ), написання творів, творчих робіт, їх редагування	парна робота, спільна робота в малих групах, індивідуальна робота при написанні творчих завдань	навчання техніки читання (вдосконалення навичок техніки читання), навчання читанню і написанню творчих письмових робіт
IV. Групове дослідження	ознайомлення з новим матеріалом, поглиблення знань окремої частини навчального матеріалу тощо	самостійна робота, робота в групах експертів, співробітництво в малих групах	навчання умінь аналізу та синтезу інформації, проведення дослідження, умінь презентувати результати дослідження та оцінити власні і

			групові досягнення
V. Конструктивна полеміка	двохсторонній аналіз проблеми в ході її обговорення у формі обміну альтернативними точками зору з метою її об'єктивної оцінки та досягнення взаєморозуміння учасниками дискусії	самостійна робота, співробітництво в парах і малих групах	навчання елементарним прийомам ведення дискусії, вирішення ситуацій, у яких відбувається зіткнення точок зору
VI. Кооперативні структури:			
"Трьохступеневе інтерв'ю"	узагальнення вивченого матеріалу, робота з інформацією	співробітництво в парах і малих групах.	навчання прийомам збору та узагальнення інформації, умінням критичного мислення і комунікативним умінням
"Думай – працюй в парі – ділись"	закріплення навчального матеріалу в ході дослідження проблеми, пошук інформації, її аналіз, синтез, оцінка	співробітництво в малій групі та парі, самостійна діяльність	засвоєння нового матеріалу, навчання прийомам збору та узагальнення інформації, формування інтелектуальних умінь критичного мислення і комунікативних умінь
"У команді – у парі – самостійно"	узагальнення матеріалу з метою вирішення проблеми (аналіз, узагальнення, оцінка)	співробітництво в малій групі і парі, самостійна діяльність	повторення вивченого матеріалу, навчання прийомам аналізу, узагальнення, оцінки інформації, формування вмінь критичного мислення та комунікативних умінь
"Вертушка"	Повторення вивченого матеріалу, використання вивченого матеріалу для вирішення проблемної ситуації	самостійна робота та співробітництво в малих групах	закріплення та повторення вивченого матеріалу і навчання прийомам аналізу, узагальнення, оцінки інформації
Мозкова атака в режимі "Вертушка"	узагальнення навчального матеріалу, збір фактів та інформації про певну проблему, нестандартний підхід до вирішення проблеми	співробітництво в малих групах	закріплення та повторення вивченого матеріалу, його застосування при вирішенні проблемних завдань, навчання прийомам узагальнення даних, продукування рішень проблеми, розвиток творчого мислення і розумових навичок
"Круглий стіл"	написання творчих робіт, які розкривають зміст запропонованої теми	співробітництво в малих групах	навчання письма

Додаток 3
Програма факультативного курсу
"Професійна підготовка вчителя-філолога до реалізації ТКН"

Пояснювальна записка

Відповідно до потреб сучасного суспільства, учитель-філолог, який безпосередньо працює з дітьми, має бути підготовленим до формування та розвитку знань і здібностей своїх вихованців. Одним з ефективних засобів організації різнобічного розвитку учня є кооперативні технології навчання (ТКН). ТКН дозволяють учителеві організовувати навчальний процес, у якому кожен учень є активним учасником. У зв'язку з цим майбутній учитель-філолог потребує постійного поглиблення, оновлення та розширення відповідних знань про кооперативне навчання, відпрацювання умінь і навичок організації роботи в кооперативному режимі.

Таким чином, студенти повинні бути озброєні знаннями про кооперативне навчання та уміти структурувати навчальний процес використовуючи різноманітні ТКН. **Метою** факультативного курсу є ґрунтовне опрацювання теоретичних положень про КН та набуття практичних умінь використання ТКН в майбутній професійній діяльності. Факультативний курс доцільно впроваджувати в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів, на філологічних факультетах вищих педагогічних навчальних закладів.

Провідними завданнями факультативного курсу є:

- поглиблення знань майбутніх учителів-філологів стосовно психолого-педагогічних основ КН та розвиток умінь здійснювати кваліфікований відбір ТКН відповідно до психолого-вікових особливостей учнів та рівня їх підготовки;
- формування умінь використання класичних ТКН у взаємозв'язку з інноваційними технологіями "змішаного" навчання, "перевернутого" навчання та кооперативного викладання;
- ознайомлення з необхідною психолого-методичною літературою для успішного використання в процесі викладання філологічних дисциплін.

Факультативний курс розрахований на студентів філологічних спеціальностей. Він складається з 27 годин, з яких: 12 навчальних аудиторних годин, 15 годин – самостійна робота.

Факультативний курс складається з 3 етапів: ознайомлювального, репродуктивного, креативно-продуктивного. Усі заняття проводяться в режимі неформальної та формальної кооперативної групи.

I. Ознайомлювальний. Метою даного етапу є визначення рівня поінформованості студентів про інноваційні освітні технології. Читання інтерактивної лекції з елементами кооперованої діяльності дозволяє виявити рівень умінь взаємодії в групі та прогалини в знаннях про кооперативне навчання в руслі гуманістичної освітньої парадигми. На лекції викладач використовує неформальні кооперативні групи з метою підвищення рівня сприйняття матеріалу.

II. Репродуктивний. Реалізація знань про кооперативне навчання, яких набули студенти під керівництвом викладача. На практичних заняттях студенти розв'язують професійно-педагогічні задачі в кооперативних групах, підбираючи одночасно різні варіанти їх вирішення, можливості їх використання в класі, визначаючи ефективне застосування того чи іншого варіанту, тим самим збагачуючи свої професійно-педагогічні знання та вміння. Студенти вивчають різні способи структурування компонентів кооперативного навчання, аналізують різні кооперативні технології та розробляють схеми їх використання при вивченні програмних тем, з метою їх презентації на наступному етапі.

III. Креативно-продуктивний. Заключним етапом програми є продуктивний етап як узагальнення й аналіз практичних спостережень, репродуктивної роботи з відбору кооперативних технологій, розробки схем структурування компонентів кооперативного навчання. На цьому етапі майбутні вчителі мають можливість продемонструвати творчий підхід до використання КТ при навчанні учнів; активність у вигляді власної участі в різних типах кооперативної роботи, уміння структурувати кооперативну діяльність з відповідними компонентами та представити її у вигляді проектної роботи та творчих розробок у кооперативному режимі.

Навчально-тематичний план факультативного курсу
"Професійна підготовка вчителя-філолога до реалізації технологій"

Етап	№ заняття	Форма роботи та типи кооперативної групи	Кількість годин		Назва теми
			Аудиторна робота	Самостійна робота в он-лайн групах	
<i>I. Ознайомлювальний</i>	1	Лекція. Неформальні кооперативні групи	2	2	Кооперативне навчання в структурі гуманістичної освітньої парадигми та філософії конструктивізму
	2	Семінарське заняття. Неформальні та формальні групи	2	2	Сутність і роль кооперативного навчання в процесі викладання філологічних дисциплін
<i>II. Репродуктивний</i>	3	Практичне заняття. Формальні групи	2	3	Психолого-педагогічні особливості кооперативного навчання. Виділення та відбір компонентів кооперативного навчання
	4	Відеолaborаторна робота. Неформальні та формальні групи	2	3	Відбір вербальних, вербально-візуальних, аудіовізуальних засобів для використання при організації різних кооперативних технологій
<i>III. Креативно-продуктивний</i>	5	Методична майстерня. Формальні групи	2	3	Організація роботи студентів з відбору та адаптації кооперативних технологій
	6	Методична майстерня. Формальні групи	2	2	Моделювання міні-уроків з використанням технологій кооперативного навчання
			12	15	Всього: 27 годин

Короткий зміст програми факультативного курсу

Тема 1. Кооперативне навчання в структурі гуманістичної освітньої парадигми та філософії конструктивізму

Розгляд складових гуманістичної парадигми освіти та її складових. Визначення поняття "гуманістична парадигма". Виділення компетентнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного, системно-структурного підходів. Аналіз нормативних документів щодо сучасної освіти. Огляд дидактичних принципів організації кооперативного навчання. Розгляд функцій педагогічної діяльності (конструктивної, організаційної, комунікативної, гностичної, контрольної-оцінюючої).

Тема 2. Сутність і роль кооперативного навчання в процесі викладання філологічних дисциплін

Аналіз підготовки вчителів філологічних спеціальностей. Огляд технологій-попередників кооперативного навчання. Аналіз поняття кооперативне навчання та колаборативне навчання. Виділення можливостей використання кооперативного навчання в процесі викладання філологічних дисциплін.

Тема 3. Психолого-педагогічні особливості кооперативного навчання. Виділення та відбір компонентів кооперативного навчання

Аналіз групової форми людської діяльності. Виділення ознак групової роботи. Порівняння традиційної групової діяльності та кооперативної групової діяльності. Розгляд основних типів кооперативних груп. Аналіз труднощів у структуруванні роботи в таких групах. Виділення недоліків і переваг кожної групи.

Розгляд компонентів кооперативного навчання. Виділення основних шляхів структурування позитивної взаємозалежності, сприятливої взаємодії, індивідуальної відповідальності, соціальних умінь, групової обробки результатів, командної винагороди, рівних можливостей для успіху. Порівняння командних режимів роботи за Р. Славіним та ін. та групових режимів роботи за Д. Джонсоном та ін.

Тема 4. Відбір вербальних, вербально-візуальних, аудіовізуальних засобів для використання при організації кооперативного навчання

Перегляд відео фрагменту уроку з використанням технологій кооперативного навчання. Аналіз відео. Виділення переваг і недоліків використання співробітницьких технологій. Робота з відбору вербальних, вербально-візуальних, аудіовізуальних засобів для використання при організації кооперативного навчання. Розгляд можливостей проведення "змішаних" занять з використанням мережі Інтернет. Пошук медіа ресурсів для проведення "перевернутих" занять.

Тема 5. Організація роботи студентів з відбору та адаптації кооперативних технологій

Відбір технологій за віковими групами учнів. Адаптація програмних підручників до роботи в режимі класичних ТКН ("Навчання разом та поодино", "Навчання в малих групах командах", "Команди-Ігри-Турніри", "Прискорене навчання в командах", "Кооперативне навчання читанню та письму", "Педагогічна мозаїка", "Педагогічна мозаїка-2", "Групове дослідження", "Конструктивна полеміка", кооперативні структури) та розробка шляхів проведення "змішаних" і "перевернутих" занять. На основі відібраного матеріалу планування проведення кооперативного міні-уроку.

Тема 6. Моделювання міні-уроків з використанням технологій кооперативного навчання

Презентація розроблених міні-уроків в режимі кооперативного викладання. Аналіз презентацій. Проведення аналізу роботи формальних і неформальних груп. Індивідуальна та групова рефлексія власного професійного зростання в результаті проходження факультативного курсу. Окреслення подальших проблем для вивчення.

Завдання для самостійної роботи

1. Інноваційні технології навчання (в порівнянні з технологіями кооперативного навчання).
2. Аналіз теоретичних джерел з теми співробітництва та змагання.
3. Кооперативні структури за С. Кейганом.
4. Дослідницькі кооперативні технології за Ш. Шаран.
5. Кооперативна позакласна діяльність в базових групах КН.
6. Кооперативні технології в молодшій, основній та старшій школі – аналіз чинних шкільних підручників.
7. Кооперативні медіа ресурси.
8. "Змішане" кооперативне навчання в сучасній школі.
9. Викладання філологічних дисциплін у команді з колегою: міф чи реальність?
10. Шляхи створення матеріалів для використання в "перевернутому" кооперативному занятті.

Джерела для опрацювання

1. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с., ил. – (Библиотека всемирной психологии).
3. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. / С. С. Вітвицька – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
4. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [монографія] / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Издание второе, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 273 с.
7. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур / В. О. Калінін [монографія]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 295 с.
8. Місечко О. Є. Філософія конструктивізму в її відношенні до змісту і процесу сучасної професійної підготовки вчителя в Україні / О. Є. Місечко // Американська філософія очима українських дослідників. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 22 грудня 2005 р. – Полтава : ПОППО, 2005. – 281 с.
9. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
10. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2003. – 192 с.
11. Професійно-методична підготовка вчителя іноземних мов у педагогічному університеті / [уклад. Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич та ін.]. – К. : Пед. думка, 2000. – 124 с.
12. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, М. Т.1. – 2005. – 816 с.
13. 7 things you should know about flipped classrooms [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
14. A review of flipped learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.flippedlearning.org/review>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
15. Classroom Connections: Understanding Cooperative Learning / Abrami P. C., Chambers B., Poulsen C., De Simone C., d'Appolonia S., et. al – Toronto : Harcourt Brace, 1995.
16. Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book / Carolyn Kesser, editor. – Prentice Hall Regents. – 1992. – 257 p.
17. Framework for 21st century learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
18. Gillies R. M. Structuring co-operative learning experiences in primary school / R. M. Gillies // Co-operative Learning – The social and intellectual outcomes of learning in groups [ed. Gillies R. M.]. – RoutledgeFalmer, 2003. – 255 p.
19. Johnson D. W. Circles of Learning. Cooperation in the Classroom / D. W. Johnson. – Copyright by the Association for Supervision and Curriculum Development, 1984. – 84 p.
20. Kagan S. Spencer Kagan: Cooperative Learning / S.Kagan. – Resources for Teachers, Inc.1(800) Wee Co-op, 1994. – 800 p.
21. Leavitt M. C. Team teaching: benefits and challenges [Електронний ресурс] / M. C. Leavitt // Speaking of teaching: Stanford University Newsletter. – 2006. – Vol. 16. (1). – Р. 1 – 6. – Режим доступу : <http://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/teamteaching.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

22. McConnel D. Implementing Computer supported cooperative learning / D. McConnel. – Kogan page, 2nd ed., 2000. – 265 p.
23. Opp-Beckman L. Shaping the way we teach English: Successful practices around the world. Instructor's Manual / L. Opp-Beckman, S. J. Klinghammer. – Washington : Office of English Language Programs, 2006. – 154 p.
24. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf. – Загол. з екрану. – Мова англ.
25. Sharan S. Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations / S. Sharan // Review of Educational Research. – 1980. – № 50. – P. 241–271.
26. Slavin Robert. E. Cooperative learning: theory, research, and practice / Robert E. Slavin. – 2nd ed. – Needham Heights, Massachusetts : Allyn and Bacon, 1995. – 194 p.
27. The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom / [Editors Robyn M. Gillies, Adrian F. Ashman, and Jan Terwel]. – Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – 267 p.
28. Zingaro D. Group Investigation: Theory and Practice – [Електронний ресурс] / D. Zingaro. – Режим доступу : <http://www.danielzingaro.com/gi.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.

Рекомендовані джерела

1. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, № 3. – С. 21–34.
2. Васянович Г. П. Вибрані твори : В 5-ти т. Т. 2 : Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : Монографія / Г. П. Васянович. – Львів: Сполом, 2010. – 356 с. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1997. – 264 с.
4. Мазко О. П. Особливості комп'ютерно-опосередкованої педагогічної взаємодії у процесі вивчення іноземних мов / О. П. Мазко // Сучасні комунікативні методи навчання англійської мови : матеріали Всеукр. наук.-метод. конфер., 2014 – с. 46–48.
5. Archer-Kath J. Individual versus group feedback in cooperative groups / J. Archer-Kath, D. W. Johnson, R. Johnson // Journal of Social Psychology. – 1994. – № 134. – P. 681–694.
6. Aronson E. The jigsaw classroom / E. Aronson, N. Blaney, C. Stephan, J. Sikes, M. Snapp– Beverly Hills, CA: Sage, 1978. – 129 p.
7. Bruffee K. A. Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge / K. A. Bruffee. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1993. – 344 p.
8. Clouder L. Electronic [re]constitution of groups: Group dynamics from face-to-face to an online setting / L. Clouder, J. Dalley, J. Hargreaves, S. Parkes, J. Sellars,

J. Toms // International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. – 2006. – 1 (4). – P. 467–480.

9. Ocker R. J. Asynchronous Computer-mediated Communication versus Face-to-face Collaboration: Results on Student Learning, Quality and Satisfaction / R. J. Ocker, G. J. Yaverbaum // The Journal of Group Decision and Negotiation. – 1999. – Volume 8. – № 5. – P. 427–440.

10. Olsen R. E. About cooperative learning / R. E. W-B. Olsen, S. Kagan // [C. Kessler (Ed.)] Cooperative language learning: A teacher's resource book. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1992. – P. 1–30.

11. Panitz T. Collaborative versus cooperative learning: comparing the two definitions helps understand the nature of interactive learning / T. Panitz // Cooperative Learning and College Teaching. – № 8 (2). – 1997 – P. 5–7.

12. Paz Dennen V. Task structuring for online problem based learning: A case study [Електронний ресурс] / V. Paz Dennen // Educational Technology & Society. – 2000. – № 3 (3). – Режим доступу : http://www.ifets.info/journals/3_3/d08.html. – Загол. з екрану. – Мова англ.

13. Terwel J. Co-operative learning in secondary education: A curriculum perspective / J. Terwel // Co-operative Learning – The social and intellectual outcomes of learning in groups [ed. Gillies R. M.]. – RoutledgeFalmer, 2003. – 255 p.

Рекомендовані медіа ресурси для організації он-лайн співробітництва

<i>Список медіа ресурсів для використання в молодшій школі</i>	<i>Список медіа ресурсів для використання в основній школі</i>	<i>Список медіа ресурсів для використання в старшій школі</i>
1. WhyVille 2. Animoto 3. AudioBoo 4. Storybird 5. SecretBuilders 6. Arcademics 7. Free Rice 8. Wikispaces Classroom 9. Padlet 10. FunBrain 11. Raz-Kids 12. SpellingCity	1. Flickr: 2. FlickrPoet 3. Folding Story 4. Storify 5. PBworks 6. Creaza 7. Popplet 8. Google Earth 9. WordPress.com 10. Search Team 11. Dweeber 12. Podcast Garden	1. Canva 2. VoiceThread 3. WeVideo 4. Scribble 5. A.nnotate 6. Crocodoc 7. Evernote 8. Sketch 9. Prezi 10. Dropbox 11. Scoot & Doodle 12. Blackboard Collaborate 13. Wunderlist 14. Co-Op 15. PodBean

Додаток И
Матеріали констатувального експерименту
Додаток И.1

Діагностична анкета
 виявлення стану загальної обізнаності майбутніх учителів-філологів щодо
 кооперативного навчання
 Шановні майбутні вчителі!

Кафедра педагогіки ЖДУ ім. І. Франка проводить дослідження рівня обізнаності майбутнього вчителя-філолога щодо використання технологій кооперативного навчання в професійній діяльності та просить Вас надати допомогу, відповідаючи на питання запропонованої анкети.

1. Яку мову ви вивчаєте як основну?
 - a) Українську
 - b) Російську
 - c) Англійську
 - d) Німецьку
 - e) Французьку
 - f) Іспанську
 - g) Інша _____
2. На якому курсі Ви навчаєтесь? _____
3. Які предмети в професійній підготовці вчителя Ви вважаєте провідними?
 - a) Практика мови (української, російської, іноземної)
 - b) Педагогіка
 - c) Психологія
 - d) Вікова психологія
 - e) Методика викладання фахових дисциплін
4. Чи погоджуєтесь Ви з твердженням про те, що інтерактивні технології навчання, до яких належить кооперативне навчання, підвищують якість засвоєння знань при вивченні предметів філологічного циклу?
 - a) Так
 - b) Ні
 - c) Не знаю
5. Які форми роботи найчастіше застосовуються викладачами Вашого вузу на лекційних, практичних та семінарських заняттях? Зазначте вид заняття.
 - a) Фронтальна робота _____
 - b) Робота в парах _____
 - c) Робота в режимі малих груп _____
 - d) Індивідуальна робота _____
6. Які форми педагогічної взаємодії Ви вважаєте сприяють вивченню філологічних дисциплін?
 - a) Самостійна робота
 - b) Суперництво
 - c) Співпраця
7. Доповніть визначення. Кооперативне навчання – це навчальна стратегія, яка –
 - a) базується на груповій роботі зі структуруванням співпраці та покращенням інтеракції
 - b) базується на змаганні та суперництві й покращенні лідерських умінь

- с) передбачає самостійну навчальну діяльність при фронтальній організації навчального процесу.
8. У якій мірі Ви володієте знаннями про організацію кооперативного навчання?
- Достатньо володію
 - Недостатньо володію
 - Зовсім не володію
9. Чи володієте Ви знаннями про особливості організації навчання в кооперативних типах груп?
- Достатньо володію
 - Недостатньо володію
 - Зовсім не володію
10. Чи володієте Ви знаннями про особливості структурування компонентів кооперативного навчання?
- Достатньо володію
 - Недостатньо володію
 - Зовсім не володію
11. Чи володієте Ви знаннями про можливості використання класичних ТКН в змішаних та перевернутих заняттях?
- Достатньо володію
 - Недостатньо володію
 - Зовсім не володію
12. Чи залежить успішність навчальної діяльності в режимі кооперативного навчання від рівня сформованості умінь співпрацювати в учнів?
- Так
 - Ні
 - Не знаю
13. Чи залежить успішність навчальної діяльності в режимі кооперативного навчання від умінь вчителя?
- Так
 - Ні
 - Не знаю
14. Які особистісні характеристики необхідно мати вчителю для успішного використання кооперативного навчання при викладанні філологічних дисциплін? Підкресліть найбільш підходящі та/чи вкажіть власні варіанти.
- Авторитарність
 - Демократичність
 - Організованість
 - Об'єктивність
 - Активність
 - Креативність
 - Емпатійність
 - Самостійність
 - Відповідальність
 - Ініціативність
 - _____

Додаток И.2

Діагностична анкета

виявлення стану професійної готовності майбутніх учителів-філологів до реалізації технологій кооперативного навчання на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Шановний колего!

Кафедра педагогіки ЖДУ проводить дослідження рівня готовності майбутнього вчителя-філолога до використання технологій кооперативного навчання (ТКН) в професійній діяльності та просить Вас надати допомогу, відповідаючи на питання запропонованої анкети. Усі компоненти оцінюються за 7-ми бальною шкалою у двох графах (обведіть відповідну цифру):

<i>Важливість показника</i>		<i>Самооцінка рівня готовності</i>		
7 – має дуже велике значення		7 – володію знаннями про даний компонент повною мірою		
1 – не має значення		1 – зовсім не володію цим компонентом		
<i>Критерій</i>	<i>№</i>	<i>Показник</i>	<i>Важливість</i>	<i>Самооцінка</i>
Мотиваційно-цільовий	1.	Висока мотивація до роботи по обраній спеціальності	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	2.	Усвідомлення значущості співробітництва для успішної професійної діяльності	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	3.	Потреба вдосконалити професійну компетентність у процесі використання КН	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	4.	Прагнення опанування ефективними стратегіями організації КН в різних типах взаємодії (безпосередній та комп'ютерно-опосередкованій)	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Професійно-змістовий	5.	Роль учителя при кооперативному навчанні змінюється відповідно до обраної технології	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	6.	Реалізація ТКН не можлива без знання його основних компонентів та кооперативних груп.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	7.	Використання ТКН підвищує рівень знань учнів з предмета, що вивчається	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	8.	Знання особливостей використання ТКН на різних рівнях підготовки учнів (початкова, середня, вища школа)	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Діяльнісно-технологічний	9.	Уміння спонукати кожного учня розвивати свої пізнавальні інтереси засобом КН	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	10.	Уміння проектувати завдання уроку з урахуванням основних кооперативних елементів	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	11.	Уміння здійснювати відбір найбільш ефективних ТКН відповідно до мети уроку	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	12.	Уміння відібрати найефективніші кооперативні технології при вивченні філологічних дисциплін	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Професійно-особистісний	13.	Особистісні риси вчителя впливають на успішність організації ТКН	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	14.	При організації роботи груп необхідно враховувати гетерогенність їх складу	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	15.	Для використання ТКН учителеві потрібно бути демократичним і уникати авторитаризму в класі	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Рефлексивно-оцінювальний	16.	Уміння аналізувати ефективність ТКН при вивченні філологічних дисциплін	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	17.	Уміння здійснювати контроль за досягненнями учнів у групі відповідно до типу кооперативної групи	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	18.	Уміння виявляти причини успіхів та невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань при використанні ТКН	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

Додаток И.3

Результати обрахунків по даним діагностичної анкети на виявлення стану готовності студентів-філологів до реалізації ТКН

I група – ННІ філології та журналістики, III курс (Спеціальність: українська мова та література(англійська), російська мова та література (англійська));

II група – ННІ іноземної філології, III курс (Спеціальність: філологія: англійська мова та література);

III група – ННІ філології та журналістики, V курс (Спеціальність: українська мова та література(англійська), російська мова та література (англійська));

IV група – ННІ педагогіки V курс (Спеціальність: початкова освіта та іноземна мова (англійська)).

Результати обрахунку подано у відносних частотах.

Таблиця И.3.1

Важливість показника готовності студентів-філологів до реалізації ТКН

№ групи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
I група	0,74	0,66	0,79	0,64	0,73	0,75	0,71	0,74	0,76	0,79	0,75	0,84	0,70	0,71	0,81	0,86	0,73	0,69
II група	0,83	0,72	0,70	0,75	0,85	0,82	0,78	0,76	0,79	0,82	0,82	0,89	0,76	0,81	0,82	0,84	0,71	0,73
III група	0,79	0,73	0,96	0,63	0,82	0,73	0,75	0,64	0,73	0,86	0,86	0,91	0,77	0,86	0,86	0,84	0,73	0,86
IV група	0,91	0,65	0,82	0,67	0,77	0,82	0,78	0,75	0,72	0,85	0,82	0,92	0,74	0,75	0,87	0,87	0,65	0,68
Середнє значення показника	0,82	0,69	0,82	0,67	0,79	0,78	0,76	0,72	0,75	0,83	0,81	0,89	0,74	0,78	0,84	0,85	0,71	0,74

Таблиця И.3.2

Самооцінка за показниками готовності студентів-філологів до реалізації ТКН

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
I група	0,58	0,54	0,55	0,49	0,58	0,61	0,59	0,61	0,59	0,67	0,72	0,71	0,63	0,66	0,65	0,68	0,57	0,56
II група	0,63	0,59	0,54	0,59	0,57	0,69	0,66	0,64	0,63	0,66	0,72	0,73	0,63	0,66	0,68	0,70	0,58	0,58
III група	0,56	0,47	0,49	0,51	0,58	0,58	0,62	0,61	0,62	0,65	0,66	0,71	0,56	0,63	0,63	0,68	0,49	0,52
IV група	0,61	0,61	0,73	0,57	0,73	0,68	0,61	0,61	0,57	0,71	0,79	0,77	0,66	0,69	0,69	0,79	0,55	0,68
Середнє значення показника	0,60	0,55	0,58	0,54	0,62	0,64	0,62	0,62	0,60	0,67	0,72	0,73	0,62	0,66	0,66	0,71	0,55	0,59

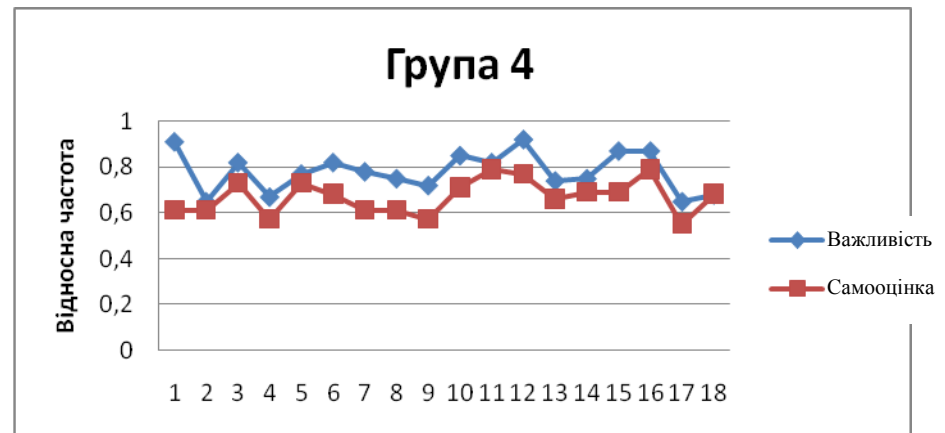
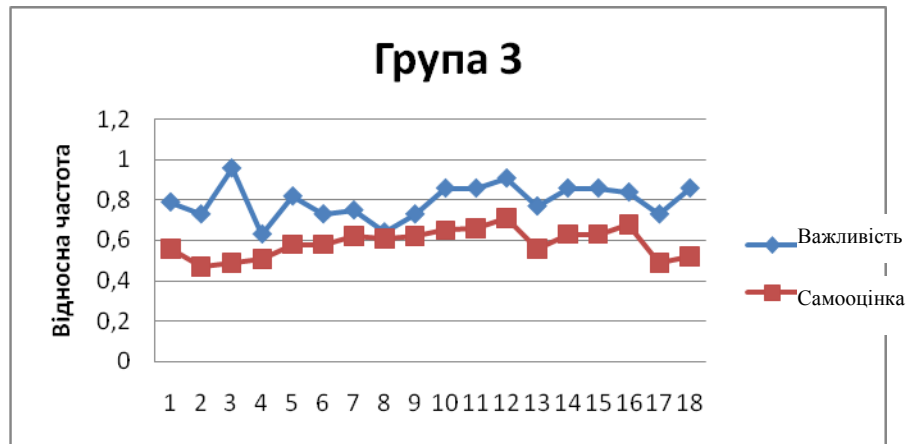
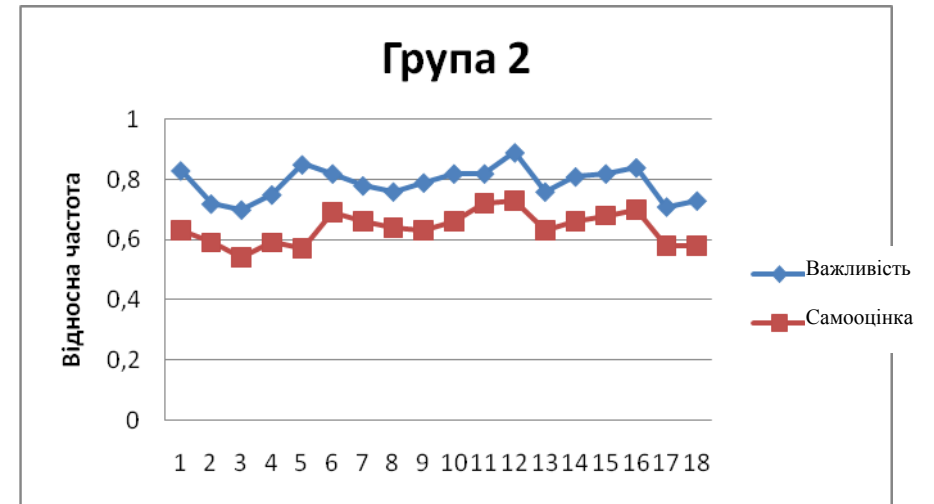
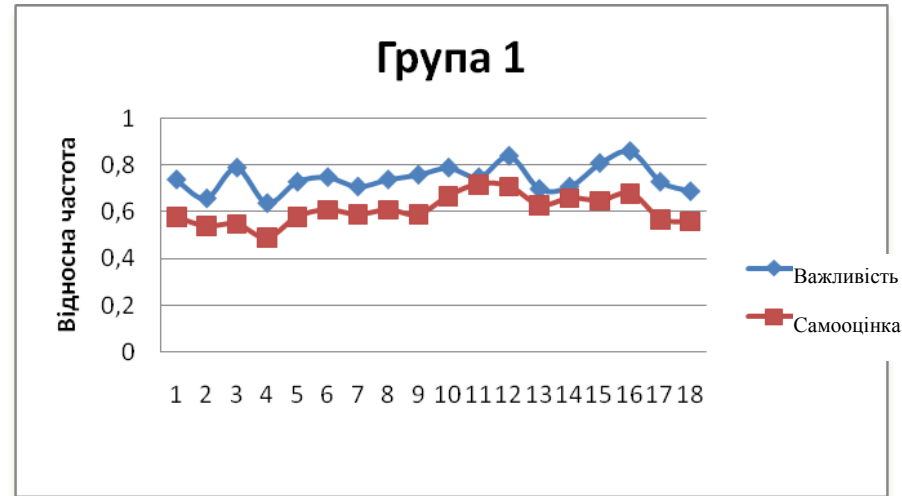


Рис. И.3.1 Результати обрахунків по даним діагностичної анкети на виявлення стану готовності студентів-філологів до реалізації ТКН

Додаток К

Розрахунок статистичних показників сформованості компонентів готовності в ЕГ та КГ на початковому етапі формувального експерименту

(Розрахунок проведено з використанням електронного ресурсу мережі Інтернет:
"Автоматический расчет t-критерия Стьюдента" за посиланням: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>)

Таблиця К.1

Розрахунок статистичних показників сформованості високого рівня компонентів готовності в ЕГ та КГ

Компоненти	Група		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційний	12	13	2.4	3.8	5.76	14.44
Знансвий	6	7	-3.6	-2.2	12.96	4.84
Операційно-діяльнісний	17	17	7.4	7.8	54.76	60.84
Особистісний	8	5	-1.6	-4.2	2.56	17.64
Рефлексивно-оцінювальний	5	4	-4.6	-5.2	21.16	27.04
Сума	48	46	0	0	97.2	124.8
Середнє	9.6	9.2				

Результат: $t_{Эмп} = 0.1$

Таблиця К.2

Розрахунок статистичних показників сформованості достатнього рівня компонентів готовності в ЕГ та КГ

Компоненти	Група		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційний	38	39	-2.6	-0.8	6.76	0.64
Знансвий	26	28	-14.6	-11.8	213.16	139.24
Операційно-діяльнісний	46	48	5.4	8.2	29.16	67.24
Особистісний	69	58	28.4	18.2	806.56	331.24
Рефлексивно-оцінювальний	24	26	-16.6	-13.8	275.56	190.44
Сума	203	199	-0	0	1331.2	728.8
Середнє	40.6	39.8				

Результат: $t_{Эмп} = 0.1$

Таблиця К.3

**Розрахунок статистичних показників сформованості середнього рівня
компонентів готовності в ЕГ та КГ**

Компоненти	Група		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційний	49	54	-9.6	-5.4	92.16	29.16
Знансвий	78	82	19.4	22.6	376.36	510.76
Операційно-діяльнісний	51	54	-7.6	-5.4	57.76	29.16
Особистісний	52	49	-6.6	-10.4	43.56	108.16
Рефлексивно-оцінювальний	63	58	4.4	-1.4	19.36	1.96
Сума	293	297	-0	0	589.2	679.2
Середнє	58.6	59.4				

Результат: $t_{Эмп} = 0.1$

Таблиця К.4

**Розрахунок статистичних показників сформованості низького рівня
компонентів готовності в ЕГ та КГ**

Компоненти	Група		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційний	68	70	9.8	4.4	96.04	19.36
Знансвий	57	59	-1.2	-6.6	1.44	43.56
Операційно-діяльнісний	53	57	-5.2	-8.6	27.04	73.96
Особистісний	38	64	-20.2	-1.6	408.04	2.56
Рефлексивно-оцінювальний	75	78	16.8	12.4	282.24	153.76
Сума	291	328	-0	0	814.8	293.2
Середнє	58.2	65.6				

Результат: $t_{Эмп} = 1,0$

Критичні значення

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.31	3.36

Додаток Л
Програма експериментальної перевірки ефективності впровадження моделі підготовки вчителів
філологічних спеціальностей до реалізації ТКН

Етап	Мета	Методи	Основний зміст експериментальної роботи	Пагаграф дис.
I Аналітико-пошуковий (2008-2010)	Ознайомлення з напрацюваннями за темою дослідження з метою розробки теоретичної бази дослідження	Аналіз та синтез науково-методичної літератури та довідкових джерел, контент-аналіз базових понять «кооперативне навчання» та «колаборативне навчання»	1. Визначення та уточнення ключових понять дослідження.	1.1
			2. Визначення сутності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.	1.1
			3. Виділення ТКН з точки зору їх використання як мети та засобу в процесі професійної підготовки вчителів-філологів.	2.1
			4. Теоретичне обґрунтування моделі підготовки вчителів-філологів до використання ТКН в професійній діяльності.	2.2
			5. Розробка критеріально-рівневої шкали визначення рівнів сформованості готовності до діяльності в режимі КН.	2.3
II Діагностичний (2011-2012)	Визначення структури експерименту, розробка програми експерименту, відбір пакету обробки експериментальних даних	Спостереження, бесіда, анкетування, статистичний аналіз отриманих даних та їх графічне відображення, моделювання, самооцінка	Аналіз результатів констатувального етапу експерименту: 1. Визначення рівня знань майбутніх учителів-філологів про КН, ТКН, типи групи КН та компоненти КН, а також функції вчителя в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності з використанням ТКН. 2. Визначення рівня мотивації до використання КН при викладанні філологічних дисциплін. 3. Визначення рівня прояву професійно значущих якостей, що сприяють успішному використанню ТКН. 4. Розробка програми факультативного курсу "Професійна підготовка вчителя-філолога до реалізації ТКН". 5. Діагностика рівня готовності майбутніх учителів-філологів до використання ТКН 6. Виділення контрольних та експериментальних груп.	3.1

<p>III Формувальний (2013-2014)</p>	<p>Перевірка ефективності розробленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН в професійній діяльності</p>	<p>Методи діагностики рівня сформованості готовності студентів-філологів до використання ТКН; методи статистичної обробки даних та їх інтерпретації</p>	<p>Упровадження в навчальний процес розробленої моделі підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей до реалізації ТКН</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Уточнення розробленої моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації ТКН. 2. Корекція змісту, форм, методів і засобів розробленої моделі відповідно до даних, отриманих у результаті констатувального етапу експерименту. 3. Експериментальна апробація моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації ТКН. 4. Упровадження розробленого факультативного курсу "Професійна підготовка вчителя-філолога до реалізації ТКН" в експериментальних групах. 5. Проведення вхідного та вихідного контролю готовності майбутніх учителів-філологів до використання ТКН. 6. Обробка отриманих у результаті експерименту даних. 	<p>3.2</p>
<p>IV.Корекційно-узагальнюючий (2014-2015)</p>	<p>Оцінювання ефективності розробленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до використання ТКН шляхом порівняння результатів вхідної і вихідної діагностики</p>	<p>Методи математичної обробки отриманих експериментальних даних, їх кількісний і якісний аналіз та графічна інтерпретація</p>	<p>Систематизація, аналіз та узагальнення результатів дослідження:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Інтерпретація та якісний аналіз експериментальних даних констатувальних та контрольних діагностичних зрізів у експериментальних та контрольних групах. 2. Оформлення результатів зрізів з відповідними висновками. 3. Оцінка достовірності отриманих даних на основі методів математичної статистики, з метою виявлення їх ефективності. 4. Формулювання висновків щодо ефективності розробленої моделі та можливих шляхів її вдосконалення. 5. Розробка методичних рекомендацій для викладачів щодо особливостей підготовки студентів-філологів до використання ТКН 	<p>3.3</p>

Додаток М

Пакет ілюстративних матеріалів

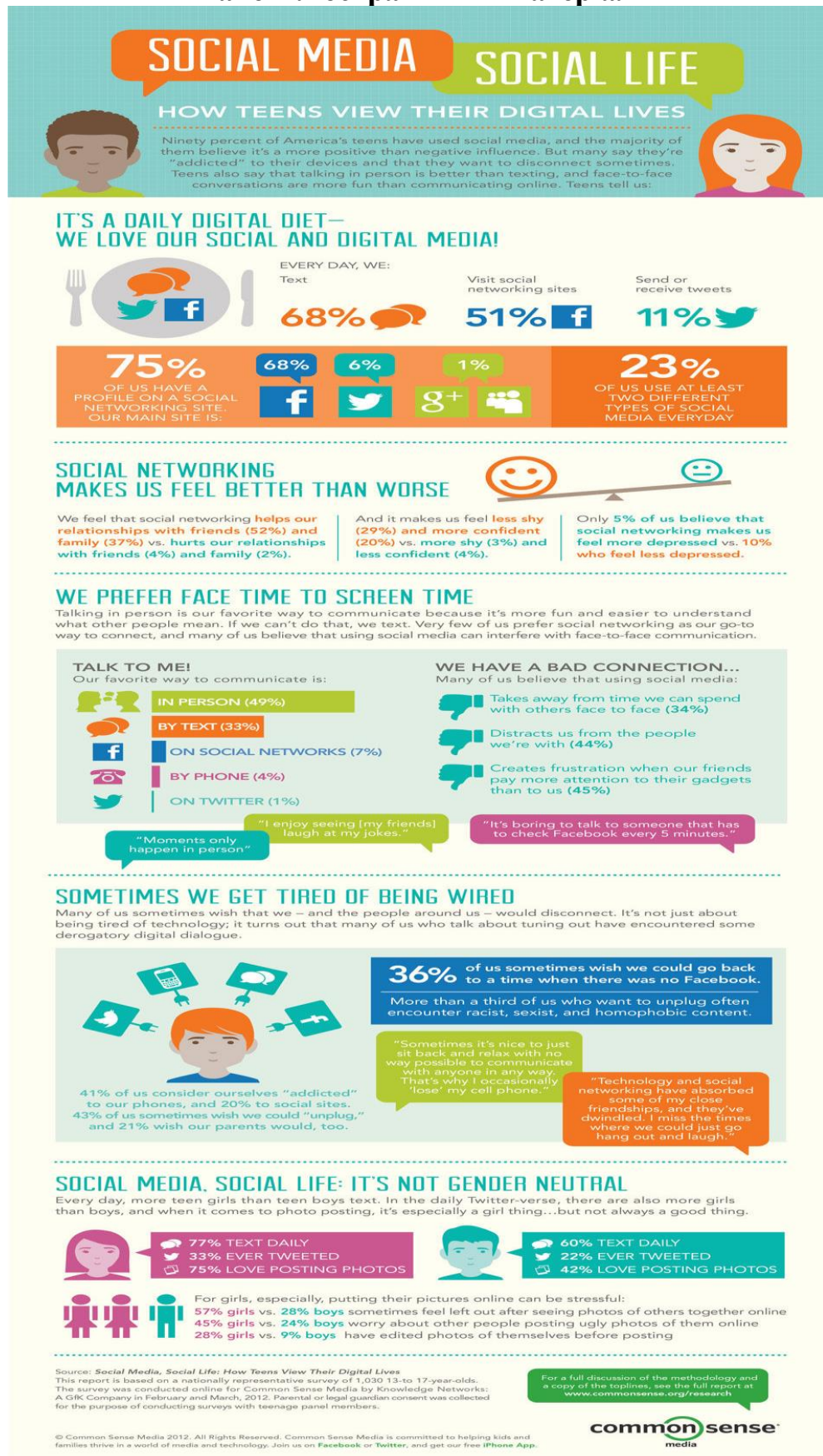


Рис. М.1 Зразок інфографіки на тему «Соціальні мережі»

Таблиця М.1

Індивідуальний тест для визначення рівня засвоєння матеріалу в процесі роботи в командах з розподіленими досягненнями

Оцініть правильність тверджень

Біля кожного твердження зазначте так або ні

Твердження

Відповідь

1. Більшість батьків не можуть втрутитися в он-лайн діяльність дітей у зв'язку з недостатнім рівнем обізнаності про соціальні мережі та особливості їх функціонування
2. Перевагою використання соціальних мереж є їх використання як засобу соціалізації
3. Використання соціальних мереж не сприяє розвитку креативності
4. Соціальні мережі не можуть використовуватися для освітніх потреб
5. Учні з особливими потребами не можуть використовувати соціальні мережі для своєї освіти та особистісного розвитку
6. “Facebook depression” – термін, який описує розвиток депресивного стану в результаті проведення значного часу в соціальних мережах, таких як Facebook
7. “Сліди”, які залишаються в мережі (фото, коментарі, особисті дані) не можуть бути видалені повністю звичайним користувачем
8. Батьки, так само як і їх діти, повинні вчитися грамотно використовувати он-лайн ресурси для забезпечення власних даних
9. Рекламодавці не маніпулюють користувачами он-лайн мереж
10. Використання соціальних мереж у США дозволено підліткам старшим 14 років

Ключ для викладача	
1.	Так
2.	Так
3.	Ні
4.	Ні
5.	Ні
6.	Так
7.	Так
8.	Так
9.	Ні
10.	Ні, старше 13 років

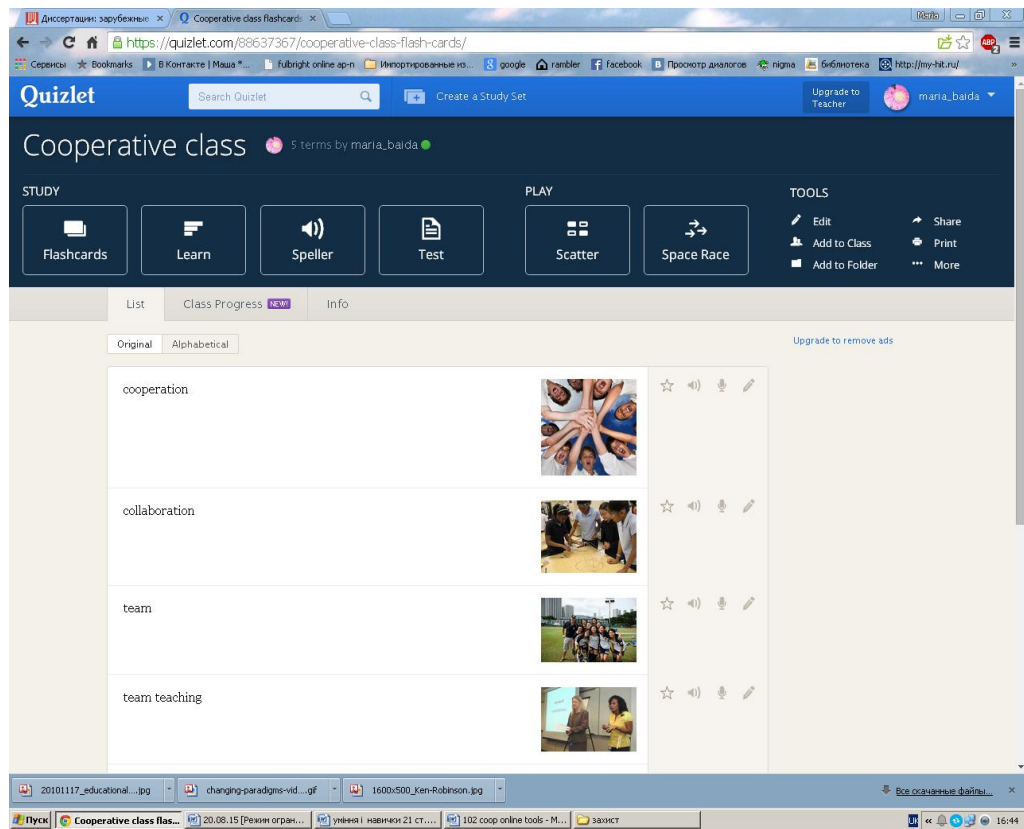


Рис. М. 2 Зразок використання сайту Quizlet з метою створення навчальних карток



Рис. М. 3 Зразки візуальних опор з презентації К. Робінсона

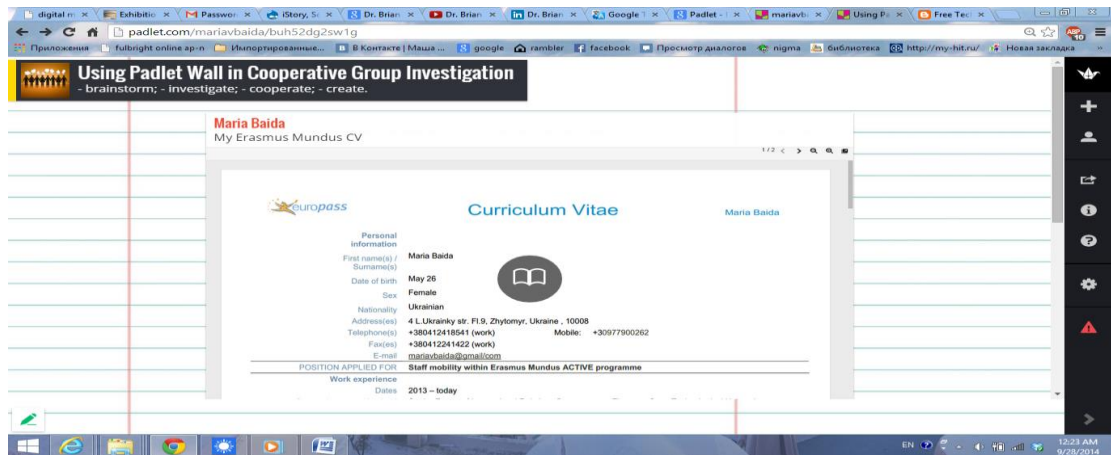


Рис. М. 4 Використання інтерактивної дошки Padlet в структуруванні ТКН Групової взаємодії

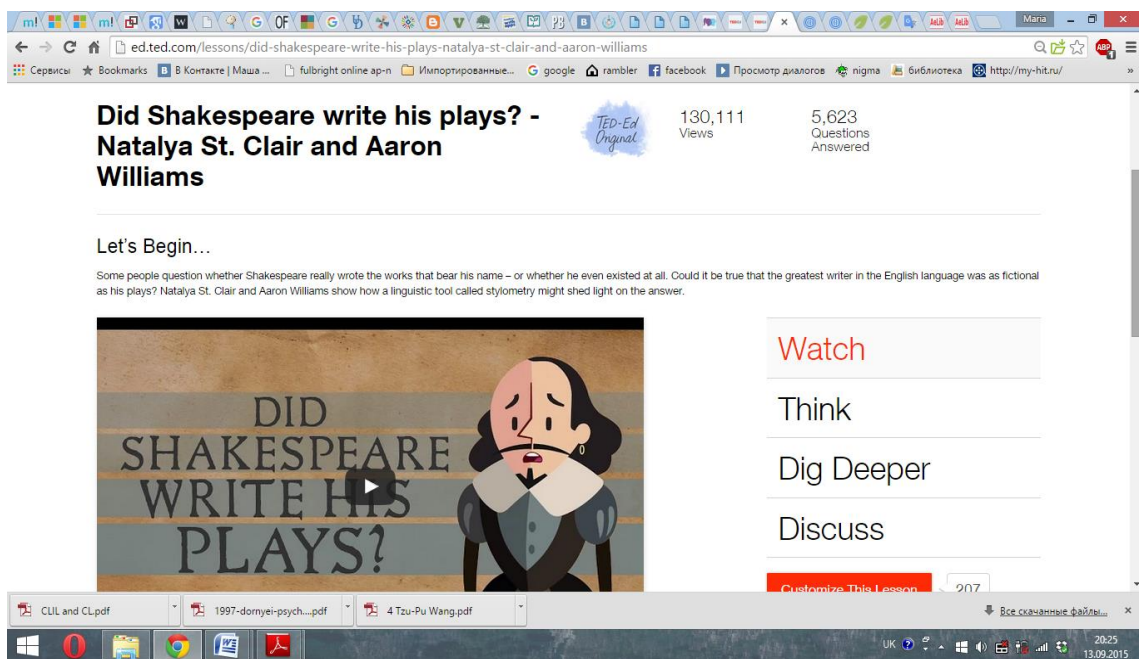


Рис. М. 5 Приклад завдання на сайті Ted-ed для опрацювання теми "Чи писав Шекспір свої п'єси сам? "

Додаток Н
АНКЕТА
визначення рівня готовності майбутнього вчителя-філолога до
реалізації технологій кооперативного навчання
Шановний колего!

Кафедра педагогіки ЖДУ ім. І. Франка проводить дослідження рівня готовності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей до використання технологій кооперативного навчання в професійній діяльності та просить Вас надати допомогу, відповідаючи на питання запропонованої анкети. Усі компоненти оцінюються за 7-ми бальною шкалою у двох графах (обведіть відповідну цифру): 1 – зовсім не володію цим компонентом, 7 – володію знаннями про даний компонент повною мірою.

1. Мотиваційно-цільвий критерій

№	<i>Характеристика майбутньої професійної діяльності</i>	<i>Самооцінка</i>
1.	Висока мотивація до роботи по обраній спеціальності вчителя філологічних дисциплін	1 2 3 4 5 6 7
2.	Зацікавленість у потенційних можливостях, які відкриває знання іноземної та рідної мови	1 2 3 4 5 6 7
3.	Усвідомленість необхідності постійного пошуку ефективних форм, методів, технологій навчання для використання в професійній діяльності	1 2 3 4 5 6 7
4.	Усвідомлення значущості співробітництва для успішної професійної діяльності	1 2 3 4 5 6 7
5.	Мотивація до відбору ефективних кооперативних технологій для реалізації в професійному середовищі	1 2 3 4 5 6 7
6.	Мотивація на підвищення вміння формувати мовну комунікативну поведінку за допомогою КН	1 2 3 4 5 6 7
7.	Мотивація на формування культури міжкультурного спілкування засобом КН	1 2 3 4 5 6 7
8.	Орієнтація на розвиток особистості учня у процесі опанування матеріалом	1 2 3 4 5 6 7
9.	Потреба вдосконалити професійну компетентність у процесі використання КН	1 2 3 4 5 6 7
10.	Прагнення використання та адаптації напрацювань з ТКН відповідно до професійних потреб	1 2 3 4 5 6 7
11.	Потреба в підвищенні власного рівня знань стосовно змісту та методів роботи в режимі КН	1 2 3 4 5 6 7
12.	Потреба створювати атмосферу співпраці та взаємодопомоги в професійному середовищі	1 2 3 4 5 6 7
13.	Можливість підвищити впевненість в спілкуванні іноземною мовою шляхом використання КН	1 2 3 4 5 6 7
14.	Можливість постійного оновлення змісту навчальних предметів	1 2 3 4 5 6 7

15.	Прагнення застосовувати в процесі розробки завдань для КН автентичні матеріали	1 2 3 4 5 6 7
16.	Прагнення опанування ефективними стратегіями організації КН в різних типах взаємодії (безпосередній та комп'ютерно-опосередкований)	1 2 3 4 5 6 7
17.	Можливість використовувати набуті знання та уміння поза межами навчального закладу	1 2 3 4 5 6 7
18.	Мотивація до навчання впродовж життя та постійного самовдосконалення	1 2 3 4 5 6 7

2. Професійно-змістовий критерій

№	<i>Майбутні вчителі-філологи повинні мати:</i>	<i>Самооцінка</i>
1.	Загальнокультурні знання про світ та суспільство	1 2 3 4 5 6 7
2.	Країнознавчі знання про країну, мова якої вивчається	1 2 3 4 5 6 7
3.	Соціокультурні знання про країну, мова якої вивчається	1 2 3 4 5 6 7
4.	Професійно значущі лінгвістичні знання	1 2 3 4 5 6 7
5.	Лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу	1 2 3 4 5 6 7
6.	Знання практичної граматики, фонетики	1 2 3 4 5 6 7
7.	Професійно-методичні знання	1 2 3 4 5 6 7
8.	Знання принципів відбору мовного матеріалу	1 2 3 4 5 6 7
9.	Знання специфіки навчання філологічних дисциплін	1 2 3 4 5 6 7
10.	Знання нормативних освітніх документів (законів України "Про освіту", "Про вищу освіту", програми з філологічних дисциплін для ЗНЗ, рекомендацій ради Європи щодо мовної освіти тощо)	1 2 3 4 5 6 7
11.	Знання загальної, вікової, соціальної психології	1 2 3 4 5 6 7
12.	Знання психологічних особливостей традиційної для класно-урочної системи групи	1 2 3 4 5 6 7
13.	Знання психологічних особливостей групової кооперативної роботи	1 2 3 4 5 6 7
14.	Теоретичні та практичні педагогічні знання	1 2 3 4 5 6 7
15.	Знання інтерактивних технологій навчання	1 2 3 4 5 6 7
16.	Знання стилів учнівської діяльності	1 2 3 4 5 6 7
17.	Знання засобів, форм та методів педагогічної роботи з різними категоріями учнів	1 2 3 4 5 6 7
18.	Знання про вітчизняні аналоги КН	1 2 3 4 5 6 7
19.	Знання про теорію соціальної взаємозалежності	1 2 3 4 5 6 7
20.	Знання принципів гуманістичної педагогіки	1 2 3 4 5 6 7
21.	Знання функцій педагогічної діяльності з КН	1 2 3 4 5 6 7
22.	Знання інноваційних освітніх технологій окрім ТКН	1 2 3 4 5 6 7
23.	Знання принципів особистісно орієнтованого підходу	1 2 3 4 5 6 7
24.	Знання теоретичних основ кооперативного навчання	1 2 3 4 5 6 7
25.	Знання історичних основ КН	1 2 3 4 5 6 7

26.	Знання про характерні компоненти КН	1 2 3 4 5 6 7
27.	Знання шляхів впровадження компонентів КН в навчальному процесі	1 2 3 4 5 6 7
28.	Знання класичних технологій КН	1 2 3 4 5 6 7
29.	Знання принципів відбору ТКН відповідно до мети і завдань уроку	1 2 3 4 5 6 7
30.	Знання про виховний потенціал ТКН	1 2 3 4 5 6 7
31.	Знання специфіки роботи в трьох типах кооперативних груп	1 2 3 4 5 6 7
32.	Знання про особливості організації ТКН в комп'ютерно-опосередкованому режимі	1 2 3 4 5 6 7
33.	Знання принципів організації "змішаного" та "перевернутого" навчання	1 2 3 4 5 6 7
34.	Знання особливостей використання ТКН на різних рівнях підготовки учнів (початкова, основна, вища школа)	1 2 3 4 5 6 7

3. Діяльнісно-технологічний критерій

	<i>Професійно-педагогічні уміння майбутніх учителів</i>	<i>Самооцінка</i>
	Мотиваційні вміння	
1.	Зацікавити учнів у режимі роботи в КН	1 2 3 4 5 6 7
2.	Залучати учнів до роботи в різних типах кооперативних груп, особливо за межами класу	1 2 3 4 5 6 7
3.	Показувати учням переваги співпраці в процесі навчання	1 2 3 4 5 6 7
4.	Розвивати потребу в самовдосконаленні вже існуючих компетенцій учнів засобом КН	1 2 3 4 5 6 7
5.	Засобом КН спонукати кожного учня розвивати свої пізнавальні інтереси	1 2 3 4 5 6 7
	Пізнавальні та адаптивні вміння	
1.	Підбирати для учнів пошукові КТ	1 2 3 4 5 6 7
2.	Навчити учнів працювати з автентичними джерелами в групах КН для виконання дослідницьких завдань	1 2 3 4 5 6 7
3.	Аналізувати помилки в роботі кооперативних груп та знаходити причини їх виникнення	1 2 3 4 5 6 7
4.	Методично структурувати автентичний мовленнєвий матеріал у навчальних цілях	1 2 3 4 5 6 7
5.	Відбирати необхідні технології КН та адаптувати їх до психологічних і вікових особливостей учнів	1 2 3 4 5 6 7
6.	Адаптувати автентичні джерела до рівня сприймання та розуміння учнів кооперативних груп	1 2 3 4 5 6 7
7.	Навчити учнів співпрацювати в різних типах кооперативних груп	1 2 3 4 5 6 7
8.	Навчити учнів обирати відповідний навчальній ситуації стиль мовленнєвої та немовленнєвої поведінки	1 2 3 4 5 6 7
	Проектувальні вміння	
1.	Планувати кооперативні рольові ігри	1 2 3 4 5 6 7
2.	Складати кооперативні проблемні завдання	1 2 3 4 5 6 7
3.	Створювати кооперативні проекти, колажі, постери	1 2 3 4 5 6 7
4.	Проектувати завдання уроку з урахуванням основних кооперативних елементів	1 2 3 4 5 6 7

5.	Моделювати кооперативні структури	1 2 3 4 5 6 7
6.	Моделювати окремі етапи уроків з використанням різних кооперативних технологій та різних типів кооперативних груп	1 2 3 4 5 6 7
7.	Скласти перспективну програму роботи в режимі кооперативного навчання для учнів різних вікових груп	1 2 3 4 5 6 7
8.	Відібрати найефективніші кооперативні технології при вивченні філологічних дисциплін	1 2 3 4 5 6 7
Організаційні вміння		
1.	Організувати ефективне спілкування в різних кооперативних технологіях	1 2 3 4 5 6 7
2.	Виявляти ускладнення в роботі груп	1 2 3 4 5 6 7
3.	Приймати оптимальні рішення в різних комунікативних кооперативних ситуаціях	1 2 3 4 5 6 7
4.	Створювати кооперативні умови, що сприяють різнобічному розвитку учнів	1 2 3 4 5 6 7
5.	Накопичувати досвід професійного бачення проблем, що виникають у процесі впровадження КН	1 2 3 4 5 6 7
6.	Здійснювати альтернативний вибір найбільш поширених кооперативних технологій	1 2 3 4 5 6 7
Комунікативні вміння		
1.	Розпочинати та завершувати розмову з учнями відповідно до норм іншомовної культури	1 2 3 4 5 6 7
2.	Переконливо та доступно пояснювати особливості організації роботи в кооперативних групах	1 2 3 4 5 6 7
3.	Долати труднощі, які виникають у процесі спілкування в процесі роботи в режимі КН	1 2 3 4 5 6 7
4.	Встановлювати дружню взаємодію на уроці	1 2 3 4 5 6 7
5.	Розвивати в учнів уміння висловлювати підтримку та заохочення	1 2 3 4 5 6 7

4. Професійно-особистісний критерій

№	Якості та здатності вчителя-філолога, що сприяють ефективному використанню ТКН	Самооцінка
1.	Ініціативність	1 2 3 4 5 6 7
2.	Активність	1 2 3 4 5 6 7
3.	Емпатійність	1 2 3 4 5 6 7
4.	Толерантність	1 2 3 4 5 6 7
5.	Критичність мислення	1 2 3 4 5 6 7
6.	Організованість	1 2 3 4 5 6 7
7.	Демократичність	1 2 3 4 5 6 7
8.	Рефлексивність мислення	1 2 3 4 5 6 7
9.	Креативність	1 2 3 4 5 6 7
10.	Здатність до самовдосконалення	1 2 3 4 5 6 7
11.	Здатність зацікавити у співпраці	1 2 3 4 5 6 7
12.	Здатність до самокритики	1 2 3 4 5 6 7
13.	Комунікабельність та відкритість	1 2 3 4 5 6 7

5. Рефлексивний критерій

№	Рефлексивно-оцінювальні вміння	Самооцінка
1.	Здійснювати контроль за досягненнями учнів у групі відповідно до типу кооперативної групи	1 2 3 4 5 6 7
2.	Організовувати самоконтроль при роботі в кооперативній групі	1 2 3 4 5 6 7
3.	Здійснити самоаналіз правильності постановки цілей роботи кооперативної групи	1 2 3 4 5 6 7
4.	Критично оцінювати відбір ТКН відповідно до теми уроку	1 2 3 4 5 6 7
5.	Аналізувати ефективність кооперативних технологій при вивченні рідної чи іноземної мови та інших філологічних дисциплін	1 2 3 4 5 6 7
6.	Бачити причини успіхів та невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань при використанні кооперативних технологій	1 2 3 4 5 6 7
7.	Робити висновки на майбутнє із власного досвіду	1 2 3 4 5 6 7
8.	Узагальнювати накопичений досвід використання КТ	1 2 3 4 5 6 7
9.	Аналізувати власну професійну діяльність з та без використання ТКН	1 2 3 4 5 6 7
10.	Запозичувати досвід колег, які використовують ТКН	1 2 3 4 5 6 7
11.	Виважене приймати рішення із організації роботи в класі та проводити рефлексію після проведення уроку	1 2 3 4 5 6 7
12.	Планувати урок на основі попередніх досягнень учнів, освоєних соціальних умінь роботи в кооперативній групі	1 2 3 4 5 6 7
13.	Аналізувати причини невдач у досягненні цілей кооперативного уроку	1 2 3 4 5 6 7
14.	На основі аналітичних роздумів визначати свої власні можливості, уміння, знання з метою організації кооперативного викладання з колегою	1 2 3 4 5 6 7

Додаток П

Методика обрахунку статистичних даних за φ – критерієм Фішера

У критерії Фішера висуваються дві гіпотези:

H_0 : частка осіб, у яких виявляється досліджуваний ефект, у вибірці 1 не більша, ніж у вибірці 2;

H_1 : частка осіб, у яких виявляється досліджуваний ефект, у вибірці 1 більша, ніж у вибірці 2.

Перевірка гіпотез виконується за наступним алгоритмом:

- 1) процентні співвідношення переводяться в частки одиниці, які, своєю чергою переводяться в радіани за формулою кутового перетворення Фішера;
- 2) обчислюється спостережуване значення за наступною формулою:

$$\varphi_{\text{емп.}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (\text{П. 1})$$

де n_1 n_2 – обсяги досліджуваних вибірок;

- 3) виконується перевірка значущості отриманого критерію;
- 4) порівнюють емпіричне значення критерію $\varphi_{\text{емп.}}^*$ із критичними $\varphi_{\text{кр.}}^*$, які відповідають прийнятим у психології рівням статистичної значущості:

$$\varphi_{\text{кр.}}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases} \quad (\text{П. 2})$$

$$\varphi_{\text{емп.}}^* \geq \varphi_{\text{кр.}}^* \quad (\text{П. 3})$$

У нашому випадку висувались відповідні статистичні гіпотези:

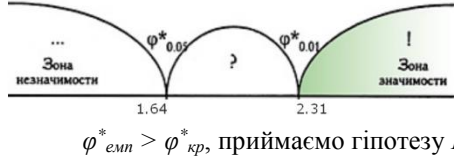
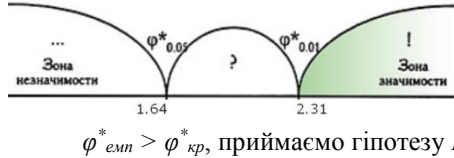
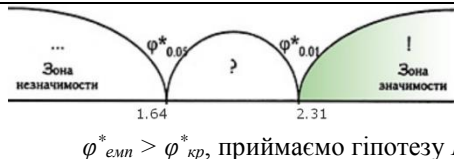
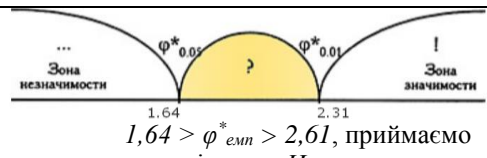
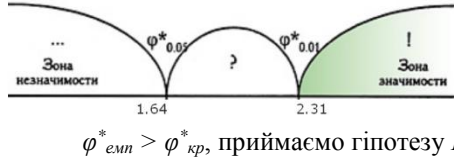
H_0 : рівень сформованості відповідного досліджуваного показника в експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній групі після формувального етапу експерименту;

H_1 : рівень сформованості відповідного досліджуваного показника в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній групі після формувального етапу експерименту.

Додаток Р
Результати обрахунку анкет на формувальному етапі експерименту
Таблиця Р.1
Оцінка рівнів сформованості готовності у студентів до та після
формувального етапу експерименту

Рівень	Бали	До експерименту				Після експерименту			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		Кількість студентів	Частка, %	Кількість студентів	Частка, %	Кількість студентів	Частка, %	Кількість студентів	Частка, %
Мотиваційний компонент									
Високий	111–126	12	7,2	13	7,4	34	20,4	17	9,7
Достатній	95–110	38	22,8	39	22,2	83	49,7	51	29,0
Середній	63–94	49	29,3	54	30,7	39	23,4	69	39,2
Низький	1–63	68	40,7	70	39,7	11	6,5	39	22,1
Знавсвий компонент									
Високий	210–238	6	3,6	7	4,0	22	13,2	12	6,8
Достатній	179–209	26	15,6	28	15,9	67	40,1	37	21,0
Середній	119–178	78	46,7	82	46,6	64	38,3	85	48,3
Низький	1–118	57	34,1	59	33,5	14	8,4	42	23,9
Операційно-діяльнісний компонент									
Високий	193–224	17	10,2	17	9,6	42	25,2	23	13,1
Достатній	168–192	46	27,5	48	27,3	73	43,7	67	38,1
Середній	112–167	51	30,5	54	30,7	44	26,3	54	30,7
Низький	1–111	53	31,8	57	32,4	8	4,8	32	18,1
Особистісний компонент									
Високий	81–91	8	4,8	5	2,8	10	6,0	8	4,5
Достатній	69–80	69	41,3	58	33,0	77	46,1	62	35,2
Середній	47–68	52	31,1	49	27,8	53	31,7	71	40,3
Низький	1–46	38	22,8	64	36,4	27	16,2	35	20,0
Рефлексивно-оцінювальний компонент									
Високий	87–98	5	3,0	4	2,3	16	9,6	6	3,4
Достатній	74–86	24	14,4	26	14,8	69	41,3	32	18,2
Середній	49–73	63	37,7	68	38,6	55	32,9	73	41,5
Низький	1–48	75	44,9	78	44,3	27	16,2	65	36,9

Визначення критерію Фішера для перевірки запропонованої методики

Показник	Група		Вісь значущості критерію
	ЕГ	КГ	
Мотиваційний компонент			
Значення частки, коли «Є ефект», %	70,1	38,6	
Кутове перетворення	1,984	1,341	
Емпіричне значення критерію, $\varphi^*_{емп}$	5,95		
Рівень значущості критерію, ρ	0,01		
Знаннєвий компонент			
Значення частки, коли «Є ефект», %	53,3	27,8	
Кутове перетворення	1,637	1,111	
Емпіричне значення критерію, $\varphi^*_{емп}$	4,87		
Рівень значущості критерію, ρ	0,01		
Операційно-діяльнісний компонент			
Значення частки, коли «Є ефект», %	68,9	51,1	
Кутове перетворення	1,958	1,593	
Емпіричне значення критерію, $\varphi^*_{емп}$	3,38		
Рівень значущості критерію, ρ	0,01		
Особистісний компонент			
Значення частки, коли «Є ефект», %	52,0	39,7	
Кутове перетворення	1,611	1,363	
Емпіричне значення критерію, $\varphi^*_{емп}$	2,296		
Рівень значущості критерію, ρ	0,01		
Рефлексивно-оцінювальний компонент			
Значення частки, коли «Є ефект», %	50,9	21,6	
Кутове перетворення	1,589	0,967	
Емпіричне значення критерію, $\varphi^*_{емп}$	5,76		
Рівень значущості критерію, ρ	0,01		