

**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БЕЙ ІРИНА ЮРІВНА

УДК 378:37.011.3-051: 81'243(083.94)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ**

Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»

Спеціальність 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

_____ І.Ю. Бей

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор

Лисенко Неллі Василівна

Івано-Франківськ – 2020

АНОТАЦІЯ

Бей І. Ю. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Міністерство освіти і науки України, Івано-Франківськ, 2020.

З метою збереження цілісності наукового дослідження поняття «проект» та похідні від нього вживаються у відповідності до попередніх норм української орфографії (до 2019 року).

Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Її актуальність зумовлена необхідністю ефективної підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності в закладах загальної середньої освіти в умовах інтегрування України в європейський освітній простір.

У дослідженні обґрунтовано важливість означеної підготовки відповідно до пріоритетних положень державних документів, що визначають її стратегічні напрями. Це такі як: Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2001), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр. та інші нормативно-правові акти.

Констатується, що поставлені у наведених документах проблеми, за твердженням вчених та практиків, можливо вирішити за умови впровадження в освітній процес вищої школи інноваційного навчання, чільне місце в якому посідає проектна діяльність.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень, узагальнення досвіду роботи як вищої школи, так і закладів загальної середньої освіти України окреслено умови вирішення цілого ряду протиріч між:

- замовленням суспільства на кваліфікованих учителів іноземних мов і традиційною системою їхньої підготовки у ЗВО України;

- високими потенційними можливостями процесу фахової підготовки майбутніх педагогів та недостатнім рівнем реалізації в його структурі педагогічної інноватики, загалом, та проектного навчання, зокрема;

- актуальністю застосування інноваційних технологій в закладах вищої освіти України та недостатнім методичним забезпеченням навчальних дисциплін рекомендаціями щодо їх впровадження в освітній процес ЗВО.

Відповідно, визначено та обґрунтовано науково-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності (надалі – ПД) в закладах загальної середньої освіти. Задля цього схарактеризовано особливості процесу підготовки майбутніх педагогів до ПД, уточнено й конкретизовано сутність базових понять у контексті наукового пошуку, таких, як «професійно-педагогічна діяльність», «проектна діяльність», «проектне навчання», «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземних мов», «готовність учителя до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти», «проектні вміння та навички», «проектна компетентність майбутнього вчителя», «проектна компетентність учнів закладів освіти України».

Результати ретроспективного аналізу проектного навчання в зарубіжній педагогіці (в таких країнах як Англія, Бельгія, Німеччина, Росія, США, Франція) дозволили стверджувати, що історія становлення означеної технології навчання зазнавала падінь, злетів та переосмислення щодо її впровадження в широку педагогічну практику. Проблеми проектної діяльності в наукових школах різних країн було окреслено не лише у контексті освітніх парадигм, а й з урахуванням політичних, економічних та соціокультурних змін, що відбувалися в кожній окремо взятій країні.

На підставі узагальнення та систематизації наукових досліджень з означеної проблеми виокремлено періодизацію процесу виникнення та розвитку методу проектів у зарубіжній педагогіці, що дало підстави керуватися

нею у подальших наукових розвідках щодо вирішення проблеми проектного навчання в закладах загальної середньої освіти України.

З метою визначення реального стану проблеми підготовки майбутніх учителів до ПД в практичній діяльності вітчизняних закладів вищої освіти було здійснено: дослідження навчальних планів підготовки вчителів іноземних мов з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності – 014 «Середня освіта» (мова і література – англійська, німецька, французька), 035 «Філологія» в різних регіонах України; аналіз робочих програм викладачів іноземних мов ЗВО задля з'ясування наявності в них можливостей щодо впровадження в освітній процес підготовки майбутніх бакалаврів проектного навчання.

Відповідно, констатовано наявність у всіх навчальних планах таких обов'язкових складових: теоретико-лінгвістична, мовно-практична, психолого-педагогічна, методична та загальноосвітня. Окремо виділено педагогічну практику (навчальну та виробничу), яка завершує процес фахової підготовки бакалавра з іноземної мови.

Дослідження цих складових дозволило прослідкувати кількість кредитів на їх вивчення, виокремити їх погодинне навантаження, об'єднати у відповідності із завданнями і метою вивчення та запропонувати шляхи ефективної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти України.

При цьому зверталася увага на те, чи ці дисципліни:

1. Надають можливості для дослідницького, творчого вирішення навчальних проблем, для реалізації інтегрованих підходів, дослідницького пошуку щодо їх розв'язання.

2. Містять матеріал для організації самостійної проектної діяльності студентів (індивідуальної, парної, групової).

3. Дозволяють здійснювати структурування змістової частини майбутньої проектної діяльності здобувачів вищої освіти через складання навчальних проектів (із зазначенням поетапних результатів).

4. Можливі у подальшій роботі для впровадження дослідницької

діяльності в освітній процес вищої школи.

5. Перспективні для матеріального оформлення результатів виконаних проектів, що є однією з важливих умов реалізації проектного навчання у вітчизняних закладах вищої освіти.

Для проведення експериментального дослідження було виділено такі дисципліни навчальних планів як «Педагогіка», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс усного та писемного мовлення» (в навчальних планах деяких ЗВО – «Основна іноземна мова»), «Педагогічна практика», що традиційно сприяють фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов.

Обґрунтування теоретичних засад порушеної проблеми, визначення особливостей її реалізації у ЗВО України дало підстави для моделювання процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Стан готовності студентів до проектного навчання в професійній діяльності було виявлено в два етапи. На першому – здійснено теоретичне обґрунтування компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості в майбутніх учителів здатності впроваджувати проектну діяльність на уроках іноземних мов, на другому – проведено констатувальний етап експерименту задля діагностування готовності студентів до проектного навчання в закладах загальної середньої освіти.

На основі аналізу наукових джерел та практичного досвіду роботи ЗВО виокремлено компоненти (*мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний*), критерії (*мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-операційний та рефлексивно-оцінний*), показники та рівні сформованості означеної готовності до здійснення ПД на уроках іноземних мов (*конструктивний, продуктивний, репродуктивний та рецептивний*).

Застосування означеного експериментального інструментарію було покладено в основу діагностико-констатувального експерименту, проведення якого дозволило зробити висновки про те, що значна частина студентів не

готові визначати сутність та особливості застосування проектних технологій у роботі з учнями; не завжди здатні адекватно обирати проектувальні методи навчання; у них недостатньо сформовані вміння моделювати уроки іноземної мови із застосуванням проектної діяльності.

Окреслені тенденції дали підстави для теоретичного обґрунтування *структурно-функціональної моделі підготовки* майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності та виокремлення *сукупності педагогічних умов* для її реалізації у майбутній професійній діяльності.

Побудову означеної моделі здійснено за результатами аналізу реальної освітньої діяльності вчителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти України з урахуванням вимог суспільства до їхньої кваліфікації.

Визначено структурні блоки моделі підготовки майбутніх фахівців: методологічно-цільовий, організаційно-діяльнісний та діагностико-результативний; виокремлено їхні відповідні компоненти: мету, умови, завдання, зміст і результати освітнього процесу.

До функціональних складових моделі віднесено засоби, форми, методи, технології, підходи до навчання, а також компоненти підготовки та рівні готовності студентів до ПД.

Передбачали, що на процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов до ПД в закладах загальної середньої освіти ефективно впливатиме впровадження представленої нами моделі та реалізація обґрунтованих *педагогічних умов*: формування позитивної мотивації студентів до проектної діяльності у майбутній професійній роботі вчителя іноземних мов; забезпечення інтеграції психолого-педагогічної та іншомовної складової процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання учнів; організація взаємодії суб'єктів освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців для закладів загальної середньої освіти на основі паритетного діалогу; формування в студентів навичок педагогічної рефлексії щодо використання проектного навчання у власній педагогічній діяльності.

Експериментальна перевірка запропонованої структурно-функціональної

моделі та виокремлених педагогічних умов засвідчила їх ефективність, що доведено позитивною динамікою рівнів готовності майбутніх учителів до ПД в експериментальних групах. Зокрема, після проведення формувального експерименту в 43,14 % студентів було зафіксовано конструктивний (високий) рівень готовності до ПД (динаміка + 27,75% у порівнянні з КГ); за кількісними значеннями рецептивного (низького) рівня в КГ кількість студентів зменшилася на 4,84%, а в ЕГ – на 11,28 %, (динаміка – 6,44% у порівнянні зі студентами КГ).

Достовірність результатів дослідження перевірено за допомогою застосування методів математичної статистики – порівняння дисперсій для вхідного та підсумкового контролю в КГ та ЕГ задля визначення критерію Фішера.

Результати обчислення дисперсій з метою визначення емпіричного F-критерію для кожного компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного навчання у професійній діяльності та загальних результатів дисертаційної роботи засвідчили їхню достовірність.

Практичне значення наукового дослідження полягає у напрацюванні навчально-методичних матеріалів, у яких вміщено вправи, ситуаційні завдання, дидактичні ігри, рекомендації для самостійної підготовки студентів, що відображено в навчально-методичному посібнику «Проектне навчання у вищій школі: міждисциплінарний підхід (на прикладі підготовки майбутніх учителів іноземних мов)» для студентів першого бакалаврського рівня підготовки галузі 01 Освіта/Педагогіка, напряму підготовки 014 – «Середня освіта», 035 «Філологія». Їх доцільно впроваджувати під час вивчення студентами факультетів іноземних мов таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка», «Основна іноземна мова», «Практичний курс усного та писемного мовлення», «Методика викладання іноземної мови», «Педагогічна практика».

Висновки та результати наукової роботи можуть бути корисними для магістрів, аспірантів, викладачів ЗВО, а також рекомендовані до використання в процесі підвищення кваліфікації учителів іноземних мов закладів загальної

середньої освіти.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів, іноземні мови, проектна діяльність, метод проектів, проектна компетентність, проектні вміння і навички, заклади загальної середньої освіти, готовність до проектної діяльності.

ABSTRACT

Bei I. Training Future Foreign Languages Teachers for Project Activity at Comprehensive Schools. – Qualifying scientific paper published in manuscript form.

Thesis for the Degree of Ph.D., Speciality 015 «Professional Education (by specializations)». Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivano-Frankivsk, 2020.

For the purpose of keeping the cohesion and coherence of the thesis, the concept «project» and its derivatives are used in accordance with the previous standards of Ukrainian spelling (prior to 2019).

The dissertation presents a theoretical and experimental research of the problem of training future foreign languages teachers for project activity at comprehensive schools.

The relevance of the research consists in the necessity of an effective training of future specialists for innovative activity at comprehensive schools in the context of Ukraine's integration into European educational environment.

The study has proved the importance of the noted training in accordance with the priority principles of the state documents that define its strategic directions. These documents are: All-European guidelines on language education (2001), The National Doctrine of Education Development (2002), the laws of Ukraine «On Higher Education» (2014), «On Education» (2017); the Draft Concept of the Development of Education in Ukraine for the period of 2015-2025, etc.

It has been claimed that according to researchers and experts, all the problems set in the above mentioned documents can be solved on condition of introducing innovative learning into the educational process of higher school, project activity being central herein.

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical researches, generalization of work experience of both higher educational institutions and comprehensive schools of Ukraine, there have been highlighted the conditions of resolving a number of such contradictions as:

- demand of the society for qualified foreign languages teachers vs the traditional system of their training in higher educational institutions of Ukraine;

- high potential possibilities of the process of professional training of future teachers vs insufficient level of realization in its structure of pedagogical innovation in general, and project-based learning in particular;

- relevance of applying innovative technologies in higher educational institutions of Ukraine vs limited methodological support of educational subjects with guidelines related to their introduction into high school educational process.

Accordingly, scientific and methodological principles of professional training of future foreign languages teachers for the project activity (later on – PA) at comprehensive schools have been determined and justified. For this purpose, the peculiarities of the process of training future teachers for the project-based learning are characterized; the essence of the following basic concepts in the context of scientific search is specified: «professional and pedagogical activity», «project activity», «project-based learning», «professional and pedagogical training of future foreign languages teachers», «teacher's readiness for the project activity at comprehensive schools», «project skills and attainments», «project competence of a future teacher», «project competence of pupils of educational institutions of Ukraine».

The retrospective analysis of the project-based learning in foreign pedagogical researches (in such countries as England, Belgium, Germany, Russia, the USA, France) led to the conclusion that the history of development of the project technology experienced ups and downs and reconsiderations in terms of introducing it into a wide teaching practice. The problems of the project activity in scientific schools of different countries have been defined not only within the framework

of educational paradigms but also with reference to political, economic and socio-cultural changes that took place in every single country.

From the perspective of generalization and classification of the scientific studies related to the outlined issue, there has been emphasized the periodization of the process of emergence and development of the project method in foreign pedagogy which let us follow it in the further scientific searches aimed at solving the problem of the project-based learning at comprehensive schools of Ukraine.

In an attempt to determine the current way the training of future teachers for the PA is performed in practice by the national higher educational institutions, the following has been done in the given research:

- studying the curricula of training foreign languages teachers in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy, of the Speciality – 014 «Secondary Education» (English, German, French Language and Literature), and 035 «Philology» in different regions of Ukraine;

- analyzing the syllabi of foreign languages lecturers of higher educational institutions in order to clarify whether they have opportunities to introduce the project-based learning into the educational process of training future bachelors.

It has been discovered that all the subjects of the curriculum on training a future foreign languages teacher are conventionally classified into such components: theoretical and linguistic, linguistic and practical, psychological and pedagogical, methodological and comprehensive. Singled out separately, is the teaching practice (educational and on-the-job training), which completes the process of professional training of a foreign language bachelor.

The research of these components allowed to monitor the required number of academic credits, mark out their hourly load, combine them in accordance with the academic aim and objectives and suggest the ways of efficient training of future foreign languages teachers for the project activity at comprehensive schools of Ukraine.

Meanwhile, in the focus of attention was the issue, which considered whether these subjects:

1. Provide facilities for research and creative solutions to educational problems, for realization of integrated approaches, scientific search for ways of resolving them.
2. Contain the material for organizing students' independent project activity (in individual, pair and group forms).
3. Allow to structure the conceptual part of the future project activity of the applicants of higher education by means of making up academic projects with indicating step-by-step results.
4. Might be possible in further work for introducing research activity into the educational process of higher school.
5. Have potential for designing the results of the accomplished projects, which is one of the important conditions for realizing project-based training in national institutions of higher education.

For the experimental research the following courses prescribed by the curricula have been singled out: «Pedagogy», «Methods of Teaching Foreign Languages», «Practical Course of Spoken and Written Communication» (in the curricula of some higher educational institutions – «FL 1»), «Teaching Practice». They traditionally contribute to the professional training of future foreign languages teachers.

The substantiation of the theoretical principles of the problem raised and the definition of the peculiarities of its implementation in higher educational institutions of Ukraine gave grounds for modeling the process of training future foreign languages teachers for the project activity at comprehensive schools.

There were two stages of defining the degree of readiness of future teachers for the project-based acquisition in professional activity. At the first stage theoretical specification of the components, criteria, indicators and maturity levels of students' ability to introduce the project activity at foreign languages lessons was carried out; at the second stage the ascertaining part of the experiment for diagnosing future teachers' readiness for the project-based learning at comprehensive schools was realized.

The following components (*motivational, cognitive, activity and reflexive*), criteria (*motivational and value-based, cognitive and informative, activity-based and*

operative, reflexive and evaluative), indicators and maturity levels (*constructive, productive, reproductive and receptive*) of the noted readiness for accomplishing PA at foreign languages lessons have been marked out from the perspective of the analysis of scientific sources and practical experience of higher educational institutions.

The employment of such experimental tools laid the foundation for the diagnostic and ascertaining experiment, which allowed to conclude that a significant number of students are not ready to determine the essence and peculiarities of using the project technologies in the work with pupils; they are not always capable of choosing the project methods of work properly; their skills to model foreign languages lessons using the project activity aren't completely formed.

The indicated tendencies led to the theoretical justification of the *structural and functional model* of training future foreign languages teachers for the project activity and let us distinguish a complex of *pedagogical conditions* for its realization in future professional activity.

The construction of the noted model is realized according to the results' analysis of a real educational activity of foreign languages teachers at comprehensive schools of Ukraine in view of general requirements of the society for their qualification.

Structural blocks of the model of training future specialists have been specified: methodological and purpose-oriented, organizational and activity-based, diagnostic and efficient; their corresponding components such as objective, conditions, tasks, content and results of the educational process, have been highlighted as well.

We claim that the functional constituents of the model include measures, forms, methods, technologies, approaches to teaching as well as components of training and levels of students' readiness for the PA.

It has been assumed that the process of training future foreign languages teachers for the PA at comprehensive schools will be effectively influenced by the introduction of the presented model and the realization of such justified pedagogical

conditions as: forming students' positive motivation for the PA in the future professional activity of a foreign language teacher; ensuring integration of psychological, pedagogical and foreign-language components of the process of training future foreign languages teachers for the project-based pupils' studying; organization of cooperation between the subjects of the educational process of training future specialists for comprehensive schools on the basis of a parity dialogue; forming students' pedagogical reflection skills of using the project-based learning in their own pedagogical activity.

The experimental verification of the suggested structural and functional model, and the outlined pedagogical conditions testifies to their effectiveness, which is proved by a positive dynamics of the readiness levels of training future teachers for the PA in experimental groups. As a result of the formative experiment, 43,14% of students expressed a constructive (high) level of readiness for the PA (dynamics + 27,75% in comparison with Control Group (CG); according to quantitative meaning of a receptive (low) level, the number of students in CG decreased by 4,84% and in the Experimental Group (EG) – by 11,28% (dynamics – 6,44% compared with students of CG).

The validity of the research results has been verified by means of employing the methods of mathematical statistics, i.e., comparison of dispersions of the entering and summative assessments in CG and EG to determine Fisher's criterion.

The results of the dispersions calculation in view of defining the empirical F-criterion for each component of future foreign languages teachers' readiness for realizing the project-based learning in professional activity have confirmed their reliability.

The practical significance of the given scientific research consists in developing teaching and learning materials, which contain exercises, situational tasks, educational games, guidelines for students' self-study, that is reflected in the study guide «Project-based learning in higher school: interdisciplinary approach (illustrated by the example of training future foreign languages teachers)» for students of the first bachelor degree of training in the field of knowledge

01 Education/Pedagogy, the training program 014 «Secondary education», 035 «Philology». It is advisable to introduce these materials in studying such courses as «Pedagogy», «FL1», «Practical Course of Oral and Written Communication», «Methods of Teaching Foreign Languages», and «Teaching Practice».

The conclusions and results of the scientific research can be useful for graduate students, postgraduate students, lecturers of higher educational institutions, and are recommended to be used in the process of Continuous Professional Development of foreign languages teachers of comprehensive schools.

Key words: training future teachers, foreign languages, project activity, method of projects, project competence, project skills and attainments, comprehensive schools, readiness for the project activity.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Навчально-методичний посібник

1. Бей І.Ю. Проектне навчання у вищій школі: міждисциплінарний підхід (на прикладі підготовки майбутніх учителів іноземних мов): навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 114 с.

Статті у фахових виданнях України

2. Бей І.Ю. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності у загальноосвітній школі першого ступеня. *Гірська школа українських Карпат*. 2017. № 17. С. 23-27.2.

3. Бей І.Ю. Готовність майбутніх учителів іноземних мов до застосування проектних технологій у професійній діяльності: діагностика. *Освітній простір України*. 2018. № 12. С. 49-56.

4. Бей І.Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. *Наукові записки*. Випуск 173. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 223-227.

5. Бей І.Ю. Інтеграція психолого-педагогічного та іншомовного компонентів процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 64: збірник наукових праць. 2018. С. 16-20.

6. Бей І.Ю. Формування позитивної мотивації студентів до використання проектних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Випуск № 2, 2018. С. 17-26.

7. Бей І.Ю. Паритетний діалог як чинник суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі спілкування викладача і студента факультету іноземних мов. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 135-141.

8. Bei I.Iu. Retrospective analysis of using project-based learning in educational institutions of the USA. *Обрії*. 2019. № 1(48). С.17-20.

9. Бей І.Ю. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання: теоретичний аспект. *Освітні обрії*. 2020. № 1 (50). С. 136-139.

Статті у закордонних наукових виданнях

10. Бей І.Ю. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності: теоретичний аспект. *Scientific Journal Virtus Issue # 22, Part 1, March, 2018*. С. 68-73

11. Бей І.Ю. Формування проектних умінь студентів засобами інноваційного навчання. *East European Science Journal № 7 (59), part 2, 2020*. С. 4-7.

12. Бей І.Ю. Методичні основи підготовки майбутніх педагогів до застосування проектного навчання на уроках іноземної мови. *Sciences of Europe OL 4, No 53, 2020*. С. 18-21.

Наукові статті та тези доповідей, які засвідчують

апробацію матеріалів дисертації

13. Бей І.Ю. Організація проектної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Pedagogika Naukowa i Praktyczna Nauka światowa: problemy i innowacje: zbiór artykułów naukowych, 31.10.2017. Sopot*. С. 90-94.

14. Бей І.Ю. Рефлексивний компонент процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності. *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнародною участю 11-12 жовтня 2018 р. Івано-Франківськ*. С. 28-35.

15. Бей І.Ю. Бей І. Ю. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: теоретичний підхід. *Influence of scientific achievements in education on the development of modern society: international scientific and practical conference. April 26-27, 2019. Vilnius, Lithuania*. С. 38-40.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ.....	29
1.1. Науково-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.....	29
1.2. Сутність проектної діяльності як педагогічного феномена.....	40
1.2.1. Концептуальні положення, ціннісні характеристики, принципи реалізації проектної діяльності.....	40
1.2.2. Ретроспективний аналіз означеної проблеми в зарубіжній педагогіці.....	60
1.3. Особливості підготовки студентів до проектного навчання в закладах загальної середньої освіти.....	75
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	93
2.1. Стан готовності майбутніх учителів до проектного навчання в професійній діяльності.....	93
2.1.1. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності студентів до проектного навчання: теоретичний аспект.....	93
2.1.2. Діагностування готовності майбутніх учителів до проектного навчання (констатувальний етап експерименту).....	106
2.2. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.....	121
2.3. Педагогічні умови забезпечення ефективності підготовки студентів до проектного навчання у професійній діяльності.....	137

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	153
3.1. Організація та методика проведення формувального етапу педагогічного експерименту.....	153
3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	174
ВИСНОВКИ.....	187
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	191
ДОДАТКИ.....	218

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВК – вхідний контроль

ЕГ – експериментальна група

ЗВО – заклад вищої освіти

КГ – контрольна група

ПД – проектна діяльність

ПК – підсумковий контроль

СБ – середній бал

ВСТУП

Актуальність теми дослідження.

Вихід України на якісно новий соціально-економічний рівень та поступове інтегрування до європейської спільноти суттєво підвищили вимоги до професійної підготовки фахівців з викладання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти.

Відповідно у вищій педагогічній освіті назріла потреба у підготовці таких висококваліфікованих, компетентних спеціалістів з іноземних мов, яким має бути властива здатність до самостійних дій, осмисленого аналізу, корекції індивідуальної фахової діяльності, самоосвіти та самовдосконалення, реалізації професійних функцій на належному науково-методичному рівні.

Про необхідність ефективної підготовки майбутніх учителів, у тому числі і з іноземних мов, зазначається у таких державних документах як Загальноєвропейські рекомендації із мовної освіти (2001), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020), Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року та інших нормативно-правових актах.

Виконанню завдань фахової підготовки майбутніх педагогів, визначених державними документами, присвячені численні дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців.

Технології загальної підготовки вчителя досліджували О. Абдулліна, А. Алексюк, О. Глузман, В. Сластьонін, Т. Сущенко та ін.; професійну підготовку педагогів аналізували Н. Бугаєць, М. Євтух, Н. Кузьміна та ін.; дидактична підготовка майбутніх учителів була предметом дослідження Т. Ільїної, М. Кларіна, М. Левіної та ін.; філософським аспектам цього процесу присвячені наукові доробки В. Андрущенко, В. Бондаренко, В. Князева, М. Михальченко, В. Скуратівського та ін.; психологічним – приділяли увагу І. Бех, В. Бочелюк, Ю. Власенко, Г. Костюк, Т. Яценко та ін.

Цими вченими було зроблено суттєвий внесок у розвиток змісту вищої

педагогічної освіти: запропоновано шляхи вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів для закладів загальної середньої освіти, доведено необхідність підвищення її ефективності засобами класичного та інноваційного навчання.

Актуальність інноваційного навчання обумовлена передусім його специфічними особливостями, тобто відкритістю до майбутнього, здатністю до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованістю на конструктивні дії в оновлених ситуаціях.

Проблему впровадження інновацій в освітній процес закладів освіти різнобічно представлено у численних дослідженнях науковців. Так, теоретичні питання педагогічної інноватики обґрунтовували Л. Гусак, Л. Даниленко, І. Дичківська, І. Підласий, С. Сисоєва, М. Чепіль, О. Шапран та ін.; упровадження педагогічних технологій у вищих навчальних закладах досліджували В. Паламарчук, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко та ін.; застосування педагогічних інновацій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти було предметом наукових доробок таких вчених, як Л. Березівська, І. Богданова, О. Коберник та ін.

Важливе місце у дослідженнях інноваційних процесів посідає проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов, адже, як відомо, іноземна мова є пріоритетною складовою процесу інтегрування України в європейський освітній простір. Відповідно, її вивчення потребує особливої уваги, насамперед, у закладах вищої освіти.

Різні аспекти формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов досліджували В. Баркасі, І. Закір'янова, В. Калінін, Н. Козлова, Т. Колодько, Г. Мельниченко та ін.; шляхи використання педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов вивчали О. Гончарова, Ю. Жилиєва, Л. Морська, Є. Полат та ін.; проблему підготовки вчителів іноземних мов у зарубіжних країнах аналізували В. Базуріна, О. Голотюк, О. Жижко, О. Локшина, В. Луговий, Л. Пуховська та ін.

Зазначеними вченими було визначено ефективність та доцільність впровадження європейських освітніх стандартів в іншомовну освіту України, запропоновано шляхи формування професійно-лексичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови, обґрунтовано різні аспекти визначення готовності майбутніх педагогів до застосування інноваційних технологій навчання.

Водночас слід зазначити, що незважаючи на широке дослідження різних напрямів підготовки фахівців з іноземної мови для закладів загальної середньої освіти, багато аспектів цієї багатогранної проблеми залишаються ще не вирішеними. Зокрема, потребує подальшого дослідження, узагальнення та систематизації питання підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти у контексті вимог європейської освітньої системи.

Відповідно, об'єктивна потреба у висококваліфікованих фахівцях з іншомовної освіти, здатних до ефективної реалізації освітнього процесу на належному дослідницькому рівні, актуальність проблеми в межах сучасної парадигми вищої педагогічної освіти, її недостатня теоретична розробленість та необхідність практичного впровадження в діяльність закладів вищої освіти зумовили вибір теми дисертації: **«Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти».**

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами.

Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» – «Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах трансформації суспільного устрою та інтегрування України в європейський освітній простір» № 0106U009432. Тему дисертаційної роботи затверджено на засіданні Вченої ради ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 3 від 29 березня 2016 р.) і уточнено (протокол № 3 від 28 березня 2017 р. та протокол № 11 від 29 листопада 2017 р.).

Мета дослідження – обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти України.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науковій літературі: дослідити вітчизняний і закордонний досвід та виокремити особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

2. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання в професійній діяльності.

3. Теоретично обґрунтувати та побудувати структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти, виокремити педагогічні умови її ефективного реалізації.

4. Експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності та визначити результативність запропонованих педагогічних умов.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти України.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Для реалізації окреслених у науковій роботі завдань використано комплекс взаємопов'язаних між собою **методів наукового дослідження:**

– *теоретичних:* дослідження філософської, психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження з метою визначення реального стану підготовки майбутніх учителів іноземних мов до застосування проектного навчання в закладах загальної середньої освіти; окреслення

стратегії оптимізації цього процесу; аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, прогнозування, проектування, моделювання задля порівняння та зіставлення теоретичних і практичних підходів до інтерпретації особливостей підготовки майбутніх педагогів із кваліфікацією «вчитель іноземної мови» та розробки структурно-функціональної моделі підготовки студентів окресленої спеціальності до використання проектного навчання у професійній діяльності;

– *діагностико-емпіричних*: анкетування, опитування, бесіди, інтерв'ювання, тестування, спостереження, діагностування задля з'ясування рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до впровадження проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти;

– *педагогічного експерименту*: для виявлення, розкриття змісту і перевірки ефективності педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки студентів до впровадження проектного навчання в майбутній педагогічній діяльності;

– *математичної статистики*: аналіз та доведення достовірності результатів наукового дослідження.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення нової парадигми вищої освіти в умовах національного відродження держави, основні положення Законів України «Про освіту» (2014), «Про вищу освіту» (2017); «Про загальну середню освіту» (2020), Загальноєвропейські рекомендації із мовної освіти (2001); філософські положення про співвідношення категорій «загальне», «конкретне», «одиничне»; наукові праці з проблем професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

– *уточнено* сутність ключових понять дослідження: «професійна підготовка», «проектна діяльність», «проектне навчання», «проектна компетентність», «підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти», «готовність майбутніх педагогів до проектного навчання іноземних мов»;

– *конкретизовано* зміст компонентів готовності до реалізації проектного навчання у професійній діяльності майбутніх учителів (*мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний*), критеріїв (*мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний*) та визначено їх показники за чотирма рівнями: конструктивним (*високим*), продуктивним (*достатнім*), репродуктивним (*задовільним*) і рецептивним (*низьким*);

– *теоретично обґрунтовано та запропоновано* структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в майбутній професійній роботі, яка відображає взаємозв'язки між метою, науковими підходами, принципами, педагогічними умовами, критеріями, компонентами, показниками та рівнями готовності студентів до провадження означеного виду діяльності в освітній процес закладів загальної середньої освіти, що підтверджено результатами проведеного експериментального дослідження;

– *виокремлено* сукупність педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців до реалізації проектного навчання в професійній діяльності вчителя іноземної мови.

Подальшого розвитку набули зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання на уроках іноземних мов у закладах загальної середньої освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у впровадженні в освітній процес вищої школи структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності, що передбачає:

– формування готовності студентів до її реалізації в закладах загальної середньої освіти через розвиток їхньої позитивної мотивації до впровадження методів проектування;

– здійснення інтеграції компонентів освітнього процесу ЗВО;

– організацію спілкування викладача та студентів на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та критичної рефлексії власної педагогічної діяльності;

– створення навчально-методичних матеріалів із вправами, дидактичними іграми, завданнями для самостійної роботи студентів, відображених у навчально-методичному посібнику «Проектне навчання у вищій школі: міждисциплінарний підхід (на прикладі підготовки майбутніх учителів іноземних мов)» для бакалаврів з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка напряму підготовки 014 «Середня освіта» (мова і література англійська, німецька, французька), 035 «Філологія».

Апробовані результати наукового дослідження, його висновки та рекомендації можуть бути корисними для студентів, аспірантів, науково-педагогічних працівників ЗВО та учителів іноземних мов під час підвищення ними своєї професійної кваліфікації.

Обґрунтовані в дослідженні результати впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти України: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (акт про впровадження № 03-0210/ 25 від 08.09.2020), Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/47 від 16.09.2020 р.), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (довідка про впровадження №68 від 21.09.2020 р.), Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (довідка про впровадження № 03-28/01/2213 від 08.09. 2020 р.), Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» (довідка № 01-13/452 від 01.09. 2020 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження висвітлено в доповідях на науково-практичних конференціях:

– *міжнародних* – «Особистість, суспільство, політика» (м. Люблін, Польська Республіка, 15-16 лютого 2016 р.), «Pedagogika Naukowa i Praktyczna Nauka światowa: problemy i innowacje: zbiór artykułów naukowych» (м. Сопот, Польська Республіка, 31 жовтня 2017 р.), «Тенденції та перспективи розвитку

науки і освіти в умовах глобалізації» (м. Переяслав-Хмельницький, 28 листопада 2017 р.), «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (м. Вінниця, 19-20 квітня 2018 р.), «Інновації в професійній діяльності педагога: проблеми, теорія, практика» (м. Одеса, 17-18 жовтня 2019 р.), «Викладання іноземних мов в Україні та за її межами» (м. Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 р.), «Концептуальні, методологічні та практичні проблеми соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики» (м. Київ, 24 квітня 2019 р.), «Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи» (м. Запоріжжя, 15-16 листопада 2019 р.), «Influence of scientific achievements in education on the development of modern society: international scientific and practical conference (м. Вільнюс, Литовська Республіка, 26-27 квітня 2019 р.);

– *всеукраїнських* – «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору» (м. Вінниця, 25 травня 2016 р.), «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (м. Бердянськ, 20-21 квітня 2017 р.), «Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (м. Івано-Франківськ, 11-12 жовтня 2018 р.), «Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції» (м. Івано-Франківськ, 16 травня 2018 р.).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження відображено в 27 одноосібних друкованих працях, із яких: 8 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у вітчизняному міжвузівському збірнику наукових праць (індексується у міжнародних наукометричних базах даних), 3 статті в зарубіжних періодичних виданнях (індексуються у міжнародних наукометричних базах даних), 14 праць у збірниках матеріалів наукових конференцій, 1 навчально-методичний посібник.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (279 позицій, із них 31 – іноземними мовами) та 17 додатків на 48 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить

266 сторінок, основний зміст дисертації викладено на 189 сторінках. Робота містить 7 таблиць і 11 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

1.1 Науково-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти

Актуальність дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов обумовлена процесами, які відбуваються в культурі, науці й освіті та вимагають фахівців високого рівня кваліфікації, компетентних у професійній діяльності і з глибоким усвідомленням особистої та суспільної значущості.

На законодавчому рівні нові підходи до якісної підготовки майбутніх педагогів відображено в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст. (2002), Державній програмі «Вчитель» (2002), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Державному стандарті початкової загальної освіти (2018).

Суспільство реалізує замовлення на успішного вмотивованого вчителя, який має власну відповідальну позицію у професійній діяльності та впроваджує у життя ідеї Нової української школи. У цих та інших нормативно-правових актах акцентується увага на необхідності підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, який зорієнтований на розвиток особистості дитини, спроможний захистити її інтереси, розвивати її індивідуальність.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в закладах загальної середньої освіти була предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. Ними було визначено концептуальні положення означеної проблеми, проаналізовано умови підготовки фахівців для роботи з учнями на уроках іноземних мов, окреслено шляхи впровадження в освітній процес засобів реалізації інноваційного навчання школярів. Однак актуальні питання цієї важливої проблеми все ще залишаються невирішеними, серед них

– реалізація проектного навчання в майбутній професійній діяльності майбутнього вчителя іноземних мов. Відповідно, наукове обґрунтування особливостей процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності обумовлює уточнення й конкретизацію сутності базових понять у контексті наукового пошуку (теоретичний аспект дослідження), а також визначення шляхів такої підготовки в закладах вищої освіти (практичний аспект порушеної проблеми).

З цією метою у науковому дослідженні було конкретизовано такі поняття: «професійно-педагогічна діяльність», «проектна діяльність», «проектне навчання», «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземних мов», «готовність вчителя до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти», «проектні вміння та навички», «проектна компетентність майбутнього вчителя», «проектна компетентність учнів».

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про те, що питання професійно-педагогічної діяльності було предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Вони по-різному визначали його сутнісні характеристики та виділяли різні напрями функціонування. Окрім цього, аналіз проблеми у психолого-педагогічній науці засвідчив актуальність наукових дискусій щодо взаємозв'язку, взаємодоповнення та взаємодії понять «педагогічна діяльність» та «професійно-педагогічна підготовка». Представимо деякі з них.

Так, Л. Білан, характеризуючи педагогічну діяльність, зазначає, що вона виявляється у професійній активності педагога, який за допомогою різних засобів здійснює вплив на вихованців з метою реалізації завдань навчання й виховання» [44, с. 9].

Важливою, на нашу думку, є позиція Н. Кузьміної, яка педагогічну діяльність розглядає як процес розв'язування нескінченної низки педагогічних завдань, які підпорядковуються кінцевій меті [142].

Дослідники виділяють 3 етапи педагогічної діяльності: визначення цілей, планування дій (операцій) та їх проведення (здійснення). Вони зазначають, що

реалізація останнього етапу значною мірою залежить від професіоналізму педагога й об'єктивної самооцінки ним своїх здібностей, що потребує системної й цілеспрямованої фахової підготовки.

Аналіз проблеми на теоретичному рівні засвідчив, що існують різні підходи до визначення поняття «професійно-педагогічна підготовка».

Такі науковці, як В. Бондар [51], [52], О. Будник [58], О. Комар [131], В. Коваль [127], О. Пометун [195] та ін. стверджують, що сучасна професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців має бути спрямованою на компетентнісно-орієнтований підхід в її організації. Натомість такі вчені, як О. Абдулліна [1], В. Андреев [5], О. Пехота [189], С. Сисоєва [215] та ін. вважають її невід'ємною частиною системи вищої педагогічної освіти.

Зі свого боку, С. Сисоєва та І. Соколова стверджують, що означена підготовка являє собою неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності. Це, на їх думку, створює умови для системного та цілісного сприйняття діяльності на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, що закладені у сучасних освітніх концепціях щодо неперервності, гуманізації освіти і професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти задля формування професійної компетентності [215, с. 133].

Професійну підготовку майбутнього педагога О. Абдулліна тлумачить як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, які потрібні майбутньому фахівцю для адекватного виконання ним специфічних завдань навчально-виховного процесу» [1, с. 40].

Деякі вчені стверджують, що підготовка майбутніх фахівців здійснюється через організацію навчально-виховного процесу у ЗВО. Скажімо, Б. Бричок професійну підготовку майбутнього фахівця вважає педагогічним процесом університетської освіти, у результаті якого формується та розвивається його професійна готовність. [56, с. 17].

У свою чергу, Л. Григоренко, професійну підготовку визначає як процес і результат діяльності, що спрямовані на оволодіння певним обсягом професійних знань, умінь і навичок, а також як особисту якість, необхідну для

успішного виконання професійної діяльності. Отже, результатом підготовки є готовність [84, с. 5].

Водночас, незважаючи на неоднозначне трактування науковцями понять «професійно-педагогічна діяльність» та «професійно-педагогічна підготовка», визнається сам факт існування між ними взаємодії задля формування в майбутніх педагогів як професійної компетентності, так і готовності до здійснення певного виду діяльності.

У зв'язку цим виникає необхідність подальшого аналізу й зіставлення понять «готовність» та «компетентність».

Різні підходи до визначення поняття «готовність» засвідчили, що у психолого-педагогічній літературі воно розглядається в якості базової умови успішного виконання будь-якої діяльності. Слід зазначити, що сутність поняття «готовність» дослідники визначають неоднозначно: в залежності від тих видів діяльності, оволодіння якими і було метою підготовки.

У наукових доробках виокремлено кілька підходів до розуміння поняття «готовність». На основі функціонального підходу «готовність» тлумачиться як стан, у якому активуються психічні функції. Він виявляється тоді, коли фахівець здатен мобілізувати власні психічні й фізичні сили, що створює умови для досягнення позитивних результатів у виконанні певної діяльності. Готовність в цьому аспекті розглядається як психічний стан, у якому індивід налаштований на певну активність у конкретній ситуації [244].

Особистісний підхід до означеної проблеми дає підстави науковцям тлумачити його як прояв індивідуальних якостей особистості в їхній єдності. Вони, на їхню думку, зумовлені характером діяльності, причому в структурі готовності науковці виділяють взаємопов'язані компоненти і трактують її як особистісне утворення, інтегративну стійку характеристику, що сприяє успішній діяльності.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури можемо констатувати, що в науці все ще відсутній однозначний підхід до визначення поняття «готовність до діяльності». Однак, незважаючи на різне

трактування та дискусивні підходи до розуміння сутності означеного феномена, більшість дослідників визначають «готовність» як комплексне явище із багатокомпонентною структурою. Його характерними ознаками є позитивне ставлення, налаштованість на діяльність та усвідомлення її мотивів.

Питання готовності особистості до професійної педагогічної діяльності вивчали О. Абдуліна [1], А. Алексюк [4], В. Бондар [52], І. Гавриш [75], С. Гончаренко [80], К. Дурай-Новакова [102], В. Сластьонін [218], В. Уруський [230] та ін.

Дослідження ними сутності поняття «готовність до педагогічної діяльності» стало підставою для його трактування як системи інтегрованих характеристик, які охоплюють властивості, якості, знання та навички особистості.

У нашому дослідженні суттєвий інтерес становлять різні підходи до розгляду поняття «готовність майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності».

Відповідно, виникає потреба визначення понятійного кола компетентнісного підходу, адже у наукових дискусіях останніх років словосполучення «готовність до діяльності» розкривається через такі поняття як «компетентність» і «компетенція», які тлумачаться неоднозначно, а деколи навіть вважаються взаємозамінними. Для уточнення зв'язків між ними з'ясуємо відношення понять «компетентність» і «компетенція».

У проєкті Tuning Європейської комісії, компетентність визначається як динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей та інших особистісних якостей учня, які описують результати його навчання за освітньою програмою. У Законі України «Про вищу освіту» компетентність визначено динамічною комбінацією знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей. Вона визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [111].

Ученими країн Європейського Союзу поняття компетентність тлумачиться як «здатність застосовувати знання й уміння, які забезпечують активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях» [263], [270], [274].

Такі вчені, як І. Зимняя [113], А. Маркова [160] вживають поняття «компетентність» і «компетенція» як характеристику кінцевого результату навчання, що слугує для опису різноманітних якостей особистості (притаманних їй чи набутих у процесі освіти).

Підсумовуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що компетентність виявляється в контексті традиційної тріади «знання–уміння–навички», інтегруючи їх у єдиний комплекс. Компетенція – це певна сфера, коло діяльності, наперед визначена система питань, з якими особистість має бути добре обізнана, тобто це володіння певними знаннями, уміннями, навичками із власним ставленням до них.

Вважаємо, що розрізняючи поняття «компетенція» і «компетентність», слід враховувати, що компетентність, на відміну від компетенції, містить елемент переходу від якості знань до якості діяльності, яка може бути нестандартною. Відповідно, поняттям «компетентність» будемо послуговуватися як таким, що є ширшим у порівнянні з поняттям «компетенція».

Дослідження співвідношення наступних понять «компетентність» і «готовність» дає підстави стверджувати, що для них притаманні спільні та відмінні ознаки. Е. Остапенко вважає, ці категорії істотно різняться і не можуть підміняти одне одного, оскільки «готовність» характеризується стійкою мотивацією й налаштованістю на діяльність, а компетентність спрямована на досвід [178].

Однак, слід зазначити, що ці поняття перебувають у тісному взаємозв'язку, адже готовність забезпечує базис для формування компетентності. Отже, погоджуючись з І. Гавриш, визначаємо компетентність як «найвищий прояв готовності» [75].

Для визначення основних положень предмету дослідження наведемо приклади тлумачення поняття «професійна компетентність».

У вітчизняній науці проблему компетентності досліджували в різних її аспектах. Компетентнісний підхід у навчанні був предметом дослідження таких вчених: Н. Бібік [42], Л. Іванова [119], О. Кіліченко [123]; ціннісні характеристики означеного поняття пропонували Л. Гейхман [76], О. Пометун [196], О. Семенов [210]; аналізу різновидів компетентності присвячували наукові доробки: О. Бігич [43], О. Устименко [232], В. Химинець [240].

Професійна компетентність визначалася О. Абдулліною [1], Л. Артемовою [6], В. Краєвським [136], В. Кременем [137], які розглядали її в єдності теоретичної та практичної готовності учителя до здійснення педагогічної діяльності. Ці вчені стверджують, що означена компетентність виявляється у сукупності знань, умінь, навичок, досвіду, а також особистісних якостей педагога.

Дослідження поняття «професійна компетентність» вимагає визначення його структурних компонентів. У цьому контексті для нас є важливими дослідження таких науковців, як Л. Іванова [119], О. Пометун [195], О. Шапран [244] та ін., які фахову компетентність виокремлюють у структурі педагогічної майстерності та виділяють такі її складники: професійні знання; педагогічну спрямованість; здібності до педагогічної діяльності, педагогічну техніку, яка є необхідною для виконання професійних функцій.

Нам імпонує твердження О. Устименко, яка провідними компонентами професійної компетентності фахівця визначає:

- знання, що відображають логічну інформацію про зовнішній і внутрішній світ людини, яка зафіксована в її свідомості;
- уміння, що являють собою психічні утворення та спрямовані на засвоєння людиною способів діяльності;
- навички як дії, що сформовані в процесі повторення інформації та доведені до автоматизму;

– професійна позиція, що має виявлятися в системі сформованих установок і орієнтацій та відображати відношення й оцінки внутрішнього й навколишнього досвіду реальності й перспектив;

– індивідуально-психологічні особливості людини, які ґрунтуються на поєднанні різних структурно-функціональних компонентів психіки, є відображенням індивідуальності особистості, стилю її діяльності та особливостей поведінки;

– акмеологічні варіанти, що є внутрішніми стимулами, які зумовлюють потребу саморозвитку, творчості та самовдосконалення [232].

Зі свого боку, Л. Іванова виділяє чотири складники професійної компетентності педагога: спеціальний; соціальний; особистісний; індивідуальний [119]. Натомість О. Пометун у системі компетентностей в освіті виокремлює ключові компетентності (здатність до здійснення складних поліфункціональних, поліпредметних, культуродоцільних видів діяльності) [196, с. 67].

Підсумовуючи вищенаведене, зазначимо, що професійна компетентність майбутнього педагога виявляється в єдності його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і є сукупністю знань, умінь, навичок, досвіду, та функцій, які він виконує в освітньому процесі.

Таким чином, можемо стверджувати, що попередній аналіз понять, які визначають особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності, слугують основою для визначення та конкретизації такого феномена наукового дослідження, як «проектна компетентність майбутнього учителя іноземних мов», яке, за нашим припущенням, і буде характеризувати результат цієї підготовки.

З цією метою нами було проаналізовано психолого-педагогічну та лінгвістичну літературу, визначено основні характеристики означеного поняття та намічено шляхи його впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Задля здійснення певної діяльності на уроках майбутні вчителі мають враховувати необхідні умови успішного навчання іноземної мови і те, які саме уміння школярів на цих уроках мають бути сформовані.

У методичній та психолого-педагогічній літературі з означеної проблеми виділяють наступні умови успішного вивчення іноземних мов (див. схему додатку Б).

Як бачимо, важливими умовами визначається особистісно орієнтована спрямованість навчання, орієнтація на суб'єкт суб'єктні стосунки учасників освітнього процесу, надання переваги груповим та колективним формам роботи, що вважаються основними напрямками проектної діяльності учнів і є визначальними під час формування проектних умінь школярів.

До таких умінь О. Устименко відносить:

- самостійне формулювання проблеми (*проблематизація*);
- визначення цілей проектної діяльності (*цілепокладання*);
- поетапне планування означеної діяльності, формулювання її завдань та передбачення очікуваних результатів (*планування*);
- організацію і покрокову реалізацію проектної діяльності задля досягнення поставлених цілей (*реалізація*);
- здійснення публічної презентації та захист результатів навчального проекту (*презентація*);
- аналіз результатів означеної діяльності та їхнє співвідношення з поставленими цілями (*рефлексія*) [232, с. 34].

Розвиток проектних умінь – основа формування проектної компетентності школярів, які, на думку Н. Пахомової, мають бути реалізовані на різних рівнях, з різним ступенем складності, відповідно до певного вікового періоду. Вчена акцентує увагу на тому, що мають бути враховані три рівні проектного навчання – для початкової, основної і старшої школи [185].

Зазначені завдання висувають відповідні вимоги до вчителів іноземної мови: вони, за визначенням К. Павелків, мають бути не лише творчими і майстерними фахівцями в своїй галузі, але й мають володіти новітніми

освітніми технологіями і формами роботи та виконувати конкретні функції [182].

Зважаючи на окреслену вище важливість формування проектної компетентності учнів, зазначимо, що сучасний вчитель має бути готовим до впровадження проектного навчання та організації їхньої проектно-дослідницької діяльності своїх. Для цього вчителю необхідно оволодіти проектною технологією і вміти застосовувати її в освітньому процесі, у тому числі в позакласній роботі.

Із зазначеного твердження витікає, що проблема формування проектної компетентності учнів має вирішуватися через формування такого важливого складника як проектна компетентність майбутнього вчителя, яка С. Гуліянц визначається як готовність і здатність педагога планувати, прогнозувати, організовувати, реалізовувати, координувати й аналізувати навчальну проектну діяльність учнів [87, с. 8].

У даному контексті нам імпонує визначення Л. Іванової про те, що проектна компетентність педагога в процесі її розвитку являє собою інтегративну професійно-особистісну якість, що ґрунтується на проектних знаннях, особистому досвіді проектної діяльності та орієнтується на ціннісне ставлення до неї, виражає інноваційний характер професійної компетентності педагога і забезпечує творчий стиль його професійно-педагогічної діяльності [119, с. 12].

Відомо, що Україна приєдналася до процесу реалізації новітніх освітніх стандартів, які реалізовані в низці європейських документів з мовної освіти [253; 258; 259].

У них зазначається, що формуючи вміння XXI століття, необхідно розвивати стратегії продуктивної співпраці в проектній роботі, організовувати та реалізовувати групову проектну діяльність в іншомовному спілкуванні.

Аналіз вітчизняних підручників та навчально-практичних посібників з методики навчання іноземних мов для майбутніх бакалаврів засвідчив, що професійно-методичній підготовці студентів до організації проектної діяльності

учнів фактично не приділено належної уваги, відсутні навчальні матеріали та практичні завдання, спрямовані на оволодіння технологією проектного навчання.

Однак можемо зазначити, що у нещодавно запропонованому МОН України «Проекті програми незалежного тестування для вчителів початкової школи закладів загальної середньої освіти» (2018) сформульовано вимоги до сформованості професійної компетентності сучасного вчителя, серед яких виділяються знання і вміння щодо застосування таких технологій, як ігрова, проблемного навчання, розвивального навчання, проектна, розвитку критичного мислення.

У цьому документі акцентовано увагу на необхідності практичного володіння фахівцями педагогікою партнерства, яка передбачає формування вмінь застосовувати такі технології навчання, що здатні забезпечити партнерську взаємодію учнів та вчителя в освітньому процесі. У програмі зазначається, що вчителі мають володіти знаннями про етапи проектної діяльності, оперувати методами та прийомами роботи на кожному етапі створення навчального проекту, а також уміти здійснювати організацію евристичних бесід та навчальних діалогів з учнями, планувати проектні заняття тощо [198].

Дослідження засвідчило, що зміст означеного документу корелюється зі змістом «Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти» (2018) [228], «Типової освітньої програми початкової освіти» (2018) [229], у яких стверджується, що організувати освітній процес з вивчення іноземних мов в Новій українській школі необхідно на основі проблемно-пошукового підходу з використанням проблемних ситуацій і дослідницьких завдань, реалізації проектної діяльності учнів, їх залучення до групової та колективної творчої співпраці з міжпредметного синергетичного проектування.

Ученими визначено чинники, що зумовлюють актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в контексті нової освітньої парадигми.

Приміром, О. Устименко виділяє такі:

1. Дисбаланс між запитами українського суспільства на висококваліфікованих учителів, здатних формувати іншомовну проектну компетентність школярів, готовністю педагогічних працівників до сприйняття і реалізації освітніх реформ в Україні та недосконалістю нинішньої системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

2. Відсутність цілеспрямованої, системної фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов до впровадження проектного навчання учнів на уроках і в позаурочний час.

3. Недостатність науко-практичних праць, присвячених теорії і практиці формування проектної компетентності майбутніх учителів іноземних мов як компонента їхньої професійно-методичної компетентності [232, с. 37].

Отож, результати аналізу основних дефініцій дослідження було покладено в основу визначення сутності поняття «підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності», яке тлумачимо як складний педагогічний процес цілеспрямованої діяльності вчителя іноземної мови, орієнтований на ефективне розв'язання професійно-педагогічних завдань шляхом удосконалення освітнього процесу, використання інноваційних технологій та проектного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Представлене дослідження основних напрямів підготовки студентів до проектного навчання свідчить про необхідність створення науково обґрунтованої моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів іноземних мов як їхньої інтегративної професійно-методичної особистісної якості, що має ґрунтуватися на їхній готовності і здатності впроваджувати проектне навчання в закладах загальної середньої освіти.

1.2. Сутність проектної діяльності як педагогічного феномена

1.2.1. Концептуальні положення, ціннісні характеристики, принципи реалізації проектної діяльності

У період активного впровадження педагогічної інноватики в освітній процес вищої школи особливо актуальною постає проблема підготовки

майбутніх учителів до роботи в закладах загальної середньої освіти. Її важливість зумовила необхідність введення нових освітніх технологій, що відповідають соціальним замовленням суспільства на підготовку конкурентоспроможного фахівця, який здатний успішно вирішувати завдання сучасної освіти.

Рушійною силою цих змін стала реалізація основних положень таких нормативно-правових документів, як Рекомендації Ради Європи щодо підготовки спеціалістів з іноземних мов, Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» (2016), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020), Державний стандарт початкової освіти (2018) та ін.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти констатується, що іншомовна освіта – одна з пріоритетних галузей освітньої політики не тільки України, але й інших країн – членів Ради Європи, що «лише шляхом кращого володіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці та подолати упередження і дискримінацію» [108].

Досягти поставлених завдань, на думку науковців та практиків, можливо за умови впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційного навчання, специфічними особливостями якого є «формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми» [95, с. 9].

Ураховуючи актуальність питання, науковці акцентують увагу на неготовності значної частини викладачів брати участь в інноваційних процесах і зазначають, що, на думку певної частини педагогів, існують значні перешкоди в їх розробленні та засвоєнні. Сюди відносять недостатню поінформованість як викладачів, так і студентів щодо нововведень у навчанні, недостатній розвиток

дослідницьких і творчих умінь у майбутніх педагогів, відсутність методичних рекомендацій з питань опрацювання основних положень інновацій [98].

У цьому контексті для нас важливою є думка, яку висловлює В. Химинець про те, що необхідно розробляти шляхи подолання негативного ставлення педагогів до інноваційних змін в освіті. Відповідно, вчений пропонує такі: «освіта і консультування, залучення до участі у розробленні планів впровадження інновацій, своєчасна допомога та підтримка, переговори та укладання угод про спільну діяльність, надання пріоритетної ролі тому, хто чинить опір, спонукання, переконання, власний приклад творчої діяльності» [240, с. 142].

Свою позицію щодо цього питання висловлює І. Дичківська, яка вважає, що «учасники інноваційного процесу, крім готовності і прагнення впроваджувати новації, повинні мати належну кваліфікацію для виконання покладених на них обов'язків...» і «тому необхідною умовою ефективної інноваційної діяльності є спеціальна підготовка педагога, нагромадження та осмислення ним досвіду такої діяльності, внутрішня налаштованість на пошук та досягнення нового» [95, с. 55].

Сформувані таку готовність в першу чергу покликані заклади вищої освіти, які мають ставити перед собою завдання введення в освітній процес інноваційних технологій з метою ефективної підготовки фахівців до застосування інновацій у власній педагогічній діяльності.

На думку вчених і практиків, у структурі цих інновацій важливе місце посідає проектна навчальна діяльність, що розглядається значною частиною дослідників як компонент структури педагогічної діяльності.

До прикладу, у наукових працях таких вчених, як І. Ісаєв [120], А. Маркова [160], В. Сластьонін [218] та ін. визначено механізми і послідовність розвитку професійних якостей учителя, та констатується, що педагогічні здібності та майстерність простежується саме в структурі педагогічної діяльності.

На їхню думку, ця діяльність складається з таких компонентів, як: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний й організаторський. Кожному з цих компонентів відповідають певні функції, що є віддзеркаленням структури педагогічної діяльності.

Наше наукове дослідження передбачає визначення можливостей реалізації проектувального компонента в структурі педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, тому вирішення цієї проблеми потребує теоретичного аналізу психолого-педагогічного аспекту проектного навчання, нового осмислення понять, які відображають її специфіку. Відповідно, задля цього вважаємо за необхідне з психолого-педагогічних позицій розглянути такі поняття, як «проектна діяльність», «проектне навчання», «проект», «метод проектів».

Різні аспекти проектної діяльності досліджували такі науковці, як Т. Бабенко [9], Н. Бахмат [12], В. Гузеєв [86], Р. Гуревич [90], І. Дичківська [95], В.-Х. Кілпатрік [122] М. Кнолл [270], Т. Полякова [194], Т. Симоненко [213], К. Фрай [260], М. Чепіль [242] та ін.

Вони розглядають проектну діяльність як особливу форму навчальної діяльності та стверджують, що використання проектної методики спрямоване не лише на здійснення професійного навчання, але й має вплив на особистий розвиток студента. На їхню думку, застосування методів проектування в освітньому процесі формує не тільки самостійність та ініціативність мислення, а й розвиває вміння оцінювати вплив психологічних чинників на організацію роботи над проектом. Тобто, на їх переконання, проектне навчання посідає значне місце в процесі підготовки майбутніх педагогів, але практичних рекомендацій щодо реалізації цього виду діяльності вони не пропонують.

У даному контексті заслуговує на увагу думка Н. Кузьміної, яка у структурі педагогічної діяльності визначає проектну діяльність через проектувальний критерій. Проектна діяльність, на її думку, включає дії, «пов'язані з перспективним плануванням завдань і способів їх реалізації» [142, с. 29]. Вчена стверджує, що серед педагогічних умінь учителя важливими

є такі, як: аналіз педагогічних ситуацій, формулювання й опрацювання стратегічних, тактичних й оперативних завдань щодо виховання і навчання, розроблення стратегій їх вирішення, здійснення оцінки продуктивних і непродуктивних проектів, формулювання педагогічних завдань на основі пошуку шляхів їхнього розв'язання [142, с. 73].

У свою чергу, Т. Полякова, аналізуючи проектне навчання, вважає за доцільне формувати в майбутнього вчителя вміння визначати цілі педагогічної діяльності та здійснювати конструктивно-методичний напрям проектних технологій, особливість яких, на її переконання, полягає в проектуванні мети педагогічної діяльності й відповідних їй педагогічних дій [194].

Натомість Л. Спірін пропонує таку структуру педагогічної діяльності, в якій вона не виділяється в самостійний компонент, а утворює єдність проектувального і планувального аспектів. Вчений стверджує, що «цільовим призначенням проектувального аспекту конструктивного критерію є проектування результатів майбутньої практичної роботи» [220].

Такої ж думки дотримується й А. Маркова, яка також не виділяє проектну діяльність як самостійний сегмент [160].

Проблеми підготовки вчителя до проектної діяльності знайшли своє відображення у зарубіжних і вітчизняних дисертаційних дослідженнях: Ю. Веселової «Становлення проектної культури студентів в освітньому просторі педагогічного коледжу» [64], А. Власенко «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі» [69], М. Елькіна «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності» [105], М. Пелагейченко «Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи» [186], С. Ізбаш «Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету» [117], Е. Кручай «Процес педагогічного проектування: теоретико-методичні основи» [139] та ін.

Авторами цих наукових розробок було здійснено теоретичний аналіз різних аспектів проектного навчання як у вищій школі, так і в закладах загальної середньої освіти; визначено напрями реалізації компетентнісного підходу в процесі проектного навчання, розглянуто особливості методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Однак поза увагою дослідників ще залишаються питання забезпечення інтеграції змісту навчальних предметів з метою організації проектної діяльності, впровадження паритетного діалогу в суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу, функціонування рефлексивного компонента в системі проектного навчання та ін.

Окрім цього, потребують окремого аналізу питання доцільності та необхідності проектного навчання в процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Для розуміння його сутності важливим розглядаємо врахування психологічних аспектів означеної проблеми, адже, на наше переконання, дослідження цих позицій дозволить краще усвідомити механізми встановлення активного взаємозв'язку учасників освітнього процесу, визначити основні мотиви проектної діяльності та буде покладено в основу експериментальної роботи щодо організації проектного навчання майбутніх учителів.

Відомо, що у навчальній діяльності доцільно розвивати мотивацію студентів до засвоєння матеріалу, ураховуючи, що мотиви можуть бути самими різними. Відповідно, важливим стало визначення особливостей мотиваційного компоненту в структурі проектної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

У даному контексті для нас важлива думка відомого психолога О. Леонт'єва, який стверджує, що сутність мотиву полягає в спонукальній діяльності. Він запропонував класифікацію та ієрархію мотивів, яка включає: смислоутворювальні мотиви (спонукають до діяльності, надають їй особистісного значення) та мотиви-стимули (ґрунтуються на спонукальному, позитивному або негативному прагненнях) [148].

Психологи констатують, що кожному студентові властиві свої причини, що визначають мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності. Вони можуть бути спричинені особистісними уявленнями, ідеями, почуттями, поглядами на різні життєві ситуації, ціннісними орієнтаціями. Кожна з цих причин може виступати основним або другорядним мотивом.

Важливим в даному контексті для нас є твердження А. Маркової, яка розглядає мотив як спрямованість студента на здійснення окремих напрямів навчальної роботи, яка пов'язана з внутрішнім ставленням до неї. Вчена виділяє мотиви: пізнавальні (відображають прагнення до оволодіння новими знаннями) і соціальні (визначають потребу у спілкуванні, бажанні знайти своє місце в соціумі). Ці мотиви, на її переконання, спонукають до поведінки, спрямовують й організують її, надають їй особистісного сенсу та значущості. Відповідно, від того, яке значення має навчання для кожного конкретного студента, буде переважати та чи інша функція мотивації [162].

Проблемі формування позитивної мотивації в навчанні були присвячені доробки таких науковців, як В. Андреев [5], Л. Божович [47], О. Леонтьєв [148], А. Маркова [161], С. Рубінштейн [207], О. Степанов [221].

Приміром, Л. Божович зазначає, що діяльність студентів активізує систему різноманітних мотивів із різною спонукальною дією. Він виділяє дві категорії мотивів: по-перше, ті, що є пов'язаними зі *змістом навчальної діяльності та процесом її виконання* (пізнавальні інтереси, потреба в інтелектуальній активності, прагнення до оволодіння новими вміннями, навичками і знаннями); по-друге, – широкі соціальні мотиви, тобто ті, що відображають більш широкі відносини дитини з навколишнім середовищем та пов'язані з потребою у спілкуванні, оцінюванні та погодженні [47].

Провідні мотиви на початкових етапах навчання скеровують активність студентів і виступають зовнішніми показниками: прагнення високої оцінки, членів академічної групи, куратора, викладачів. Нові потреби виникають у майбутніх вчителів іноземних мов у процесі подальшого навчання.

Відповідно, перед освітянами постає проблема зміни вектора мотивів із зовнішніх на внутрішні чинники, серед яких важливими є формування та зміцнення пізнавального інтересу до навчальних дисциплін.

Досягнення цієї мети можливе, якщо стимулювати прагнення студента до особистої дослідницької діяльності в освітньому процесі від її найпростіших видів (визначення теми та завдань заняття, уміння формулювати проблему) до складних (здійснення експерименту, виступи перед аудиторією з доповіддю, обґрунтований захист своїх власних переконань).

Відповідно, за твердженням Л. Божович, виникає потреба сформулювати в студента незадоволені потреби, які мають властивість не зникати, а підсилюватися, спонукаючи людину до нових пошуків та створюючи предмет їх задоволення. На відміну від елементарних («натуральних») потреб, вони можуть активізувати діяльність людини не під впливом негативних, а позитивних переживань, спонукаючи її не до пристосувальної, а до творчої, діяльності [47, с. 37].

Таким чином, дослідивши проектну діяльність в психолого-педагогічній літературі, ми дійшли висновку, що науковці та практики розглядають її ефективним засобом організації освітнього процесу, оскільки вона сприяє реалізації особистісно зорієнтованого підходу до навчання, активізує розвивальне навчання, його гуманістичні та фундаментальні аспекти. Проектна діяльність виявляється у наступному:

- логічному спрямуванні діяльності студента в освітньому процесі, має особистісну значущість для нього й посилює його позитивну мотивацію;
- за умови комплексного підходу до розробки навчальних проектів у збалансованому фізичному й розумовому розвитку студента;
- глибокому осмисленні й засвоєнні базових знань завдяки їхньому універсальному застосуванню в різних ситуаціях, що передбачені роботою над проектом;
- розвитку творчого потенціалу студентів;

– залученні до роботи над проектами студентів із недостатнім рівнем знань, що позитивно впливає на їхній розвиток і ставлення до навчання.

Вважаємо ці позиції переконливими щодо доцільності та необхідності впровадження проектного навчання в освітній процес закладів вищої освіти та візьмемо їх за основу під час розробки експериментальної структурно-функціональної моделі проектного навчання майбутніх учителів іноземних мов.

Наступним етапом нашого дослідження ми визначили аналіз таких складових означеної діяльності як «метод», «проект», «метод проектів», що у наукових дослідженнях вживаються в значеннях «проектний метод», «метод проектування», «навчальний проект» тощо.

Розглянемо значення компонентів означених дефініцій.

У педагогічній науці існує значна кількість визначень поняття «метод». Обмежимося деякими з них.

Так, В. Чайка визначає «метод навчання» як спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на розв'язання завдань освіти [241, с. 134].

У свою чергу, М. Фіцула дає таке визначення методу навчання у вищій школі: «спосіб упорядкованої взаємодії діяльності викладачів та студентів, спрямований на досягнення поставлених перед вищою школою цілей» [238, с. 439].

Щодо поняття «навчальний проект», то у науковій педагогічній літературі воно також тлумачиться по-різному, як:

– дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та водночас формування певних особистісних якостей;

– форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх її учасників з метою отримання освітнього продукту за певний проміжок часу – від одного уроку до кількох місяців;

– обґрунтована й усвідомлена діяльність, спрямована на формування певної системи інтелектуальних і практичних умінь;

– навчально-практичне завдання, яке активізує діяльність студентів, і в результаті якої ними створюється продукт, що володіє суб'єктивною, а інколи й об'єктивною новизною та ін.

Окрім зазначених вчених, проблемами навчальних проектів займалися такі науковці, як С. Вірста [66], О. Олексюк [176], О. Савенков [208] та ін. Вони також неоднозначно трактують означений феномен, визначаючи його і як сукупність дій, документів, і як задум, план, і як форму організації навчального процесу.

Зокрема, О. Олексюк тлумачить метод проектів як сукупність певних дій, матеріалів, попередніх текстів. На його думку, – «це задум задля створення реального об'єкта, предмета та різного роду теоретичного продукту; це завжди творча діяльність» [176, с. 46].

Згідно твердження О. Савенкова, «проект» є сукупністю документів, що є необхідними для створення певного об'єкта; попередній матеріал будь-якого документа; задум або план [208, с. 36].

З позиції С. Вірсти, це метод навчання, що може бути застосований на заняттях і в позааудиторній роботі. Він націлений на досягнення мети майбутніх учителів, розвиває достатню кількість умінь та навичок. Така організація освітнього процесу може стати альтернативою класно-урочній системі [66, с. 55].

Деякі вчені вважають, що в основі розгляду проектної технології як комплексного методу навчання лежить трактування її як єдності методичних прийомів пошукового характеру, що зорієнтовані на досягнення відповідної навчальної мети.

До прикладу, О. Пометун визначає метод проектів як «сукупність прийомів, операцій оволодіння деякою галуззю практичного або теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності; шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання» та тлумачить його як «систему навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють розв'язати певну проблему в результаті самостійної і колективної діяльності студентів» [195, с. 20].

У свою чергу, М. Чепіль вважає, що «метод проектів» – це «технологія організації навчання, за якої учні здобувають знання, набувають умінь і навичок у процесі планування і виконання практичних завдань – проектів» [242, с. 88].

Як бачимо, метод проектів був предметом аналізу багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, причому їх аргументовані позиції різняться між собою, що свідчить про важливість та багатогранність означеного феномена. У нашій роботі будемо використовувати визначення, що відповідає специфіці наукового дослідження, відображає різнобічні аспекти підготовки студентів та подається у підручнику з методики навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: «метод навчання» (від грец. *methodos* – дослідження, спосіб, шлях досягнення мети) це – у вузькому значенні – найважливіший структурний компонент навчального процесу; у широкому значенні – спрямування у навчанні іноземних мов, методична система, школа, що існувала на певному етапі історичного розвитку методики як науки, досягнення якої застосовують і нині» [165, с. 314].

«Проект» в цьому ж контексті тлумачиться як комплекс завдань, які застосовуються не тільки задля ознайомлення з краєзнавчою інформацією, але й як засіб контролю, що спрямований на формування мовленнєвих умінь після опрацювання навчального матеріалу. Він зорієнтований на досягнення практичного результату діяльності і може бути представлений у вигляді колажу, збірки текстів, віршів, малюнків, газети, виготовлених предметів тощо [165, с. 317].

Отже, у нашому дослідженні будемо послуговуватися таким визначенням: «навчальний проект – це комплекс завдань, що використовуються: як засіб, спрямований на ознайомлення з краєзнавчою інформацією, контроль за сформованістю мовленнєвих умінь після вивчення конкретної теми з іноземної мови та як засіб досягнення практичного результату самостійної творчої діяльності». Таке визначення проекту пропонуємо в наших публікаціях за темою дослідження [14; 19; 28].

Важливим для нашої наукової роботи є визначення принципів організації проектної діяльності студентів.

У педагогічній літературі принципи розглядаються в якості основоположних ідей, системи головних вимог до певної діяльності, поведінки; вихідних керівних положень, філософських і психологічно обґрунтованих та перевірених практикою внутрішніх переконань, якими має керуватися викладач в процесі інноваційної професійної діяльності.

Розглядаючи проектну діяльність як інновацію, визначення принципів підготовки студентів до її реалізації ми здійснювали на основі аналізу наукових розвідок щодо методологічних засад інноваційних освітніх тенденцій у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що цю проблему досліджували І. Гавриш [75], О. Дем'янчук [92], І. Дичківська [95], Г. Ісаєв [118], В. Сластьонін [218], В. Химинець [240] та ін.

Узагальнення результатів теоретичних пошуків зазначених авторів свідчить про відсутність єдиного погляду на проблему принципів інноваційної освітньої діяльності.

Скажімо, І. Дичківська стверджує, що «в сучасних умовах інноваційна діяльність педагога має відповідати таким основним принципам, як:

– інтеграції освіти, що передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої соціальної цінності суспільства, орієнтацію на формування громадянина з високим інтелектуальними, моральними, фізичними якостями;

– диференціації та індивідуалізації освіти, що налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного вихованця;

– демократизації освіти, дотримання якого зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості учнів і вчителів, зацікавленню у їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою» [95, с. 279].

Застосування таких принципів, на думку вченої, вимагає переходу від класичної до інноваційної, креативної діяльності, яка націлена на зміну таких компонентів освітньої системи, як зміст, методи, форми, технології навчання й виховання. Цілі освіти за таких умов полягають у вільному розвитку індивідуальних здібностей, мотивації, особистісних якостей творчої особистості.

Окрім наведених принципів І. Дичківська виділяє ще принципи формування інноваційної поведінки педагога. До них автор відносить такі принципи, як:

- рефлексія педагога щодо власного психолого-педагогічного досвіду (на основі освоєння способів аналізу і варіювання умов, факторів, результатів локальних і масштабних педагогічних ситуацій, що їх підтверджують);

- орієнтувально-пошукова позиція певного виду діяльності педагога щодо різних аспектів свого і запозиченого досвіду;

- формування комплексного підходу до аналізу проблемних педагогічних ситуацій, що передбачають наявність значної кількості учасників на основі врахування різних способів взаємодії та інтересів;

- розвиток умінь вирішення завдань у співпраці з іншими учасниками освітнього процесу, що сприятиме зіставленню своїх переконань з переконаннями колег, батьків та забезпечить пошук оптимальних рішень проблеми [95, с. 294-295].

Зі свого боку, В. Химинець виділяє принципи:

- демократичності, що забезпечує рівноправний доступ кожного інноваційного проекту до відкритого конкурсу, всебічне висвітлення інновацій у засобах масової інформації;

- інтенсифікації при відборі педагогічно доцільних інновацій, що забезпечується обов'язковим застосуванням у навчально-виховному процесі сучасних комп'ютерних, телекомунікаційних, мультимедійних, дистанційних, ігрових, проектних тощо технологій, які прискорюють процеси засвоєння учнями знань і вмінь та суттєво впливають на результати освітнього процесу;

– перспективності відбору педагогічного інноваційного проекту, який потребує дотримання таких вимог: ідея, закладена в інноваційний проект, має випереджати час і бути не лише оригінальною і неповторною, а й дещо фантастичною, має відкривати нові горизонти її застосування в інших галузях діяльності;

– інтеграції, який забезпечується шляхом розуміння особистості процесів та явищ крізь призму різних наукових теорій і течій; для його реалізації важливо визначити педагогічно доцільним проект, в якому передбачаються інтегровані навчальні курси й програми [240].

Натомість, В. Сластьонін, тлумачить інноваційність як відкритість для іншого, відмінність від власного. На думку вченого, принцип інноваційності сприяє активізації діалогу, співробітництва і співтворчості, активній творчій позиції, відкритості педагога культурі і суспільству [217].

У підготовці освітян до інноваційної професійної діяльності науковці відносять ще такі принципи: державності, демократизації, гуманізації, фундаментальності і проблемності, поваги до особистості, індивідуалізації й диференціації, системного підходу, оптимального співвідношення теорії і практики; синергетики, креативної педагогіки, елективності, випереджувальної спрямованості, інтерактивності, неперервної освіти, варіативності практичної орієнтації та ін.

Теоретичний аналіз цілого ряду досліджень з означеної проблеми дозволив нам визначити стратегію наукової роботи, в якій інноваційну і проектну діяльність розглядаємо в системі взаємозв'язку та взаємодії таких філософських понять, як «загальне – одиничне – конкретне».

Ці філософські категорії відображають діалектичну єдність і відмінність між речами та явищами дійсності.

Так, враховуючи те, що категорія «одиничне» відображає в предметі, явищі те, що притаманне тільки даному предмету, явищу, розглядаємо «загальне» як тотожність, що об'єктивно виявляється між предметами та явищами у межах конкретної якісної визначеності.

Відповідно до цієї філософської позиції принципи проектної діяльності розглядаємо в системі наступних співвідношень: принципи реформування освіти – «загальне», принципи інноваційної освітньої діяльності – «окреме», принципи проектної діяльності – «одиничне» [27].

Як бачимо із аналізу системи принципів освіти, – принципи реформування освіти (загальне) покладені в основу принципів інноваційної освітньої діяльності (окреме), які в свою чергу – в основу принципів проектної діяльності (одиничне). По відношенню до принципів проектної діяльності інноваційні виступають одночасно і загальним, і окремим.

Таким чином, на основі результатів аналізу філософської, психолого-педагогічної та спеціальної літератури виокремлюємо у фаховій підготовці студентів до проектної діяльності такі принципи: демократизації, гуманізації, інтерактивності, варіативності та практичної орієнтації, рефлексії педагога на власний психолого-педагогічний досвід, орієнтувально-пошукової позиції, формування цілісного підходу до аналізу проблемних педагогічних ситуацій, формування уміння розв'язувати завдання колегіально з іншими учасниками освітнього процесу [27].

Означеними принципами будемо послуговуватися в науковому дослідженні на теоретичному та на практичному етапах дослідження. Ними керувалися під час виокремлення запропонованих вітчизняними та зарубіжними науковцями класифікацій методів проектів на основі врахування різних ознак цього поняття.

У наукових дослідженнях представлено численні класифікації методів проектування за такими типологічними ознаками:

- провідною діяльністю проекту (дослідницькою, пошуковою, творчою, практико-орієнтовною, ознайомлювально-орієнтовною);
- предметно-змістовою якістю (монопроекти, міжпредметні проекти);
- за напрямом координації (безпосередні, приховані);
- видами взаємодії (між учасниками однієї групи, навчального закладу, міста, країни);

- кількістю партнерів проектної діяльності;
- тривалістю виконання проекту.

Окрім означених у психолого-педагогічній теорії розглядаються різні позиції дослідників щодо класифікації навчальних проектів. Так, В. Гузєєв [86], Ю. Загуменнов [109], Г. Ісаєв [118] та ін. пропонують класифікувати методи проектів на основі врахування змісту навчальної дисципліни. До таких вони відносять монопредметні, які здійснюються в межах однієї навчальної дисципліни, та надпредметні, що виходять за межі предметів, що вивчаються.

Важливим у даному контексті, на нашу думку, є врахування твердження вчених про те, що у реальній практиці зазвичай використовуються змішані типи проектів, які вирізняються ознаками міжпредметної, творчої, групової діяльності.

Узагальнення різних підходів до класифікації навчальних проектів дозволило виділити їх основні ознаки:

- 1) постановка проблемно-пошукового завдання як обов'язкової умови та рушійної сили проектної діяльності;
- 2) виконання проектів нетрадиційним нестандартним шляхом, що має гарантувати певну унікальність результату;
- 3) активна позиція студентів щодо вільного вибору визначення, формулювання та розв'язання проблемних ситуацій;
- 4) спрямування діяльності майбутніх педагогів на досягнення конкретної навчальної мети;
- 5) часова обмеженість навчального проекту, що сприяє формуванню вмінь конкретного планування результатів;
- 6) координація взаємопов'язаних дій учасників проектної діяльності;
- 7) документування результатів дослідження та аналіз виконаної роботи.

Вважаємо за доцільне використовувати ці характеристики в процесі розробки та впровадження власної експериментальної методики, спрямованої на застосування методів проектування в процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Наступний етап теоретичного аналізу проблеми – дослідження означеного феномена в структурі дидактичного компонента педагогічної діяльності майбутнього педагога. З цією метою розглянемо методи та принципи, які застосовуються в освітньому процесі задля впровадження проектного навчання.

Учені пропонують різні методи навчання в процесі проектної діяльності, причому, як свідчать результати дослідження педагогічних праць, серед них немає єдності у визначенні кількості цих методів і в тлумаченні їх якісних характеристик.

Як зазначає В. Лисицький, методи, що використовуються в процесі проектування, доцільно класифікувати як традиційні та нетрадиційні. Традиційні – вербальні методи, демонстрація, спостереження, метод вправ, самостійна робота тощо, нетрадиційні – методи активізації мислення, розвитку творчої уяви та теорії розв'язування винахідницьких задач [154, с. 88-89].

За твердженням науковців, успішне та ефективне проектування може бути забезпечене за умови системно організованої взаємодії вчителя та учня.

Вона має здійснюватися за умови дотримання послідовних етапів виконання проектів, таких, як: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний та заключний.

У цьому контексті важливою для нас є думка О. Пометун про те, що на етапах впровадження технології проектів можливе застосування різноманітних методів навчання. На організаційно-підготовчому етапі доцільно впроваджувати такі вербальні методи, як розповідь, пояснення, метод інформаційної підтримки, демонстрація зразків виконаних проектів, метод аналогії, мозковий штурм тощо.

На технологічному та конструкторському етапах (етапи активної розробки проектів) доцільне застосування методу вправ (передбачає відпрацювання дії і прийомів виконання окремих операцій), демонстрації автоматизованих схем, креслень, технологічних операцій. Ефективність

проведення заключного етапу визначатимуть такі методи, як: демонстрація, організація і проведення конкурсів, творчих проектів тощо [195].

Натомість, О. Паламарчук пропонує такі етапи роботи над навчальним проектом:

1. Організаційний – передбачає формування групи студентів для створення проекту.

Задля цього створюється актив групи, обговорюється сфера інтересів майбутніх педагогів. Важливим на цьому етапі є визначення провідної ідеї навчального проекту, вибір цілей та завдань проектної діяльності (обговорюється спрямування проекту, обсяг знань, здобутих в процесі його виконання, аналізується сформованість вмінь і навичок по завершенні роботи). Учасниками освітнього процесу планується стратегія досягнення поставленої мети й уточнюються тема і план роботи, визначаються методичні та організаційні аспекти майбутньої дослідницької діяльності.

2. Структурування проекту. Цей етап характеризується виокремленням тематичних і змістових завдань для конкретних груп студентів, складанням розгорнутого плану дій, визначенням етапів і завдань проектної роботи, розподілом завдань між групами студентів на основі врахуванням індивідуальних інтересів.

3. Робота над проектом. На цьому етапі розробляються завдання для груп студентів під керівництвом викладача, який не втручається в процес роботи, а виконує функції фасилітатора або учасника спільної діяльності на паритетних умовах з вихованцями. Під час виконання цієї роботи має відбуватися інтенсивний обмін інформацією, ідеями, отриманими результатами. Працюючи над проектом, учасники суб'єкт-суб'єктної взаємодії формують нові стосунки на засадах співробітництва, співтворчості та рівноправної участі.

4. Завершальний етап. Головною ознакою етапу є аналіз власної навчальної діяльності під час роботи над проектом [183].

На основі аналізу результатів теоретичного пошуку та наведеної типології проектів, припустили, що залучення студентів до проектного навчання сприятиме якісному формуванню всіх компонентів фахової підготовки та розв'язанню важливих дидактичних завдань:

1. Технологія проведення навчальних занять спрямована не лише на репродуктивне відтворення певного обсягу знань, умінь та навичок, а й активізує творчу самостійну роботу студентів на основі опрацювання різноманітних джерел інформації. Це сприяє підсиленню їхньої внутрішньої мотивації до якісного опрацювання навчального матеріалу. Відповідно, майбутні учителі практикують вирішення дослідницьких завдань на основі застосування інформації інтегративного характеру, навчаються здійснювати прогнозування результатів та можливих наслідків певних рішень, установлювати причиново-наслідкові зв'язки, вести конструктивну дискусію

2. Під час застосування методу проектів ефективно впроваджуються різні форми організації навчання, відбувається взаємодія учасників освітньої діяльності на рівнях: «студент – студент», «студент – студенти», «студент – викладач». Докорінно змінюється роль самого викладача, який стає науковим керівником, координатором, консультантом, а процес навчання ґрунтується на співробітництві та взаємодії, де викладач і студент виступають в ролі рівноправних партнерів.

Однак слід зазначити, що запровадження проектної діяльності іноді не сприймається викладачами як ефективний метод навчання. Досвід свідчить, що педагоги, що ефективно використовують традиційні методи навчання впродовж тривалого часу, нові технології використовують тільки як елементи, наголошуючи на дефіцит часу в навчальній програмі.

Це пояснюється неповною або несвоєчасною поінформованістю викладачів щодо специфіки застосування інноваційного підходу, а також існуючими труднощами використання технології проектів студентами, які різняться рівнями знань, здатністю до самостійного мислення, самоосвіти, уміннями щодо пошуку потрібної інформації. Отож, організація інноваційної

діяльності вимагає, передусім, дослідження раціональних умов використання методів проектування в освітньому процесі ЗВО.

Раніше в основу роботи викладача було покладено трансляцію знань і способів пізнання, натомість у сучасній освіті вважається за необхідне активізувати інтелектуальний розвиток кожного студента. Актуалізуються відповідні форми діяльності педагога, а саме – розроблення прогнозування індивідуальних стратегій діяльності студента, здійснення навчальної педагогічної діагностики, індивідуального консультування, моделювання проблемних ситуацій [95, с. 28].

На основі аналізу сучасних досліджень та практичних спостережень визначаємо необхідні умови для впровадження проектного навчання в освітній процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов у сучасних закладах їхньої фахової підготовки. Зокрема, це:

– наявна особистісно значуща проблема, яка може бути вирішена за умови використання інтегрованого знання; відповідно, тема проекту має бути актуальною та соціально значимою;

– практична і теоретична вагомість результатів: якщо проблема теоретична – проектування полягатиме в пошуці конкретних шляхів розв'язання; якщо практична – у формуванні результату, готового до застосування ;

– моделювання проекту із визначенням конкретних результатів дій на кожному етапі та визначенням обов'язків учасників проектної діяльності;

– застосування дослідницьких методів: постановка проблеми; визначення актуальності, мети, гіпотези, завдань; моделювання способів вирішення проблеми; аналіз та систематизація інформації; підведення підсумків, узагальнення результатів, презентація, рефлексія власної діяльності;

– усвідомлення студентами факультетів іноземних мов сутності проектування, що уможливорює розгляд цього процесу як комплексу послідовних етапів та їх структурних складових, інтегративно об'єднаних стійкими зв'язками у неподільну єдність.

Визначення цих умов є важливиим етапом організації експериментальної частини дослідження.

1.2.2. Ретроспективний аналіз означеної проблеми в зарубіжній педагогіці

Інтегрування України до європейської та світової спільноти, приєднання вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації обумовлюють особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних технологій, чільне місце в яких посідає проектне навчання. Його актуальність зумовлена насамперед тим, що воно спрямоване на реалізацію такої моделі особистості вчителя-професіонала, який спроможний успішно виконувати соціальне замовлення суспільства.

Відповідно, питання підвищення результативності проектного навчання у вищих закладах освіти на факультетах іноземних мов розглядаємо в контексті розв'язання даної проблеми у світових педагогічних дослідженнях, адже, як відомо, метод проектів, як освітня технологія, виник та активно застосовується саме в зарубіжній педагогіці.

Це дозволило нам глибше ознайомитися з означеною проблемою, надало можливість для осмислення її переваг і ризиків, сприяло використанню узагальнених висновків та рекомендацій щодо впровадження проектної діяльності під час підготовки майбутніх учителів у ЗВО України.

Аналіз проблеми дослідження на теоретичному рівні засвідчив, що на початку XXI ст. проектне навчання було визнане світовою педагогічною спільнотою однією з особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. Воно змінює роль вчителя, головним завданням якого стає створення такого навчального середовища, в якому учень має можливість розвивати свій особистісний потенціал.

Дослідження психолого-педагогічної літератури з проблеми засвідчило, що вчені вивчали різні аспекти зародження, становлення та розвитку методу проектів у зарубіжній педагогіці.

Аналізу історико-теоретичних аспектів проблеми проектного навчання присвячені наукові доробки таких вчених, як Д. Дьюї [103; 254], В. Г. Кілпатрик [122; 267], М. Кнолл [269; 270; 271], Е. Коллінгс [129], В. Стернберг [223], К. Фрай [260] та ін.

Ними було здійснено дослідження становлення «методу проектів» в історичному аспекті, визначено етапи впровадження означеного феномену в освітні системи різних зарубіжних інституцій, визначено сильні та слабкі характеристики проектного навчання в різні історичні періоди.

Крім того, слід виокремити ряд педагогічних доробок, присвячених аналізу зарубіжного педагогічного досвіду щодо впровадження методів проектування у навчальних освітніх закладах. Цим проблемам присвячені роботи І. Дичківської [95], О. Огієнко [175], О. Зосименко [115; 116], М. Чепіль [242] та ін.

Ці вчені досліджували особливості, принципи та методи застосування проектної технології в освітньому процесі зарубіжних закладів освіти; представили класифікації означених технологій, запропонували шляхи їх переосмислення з урахуванням вітчизняних реалій та раціонального впровадження в систему освіти України.

Разом з тим слід зазначити, що численні дослідження з означеної проблеми в основному носять фрагментарний характер та ще не в повній мірі висвітлюють прогресивні тенденції розвитку проектного навчання в зарубіжній педагогіці.

Питання виникнення методу проектів у зарубіжній науці розглядалися у працях багатьох вчених, які досить неоднозначні у своєму тлумаченні як щодо питань виникнення методу, так і його засновників та періодів розвитку.

Зокрема, Е. Полат, Н. Пахомова пов'язують народження методу проектів з ім'ям американського філософа та педагога Джона Дьюї. У свою чергу,

Б. Назаренко називає основоположником даного методу В. Кілпатріка; натомість американські педагоги (Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Дж. С. Холл) вважають засновником методу Р. Стімсона.

За весь час існування і розвитку методу проектів його характеристики використовувалися з різних концептуальних позицій: трудового навчання (К. Вудворт, Н. Крупська, С. Шацький); професійного навчання (Н. Ерганова, Г. Рогова, Ф. Рабинович), диференційованого навчання (Н. Гузик, Е. Юніна, І. Унт), особистісно-орієнтованого навчання (І. Якиманська), педагогіки співробітництва (В. Шаталова, В. Сухомлинський, І. Волков, Л. Виготський).

Досліджуючи наукові доробки означених вчених, ми поставили за мету на основі ретроспективного аналізу проблеми проектного навчання в зарубіжній педагогіці, спростувати або підтвердити доцільність його застосування в освітньому просторі закладів вищої освіти України.

З метою визначення сутності проектної технології навчання та виокремлення пріоритетних підходів до усвідомлення цього явища, нами було проаналізовано досвід європейських педагогів, зокрема німецьких та французьких, опрацьовано праці англійських та американських науковців, які у різні історичні періоди впроваджували методи проектування у початковий процес закладів освіти. Результати аналізу було апробовано нами в наукових публікаціях з означеної проблеми [35], [250].

Дослідження проектної діяльності в німецькій педагогіці показало, що її вивчали такі науковці, як М. Кнолл, Б. Отто, П. Петерсен, А. Рейнвейн, О. Хаазе, К. Фрай та ін.

Зазначені вчені визначили етапи розвитку проектного навчання, методи та прийоми впровадження його в освітній процес закладів освіти, розробили пріоритетні підходи до раціональної реалізації цього явища.

Досліджуючи проблему впровадження методу проектів у школах Німеччини, І. Лобачук зазначає, що у різні періоди спостерігається розмаїття форм проведення означеної діяльності у школах Німеччини: комплексні уроки (Gesamtunterricht) (Отто Б. / Otto B.); самостійне планування занять учнями –

«гнучке знання» (Гаудіх К. / Gaudig K.); виховні пансіонати в сільській місцевості (Літц Г. / Lietz H.); спільна робота школярів та вчителів, сумісна згода про правила колективної праці, взаємозв'язок проекту з позашкільним побутом, центральне місце проектної роботи (Петерсен П./ Petersen P.) [155].

Крім зазначених вчених розробкою методу проектів займалися такі німецькі педагоги, як Георг Кершенштайнер (Kerschensteiner G.) – автор концепції трудової школи; Фрітц Карсен (Karsen F.) – засновник концепції соціальної трудової школи; Отто Хаазе (Haase O.), що запропонував методикку ситуаційного підходу у навчанні тощо.

На підставі результатів аналізу педагогічної діяльності німецьких вчених щодо проектного навчання в різні історичні періоди нами визначено основні наукові тенденції їхніх напрацювань та представлено в узагальнених висновках та рекомендаціях.

До прикладу, у 80-х р. ХХ ст. німецький вчений Карл Фрай (K. Frey) на основі власного досвіду та аналізу результатів діяльності педагогів щодо використання проектної технології в школах не тільки представив теорію її реалізації, а й обґрунтував ціннісні характеристики методу проектів. Він наголошував на доцільності його застосування під час навчання. На переконання вченого, по-перше, саме проектний метод є вдалим підходом до виконання школою свого основного призначення – робити внесок у розвиток індивідуума та суспільства, по-друге, метод проектів сприяє подоланню історичних протиріч між навколишнім середовищем та школою, допомагає адаптації дитини до реального життя.

Карл Фрай зазначав, що проектний метод сприяє:

- а) активізації співпраці, врахуванню інтересів інших, організації спільної роботи в умовах конкуренції;
- б) реалізації когнітивної, моторної і афективної сфери у формуванні особистості (у відповідності із принципом Песталоцці «Розумом, серцем, руками»);

- в) орієнтації на оптимальний розвиток особистісних здібностей вихованців, урахування їхніх індивідуальних потреб; спрямування короткострокової та середньострокової мотивації на досягнення спільних цілей;
- г) поєднанню шкільної і позашкільної освітньої діяльності;
- д) реалізації зв'язку між навчальними дисциплінами;
- е) систематичному внутрішньому оновленню школи на основі врахування її актуальних питань та вимог [260, с. 58].

Метод проектування він визначав як відкриту форму навчання, що враховує особливі умови і інтереси учасників освітнього процесу та констатував неможливість його чіткого єдиного визначення [260, с. 17].

Значний внесок у становлення теорії проектної діяльності здійснив відомий німецький педагог М. Кнолл (M. Knoll). Він визначив історичні аспекти становлення методу проектів та окреслив етапи його розвитку: 1590-1765 рр. – початок впровадження проектної технології в системі європейської освіти; 1765-1880 рр. – реалізація методу проектів в навчальному процесі та «експортування» його в американську освітню систему; 1880-1915 рр. – активне використання методів проектування на уроках праці у загальноосвітніх школах; 1915-1965 рр. – переосмислення проектних технологій та «перенесення» їх назад з Америки до європейських країн; із 1965 р. – повторне відкриття ідей проектування та третя хвиля їхнього міжнародного визнання та поширення [270, с. 58].

Ця періодизація дозволила дослідникам краще зрозуміти особливості проектного навчання, підтвердила терію важливості його впровадження в різні періоди становлення системи освіти, сприяла переосмисленню його якісних характеристик.

Окрім представлених наукових теорій у німецькій педагогіці ідеї проектної діяльності були висвітлені: в концепції загальної освіти Б. Отто, який розглядав проект в системі інтеграції теорії та практики; в наукових доробках Ф. Карсена під назвою «Vorhaben» (план, задум), який зазначав, що «проект» –

це ефективний метод, що сприяє переходу суспільства на більш високий рівень культури; О. Хаазе, що представляв його однією з форм початкової освіти та ін.

Проектна діяльність була основою функціонування у Німеччині Йена-план-школи П. Петерсена. Його погляди були концептуальною альтернативою класичній школі з її класно-урочною системою навчання та усталеним режимом дня. Педагог не погоджувався з існуючою жорсткою дисципліною та субординацією в стосунках вихованців та вчителів. Натомість учений пропонував організувати навчання на засадах доброзичливого ставлення до дитини та поєднувати свободу і незалежність. Важлива роль відводилася налаштуванню зв'язку між батьками, вчителями та дітьми. Основою освітньої системи Петерсен вважав гуманістичний підхід, який має ґрунтуватися на засадах «спільності й братерства».

Відповідно, до результатів аналізу концептуальних засад педагогічної технології «Йена-план» П. Петерсена, І. Дичківська виокремлює притаманні їй засоби духовно-морального виховання особистості. Це – «абсолютна відкритість взаємин, що визначає життєвий стиль, культуру, форми життєдіяльності; взаємодопомогу дітей у загартуванні характеру, розвитку і взаємовихованні; право кожної дитини на власну точку зору, свободу висловлювання; формування добрих почуттів, дружелюбності та щирості тощо» [95, с 104].

Дослідження наукових праць німецьких педагогів щодо організації проектної діяльності засвідчило, що попри різницю у поглядах на проектне навчання, всі вони одноставно схвалювали впровадження цієї системи в освітнє середовище, оскільки вона сприяє зацікавленості та наполегливості учнів, їхній відповідальності та соціалізації. Крім цього німецьких педагогів об'єднує їх спільне прагнення до оновлення усталеної шкільної системи задля подолання тенденцій, які супроводжувалися недостатнім урахуванням потреб особистості, її відокремленістю від життя та односторонністю когнітивного навчання.

Проектне навчання в різні історичні періоди зазнало значного поширення у Бельгії та Франції.

Вагомий внесок у його розвиток належить відомому бельгійському лікарю, педагогу і психологу Ж.-О. Декролі, представникові медико-антропологічної течії реформаторської педагогіки. Саме вона ґрунтувалася на ідеях гуманізації навчання і виховання, методологічно зближувала медицину з педагогікою, сприяла формуванню засад медико-педагогічної рефлексології.

Ґрунтуючись на принципах дитиноцентриського навчання, Ж.-О. Декролі відводив велику роль самостійній роботі дітей, зазначаючи, що організація освітньої діяльності має бути побудована на ідеях самонавчання з використанням різноманітних дидактичних засобів.

В означеному контексті для нас важливою є позиція І. Дичківської, яка до особливого виду самостійних колективних занять у школі педагога відносить щотижневі конференції. Відповідно, діти мали можливість виступати з доповідями на вільно обрані теми. Систему нововведень Ж.-О. Декролі «Школа для життя через життя» розглядали «бельгійським методом проектів».

Слід зазначити, що розпочата педагогом робота набула подальшого поширення у Швеції, Нідерландах, Данії та інших європейських країнах і мала такі ознаки, як:

- діяльнісна основа, що активізує пізнавальний процес через практичний досвід і створення матеріального продукту;
- сучасне планування і спільна реалізація проекту;
- міжпредметна основа, поєднання урочної та позаурочної діяльності;
- опора на природні інтереси дітей;
- тісний зв'язок із життям, реальною дійсністю;
- суспільна корисність [95, с. 158].

Широкого застосування проектна діяльність набула в системі французької освіти: позиції проектного методу застосовувалися під час групового навчання в школах-ліцях; з урахуванням особистісних здібностей та інтересів учнів; у здійсненні процесу навчання в навколишньому середовищі.

Так, метод проектів використовувався і в навчально-виховній роботі французького педагога С. Френе, яким на основі теоретичних і практичних

пошуків було створено «Школу успіху і радості», що являла собою модель нової школи, спрямованої на активізацію пізнавальної діяльності учнів.

Грунтуючись на гуманістичних поглядах Ж.-О. Дреколі, Р. Кузіне, М. Монтесорі, він запропонував оригінальну педагогічну концепцію, в основу якої було покладено дитиноцентристський підхід. Вчений був прихильником теорії відкриття шкіл общинного типу з наступними характеристиками: створення на загальних зборах спільних правил поведінки; вироблення статуту захисту прав особистості кожного учня на основі врахування дій самоуправління школи; участі дітей у спільній трудовій діяльності, яку вони мали виконувати колективно.

Як стверджує М. Чепіль, основна теза концепції С. Френе полягала у доведенні необхідності впроваджувати нові досягнення цивілізації за допомогою засобів навчання і нових форм та методів. Вони, на його переконання, надаватимуть змогу педагогам та учням розширювати діапазон спілкування задля його якісного вдосконалення [242, с. 191].

У педагогічних дослідженнях виокремлено дидактичні установки технології педагога, що були запропоновані ним для учнів шкіл-ліцеїв:

а) не здійснювати розподіл навчальних предметів на основні та другорядні;

б) опановувати навчальну програму групами вихованців ліцеїв;

в) застосовувати активні методи навчання, враховуючи індивідуальні особливості учнів;

г) організовувати процес навчання дітей у взаємодії із середовищем, співпраці вчителів з ліцеїстами;

д) перетворювати екзамен на процес навчання [95, с. 134].

Необхідним для нашого дослідження є узагальнення досвіду педагогічної діяльності англійського педагога С. Редді, який наприкінці 80-х років XIX ст. впроваджував проектний метод у навчальний процес коледжу в Аботс-Хілл (Великобританія), де отримували освіту діти аристократії. Педагогічний процес було рекомендовано організовувати та впроваджувати колегіально із

спрямуванням на виховання учнів із сильним темпераментом. Під час навчання вихованці залучалися до виконання проектів різних типів, працюючи над якими вони мали можливість застосовувати на практиці ті теоретичні знання, що були набуті в процесі навчальної діяльності. Відповідно, проектне навчання виступало елементом структурної організації педагогічного процесу коледжу, хоча сам термін не вживався і педагогічно не обґрунтовувався.

Особливого аналізу потребує дослідження американської наукової школи щодо впровадження ідей проектного навчання.

Метод проектів на початку ХХ ст. вважався специфічною американською освітньою стратегією і був визнаний світовою педагогічною спільнотою. Він базувався на американському досвіді педагогіки прагматизму, який почав розвиватися в США у другій половині ХІХ поч. ХХ століть. Представниками даного напрямку вважаються Джон Дьюї (Dewey J.) і В. Г. Кілпатрик (W. H. Kilpatrick).

Ідеї їхньої педагогіки було побудовано на засадах прагматичного і демократичного підходів у навчанні школярів.

Яскравим представником теорії прагматизму в педагогіці був професор Колумбійського університету Джон Дьюї, який обґрунтував концепцію «прогресивізму» та прагматизму щодо навчання та виховання.

Ним було закладено основи прагматичної педагогіки на принципах таких філософських міркувань: розум – це не самодостатня сутність, що відірвана від людського організму в його цілісності; те, що ми називаємо розумом, формується у процесі соціального досвіду; головне у діяльності людини – це процес становлення, а не буття як статичний стан; «основний інструмент» індивіда – інтелект, за допомогою якого він розв'язує проблеми, що виникають [254].

Вчений сформулював основні положення концепції педагогічного прагматизму, стверджуючи, що здібності людини закладаються природою, а школа створює умови для їх розкриття; знання мають бути спрямовані на те,

щоб людина мала можливість пристосуватися до навколишнього середовища і могла застосовувати їх на практиці.

Цінним для нашої наукової роботи є висновки системного аналізу педагогічних досліджень, присвячених проектній діяльності Д. Дьюї, зроблені Л. Рогозіною.

Вчена зазначає, що основні педагогічні ідеї Джона Дьюї актуальні і для сучасної освіти, в тому числі і для вищої школи. На основі узагальнення наукових доробок з проблеми, серед основних положень теорії проектного навчання американського педагога вона виділяє такі:

1. Накопичення учнями особистого досвіду стоїть вище оволодіння систематизованими науковими знаннями.

Цю педагогічну позицію Д. Дьюї, за твердженням Л. Рогозіної, в системі освіти вищої школи доцільно реалізовувати наступним чином: в межах навчальних дисциплін важливо більше уваги приділяти реалізації зв'язку теорії з практикою на основі впровадження активних та інтерактивних методів навчання, що стимулюватимуть розвиток таких необхідних у сучасному світі якостей фахівця: комунікативність, командна робота, самокритичність, продуктивність мислення, відкритість тощо.

2 Навчально-виховний процес має будуватися з урахуванням інтересів того, хто навчається.

Це твердження педагога є актуальним і сьогодні у ЗВО України. Поділяємо концепцію дослідниці про те, що ця педагогічна ідея має активізувати в сучасного фахівця будь-якого профілю персоналізацію як важливу рису характеру, адже «справжнє» суб'єкт-суб'єктне навчання формує її як особистісну характеристику і студентів, і викладачів та може бути реалізоване лише за умови вибіркової навчальних дисциплін. Це підвищує навчальну мотивацію студентів, сприяє формуванню відповідальності за результати навчання та суттєво підвищує якість викладання в умовах конкурентного освітнього середовища [202].

3. Направленість навчання на майбутню діяльність в суспільстві.

Вважаємо цю тезу актуальною у сучасному освітньому середовищі вищої школи і погоджуємося з твердженням М. Фіцули про те, що: «Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних університетів щодо підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму, творчої активності, які відповідально ставилися би до результатів свого навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності» [237].

4. Застосування методу навчальних проектів сприятиме ефективності навчання.

Заслугою Д. Дьюї та таких його послідовників, як В. Г. Кілпатрик, Е. Коллінгс є те, що вони запропонували й теоретично обґрунтували дидактичні основи проектного навчання. Акцентуємо увагу на тому, що педагог неохоче ставився до домінування проектного методу в освітньому процесі. Вчений вважав, що недоцільно вибудовувати всю освіту на основі методів проектування, адже, на його переконання, вони є короткотривалими, непостійними, тривіальними та недостатніми для повноцінної освіти.

До головних недоліків сучасної культури Джон Дьюї відносив наявність дуалізмів, зокрема: досвіду й розуму, почуттів і мислення, теорії і практики, морального й фізичного, науки й об'єкта моралі. Освіта, за твердженням ученого, має охоплювати людські цінності й відносини, а наука та розум мають не лише доповнювати досвід, а й бути «експериментальним інтелектом», здатним до самокорекції та самовдосконалення [254].

Важливого значення Д. Дьюї надавав створенню демократичного суспільства, адже вважав, що його розвиток неможливий без відповідних умов для розвитку майбутнього покоління. Вчений зазначав: «Демократичне мислення не є природно даним. Воно виникає й розвивається саме по собі, це можливо лише в демократичних інститутах, де також виникають труднощі. В основі демократії – навички та знання, що потребують культивування, без якого вони не можуть приборкати природні потреби» [103, с. 123].

Отже, аналізуючи основні положення проектної теорії Д. Дьюї, можемо зазначити, що вони і сьогодні є актуальними, адже, за твердженням науковців, теорія методу проектів передбачає впровадження такої системи навчання, за правильної організації якої, учні здобувають знання в ході планування та виконання поступово ускладнених практичних завдань – навчальних проектів. Позитивними ознаками цього методу є: розвиток ініціативи вихованців, формування навичок планової роботи, вдосконалення вмінь зважувати обставини та запобігати труднощам, організація самостійності під час виконання завдань, виховання наполегливості в досягненні мети.

Значний внесок у розробку проектного навчання вніс учень і послідовник Джона Дьюї, професор В. Кілпатрік.

Будучи прихильником прагматичної педагогіки, він запропонував освітню систему «експерименталізму», в основу якої було покладено філософію прагматизму і психологію біхевіоризму. В. Кілпатрік заперечував класичну школу, засновану на передачі учням готових знань, які не пов'язані з реальними запитами і життєвими потребами дітей. Вчений відкидав необхідність навчання за шкільними програмами, не схвалював класно-урочну систему, наголошував на важливості позитивного впливу вихователя на дитину [267].

Всупереч ідеям традиційної школи, В. Кілпатрік пропонував здійснювати освітній процес у формі організації діяльності дитини в соціальному середовищі, яка зорієнтована на збагачення її особистого досвіду. Великого значення в навчанні він надавав проектній діяльності.

У науковій праці «Метод проектів» педагог вперше запропонував класифікацію проектів у відповідності до мети, визначаючи метод проектів як процес планування доцільної діяльності задля вирішення конкретного навчального завдання в реальній життєвій ситуації.

В. Кілпатрік представив чотирикомпонентну класифікацію шкільних проектів з наступними навчальними цілями: втілення певної ідеї або плану в зовнішню форму, до прикладу, виготовлення будь-якого виробу; отримання

насолоди від естетичних переживань, таких, як слухання або читання цікавого твору, споглядання картини тощо; виконання певного завдання; здобуття якихось даних; оволодіння конкретними навичками, знаннями.

Саме він вважав проектом будь-яку діяльність з високим ступенем самостійності групи учнів, об'єднаних у певний момент спільним інтересом.

Значний доробок у розвиток ідеї проектного навчання належить Кельвіну М. Вудворду (Calvin M. Woodward), декану політехнічного університету у Вашингтоні, який 1879 р. відкрив Першу школу Ручної праці в Сент-Луїсі та «переніс» проектний метод з Європи до Америки. Саме в той час в системі американської освіти виникли сприятливі умови для реалізації такої технології навчання, оскільки система освіти США не обмежувалася державним централізмом, а американські умови життя надавали повний простір розвитку педагогічної ініціативи. Ця навчальна технологія відповідала вимогам підготовки майбутніх фахівців того часу, адже, як відомо, Америці були потрібні не мрійники та ідеалісти, а практичні діячі, сміливі та самодостатні, які здатні досягати поставленої мети та реалізовувати філософській ідеї прагматизму.

Результати аналізу наукової літератури з проблеми засвідчили, що подальше узагальнення досвіду роботи за методом проектів набуло у доробках відомого американського вченого Елсворта К. Коллінгса (Ellsworth C. (Pryor) Collings).

Його позиція щодо побудови школи, яка працює за методом проектів, ґрунтувалася на таких взаємопов'язаних між собою ідеях: для того, щоб навчання сприяло виконанню своїх функцій, учні мають самі вибирати те, чим будуть займатися; навчання не може бути одностороннім або відокремленим; необхідно спочатку обрати вид проектної діяльності, а вже потім визначати навчальні предмети, необхідні для її виконання; програма є сукупністю організованих дослідів, що пов'язані між собою.

На основі аналізу американського досвіду застосування проектної діяльності зазначимо, що, незважаючи на суттєву різницю в поглядах на

сутність методу проектів, американських педагогів об'єднують спільні концептуальні риси: принцип активності у виборі завдання та його виконанні; життєвий, практичний характер проектів, суспільно-корисна цільова установка; інтерес учнів до роботи; поєднання теорії й практики, знань і навичок.

Ретроспективний аналіз становлення феномена методу проектів та підготовки фахівців у зарубіжній вищій школі був предметом дослідження ряду дисертаційних досліджень.

Його здійснювали такі вчені як О. Пеньковских (Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике (на основе сравнительного анализа) [187]; В. Стернберг (Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века) [223], О. Голотюк (Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції) [79] та ін.

Ними було здійснено дослідження проблеми у світовому освітньому просторі, визначено переваги та ризики у структурі підготовки фахівців у зарубіжних навчальних закладах, докладно або опосередковано проаналізовано генезис проектної діяльності в зарубіжній педагогіці різних історичних періодів, запропоновано шляхи впровадження позитивного зарубіжного досвіду в структуру вітчизняної системи освіти.

Так, О. Пеньковских здійснила порівняльну характеристику методу проектів як компонента проектної діяльності в історії зарубіжної педагогіки кінця XIX – початку XX ст.

Нею було досліджено сутність та перспективи розвитку методу проектів у зарубіжних школах у 20-30-і роки XX ст.; здійснено історико-логічний аналіз методу проектів у Росії в XX в; визначено тенденції розвитку ідей методу проектів та напрями їхнього застосування в практиці освіти першої половини XX ст.

Актуальність свого дослідження О. Пеньковских обґрунтовує тим, що незважаючи на доведену важливість методу проектів для освіти в цілому, на сучасному етапі виникає протиріччя на соціально-педагогічному рівні між освоєнням нових методів навчання, зумовлених вимогами суспільства,

пов'язаних з вихованням і навчанням громадян, здатних самостійно мислити, приймати рішення, творчо підходити до вирішення проблем та необхідністю зберегти витоки, ідеї і досвід навчання за методом проектів на основі порівняльного аналізу у вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці.

Вчена переконливо доводить, що актуальність дослідження такого типу на науково-методичному рівні обумовлена невідповідністю між практичною затребуваністю до використання порівняльного аналізу методу проектів в роботі навчальних закладів і недостатньо повно розробленою технологією навчання майбутніх фахівців щодо його впровадження в освітній процес.

О. Пеньковських вважає, що порівняльний аналіз в означеному педагогічному дослідженні – це умовне розчленовування генезису російського і зарубіжного методу проектів на періоди з метою розгорнутої характеристики кожного, виявлення основних педагогічних ідей, що характеризують і визначають схожість або відмінності між даними проектною діяльністю та робить висновок про те, що актуалізація методів проектування через порівняльний аналіз дозволяє виявити появу передумов, виникнення, розвитку і становлення означеного методу у вітчизняній та зарубіжній педагогіці [188].

Відомо, що концепція М. Кнолла про періодизацію зарубіжного методу проектів включає п'ять етапів: зародження методу проектів (1590-1765), становлення методу (1765-1880), застосування методу при навчанні ручної праці (1880-1915), переосмислення методу (1915-1965), третя хвиля його міжнародного розповсюдження (з 1965). Натомість, О. Пеньковських пропонує свою періодизацію, що ґрунтується на аналізі політичних, економічних, політико-ідеологічних та соціокультурних змін. На її думку, періодизація становлення та розвитку методу проектів у зарубіжній педагогіці складає шість періодів:

- 1) виникнення проектного методу (кінець XIX – початок XX ст.);
- 2) експериментальне застосування проектного навчання в освітній практиці (1914-1921 рр.);

- 3) активне використання проектної технології в практиці на науковій основі (20-30 pp. XX ст.);
- 4) наукове замовчування (1930-1950 pp.);
- 5) відродження ідей проектного методу (з 1960 по 1990 pp.);
- 6) префігуративний період (на рубежі XX-XXI ст.) [188].

Важливою в аспекті нашого дослідження є дисертація В. Стернберг, яка на основі вивчення масиву оригінальних американських і вітчизняних джерел вперше відтворила цілісну картину, що відображає становлення і розвиток поняття «метод проектів», його педагогічну інтерпретацію в різних культурних контекстах, що дозволило встановити причини зльоту і падіння популярності цього методу в різні часові періоди.

Нею було виявлено та розкрито історичні корені «методу проектів», простежено його подальший розвиток в рамках проектно-дослідницької технології, проаналізовано досвід використання методу в педагогіці XX століття.

У своєму дослідженні В. Стернберг на підставі аналізу історико-педагогічних досліджень стверджує, що основною помилкою досвіду педагогів початку XX століття щодо реалізації «методу проектів» була недооцінка ролі вчителя, про що застерігав В. Г. Кілпатрік та його наставник Д. Дьюї.

Отже, ретроспективний аналіз проектної діяльності в зарубіжних наукових дослідженнях дозволив зробити висновки та рекомендації, які можуть бути використані в нашому дослідженні задля розробки експериментальної методики навчання, спрямованої на формування проектної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Узагальнення та систематизацію терорії впровадження проектного навчання в педагогічній практиці зарубіжних країн представлено у додатках (див. таблицю додатку В).

1.3. Особливості підготовки студентів до проектного навчання в закладах загальної середньої освіти

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дозволив визначити, що особливість підготовки майбутніх учителів іноземних мов полягає перш за все

в тому, що вона спрямована на оволодіння іноземною мовою як засобом усної та писемної комунікації в усіх сферах спілкування на основі врахування мети навчання, вікових особливостей учнів та їхньої мовної підготовки.

Такий педагог має володіти певним обсягом загальнолінгвістичних знань про мову як суспільне явище; про рівні її організації та зв'язок з мисленням; про сучасні напрями досліджень в психолого-педагогічній науці та вміти застосовувати їх у процесі навчання учнів іноземних мов; володіти знаннями з психології та педагогіки; мати якісну культурно-естетичну підготовку.

Відповідно, особливе значення відведено професійно-методичним знанням та вмінням, які забезпечують методичну майстерність майбутнього вчителя.

Майбутній педагог має бути обізнаним з теоретичними основами методики викладання іноземних мов та володіти вміннями застосовувати їх в процесі навчання. Саме такі знання та вміння забезпечують виконання основних професійно-методичних функцій учителя іноземної мови. До них відносимо: комунікативно-навчальну, виховну, гностичну, конструктивно-плануючу, організаторську.

Важливим в означеному аспекті розглядаємо твердження, яке висловлює К. Павелків про те, що процес формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов – це міжособистісний взаємообмін, під час якого кожний співучасник діалогу ділиться своїми знаннями, досвідом, визначає проблему та пропонує шляхи її вирішення. Підготовка вчителя означеної кваліфікації – це спільна діяльність викладача та студента. Відтак, вона охоплює моделювання і проектування у діалогічній формі та сприяє виникненню питань, в яких відображено точку зору, активність позиції й поглядів кожного студента [182].

З метою визначення особливостей підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання ми дослідили стан цієї підготовки в практичній діяльності вітчизняних закладів вищої освіти.

Нами було здійснено:

– дослідження навчальних планів підготовки учителів іноземних мов спеціальностей – 014 «Середня освіта» (мова і література англійська, німецька, французька) та 035 «Філологія» з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, за якими здійснюється підготовка фахівців з означеної спеціальності в різних регіонах України;

– аналіз робочих програм викладачів іноземних мов закладів вищої освіти (України) задля з'ясування наявності в них можливостей до впровадження в освітній процес підготовки здобувачів вищої освіти проектного навчання.

На першому етапі дослідження означеної проблеми було здійснено аналіз навчальних планів та програм.

Предметом аналізу були навчальні плани таких закладів вищої освіти, як ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Комунальний заклад «Харківська гуманітарна педагогічна академія».

Продемонструємо результати їхнього аналізу, при цьому зазначимо, що навчальні плани підготовки фахівців з іноземних мов (англійська, німецька, французька), зазначених ЗВО, містять перелік аналогічних навчальних дисциплін з урахуванням специфіки тієї іноземної мови, яка вивчається як перша, та передбачають приблизно однаковий розподіл годин на їх опрацювання, а відповідно автоматично стають суб'єктами означеного аналізу.

До прикладу, зупинимося на дослідженні змісту навчальних планів з фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Нами було встановлено, що вони передбачають як *теоретичну підготовку*, що включає цикли дисциплін загального та професійного спрямування, так і *практичну підготовку*, що охоплює різні види навчальної практики (пропедевтичну, інструктивно-методичну, педагогічну в закладах загальної середньої освіти).

Аналізуючи навчальні плани означених закладів вищої освіти, ми звертали увагу на те, що в них в повній мірі представлено дисципліни, що сприятимуть різнобічній підготовці майбутніх педагогів для роботи в закладах загальної середньої освіти.

Всі дисципліни навчального плану з підготовки майбутнього вчителя іноземних мов умовно було поділено на такі складові: *теоретико-лінгвістична, мовно-практична, психолого-педагогічна, методична та загальноосвітня*. Окремою складовою виділили *педагогічну практику* (навчальну та виробничу), яка завершує процес фахової підготовки бакалавра з іноземної мови.

Результати аналізу свідчать про те, що назви дисциплін кожної складової варіюються у різних ЗВО, так само як і кількість годин, відведених на оволодіння кожним предметом.

З'ясовано кількість кредитів на їх вивчення, виокремлено погодинне навантаження дисциплін, об'єднано їх відповідно до завдань і цілей вивчення, що дозволило спрогнозувати можливості досягнення основної мети нашого дослідження, яка полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти України.

Так, на основі аналізу навчальних планів було встановлено, що *теоретико-лінгвістична* підготовка майбутнього вчителя іноземної мови орієнтована на оволодіння студентами теоретичними знаннями англійської мови та на формовання умінь застосовувати їх у практичній діяльності.

Вона представлена такими дисциплінами, як «Теоретичний курс англійської мови», «Лінгвістика тексту», «Фоностилістика», «Основи прагмалінгвістики», «Синтаксис сучасної англійської мови», «Проблемні питання граматики сучасної англійської мови», «Інтерпретація англомовного тексту», «Академічне писемне мовлення», «Країнознавство англомовних країн» та ін.

Як вже було зазначено, їх погодинне навантаження в обраних для аналізу закладах вищої освіти являє собою незначне коливання годин на їх вивчення та незначну різницю у назвах дисциплін.

Аналіз засвідчив, що *мовно-практична* підготовка майбутнього вчителя іноземної мови орієнтована на створення умов для формування комунікативної компетентності студентів в усіх видах мовленнєвої діяльності на необхідному рівні.

Цю підготовку в навчальних планах представляють такі дисципліни, як «Практичний курс усного та писемного мовлення» (в деяких ЗВО – «Основна іноземна мова», «Практика усного та писемного мовлення»); «Практична фонетика» тощо.

Було з'ясовано, що *психолого-педагогічна* складова навчальних планів передбачає оволодіння студентами теоретичними знаннями і практичними вміннями задля майбутньої педагогічної діяльності. До цієї складової входять такі навчальні предмети, як «Педагогіка», що представлена такими дисциплінами, як «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», а також «Психологія», що має такі складові: «Загальна психологія», «Вікова і педагогічна психологія», «Соціальна психологія».

Методична складова навчального плану забезпечує оволодіння студентами теоретичними знаннями з методики навчання англійської мови та вміннями творчо застосувати їх у педагогічній діяльності. До її складу входять такі дисципліни: «Методика викладання іноземної мови», «Шкільний курс іноземної мови і методика його викладання», спецкурси та спецсемінари з методики навчання іноземних мов.

Особливе місце в навчальних планах посідає *педагогічна практика*, навчальна (3 курс) та виробнича (4 курс), основною метою якої на факультеті іноземних мов є оволодіння студентами сучасними методами, принципами та засобами навчання іноземних мов, формування в них професійних умінь та

навичок, що висуваються до освітньо-кваліфікаційного рівня учителя іноземної мови.

Інші дисципліни навчального плану відносяться до циклу загальної підготовки, сприяють формуванню світогляду і загальної культури майбутніх педагогів і, безумовно, впливають на рівень готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності, але предметом нашого дослідження не виступають.

Вважаємо, що дисципліни, які, за нашим припущенням, безпосередньо нададуть можливість для формування проєктувальних умінь майбутніх фахівців з іноземних мов, можуть бути такі, як «Педагогіка», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс усного та писемного мовлення» (викладається на факультетах іноземних мов на кожному курсі бакалаврської підготовки) та «Педагогічна практика».

Слід зазначити, що в навчальних планах спеціальності 035 «Філологія» цей предмет називається «Основна іноземна мова».

Знання, отримані в процесі вивчення цих дисциплін та сформовані на їх основі вміння та навички, мають пройти апробацію в процесі педагогічної практики та сприяти формуванню кваліфікованого вчителя іноземних мов для закладів загальної середньої освіти.

Під час аналізу навчальних програм з означених дисциплін ми поставили перед собою завдання – виявити:

1. Значущі в дослідницькому, творчому аспекті проблеми, які надають можливість для інтеграції знань та самостійного пошуку для їх розв'язання.

2. Можливості для здійснення самостійної індивідуальної, парної та групової проектної діяльності студентів.

3. Наповнення змістової частини, що надасть можливість для структурування проектної діяльності майбутніх учителів іноземних мов (через складання навчальних проєктів із зазначенням поетапних результатів).

4. Наявність матеріалу для застосування дослідницької діяльності, що потребує: визначення проблеми, завдань дослідження, що впливають із

висунутої гіпотези щодо їх вирішення, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, рефлексію, висновки.

5. Інформацію щодо матеріального оформлення результатів виконаних проектів (це можуть бути: презентації, стінгазети, відеофільми, альбоми, комп'ютерні газети, альманахи, Web-сторінки тощо).

Дослідження обраних для аналізу програм засвідчив, що означені дисципліни мають достатній арсенал засобів для ефективного навчання студентів і представлений як лекційним, так і лабораторно-практичним компонентами. Значне місце відводиться і самостійній роботі студентів.

Дослідження змістового наповнення навчальних документів з дисциплін психолого-педагогічного циклу показало, що розробка їх теоретичних і практичних основ здійснюється у відповідності із завданнями, визначеними такими державними документами, як Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020), та ін.

В основу навчальної програми з курсу «Педагогіка» покладено теорію всестороннього розвитку цілісної особистості, що визначає її загальну структуру:

I розділ – методологія і теоретичні проблеми педагогіки – представляє дослідження суспільних явищ виховання, навчання, педагогічної діяльності; аналіз шляхів розвитку педагогіки як науки; визначення мети виховання, предмета педагогіки; встановлення взаємозв'язку педагогіки з іншими науками; обґрунтування єдності виховання, навчання, освіти і розвитку.

II розділ – теорія виховання – містить характеристику особливостей процесу виховання, його основних напрямів, організаційних форм виховної роботи; розглядаються ознаки, шляхи створення колективу, педагогічне управління групою; звертається увага на доцільність взаємозв'язку сім'ї, школи та громадськості у вихованні дітей.

III розділ – теорія навчання (дидактика) – спрямований на розкриття тенденцій розвитку сучасної загальної середньої освіти; визначає структуру та

організацію освітнього процесу; тлумачить закономірності, принципи, форми навчання. Теми, які представлені в навчальній програмі, надають змогу систематизувати знання з відповідної тематики, наповнювати їх науковим і практичним змістом, конкретизувати педагогічні поняття. Така структура тем спрямована на ефективне засвоєння логіки та основних ідей навчального матеріалу, формування умінь активізувати причиново-наслідкове мислення.

IV розділ – основи управління закладами загальної середньої освіти (школознавство) – містить матеріали, що надають можливість ознайомити майбутніх бакалаврів із сучасним станом управління освітою.

Аналізуючи навчальний матеріал у відповідності із розділами програми, можемо стверджувати, що проектна діяльність майбутніх педагогів не представлена в навчальних та робочих планах з педагогічних дисциплін, тому вважали за потрібне виокремити теми, що сприятимуть формуванню цілісної системи знань студентів про технології навчання, взагалі, та про проектну технологію, зокрема.

Вважаємо за доцільне доповнити тематику змістових модулів наступними положеннями:

1. Тему «Загальні основи педагогіки» після розгляду таких питань, як: «Предмет і завдання педагогіки у світлі вимог вищої школи. Педагогіка, її визначення, предмет і завдання. Основні категорії педагогіки. Галузі педагогічної науки. Зв'язок педагогіки з іншими науками» пропонуємо *доповнити* такими: «Інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти. Сутність та особливості педагогічних технологій навчання. Технологія проектного навчання учнів».

2. До тем «Суть і завдання виховного процесу в школі», «Виховання як процес цілеспрямованого формування особистості. Мета виховання. Кінцева мета виховання. Критерії вихованості. Процес виховання, його специфіка, структурні елементи, рушійні сили» *додати* такі: «Організація навчання на основах дитиноцентристського підходу та паритетного діалогу між учасниками освітнього процесу».

3. Тему «Закономірності й принципи виховання. Загальні методи і форми виховання. Поняття про закономірності виховання. Принципи виховання» *доповнити* темами «Принципи інноваційного навчання взагалі, та принципи проектного навчання як складової інноватики, зокрема».

4. Додати до теми «Інтелектуальний розвиток учнів. Наукова організація праці учнів» такі положення, як: «Теоретичні основи організації групової, колективної та парної діяльності учнів».

5. Тему «Позакласна і позашкільна виховна робота з учнями. Спільна виховна робота школи, сім'ї та громадськості» доповнити темою: «Особливості позашкільної проектної діяльності учнів».

6. Доповнити дидактичну тему «Структура процесу засвоєння знань. Види навчання. Оптимізація й інтенсифікація навчання» відомостями про методи інноваційного навчання в закладах загальної середньої освіти.

7. Тему «Закономірності й принципи навчання в школі. Методи навчання в школі» *доповнити* такою темою, як «Метод проектів». Класифікація методів проектів та етапи їх впровадження. Принципи інноваційної та проектної діяльності».

8. Доповнити тему «Методична робота в школі. Завдання та зміст методичної роботи. Форми методичної роботи з учителями, їх характеристика» відомостями про методику впровадження проектного навчання в освітній процес закладів загальної середньої освіти.

Враховуючи те, що кількість годин, виділених для опрацювання змістового наповнення дисципліни обмежена, вважаємо за потрібне в повній мірі активізувати можливості самостійної роботи студентів, запропонувавши їм комплекс завдань з конкретним алгоритмом дій щодо їх опрацювання.

З цією метою, на нашу думку, доцільним буде надання студентам та викладачам навчально-методичних матеріалів щодо напрямів та дій з опанування теорії та практики проектного навчання в закладах загальної середньої освіти. Вважаємо, що доцільним для досягнення цієї мети є розроблений нами навчально-методичний посібник «Проектне навчання у

вищій школі: міждисциплінарний підхід (на прикладі підготовки майбутніх учителів іноземних мов)» [39].

Наступний етап роботи полягав у аналізі навчальних програм методичної складової фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Дослідження навчальних програм з курсу *«Методика викладання іноземних мов»* засвідчило, що його метою є формування в майбутніх вчителів таких компетентностей: професійної (тобто здатності ефективно навчати іноземної мови в результаті обізнаності з науково обґрунтованими методами, технологіями, прийомами) та професійно-комунікативної (тобто здатності до практичного володіння іноземною мовою в ситуаціях професійного спілкування).

Основними завданнями вивчення дисципліни *«Методика викладання іноземної мови»*, як засвідчили результати аналізу робочих навчальних програм викладачів, що здійснюють викладання означеної дисципліни, є такі:

- продемонструвати основні складові теорії сучасного навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти і на цих засадах сформувати в студентів вміння застосовувати теоретичні знання у майбутній практичній діяльності;

- ознайомити майбутніх учителів із актуальними напрямками в навчанні іноземних мов як у нашій країні, так і за кордоном;

- розкрити сутність складових і засобів сучасної методики як науки;

- скерувати майбутніх бакалаврів на творчі пошуки під час педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти;

- розвинути в студентів професійно-методичні вміння, необхідні для ефективної роботи під час навчання іноземних мов;

- залучити майбутніх учителів до вивчення спеціальної науково-методичної літератури – джерела постійної самоосвіти з метою підвищення професійної кваліфікації.

Досліджуючи змістове наповнення програм, можемо зазначити, що в них недостатньо місця приділено питанням формування умінь здійснювати

проектну діяльність в закладах загальної середньої освіти. Відповідно, пропонуємо посилити теоретичний компонент дисципліни такими темами, як «Реалізація методу проектів на уроках іноземної мови», «Планування серії уроків з іноземної мови з використанням проектної технології», «Організація контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в процесі використання методу проектів» тощо. Вважаємо за доцільне запропонувати означену тематику для самостійної та дослідницької діяльності студентів.

Ще однією дисципліною, яка була обрана нами для аналізу її програмового забезпечення, є «Практичний курс усного та писемного мовлення» («Практика усного та писемного мовлення»), який вивчається майбутніми педагогами на кожному курсі бакалаврської підготовки. За планами підготовки учителів іноземних мов спеціальності «Філологія» цей курс має назву «Основна іноземна мова» і також вивчається протягом всіх років бакалаврської підготовки.

Цей навчальний курс є певною мірою інтегративним, оскільки нерозривно пов'язаний з курсами практичної граматики та практичної фонетики.

Зазначимо, що структура і зміст навчальної програми з практики усного та писемного мовлення побудовані відповідно до основних завдань кредитно-модульної системи підготовки фахівців, передбачених Болонською декларацією системи академічних кредитів.

Кожна тема містить наукову інформацію, завдання для самостійної роботи, список запропонованої літератури, а також комплекс творчих і практичних задач, вправ, запитань, що спрямовані на допомогу студентам щодо правильного вибору методів навчання, раціональної організації самостійної діяльності тощо.

Означений курс спільно з іншими практичними та теоретичними дисциплінами, передбаченими навчальним планом, спрямований на забезпечення всебічної підготовки вчителів іноземних мов, створення основи

для подальшого професійно зорієнтованого вдосконалення методики володіння цією мовою. Відповідно, навчання іноземної мови спрямоване на забезпечення практичної, освітньої та виховної цілей навчання.

Таким чином, на підставі результатів аналізу змісту планів підготовки майбутніх учителів іноземних мов, констатуємо, що викладання в закладах вищої освіти спрямоване на забезпечення випускників професійними знаннями, практичними вміннями та навичками із галузей знань, необхідних для підготовки майбутніх учителів.

Однак вважаємо за необхідне здійснити:

– диференційоване збагачення змісту дисциплін «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс усного та писемного мовлення», які традиційно розкривають сутність та особливості методики та практики навчання учнів іноземної мови відомостями про інноваційні методики навчання, загалом, та проектне навчання, зокрема:

– насичення їх новим навчальним матеріалом, що стосується використання проектних технологій, відповідно до сучасних вимог професійної педагогічної діяльності цього напрямку;

– посилення спрямованості дисциплін на забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання проектного навчання у професійній діяльності.

Припускаємо, що ефективність професійного саморозвитку вчителів іноземної мови підвищиться, якщо у зміст і структуру їхньої підготовки будуть уведені складові проектної діяльності.

Крім навчальних планів з підготовки майбутніх педагогів до навчання іноземних мов в закладах загальної середньої освіти ми здійснили аналіз *робочих навчальних програм викладачів іноземних мов*, що здійснюють підготовку означених фахівців у закладах вищої освіти різних регіонів України. Предметом аналізу було обрано робочі програми викладачів факультетів іноземних мов ЗВО України, а також робочі програми викладачів, що

здійснюють навчання іноземних мов педагогічних факультетів, що готують вчителів початкової школи.

Для цього було виділено орієнтовну розмовну тематику, яка, за нашим припущенням, уможливило впровадження методики підготовки майбутніх учителів до проектної діяльності. Це можуть бути такі теми:

– Career and personality development. Career in the 21st century. Teaching practice and difficulties of a teaching career (the ways of its negotiation). Кар'єра та розвиток особистості. Кар'єра у XXI столітті. Педагогічна практика та труднощі у роботі вчителя (шляхи подолання).

– Health – is the biggest human value. Smoking and youth. How to get rid of bad habits? Britain and Ukraine health care system. Здоров'я – найбільша цінність людини. Куріння і молодь. Як позбавитися шкідливих звичок. Система охорони здоров'я Великобританії та України.

– The way Americans communicate. America and Americans. Американський спосіб спілкування. Америка та американці.

– Britain and the British. British character and lifestyle. Великобританія та британці. Британський характер та стиль життя.

– Ukraine and Ukrainians. Ukrainian hospitality – is an integral trait of Ukrainian character. Україна та українці. Українська гостинність – невід'ємна риса українського характеру.

– Art in a modern man's life. Contemporary entertainments. Мистецтво в житті сучасної людини. Сучасні розваги» [45].

Отже, згідно нашого припущення, програма з «Практичного курсу усного та писемного мовлення» містить достатньо можливостей для формування фахової компетентності майбутніх учителів англійської мови, а запропонована тематика бесід для спілкування може бути використана для формування в них проєктувальних умінь і навичок.

Крім того вважаємо, що означена навчальна дисципліна за умови впровадження проектної діяльності, сприятиме підготовці майбутніх учителів іноземних мов до педагогічної практики; проєкти, які студенти розроблятимуть

під час проведення практичних занять, допоможуть їм організувати проектну діяльність спільно з учнями.

Щодо *педагогічної практики*, то аналіз як навчальних планів, так і робочих програм засвідчив, що студенти, що навчаються на факультетах іноземних мов, проходять дві педагогічні практики: *навчально-педагогічну* (пасивного характеру), в процесі якої майбутні бакалаври виступають спостерігачами освітнього процесу, та *педагогічно-виробничу* (активного характеру), під час якої студенти розробляють і проводять власні уроки, виховні заходи, відвідують уроки практикантів-колег задля їхнього докладного обговорення.

Завдання педагогічної практики полягають в тому, щоб:

- виховувати професійно значущі якості особистості педагога; формувати потреби в педагогічному самовдосконаленні;
- закріплювати, поглиблювати та збагачувати знання під час розв'язання педагогічних завдань;
- формувати й розвивати професійні вміння та навички; виробляти творчий, дослідницький підхід до педагогічної діяльності; ознайомлювати із сучасним станом освітнього процесу, досвідом роботи вчителів-практиків; надавати допомогу закладам освіти в розв'язанні навчально-виховних завдань.

Значущість педагогічної практики зумовлюється тим, що студенти мають можливість закріпити теоретичні знання, сформувати потребу їхнього поглиблення, виробити інтерес до майбутньої професії. У них розвиваються уявлення про різноманітність завдань і напрямів педагогічної діяльності, шкільну систему і принципи її функціонування. Саме педагогічна практика сприяє забезпеченню плавного переходу від навчання до конкретної роботи.

Сучасна педагогічна практика спрямована на підготовку вчителя гуманітарного профілю на засадах особистісно зорієнтованого підходу, відповідно, застосування вузькопредметних технологій (серед яких чільне місце посідає проектна) у підготовці майбутніх учителів іноземних мов надає можливість для формування творчої індивідуальності випускника.

Отож, можемо стверджувати, що саме під час педагогічної практики студенти мають можливість засвідчити рівень своєї фахової підготовки і свою готовність до впровадження методів проектування на уроках іноземної мови.

Результати дослідження теоретико-практичних засад процесу підготовки майбутніх педагогів до проектної діяльності дозволили визначити основні напрями цієї підготовки та змоделювати шляхи її реалізації в освітньому процесі вищої школи.

Таким чином, на основі результатів теоретичного аналізу наукової літератури з означеної проблеми встановлено, що підготовку майбутніх учителів до проектної діяльності визнано необхідним, важливим і перспективним завданням вітчизняними та зарубіжними дослідниками.

Визначено, що проектну діяльність вчені здебільшого розглядають як важливий компонент структури педагогічної діяльності та ефективний засіб організації освітнього процесу, оскільки вона сприяє:

- логічному спрямуванню діяльності студента в освітньому процесі, підвищує мотивацію здобувачів вищої освіти, реалізації особистісно зорієнтованого підходу до навчання;

- за умови реалізації комплексного підходу до розробки навчальних проектів, активізації пізнавальної діяльності студентів, розумовому розвитку майбутніх педагогів;

- глибокому осмисленому засвоєнню студентами базових знань завдяки їх раціональному використанню в різних ситуаціях, передбачених роботою над проектом;

- розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів, який становить основу гуманізації навчання;

- залученню до роботи над проектами студентів із недостатнім рівнем знань, що позитивно впливає не лише на їхній розвиток, а й на ставлення до навчання;

- активізації навчання за умови врахування особистісних якостей учасників освітнього процесу.

Розглянуто й уточнено таку складову проектної діяльності, як «метод проектів», що у наукових дослідженнях вживається в значеннях «проектний метод», «метод проектування», «навчальний проект» та з'ясовано, що існують різні тлумачення означеного феномена як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. У нашому дослідженні будемо вживати його в такому значенні: «навчальний проект» – це педагогічна система, яка складається із певної сукупності взаємопов'язаних засобів і процесів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого впливу на формування особистості студента.

На основі результатів аналізу філософської, психолого-педагогічної та спеціальної літератури виділено принципи фахової підготовки студентів до проектної діяльності: демократизації, гуманізації, інтерактивності, практичної орієнтації, рефлексії студента щодо власного психолого-педагогічного досвіду, формування цілісного підходу до аналізу проблемних педагогічних ситуацій та уміння розв'язувати завдання колегіально з іншими учасниками.

Ретроспективний аналіз проектного навчання в зарубіжній педагогіці дозволив:

а) дослідити порушену проблему, визначити етапи впровадження означеного феномену в освітні системи різних зарубіжних інституцій;

б) виявити сильні та слабкі характеристики проектного навчання в різні історичні періоди;

в) осмислити переваги та ризики його впровадження на уроках іноземних мов;

г) виявити можливості для узагальнення висновків та рекомендацій щодо імплементації проектної діяльності в педагогічний процес закладів вищої освіти України

Таким чином, стверджуємо, що проектна діяльність у зарубіжних країнах зазнала певних злетів і падінь, однак на сучасному етапі розвитку педагогічної науки є актуальною, затребуваною та визначається сучасними зарубіжними вченими ефективною складовою процесу професійної підготовки майбутніх

фахівців. Позитивними сторонами цього навчання зарубіжні педагоги визначають: розвиток ініціативності студентів, формування навичок планової роботи, розвиток умінь зважувати обставини і враховувати труднощі, виховання наполегливості в досягненні мети.

З метою вивчення стану проблеми в практиці роботи ЗВО України досліджено навчальні плани та робочі програми таких дисциплін, як «Педагогіка», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс усного та писемного мовлення» («Практика усного та писемного мовлення»), «Педагогічна практика», що традиційно розглядаються дослідниками як такі, що сприяють фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов.

Це дозволило умовно поділити всі дисципліни навчального плану з підготовки майбутнього вчителя іноземних мов на такі складові: теоретико-лінгвістична, мовно-практична, психолого-педагогічна, методична та загальноосвітня.

На основі аналізу цих складових було прослідковано кількість кредитів на їх опрацювання, виокремлено погодинне навантаження дисциплін, об'єднано їх у відповідності із завданнями і цілями вивчення та спрогнозувано можливості досягнення основної мети наукового дослідження.

У розділі визначено змістове наповнення означених дисциплін та сформульовано висновок про те, що вони:

- містять значні дослідницькі й творчі проблеми, які ґрунтуються на інтегрованих знаннях, науковому пошуці щодо їхнього розв'язання;
- надають можливість для самостійного проектного навчання студентів;
- дозволяють структурувати змістову частину навчального проекту (із визначенням результатів кожного етапу);
- уможливають застосування дослідницьких методів, а саме: «мозкова атака», «круглий стіл», статистичні методи, творчі звіти тощо;
- перспективні для матеріальної презентації результатів виконаних проектів із певним оформленням у вигляді відеофільму, стінгазети, альбому, презентації, комп'ютерної газети, альманаху, Web-сторінки тощо.

Зміст розділу відображено у таких публікаціях автора: [14; 15; 16; 17; 18; 19; 27; 28; 32; 33; 35; 250].

РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1 Стан готовності майбутніх учителів до проектного навчання в професійній діяльності

2.1.1 Компоненти, критерії, показники та рівні готовності студентів до проектного навчання: теоретичний аспект

Дослідження теоретичних основ підготовки майбутніх учителів іноземних мов до застосування методу проектів в закладах загальної середньої освіти та аналіз стану означеної проблеми у вищій школі України дали нам підстави перейти до наступного етапу роботи та змоделювати механізми визначення готовності майбутніх учителів іноземних мов до здійснення проектного навчання в майбутній професійній діяльності.

З цією метою нами розроблено компоненти, критерії, показники та рівні визначення готовності майбутніх педагогів до впровадження в освітній процес означеного виду діяльності.

Для обґрунтування теоретичних засад формування готовності педагога до різних видів професійної діяльності спиралися на наукові розвідки І. Гавриш [75], К. Дурай-Новакової [102], Н. Кузьміної [142], О. Пехоти [189], В. Сластьоніна [218] та ін.

Зазначені вчені розкрили зміст, структуру й рівні готовності педагогів до інноваційної діяльності, запропонували значну кількість тлумачень поняття «готовність». Зокрема, вони тлумачать його різнобічно, як: результат фахової підготовки; передумову якісної професійної діяльності, яка виконує регуляційні функції; інтегративне індивідуальне утворення, що реалізує необхідні внутрішні умови для успішної діяльності; динамічну характеристику особистості педагога, професійно зорієнтованого й готового до виконання конкретного виду роботи.

Концепт «готовність» є провідним у педагогічних термінах «професійна готовність», «готовність до інноваційної діяльності», «професійна готовність до

інноваційної діяльності», однак у науковій літературі його тлумачать неоднозначно.

Як зазначає О. Мариновська, – «це інтегрована якісна характеристика особистості, сутнісною ознакою якої є рівень розвитку професійного потенціалу, що постає результатом цілеспрямованої підготовки до впровадження педагогічних технологій» [159].

Зі свого боку, Н. Волкова пропонує розглядати це поняття як активізацію всіх психічних та фізіологічних систем людини, які забезпечують результативне виконання професійних функцій, а готовність до педагогічної діяльності вчена тлумачить як потенційний стан учителя в процесі виконання його професійних обов'язків [71, с. 86].

Натомість О. Дуплійчук тлумачить готовність до впровадження проектного навчання не лише як результат професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів, а й як мету цієї підготовки, початкову й основну умову її ефективного реалізації [101, с. 252].

Таким чином результати аналізу різних підходів до визначення окреслених понять у вітчизняній та зарубіжній літературі дозволив нам визначити власне тлумачення означеного феномена і вживати його в такому значенні: це комплексне динамічне утворення, яке охоплює багатопланову систему якостей і характеристик та виявляється у:

- наявності мотиваційно-ціннісного ставлення до проектного навчання;
- володінні сукупними професійно вагомими лінгвістичними, методичними та психолого-педагогічними знаннями;
- сформованості відповідних особистісних якостей, важливих для успішної реалізації проектно-діяльності та педагогічної рефлексії.

Ґрунтуючись на результатах дослідження першоджерел з порушеної проблеми, спостереження за практикою викладання фахових дисциплін у ЗВО, нами було розроблено стратегію дисертаційної роботи, що передбачала поетапне формування професійної готовності майбутніх бакалаврів до

впровадження проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти на основі інтегрування таких компонентів, як:

а) теоретичний, що сприяє об'єднанню загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та їхньої підготовки до проектної діяльності в процесі вивчення навчальних дисциплін. Він спрямований на оволодіння студентами ґрунтовними знаннями про сутність і якісні характеристики проектного навчання та можливості його застосування на практиці;

б) практичний, що виявляється у формуванні готовності майбутніх педагогів здійснювати проектне навчання в практичній діяльності, застосовувати проектний метод на уроках іноземних мов;

в) дослідницький, що полягає у розвитку у майбутніх бакалаврів умінь і навичок розробляти індивідуальні навчальні проекти задля їхньої реалізації в подальшій фаховій діяльності та організації науково-дослідної роботи, спрямованої на глибоке опрацювання проблем проектного навчання на практичному й теоретичному рівнях.

Методологічну основу впровадження означених складових у процес формування готовності майбутніх учителів до проектного навчання, за нашим переконанням, можуть становити загальнодидактичні (гуманізації, демократизації, цілісності, наступності, інтеграції науки й практики, інноваційності, особистісної орієнтації) й специфічні принципи (добровільності, персоналізації, синергетично узгодженої взаємодії, морально відповідального вибору).

Наступний етап нашого дослідження полягав у визначенні та обґрунтуванні компонентів, критеріїв, показників та рівнів досліджуваного феномену, що є одним із анонсованих завдань дослідження.

Для обґрунтування означеного вище спиралися на філософські, психологічні та педагогічні дослідження, присвячені порушеній проблемі [80; 159; 216; 219]. Вченими у цих наукових доробках обґрунтовано методологічні засади понять «компоненти», «критерії» та «показники» оцінки педагогічних

процесів, проаналізовано особливості означених феноменів та окреслено специфіку їх застосування в наукових дослідженнях різних типів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми фахової підготовки майбутніх педагогів засвідчив, що науковцями пропонуються різні підходи до визначення критеріїв, показників та рівнів оцінки ефективності підготовки студентів до різних видів практичної діяльності.

Зокрема, О. Барабанщиков і Н. Дерюгін репрезентують такі визначення поняття «критерій»:

- а) показник, об'єктивний вияв чогось;
- б) психологічна установка діагностики;
- в) вимір, тобто правило, яким слід користуватися в діагностуванні;
- г) питання анкети, тестування тощо [11, с. 23].

У свою чергу, І. Дичківська визначає критерій – як «показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом» [95].

У дослідженні В. Сластьоніна та Л. Подимової стверджується, що в теорії та практиці педагогічної освіти окреслено загальні вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв. Вони зводяться до того, що «за допомогою критеріїв мають встановлюватись зв'язки між усіма компонентами системи, що досліджуються» [216, с. 100].

Крім того, дослідники вказують на те, що критерії мають визначатися на основі сукупних специфічних ознак, які відтворюють цілу низку структурних компонентів й динаміку вимірюваної якості у часі.

Натомість в енциклопедичних джерелах критерії та показники якості навчальної діяльності визначаються як сукупні ознаки, на основі яких можливе здійснення оцінки умов, процесу і результатів означеної діяльності, які відповідають поставленій меті [106].

У даному контексті заслуговує на увагу позиція О. Комар, яка виділяє такі основні ознаки, що властиві поняттю «критерій»:

– об'єктивність, що дозволяє оцінювати педагогічне явище, яке аналізується однозначно, без суперечливих оцінок різними науковцями;

– адекватність оцінки динаміки розвитку досліджуваного феномена [132].

Результати аналізу наукової літератури дозволили констатувати, що критерій тлумачиться науковцями як спосіб визначення, оцінка предмета або явища; особливість, що покладена в основу класифікації та співставлення педагогічних процесів. Водночас, якісна сформованість, ступінь вияву критерію виявляється в конкретних показниках.

Відповідно, у дослідженні дотримуємося наукового твердження, де концепт «критерій» ширший за своїм змістом, ніж поняття «показник», який характеризується сукупністю конкретних ознак. Показник, що є складником критерію, виступає типовим та конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню.

Заслуговує на увагу позиція Ю. Бабанського, який термін «показник» визначає як:

а) ознаку чогось, свідчення, доказ;

б) наочні дані про результати певної роботи, процесу; інформація про досягнення конкретної мети;

в) явище або подія, що надають підстави для висновку про хід певного процесу [8].

Отож, узагальнення та систематизація запропонованих вченими понять «критерій» та «показник» дозволили нам визначити їх сутнісні характеристики та у науковому дослідженні вживати наступним чином: «критерій» – сукупність ознак, що визначають конкретний аспект досліджуваного явища; «показник» – кількісні та якісні характеристики сформованості властивості, яка вивчається та вимірюється.

Слід зазначити, що задля максимізації об'єктивності, ефективності та результативності технології визначення структурних компонентів готовності студентів до проектного навчання в професійній роботі було використано низку методів наукового дослідження. Це: аналіз нормативних документів,

психолого-педагогічної літератури, дисертаційних робіт; спостереження за діяльністю майбутніх учителів в освітньому процесі; бесіди; анкетування; тестування; аналіз навчальної документації; експертна оцінка відповідно до розроблених критеріїв і показників.

На основі аналізу та узагальнення наукових джерел було визначено компоненти готовності майбутніх учителів до проектної діяльності: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний*.

Проаналізуємо більш докладно сутність кожного компонента для доведення доцільності означеного вибору.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності, є системоутворювальним, оскільки, саме мотивація, за твердженням науковців і практиків, зможе виступити важливим фактором впливу на активність особистості та спрямованість її подальшої діяльності. Погоджуємося з думкою В. Безпалько про те, що успіх у певному виді діяльності залежить не лише від здібностей, знань і вмінь, а й повною мірою від мотивації. «Індивіди з високим рівнем мотивації більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів» [40, с. 94].

Як зазначається в педагогічних дослідженнях, означений компонент готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності залежить від зовнішніх (необхідність виконання навчального плану студента, бажання отримати диплом вищого навчального закладу, новизна, труднощі, навколишні обставини, поведінка присутніх та ін.) та внутрішніх чинників (самооцінка підготовленості суб'єкта до діяльності, його психофізіологічний стан; уміння мобілізуватися для виконання майбутньої роботи, контролювати свою емоційну стабільність і рівень готовності; бажання оволодіти професією, набути практичного досвіду та ін.).

У структурі навчально-пізнавальної діяльності цей компонент визначають пізнавальні потреби і мотиви. Дослідники зараховують їх до внутрішніх чинників, що спонукають до діяльності. Важливою умовою розвитку навчально-пізнавальної діяльності є задоволення пізнавальної потреби.

Критерій означеного компонента визначено як *мотиваційно-ціннісний*, що виявляється в наявності інноваційної спрямованості, інтересів, мотивів та переконань, що організовують і спрямовують вольові зусилля студентів на реалізацію знань в проектній діяльності.

Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента може бути визначена за такими показниками:

- сприйнятливість та інтерес до педагогічних нововведень для оптимізації навчально-виховного процесу в школі;
- прагнення застосовувати ідеї педагогічної інноватики у майбутній професійній діяльності шляхом використання методів проектування;
- потреба в поглибленні знань, умінь, навичок і набутті досвіду щодо застосування проектних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови;
- усвідомлене та вмотивоване навчання та самоосвіта у галузі впровадження проектної діяльності;
- наявність бажання організовувати проектну діяльність учнів на уроках іноземної мови.

Когнітивний компонент передбачає наявність у майбутніх вчителів іноземних мов сукупності знань про сутність і структуру проектної діяльності, знання методики й ефективності її застосування для вирішення педагогічних завдань у професійній діяльності вчителя. Сформованість когнітивно-пізнавального компоненту проектної діяльності характеризується стилем мислення студентів та є результатом їхньої пізнавальної активності.

Вважаємо, що сформованість цього компонента можливо визначити за *когнітивно-пізнавальним критерієм*, що відображає повноту, глибину і системність знань студентів щодо сутності, структури та способів використання проектного навчання в майбутній професійній діяльності.

Показниками когнітивно-пізнавального критерію можуть виступити знання про:

- сутність та специфіку проектної діяльності на уроках іноземної мови, її види та ознаки;
- особливості навчального проектування та логіку побудови його етапів на уроках іноземної мови;
- можливості та доцільність впровадження проектної діяльності на уроках іноземної мови;
- методику організації навчальних занять з іноземної мови з використанням методів проектування.

Сукупність цих показників характеризує знання педагога про процес проектування та уміння логічної побудови його етапів і реалізації моделі проекту на практиці.

Зазначимо, що формування стійких стереотипів щодо форм та методів організації освітнього процесу з іноземної мови, а також специфіка розвитку видів мовно-мовленнєвої діяльності відповідно до психофізіологічного розвитку учнів мають здійснюватися одночасно з акцентуванням уваги студентів на значущості педагогічної професії, функціях, які сьогодні виконує вчитель, принципах його діяльності, світоглядних орієнтирах, рефлексивних здібностях, професійно значущих якостях.

Наступний – *діяльнісний компонент* готовності студентів до проектної діяльності – характеризується сукупністю вмінь і навичок щодо методики її реалізації на основі усвідомленого оволодіння майбутніми учителями педагогічними діями з наступним їх впровадженням. Цей компонент характеризується системою спеціальних педагогічних умінь, що полягають у генеруванні оригінальних ідей щодо вирішення педагогічних проблем; у володінні навичками критичного та творчого мислення.

У процесі його формування важливим є створення іншомовного навчального середовища закладу вищої освіти, де студенти матимуть можливість відчувати атмосферу взаємодії з викладачем навчального закладу, удосконалити рівень іншомовної комунікативної компетентності через участь у різних навчальних проектах, набути навчально-виробничого досвіду

(виробнича практика у закладах загальної середньої освіти, участь студентів у різноманітних позааудиторних заходах, науково-дослідна робота).

Визначити сформованість означеного компонента, на нашу думку, можливо на основі *операційно-діяльнісного* критерію, який визначає рівень готовності майбутніх учителів іноземних мов до впровадження проектної діяльності на уроках іноземної мови та характеризується наявністю сукупних умінь і навичок щодо методики використання майбутніми педагогами методів проектування.

Показниками операційно-діяльнісного критерію визначаємо сформованість у студентів умінь і навичок, необхідних для використання методів проектування у професійній діяльності майбутнього вчителі іноземних мов.

До них віднесено такі:

– наявність у студентів проектувальних умінь, необхідних для оптимального впровадження проектного навчання на уроках іноземних мов в закладах загальної середньої освіти;

– володіння навичками критично-аналітичного, творчого мислення, що дасть змогу обирати ефективні методи й засоби проектних технологій;

– сформованість у майбутніх педагогів умінь конструювати та оцінювати проекти учнів відповідно до логіки побудови їх етапів;

– наявність умінь прогнозування результату проектної діяльності, визначення її позитивних та можливих негативних сторін на уроках іноземних мов;

– розвиненість умінь організувати проектне навчання на засадах суб'єкт- суб'єктного спілкування учасників освітнього процесу.

Рефлексивний компонент характеризується здатністю майбутніх учителів іноземних мов до аналізу результатів особистої діяльності, пов'язаної з використанням проектного навчання у майбутній професійній діяльності; можливістю студента адекватно оцінювати рівень власної готовності до

використання методів проектування на уроках іноземних мов; здійснювати рефлексію своєї поведінки, виявляти спрямованість на самоосвіту.

Сформованість *рефлексивно-оцінного* компонента доцільно визначати на основі рефлексивно-оцінного критерію, що характеризується здатністю студентів до самоаналізу, адекватної самооцінки здійснених педагогічних дій, саморозвитку.

Показниками його визначення вважаємо такі, як:

– сформованість умінь здійснювати адекватну самооцінку студентами власного рівня готовності до впровадження проектного навчання у майбутній професійній діяльності;

– здатність до корекції рівня готовності використовувати методи проектування у майбутній роботі вчителя іноземних мов;

– наявність умінь здійснювати самоосвітню роботу в напрямі розширення знань, умінь і навичок щодо використання проектного навчання задля оптимізації освітнього процесу не тільки в закладах освіти, а й з метою саморозвитку та самовдосконалення.

Визначені компоненти готовності майбутніх учителів до використання методу проектів у професійній діяльності інтегровані між собою внутрішніми зв'язками і є цільовими орієнтирами для добору педагогічних умов формування означеного феномену. Усі компоненти досліджуваної готовності не є ізольованими, а перебувають у взаємодії та забезпечують її інтегративний характер.

У психолого-педагогічних дослідженнях зазначається, що визначити готовність майбутніх учителів до певної діяльності можливо на основі врахування проявів сукупності визначених критеріїв і показників за певним *рівнем* їхньої сформованості.

Учені вважають, що концепт «рівень» визначає діалектичний характер процесу розвитку певної якості і стверджують, що вони слугують механізмом переведення якісних показників у кількісні.

У педагогічній теорії *рівень* трактують як дискретний, відносно стійкий, самотутній стан матеріальних систем; як відношення «вищих» і «нижчих» ступенів розвитку структур будь-яких об'єктів або процесів [219].

Рівневий підхід надає можливість тлумачити будь-який процес розвитку особистості як перехід від одного рівня до іншого, більш складного і якісно відмінного.

Проаналізуємо визначення рівнів готовності до професійної діяльності у психолого-педагогічній літературі.

Так, А. Капська, на основі дослідження стану мовленнєвої готовності студентів до професійної діяльності, виділяє три рівні (низький, середній, високий) цього феномену [121].

Натомість В. Шмига, обґрунтовує чотири рівні визначення готовності вчителя до професійної діяльності (низький, середній, достатній, високий) [247].

Важливою в даному контексті для нас є класифікація рівнів Н. Кузьміної, яка виділяє *репродуктивний* (учитель уміє передати учням ті знання, якими володіє сам), *адаптивний* (педагог спроможний не лише передати інформацію, а й трансформувати її, моделюючи знання з певних тем); *системно-моделювальний* рівень (педагог вміє здійснювати моделювання системи діяльності, формуючи відповідні знання зі свого предмета) [142].

У педагогічних дослідженнях виділяють такі рівні педагогічної діяльності: *«інтуїтивний* (студенти розв'язують педагогічні задачі на інтуїтивному рівні, володіючи деякою сукупністю педагогічних вмінь), *репродуктивний* (студенти розв'язують педагогічні задачі в межах інструкцій і правил), *репродуктивно-творчий* (студенти успішно розв'язують типові задачі, однак в складних і непередбачуваних ситуаціях орієнтуються важко); *творчо-репродуктивний* (студенти успішно розв'язують педагогічні задачі, однак їх дії не вирізняються оригінальністю, недостатньо розвинена здатність до прогнозування); *творчий рівень* (студенти пропонують способи розв'язання

педагогічних задач, що вирізняються оригінальністю, характерний пошук нових способів, засобів і прийомів)» [25].

Грунтуючись на класифікації рівнів Н. Кузьміної та В. Сластьоніна, результатах спостережень за професійно-педагогічною діяльністю викладачів у закладах вищої освіти, виокремлюємо чотири рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного навчання, кожний з яких, взаємодіє з попереднім і наступним: *рецептивний, репродуктивний, продуктивний, конструктивний* [142], [218].

До *рецептивного (низького) рівня* відносимо студентів, яким властива негативна мотивація, що виявляється у відсутності інтересу до проектної діяльності; в їхній поведінці простежується неусвідомленість важливості застосування фахових знань на практиці; у них відсутні знання про особливості використання методу проектів, його структури та методики впровадження; вони не здатні коректно вживати наукову термінологію, демонструють середню активність та самостійність; основний тип діяльності – репродукція за зразком; у них наявна недостатня сформованість проєктувальних та комунікативних умінь; рефлексивна позиція виявляється у відсутності самоконтролю; їм властиве індіферентне ставлення до реалізації проектного навчання в майбутній роботі вчителя іноземних мов.

Такі студенти не спроможні до самооцінки власної готовності до використання методів проєктування в професійній діяльності та здебільшого не здатні до корекції її рівня.

Репродуктивний рівень (задовільний) властивий тим студентам, мотивація яких в основному носить утилітарний і частково пізнавальний характер; вони виявляють незначний інтерес до реалізації проектного навчання; у них переважає відтворювальна та реконструктивно-варіативна складова самостійної діяльності. Знання щодо особливостей реалізації проектного навчання є поверхневими. Ці студенти не здатні коректно використовувати наукову термінологію, оскільки не усвідомлюють суті основних понять («метод проектів», «суб'єкт», «суб'єкт-суб'єктні відносини», «фасилітатор» тощо).

Майбутні вчителі не володіють ґрунтовними знаннями щодо методики проведення занять й використання методу проектів (знання здебільшого фрагментарні). Студенти, яким притаманний репродуктивний рівень готовності до впровадження проектного навчання в професійній діяльності, тільки інколи вдаються до аналізу результатів своєї навчальної діяльності в напрямі оволодіння окресленими педагогічними інноваціями; вони не здатні до адекватної самооцінки власної готовності до реалізації проектного навчання в професійній діяльності вчителя іноземної мови, а здійснюють його лише за умови зовнішнього примусу; їм не властива потреба в самоосвіті, самоактуалізації, самопізнанні, самоконтролі в напрямі опанування проектним навчанням.

Продуктивний (достатній) рівень характерний студентам, у яких мотивація щодо оволодіння проектними технологіями – стійка, переважно пізнавального характеру; майбутні вчителі цього рівня демонструють потребу в поглибленні знань щодо застосування методів проектування в освітньому процесі, здатні коректно використовувати наукову термінологію.

Майбутні бакалаври цього рівня виявляють готовність до впровадження проектної діяльності, здатні застосувати набуті теоретичні знання про проектне навчання шляхом виконання практичних завдань, але без видимих проявів творчого підходу. Вони добре обізнані зі специфікою та методикою реалізації методів проектування, однак їхні дії не відзначаються особливою оригінальністю.

Такі студенти спроможні оцінити власну готовність до використання методів проектування в професійній діяльності, проте не завжди здатні до корекції її рівня. Вони розуміють важливість самоосвіти для використання педагогічних інновацій на уроках, однак їхнє розуміння продиктоване, здебільшого, необхідністю виконання обов'язкового творчого індивідуального завдання.

Конструктивний (високий) рівень. Студенти цього рівня демонструють сформованість потреби в поглибленні знань щодо застосування проектного

навчання в професійній діяльності вчителя іноземної мови; їм властива спрямованість на впровадження ідей педагогічної інноватики на уроках іноземної мови. Майбутні педагоги, що володіють високим рівнем досліджуваного феномену, спроможні адекватно сприймати педагогічні нововведення та демонструють позитивну мотивацію до опанування змістовними знаннями про нові наукові та новаторські підходи до організації освітнього процесу. Вони демонструють чітко сформовані цілі творчої майбутньої педагогічної діяльності вчителя іноземної мови.

Ці студенти мають глибокі знання про особливості застосування методів проектування та вміють коректно використовувати спеціальну термінологію. Суб'єкти навчання демонструють широку обізнаність з основ методики застосування проектних методів. Майбутні вчителі, що відносяться до цього рівня, володіють навичками педагогічного аналізу й здатні до педагогічної рефлексії. Студенти означеного рівня вміють адекватно оцінювати свою готовність до використання методів проектування в професійній діяльності та спроможні здійснювати корекцію власного професійного зростання.

Розроблені компоненти, критерії, показники та рівні готовності студентів здійснювати проектне навчання буде покладено в основу методики організації діагностувального етапу педагогічного дослідження.

2.1.2. Діагностування готовності майбутніх учителів до проектного навчання (констатувальний етап експерименту)

З метою виявлення рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти було проведено експериментальне дослідження, яке складалося з 4 етапів (див. схему додатку Г).

Висновки та рекомендації першого етапу експериментальної роботи – *теоретико-підготовчого*, на якому було визначено актуальність, мету, об'єкт, предмет, завдання, методи дослідження; здійснено теоретичний аналіз наукової літератури; визначено методологічні засади формування готовності студентів до проектного навчання; окреслено особливості підготовки майбутніх педагогів до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти, було покладено

в основу наступного етапу експериментальної роботи – *діагностико-експериментального*.

Його проведенню передувало виокремлення компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх учителів до реалізації означеної діяльності та розроблено анкети для визначення: стану сформованості мотивації студентів щодо використання проектного навчання у професійній діяльності вчителя іноземної мови; рівня системності, міцності, глибини й інтегративності знань щодо особливостей застосування методів проектування і методики організації занять із застосуванням методів проектів; ступеня розвитку спеціальних проєктувальних умінь і навичок; здатності до рефлексивного аналізу власної педагогічної діяльності, до самоосвіти та саморозвитку.

Розробка та застосування діагностичного інструментарію базувалася на вимогах об'єктивності, валідності та надійності.

До участі у цьому етапі експериментальної роботи було залучено студентів таких закладів вищої освіти: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Комунальний заклад «Харківська гуманітарна педагогічна академія».

Експериментальну роботу діагностичного характеру було розпочато зі студентами, які у 2017 році завершили навчання на 4 курсі.

Вибір цієї категорії студентів був зумовлений тим, що саме на цьому курсі можливо прослідкувати ефективність підготовки майбутніх педагогів до здійснення проектного навчання на уроках іноземних мов після вивчення циклу дисциплін теоретико-практичного спрямування, самостійної роботи, проходження педагогічної практики, виконання курсового дослідження.

На цьому етапі було поставлено такі завдання: проаналізувати динаміку ефективності підготовки майбутніх педагогів за цей період, встановити, чи

використовують майбутні бакалаври методи проектувальної роботи у навчанні іноземної мови під час проходження педагогічної практики та визначити напрями подальшого вдосконалення професійної підготовки студентів окресленої спеціальності.

Зазначимо, що цифрові показники кожного з чотирьох рівнів готовності до застосування проектного навчання у професійній діяльності визначались у межах п'ятибальної системи на всіх етапах дослідження. Оскільки не було виявлено незадовільного рівня готовності студентів до використання методів проектування у професійній діяльності учителя іноземної мови, то у дослідженні використовувалося 4 рівні. Їх оцінювали таким чином:

- 5 балів – конструктивний (високий) рівень;
- 4 бали – продуктивний (достатній) рівень;
- 3 бали – репродуктивний (задовільний) рівень;
- 2 бали – рецептивний (низький) рівень.

Крім того, здійснювалося обчислення середнього показника, який ми визначили як «середній бал» [СБ], необхідність якого була зумовлена потребою його використання у подальших математичних розрахунках для доведення достовірності результатів експериментального дослідження.

Діагностика на початку цього етапу експериментального дослідження дала змогу виявити рівень готовності майбутніх учителів іноземних мов до майбутньої проектної діяльності й врахувати одержані результати в подальшій роботі.

Розробку анкет, тестів, опитувальників було здійснено на основі аналізу наукової педагогічної літератури щодо проведення експериментального дослідження.

Спершу вважали за потрібне виявити ставлення майбутніх учителів іноземних мов до організації проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти. Задля цього було розроблено авторську анкету (див. анкету додатку Д), основним завданням якої було: з'ясувати, як майбутні бакалаври оцінюють важливість та необхідність проектного навчання, чи обізнані вони з

технологією його впровадження на уроках іноземних мов та діагностувати *частотність* використання студентами методу проектів у навчанні іноземної мови під час проходження педагогічної практики. До опитувальника входили як закриті запитання, що дали змогу отримати інформацію про студента в лаконічному вигляді, так і відкриті – спрямовані на визначення особистісної позиції майбутнього вчителя іноземної мови щодо використання проектного навчання у професійній діяльності.

На підставі аналізу результатів опитування встановлено наступне:

– позитивне ставлення до використання проектного навчання у професійній діяльності вчителя іноземної мови виявили 22,46% студентів; вони переконані в ефективності впровадження окреслених інновацій в освітній процес закладів загальної середньої освіти;

– частина опитуваних (28,63%) вважали, що використання методу проектів збагатить процес викладання іноземної мови у школі, однак, на їх думку, методика розробки та проведення уроків із застосуванням проектного навчання є занадто складною і потребує багато часу на підготовку;

– нейтральне ставлення до застосування проектної діяльності засвідчили 39,09% студентів;

– частина респондентів (9,82%) констатували негативне ставлення до впровадження в освітній процес закладів вищої освіти проектного навчання, адже вказали, що задля активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках іноземної мови існує достатньо навчальних посібників, методичних рекомендацій тощо.

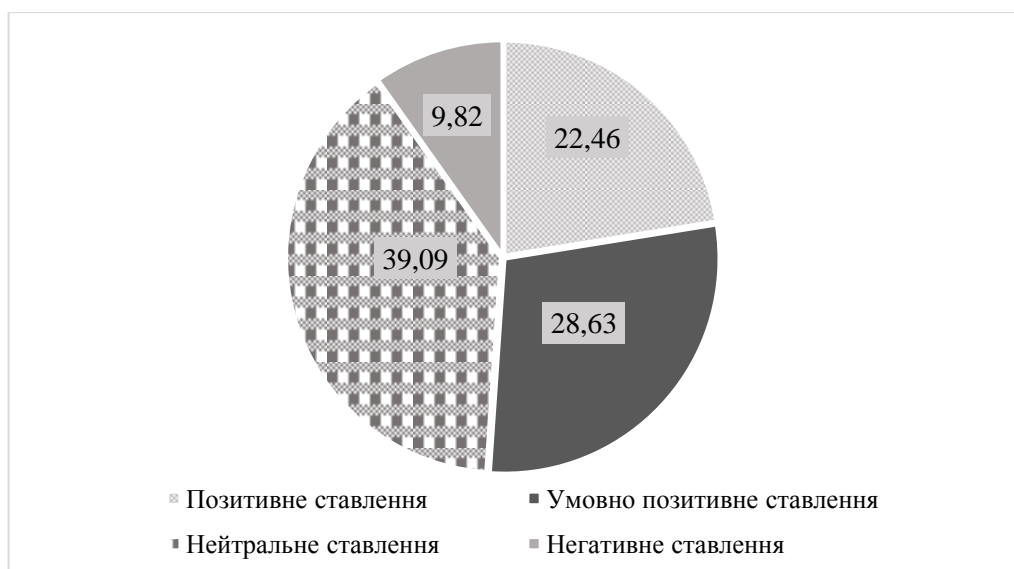


Рис. 2.1. Показники ставлення майбутніх учителів до проектного навчання в закладах загальної середньої освіти (у %)

Наступна експериментальна робота щодо діагностики існуючого стану готовності майбутніх вчителів іноземних мов до використання ПД у майбутній професійній діяльності відбувалася на основі впровадження розроблених чотирьох різних анкет, які відображали всі показники кожного конкретного компонента (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний).

З метою діагностики сформованості *мотиваційного* компонента пропонувалося кожному студентові взяти участь в анкетуванні і дати обґрунтовану відповідь на десять запитань (див. анкету додатку Е).

Завдання полягали в тому, щоб, використовуючи 5-бальну шкалу оцінювання, студенти мали змогу оцінити власний рівень володіння тією чи іншою ознакою, вказавши той бал, який відповідає ступеню їхньої обізнаності з проблемою. Обравши метод самооцінки, ми спиралися на думку Г. Костюка, який стверджує, що самооцінка особистості є важливим психолого-педагогічним фактором, який, незалежно від якісних характеристик, може істотно впливати на процес формування самоконтролю в напрямі оволодіння тією чи іншою характеристикою [135, с. 351].

Результати анкетування показали, що лише у 15,1% студентів виявляють потребу у постійному оновленні знань, загальнопедагогічних та спеціальних умінь, 33,92% студентів засвідчили продуктивний (достатній рівень) потреби в

удосконаленні навчально-пізнавальної діяльності в напрямі оволодіння методикою впровадження проектної діяльності, 39,16% студентів оцінили власний рівень наявності потреби опанувати теоретико-практичний досвід використання проектного навчання як репродуктивний (задовільний).

Водночас, аналіз результатів анкетування дав підстави констатувати той факт, що здебільшого майбутнім педагогам властива низька мотивація щодо використання проектних методів у майбутній професійній педагогічній діяльності (11,82%); ці суб'єкти навчання не виявили інтересу до впровадження ПД, прагнення досягати педагогічних цілей шляхом використання проектного навчання, що засвідчує недостатню сформованість мотиваційного компоненту готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання методу проектів у професійній діяльності.

Наступним стало діагностування рівня сформованості *когнітивного* компонента досліджуваного феномену. Його було здійснено шляхом проведення анкетування (див. анкету додатку Ж) та зрізу знань.

На основі аналізу отриманих результатів встановлено рівень оволодіння такими знаннями:

– технологічними, що передбачають обізнаність із основами вирішення конкретних педагогічних задач в умовах застосування ПД в навчанні іноземних мов; володіння знаннями методики організації освітнього процесу з використанням методу проектів;

– лінгвокраїнознавчими, які сприяють адекватній орієнтації у соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації, правильній інтерпретації та перекладу змісту мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних культур; демонструють обізнаність із теорією основ педагогіки задля ефективного використання методу проектів (засоби, форми та методи педагогічної роботи, методологія наукового пошуку, знання основ педагогіки співробітництва);

– загально-психологічними щодо використання проектного навчання у вивченні філологічних дисциплін відповідно до вікових та індивідуальних

особливостей учнів (знання про закономірності розвитку і соціального формування особистості, вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості, знання психологічних засобів впливу тощо).

Результати проведеного анкетування дозволили констатувати, що у 16,23% опитаних наявний конструктивний (високий) рівень знань з означеної проблеми; у 31,02% – продуктивний (достатній); у 43% – репродуктивний (задовільний); у 9,75% – рецептивний (низький), що вказує на необхідність розширення діапазону знань майбутніх вчителів іноземних мов щодо використання проектних технологій у професійній діяльності вчителя іноземної мови.

Для діагностування рівня сформованості третього компонента готовності студентів до використання проектного навчання у професійній діяльності – *діяльнісного* – було використано анкетування (див. анкету додатку 3). Це уможливило виявлення рівня сформованості вмінь майбутніх учителів, що стосуються методики організації уроків іноземної мови з упровадженням методу проектів.

Одержані результати засвідчили, що лише 11,36% студентів володіють конструктивним (високим) рівнем розвитку умінь з організації та проведення проектного навчання на уроках іноземних мов.

Значна кількість опитаних (29,95%) засвідчила продуктивний (достатній) рівень розвитку умінь щодо планування занять з використання проектних технологій (уміння знайти нестандартні шляхи розв'язання педагогічних завдань тощо).

Водночас, 47,62% майбутніх педагогів оцінили власний рівень оволодіння вміннями, які необхідні для використання проектних технологій у професійній діяльності, як *репродуктивний* (задовільний). Поряд з цим, 11,07% студентів констатували, що не вміють вирішувати лінгвопедагогічні завдання шляхом застосування проектного навчання. Вони не здатні впроваджувати проектну діяльність, не володіють методикою організації уроків іноземної мови з використанням цих педагогічних інновацій.

З метою діагностики сформованості четвертого – *рефлексивного* компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання проектних технологій у професійній діяльності було розроблено спеціальну анкету (див. анкету додатку І).

Запропоновані питання анкети були змодельовані таким чином, щоб визначити розвиток усіх показників анонсованого компонента.

Аналіз результатів анкетування дав змогу встановити наступне: 14,28% студентів вміють адекватно оцінювати свою готовність до використання проектного навчання на уроках іноземної мови; тоді як у 26,67% майбутніх бакалаврів орієнтація на саморозвиток у напрямі опанування методикою проектування значною мірою зумовлена зовнішніми умовами.

Слід зазначити, що епізодичну здатність до самоосвіти щодо опанування методикою використання методу проектів у педагогічній діяльності вчителя іноземної мови виявили 45,24% суб'єктів навчання. Дуже слабка динаміка саморозвитку та самовдосконалення спостерігалася у 13,81% опитаних, що свідчить про те, що студенти не здатні до самоаналізу результатів успішності власної діяльності під час використання методу проектів у процесі навчання в ЗВО. Кількісні показники готовності студентів до реалізації проектного навчання у професійній діяльності представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати діагностико-констатувального етапу дослідження

Рівні Компоненти	Цифрові показники рівнів сформованості компонентів готовності до реалізації проектного навчання у професійній діяльності								
	Конструктивний		Продуктивний		Репродуктивний		Рецептивний		СБ
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
Мотиваційний	32	15,1	71	33,92	82	39,16	25	11,82	3,7
Когнітивний	34	16,23	65	31,02	90	43	21	9,75	3,7
Діяльнісний	24	11,36	63	29,95	100	47,62	23	11,07	3,7
Особистісний	30	14,28	56	26,67	95	45,24	29	13,81	3,6
Загальне значення	30	14,24	64	30,39	92	43,76	24	11,61	3,7

Наведені результати візуалізовано в гістограмі (Рис. 2.2).

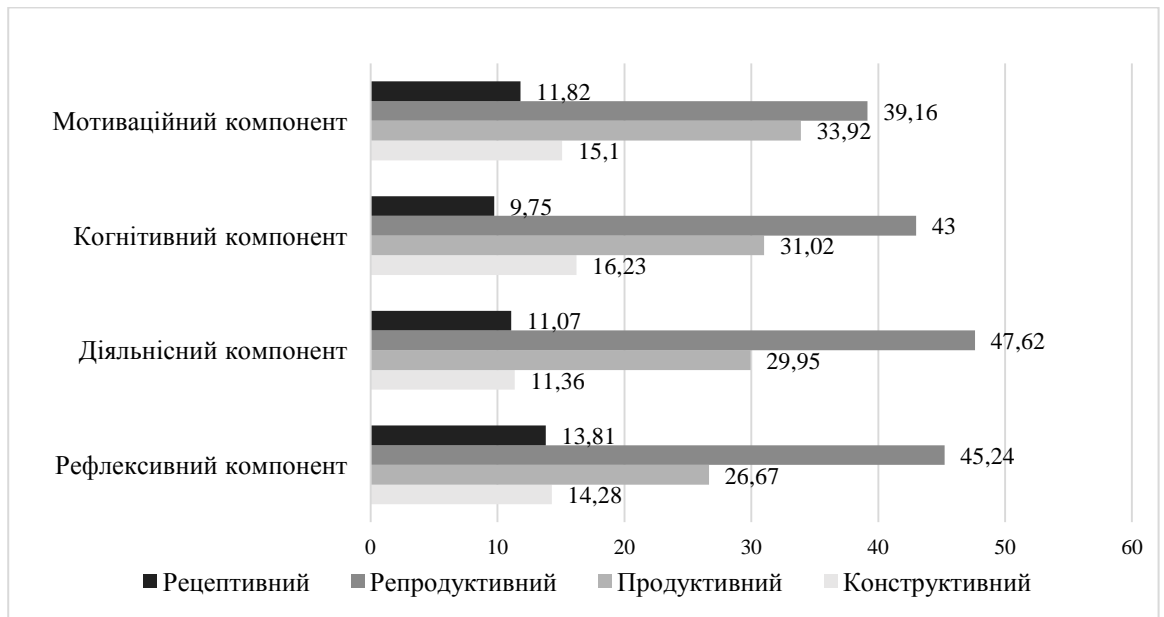


Рис. 2.2 Показники рівнів готовності студентів до проектної діяльності (у %) (констатувальний етап експерименту)

Аналіз даних таблиці свідчить, що конструктивний (високий) рівень сформованості готовності майбутніх педагогів до використання проектного навчання у професійній діяльності властивий 14,24% студентів, продуктивний (достатній) – 30,39% опитаних, репродуктивний (задовільний) рівень виявили 43,76% майбутніх учителів іноземної мови, рецептивний (низький) відповідно – 11,61% студентів. Середній показник визначався за рахунок використання цифрових позначень кожного рівня (високий – 5 балів; достатній – 4 бали; задовільний – 3 бали; незадовільний – 2 бали) і становив 3,7 бала.

Показники узагальнених результатів готовності студентів до реалізації проектного навчання у професійній діяльності представлено на рис. 2.3.

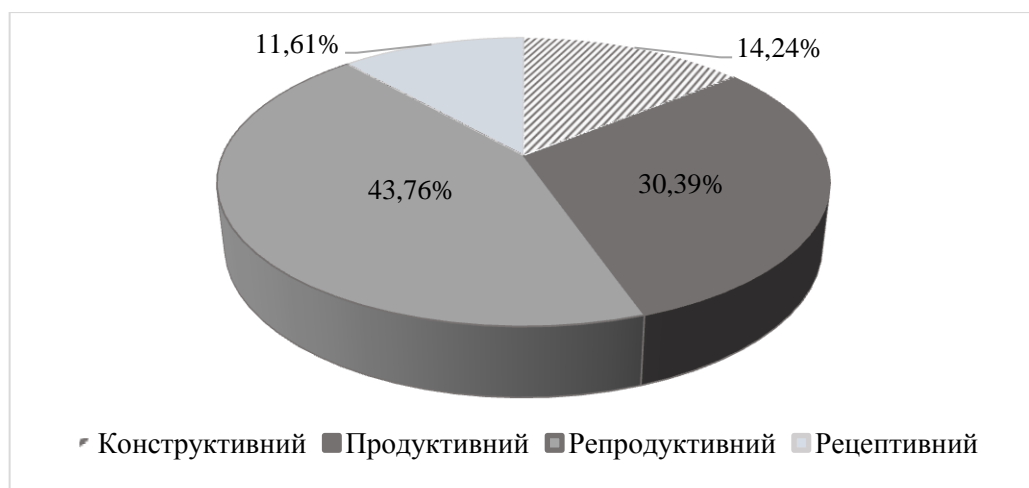


Рис. 2.3 Готовність майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання (у %)

Окрім проведеної роботи зі студентами було визначено ставлення викладачів ЗВО України до означеного напрямку підготовки та учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти зі стажем роботи не менше 5 років. Вважалося, що компетентна думка означених суб'єктів експериментального дослідження дозволить виявити недоліки у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів до проектного навчання, сприятиме визначенню основних тенденцій щодо розробки та впровадження експериментальної методики навчання на формувальному етапі експериментального дослідження.

З цією метою методом Google-опитування було проведено онлайн-анкетування викладачів ЗВО таких закладів вищої освіти, як ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, які беруть участь у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Відповіді на запитання анкети дали 32 викладачі іноземних мов.

Опитування було проведене на основі авторської анкети (див. анкету додатку К). Його мета полягала в тому, щоб з'ясувати, чи ознайомлені

викладачі вищої школи з ПД як педагогічним феноменом і як використовують проектне навчання в процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

За результатами проведеного анкетування дійшли до висновку про те, що здебільшого викладачі ознайомлені з технологією проектного навчання, отримавши відомості про неї або з наукової літератури, або від колег по роботі (35,5%); при цьому значна частина педагогів (переважно старшого віку) зазначили, що отримали інформацію про особливості впровадження проектного навчання на навчальних семінарах та курсах підвищення кваліфікації (19,4%); однак деякі респонденти констатували, що відомості про інноваційні процеси, взагалі, та проектне навчання, зокрема – це результат їхньої самоосвітньої діяльності та досвіду наукового спілкування з колегами на конференціях та методичних семінарах (див. анкету додатка К).

Аналіз анкетування засвідчив, що в основному, викладачі розуміють важливість означеного виду навчання та зазначають, що воно спрямоване на розвиток в студентів усвідомлення значущості роботи в команді задля досягнення поставленої мети, формування в студентів уміння конструктивного подолання труднощів, сприйняття іншої точки зору та іншого підходу до вирішення проблеми, розвиток уміння різнобічного аналізу досліджуваного явища та представлення результатів дослідження у конкретному матеріалізованому варіанті (реферат, презентація, фотоколаж тощо).

На питання анкети, як часто викладачі використовують проектне навчання на заняттях, відповіді були розподілені наступним чином: 58,1% опитуваних зазначили, що застосовують методи проектування часто, натомість 35,5% відповіли, що здійснюють цю роботу епізодично; 3,2% – раз на тиждень і тільки 3,2% не застосовують проектне навчання в освітньому процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Результати аналізу відповідей викладачів дозволили нам виокремити труднощі як одну із важливих проблем щодо впровадження проектного навчання в закладах вищої освіти.

За спостереженнями педагогів, які активно застосовують метод проектів в освітньому процесі ЗВО, – це труднощі, пов'язані з невмінням студентів вільно входити в проектні команди та покидати їх, з неготовністю майбутніх учителів відмовлятися від формальних та загальноприйнятих стандартів, з відсутністю у них належної ініціативи та самостійності, з невмінням приймати та реалізовувати нестандартні рішення.

Анкетування засвідчило, що викладачі одностайні у відповідях про те, що у своїй професійній діяльності готові виступати в ролі тьютора або фасилітатора, щоб направляти студента до правильно обраного рішення й прогнозувати можливі труднощі.

Зазначимо, що викладачі були єдині у висловленні думки про те, що технології проектної діяльності – це ефективний засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов та мають посідати більш значне місце в процесі його підготовки до означеного виду діяльності.

Опитування викладачів вищої школи дозволило окреслити ще одну важливу проблему щодо застосування педагогічних інновацій в освітньому процесі ЗВО – наявність антиінноваційних бар'єрів у професійній діяльності деяких педагогів.

Проблема такого супротиву була предметом дослідження значної кількості вітчизняних та зарубіжних учених у галузі педагогіки і психології. Нею займалися Б. Байон, Д. Джибб, І. Дичківська, К. Левін, М. Райош, О. Степанов, М. Фіцула, В. Химинець, М. Чепіль та ін. Вченими було визначено типологію інноваційних бар'єрів, проаналізовано причини активного несприйняття нововведень, окреслено антиінноваційні стереотипи, які шкодять особистісному вияву творчої діяльності.

Антиінноваційні бар'єри, на їхню думку, – це «зовнішні або внутрішні перешкоди, які заважають здійсненню інноваційної діяльності» [95, с. 255].

Нами узагальнено якісні характеристики цих перешкод та виявлено суттєві ознаки антиінноваційних бар'єрів, що будуть враховані у подальшому дослідженні проблеми проектного навчання майбутніх учителів іноземних мов.

Важливою в даному контексті, на наше переконання, є думка І. Дичківської, яка антиінноваційні бар'єри поділяє на зовнішні та внутрішні, зазначаючи, що до внутрішніх відносяться соціальні, організаційні, методичні, матеріально-технічні, до внутрішніх – психологічні, які, за її тлумаченням, приховують глибинні особистісно-професійні проблеми особистості [95, с. 256].

Проведене анкетування засвідчило, що серед певної частини викладачів (переважно тих, що мають стаж роботи у ЗВО не менше 20 років) зустрічаються випадки супротиву впровадженню інноваційної діяльності в освітній процес вищої школи. Зазначимо, що це викладачі з високим рівнем професійної компетентності, однак вони (як свідчать відповіді на запитання анкети) надають перевагу традиційній системі викладання і на перший план висувують важливість загальної культури викладача, його інтелекту, лінгвістичної та методичної підготовки.

На запитання анкети про те, в яких захисних висловлюваннях, на їхню думку, можуть виявлятися внутріособистісні бар'єри щодо впровадження в процес навчання іноземних мов інноваційних нововведень, вони визначили такі, як *«Це в нас уже є»*; *«Це в нас не вийде»*, *«Це не вирішує наших головних проблем»*, *«Є й інші важливі пропозиції»*.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем антиінноваційних перешкод у професійній діяльності педагога [95; 240; 242] дозволили нам узагальнити їх якісні характеристики, визначити типології, проаналізувати причини виникнення та окреслити шляхи їхнього подолання в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності.

Відповідно, спиралися на науковий доробок В. Химинця, який, дослідивши причини інноваційного супротиву педагогів, до шляхів їхнього усунення відносить: освіту і консультування; участь у розробленні планів впровадження педагогічних інновацій; своєчасну допомогу та підтримку; переговори й укладання угод щодо спільної діяльності; надання пріоритетної

ролі тим, хто чинить опір; спонукання, переконання; власний приклад креативної діяльності» [240, с. 142].

Зазначимо, що 28% викладачів визнали факт існування антиінноваційних бар'єрів щодо впровадження ПД у ЗВО. У зв'язку з цим висловлюємо припущення, що усунення причин інноваційного супротиву викладачів сприятиме активізації їхньої креативно-інноваційної діяльності.

Візуалізацію означених труднощів з визначенням їхніх кількісних показників представлено у діаграмі (рис 2.4).

Таким чином, результати анкетування, дослідження наукової літератури з означеної проблеми дозволили нам визначити ставлення викладачів вищої школи до проблеми введення в освітній процес навчання студентів проектного навчання та намітити шляхи подолання інноваційних бар'єрів, що ще мають місце у професійній діяльності педагогів.

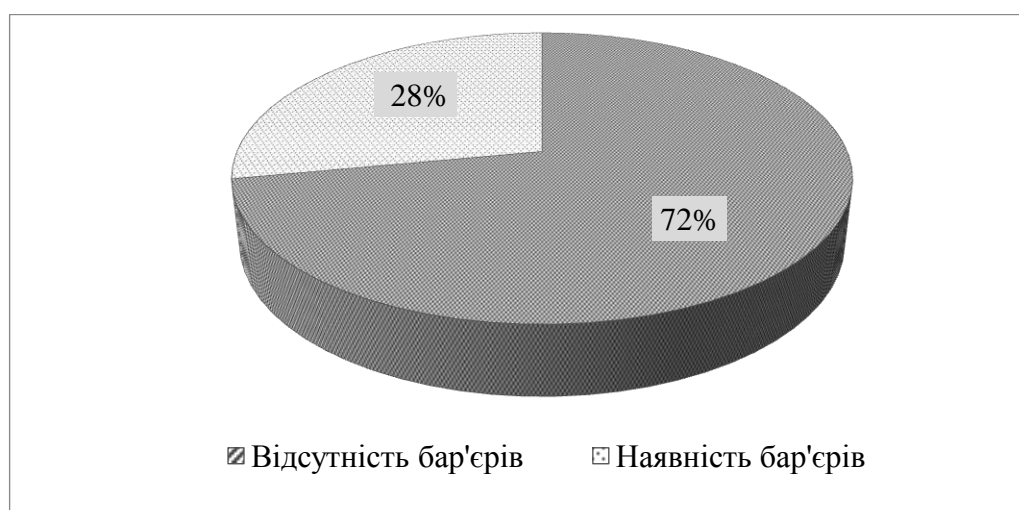


Рис. 2.4. Показники наявності антиінноваційних бар'єрів у викладачів іноземних мов ЗВО України(у %)

Окрім думки викладачів ЗВО, важливим було визначити, як вчителі іноземних мов закладів загальної середньої освіти оцінюють ефективність підготовки майбутніх педагогів у системі вищої освіти України та визначають її спрямованість на впровадження інноваційних навчальних технологій, взагалі, та проектного навчання, зокрема.

Опитуванням було охоплено 60 вчителів іноземних мов різних регіонів України, яким було запропоновано низку запитань авторської анкети для

визначення їхнього ставлення до проблеми впровадження проектного навчання як в закладах середньої загальної освіти, так і в процесі їхньої підготовки до означеного виду діяльності у вищій школі.

Результати анкетування вчителів засвідчили, що вчителі, в основному, ознайомлені із сутністю методів проектування та методикою впровадження проектної діяльності в освітній процес закладів загальної середньої освіти. Позитивну відповідь на це запитання представили 52% опитуваних; 25% вчителів зазначили, що ознайомлені з цією методикою частково; 13% респондентів констатували, що чули про ефективність проектного навчання учнів, але не обізнані з особливостями його застосування; значна частина педагогів (10%) визнали, що не ознайомлені з означеною технологією. Загалом, негативне ставлення до введення інноваційного навчання в освітній процес закладів загальної середньої освіти виявили 38% респондентів із загального числа опитаних.



Рис. 2.5. Показники наявності антиінноваційних бар'єрів у вчителів іноземних мов (стаж роботи – не менше 5 років) (у %)

Згідно твердження І. Дичківської, до антиінноваційних бар'єрів належать такі: «схилиння до конформізму (прагнення бути подібним до інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями і вчинками); побоювання виявитися «білою вороною», видатися незрозумілим і смішним у своїх судженнях; боязнь видатися занадто екстравагантним у своєму неприйнятті і критиці своїх думок» тощо [95, с. 260].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми нами було виокремлено найбільш поширені антиінноваційні бар'єри: невміння впроваджувати інноваційні методи навчання; несформованість індивідуального творчого потенціалу; побоювання критики колег, які чинять супротив інноваціям; відсутність сформованої потреби впроваджувати нове; низька самооцінка, що виявляється в тривожності, невпевненості в собі; ригідність (негнучкість мислення).

Вчені стверджують, що подолання цих бар'єрів можливе, якщо в освітньому процесі будуть застосовані соціально-психологічні методи, зокрема, індивідуальні та групові психотехнології.

Основним інструментом реалізації цих методів вони вважають «групу» як компонент потужного впливу на особистість. Поділяємо таку точку зору, адже дослідження групового компонента в проектній діяльності підтвердило, що саме «взаємодія в групі сприяє формуванню й розвитку комунікативних навичок, підвищенню самооцінки, подоланню тривожності, агресивності, підсиленню позитивної мотивації поведінки» [95, с. 261].

Це твердження буде використане нами під час моделювання експериментальної частини дослідження, адже одним із основних напрямів проектної діяльності є саме організація групової навчальної роботи, яка, згідно нашого припущення, сприятиме як формуванню проектних умінь і навичок студентів, так і виробленню їхньої позитивної мотивації до впровадження інноватики на уроках іноземних мов.

Результати, які описані нами вище, покладено в основу розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

2.2. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти

У наукових дослідженнях наголошується на тому, що досягнення показників високого рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до

проектної діяльності можливе лише за умови побудови навчання як цілісної системи, що складається із взаємопов'язаних між собою елементів.

Ураховуючи такі твердження, вважаємо, що закономірності, порядок зв'язку зазначених елементів є основою внутрішньої структури системи, а характер взаємодії з навколишнім середовищем – це вияв її функціонування.

Поняття «модель» розглядається вченими неоднозначно. Воно тлумачиться ними як міра, зразок, норма, аналог, схема, уявно або матеріально зреалізована система, знакова форма тощо.

У контексті дослідження нам імпонує визначення означеного поняття, яке пропонує М. Дьяченко. Модель, на думку вченого, – це уявно або матеріально зреалізована система, яка, відтворює об'єкт дослідження, володіє здатністю замінювати його так, що її вивчення надає нову інформацію про об'єкт [104].

На його переконання, прикладом може бути дидактична модель об'єкта вивчення, яка ґрунтується на загальнометодологічному понятті моделі, визначає зміст, обсяг та рівень інформації на основі співвіднесення їх як із цілями та завданнями навчання, так і з якістю знань і пізнавальними інтересами студентів. Така інтуїтивно або свідомо розроблена модель об'єкта вивчення уможливорює врахування низки наукових та психолого-педагогічних обставин.

На основі ідентифікації моделі за способом репрезентації оригіналу, вчений виокремлює два класи означеного феномена: матеріальний і уявний. До першого він відносить усі моделі, що створені людиною штучно чи взяті з природи за зразок (моделі різних виробничих процесів тощо). Уявні або ідеальні моделі конструюються у вигляді візуальних образів, фіксуються за допомогою різних знаків чи інших матеріальних засобів вираження і виступають у фізичній, математичній чи логічній формах.

Водночас О. Дуплійчук пропонує своє бачення цього поняття та класифікує моделі за такими характеристиками: вид (матеріальні, ідеальні, предметні, символічні); форма відображення (механічні, логічні та математичні); завдання дослідження (евристичні, прогностичні); ступінь точності (приближені, точні, можливі тощо); обсяг (повні і неповні), предмет

дослідження (фізичні, хімічні, технічні тощо); природа явищ (соціальні, економічні, психологічні тощо) [101].

У довідковій літературі моделі (франц. *modèle*, від *modulus* – міра, мірило, зразок) – це «навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» [82, с. 213].

У нашому дослідженні будемо керуватися визначенням, яке, на нашу думку, найбільш точно відображає сутність означеного поняття. Його пропонує Є. Романов, який тлумачить модель як наявність узагальненого, абстрактно логічного образу конкретного явища педагогічної системи, що відображає та представляє ключові структурно-функціональні взаємозв'язки об'єкта наукового дослідження, представленого у відповідній візуальній формі зі здатністю надавати нове знання щодо об'єкта моделювання [206].

Процес побудови моделі визначається у педагогічних працях як моделювання і розглядається вченими специфічним методом наукового дослідження. Приклади його реалізації представлено в наукових працях В. Загвязинського, В. Краєвського, В. Штоффа та ін. Вони інтерпретують моделювання як творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності задля відображення об'єкта (системи), загалом, або його окремих компонентів, зокрема, які визначають його функціональну спрямованість, стабільне існування та розвиток.

На думку вчених, конструювання педагогічної моделі адекватне управлінському циклу і здійснюється на основі визначення таких її компонентів як: цілі, закономірності, принципи, зміст, форми, методи, система контролю та оцінки результату.

У психолого-педагогічних дослідженнях зазначається, що побудова моделі має здійснюватися поетапно. Такими етапами можуть бути: перший (постановка завдання); другий (побудова моделі); третій (перевірка моделі на достовірність); четвертий (використання моделі) [68; 134; 194].

На основі врахування вищезазначених позицій, ми сконструювали модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти [36]. Схематично її представлено на рис. 2.6.

Вона містить поєднання всіх структурних елементів, які є необхідно-важливими для процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до ПД. Структурними компонентами моделі визначено такі: мета, завдання, зміст, умови, результати освітнього процесу. До функціональних компонентів віднесено: засоби, форми, методи, технології, підходи навчання, компоненти підготовки та рівні готовності.

Представлена модель будувалася за результатами аналізу реальної освітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти України з урахуванням прогнозування загальних вимог суспільства до кваліфікації педагогів означеного рівня. Також було враховано результати констатувального етапу експерименту, проведеного на базі вказаних вище ЗВО.

Розробленню моделі передували такі дії науково-методичного спрямування:

1. Вивчення практики роботи вчителів іноземних мов у закладах загальної середньої освіти: дослідження предмета і мети діяльності, вимог до результатів діяльності та рівня професійної компетентності.

2. Дослідження організації фахового навчання студентів у закладах вищої освіти: аналіз документації, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу підготовки майбутніх педагогів, програм навчання.

3. Розробка педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання у закладах вищої освіти.

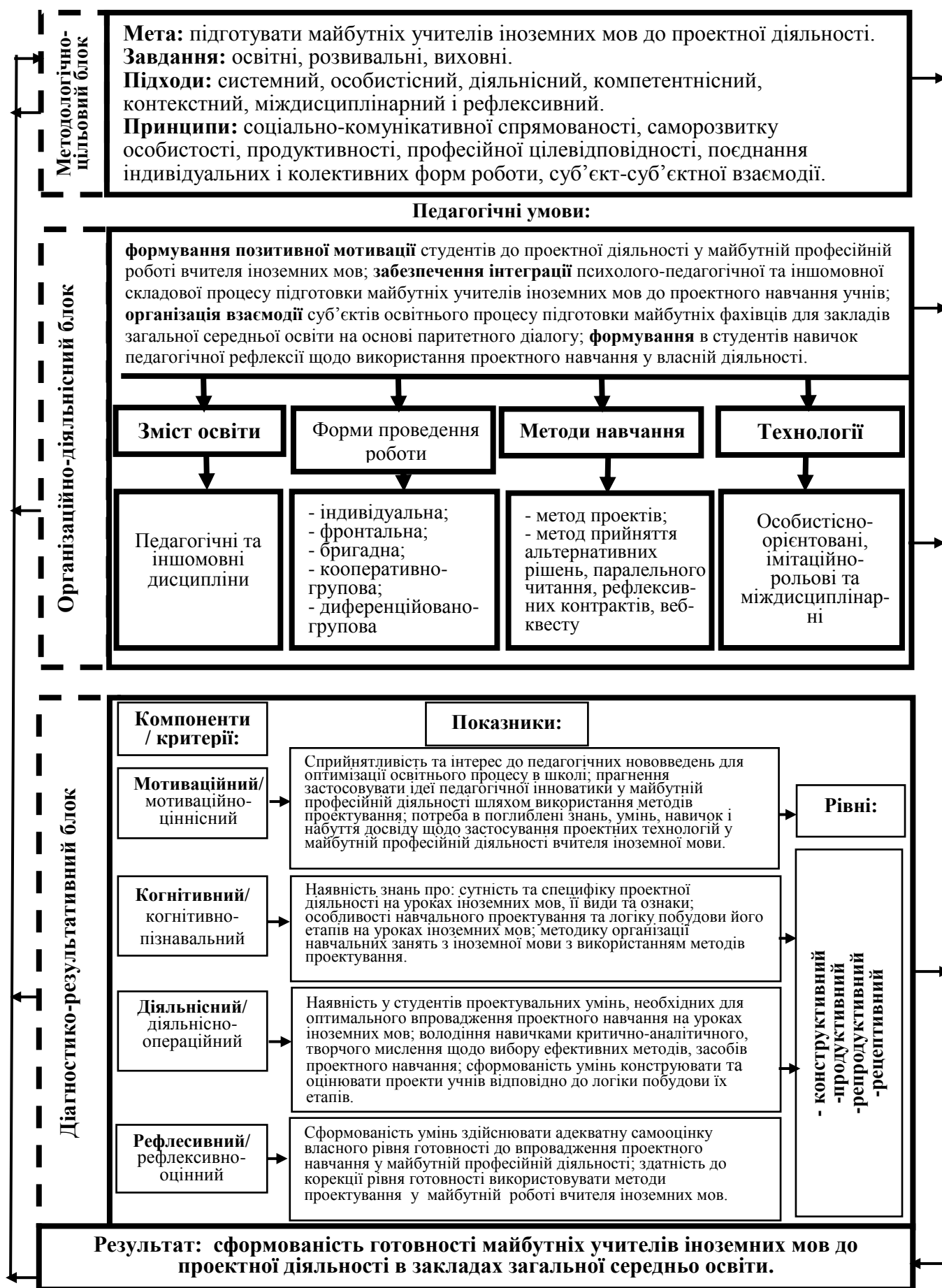


Рис. 2.6. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти

На основі виділених положень було визначено структурні блоки моделі підготовки майбутніх фахівців: методологічно-цільовий, організаційно-діяльнісний та діагностико-результативний.

Кожен із них, у свою чергу, було поділено на відповідні складові, опис і призначення яких наводиться нижче.

Методологічно-цільовий блок моделі визначено з урахуванням суперечностей, що мають місце в сучасній педагогічній теорії та практиці (між замовленням сучасного суспільства на якісну підготовку вчителів іноземних мов та недостатнім рівнем їх професійної компетентності; потребою в підготовці педагога, здатного застосовувати інноваційні технології в майбутній фаховій діяльності та невизначеністю методичної структури цієї підготовки; потенційними можливостями інноваційного навчання та недостатнім рівнем його реалізації в педагогічному процесі закладів загальної середньої освіти тощо).

Впровадження означеної моделі передбачало реалізацію мети: сформувати здатність майбутніх учителів іноземних мов здійснювати проектну діяльність в закладах загальної середньої освіти.

Задля досягнення означеної мети вважаємо за необхідне розв'язання наступних завдань:

– *освітніх*: оволодіння студентами теорією, методикою і технологіями проектного навчання; формування експериментальних, дослідницьких та практичних умінь впровадження проектної діяльності на уроках іноземних мов у майбутній професійній діяльності;

– *розвивальних*: розвиток інтелектуальної культури, індивідуального стилю, рефлексії, педагогічної майстерності; формування творчого потенціалу особистості, критичного мислення; розвиток умінь працювати в команді;

– *виховних*: формування особистісної зрілості, професійного спрямування; виховання готовності до співпраці, паритетного діалогу, толерантності, самостійності, активної життєвої позиції.

У цьому блоці структурно-функціональної моделі представлено методологічні підходи, що зумовлюють специфіку підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання і комплекс принципів, якими необхідно керуватися під час визначення змісту цієї підготовки.

Ураховуючи особливості модельованого об'єкту та багатогранність освітнього процесу в закладах вищої освіти, найбільш значущими для розроблення теоретико-методологічного блоку нами визначено такі підходи: системний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний, контекстний, міждисциплінарний і рефлексивний.

Під час їхньої розробки було враховано теоретичні розвідки з означеної проблеми таких науковців, як В. Беспалько [40], Г. Васянович [59], І. Зімня [113], А. Леонт'єв [148], А. Маркова [160], С. Рубінштейн [207] та ін.

Системний підхід до процесу підготовки студентів до проектно-діяльності дав підстави розглядати освітній процес як цілісну систему, основні показники якої – сукупність ключових, базових професійних і спеціальних навичок, умінь, що складають професійну компетентність майбутніх учителів іноземних мов. Такий підхід уможливив представити механізми взаємодії та взаємозв'язку структурних складових професійної компетентності, продемонструвати забезпечення цілісності процесу підготовки майбутніх фахівців до означеного виду діяльності.

Особистісний підхід дозволив окреслити найважливіші методологічні складові організації дидактичного та методичного забезпечення педагогічного процесу закладів вищої освіти, визначити його особистісно орієнтоване спрямування, що є принципово важливим для нашого дослідження, адже орієнтує на врахування якісно різних властивостей мислення кожного студента та вимагає індивідуального підходу до процесу їхнього формування.

Філософську основу цієї системи побудовано на ідеях особистісно орієнтованого навчання Д. Дьюї [103]. Сьогодні спостерігається надзвичайно високий інтерес до цієї освіти, оскільки вона має здатність до ефективного забезпечення практичної реалізації індивідуалізації та диференціації освітнього

процесу, сприяє підвищенню рівня якості знань студентів та ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Погоджуємося з твердженням В. Серікова, який зазначає, що особистісно-діяльнісний підхід сприяє впровадженню таких основних функцій самореалізації особистості: вибірковості (здатність особистості до вільного вибору); рефлексії (спроможність до самооцінки своєї діяльності); буття (творчі пошуки); відповідальності (формування «Я-образу») [212].

Діяльнісний підхід дозволив розглядати підготовку майбутніх фахівців до проектного навчання як складний процес із притаманною йому структурою (потреба – мотиви – цілі – умови – дії – результат) на основі активного самостійного опанування студентами досвіду, знань, умінь, навичок. Діяльнісний підхід обумовив напрями формування інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, особистісного досвіду задля становлення суб'єктності майбутніх учителів іноземних мов; визначив добір змісту навчальних дисциплін із урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності майбутніх педагогів.

Компетентнісний підхід було покладено в основу змістовного, продуктивного й інструментального поєднання таких компонентів методичної системи як мета, зміст і процес навчання. Він визначив коректність методики навчання, її доцільність з одночасним посиленням її прикладної (профілюючої) спрямованості. Цей підхід з урахуванням системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і інноваційних) був спрямований на поетапне моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності студентів, систематичний та неперервний процес підготовки бакалаврів до застосування методу проектів у вищій школі.

Складовими професійної діяльності було обрано ключові компетентності – комунікативну, інформаційно-комунікаційну, базові професійні (психолого-педагогічна, рефлексивна) і спеціальні (методична, предметна, дидактична). Вони формувалися не як предмет, на який спрямовувалася активність студентів, а як засіб вирішення задач майбутньої фахової діяльності, в тому

числі із застосуванням методу проектів. Учені розглядають компетентнісний підхід важливим і тому, що він впливає на розвиток інших складових професійної компетентності.

Контекстний підхід ґрунтувався на врахуванні основних концептуальних положень теорії, запропонованої А. Вербицьким. Було використано основну ідею контекстного навчання про те, що стратегічні напрями інтенсифікації або активізації навчання полягають не у збільшенні обсягу наданої інформації та прискоренні процесів її засвоєння, а у створенні дидактичних та психологічних умов осмисленості учіння, включення до нього студентів на рівні не лише інтелектуальної, але й особистісної та соціальної активності [61].

Контекстний підхід, за нашим припущенням, сприятиме організації навчання, зорієнтованого на професійну підготовку студентів і реалізованого за допомогою системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами майбутньої діяльності.

Міждисциплінарний підхід застосовували задля організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Він був заснований на врахуванні певних зв'язків між навчальними дисциплінами, що надавали можливість забезпечувати комплексне розв'язання проблеми підготовки студентів до проектного навчання в закладах загальної середньої освіти.

За основу його моделювання було взято твердження С. Сисоевої про те, що *міждисциплінарний підхід* не обмежує знання, а створює умови, що сприяють реалізації зв'язків між різними науками, які здатні забезпечувати при вивченні об'єкта дослідження необхідні та достатні знання, зосереджуючись на власному предметі у цілісному явищі [214].

Застосування цього підходу було спрямоване на вирішення існуючих у предметній системі навчання протиріч між розрізненим засвоєнням певних знань та необхідністю їх синтезу, цілісного та комплексного впровадження в практику.

Рефлексивний підхід, з одного боку, уможлилював предметне бачення досліджуваної системи професійної підготовки в закладах вищої освіти, з

іншого, – давав змогу технологічно їх впроваджувати та представляти у вигляді конкретної діяльності в процесі досягнення головних цілей і вирішення практичних завдань. За основу проектування цього підходу було взято твердження психологів про те, що рефлексія орієнтована на розвиток самосвідомості: на спрямування й осмислення дій суб'єкта (інтелектуальна рефлексія), на самовдосконалення, рух через самопізнання – внутрішніх психічних актів, власних форм і передумов, своєї розумової діяльності, цілісного «Я» (особистісна рефлексія) [200].

Системний підхід спрямовано на впровадження всіх складових підготовки майбутніх учителів іноземних мов до ПД, адже їхнє раціональне поєднання, на наше переконання, сприятиме активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і, як наслідок – підвищенню ефективності освітнього процесу закладів вищої освіти.

Важливою складовою методологічно-цільового блоку виступають принципи навчання. Їх вибір був зумовлений класичним твердженням про те, що навчання як цілеспрямований, системний і послідовний процес підпорядковується системі певних принципів, дотримання яких і забезпечує його ефективність. Їх вибір у контексті нашого дослідження був зумовлений констатацією того, що принципи навчання – це основні постулати, які визначають зміст, організаційні форми та методи освітньої діяльності закладів вищої освіти. Ці постулати, відображаючи певні змістові аспекти, слугують основою для функціонування чітких правил професійної підготовки, конкретизують її та сприяють ефективній реалізації. Вони виступають практичними вказівками, якими доцільно користуватись у конкретній навчальній ситуації.

В аспекті нашого дослідження визначено такі принципи: соціально-комунікативної спрямованості, саморозвитку особистості, продуктивності, професійної цільовідповідності, поєднання індивідуальних і колективних форм роботи, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Їх сутнісну характеристику представлено в додатках (див. таблицю принципів у додатку Л).

Організаційно-діяльнісний блок представлений педагогічними умовами, що забезпечують процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності (засобами таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс усного та писемного мовлення», «Педагогічна практика») та конкретизацією методів, засобів та форм навчання, на основі застосування яких стає можливим процес впровадження означених вимог в педагогічний процес закладів вищої освіти.

Докладну характеристику теоретичних аспектів *педагогічних умов* ефективної підготовки майбутніх учителів до ПД на уроках іноземних мов з обґрунтуванням методологічних основ та доцільності їх реалізації у вищій школі представлено у параграфі 2.3.

Зміст освіти, представлений в цьому блоці, ми розробляли, враховуючи особливості професійного мовлення майбутніх учителів та рівень сформованості в них психолого-педагогічної та термінологічно-лінгвістичної лексики. Окрім цього, важливим для нас було врахування ціннісно-орієнтованого ставлення майбутніх педагогів до компонентів ПД, до сформованості в них умінь здійснювати переосмислення інформації.

Реалізувати означені напрями, за нашим припущенням, можливо за умови раціонального поєднання спеціально дібраних форм, методів та засобів навчання. Розглянемо детально кожен складову.

Формами організації проектного навчання виступали як традиційні, так і інноваційні: класичні лекції, практичні й інтегровані заняття, проблемні та бінарні лекції; круглі столи, прес-конференції, прогнозування помилок, дидактичні ігри, проекти.

Як зазначається у психолого- педагогічних дослідженнях, форми роботи під час організації освітнього процесу поділяються на: *«індивідуальну* (сюди відносимо самостійну форму роботи над проектним завданням або його частиною); *фронтальну* (під час введення нового тематичного блоку, оцінки результатів проектної діяльності тощо); *бригадну* (полягає у виконанні тимчасових проектних завдань за спеціально сформованими тимчасовими

групами учнів); *кооперативно-групову* (один проект здійснюється академічною групою студентів, кожна з яких виконує окрему частину проектного завдання); *диференційовано-групову* (проектні завдання різного рівня складності розробляються для груп студентів з різними навчальними можливостями)» [69].

Вважаємо доцільними такі форми контролю: усний, письмовий; дидактичні тести та спостереження. Особлива увага має приділятися самоконтролю студентів, до якого входять попередній, проміжний та контроль результатів проектної діяльності.

Оцінювання навчальних результатів слід проводити як викладачем, так і студентами у формі самооцінювання та оцінки навчальних здобутків одне одного. Також важливо враховувати загальнопедагогічні та проектні характеристики, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до навчання, індивідуальні особливості майбутнього педагога.

Засобами підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання можуть слугувати педагогічне спілкування та взаємодія на основі паритетного діалогу між викладачем та студентом, атмосфера співтворчості, психологічного комфорту; інформаційно-комунікаційна та особистісна рефлексія. Кожен із вищенаведених засобів спрямований на налагодження продуктивної співпраці між учасниками освітнього процесу.

На ефективність такої підготовки, за нашим припущенням, впливатимуть такі інноваційні технології: особистісно-орієнтовані, імітаційно-рольові, ситуативні, тренінгові. До ігрових імітаційних технологій віднесено стажування з виконанням посадової ролі, імітаційні тренінги, ділові ігри, ігрове проектування, дидактичні ігри. Неігрові імітаційні технології представлені нами методом конкретних ситуацій.

До методів, які доцільно застосовувати у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, відносили такі: проблемно-розвивальний, ігрового проектування, метод проектів, метод конкретних ситуацій, метод прийняття альтернативних рішень, метод паралельного читання, ситуативний метод.

Охарактеризуємо особливості їхнього застосування.

Використовуючи *проблемно-розвивальний метод*, викладачеві слід пам'ятати, що активізацію пізнавальної активності студентів можливо здійснити тільки за умови їхньої готовності до роботи за цим методом, при цьому доцільно враховувати попередню теоретичну та практичну підготовку з теми, що розглядається. Слід зазначити, що ефективність підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності залежить від впровадження в освітній процес таких завдань, що нададуть студентів можливість здійснювати проблемно-пошукову діяльність (самостійність мислення, вміння, визначення головного в матеріалі, вміння проводити індивідуальний пошук) в поєднанні із самостійною роботою (на планування навчальної роботи, здійснення її в належному темпі, на здатність здійснювати самоконтроль).

Сутність *ігрового проектування* полягає в розробці різних видів проектів за таких умов, під час реалізації яких максимально відтворюється реальність. Цьому методу властивий високий ступінь поєднання індивідуальної та групової роботи студентів. Робота над загальним для всієї групи проекту вимагає, по-перше, знання кожним студентом технології процесу проектування, а по-друге, – сформованості умінь спілкування та підтримки паритетних взаємин між учасниками проекту задля рішення професійних завдань. Ігрове проектування здатне перейти в реальне за умови, що його результатом виступатиме вирішення конкретної практичної проблеми, а сам процес буде трансформовано в умови реального освітнього процесу школи.

Застосовуючи цей метод, слід враховувати, що будь-яка дидактична гра спрямована на організацію взаємодії її учасників. Основною метою такої гри є розвиток у студентів умінь під час навчання у ЗВО поєднувати теоретичні знання із практичною діяльністю. «Характерними ознаками дидактичної гри є моделювання ситуації навчального характеру та прийняття навчально-виховних рішень, розподіл ролей між учасниками гри, різноманіття навчальних цілей під час вироблення рішення, взаємодія учасників гри, наявність спільної мети, колективне прийняття рішень; багатоальтернативність рішень; наявність

системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри» [69].

Означений вид діяльності може бути впроваджений в освітній процес вищої школи за умови організації таких форм навчання, як індивідуальна, фронтальна та бригадна робота, диспути, дискусії, які переважно в ігровій формі активізують участь кожного студента за попередньо розробленим сценарієм. Крім цих форм роботи, можуть бути проведені конференції, семінари, заняття-пошуки, виставки розроблених та захищених проєктів, семінари-практикуми тощо.

Тренінги, як методи формування умінь здійснювати проєктну діяльність, сприятимуть розвитку навичок вільного спілкування в процесі роботи в групах. Виконання роботи над тренінгом надає студентам можливість переконуватися у правильності власного професійного вибору та психологічно налаштуватися на виконання обов'язків учителя. Проведення імітаційних тренінгів максимально наближає процес навчання до реальної практичної діяльності, яка надає учасникам можливість виконувати певні ролі і діяти відповідно до їх статусу, набувати досвіду розробки та виконувати проєктну роботу. Важливим є забезпечення емоційного інтелектуально-пізнавального настрою, який уможливорює активізацію та інтенсифікацію процесу навчання майбутніх фахівців.

Інсценування (або розігрування ролей) – це ігровий спосіб аналізу конкретних ситуацій, в основі яких лежить проблема взаємин у колективі, вдосконалення стилю і методів управління освітнім процесом. Цей метод спрямований на розвиток умінь поведінкового та професійного характеру і рекомендує введення певних елементів театралізації, оскільки навчальні ситуації, їх рефлексія й ухвалення рішень здійснюються в особах. Засобами для розігрування ролей слугують, зазвичай, типові професійні ситуації, у процесі вирішення яких реалізуються фахові навички й уміння майбутніх учителів.

Метод прийняття альтернативних рішень спрямований на те, щоб допомогти студентам краще зорієнтуватися в процесі навчання. У переважній

більшості випадків немає єдиного правильного рішення. Одночасна наявність кількох альтернативних рішень і можливість вибору формують у майбутніх педагогів певний гнучкий підхід до розгляду різних проблем організаційного характеру. Перед студентом постають завдання не стільки знайти єдину відповідь, скільки поставити правильні та корисні питання, що припускають кілька альтернативних рішень.

Безумовно, позиції студентів щодо вирішення запропонованих ситуацій відрізняються, спільним виступає тільки визначення певних проблем, що матимуть індивідуальний характер.

Застосування цього методу на заняттях з іноземних мов скеровує майбутніх учителів на пошук та використання тієї інформації, яка має практичне, теоретичне та пізнавальне значення, але одночасно є цікавою, потребує творчого підходу до її осмислення, оскільки саме «феномен інтересу» в процесі проектного навчання виступає важливим фактором активізації пізнавальної діяльності, підвищення її якості та продуктивності.

Реалізація *методу паралельного читання* сприяє створенню умов для самостійної дослідницької діяльності студентів, стимулює їхнє самостійне критичне та креативне мислення, надає можливість для самооцінки та самокорекції. Цей метод можливо застосовувати під час проведення некерованих позааудиторних комп'ютерних лабораторних робіт.

Сутність методу полягає в паралельному читанні дайджесту з різних джерел, що відображають різні точки зору на одну проблему, яку потрібно вирішити під час проведення базової лекції.

Доцільно організувати роботу так, щоб матеріали дайджеста були представлені не тільки рідною мовою, а й містили посилання на роботи відомих зарубіжних вчених іноземною мовою, або являли собою комбінований варіант: рідною та іноземними мовами, особливо в тих випадках, коли протиставляються або порівнюються різні точки зору вітчизняних та зарубіжних науковців. Для реалізації цього методу важливо пропонувати студентам для роботи додаткову літературу, в тому числі й Інтернет-ресурси.

На основі самостійної індивідуальної роботи із запропонованої проблеми у майбутніх фахівців формується свій особистий погляд на проблему, з'являється критичне бачення тієї чи іншої сторони освітнього процесу.

Реалізація *діагностико-результативного* блоку здійснюється на основі визначення критеріїв, їх показників та рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

У дослідженні ми виокремлюємо такі критерії готовності: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний* і виділяємо чотири рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування проектного навчання, кожний з яких, взаємодіє з попереднім і наступним: *рецептивний, репродуктивний, продуктивний, конструктивний*. Їхні теоретичні основи та ціннісна характеристика представлені у параграфі 2.1.1.

Діагностико-результативний блок відображає вимоги до якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що визначені у Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Державному стандарт початкової освіти (2018), у Державному стандарті базової середньої освіти (2020).

Цей блок пов'язаний зі створенням діагностичного апарату, що дозволяє визначити рівень готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Кінцевий елемент моделі – одержання очікуваного результату. Він містить моніторинг та оцінку досягнень у проектній діяльності в закладах загальної середньої освіти. Аналіз результатів має здійснюватися з використанням методів спостереження, різних типів опитування та анкетування. Результатом розробленої нами моделі передбачається сформованість готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання у майбутній професійній діяльності.

Отже, розроблена структурно-функціональна модель підготовки студентів до ПД відповідає чинним освітньо-нормативним вимогам, що

зумовлюють її актуальність. Відповідно, проектна діяльність у визначеному циклі занять в умовах мовної педагогічної освіти, на наше переконання, є своєчасним і доцільним внеском у процес підвищення ефективності професійного становлення майбутнього вчителя іноземної мови.

2.3. Педагогічні умови забезпечення ефективності підготовки студентів до проектного навчання у професійній діяльності

На основі врахування наукових засад проектної діяльності, висновків та рекомендацій, зроблених у процесі ретроспективного аналізу проектного навчання в зарубіжній педагогіці; узагальнень з дослідження стану проблеми в практиці роботи ЗВО України; визначення реального рівня сформованості у майбутніх учителів іноземних мов готовності до проектної діяльності нами було виокремлено педагогічні умови підготовки студентів до впровадження означеної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності були предметом дослідження численних вітчизняних та зарубіжних вчених, таких, як: В. Андрєєв [5], Ю. Бабанський [8], В. Бондар [49], І. Гавриш [75], І. Дичківська [95], О. Комар [132], Н. Остапенко [180], О. Отич [181], Р. Серьожникова [211], Т. Симоненко [213], С. Сисоєва [215], В. Сластьонін [218], О. Пехота [189], В. Химинець [240], М. Чепіль [242] та ін.

Зазначимо, що «ними обґрунтовано актуальність та доцільність впровадження педагогічних умов застосування інноваційних технологій у процес підготовки фахівців у закладах вищої освіти; представлено концепцію, мету та завдання технологізації як однієї з основних тенденцій трансформації освіти в світовий освітній простір; визначено структуру готовності майбутнього вчителя до впровадження інновацій у майбутню педагогічну діяльність» [21].

З метою розробки цих умов та обґрунтування їхніх теоретичних засад нами, перш за все, було з'ясовано сутність самого поняття «педагогічна умова».

У довідниковій літературі сутність поняття «умова» визначається як необхідна вимога, що ставиться однією із сторін, що домовляються; як усна чи письмова згода про що-небудь; як правила, що встановлені у будь-якій сфері

життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що [60, с. 776].

Незважаючи на те, що предметом великої кількості педагогічних досліджень виступають педагогічні умови реалізації певних процесів, у сучасній науці існують певні розбіжності щодо тлумачення самого поняття «педагогічна умова».

У науковій літературі під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів спрямованих на розв'язання поставлених завдань. При цьому дослідники до педагогічних відносять лише ті умови, які свідомо створюються у педагогічному процесі і реалізація яких забезпечує успішний його перебіг.

У свою чергу, Ю. Бабанський тлумачить педагогічні умови як обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [8]; О. Федорова педагогічні умови визначає як комплекс об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню поставлених завдань [234].

Такі науковці, як О. Отич [181], С. Сисоєва [215], В. Сластьонін [233] ефективною умовою здійснення освітнього процесу вважають підготовку майбутніх учителів до використання педагогічних технологій, у тому числі й проектних.

Погоджуємося з твердженням Н. Остапенко, яка педагогічні умови розглядає як синтез факторів та компонентів, необхідних і достатніх для функціонування педагогічної системи; фахово орієнтований навчальний процес, що ґрунтується на принципах науковості, послідовності й систематичності [179].

Керуючись наведеним визначенням як робочим положенням для окреслення й обґрунтування власного варіанту педагогічних умов, що забезпечують ефективність використання проектного навчання у професійній діяльності, ми проаналізували існуючі наукові доробки щодо вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх педагогів.

Отже, готовність майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності, загалом, та проектної як її компоненту, зокрема, розглядали спираючись на позицію І. Дичківської. Вчена складовими цієї готовності вважає мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний [95]. На думку дослідниці, мотиваційний компонент – «виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Когнітивний компонент об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інновацій, їх види та ознаки, а також комплекси умінь і навичок їх застосування в структурі власної педагогічної діяльності. Креативний – реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Рефлексивний компонент готовності до інноваційної діяльності характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності» [21].

Вважаємо ці позиції важливими для нашого дослідження, адже у педагогічних умовах підготовки майбутніх фахівців до проектного навчання слід враховувати всі компоненти готовності педагогів до інноваційної діяльності.

Таким чином, комплексний аналіз досліджень щодо методології, особливостей, структури та змісту педагогічних інновацій; науково-практичних засад проектних технологій; специфіки компетентнісного підходу під час підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності; педагогічних спостережень, узагальнення сучасного стану готовності студентів до застосування інновацій у майбутній професійній діяльності дозволило висунути припущення про те, що ефективний вплив на процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов до впровадження проектного навчання на уроках іноземної мови у закладах загальної середньої освіти можуть забезпечити такі *педагогічні умови*:

- 1) формування позитивної мотивації студентів до проектної діяльності у майбутній професійній роботі вчителя іноземної мови;
- 2) забезпечення інтеграції психолого-педагогічної та іншомовної

складової процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання учнів;

3) організація взаємодії суб'єктів освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців для закладів загальної середньої освіти на основі паритетного діалогу;

4) формування в студентів навичок педагогічної рефлексії щодо використання проектного навчання у власній педагогічній діяльності» [21].

Розглянемо детальніше сутність кожної з визначених педагогічних умов.

Перша педагогічна умова передбачає формування позитивної мотивації студентів – майбутніх учителів іноземних мов до застосування проектного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Зазначимо, що реалізація цієї педагогічної умови спрямовувалася на формування *мотиваційного компонента* готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання проектних технологій у професійній діяльності.

З метою розкриття сутності та специфіки першої педагогічної умови конкретизуємо змістове наповнення таких понять як «мотив», «мотивація», «емоція».

Мотив – «(франц. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) – спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії). Основою мотиваційної діяльності людини є її різноманітні *потреби*. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб *первинних* (природжених) і *вторинних* (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються» [82, с. 217].

У контексті нашого дослідження дотримуємося думки О. Дем'янчука про те, що структуру мотиву визначають такі особливості:

- спрямованість, мета діяльності індивіда;
- емоції (престиж, досягнення успіху, допитливість, співпереживання, незадоволеність тощо);
- зовнішня та внутрішня мотивація;
- навчальна, професійна діяльність тощо [92, с. 21].

Отже, вважаємо, що у межах реалізації першої педагогічної умови позитивно мотивованим у професійному навчанні буде той студент, який усвідомлює *потребу* використання педагогічних інновацій (зокрема, методів проектування) у майбутній професійній діяльності задля підвищення ефективності освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

У психологічних дослідженнях зазначається, що поняття «потреба» тісно пов'язане з поняттями «мета», «мотивація».

Під *мотивацією* (лат. *motus* – рух) розуміють «систему мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [82, с. 217].

Однією з основних особливостей *мотивації* майбутніх учителів іноземних мов до використання проектного навчання у професійній діяльності є те, що мотиви зумовлені емоційним ставленням студентів до цієї діяльності.

У педагогічних дослідженнях констатується, що відмінності в емоційному ставленні студентів до опанування навчальною інформацією зумовлює, перш за все, успішність усвідомлення цієї інформації.

Психологи стверджують, що важливу роль у формуванні мотиву відіграють емоції, але емоції, на їхню думку, – це не мотив. Емоції, з точки зору інтересів людини, є свого роду оцінкою того, що відбувається поза і всередині нас. Відомо, що навчання через переживання нерідко буває ефективнішим, ніж «сухе» засвоєння фактів.

Таким чином, у контексті реалізації першої педагогічної умови передбачається, що в процесі переживання позитивних емоцій під час впровадження проектного навчання у студентів формується мотивація до його використання у майбутній професійній діяльності як своєрідного подразника, що і викликає ці емоції.

Отже, отримавши позитивні емоції від участі в професійно-орієнтованих навчальних проектних вправах («Мозковий штурм», «Метод асоціацій», «Інтелект-карти», діалоги, паралельне читання, ігри, дебати тощо) і переконавшись в ефективності проектною діяльності в навчанні учнів іноземній

мові, майбутні вчителі матимуть можливість визначати особисті мотиви використання цих педагогічних інновацій у майбутній професійній діяльності.

Передбачалося, що формування позитивної мотивації студентів до використання методів проектування у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови відбуватиметься в процесі опанування інформації щодо сутності, особливостей та специфіки проектних технологій, чому і сприятиме друга педагогічна умова, спрямована на активізацію когнітивного компоненту готовності педагога до інновацій.

Відповідно, *другою педагогічною умовою* передбачено забезпечення інтеграції психолого-педагогічної та іншомовної складової процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності.

Реалізація цієї педагогічної умови, за нашим припущенням, можлива якщо зміст іншомовної підготовки педагогів переорієнтується на модель їхньої майбутньої професійної діяльності. За такого підходу, організація навчального процесу забезпечить у студентів вироблення способу діяльності, адекватного здійснення професійної діяльності.

Таким чином, актуальність забезпечення зазначеної інтеграції обумовлена необхідністю формування всебічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Зрозуміло, що для вирішення такої проблеми необхідно глибоке розуміння сутності поняття «інтеграція».

У довідкових джерелах інтеграція (лат. *integratio* – відновлення, поповнення) – тлумачиться як об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів та визначається однією із педагогічних умов динаміки професійної майстерності вчителя (Н. Остапенко); процесом і результатом взаємодії окремих елементів, динамічною системою, складові якої взаємопов'язані між собою та підпорядковані єдиній мережі (І. Дичківська); суттєвим чинником формування змісту сучасної освіти (Л. Боднар) тощо.

Проблема інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності, активізації самостійності у студентів ЗВО досліджувалася такими відомими

психологами і педагогами, як О. Абдулліна [1], В. Бондар [52], О. Гончаренко [80], А. Маркова [160], О. Отич [181], О. Пехота [189] та ін.

Ними окреслено методологічні основи, особливості, структуру інтеграційних процесів, визначено шляхи впровадження різних типів інтеграції в освітній процес закладів загальної середньої освіти і вищої школи.

Нам імпонує визначення *інтеграційного компоненту* О. Пехоти про те, що цей компонент «включає цілісний образ структури діяльності педагога в процесі проектування, організації і здійснення моделі технології; усвідомлення наявного і необхідного рівнів оволодіння цією діяльністю і рівнів розвитку, що забезпечують формування особистісних якостей; наявність програми самоорганізації і саморозвитку для досягнення бажаного рівня майстерності і результативності діяльності» [189].

Для нашого дослідження актуальним вважаємо позицію дослідників, що тлумачать інтеграцію як «процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжуються відновленням, становленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» [22].

Це визначення беремо за основу розробки шляхів інтегрування компонентів підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання.

Дослідження означеної проблеми в психолого-педагогічній науці засвідчило, що вчені виділяють таке поняття, як «міжпредметна інтеграція», що може бути реалізоване в таких аспектах, як:

1. Міжпредметні зв'язки, що визначають існування певного рівня відносин між явищами та обумовлюють наявність спільних цілей навчання. На цьому рівні здійснюється взаємодія будь-яких дисциплін, що ґрунтуються на компетентнісному підході.

2. Дидактичний синтез, функція якого полягає в об'єднанні форм навчальних занять.

3. Цілісність процесуальної єдності, що виявляється в синтезі цілей, змісті, принципах, формах, методах та засобах навчання.

Інтеграцію психолого-педагогічної та лінгвістичної підготовки «розглядаємо в єдності та взаємозумовленості таких компонентів як:

- зміст навчальних програм із циклу професійної науково-предметної підготовки та суміжних дисциплін;
- загальнодидактичні підходи, що забезпечують засвоєння знань;
- специфічні особливості різних видів діяльності з урахуванням характеристики кожної навчальної дисципліни та їхньої інтеграції в циклі спеціальних мовознавчих дисциплін» [22].

Аналіз зазначених досліджень дозволив нам визначити етапи реалізації міжпредметного інтегрування змісту навчання (від простого до складного):

- впровадження міжпредметних зв'язків на основі як репродуктивної діяльності, так і проблемного навчання;
- постановка міжпредметних освітніх проблем і самостійне їхнє вирішення на окремих заняттях;
- послідовне проблемне навчання на основі ускладнених міжпредметних завдань у структурі окремих курсів;
- реалізація двосторонніх та багатосторонніх зв'язків між різними дисциплінами на засадах координації діяльності викладачів;
- моделювання системи методичних прийомів у роботі викладачів, які здійснюють міжпредметні зв'язки в змісті, методах і формах організації навчання, охоплюючи самостійну діяльність та розширюючи межі програми.

Таким чином, багатосторонні міжпредметні зв'язки сприятимуть формуванню в студентів умінь цілісного бачення проблем реальної дійсності, різнопланових підходів до їх вирішення.

У педагогічній літературі зазначається, що за терміном вивчення МПЗ можуть бути:

а) хронологічними – зв'язки за послідовністю їх здійснення – попередні (ретроспективні), супутні (синхронні), перспективні (випереджувальні);

б) хронометричними – зв'язки за тривалістю взаємодії системоутворюючих елементів (локальні, середньої та тривалої дії) [78 с. 22].

У нашому дослідженні будемо використовувати *хронологічні міжпредметні зв'язки*, адже для нас важливим є визначити, які знання з інших навчальних дисциплін означеної проблеми вже відомі студентам, який матеріал ще тільки належить вивчати в майбутньому, яка тема в процесі здійснення міжпредметних зв'язків є провідною за термінами вивчення, а яка – другорядною.

Отже, попередні хронологічні зв'язки плануємо впроваджувати під час вивчення студентами курсу «Педагогіка» (2 курс), збагативши та доповнивши навчальний матеріал відомостями про інноваційну діяльність, взагалі, та проектну, зокрема. Ці знання будуть використані в майбутньому в процесі реалізації *супутніх* міжпредметних зв'язків, які, за нашою гіпотезою, доцільно здійснювати під час вивчення студентами навчальних курсів «Методика викладання іноземної мови» та «Практичний курс усного та писемного мовлення» (3 курс), доповнивши їх зміст відповідним матеріалом з метою розробки елементів проектного навчання.

Доцільність реалізації цієї педагогічної умови визначали положенням про те, що процес використання проектного навчання в школі передбачає вияв майбутніми вчителями іноземної мови стійких знань стосовно сутності, змісту, структури та специфіки використання означених технологій в освітньому процесі. Відповідно, за нашим припущенням, з метою формування когнітивного компонента готовності студентів до означеної діяльності необхідно розширити їхні знання про методи проектування під час вивчення курсу «Педагогіка». У подальшому пропонуємо збагатити зміст дисциплін «Методика викладання англійської мови» та «Практичний курс усного та писемного мовлення» навчальним матеріалом, що стосуватиметься

можливостей використання методу проектів у навчанні школярів іноземних мов.

Задля реалізації цієї педагогічної умови доцільно забезпечити:

– диференційоване збагачення змісту дисциплін «Методика викладання іноземної мови» та «Практичний курс усного та писемного мовлення» новим навчальним матеріалом, що стосується проблем використання проектних технологій, які студенти опанували під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін;

– посилення спрямованості дисциплін на забезпечення ефективної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання проектного навчання в професійній діяльності;

– формування системи стійких знань студентів про особливості впровадження проектної діяльності в освітній процес закладів загальної середньої освіти.

Передбачалося, що отримані знання студенти зможуть апробувати під час педагогічної практики з подальшим аналізом позитивних та негативних сторін проектної діяльності в процесі проведення уроків іноземних мов.

Третя педагогічна умова спрямована на організацію паритетної взаємодії суб'єктів освітнього процесу на основі паритетного діалогу, який у психолого-педагогічних джерелах тлумачать як комунікативний процес взаємодії його учасників задля обміну інформацією, виявлення протилежних думок, позицій, ціннісних орієнтацій.

Результати аналізу наукової літератури з порушеної проблеми засвідчили неоднозначність погляду вчених на проблему як педагогічної взаємодії, взагалі, так і діалогічного спілкування в процесі її здійснення, зокрема.

Неоднозначність визначення ними поняття «спілкування» пояснюється, по-перше, специфікою та різноаспектністю контактів партнерів взаємодії, встановлених з метою здійснення інформаційного обміну, по-друге, – розбіжністю теоретичних підходів до цілісного вивчення процесу міжособистісних відносин між викладачем і студентами.

У довідкових джерелах цей концепт також тлумачиться по-різному: і як процес взаємозв'язку, і як сукупність прийомів взаємодії, і як умова розвитку особистості, і як зв'язок між суб'єктами взаємодії тощо.

Розглядаємо це поняття з урахуванням психолого-педагогічних теорій як таке, що водночас активізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції на основі реалізації сукупності вербальних і невербальних засобів.

Враховуючи вищесказане, було розроблено систему формування навичок педагогічної взаємодії в контексті стосунків «викладач – студент факультету іноземних мов» задля впровадження в навчання паритетного діалогу, який має відігравати провідну роль у взаємодії означених суб'єктів спілкування.

Нами було враховано, що діалог є поліморфним явищем та може виступати водночас і як механізм регулювання психічних явищ та процесів, і як стан особистості, що впливає на її почуття й емоції.

Як стверджує М. Папуча, діалог є основою педагогічного спілкування і вважається важливим стимулом формування особистісних позицій. У процесі діалогу відбувається своєрідне розширення позицій кожного учасника: окрім власної точки зору, поступово сприймається думка «іншого»; учасники спілкування поступово погоджуються з твердженням партнера, і, як наслідок, переосмислюють власну гіпотезу, активізуючи рефлексивні механізми мислення [184].

Окреслюючи специфічні особливості діалогічного спілкування, А. Леонт'єв стверджує, що в педагогічному процесі необхідним для вчителя є володіння системою діалогічних умінь: *мотиваційних* (стимулювання позитивної мотивації до більш широкого діалогу в освітньому процесі), *комунікативних* (спілкування з людьми, гнучкість у процесі спілкування); *організаторських* (організація діалогу, керування дискусією, координування дій та висловлювань учасників діалогічної взаємодії); *гностичних* (моделювання діалогу, структурування навчальної інформації); *креативних* (генерування ідей); *емоційних* (емоційний вплив на співрозмовника); *оцінних* (формулювання висновків, аналіз результатів спільної бесіди) [149].

Ці положення розглядали провідними під час підготовки майбутніх учителів до проектної діяльності, оскільки вони сприятимуть впровадженню в освітній процес інноваційних технологій навчання. До них відносимо: проблемне навчання з метою розвитку пізнавальної діяльності студентів; імітаційно-ігрову технологію: використання дидактичних, рольових, ділових ігор; систему тренінгів; технологію групового навчання. Це, на наше переконання, сприятиме активізації пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу, формуванню навичок співпраці, діалогічної взаємодії (володіння прийомами активного слухання, вироблення спільного рішення, розв'язання протиріч) та ін.

Під час розробки третьої умови враховували, у процесі паритетної взаємодії педагог стає *фасилітатором* (від англ. – to facilitate – полегшувати) та консультантом учнів в процесі вивчення ними іноземної мови. Поняття «педагог-фасилітатор», «педагогічна фасилітація» в педагогічній та психологічній науках виникли на основі теорій, що були запропоновані у 50-х рр. ХХ ст. К. Роджерсом та іншими представниками гуманістичної педагогіки, зокрема, у науковому доробку «Свобода навчатися» [276].

У сучасній науці педагогічну фасилітацію розглядають як створення такої взаємодії, за якої актуальним стає власний досвід учасників, відбувається взаємотрансляція індивідуального розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість мотивації оперативного застосування оновленого досвіду.

Важливими ознаками цих педагогічних стосунків є взаємопізнання, узгодженість спільних дій і взаєморозуміння між усіма учасниками. У такому випадку процес передачі певних знань і цінностей від учителя до вихованців перетворюється у вільний акт співробітництва, співтворчості, який каталізує саморозвиток кожного учасника, його повноцінну особистісну самореалізацію.

Четверта педагогічна умова – формування в студентів навичок педагогічної рефлексії щодо використання проектного навчання у власній педагогічній діяльності.

Рефлексію педагогічної діяльності обрали предметом дослідження І. Зязюн, Ю. Кулюткін, К. Роджерс (K. Rogers), Ф. Кортхаген (F. Korthagen) та ін.; формування рефлексивної культури майбутніх педагогів вивчали Г. Дегтяр, Л. Ковальчук, О. Корецька, М. Марусинець, Р. Марзано (R. Marzano) та ін.

Науковцями зазначених досліджень доведено, що сучасний учитель ХХІ століття – це фахівець, який прагне до самоствердження та самовдосконалення, здатний виробити індивідуальний стиль викладання, сформувавши адекватну професійно-особистісну самооцінку, здійснити аналіз результатів власної діяльності.

У науковій літературі поняття «рефлексія» висвітлюється по-різному та тлумачиться як: засіб наукового пізнання, структурний складник людської діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.); самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів (В. Селіверстов), метод дослідження науки (Л. Деміна), самосвідомість людини, осмислення нею мотивів власних дій і вчинків (С. Рубінштейн) тощо.

Результати аналізу різних підходів до визначення та характеристики самооцінки майбутніх учителів дозволили нам виокремити основні напрями цих досліджень, узагальнити якісні характеристики дефініції «рефлексія», її структурних елементів та запропонувати стратегію розвитку означеного феномена в студентів.

Визначено, що рефлексивний компонент інноваційної діяльності відображає пізнання й аналіз учителем явищ власної свідомості, відображає погляд на особисту думку та дію з позиції спостерігача.

У психолого-педагогічних розвідках серед основних дій рефлексивного характеру виділено: самооцінку й оцінку іншого, самоінтерпретацію та інтерпретацію іншого, саморозуміння і розуміння іншого.

Необхідним складником інноваційної діяльності майбутнього педагога, як зазначає О. Гончарова, є рефлексія на цілепокладання. Їй притаманні такі ознаки: прямий аналіз – цілепокладання від визначення актуального стану педагогічної системи до запланованої кінцевої мети; зворотній аналіз –

цілепокладання від кінцевого стану до актуального; цілепокладання від проміжних цілей за допомогою прямого і зворотнього аналізу [83].

Натомість, І. Бех вважає рефлексію комплексом вищих психічних механізмів виховання духовних цінностей особистості та пропонує чотири типи рефлексії. Перший – *регулятивна*. Її мета – свідоме регулювання перебігу психічних процесів; другий – *визначальна*, завдяки якій суб'єкт усвідомлює характер змін у власній внутрішній свідомості; третій тип – *синтезуюча* рефлексія, яка відображає сформованість духовних цінностей, що лягають в основу створення образу «Я особистості». До четвертого типу вчений відносить *створювальну* рефлексію, яка спрямована на розвиток і саморозвиток особистості [41].

Важливі підходи до тлумачення педагогічної рефлексії знаходимо у дослідженнях М. Марусинець. Вона розглядає її в єдності трьох аспектів: пізнання, дії й переживання та характеризує рефлексію як процес самопізнання, що уможливорює здійснення аналізу особистісно-професійних знань, поведінки і переживань у педагогічній діяльності, а також усвідомлення того, як його сприймають інші суб'єкти освітнього процесу [162].

Вважаємо переконливими висновки вченої щодо визначення рефлексії як важливого чинника професіоналізму педагога, адже для вчителя рефлексія сприяє реалізації засобів керування своєю діяльністю, прагненням до самовдосконалення. Відповідно, рефлексивні здібності спонукають вчителя до аналізу свого професійного досвіду та доцільного впровадження інноваційних підходів навчання у практичну діяльність.

На основі результатів аналізу теоретичної та практичної складової змісту підготовки майбутніх учителів іноземних мов нами було висунуто припущення про те, що ефективність процесу формування позитивної самооцінки фахівця своєї майбутньої проектної діяльності значною мірою залежить від системи методів, форм і засобів, які можуть бути реалізовані в освітньому процесі вищої школи. Докладну характеристику їхнього застосування представлено у розробленому нами навчально-методичному посібнику «Проектне навчання у

вищій школі: міждисциплінарний підхід (на прикладі підготовки майбутніх учителів іноземних мов)» [39].

Таким чином, з метою моделювання процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до ПД на основі аналізу наукових джерел із означеної проблеми, спостереження за практикою викладання навчальних дисциплін у ЗВО було визначено стратегію наукового дослідження, спрямовану на інтеграцію таких компонентів, як:

– теоретичний (синтезує теоретичні знання студентів у процесі вивчення таких дисциплін, як «Педагогіка», «Методика викладання іноземних мов», «Практичний курс усного і писемного мовлення» та «Педагогічна практика»;

– практичний (полягає у формуванні готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності на практиці);

– дослідницький (передбачає сформованість умінь і навичок щодо самостійної розробки проектних технологій для їхнього застосування у професійній діяльності).

Дослідження шляхів реалізації означених компонентів в освітньому процесі вищої школи дозволило здійснити діагностування рівня готовності майбутніх педагогів до проектного навчання на уроках іноземних мов.

Визначено й теоретично обґрунтовано компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діялісно-операційний, рефлексивно-оцінний), показники та рівні готовності (конструктивний, продуктивний, репродуктивний та рецептивний) майбутніх учителів іноземних мов до ПД в закладах загальної середньої освіти.

Теоретичні напрацювання використано як допоміжні під час проведення констатувального етапу педагогічного експерименту в ЗВО України.

Проведений констатувальний експеримент дозволив визначити рівні сформованості компонентів досліджуваного феномену та зробити наступні висновки:

– у майбутніх учителів іноземних мов ще недостатньо сформована потреба в поглибленні знань, формуванні вмінь і навичок щодо застосування проектного навчання в їхній професійній діяльності;

– значна частина студентів не виявили спеціальних знань щодо сутності та особливостей застосування проектних технологій у роботі з учнями і тому не завжди здатні адекватно обирати проектувальні методи і форми професійної діяльності вчителя іноземної мови;

– у майбутніх бакалаврів недостатньо сформовані вміння моделювати та проводити уроки іноземної мови із застосуванням проектної діяльності;

– у студентів відсутні вміння організовувати самоосвітню діяльність задля оволодіння методами й засобами проектного навчання.

Результати констатувального етапу експерименту дозволили виявити досягнення та недоліки процесу підготовки студентів до проектного навчання. Їх аналіз покладено в основу розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності та обґрунтування педагогічних умов її реалізації в закладах загальної середньої освіти України.

Зміст другого розділу дисертації відображено у таких публікаціях: [20; 21; 22; 23 24; 25; 26; 29; 30; 31; 34; 36].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1 Організація та методика проведення формувального етапу педагогічного експерименту

Формувальний етап педагогічного експерименту полягав у впровадженні в освітній процес вищої школи розробленої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

На основі забезпечення взаємозв'язку всіх напрямів підготовки студентів (теоретичної, практичної, дослідницької) на цьому етапі експериментального дослідження було поставлено такі завдання:

- сформуванню потреби студентів у поглибленні знань щодо впровадження проектного навчання в майбутній діяльності вчителя іноземних мов;
- розвинути інтерес до реалізації ідей педагогічної інноватики в майбутній професійній діяльності;
- виробити в студентів позитивну мотивацію до досягнення педагогічних цілей шляхом реалізації методів проектування у навчанні іноземної мови, тим самим сприяти формуванню мотиваційного компонента підготовки;
- забезпечити сформованість когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до реалізації проектного навчання в закладах загальної середньої освіти через оволодіння ними цілого кола знань про проектну діяльність і про технологію її впровадження на уроках іноземних мов;
- зреалізувати розвиток у майбутніх бакалаврів здатності до формування в учнів гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних умінь на уроках іноземних мов, забезпечивши діяльнісний компонент підготовки;

– заохотити студентів до самоосвіти та самовдосконалення щодо впровадження методу проектів у їхню професійну діяльність, що свідчатиме про наявність рефлексивного компонента готовності.

Задля реалізації поставленої мети було здійснено відбір експериментальних (ЕК) та контрольних (КГ) груп студентів. Ця робота проводилася з урахуванням наступних умов:

а) групи студентів були дібрані на основі врахування приблизно однакових показників сформованості кожного компонента їхньої готовності до впровадження проектного навчання у професійну діяльність;

б) під час визначення експериментальних та контрольних груп було враховано кількісний склад студентів факультетів іноземних мов у різних ЗВО.

Експериментальною базою дослідження виступили заклади вищої освіти України, які нами описано вище. Експериментальне дослідження було здійснене у відповідності до розроблених етапів та передбачало навчання студентів на 2-ому, 3-ому і 4-ому курсах.

Вибір КГ та ЕГ здійснювався за вхідним рівнем готовності майбутніх учителів до впровадження проектного навчання у професійній діяльності на основі приблизно однакового рівня їхньої успішності. Це надало змогу для отримання достовірних результатів дослідження у студентів факультетів іноземних мов, навчання яких здійснювалося за традиційною і експериментальною методиками відповідно.

Формувальний етап експериментального дослідження здійснювався із залученням таких навчальних дисциплін підготовки майбутніх бакалаврів як: «Педагогіка», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс усного та писемного мовлення» (у деяких ЗВО – «Основна іноземна мова», «Практика усного і писемного мовлення»), «Педагогічна практика».

Під час проведення цього етапу експерименту було враховано те, що іншомовні дисципліни вивчаються студентами, що здобувають освіту з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, напряму підготовки 014 – «Середня освіта», 035 «Філологія» паралельно в часі, що створювало взаємодоповнювальне

середовище для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування проектного навчання у професійній діяльності.

Передбачалося, що отримані знання щодо специфіки використання методів проектування у професійній діяльності вчителя іноземної мови з дисципліни «Методика викладання іноземної мови» студенти використовуватимуть на практичних заняттях з навчального предмета «Практичний курс усного та писемного мовлення». Практичні та семінарські заняття передбачали сформованість у студентів необхідних умінь і навичок для ефективного впровадження проектних методів у навчання учнів іноземної мови в закладах загальної середньої освіти. Основне завдання практичних занять полягало у сприянні підготовці майбутніх учителів іноземних мов, здатних поєднувати традиційні форми і методи організації уроку з технологіями проектного навчання в освітньому процесі.

У ході формувального етапу експериментального дослідження, протягом трьох років навчання (2, 3 і 4 курси), студенти ЕГ навчалися за запропонованою експериментальною методикою, яка передбачала реалізацію обґрунтованих педагогічних умов і структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного навчання в закладах загальної середньої освіти. Зазначимо, що експериментальна робота здійснювалася без порушення звичного перебігу освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у різних ЗВО України.

Навчання студентів КГ здійснювалося за традиційною методикою під час вивчення означених дисциплін на лекційних, семінарських, практичних заняттях та під час організації дослідницької діяльності студентів.

На лекційних, практичних заняттях та у самостійній роботі впроваджувалися методи, засоби, форми навчання, спрямовані на формування проектувальних умінь майбутніх учителів. Було застосовано: проблемні ситуації, які активізували в студентів інтерес до проектного навчання, та інноваційні методи, спрямовані на забезпечення процесу засвоєння знань з означеного змісту освіти.

Наприклад, з метою реалізації *першої педагогічної умови* (формування позитивної мотивації студентів до проектної діяльності у майбутній професійній роботі вчителя іноземної мови) було здійснено формування ціннісних орієнтацій студентів, визначення значущості застосування проектного методу в їхній майбутній професійній діяльності. Навчання здійснювалося на основі впровадження в освітній процес системи методів інноваційного спрямування. Повний перелік означених методів, відповідно до розроблених умов, представлено у розробленому нами навчально-методичному посібнику «Проектне навчання у вищій школі: міждисциплінарний підхід (на прикладі підготовки майбутніх учителів іноземних мов)» [39].

Задля реалізації цієї умови було задіяно такі навчальні дисципліни як «Методика викладання іноземної мови» та «Практичний курс усного і писемного мовлення».

Наведемо приклади методів, що були застосовані з метою реалізації першої педагогічної умови. Зокрема, на практичних заняттях з дисципліни «Методика викладання іноземної мови» під час опрацювання теми «Методи та прийоми навчання іноземних мов» з метою вироблення в студентів мотивації до опанування методами проектування, їм пропонувалося виконати вправу «Визнач позицію», що ґрунтувалася на принципах методу «Снігова куля». Це надавало можливість кожному з учасників виявити власне ставлення до використання методу проектів у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови.

Так, майбутнім учителям пропонувалося протягом короткого проміжку часу (до 6 хв.) на аркуші паперу записати 3-4 ознаки, що окреслювали б актуальність упровадження методу проектів на уроках іноземної мови.

Наступний етап передбачав об'єднання студентів у малі групи (4-6 учасників) та оголошення завдань для команд, які полягали у виборі та аргументації спільного для усіх списку тез (3-5), що свідчили про цінність методів проектування в навчанні іноземної мови. Майбутні бакалаври

здійснювали узагальнення значущості використання проектного навчання та конкретизували на цій основі найбільш важливі якості інноваційного навчання.

У подальшому команди об'єднувалися в дві групи, кожна з яких визначала по п'ять-шість основних переваг-цінностей застосування методу проектів у навчанні іноземної мови. На підсумковому етапі виконання завдання представники груп представляли результати роботи на дошці, почергово коментуючи їх. При цьому майбутні бакалаври здійснювали порівняння, аналіз результатів, виділяючи спільні та відмінні твердження. Виконання цього завдання було спрямоване на генерацію списку цінностей у застосуванні методів проектування на уроках іноземної мови.

Як наслідок, у студентів формувалося усвідомлення важливості й цінності впровадження проектного навчання в освітній процес закладів загальної середньої освіти. Систематична робота з розвитку мотиваційної складової системної підготовки студентів до впровадження методів проектування у вивченні іноземної мови здійснювалася на кожному занятті, як під час узагальнення матеріалу і підведення підсумків, так і в процесі аналізу результативності власної участі у запропонованих видах діяльності.

Крім описаного методу навчання з метою формування мотиваційного компонента підготовки на заняттях з «Практичного курсу усного і писемного мовлення» було застосовано метод *паралельного читання*. Його реалізація відбувалася наступним чином: студентам пропонувалося здійснити паралельне читання дайджесту, що містить короткий огляд анотації та основних положень статей з різних джерел, що відображають протилежні точки зору на одну проблему, яку потрібно вирішити на базовій лекції. Дайджест (від англ. *digest* «короткий виклад») – у довідковій літературі тлумачиться як, по-перше, видання, що містить короткий адаптований виклад художнього твору, по-друге, як тип часопису, що передруковує матеріал з інших видань в скороченому і зазвичай спрощеному вигляді [224, с. 197].

На основі пояснення значення слова і методики виконання завдання майбутнім педагогам було запропоновано обговорити прочитане, спираючись

на результати аналізу опрацьованої інформації, власний досвід, конкретизуючи та обґрунтовуючи свою точку зору.

Матеріали дайджеста пропонувалося представити і рідною, і іноземною мовами, якщо в ньому протиставлялися або порівнювалися точки зору вітчизняних та зарубіжних науковців. При цьому разом з матеріалами паралельного читання майбутнім бакалаврам було запропоновано для опрацювання додаткову літературу, у тому числі й з Інтернет-ресурсу.

У процесі самостійної індивідуальної роботи із порушеної проблеми у студентів формувалася власна думка, випрацьовувалося власне бачення тієї чи іншої сторони педагогічного процесу.

Як було зазначено вище, розвиткові позитивної мотивації до впровадження проектної діяльності сприятиме робота з виконання майбутніми педагогами *проектів різних типів*.

З цією метою на заняттях з «Практичного курсу іноземної мови» було здійснено таку організацію проектної діяльності:

1. Студенти поділялися на малі групи (по 5-6 осіб в кожній) та вибирали тему для довготривалого проекту.

2. Наступна робота здійснювалася у відповідності до етапів організації роботи над проектом, що пропонується в педагогічних дослідженнях (представлено у таблиці додатка М).

Для виконання проектів було запропоновано такі теми: Careers and professions. Difficulties of a teaching career (Кар'єри та професії. Труднощі викладацької роботи). Health Care. Smoking and Health (Охорона здоров'я. Паління та здоров'я). America and Americans (Америка та американці). Britain and the British (Великобританія та британці) – для студентів 3 курсу (7 семестр) та Ukraine and Ukrainians. Our Native Land. Our National Character (Україна та українці. Наша Батьківщина. Наш національний характер). The Performing Arts. Entertainment and Contemporary Youth (Сценічні види мистецтва. Розваги та сучасна молодь) – для студентів 4 курсу (8 семестр).

Організована проектна діяльність у відповідності до запропонованих етапів дозволяла створити на заняттях з іноземної мови дослідницьку, творчу атмосферу, де кожен студент мав можливість долучитися до активного пізнавального процесу на основі методики співпраці та взаємодії. Ефективним моментом було поєднання всіх форми її організації: індивідуальної, парної, групової, колективної, при цьому значне місце займав пошук майбутніми бакалаврами додаткової інформації, у тому числі орієнтованої на майбутню професійну діяльність.

Під час використання методу проектів змінювалася і роль викладача. Він виконував функцію *фасилітатора*: особи, що забезпечує успішну групову комунікацію як консультант, помічник, спостерігач, джерело інформації, координатор. Причому, головне завдання педагога під час організації проектної діяльності полягало не у передачі способів роботи, не в конкретизації знань, а в акцентуванні уваги на способах впровадження проектного навчання.

На всіх етапах роботи було активізовано самостійну пошукову, творчу діяльність студентів, що була спрямована на конкретизацію проблеми і визначення шляхів її вирішення. З цією метою задля формування позитивної мотивації до використання проектного навчання на уроках іноземних мов студентам було запропоновано відповідну *тематику курсових робіт*, яку представлено у додатках (див. тематику робіт у додатку Н).

Передбачалося, що під час виконання наукових досліджень за запропонованою тематикою, у майбутніх бакалаврів формуватиметься позитивна мотивація до здійснення проектного навчання на уроках іноземних мов, а також вироблятимуться уміння застосовувати цю технологію у подальшій професійній діяльності.

Реалізацію *другої педагогічної умови* (забезпечення інтеграції психолого-педагогічної та іншомовної складової процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання учнів) було здійснено в процесі вивчення майбутніми педагогами курсів «Педагогіка», «Методика викладання іноземної мови», «Практичний курс усного та писемного мовлення».

Інтеграція змісту означених дисциплін була спрямована на такий результат взаємодії обраних елементів, в результаті якого і формувався інтегрований об'єкт з якісно новими властивостями. Цей процес супроводжувався відновленням, становленням, ускладненням і зміцненням міжпредметних зв'язків між ними.

Зазначена міжпредметна інтеграція відбувалася поетапно і передбачала:

– здійснення попередніх хронологічних міжпредметних зв'язків під час вивчення студентами курсу «Педагогіка» (2 курс). З цією метою було доповнено навчальний матеріал дисципліни відомостями про педагогічну інноваційну діяльність та проектне навчання як її компонент;

– використання одержаної інформації в процесі опрацювання майбутніми педагогами таких дисциплін як «Методика викладання іноземної мови» та «Практичний курс усного та писемного мовлення» (3 курс) та збагачення їх новим інтегрованим змістом;

– реалізація отриманих знань та вироблених проектних умінь та навичок під час проходження студентами педагогічної практики з метою формування готовності до здійснення проектного навчання на уроках іноземної мови (4 курс).

Представимо технологію реалізації означеної педагогічної умови.

Одним із методів реалізації міжпредметної інтеграції було застосовано *лекцію-візуалізацію з використанням опорних схем*.

У педагогічній науці зазначається, що лекція-візуалізація (з лат. *visualis* – зоровий) передбачає подання теоретичного матеріалу за допомогою різних видів унаочнення: технічних засобів, опорних конспектів на паперових носіях або за допомогою аудіо-відеотехніки. Проведення такої лекції передбачає коментування раніше підготовлених візуальних матеріалів: натуральних об'єктів, фотографій, структурно-логічних схем тощо, які не тільки ілюструють словесну інформацію, а й самі виступають її носіями.

У процес проведення лекцій-візуалізацій доцільно залучати новітні інформаційні технології, зокрема Smart-технології. Так, використання

інтерактивних дошок Smart-board змінює сам спосіб подачі інформації, адже в процес навчання включаються відео-та аудіосистеми.

Використовуючи представлені позиції, на лекції-візуалізації з означених дисциплін було використано такий ефективний засіб подачі матеріалу, як опорні конспекти (ОК) – наочні структурно-логічні схеми, за допомогою яких в конкретизованому ущільненому вигляді подається навчальний матеріал з урахуванням суттєвих зв'язків і взаємовідносин між об'єктами.

При цьому було враховано таку педагогічну особливість опорного конспекту, як його подача у вигляді компактної структурно-логічної схеми, яка швидко запам'ятовується, має вигляд системи дидактичних блоків з закодованим у ній змістом навчального матеріалу. Позитивною характеристикою ОК є те, що він має здатність легко відтворюватися і сприяє створенню ситуації успіху у навчанні.

Під час проведення лекції-візуалізації було організовано подачу викладачем матеріалу в схематичній формі, з наступним завданням студентам: продовжити роботу з конструювання опорних схем індивідуально під час підготовки до практичного заняття в процесі виконання самостійних завдань.

Цій роботі передували консультації викладачів щодо технології створення ОК, під час яких було акцентовано увагу на тому, що слід спочатку самостійно визначити систему ключових слів чи фраз, аббревіатур, малюнків, формул, умовних позначень чи інших способів кодування, які дозволять швидко опрацювати й відтворити зміст вивченого матеріалу, а потім приступити до його схематизації.

Моделюючи ОК, студенти виконували наступні завдання:

– окреслювали послідовність вивчення матеріалу дисципліни, його структуру та ключові проблеми, що будуть покладені в основу об'єднання змістових блоків ОК;

– встановлювали систему послідовних зв'язків між окремими блоками навчального матеріалу;

– виокремлювали в кожному наступному блоці основні положення, що розкриватимуть його зміст і визначатимуть засоби кодування цих положень (графічні форми, слова, умовні позначення, аббревіатури, скорочення, спрощені малюнки, схеми, таблиці, формули);

– здійснювали побудову опорного конспекту з урахуванням зазначених рекомендацій.

Наприклад, до теми «Види проектів та методика їхнього застосування» студентами було представлено опорну схему «Типи проектів».

Після опанування лекційного матеріалу майбутнім учителям іноземних мов було запропоновано завдання для самостійної роботи. Приклади завдань для самостійної роботи представлено у додатках (див. приклади завдань у додатку П).

На другому етапі здійснення міжпредметної інтеграції передбачалася трансформація відомостей про проектне навчання, що закладаються в курсі «Педагогіки» (2 курс), в процес вивчення таких навчальних дисциплін, як «Методика викладання іноземної мови» і «Практичний курс усного та писемного мовлення» (3 курс) та збагачення їх новим інтегрованим змістом.

З цією метою на практичних заняттях з «Методики викладання іноземної мови» під час вивчення теми «Методика як наука. Її зв'язок з іншими науками» студентам було запропоновано підготовку міні-доповідей на теми: «Використання проектного навчання в зарубіжних країнах та в Україні»; «Історико-ретроспективний аналіз генези ідей проектного навчання в педагогічних дослідженнях»; «Розвиток педагогічної думки з проблем впровадження проектного навчання в освітній процес закладів освіти» тощо.

Після прослуховування цих доповідей майбутнім бакалаврам пропонувалося обговорити їх у формі дискусії, в процесі якої студенти мали можливість усвідомити значення означеної технології під час вивчення іноземних мов, навчитися висловлювати свою думку, здійснювати узагальнення, систематизацію проведеної роботи та підводити її підсумки.

З метою формування в майбутніх учителів умінь організовувати проектну діяльність з учнями під час навчання іноземної мови в процесі вивчення дисципліни «Практичний курс усного та писемного мовлення» було запропоновано підготувати навчальні проекти на визначену тематику та представити їх в студентській аудиторії.

Вважаємо, що виконання цієї роботи може бути здійснене на будь-якому етапі вивчення іноземної мови, оскільки надає навчальному процесу особистісної, творчої спрямованості. Застосування методу проектів здійснювалося у відповідності до теоретичних основ організації проектної діяльності, які були предметом обговорення в курсі вивчення дисципліни «Педагогіка».

Теми проектів пропонувалися з урахуванням рівня володіння студентами іноземною мовою та охоплювали доцільний за змістом навчальний матеріал.

Важливими при цьому були: спрямованість проекту на поглиблення знань, посилення мотивації студентів до спілкування іноземною мовою, надання їм можливості самостійно висловитися у діалогічній і у монологічній формі.

Приклад виконання навчального проекту представлено в додатках (див. приклад виконання проекту в додатку Р).

Передбачалося, що отримані знання студенти зможуть апробувати на практиці, з подальшим аналізом позитивних та негативних сторін проектних технологій у процесі навчання іноземної мови учнів закладів загальної середньої освіти.

Задля реалізації *третього етапу* здійснення міжпредметної інтеграції з метою вироблення проектних умінь і навичок студентів під час проходження ними педагогічної практики, викладач ознайомлював майбутніх учителів іноземних мов з необхідністю визначити:

– відповідність (багатовимірність) діяльності, запланованої за проектом, віковим особливостям учнів;

- наявність в учнів необхідного досвіду щодо виконання проектної роботи;
- відповідність етапів проекту запланованим навчальним діям та його результатам;
- узгодження проектних дій з програмовими вимогам;
- передбачення кінцевого результату.

Під час проходження практики в закладах загальної середньої освіти майбутні вчителі включалися в освітній процес школи, виконували функції вчителя та класного керівника, брали участь у роботі методичного об'єднання, досліджували можливості реалізації інноваційних технологій навчання та виховання, вивчали й узагальнювали передовий педагогічний досвід, а також здійснювали науково-дослідну роботу.

У процесі виконання проектів на уроках іноземної мови в закладах загальної середньої освіти студенти дотримувалися певних вимог:

- а) враховували вікові особливості школярів, адже кожний віковий період потребував чітко продуманої методики навчання;
- б) розвивали в учнів здатність робити осмислений вибір та діяти самостійно (індивідуально, в парах, у малих групах),
- в) формували в учнів уміння послідовно та поетапно виконувати навчальні проекти за умови допомоги і підтримки вчителя, який координував спільну з учнями діяльність, організовував її.

До початку педагогічної практики студентам були запропоновані адаптовані практичні завдання, виконуючи які вони мали можливість розвивати навички створення навчальних проектів, формувати вміння працювати в команді, узгоджувати свої ідеї з учасниками проекту.

Під час пасивної педагогічної практики майбутні вчителі відвідували уроки іноземної мови, набували необхідних умінь та навичок, реалізовували різні види діяльності та виконували завдання, передбачені програмою практики, брали участь в аналізі виконаних проектних робіт; визначали теми майбутніх проектів, опрацьовували відповідну науково-методичну літературу.

Другий етап означеного виду діяльності – активна педагогічна практика, під час якої студенти не тільки систематично відвідували уроки досвідчених учителів та інших практикантів, а й самостійно проводили заняття з елементами проектної діяльності. Цей етап надавав можливість реалізувати себе в педагогічній діяльності та продемонструвати вміння самостійно приймати рішення щодо вибору теми проектів, добору матеріалів для самостійного опрацювання. Після виконання цієї роботи студентам пропонувалося скласти власне портфоліо, в якому були відображені результати практичної діяльності: аналіз відвіданих уроків, плани-конспекти проведених занять з елементами проектного навчання з власними коментарями й оцінками, план та результати реалізації проекту на уроці іноземної мови, відгук керівника про проходження педагогічної практики.

Реалізація третьої умови (організація взаємодії суб'єктів освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців для закладів загальної середньої освіти на основі паритетного діалогу) була здійснена з упровадженням в освітній процес вищої школи таких методів: проблемне навчання, технологія імітаційно-ігрового навчання з використанням дидактичних, рольових, ділових та інших ігор; система тренінгів; технологія групової роботи та ін.

Вважаємо, що ефективним засобом формування паритетного діалогу є *проблемна лекція*, під час якої майбутні бакалаври мають можливість розширити свої знання щодо специфіки використання проектних технологій у майбутній професійній діяльності та сформувати навички суб'єкт-суб'єктної взаємодії [29].

Наведемо приклад проблемної лекції з «Методики викладання іноземної мови» для студентів 3 курсу на тему «Методика викладання іноземних мов як наука, її зв'язок з іншими науками». Під час її проведення викладач мав можливість організувати діяльність студентів в групах, залучаючи до активної участі всіх учасників освітнього процесу з метою досягнення спільного результату.

У своєму вступному слові викладач зазначав, що методика як наука концептуально пов'язана з теорією навчального процесу, використовує його основні компоненти, які й визначають сукупність об'єктів вивчення та об'єктів дослідження. Він пояснював, що у дидактичних дослідженнях виділяються такі компоненти навчального процесу: навчаюча діяльність учителя; навчальна діяльність учнів; організація навчання.

Як відомо, навчання – це процес активної взаємодії, з одного боку, того, хто навчає, з другого – того, кого навчають з метою отримання певного соціального досвіду. В такому процесі і вчитель, і учень мають бути задіяні максимально активно. Незважаючи на те, що вони переслідують єдину мету, їхня участь у процесі пізнання, безумовно, неоднозначна. Спочатку навчальні дії вчителя превалюють, однак поступово його участь у сумісній діяльності стає меншою, а участь учнів зростає. Від цього залежить і якість навчальних дій, адже учні стають більш активними, самостійними, творчими. Роль учителя зводиться до керування цією активністю і самостійністю учнів.

Після цього викладач пропонував студентам довести гіпотезу: як ви вважаєте, якщо вилучити один із компонентів навчального процесу, то чи можна буде забезпечити ефективність навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти. Свою позицію обґрунтуйте.

Студентам пропонувалося об'єднатися в групи (3-4 групи) і після обговорення (8-10 хв.) дати відповідь на запитання. Функція викладача в цьому процесі полягала в активізації діяльності студентів навідними запитаннями та здійсненні спостереження за їхньою діяльністю. Після обговорення студенти пропонували свої версії щодо розв'язання означеної проблеми. Майбутні бакалаври дійшли висновку, що завдання вчителя полягає в тому, щоб максимально мотивувати навчальну діяльність учнів, спонукати їх до роботи, організувати освітні дії таким чином, щоб вони давали ефективний результат.

Висновок, до якого прагнув викладач, направляючи пізнавальну діяльність майбутніх педагогів, – в навчанні іноземних мов має бути забезпечена тісна взаємодія всіх трьох компонентів, адже без неї освітній

процес не може бути ефективним. На етапі обговорення і викладач, і студенти доходили висновку про те, що будь-який процес навчання – це обов'язкова сумісна діяльність учителя та учнів на умовах паритетної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Після опрацювання лекційного матеріалу на практичних заняттях з дисциплін «Методика викладання іноземної мови» та «Практичний курс усного та писемного мовлення» було обговорено отриману інформацію та презентовано результати роботи, виконаної в малих групах.

Під час роботи в малих групах студенти набували навичок демократичного спілкування, що сприяло якісній суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Специфіка навчання в малих групах полягала в дотриманні наступних принципів:

- розподілу всієї навчальної групи на підгрупи з 4-6 осіб;
- рольової організації навчальної діяльності;
- взаємонавчання, взаємоконтролю, взаємоуправління в кожній малій групі.

Проведення занять шляхом організації роботи в малих групах сприяло не лише високій результативності навчальної діяльності майбутніх учителів, а й надавало можливість для їхньої творчої самореалізації.

Роботу було організовано в 6-7 групах, кожна з яких отримувала конкретне завдання.

Так, першій групі пропонувалося вибрати з теоретичного лекційного матеріалу основні 3-4 тези. Наступна група у позанавчальний час працювала над складанням термінологічного словника, використовуючи можливості мережі Інтернет та різноманітну довідкову літературу. Третя група здійснювала графічне моделювання теорії. Четверта – виділяла проблеми, що вимагали додаткового освітлення в наступній лекції, або в яких під час опрацювання матеріалу виникали труднощі. П'ята група інформативно-ілюстративним засобом відтворювала одержані дані. Шоста – працювала над мультимедійною презентацією, лаконічно представляючи інформацію. І остання – сьома група –

окреслювала неоднозначні питання в запропонованій теоретичній інформації та висувала конструктивні критичні побажання та рекомендації.

Така форма організації самостійної роботи з текстом лекції та обговорення її результатів на практичних заняттях сприяла усвідомленню одержаної інформації та її ґрунтовному опрацюванню, розвитку критичного сприйняття теоретичного матеріалу, впливала на формування умінь екстраполювати отримані знання в реальну педагогічну ситуацію.

Доцільність такої роботи полягала в тому, що вона сприяла розвитку навичок партнерської взаємодії в підгрупах, сформованості в майбутніх учителів іноземних мов умінь працювати спільно, забезпечувала формування їхньої здатності до ведення діалогу, до активного слухання. Крім того, майбутні вчителі набували навичок презентації результатів колективної роботи.

Лекції другого змістовного модуля «Методи навчання іноземної мови у школі» дисципліни «Методика викладання іноземної мови» з метою формування навичок суб'єкт-суб'єктної взаємодії було доповнене питаннями: «Структура уроку із застосуванням проектних методів навчання»; «Особливості проведення уроків іноземної мови з використанням проектного навчання»; «Типи проектів та особливості їхнього застосування»; «Розробка проектної діяльності під час формування лексичних навичок учнів»; «Використання проектних технологій у формуванні граматичних навичок учнів на уроках іноземної мови».

На заняттях з дисципліни «Практичний курс усного та писемного мовлення» студентам пропонувалося виконання певної кількості вправ інтерактивного спрямування: «Обговорення проблеми в загальному колі», «Робота в парах», «Ротаційні трійки», «Два-чотири – всі разом», «Акваріум», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Ажурна пилка», «Аналіз ситуацій», «Вирішення проблем» та ін. У результаті їхнього виконання майбутні вчителі оволодівали навичками ведення паритетного діалогу, розвивали уміння працювати в групі, вчилися сприймати іншу точку зору та вислуховувати позицію, що відрізняється від особистої.

Крім того, студенти опановували знання про особливості застосування проектного навчання, організацію групової, фронтальної, індивідуальної роботи на уроках іноземної мови. Водночас відбувалося формування ціннісного ставлення до творчої практичної діяльності вчителя іноземних мов щодо застосування методу проектів, активізувалося прагнення до інноваційної діяльності.

Наприклад, вивчення теми «Організація навчального матеріалу з іноземної мови» з дисципліни «Методика викладання іноземної мови» було доповнене питанням «Структура уроку з використанням методу проектів». Студенти мали змогу зрозуміти сутність та специфіку проведення уроку з використанням означеного методу, усвідомлювали, якими вміннями слід володіти, щоб розробляти уроки іноземної мови з використанням проектного навчання у майбутній професійній діяльності.

Водночас, майбутні вчителі усвідомлювали, що «використання проектних технологій у навчанні учнів іноземної мови передбачає й подолання певних труднощів. Зокрема, слід враховувати те, що:

– учні володіють різним рівнем іншомовних лексичних, орфографічних знань, що ускладнює процес конструювання та проведення проектною роботи на уроках іноземної мови;

– неформальні лідери класу зазвичай беруть «ініціативу в свої руки», відповідно слабшим учням відразу відводиться пасивна роль;

– діти, що не володіють достатнім лексичним запасом, відчують труднощі у висловлюваннях власної думки іноземною мовою тощо» [37].

Оволодіння цією інформацією надавало змогу майбутнім учителям підготуватися до подолання означених труднощів, що виникатимуть під час впровадження проектного навчання на уроках іноземної мови та продумати методики їхнього застосування в майбутній професійній діяльності.

Під час організації паритетної взаємодії було враховано те, що особлива роль у цьому процесі має бути відведена саме педагогу, який виконував роль фасилітатора та виступав консультантом, радником студентів під час

проведення навчальних занять. Під педагогічною фасилітацією ми розуміли створення такої взаємодії, «коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та особистісного мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності» [37].

Основними характеристиками таких педагогічних стосунків були взаєморозуміння, узгодженість спільних дій і взаємовплив між усіма учасниками освітнього процесу. У такому випадку процес трансляції певних знань і цінностей від викладача до студентів мав реальні можливості для того, щоб перетворитися у вільний акт співробітництва, співтворчості, саморозвитку кожного суб'єкта, його повноцінну самореалізацію як особистості.

Четверту педагогічну умову (формування в студентів навичок педагогічної рефлексії щодо використання проектного навчання у власній педагогічній діяльності) було реалізовано з використанням різноманітних методів інноваційного спрямування: ділові ігри, метод рефлексивного полілогу, метод рефлексивних контрастів, рефлексивно-ігрові методи навчання, різні види соціально-психологічних тренінгів, «Оксфордські дебати» та ін.

Представимо методику їхнього впровадження з метою формування рефлексивних умінь і навичок майбутніх бакалаврів щодо застосування проектної технології.

Позитивному результату з означеної проблеми, на наше переконання, сприяло застосування системи ігрових навчальних технологій, серед яких чільне місце посідали *ділові ігри*. Механізм їх впровадження був такий: студенти ділилися на окремі малі групи з визначенням ролі кожного з них. Наприклад: учитель, учень-«відмінник», учень-«хорошист», учень-«трієшник», учень-«двієшник».

Кожній групі пропонувалося змодельювати частину уроку іноземної мови в середній школі. Завдання студентів полягало у доборі критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів.

Студенти, що виконували роль вчителів іноземних мов, проводили навчальні вправи з «учнями» (тими студентами, що виступали в ролі учнів). Перед виконанням лінгвістичного завдання «вчителі» оголошували критерії його оцінювання, а «школярі» отримували лист самооцінювання і протягом уроку виставляли собі бали за виконання всіх завдань на всіх етапах. Завершуючи гру, студенти-«вчителі» на основі аналізу листів самооцінювання виставляли бали «школярам».

Підсумковим етапом виконання цієї вправи був аналіз особистого рівня готовності до оцінювання навчальних досягнень школярів під час уроку із застосуванням методу проектів.

Після виконання цієї вправи майбутнім учителям було запропоновано у спільній роботі з викладачем виокремити критерії, які учитель іноземної мови зможе запропонувати учням для того, щоб вони мали змогу ефективно проаналізувати свою діяльність на уроці іноземної мови з використанням проектного навчання.

Наступним методом розвитку рефлексивних умінь та навичок майбутніх учителів іноземних мов щодо впровадження проектного навчання був *метод рефлексивного полілогу*, який передбачав активізацію колективного пошуку та прийняття рішень.

Як зазначає Н. Волкова, реалізувати зазначений метод можливо за умови дотримання наступної етапності дій:

- проблематизації інформації, що пропонується для вивчення;
- генерації ідей усередині мікрогруп щодо вирішення проблемних моментів, узгодження пропозицій та їх об'єднання в цілісні принципи вирішення проблем згідно порядку їхньої значущості [70, с. 96].

У результаті – формується банк пропозицій щодо вирішення проблеми і відбувається процес розробки мікропроекту відповідного рішення. Рефлексія в

результаті здійснення означених дій вибудовується як процедура послідовного залучення учасників до обговорення проблеми в залежності від рівня виявленої ними активності та компетентності, що і сприяє забезпеченню сприятливого психологічного мікроклімату, надає можливість уникати конфліктів і протистоянь.

До прикладу, на заняттях з «Методики викладання іноземної мови» було застосовано практику використання означеного методу. Студентам факультету іноземних мов було запропоновано тему для рефлексивного полілогу: «Чи залежить, на вашу думку, ефективність уроку іноземних мов від добору методів навчання?». Свою відповідь обґрунтуйте.

Як показує досвід практичної діяльності, в процесі спільного обговорення проблеми в майбутніх учителів відбувалося продукування колективного мислення, адже ідеї, запропоновані ними, мають властивість фіксуватися, зберігатися, збагачуватися всіма членами групи, а не руйнуватися в результаті неконструктивних висловлювань, нераціональних реплік тощо.

Досвід засвідчив, що під час ведення такої дискусії в учасників розвивалася здатність рефлексивного слухання опонентів та на основі особистих висновків вибудовувалася власна концепція бачення проблеми та шляхів її вирішення. Це, у свою чергу, забезпечувало максимальне включення майбутніх учителів у спільну діяльність, яка унеможлиблювала вияв особистісних амбіцій, що виникали в процесі такого обговорення.

Таким чином, у процесі ведення рефлексивного полілогу відбувалося колективне обговорення проблеми, здійснювався аналіз вироблених рішень, прораховувалися можливі позитивні і негативні наслідки їхньої реалізації. Як наслідок, проведення зазначеної роботи сприяло розвитку предметно-позиційного бачення професійно спрямованих ситуацій на різних рівнях їх рефлексивного осмислення, актуалізувалося розмаїття сенсів досліджуваних проблем.

Окрім цього, методу в процесі формування рефлексивної позиції майбутніх учителів іноземних мов щодо застосування методу проектів було запроваджено *метод рефлексивних контрастів*.

Докладну характеристику зазначеного методу представлено у навчальному посібнику «Проектне навчання у вищій школі: міждисциплінарний підхід (на прикладі підготовки майбутніх учителів іноземних мов)» [39].

Як результат, після застосування методу рефлексивних контрастів у майбутніх учителів формувалося спільне бачення проблеми, студенти мали можливість аналізувати свої відповіді, аргументувати позиції своїх однокласників, що сприяло як розвитку рефлексивних позицій майбутніх учителів, так і формуванню вмінь будувати паритетний діалог на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ефективними методами формування умінь та навичок рефлексивного характеру під час експериментальної роботи виступали різні види тренінгів. Під *тренінгом* (від англ. training – спеціальний тренувальний режим) [224], в аспекті нашої проблеми – розуміємо такі інтенсивні навчальні заняття, що сприяли створенню, розвитку і систематизації не тільки лінгвістичних, а й спеціальних знань, умінь і навичок майбутніх бакалаврів щодо використання проектного навчання в їхній професійній діяльності. Методику їхнього проведення представлено в навчально-методичному посібнику [39].

Ефективними в даному контексті, з нашої позиції, були мінітренінги, особливість яких полягала в тому, що на відміну від повного тренінгу, їх проведення обмежувалося одним заняттям, а програма проведення містила кілька інтерактивних вправ, що спрямовувалися на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках іноземної мови.

Підсумовуючи вищенаведене, можемо стверджувати, що на сучасному етапі розвитку педагогічної думки активно розробляються та впроваджуються шляхи формування професійної рефлексії майбутніх учителів іноземних мов в освітній процес вітчизняної вищої школи. Як засвідчило наше дослідження,

вирішення означеної проблеми в поєднанні з іншими компонентами системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного) сприятиме формуванню їхньої готовності до впровадження проектного навчання в освітній процес закладів загальної середньої освіти.

3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження

З метою доведення ефективності впровадження педагогічних умов і структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти було проведено формувальний етап експериментального дослідження та здійснено порівняльний аналіз його результатів.

Аналіз результатів експериментального дослідження здійснювався на основі співставлення цифрових даних сформованості кожного компонента готовності майбутніх учителів до реалізації проектного навчання в професійній діяльності за визначеними чотирма рівнями на вхідному (початок 2 курсу) та підсумковому (завершення навчання на 4 курсі) етапах оцінювання.

Порівняння цифрових показників було здійснене у студентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп.

На етапі вхідного контролю (ВК) в КГ було охоплено 109 студентів, в ЕГ – 106 студентів. За три роки експериментальної діяльності кількість студентів в обох категоріях груп зменшилась і становила в КГ – 100 осіб, а в ЕГ – 102 особи.

Цифрові показники вхідного контролю студентів контрольних та експериментальних груп засвідчили однакові умови вступу в експериментальне дослідження, що відображено в таблиці 3.1.

Дані таблиці 3.1. демонструють те, що у студентів КГ і ЕГ до початку формувального етапу експерименту сформованість кожного компонента й узагальненого значення готовності до реалізації проектного навчання у майбутній професійній діяльності мають близьке значення. Це дає підстави для

ствердження про те, що студенти КГ та ЕГ вступили в експеримент за однаковими умовами.

Таблиця 3.1

Цифрові показники результатів вхідного контролю, що свідчать про однакові умови входження студентів КГ і ЕГ в експериментальне дослідження

Компоненти	Групи Кількість студентів	Рівні готовності								
		Конструктивний		Продуктивний		Репродуктивний		Рецептивний		СБ
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
Мотиваційний	КГ-109 ст.	15	13,76	33	30,27	48	44,04	13	11,93	3,4
	ЕГ-106 ст.	14	13,21	29	27,36	51	48,11	12	11,32	3,4
Когнітивний	КГ-109 ст.	16	14,68	32	29,36	49	44,95	12	11,01	3,5
	ЕГ-106 ст.	13	12,26	34	32,08	48	45,28	11	10,38	3,4
Діяльнісний	КГ-109 ст.	10	9,17	32	29,36	52	47,71	15	13,76	3,3
	ЕГ-106 ст.	9	8,49	33	31,13	50	47,17	14	13,21	3,3
Рефлексивний	КГ-109 ст.	9	8,26	31	28,44	51	46,79	18	16,51	3,2
	ЕГ-106 ст.	10	9,43	32	30,19	47	44,34	17	16,04	3,3
Загальне знач.	КГ-109 ст.	13	11,93	32	29,36	50	45,87	14	12,84	3,3
	ЕГ-106 ст.	12	11,32	32	30,19	49	46,22	13	12,26	3,3

Умовні позначення: КС – кількість студентів; СБ – середній бал; КГ – контрольні групи; ЕГ – експериментальні групи.

Вхідний контроль для встановлення сформованості компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності був визначений на початку 2 курсу на основі анкетування (див. анкети у додатках Е, Ж, З, И). Підсумковий контроль (ПК) здійснювався на підсумкових заняттях з обраних дисциплін на 4 курсі з використанням тих самих методик.

Аналіз результатів сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного навчання у професійній діяльності, що навчалися за традиційною та експериментальною методикою, було здійснено на основі порівняння кількісних значень сформованості кожного компонента, що відображено в таблицях 3.2 – 3.6.

Результати формування мотиваційного компонента наведено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Мотиваційний компонент готовності

Етап контролю Кількість студентів	Рівні сформованості мотиваційного компонента								
	Конструктивний		Продуктивний		Репродуктивний		Рецептивний		СБ
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК – 109 студ.	15	13,76	33	30,27	48	44,04	13	11,93	3,4
КГ-ПК – 100 студ.	17	17	35	35	40	40	8	8	3,7
ЕГ-ВК – 106 студ.	14	13,21	29	27,36	51	48,11	12	11,32	3,4
ЕГ-ПК - 102 студ.	38	37,25	17	16,67	45	44,12	2	1,96	4,1

Порівнюючи дані, представлені в таблиці, констатуємо, що:

– за кількісними значеннями конструктивного (високого) рівня в КГ спостерігалось збільшення кількості студентів від 13,76% до 17, 0% (на 3,24%), а в ЕГ – від 13,21% до 37,25% (на 24,04 %), що становить зростання на 20,8% у порівнянні з контрольною групою;

– за кількісними значеннями продуктивного (достатнього) рівня в КГ відбулося зростання від 30,25% до 35% (на 4,75%), а в ЕГ – спостерігається зменшення показників від 27,36% до 16,67%, що пояснюється значним збільшенням кількості студентів з конструктивним (високим) рівнем сформованості цього компонента;

– за кількісними значеннями репродуктивного (задовільного) рівня в обох категоріях груп спостерігалось зменшення кількості студентів: у КГ – від 44,04% до 40% (на 4,04%), а в ЕГ – від 48,11% до 44,12% (на – 3,99 %);

– за кількісними значеннями рецептивного (низького) рівня сформованості мотиваційного компоненту готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання у професійній діяльності в КГ кількість студентів зменшилася від 11,93%, до 8% (на 3,93%), а в ЕГ – від 11,32% до 1,96%, що на 9,36% більше, ніж у контрольних групах.

На підставі аналізу змін середнього бала (СБ) сформованості мотиваційного компонента стверджуємо, що в КГ відбулося зростання

показників від 3,4 до 3,7 (на 0,3 бала), а в ЕГ – від 3,4 до 4,1 (на 0,7 балів), що на 0,4 бала більше, ніж в КГ.

У діаграмах (рис. 3.1.) візуалізуємо динаміку кількісних значень сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання у професійній діяльності.

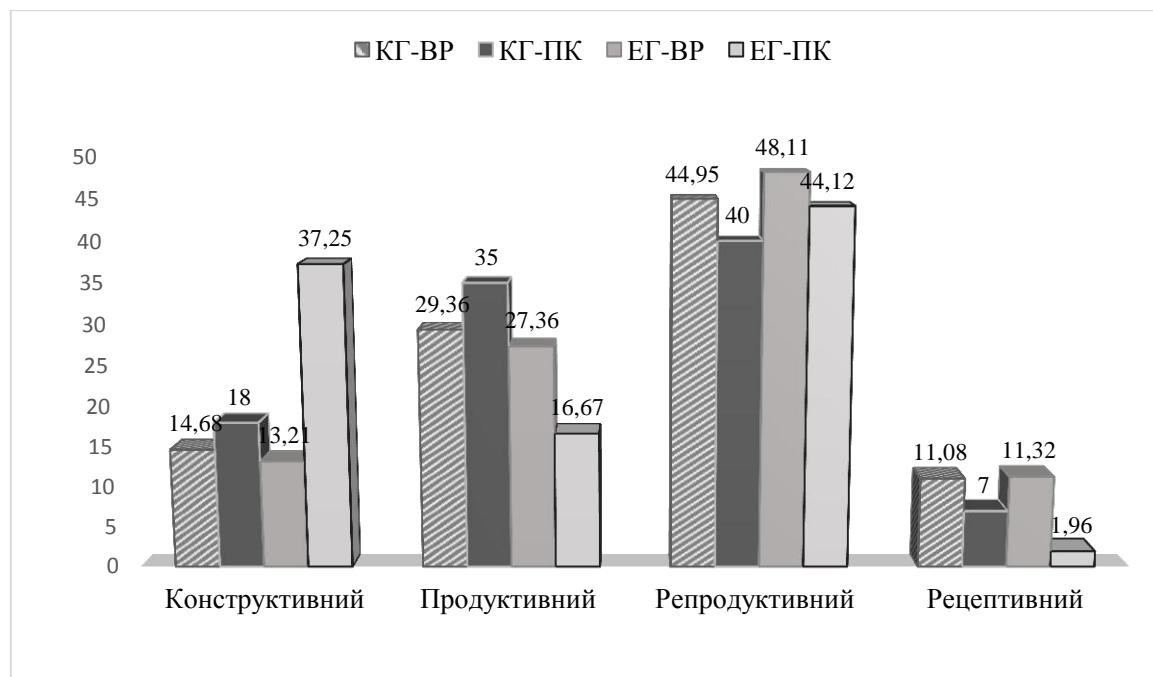


Рис. 3.1. Динаміка змін сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання (у%)

Рівні сформованості когнітивного компонента готовності студентів до застосування ПД відображено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Когнітивний компонент готовності

Етап контролю Кількість студентів	Рівні сформованості когнітивного компонента								
	Конструктивний		Продуктивний		Репродуктивний		Рецептивний		СБ
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК – 109 студ.	16	14,68	32	29,36	49	44,95	12	11,01	3,5
КГ-ПК – 100 студ.	18	18	35	35	40	40	7	7	3,7
ЕГ-ВК – 106 студ.	13	12,26	34	32,08	48	45,28	11	10,38	3,4
ЕГ-ПК - 102 студ.	40	39,21	18	17,65	44	43,14	0	0	4,1

На основі порівняльного аналізу одержаних даних (таблиця 3.3) можемо засвідчити таку динаміку змін:

– за кількісними показниками конструктивного (*високого*) рівня в КГ відбулося зростання кількості студентів від 14,68% до 18,0% (на 3,32%), а в ЕГ – від 12,26 % до 39,21%, (на 26,95%), що на 3,63% більше, ніж у контрольній групі;

– за кількісними показниками продуктивного (*достатнього*) рівня в контрольних групах відбулося зростання кількості студентів від 29,36% до 35%, а в ЕГ – спостерігаємо зменшення від 32,08%, до 17,65%, що пояснюється значним зростанням кількості майбутніх учителів іноземних мов з високим рівнем сформованості цього компонента;

– за кількісними показниками репродуктивного (*задовільного*) рівня в обох категоріях груп спостерігалось зменшення кількості студентів: у КГ від 44,95 % до 40% (на 4,95 %), в ЕГ – від 45,28% до 43,14% (на 2,14%);

– за кількісними показниками рецептивного (*низького*) рівня в контрольних групах кількість студентів зменшилася від 11,01% до 7% (на 4,01%), а в експериментальних групах – від 10,38% до 0% (на 10,38%), що на 6,37% більше, ніж у КГ.

Щодо середнього бала сформованості цього компоненту, то можемо констатувати, що в КГ він зріс від 3,5 до 3,7 (на 0,2 бала), а в ЕГ – від 3,4 до 4,1 (на 0,7 бала), що на 0,5 бала більше, ніж у контрольних групах.

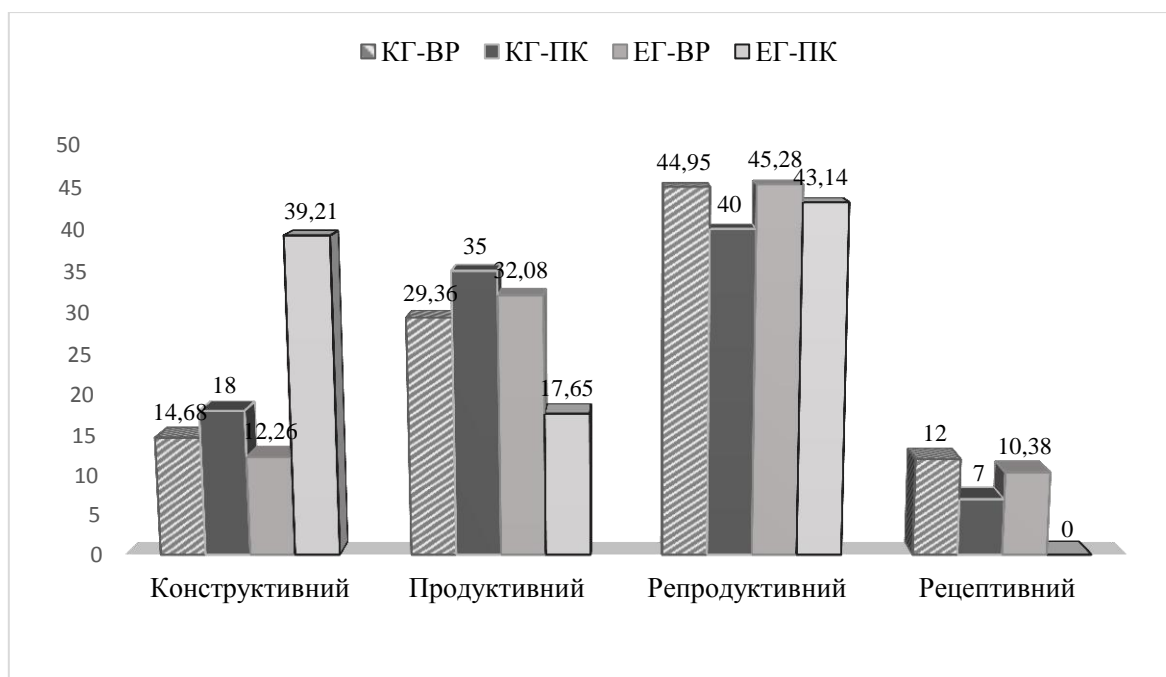


Рис. 3.2. Динаміка змін сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання (у %)

Результати сформованості діяльнісного компонента готовності студентів до проектного навчання подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Діяльнісний компонент готовності

Етап контролю Кількість студентів	Рівні сформованості діяльнісного компонента								
	Конструктивний		Продуктивний		Репродуктивний		Рецептивний		СБ
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК – 109 студ.	10	9,17	32	29,36	52	47,71	15	13,76	3,3
КГ-ПК – 100 студ.	14	14	38	38	41	41	7	7	3,7
ЕГ-ВК – 106 студ.	9	8,49	33	31,13	50	47,17	14	13,21	3,3
ЕГ-ПК - 102 студ.	38	37,25	20	19,61	42	41,18	2	1,96	4,0

На підставі порівняння кількісних значень таблиці 3.4 можемо констатувати, що динаміка зростання конструктивного (високого) рівня діяльнісного компонента в студентів КГ відзначається збільшенням від 9,17% до 14% (на 4,83%), а в ЕГ – від 8,49% до 43,14% (на 34,65%), що на 29,82% більше, ніж у КГ;

– за кількісними значеннями продуктивного (достатнього) рівня в КГ відбулося збільшення кількості студентів від 29,36% до 38% (на 8,64%) а в ЕГ –

зменшення від 31,13% до 15,69% за рахунок переходу їх до конструктивного (високого) рівня;

– за кількісними значеннями репродуктивного (задовільного) рівня в обох категоріях груп відбулося зменшення кількості студентів: в КГ від 47,71% до 41% (на 6,71%), а в ЕГ – від 47,17% до 41,17% (на 6%);

– за кількісними значеннями початкового (низького) рівня в КГ кількість студентів зменшилася від 13,76% до 7% (на 6,76%), а в ЕГ – від 13,21% до 0,21% (на 13 %) , що на 6,24% більше, ніж в КГ.

Середній бал в контрольних групах зріс від 3,3 до 3,7 (на 0,4 бала), а в експериментальних – від 3,3 до 4,0 (на 0,7 бала), що на 0,3 бала більше, ніж у КГ.

Динаміку результативності формування діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання у професійній діяльності відображено на рис. 3.3.

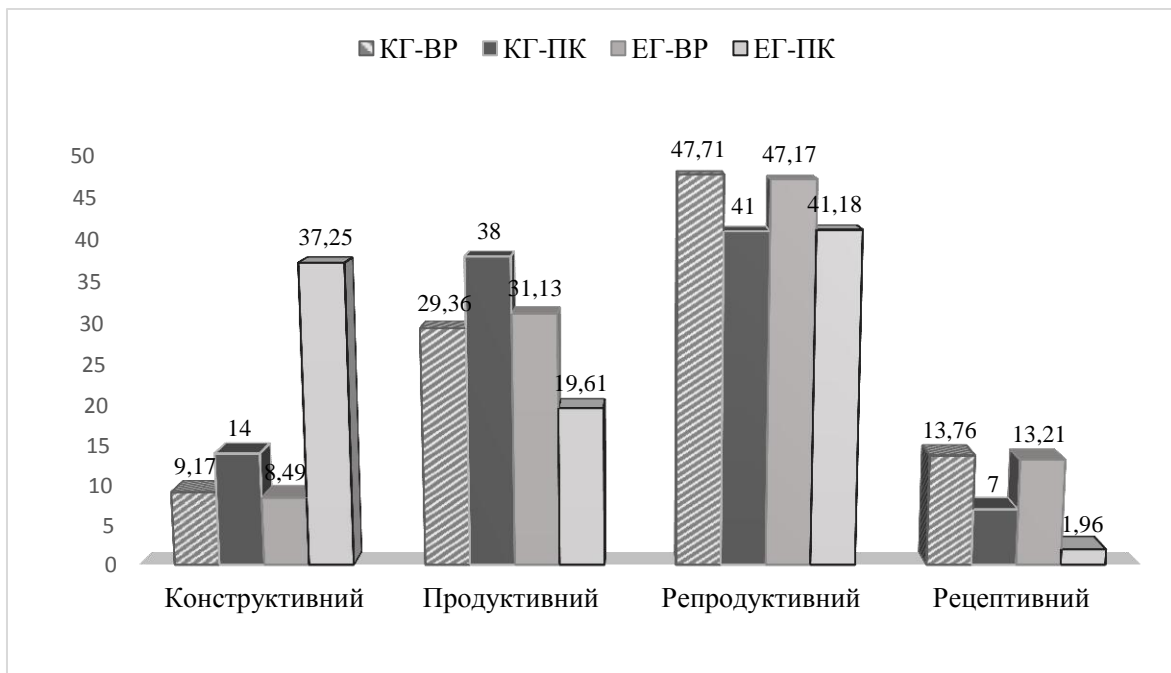


Рис. 3.3. Динаміка змін сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання (у%)

Результативність формування рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів до використання проектного навчання у професійній діяльності подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.5

Рефлексивний компонент готовності

Етап контролю Кількість студентів	Рівні сформованості рефлексивного компонента								
	Конструктивний		Продуктивний		Репродуктивний		Рецептивний		СБ
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК – 109 студ.	9	8,26	31	28,44	51	46,79	18	16,51	3,2
КГ-ПК – 100 студ.	13	13	34	34	42	42	11	11	3,5
ЕГ-ВК – 106 студ.	10	9,43	32	30,19	47	44,34	17	16,04	3,3
ЕГ-ПК - 102 студ.	38	37,25	15	14,71	45	44,12	4	3,92	4,1

Візуалізацію змін кількісних значень сформованості рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання у професійній діяльності за даними таблиці 3.5 представлено на рис. 3.4.

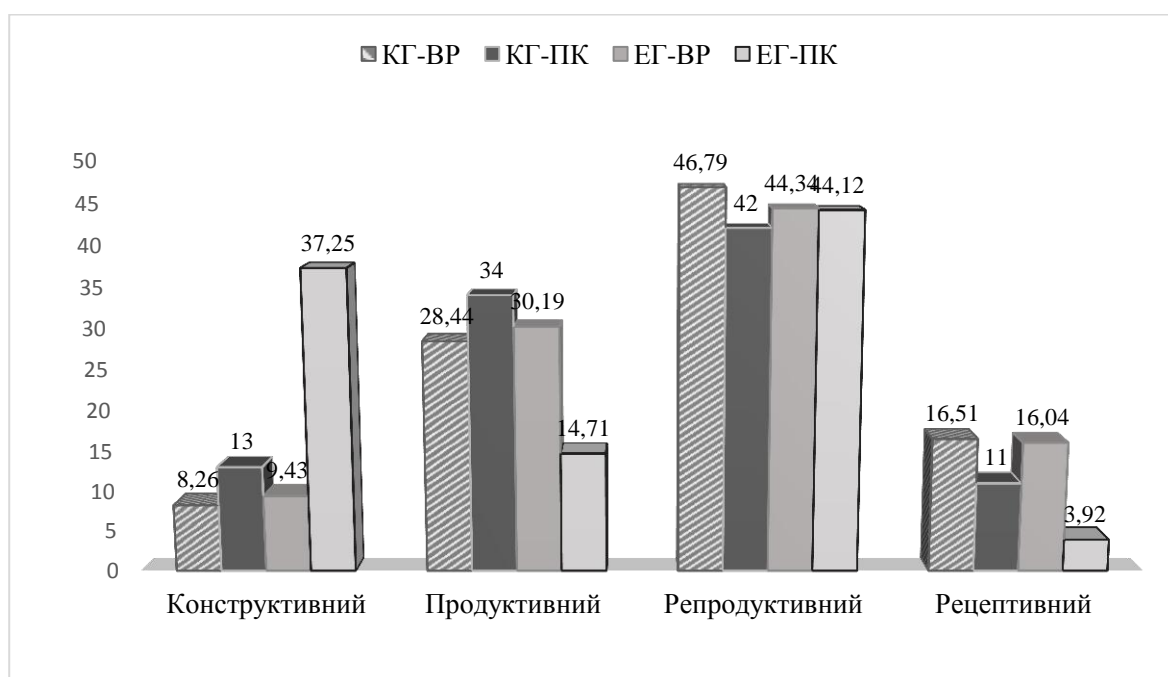


Рис. 3.4. Динаміка змін сформованості рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання (у%)

На підставі порівняльного аналізу кількісних значень результатів процесу формування рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів

іноземних мов до реалізації проектного навчання, було виявлено таку динаміку змін:

– за кількісними значеннями конструктивного (високого) рівня в контрольних групах відбулося збільшення кількості студентів від 8,26% до 13 % (на 4,74 %), а в експериментальних групах – від 43% до 37,25% (на 27,82 %), що на 23, 08 % більше, ніж у контрольних групах;

– за кількісними значеннями продуктивного (достатнього) рівня кількість студентів КГ зросла від 28,44% до 34%, а в ЕГ зменшилася від 30,19% до 14,71%, що пояснюється збільшенням кількості студентів з конструктивним (високим) рівнем сформованості цього компоненту;

– за кількісними значеннями репродуктивного (задовільного) рівня в обох категоріях груп спостерігалось зменшення кількості студентів: в КГ – від 46,79 % до 42 %, а в ЕГ – від 44,34% до 44,12%;

– за кількісними значеннями рецептивного (низького) рівня в КГ спостерігалось зменшення кількості студентів – від 16,51 % до 11 % (на 5,51%), а в ЕГ – від 16,04 % до 3,92 % (на 12,12%), що на 6,61 % більше, ніж у КГ;

Щодо середнього бала, можемо констатувати, що у КГ він зріс від 3,2 до 3,5 (на 0,3 бала), а в ЕГ – від 3,3 до 4,1 (на 0,8 бала), що на 0,5 бала більше, ніж в КГ.

У таблиці 3.6 подано узагальнені результати процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного навчання у професійній діяльності, які доводять результативність формувального етапу експериментального дослідження.

Таблиця 3.6

Готовність майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання у професійній діяльності

Етап контролю Кількість студентів	Узагальнені показники рівнів сформованості								
	Конструктивний		Продуктивний		Репродуктивний		Рецептивний		СБ
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК – 109 студ.	13	11,93	32	29,36	50	45,87	14	12,84	3,3
КГ-ПК – 100 студ.	16	16	35	35	41	41	8	8	3,6
ЕГ-ВК – 106 студ.	12	11,32	32	30,19	49	46,22	13	12,26	3,3
ЕГ-ПК - 102 студ.	44	43,14	12	11,76	45	44,12	1	0,98	4,0

На основі аналізу кількісних значень таблиці 3.6 можемо констатувати, що:

– за кількісними значеннями конструктивного (високого) рівня в КГ відбулося зростання кількості студентів від 11,93 % до 16 % (на 4,07%), а в ЕГ – від 11,32% до 43,14 % (на 31,82 %), що на 27,75% більше як у КГ;

– за кількісними значеннями продуктивного (достатнього) рівня спостерігалось збільшення кількості студентів КГ від 29,36 % до 35 %, а в ЕГ – зменшення від 30,19% до 11,76%. Це пояснюється тим, що основна частина майбутніх учителів з продуктивним рівнем продемонструвала підвищення свого рівня до конструктивного;

– за кількісними значеннями репродуктивного (задовільного) рівня в КГ спостерігалось зменшення кількості студентів від 45,87 % до 41% (на 4, 87%), а в експериментальних – від 46,22% до 44,1 % (на 2,12%) ;

– за кількісними значеннями рецептивного (низького) рівня в КГ кількість студентів зменшилася від 12,84 % до 8% (на 4,84 %), а в ЕГ – від 12,26% до 0,98% (на 11,28 %), що на 6,44% більше, ніж у студентів КГ.

Середній бал у студентів КГ зріс від 3,3 до 3,6 (на 0,3 бала), а в ЕГ – від 3,3 до 4,0 (на 0,7 бала), що на 0,4 бала більше, ніж у студентів КГ.

Динаміку узагальнених результатів формувального етапу експериментального дослідження, що ґрунтується на кількісних значеннях таблиці 3.6, відображено в діаграмах на рисунку 3.5.

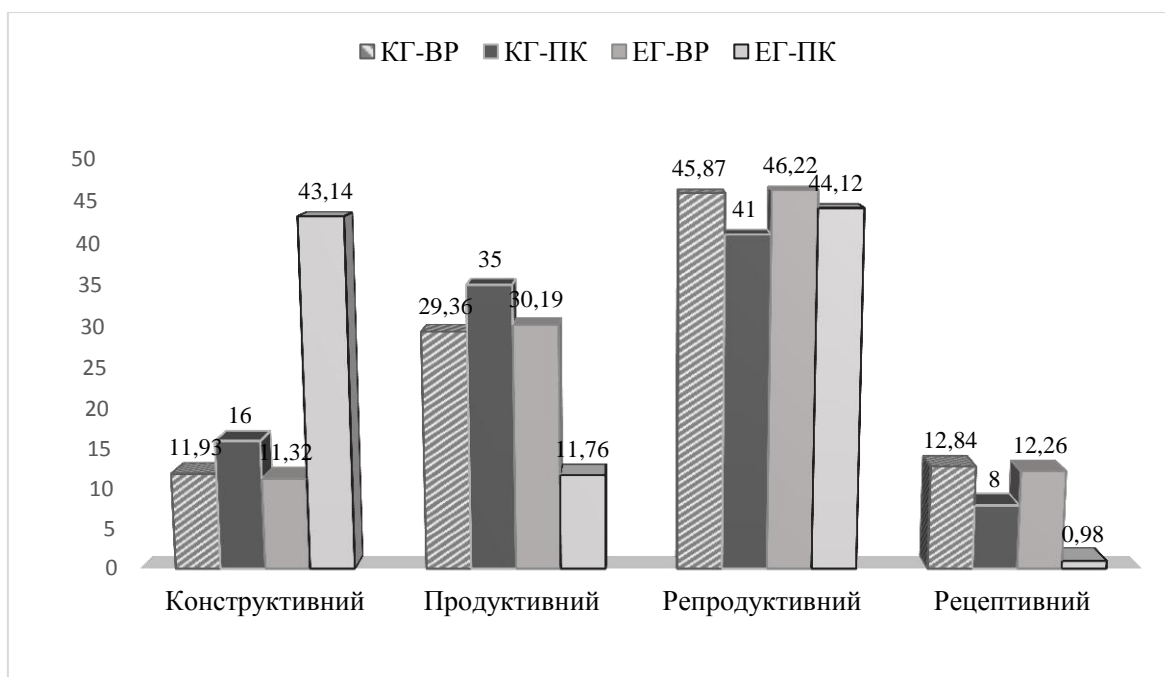


Рис. 3.5. Динаміка змін сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування проектного навчання у професійній діяльності (у%)

Достовірність результатів експериментального дослідження було перевірено за допомогою застосування методів математичної статистики, які використовуються у професійній педагогіці шляхом порівняння дисперсій для вхідного та підсумкового контролю в КГ та ЕГ для визначення критерію Фішера [151].

За основу було взято таблицю F-значення [146, с. 278] з метою порівняння числових показники емпіричного F-критерію (який обчислювали з цифрових даних, що були отримані в ході експерименту) та теоретичного F-критерію, представленого в стандартній таблиці.

Перевірку достовірності одержаних показників здійснювали задля доведення вірогідності результатів експериментального дослідження. З цією метою порівнювали дані емпіричного F-критерію (F_{emp-KG} і F_{emp-EG}), що був обчислений для КГ та ЕГ, з показником теоретичного F-критерію (F_{krit}), числові значення якого подані у відповідній таблиці [146, табл. 52, с. 278].

За умови, якщо число ступенів свободи (кількість студентів у групі мінус 1) буде в межах від 24 до безкінечності та від 60 до 120 (як у нашому дослідженні у КГ це $109 - 1 = 108$ на етапі вхідного контролю та $100 - 1 = 99$ на

етапі підсумкового контролю; а в ЕГ – це $106 - 1 = 105$ на етапі ВК) і $102 - 1 = 101$ (на етапі підсумкового контролю), то показник F_{krit} для КГ та ЕГ має перебувати в межах від 1,7 до 1,3.

Результати обчислення дисперсій з метою визначення емпіричного F -критерію для кожного компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного навчання у професійній діяльності і загальних результатів дисертаційного дослідження, відображені в додатках, що свідчить про їхню достовірність (див. обчислення дисперсій у додатку С).

Порівняльний аналіз емпіричного показника F -критерію в контрольних та експериментальних групах з визначеними межами F_{krit} 1,7 – 1,3 за кожним компонентом засвідчив, що F_{emp} -КГ із значенням від 0,9 до 1,1 виходить за вказані межі, а F_{emp} -ЕГ з показником від 1,3 до 1,4 доводить достовірність результатів.

Таким чином, можемо стверджувати, що результати, отримані в процесі експериментальної перевірки визначених педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного діяльності, свідчать про їх ефективність та доцільність упровадження в освітній процес закладів вищої освіти України.

Отже, у розділі розкрито етапи організації дослідження та методіку проведення дослідно-експериментальної роботи з представленням аналізу її результатів.

Для організації формувального етапу експериментального дослідження було обрано контрольні та експериментальні групи для здійснення паралельного навчання у відповідності до розробленої програми експериментальної роботи.

Відбір зазначених груп здійснювався за вхідним рівнем готовності майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного навчання у професійній діяльності, який мав приблизно однакові значення в ЕГ і КГ.

Це уможливило одержання достовірних результатів щодо сформованості

анонсованого феномену у студентів спеціальностей 014 – «Середня освіта», 035 «Філологія», що навчалися за традиційною та експериментальною методиками.

У ході формувального етапу експериментального дослідження впродовж трьох років (2, 3 і 4 курси) студенти ЕГ навчалися за експериментальною методикою, яка не порушувала звичного перебігу освітнього процесу та впроваджувалася з метою підтвердження ефективності педагогічних умов і структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного діяльності в закладах загальної середньої освіти. Підготовка студентів КГ здійснювалася за традиційною методикою.

Аналіз результатів формувального етапу експериментального дослідження було здійснено на основі порівняння цифрових показників сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання у професійній діяльності на етапі вхідного і підсумкового контролю.

З метою перевірки вірогідності одержаних результатів і визначення достовірності експериментального дослідження було використано статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту шляхом порівняння дисперсій і визначення F-критерію. Порівняльний аналіз емпіричного показника F-критерію в контрольних і експериментальних групах з визначеними межами F_{krit} 1,7 – 1,3 за кожним компонентом засвідчив, що F_{emp} -КГ із значенням від 0,9 до 1,1 виходить за вказані межі, а F_{emp} -ЕГ з показником від 1,3 до 1,4, що підтверджує достовірність одержаних результатів.

Зміст третього розділу дисертації відображено у таких публікаціях: [28; 31; 38; 39].

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено та представлено нове вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти. Результати проведеного дослідження дозволили засвідчити факт досягнення поставленої мети, реалізації завдань наукової роботи та надали підстави для визначення таких висновків:

1. На основі результатів аналізу наукових джерел досліджено вітчизняний і закордонний досвід з порушеної проблеми й конкретизовано особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти. Це дозволило здійснити дефінітивний аналіз базових понять наукового дослідження, на підставі якого:

– *встановлено*, що проектна діяльність виступає ефективним засобом організації освітнього процесу, оскільки сприяє реалізації особистісно зорієнтованого підходу до навчання, активізує його гуманістичні та фундаментальні аспекти, сприяє глибокому осмисленню й засвоєнню базових знань завдяки їхньому універсальному застосуванню в різних ситуаціях, що передбачені роботою над навчальним проектом;

– *конкретизовано* сутність поняття «підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності», яке тлумачимо як складний педагогічний процес цілеспрямованої діяльності вчителя іноземної мови, орієнтований на ефективне розв'язання професійно-педагогічних завдань шляхом удосконалення освітнього процесу, використання проектного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Констатовано, що забезпечення ефективності процесу підготовки студентів до проектного навчання залежить від раціонального поєднання всіх компонентів його організації: теоретико-лінгвістичного, мовно-практичного, психолого-педагогічного, методичного та загальноосвітнього.

Осмилення та узагальнення результатів наукових пошуків надало можливість для конкретизації особливостей підготовки майбутніх учителів іноземних мов до ПД. До них відносимо:

– формування готовності студентів до реалізації ПД на уроках іноземних мов, що передбачає забезпечення їхньої обізнаності про сутність проектного навчання і його цільове призначення у подальшій професійній діяльності;

– розвиток в студентів умінь використовувати проектне навчання у майбутній роботі шляхом їхньої участі в проектувальних ситуаціях та інтерактивній взаємодії в процесі навчання;

– моделювання й застосування студентами авторських варіантів навчальних проектів задля формування їхньої готовності до використання педагогічних інновацій на уроках іноземних мов в закладах загальної середньої освіти.

2. Встановлено та конкретизовано сутність і зміст компонентів готовності майбутніх учителів до проектної діяльності на уроках іноземних мов (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний); окреслено критерії визначення їхньої готовності до означеної діяльності (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний); визначено показники та рівні готовності студентів до впровадження ПД на уроках іноземних мов в закладах загальної середньої освіти – конструктивний (*високий*), продуктивний (*достатній*), репродуктивний (*задовільний*) та рецептивний (*низький*).

Для діагностики рівнів сформованості всіх компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до впровадження проектного навчання у професійній діяльності проаналізовано результати анкетування; здійснено зрізи знань, тестування, самооцінювання студентів, спостереження за навчальною роботою в освітньому процесі ЗВО та під час проходження ними педагогічної практики. Аналіз результатів діагностико-констатувального етапу експериментального дослідження засвідчив недостатню сформованість компонентів готовності майбутніх учителів до реалізації ПД у професійній

діяльності вчителя іноземної мови та необхідність вдосконалення фахової підготовки студентів.

3. Розроблено й теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти, в якій представлено структурні блоки: методологічно-цільовий, організаційно-методичний та діагностико-результативний. У них відображено взаємозв'язок і взаємозалежність мети, завдань, наукових підходів, принципів, обґрунтованих педагогічних умов, критеріїв, компонентів, показників і рівнів готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання в професійній діяльності вчителя іноземної мови. Результатом моделі визначено сформованість готовності майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Виокремлено педагогічні умови, необхідні для забезпечення ефективності й дієвості структурно-функціональної моделі. До них віднесено:

- формування позитивної мотивації студентів до проектної діяльності у майбутній професійній роботі вчителя іноземних мов;
- забезпечення інтеграції психолого-педагогічної та іншомовної складової процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання учнів;
- організація взаємодії суб'єктів освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців для закладів загальної середньої освіти на основі паритетного діалогу;
- формування в студентів навичок педагогічної рефлексії щодо використання проектного навчання у власній педагогічній діяльності.

Реалізацію кожної з визначених педагогічних умов спрямовано на формування певного компонента готовності майбутніх учителів до використання проектного навчання у професійній діяльності.

4. На основі статистичної обробки одержаних даних доведено ефективність впливу структурно-функціональної моделі та запропонованих педагогічних умов на підготовку майбутніх учителів іноземних мов до

проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти. Усі показники їхньої готовності в експериментальній групі зазнали суттєвих позитивних змін порівняно із контрольною: за кількісними значеннями конструктивного (високого) рівня в КГ відбулося зростання від 11,93% до 16% (на 4,07%), а в ЕГ – від 11,32% до 43,14% (на 31,82%), що на 27,75% більше як у КГ; за кількісними значеннями рецептивного (низького) рівня в КГ кількість студентів зменшилася від 12,84% до 8% (на 4,84%), а в ЕГ – від 12,26% до 0,98% (на 11,28%), що на 6,44% більше, ніж у студентів КГ.

Зміст і результати дисертаційної роботи не претендують на вичерпне розв'язання досліджуваної проблеми. Актуальним у її подальшому вивченні розглядаємо питання вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності шляхом впровадження інших педагогічних інновацій в умовах інтегрування вищої педагогічної школи України в європейський освітній простір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: учеб. пособие.* Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Авдеева И. Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: *Субъектная направленность.* *Горизонты образования.* 2012. № 2 (35). С. 37-43.
3. Авдєєва І. М., Мельникова І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: навч. посіб. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 304 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
5. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. 236 с.
6. Артемова Л. В., Косенко Ю. М. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства* : матеріали міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ: 2000. Вип. 1. С. 84-86.
7. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга. *Психологическая наука и образование.* 2000. № 1. С. 11-14.
8. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1983. 608 с.
9. Бабенко Т. П. Проектна діяльність у процесі організації дослідницької роботи студентів медичного коледжу. *Педагогіка вищої та середньої школи* : збірник наукових праць. Кривий Ріг: КДПУ, 2011. Вип. 33. С. 5-10.
10. Балл Г. О. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості :

- монографія / за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин: Міланик, 2007. 343 с.
11. Барабанщиков А. В., Дерюгин Н. И. Военно-педагогическая диагностика. Москва: ВУ, 1995. 108 с.
 12. Бахмат Н. В. Основи проектування інноваційного освітнього середовища загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Черкаси: Черкаський національний університет. Вип. 6. 2018. С. 13-20.
 13. Бахмат Н. В. Проектування процесу підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. Вип. 50. 2019. С. 14-21.
 14. Бей І. Ю. Наукові засади проектних технологій як компоненту системи професійної підготовки майбутнього вчителя. *Особистість, суспільство, політика*: матеріали III міжнародної наук.-практ. конф. Люблін, 15-16 лютого 2016. С. 6-8.
 15. Бей І. Ю. Формування професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. *Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору*: зб. матеріалів IV Всеукраїнської наук.-практ. конф. Випуск 4. Вінниця, 2016. С. 344-348.
 16. Бей І. Ю. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності у загальноосвітній школі першого ступеня. *Гірська школа українських Карпат*. 2017. № 17. С. 23-27.
 17. Бей І. Ю. Організація проектної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Pedagogika Naukowa i Praktyczna Nauka światowa: problemy i innowacje: zbiór artykułów naukowych*, 31.10.2017. Sopot. С. 90-94.
 18. Бей І. Ю. Наукові засади теорії формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи*

- розвитку*: зб. матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конф. Ч.2. 20-21 квітня 2017 р. Бердянськ: С. 237-239.
19. Бей І. Ю. Проектні технології як компонент системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали XXX Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. 28 листопада 2017 р. Переяслав-Хмельницький. С. 263-267.
 20. Бей І. Ю. Готовність майбутніх учителів іноземних мов до застосування проектних технологій у професійній діяльності: діагностика. *Освітній простір України*. 2018. № 12. С. 49-56.
 21. Бей І. Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. *Наукові записки*. Випуск 173. Серія: Педагогічні науки. РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 223-227.
 22. Бей І. Ю. Інтеграція психолого-педагогічного та іншомовного компонентів процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 64: збірник наукових праць. 2018. С. 16-20.
 23. Бей І. Ю. Формування позитивної мотивації студентів до використання проектних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Випуск № 2, 2018. С. 17-26.
 24. Бей І. Ю. Паритетний діалог як чинник суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі спілкування викладача і студента факультету іноземних мов. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 135-141.
 25. Бей І. Ю. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності: теоретичний аспект. *Scientific Journal Virtus Issue # 22, Part 1, March, 2018*. С. 68-73.

26. Бей І. Ю. Рефлексивний компонент процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності. *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнародною участю. Івано-Франківськ, 11-12 жовтня 2018 р. С. 28-35.
27. Бей І. Ю. Принципи фахової підготовки студентів до проектної діяльності в основній школі. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: збірник матеріалів II Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця, 19-20 квітня 2018 р. С. 315-318.
28. Бей І.Ю. Використання методу проектів на уроках англійської мови в початковій школі. *Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції*: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. онлайн-конф. з міжнародною участю. Івано-Франківськ, 16 травня 2018 р. С. 84-88.
29. Бей І. Ю. Проблемна лекція як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів факультетів іноземних мов. *Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика*. Вип. № 30. Івано-Франківськ, 2018. С. 99-104.
30. Бей І. Ю. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: теоретичний підхід. *Influence of scientific achievements in education on the development of modern society: international scientific and practical conference*. Vilnius, Lithuania, April 26-27, 2019. С. 38-40.
31. Бей І. Ю. Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності. *Інновації в професійній діяльності педагога: проблеми, теорія, практика*: зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф. Одеса, 17-18 жовтня 2019 р. С. 12-15.
32. Бей І. Ю. Актуальні проблеми викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф.

- Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 р. С. 19-22.
33. Бей І. Ю. Стратегічні напрями реформування системи вітчизняної іншомовної освіти. *Концептуальні, методологічні та практичні проблеми соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики*: зб. матеріалів III Міжнародної наук.-практ. конф. Київ, 24 квітня 2019. С. 114-118.
 34. Бей І. Ю. Тестування як засіб діагностики знань студентів з проектного навчання. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи*: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. Запоріжжя, 15-16 листопада 2019 р. С. 81-83.
 35. Бей І. Ю. Досвід використання методу проектів у європейській системі освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Випуск № 29, 2019. С. 183-187.
 36. Бей І. Ю. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання: теоретичний аспект. *Освітні обрії*. Том 50 № 1, 2020. С. 136-139.
 37. Бей І. Ю. Формування проектних умінь студентів засобами інноваційного навчання. *East European Science Journal* № 7 (59), part 2, 2020. С. 4-7.
 38. Бей І. Ю. Методичні основи підготовки майбутніх педагогів до застосування проектного навчання на уроках іноземної мови. *Sciences of Europe* OL 4, No 53, 2020. С. 18-21.
 39. Бей І. Ю. Проектне навчання у вищій школі: міждисциплінарний підхід (на прикладі підготовки майбутніх учителів іноземних мов): навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 114 с.
 40. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
 41. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 2. С. 37-44.

42. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 45-51.
43. Бігич О. Б. Професійний розвиток особистості студента-майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи у світлі особистісно-діяльнісного підходу. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць. Вип.6. МОУ, НПУ ім. Драгоманова, Київ. 2001. С.17-22.
44. Білан Л. Л. Професійна педагогічна діяльність. *Наукові записки*. Серія «Психолого-педагогічні науки» Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя / відп. ред. проф. Г. В. Самойленко. 2013. № 1. С. 8-11.
45. Близнюк Т. О. Методичні рекомендації до самостійної роботи з практичного курсу англійської мови для студентів 4 курсу денної форми навчання спеціальності ПОА. Видання 2-ге допов. і переробл. Івано-Франківськ: ІНІН, 2013. 50 с.
46. Близнюк Т.О. Culture and Society: Holidays. Part I. : навч.-метод. посібн. Івано-Франківськ, 2012. 78 с.
47. Божович Л. И., Благоняжеина Л. В. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: Педагогика, 1972. 351 с.
48. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейн. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 209 с.
49. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ: Вересень, 1996. 129 с.
50. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ: ФАДА ЛТД, 2000. 191 с.
51. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Управління формуванням професійної компетентності вчителя. *Освіта і управління*. 2006. Т. 9. № 2. С. 20-27.
52. Бондар В. І. Теоретико-методологічні та технологічні основи модернізації системи підготовки вчителя. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*:

- зб. наук. праць: в 5 т. Т. 1: Загальна педагогіка і філософія освіти. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 291-302.
53. Бондаренко О. Ф., Бігич О. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи. *Іноземні мови*. 2002. № 4. С. 48-51.
54. Борисова О. Алгоритмізація керівництва та контролю якості самостійного наукового дослідження студентів. *Відкритий урок*. 2008. № 11. С. 58-60.
55. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2008. 20 с.
56. Бричок Б. П. Професійне становлення майбутніх педагогів. *Початкова школа*. 2000. № 11. С. 17-19.
57. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутнього учителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: теорія і методика: монографія. Дніпропетровськ: Середняк Т. К., 2014. 484 с.
58. Будник О. Б. Використання методик змішаного навчання у закладі вищої освіти. *Обрії*, 2018. № 1 (46). С. 4-11.
59. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч. посібн. Київ: Академвидав, 2011. 256 с.
60. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ Перун, 2005. 1728 с.
61. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный поход. Москва: Высшая школа, 1991. 208 с.
62. Вербицкий А. А., Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании. *Педагогика*. 2009. № 2. С. 12-18.
63. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. *Вопросы психологии*. 1997. № 3. С. 12-22.
64. Веселова Ю. В. Становление проектной культуры студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа: дисс. ... канд.

- пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и методика профессионального образования». Новосибирск, 2007. 231 с.
65. Вища освіта України: веб-сайт. URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-2563e9143ffb/list-21cead78727> (дата звернення: 12.10.2017).
66. Вірста С. Є. Інноваційне навчання: метод проектів. *Нові технології*. Київ, 2007. Вип. 50. С. 52-58.
67. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
68. Власенко А. Модель підготовки студентів-бакалаврів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип.5, Том III(54): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2014. С. 344-351.
69. Власенко А. О. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань 2017. 231 с.
70. Волкова Н. П., Батраченко І. Г. Формування рефлексії магістрантів педагогіки вищої школи у процесі професійної підготовки. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1 (9). С. 94-100.
71. Волкова Н. Г. Характеристика вимог до підготовки вчителів іноземної мови в умовах ступеневої освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (3). С. 85-92.
72. Волошанська І. В. Зміст та специфіка застосування методу проектів при вивченні іноземної мови. *Молодий вчений*. 2018. № 3.1 (55.1) С. 19-22.
73. Воровщиков С. Г. Учебно-воспитательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: монографія. Москва: АПК ППРО, 2006. 160 с.

74. Выготский Л. С. Педагогическая психология /под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
75. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2006. 46 с.
76. Гейхман Л. К. Проектная и коммуникативная компетентности как интегральные результаты проектного обучения иностранному языку. *Вестник ЮрГУ. Серия «Лингвистика»*. 2010. Вып. 1. С. 67-71.
77. Гірник А. М. Основи конфліктології. Київ: Києво-Могилянська академія, 2010. 222 с.
78. Глобін О. І. Міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики: метод. посіб. для вчителів. Київ: Педагогічна думка, 2012. 88 с.
79. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 20 с.
80. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Вінниця: ДОВ Вінниця, 2008. 278 с.
81. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
82. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
83. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Київ. 2008. 21 с.
84. Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 1991. 18 с.
85. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 45 с.

86. Гузеев В. В. Метод проектов как частный случай интегрированной технологии обучения. *Директор школы*. 1995. № 4. С. 36-47.
87. Гуляниц С. Б. Формирование проектной компетенции учителя иностранного языка в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2013. 26 с.
88. Гумен С. М. Використання інтерактивних методів навчання як способу підвищення якості навчально-виховного процесу. *Англійська мова та література*. 2012. № 2. С. 2-6.
89. Гуревич Р. С. Веб-квест як інноваційна технологія навчання у вищій та середній школі. *Вісник ЛНУ імені Т.Шевченка*. Ч. 1. 2011. № 21(232). С. 36-45.
90. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «Планер», 2012. 348 с.
91. Данильян О. Г., Тараненко В. М. Філософія: підручник 2-ге. вид., допов. і переробл. Харків: Право, 2012. 312 с.
92. Дем'янчук О. О. Педагогічні умови формування гностичних умінь молодих педагогів у процесі професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир. 2013. 22 с.
93. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). Київ: МО України, 1994. 47 с.
94. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/ (дата звернення 4 червня 2018).
95. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч.посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
96. Джулай Л. І. Система контролю знань і вмінь студентів: загальна теорія та практика у підготовці медичних сестер : монографія. Львів: Сполом, 2007. 180 с.
97. Добровольська А. М. Метод проектів: формування ІТ-компетентності

- майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 1(15). С. 35-47.
98. Дубасенюк О. А. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник: У 2 ч. / за заг.ред. д-ра пед. наук. Т.1: Технології загально педагогічної підготовки майбутніх учителів. Житомир: В-цтво ЖДПУ, 2001. 384 с.
99. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
100. Дука Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: дис.... канд.пед. наук : 13.00.01. Омск, 1999. 250 с.
101. Дуплійчук О. М. Модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у світлі нової освітньої парадигми. *Наукові записки*. Серія «Філологічна». Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія». Вип. 38. 2013. С. 251-255.
102. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс.... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1983. 39 с.
103. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления (пер. с англ. Н. М. Никольской). Москва: Совершенство, 1997. 208 с.
104. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
105. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2005. 199 с.
106. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
107. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Екатеринбург, 2000. 186 с.
108. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання,

- оцінювання. Київ. Ленвіт, 2003. 273 с.
109. Загуменнов Ю., Шелкович Л., Шварц Г. Особистісно зорієнтовані технології в освіті. *Підручник для директора*. 2005. № 9/10. С. 10-24.
110. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради), 2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 29 листопада 2018).
111. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 29 листопада 2017).
112. Закон України «Про загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> (дата звернення 18 серпня 2020).
113. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*. 2012. № 6. С. 12-15.
114. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2000. 384 с.
115. Зосименко О. В. Сутнісна характеристика навчальних проектів у структурі освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014, № 4 (38) С. 219-229.
116. Зосименко О. В. Періодизація становлення та розвитку проектного навчання. *Педагогічні науки: зб. наук. праць СумДПУ ім. А. С. Макаренка*, 2006. Ч. 2. С. 238-245.
117. Избаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Мелітополь, 2007. 290 с.
118. Ісаєв Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання. *Підручник для директора*. 2005. № 9/10. С. 4-9.
119. Иванова Л. В. Педагогические условия развития проектной компетентности учителя в системе повышения квалификации: автореф.

- дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Орел. 2015. 23 с.
120. Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. *Вопросы психологии*. 2000. № 3 С. 57-66.
121. Капская А. И. Формирование готовности студентов педвуза к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки: дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Киев, 1989. 405 с.
122. Килпатрик В-Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе (пер. с англ. Е. Н. Янжул). Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.
123. Кіліченко О. І. Формування професійної мобільності майбутніх учителів шляхом розв'язування навчальних ситуацій. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 3. С. 15-19.
124. Кіліченко О. І. Розвиток діагностичних умінь учителів початкової школи у процесі розв'язування навчально-професійних ситуацій. *Обрії*, 2016. № 1(42). С. 48-51.
125. Клак І. Є. Особливості реалізації проектної методики у процесі формування навичок іншомовного спілкування. *Іноземні мови*. 2005. № 6. С. 11-12.
126. Клименко О. М. Організація проектної діяльності учнів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій на уроках зарубіжної літератури. *Зарубіжна література в школі*. 2010. Травень (№ 9). С. 2-7.
127. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах: монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. 455 с.
128. Козяр М. М. Інноваційні технології як інструмент струдоцентрованого підходу в практичній підготовці майбутнього фахівця. *Нова педагогічна думка: наук.-метод. Журнал*. Рівне: РОПДПО, 2014. № 1(77). С. 90-93.
129. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. Москва: Новая Москва, 1926. 96 с.

130. Коломінова О. О. Навчально-методичний комплект з англійської мови у формуванні інформаційної компетенції учнів початкової школи. *Педагогічний процес: Теорія і практика: збірник наукових праць*. Київ: ЕКМО, 2008. С. 121-133.
131. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні аспекти: монографія. Умань: Софія, 2008. 332 с.
132. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис... доктора пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.
133. Кондрашова О. В. Педагогічні проблеми застосування методу проектів у навчанні майбутніх менеджерів ділової англійської мови. *Науковий вісник Льотної академії*. Серія: Педагогічні науки. 2005. С. 457- 461.
134. Корецкий В. М. Модель специалиста и профессионально-педагогическая деятельность. *Теория и практика физической культуры*. 1973. № 1. С. 50-52.
135. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.
136. Краевский В. В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. Москва : Просвещение, 1977. 63 с.
137. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 448 с.
138. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2005. 22 с.
139. Кручай Е. В. Процес педагогічного проектування: теоретико-методичні основи: автореф. дис.... канд. пед. наук. Хабаровськ, 2006. 26 с.
140. Крюкова Т. В. Методическая система подготовки студентов по специальности «Преподаватель перевода» в языковом вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2003. 181 с.

141. Кузовлев В. П., Карташова В. Н. Современные технологии профессиональной подготовки учителя иностранного языка: учебное пособие. Москва: МПГУ Елец, 2004. 164 с.
142. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
143. Купрікова С. В. Шляхи реалізації проектної методики при навчанні іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013, № 4 (30). С.223-230.
144. Кучай О. В., Кучай Т. П. Теоретичні основи навчання іноземної мови у гімназії. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2018. Вип. 291. С. 83-87.
145. Кучай О. В. Застосування smart-технологій у підготовці майбутніх фахівців. *Наукові записки*. Випуск 189. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 31-33.
146. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн: Валгус, 1980. 334 с.
147. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності: монографія. Вінниця: Нова книга, 2011. 322 с.
148. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва: Знание, 1979. 48 с.
149. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
150. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. Москва: Знание, 1976. 64 с.
151. Липчанко-Ковачик О. В. Підготовка майбутніх бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне : НУВГП, 2016. 24 с.
152. Лисенко Н. В. Сучасна дошкільна освіта: шлях від традицій до інновацій. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 12. С. 178-185.
153. Лисенко Н. В. Напрями проєкції принципу наступності в контексті

- модернізації української школи: вектор дошкільної освіти. *Освітній простір України*. 2018. Випуск 14. С.184-190.
154. Лисицький В. М. Використання проектних технологій в навчально-виховному процесі для розвитку пізнавальних потреб учнів. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: зб. наукових праць. 2014 № 21. С.86-90.
155. Лобачук І. М. Метод проектів як один з елементів оптимізації екологічної освіти в школах Німеччини. *Молодь і ринок*. № 2 (85). 2012. С. 140-144.
156. Максименко С. Д. Готовність до діяльності. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2009. С. 137-138.
157. Максим'юк С. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
158. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект: (монографія). Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.
159. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія-форте, 2009. 500 с.
160. Маркова А. К. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования. *Завуч*. 2001. № 4. С. 113-126.
161. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. Москва: Педагогика, 1983. 64 с.
162. Марусинець М. М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43(1). С. 39-45.
163. Матвієнко О. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів до проектної діяльності. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*: збір. наук. праць. Випуск III(54)том/ ред. кол.: Кремень В. Г. Київ: Гнозис, 2014. С. 424-431.
164. Мельниченко Б. Б. Метод проектів за рубежом: минуле і сучасне. *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати*. Практико

- зорієнтований збірник. Київ : Департамент, 2003. С. 133-136.
165. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник /Л.С.Панова та ін. Київ: ВЦ Академія, 2010. 328 с.
166. Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти: роб. навч. прогр. для спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»). Київ. ун.-т Б. Гринченка; (розробник Сисоєва С. О.). Київ, 2014. 56 с.
167. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико зорієнтований збірник / наук. ред. І. Г. Єрмаков. Київ: Департамент, 2003. 500 с.
168. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 243 с.
169. Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 17 березня 2018 року «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 5.10.2018).
170. Наказ Міністерства освіти і науки України № 208 від 27 лютого 2018 року «Про організацію та проведення підготовки вчителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році, закладами післядипломної педагогічної освіти до викладання іноземних мов (англійської, німецької та французької) відповідно до Концепції «Нова українська школа» URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59823/ (дата звернення 16.07.2019 р.).
171. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Київ: Шкільний світ, 2001. 16 с.
172. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 16 жовтня 2018).

173. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. Bibik N. M. Kyiv: TOB Vidavnychij dim «Plyady», 2017. 206 s.
174. Нова типова програма «Методика навчання англійської мови» для майбутніх учителів. Спільний проект Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України «Шкільний вчитель нового покоління». URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/typova_programa_metodyka_navchannya_angliyskoyi_movy_1.pdf (дата звернення 05.02.2020).
175. Огієнко О. І. Тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 31-38.
176. Олексюк О. Є. Теоретичні основи методу проектів як педагогічної технології. *Наукові праці: науково-методичний журнал*. Педагогічні науки. Миколаїв: МДГУ імені П. Могили, 2004. Т. 36. Вип. 23. С. 45-49.
177. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис... д-ра пед. наук; 13.00.02, 13.00.04. Одеса. 2016. 42 с.
178. Остапенко Е. О. Амбівалентність розуміння феномена «готовність». *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр. Київ: ІВЦ «Політехніка», 2009. № 3 (27), ч. 2. С. 152-157.
179. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ: 2010. 471 с.
180. Остапенко Н. М., Симоненко Т. В., Руденко В. М. Технологія сучасного уроку рідної мови: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 248 с.
181. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: дис ... д-ра наук: 13.00.04. Київ. 2009. 456 с.
182. Павелків К. М. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до

- професійно-педагогічній діяльності: теоретичний аспект. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. праць. Рівне: РДГУ, 2016. Випуск 14 (57). С. 69-73.
183. Паламарчук О. І. Культурологічні проекти у профільній школі. *Підручник для директора*. 2005. № 9-10. С. 59-65.
184. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення: наукова монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М. М., 2011. 656 с.
185. Пахомова Н. Ю. Проектное обучение – что это? *Методист*. 2004. № 1. С. 39-46.
186. Пелагейченко М. Л. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 3.00.02. Київ, 2006. 24 с.
187. Пеньковских Е. А. Метод проектов в контексте повышения эффективности образовательного процесса (исторического анализ). *Актуальные проблемы современного образования (методология, теория и технология)*: сб. науч. ст. Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2006. С. 43-52.
188. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике (на основе сравнительного анализа): автореф. ... канд. пед. наук: 13 00 01. Екатеринбург, 2007. 28 с.
189. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник. Київ: Вво А.С.К., 2003. 240 с.
190. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. 2-е вид. доп. та перероб. Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2006. 272с.
191. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота та ін. Київ: Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
192. Підготовка майбутніх учителів до застосування проектної технології у професійній діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (3). С. 98-105.

193. Педагогические технологии дистанционного обучения : учебное пособие для вузов / Е. С. Полат и др. 3-е изд. Москва : Издательство Юрайт, 2020. 392 с.
194. Полякова Т. Н. Метод проектов в школе: теория и практика применения: учеб.-метод. пособие. Москва: Русское слово, 2011. 108 с.
195. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання. *Відкритий урок*. 2003. № 3-4. С. 19-27.
196. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ: Видавництво: А.С.К., 2004. 192 с.
197. Проектна технологія. URL: <http://zakinppo.org.ua/onlajndovidnik-klasno-gerivnika/vihovni-tehnologii-taformi-roboti/1256-proekt-na-tehnologija> (дата звернення 5.07.2020).
198. Проект програми незалежного тестування для вчителів початкової школи закладів загальної середньої освіти // Міністерство освіти і науки України URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-programi-nezalezhnogo-testuvannya-dlya-vchiteliv-rochatkovoyi-shkoli-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення 02.08.2020).
199. Психологічний словник / авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 336 с.
200. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ в деятельности педагога. *Вопросы психологии*. 1990. № 2. С. 30-43.
201. Робоча програма з практичного курсу англійської мови для студентів II курсу за напрямом підготовки 6.020303. Філологія (німецька, англійська мова та література). Херсон. 2015. 41 с.
202. Рогозіна Л. А., Негур А. А., Залюбівська О. Б. Педагогічні ідеї Д. Дьюї у світлі сучасних освітніх тенденцій: зб. матеріалів XLVI науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ, Вінниця, 22-24 березня 2017 р. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum->

- 2017/paper/view/2273 (дата звернення 15.07.2018).
203. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988 «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення 12.06.2017)
204. Розпутна М. В. Джон Дьюї як науковець, філософ та освітянин. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2015. Вип. 7. С. 133-136.
205. Роман С. В., Коломінова О. О., Чекаль Г. С. Навчально-методичний комплекс «Wonderland»: Книжка для вчителя. 3-е вид., доп. Київ: Ленвіт, 2000. 208 с.
206. Романов Е. В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства в вузе: дисс ... д-ра наук:13.00.08. Магнитогорск. 2001. 245 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-professionalnoi-podgotovki-uchitelya-tekhnologii-i-predprinimatelstva-v-v> (дата звернення 18.10.2019).
207. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
208. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособ. Москва: Ось 89. 2006. 480 с.
209. Семенов А. А. Портфолио как средство оценивания уровня подготовки выпускника педагогического вуза. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 12. С. 66-70.
210. Семенов О. М. Підвищення кваліфікації – невід’ємна складова розвитку професійної компетентності викладача. *Вересень*. 2011. № 1/2. С. 10-16.
211. Серьожникова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основы психологии і педагогіки : навч. посіб. Київ: Центр навч. літератури, 2003. 243 с.
212. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.

213. Симоненко Т. В. Ефективні форми та засоби контролю в роботі над формуванням професійної комунікативної компетенції студентів філологів. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 5. С. 51-54.
214. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. Київ: ВД ЕКМО, 2011. 344 с.
215. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. Київ: Видавничий дім «ЕКМО», 2010. 362 с.
216. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 224 с.
217. Слостенин В. А. Педагогика и психология инновационного образования. Москва: Прометей, 2009. 164 с.
218. Слостенин В. А. Преподавание педагогических дисциплин на технологической основе: разработки и внедрение технологий обучения пед. дисциплин. Москва: Прометей, 1991. 315 с.
219. Спірін О. М. Критерії і показники якості інформаційно- комунікаційних технологій навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 1(33). Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/15476/> (дата звернення 15.05.2018)
220. Спірін Л. Ф. Формування професійно-педагогічних умінь учителя-вихователя. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н.В.Гузій. Київ: ІЗМН, 2000. 111 с.
221. Степанов О. М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: навч.посіб. 3 вид. доповн. Київ: Академвидав, 2012. 528 с.
222. Степанов С. Ю., Семенов І. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач. *Вопросы психологии*. 1982. № 1. С. 99-107.
223. Стернберг В. Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Владимир, 2002. 198 с.
224. Сучасний словник іноземних слів / Укл.О. І. Скопненко та ін. Київ:

- Довіра, 2006. 789 с.
225. Тарасова О. В. Психолого-педагогічні аспекти розвитку професійної творчості студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг : КДПУ, 2012. Вип. 34. С. 141-148.
226. Гарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
227. Теорія і методика професійної освіти: навчальний посібник / Бартенєва І. О. ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. 390 с. URL: https://pidru4niki.com/1584072055039/pedagogika/teoriya_i_metodika_profesiyanoi_osviti (дата звернення 1.07.2020).
228. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти / Укл. О. Я. Савченко. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaserednyaosvita/navchalniprogrami/navchalniprogramidlyapochatkovoyishkoli> (дата звернення 15.05. 2019).
229. Типова освітня програма початкової освіти / Укл. Р. Б. Шиян URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaserednyaosvita/navchalniprogrami/navchalniprogramidlyapochatkovoyishkoli> (дата звернення 12.03.2018).
230. Урусський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : метод. посіб. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
231. Устименко О. М. Етапи проектування у навчанні іноземних мов: зб. доповідей International Scientific and Practical Conference “*WORLD SCIENCE*” February 2016. № 2(6), Vol.5, С. 53-56.
232. Устименко О. М. Проектна компетентність майбутніх учителів іноземних мов у контексті сучасної освітньої парадигми. *Іноземні мови*. 2019. № 1 (97). С. 31-40.
233. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин и др. 3-е изд. Москва: Школа Пресс. 2000. 512 с.
234. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе творческого и производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1970.

- 324 с.
235. Філософія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. П. Щерба та ін. Київ: МАУП, 2004. 216 с.
236. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 750 с.
237. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Видавничий центр «Академія», 2000. 544 с.
238. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: нав. осіб. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2010. 456 с.
239. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
240. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
241. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 240 с.
242. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 224 с.
243. Чернілевський Д. В., Томчук М. І. Педагогіка та психологія вищої школи: навч. посібн. Вінниця: Вінн. соц.-екон. ін.-тут ун-ту «Україна», 2006. 402 с.
244. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ. 2008. 432 с.
245. Шевцова С. Метод проектів у плеканні обдарованої особистості. *Підручник для директора*. 2005. № 9-10. С. 88-94.
246. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ: Знання, 2008. 310 с.
247. Шмыга В. М. К вопросу о сущности понятия «готовность учителя к профессиональной деятельности». *Ученые записки: сб. науч. труд.*

- ВОИПКРО. Воронеж, 1999. Вып. 7. С. 134-142.
248. Bakhmat N. Designing Cloud-oriented University Environment in Teacher Training of Future Physical Education Teachers. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, Vol 19 (Supplement issue 4), Art 192. 2019. pp. 1323-1332.
249. Bakhmat N. Professional training of future teachers in the conditions of informational and educational environment. Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи : колективна монографія / кол. авт.; голов. ред. В.В. Любарець, В.В. Бахмат. Київ : Педагогічна думка, 2020. С. 5-21.
250. Bei I.Iu. Retrospective analysis of using project-based learning in educational institutions of the USA. *Обрії*. 2019. № 1(48). С. 17-20.
251. Celik S. Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey. URL: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1563&context=ajte> (дата звернення 23.02.2017).
252. Chiang C. L., Lee H. The Effect of Project-Based Learning on Learning Motivation and Problem-Solving Ability of Vocational High School Students. URL: <http://www.ijiet.org/vol6/779-EP00028.pdf> (дата звернення 15.07.2018).
253. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. 235 p.
254. Dewey J. *Democracy and Education*. New York : The Free Press, 1966. P. 152-153.
255. Dziabenko O., Budnyk O. Go-Lab Ecosystem: using Online Laboratories in a Primary School. 11th annual International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma de Mallorca, Spain. 1st - 3rd of July, 2019. URL: <https://iated.org/edulearn/publications> (дата звернення 05.01.2020).
256. Dudeney G., Hockly N. *How to Teach English with Technology*. Pearson Longman, 2008. 192 p.

257. Elen J., Verburgh A. Bologna in European Research-Intensive Universities Implications for Bachelor and Master Programs. Anwerp-Apeldoorn: Garant, 2008. 72 p.
258. European portfolio for student teachers of languages : a reflection tool for language teacher education / Newby D., Allan R., Fenner A-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. Strasbourg: Council of Europe, 2007. 92 p.
259. European profile for language teacher education : a frame of reference / Kelly M., Grenfel M. Southampton : University of Southampton, 2004. 47 p.
260. Frey K. Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 7. Auflage 1996. 268 s.
261. Hadfield J., Hadfield Ch. Introduction to Teaching English. Oxford, 2010. 176 p.
262. Hanna D. E. Higher education in an era of digital competition: emerging organizational models. URL: file:///C:/Users/Asus/Desktop/v2n1_hanna_1.pdf (дата звернення 14.04.2017).
263. Hartmann E.-M. Projekte im Unterricht / Friedrich G., Isensee W., Strobl G. (Hg.): Praxis der Umweitbildung: Neue Ansätze für die Sekundarstufe II. Bd. 1. Bielefeld: Druckerei Bechauf, 1994. 304 s.
264. Holmes L. Understanding Professional Competence : Beyond The Limits of Functional Analysys. *Relational Skill & Learning*. URL: <http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm> (дата звернення 17.02.2018).
265. Howell R. T. The Importance of the Project Method In Technology Education. *Journal of Industrial Teacher Education*. Volume 40, № 3. 2003. P. 13.
266. Kerimbayev N. Virtual learning: Possibilities and realization. *Education and Information Technologies*. 2016. Volume 21, Number 6. P. 1-13.
267. Kilpatrick W. H. Foundations of method: informal talks on teaching. New York: Macmillan, 1925. 350 p.
268. Kilpatrick W. H. The project method. *Teachers college record*. 1918. № 19. P. 319-335.
269. Knoll M. Lernen durch Praktisches Problem Lösen: Die Projektmetothode in

- den USA, 1860–1915. Zeitschrift für Internationale erziehungs – und sozialwissenschaftliche. Vorschung 8. 1991. S. 103-127.
270. Knoll M. 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. *Pedagogik*. 1993. № 7-8. S. 58-63.
271. Knoll M. Project method. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, ed. C. D. Phillips. Thousand Oaks, CA: Sage. 2014, pp. 665-669.
272. Mardia Hi. Rahman. Professional Competence, Pedagogical Competence and the Performance of Junior High School of Science Teachers. *Journal of Education and Practice*. 2014. Vol 5, No 9. P. 75-79.
273. Markham T., Larmer J., Ravitz J. *Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers*. 2nd ed. Oakland CA : Buck Institute for Education, 2003. 196 p.
274. Maida C. A. *Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century*. URL: file:///C:/Users/Asus/Desktop/Project-Based_Learning_A_Critical_Pedagogy_for_the.pdf (дата звернення 05.07. 2018).
275. Raven J. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press, 1984. 420 p.
276. Rogers C. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus – Toronto – London – Sydney : Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.
277. Scrivener J. *Learning Teaching. A Guidebook for English Language teachers..* Oxford: Macmillan Education, 2005. 431 p.
278. Stoller F. L. *Project Work: A Means to Promote Language and Content. Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice.* / Ed. by Jack C. Richards, Willy A. Renandya. Cambridge : Cambridge University Press. 2002. 422 p.
279. Winterton J. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Cedefop, 2006. 131 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких відображені основні наукові результати дисертації

1. Бей І.Ю. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності у загальноосвітній школі першого ступеня. *Гірська школа українських Карпат*. 2017. № 17. С. 23-27.2.

2. Бей І.Ю. Готовність майбутніх учителів іноземних мов до застосування проектних технологій у професійній діяльності: діагностика. *Освітній простір України*. 2018. № 12. С. 49-56.

3. Бей І.Ю. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності: теоретичний аспект. *Scientific Journal Virtus Issue # 22, Part 1, March, 2018*. С. 68-73

4. Бей І.Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. *Наукові записки*. Випуск 173. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 223-227.

5. Бей І.Ю. Інтеграція психолого-педагогічного та іншомовного компонентів процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 64: збірник наукових праць. Київ, 2018. С. 16-20.

6. Бей І.Ю. Формування позитивної мотивації студентів до використання проектних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Випуск № 2, 2018. С. 17-26.

7. Бей І.Ю. Паритетний діалог як чинник суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі спілкування викладача і студента факультету іноземних мов. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 135-141.

8. Бей І.Ю. Досвід використання методу проектів у європейській системі освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2019. Вип. № 29 С. 183-187.

9. Бей І.Ю. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання: теоретичний аспект. *Освітні обрії*. 2020. № 1 (50). С. 136-139.

10. Bei I.Iu. Retrospective analysis of using project-based learning in educational institutions of the USA. *Обрії*. 2019. № 1(48). С. 17-20.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. Бей І.Ю. Наукові засади проектних технологій як компоненту системи професійної підготовки майбутнього вчителя. *Особистість, суспільство, політика*: тези доповідей III міжнародної науково-практичної конференції. Люблін, 15-16 лютого 2016 р. С. 6-8.

12. Бей І.Ю. Організація проектної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Pedagogika Naukowa i Praktyczna Nauka światowa: problemy i innowacje*: збірник статей наукових. Sopot, 31.10.2017. С. 90-94.

13. Бей І.Ю. Наукові засади теорії формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: тези доповідей I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Бердянськ, 20-21 квітня 2017 р. Ч. 2. С. 237-239.

14. Бей І.Ю. Проектні технології як компонент системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: тези доповідей XXX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький, 28 листопада 2017 р. С. 263-267.

15. Бей І.Ю. Рефлексивний компонент процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності. *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій*: матеріали Всеукраїнської науково-

практичної конференції з міжнародною участю. Івано-Франківськ, 11-12 жовтня 2018 р. С. 28-35.

16. Бей І.Ю. Принципи фахової підготовки студентів до проектної діяльності в основній школі. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: тези доповідей II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Вінниця, 19-20 квітня 2018 р. С. 315-318.

17. Бей І.Ю. Використання методу проектів на уроках англійської мови в початковій школі. *Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції*: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю. Івано-Франківськ, 16 травня 2018 р. С. 84-88.

18. Бей І.Ю. Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності. *Інновації в професійній діяльності педагога: проблеми, теорія, практика*: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса, 17-18 жовтня 2019 р. С. 12-15.

19. Бей І.Ю. Актуальні проблеми викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики*: тези доповідей матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 р. С. 19-22.

20. Бей І.Ю. Стратегічні напрями реформування системи вітчизняної іншомовної освіти. *Концептуальні, методологічні та практичні проблеми соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики*: тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 24 квітня 2019 р. С. 114-118.

21. Бей І.Ю. Тестування як засіб діагностики знань студентів з проектного навчання. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи*: тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції. Запоріжжя, 15-16 листопада 2019 р. С. 81-83.

22. Бей І.Ю. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: теоретичний підхід. *Influence of scientific achievements in education on the development of modern society: international scientific and practical conference*. Vilnius, Lithuania, April 26-27, 2019. С. 38-40.

23. Бей І.Ю. Формування проектних умінь студентів засобами інноваційного навчання. *East European Science Journal* № 7 (59), part 2, 2020. С. 4-7 (індексується у міжнародних наукометричних базах даних).

24. Бей І.Ю. Методичні основи підготовки майбутніх педагогів до застосування проектного навчання на уроках іноземної мови. *Sciences of Europe* OL 4, No 53, 2020. С. 18-21 (індексується у міжнародних наукометричних базах даних).

25. Бей І.Ю. Проектне навчання у вищій школі: міждисциплінарний підхід (на прикладі підготовки майбутніх учителів іноземних мов): навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 114 с.

***Опубліковані праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації***

26. Бей І.Ю. Формування професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. Тези доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору». Випуск 4. Вінниця, 2016. С. 344-348.

27. Бей І.Ю. Проблемна лекція як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів факультетів іноземних мов. Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика. Вип. № 30. Івано-Франківськ, 2018. С. 99-104.

Умови успішного навчання іноземних мов (ІМ)

Особистісно-орієнтована спрямованість навчання

Учень – головний суб'єкт навчального процесу; учитель – помічник та організатор спілкування іноземною мовою

Опора процесу навчання ІМ на автентичний інофонний текст як одиницю комунікації

Забезпечення навчальним процесом розвитку здібності учнів здійснювати комунікативну діяльність самостійно

Впровадження інтерактивних форм навчання

Діяльнісна основа навчання

Надання переваги самостійним, груповим і колективним формам роботи

Застосування ситуацій реального мовленнєвого спілкування

Активізація і розвиток інтелектуальних здібностей, знань і мовленнєвого досвіду кожного учня

Ретроспективний аналіз впровадження проектного навчання в теорії та практиці зарубіжних країн

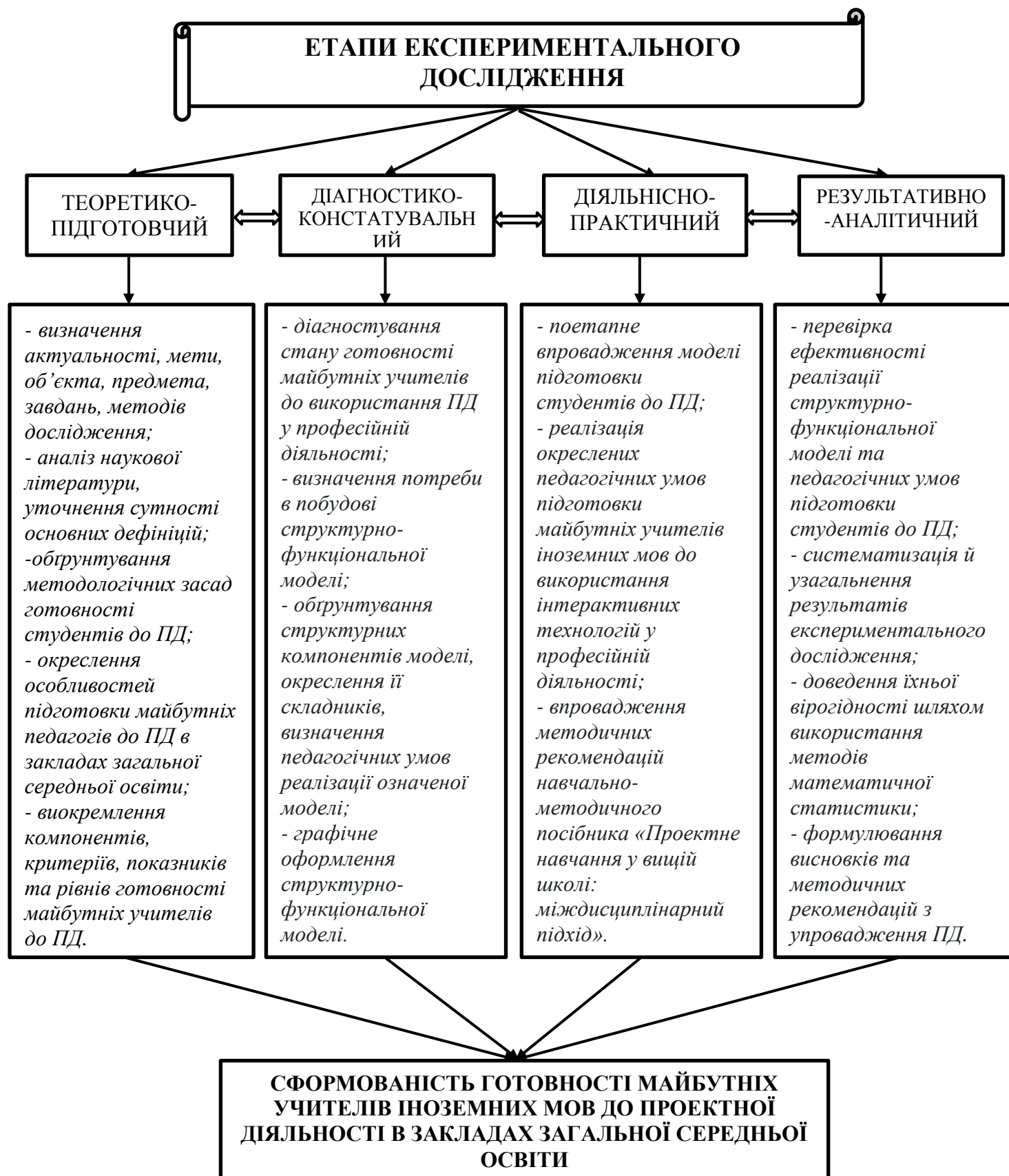
Зарубіжна країна	Науковці та практики, які займалися вивченням проблеми	Напрями реалізації проектного навчання
Німеччина	<u>Петер Петерсен</u> (1884 - 1952)	<p><i>Німецький педагог, професор Йенського університету; засновник нової педагогічної технології "Йена-план-школа".</i></p> <p>Ідеї вченого були концептуально протиставлені традиційній школі з її класно-урочною системою навчання та регламентованим режимом дня.</p> <p>Він заперечував існування жорсткої дисципліни та субординації в стосунках учнів та вчителів, натомість пропонував організувати навчання на засадах доброзичливого ставлення до дитини у поєднанні свободи і самостійності. Особливу роль відводив встановленню зв'язку між батьками, вчителями та дітьми. В основу всієї системи Петерсен ставив гуманістичний підхід, що мав ґрунтуватися на засадах «спільності і братерства».</p> <p>Педагогічній технології «Йена-плану» П. Петерсена були притаманні такі засоби духовно-морального виховання особистості, як: абсолютна відкритість взаємин, що визначає життєвий стиль, культуру, форми життєдіяльності; взаємодопомога дітей у загартуванні характеру, розвитку і взаємовихованні; право кожної дитини на власну точку зору, свободу висловлювання; формування добрих почуттів, товарищескості та ширості тощо.</p>
	<u>Карл Фрай</u>	<p>На початку 80-х р. ХХ ст. німецький вчений на основі особистого досвіду та аналізу результатів діяльності педагогів у сфері застосування проектного методу в школах обґрунтував його характеристики та розвинув теорію практичного використання.</p> <p>Педагог наголошував на доцільності застосування цього методу, обґрунтовуючи свою позицію наступними твердженнями: по-перше, саме проектний метод являє собою вдалий підхід до виконання школою свого основного призначення – робити внесок у розвиток індивідуума та суспільства, сприяти формуванню індивідуальної відповідальності під час вирішення завдань повсякденного життя; по-друге, метод проектів допомагає здолати історичні протиріччя між навколишнім середовищем та школою, сприяє адаптації дитини до реального життя;</p> <p>К. Фрай виділив наступні властивості проектного методу:</p> <p>а) активізує співпрацю, враховує інтереси інших, сприяє організації спільної діяльності в умовах конкуренції;</p> <p>б) реалізує когнітивну, моторну і афективну сфери у формуванні особистості (у відповідності до принципу</p>

		<p><i>Песталоцці «Розумом, серцем, руками»);</i></p> <p><i>в) спрямований на оптимальний розвиток індивідуальних здібностей школярів, врахування їхніх особистісних потреб; сприяє створенню короткострокової та середньострокової мотивації щодо досягнення спільних цілей;</i></p> <p><i>г) спроможний до об'єднання шкільної та позашкільної сфер навчання;</i></p> <p><i>д) здатний до організації зв'язку між окремими предметами;</i></p> <p><i>е) сприяє постійному внутрішньому оновленню школи на основі врахування актуальних проблем та потреб.</i></p> <p>Проектний метод вчений тлумачив як відкриту форму навчання, з особливим врахуванням місцевих умов і інтересів учасників та зазначав, що неможливо дати йому чітке єдине визначення.</p>
	<p><u>М. Кнолл</u></p>	<p>Педагог проаналізував історичні аспекти становлення проектувального методу та визначив такі етапи його розвитку:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1590-1765 рр. – започаткування проектної діяльності в галузі європейської освіти; - 1765-1880 рр. – впровадження в навчальний процес та «експортування» його в американську систему освіти; - 1880-1915 рр. – активне використання методу на уроках праці та у загальноосвітніх школах; - 1915- 1965 рр. – переосмислення методу проектів та його «перенесення» назад до Європи з Америки; - з 1965 р. – повторне відкриття ідеї проекту та третя хвиля його міжнародного визнання та поширення. <p>Ця класифікація дозволила науковцям краще зрозуміти особливості методу проектів, підтвердила тезу про доцільність його застосування у різні періоди становлення освітньої системи на основі осмислення та переосмислення його сутнісних характеристик.</p>
<p>Бельгія</p>	<p><u>Жан Овідій Декролі</u> (1871 - 1932)</p>	<p>Бельгійський педагог, психолог та лікар, один з найпомітніших представників медико-антропологічної течії реформаторської педагогіки, яка ґрунтувалася на ідеях гуманізації навчання і виховання, методологічно зближувала медицину і педагогіку.</p> <p>Ґрунтуючись на ідеях дитиноцентриського навчання, Ж.-О. Декролі надавав великого значення самостійній роботі учнів, зазначаючи, що організація освітньої роботи має бути побудована на основі принципу самонавчання з використанням різноманітних дидактичних матеріалів.</p> <p>Особливим видом самостійних колективних занять у школі педагога були щотижневі конференції, на яких діти мали можливість виступати з доповідями на вільно обрані теми. Система нововведень Ж.-О. Декролі отримала назву «Школа для життя через життя» і вважалася «бельгійським методом проектів».</p> <p>На думку деяких учених, розпочата педагогом робота, набула подальшого поширення у Швеції, Нідерландах, Данії та інших європейських країнах і мала такі ознаки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - діяльнісну основу, що передбачає активний пізнавальний процес через набуття практичного досвіду і створення матеріального продукту;

		<ul style="list-style-type: none"> - сучасне планування і спільну реалізацію проекту; - міжпредметну основу, поєднання урочної та позаурочної діяльності; - опору на природний інтерес дітей; - тісний зв'язок із життям, реальною дійсністю; - суспільну корисність
Франція	<u>Селестен Френе</u> (1896-1966)	<p>Французький педагог-реформатор ХХ століття, яким на основі теоретичних і практичних пошуків було створено «Школу успіху і радості», що являла собою модель нової школи, спрямованої на активізацію пізнавальної активності учнів.</p> <p>Ґрунтуючись на ідеї гуманістичних поглядів Ж.-О. Дреколі, Р. Кузіне, М. Монтесорі, С. Френе розробив власну педагогічну концепцію, в основу якої було покладено дитиноцентриський підхід. Педагог був прихильником теорії створення шкіл общинного типу з такими її ознаками, як:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вироблення на загальних зборах єдиних правил поведінки; - створення захисту прав особистості кожної дитини на основі дії самоуправління школи; - організація спільної трудової діяльності, яку діти мають створити всі разом і разом її виконувати та співпереживати. <p>Основна теза наукової концепції вченого полягає у визначенні необхідності впровадження нових досягнень цивілізації за допомогою як засобів навчання, так і нових форм і методів, що даватимуть змогу педагогам та учням розширювати діапазон спілкування з метою його якісного покращення.</p>
Англія	<u>Сесіл Редді</u> (1858-1932)	<p>Англійський педагог, прихильник теорії нового виховання, основоположник так званих нових шкіл, в яких реалізовувалися принципи цього педагогічного спрямування.</p> <p>Наприкінці 80-х років ХІХ ст. застосовував метод проектів у навчальному процесі коледжу в Аботс-Хілл (Великобританія), де навчалися діти аристократії. Педагогічний процес, організований і впроваджений колегіально, був спрямований на виховання людей із сильним темпераментом, таких, що мають бути здатні до самостійного практичного життя.</p> <p>Навчання було організоване таким чином, що студенти залучалися до створення різних проектів, під час яких вони мали можливість застосовувати теоретичні знання, набуті у процесі навчальної роботи. Як наслідок, метод проектів став одним із елементів структурної організації педагогічного процесу коледжу, хоча сам термін не використовувався і не мав певного педагогічного обґрунтування.</p>
США	<u>Джон Дьюї</u> (1859-1952)	<p>Дж. Дьюї був яскравим представником філософії прагматизму; професор Колумбійського університету, який обґрунтував концепцію «прогресивізму» та прагматизму щодо навчання та виховання.</p> <p>Вченим було закладено основи прагматичної педагогіки на принципах таких філософських міркувань: розум – це не самодостатня сутність, що відірвана від людського організму в його цілісності; те, що ми називаємо розумом, формується у процесі соціального досвіду; головне у діяльності людини – це процес становлення, а не буття як статичний стан; «основний інструмент» індивіда – інтелект, за допомогою</p>

		<p>якого він розв'язує проблеми, що виникають.</p> <p>Педагог сформулював основні положення концепції педагогічного прагматизму, стверджуючи, що здібності людини закладаються природою, а школа створює умови для їх розкриття; знання мають бути спрямовані на те, щоб людина мала можливість пристосуватися до навколишнього середовища і могла застосовувати їх на практиці.</p> <p>Серед основних положень теорії проектного навчання, згідно з американським науковцем, виділяють такі:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Накопичення учнями особистого досвіду стоїть вище оволодіння систематизованими науковими знаннями.</i> 2. <i>В основі навчально-виховного процесу повинні лежати інтереси того, хто навчається.</i> 3. <i>Орієнтованість викладання на майбутню діяльність в суспільстві.</i> 4. <i>Використання методу навчальних проектів сприятиме ефективності навчання.</i> <p>Дж. Дьюї одним із головних недоліків сучасної культури визначав наявність дуалізмів, зокрема: теорії і практики, досвіду й розуму, почуттів і мислення, морального й фізичного, а також пов'язаний із останнім – дуалізм об'єкта науки й об'єкта моралі. Наука, на переконання вченого, має включати людські цінності й відносини, а наука та розум не є чимось таким, що доповнюють досвід, який, за визначенням вченого, є «експериментальним інтелектом», здатним до самокорекції.</p> <p>Важливого значення вчений надавав створенню демократичного суспільства, адже вважав, що його розвиток неможливий без створення умов для розвитку підрастаючого покоління. Джон Дьюї зазначає: «Демократичне мислення не є природно даним. Воно виникає й розвивається саме по собі, це можливо лише в демократичних інститутах, де також виникають труднощі. В основі демократії – навички та знання, що потребують культивування, без якого вони не можуть приборкати природні потреби».</p>
	<p><u>Вільям Герд</u> <u>Кілпатрик</u> (1871-1965)</p>	<p>В. Г. Кілпатрик був прихильником прагматичної педагогіки, а також учнем і послідовником Джона Дьюї. Розробив педагогічну систему «експерименталізму», що спиралася на філософію прагматизму і психологію біхевіоризму.</p> <p>Педагог відкидав традиційну школу, засновану на передачі учням готових знань поза зв'язку з реальними запитамі і життєвими потребами дітей, заперечував необхідність шкільних програм, класно-урочної системи, підкреслював значення позитивного підкріплюючого впливу вихователя на дитину.</p> <p>Відкидаючи ідеї традиційної школи, В. Кілпатрик пропонував влаштовувати навчальний процес як організацію діяльності дитини в соціальному середовищі, орієнтовану на збагачення її індивідуального досвіду. Провідне місце в навчанні він надавав <i>проектній діяльності</i>.</p> <p>У своїй науковій праці «Метод проектів» він запропонував першу класифікацію проектів відповідно до мети, характеризуючи цей метод поектів як метод планування</p>

		<p>доцільної діяльності у зв'язку з вирішенням певного навчального завдання у реальній життєвій ситуації.</p> <p>В. Кіпатрік представив <i>чотирикомпонентну класифікацію</i> шкільних проєктів з наступними навчальними цілями:</p> <p>1) втілити якусь ідею або план у зовнішню форму, наприклад, виготовити певний виріб; одержати насолоду від якихось естетичних переживань, наприклад, слухання або читання цікавого оповідання, милування малюнком тощо; 2) виконати певне завдання; 3) здобути якісь дані, 4) оволодіти якимись навичками, знаннями.</p>
--	--	--



АНКЕТА
для виявлення ставлення майбутніх учителів іноземних мов
до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти
(авторська розробка)

Завдання: Оберіть найкращий, на Вашу думку, варіант відповіді на питання або підкресліть потрібний варіант відповіді.

1. Чи існує потреба у використанні проектного навчання у професійній діяльності вчителя іноземних мов з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів?

а) так;

б) так, але все залежить від поставлених лінгвопедагогічних завдань та видів навчальної діяльності учнів;

в) ні, у цьому немає потреби;

г) свій варіант відповіді.

2. Чи вважаєте Ви, що використання методів проектування забезпечить активізацію діяльності учнів у напрямі оволодіння іноземною мовою?

а) так;

б) так, але все залежить від завдань, які слід виконати;

в) ні;

г) свій варіант відповіді.

3. Чи вважаєте Ви, що коло використання проектних технологій у професійно-педагогічній діяльності майбутнього педагога є обмеженим?

а) так, цілком погоджуюсь;

б) навіщо використовувати проектні технології, якщо є достатня кількість навчальних підручників, посібників, методичних рекомендацій тощо;

в) ні, не погоджуюсь, вважаю, що проектні технології можна завжди використати в процесі навчання;

г) свій варіант відповіді.

4. Чи використовуєте Ви особисто метод проектів під час навчання у ЗВО в процесі виконання індивідуальних завдань. Якщо так, то з якою метою?

- а) щоб отримати позитивну оцінку;
- б) щоб підвищити власний навчальний рейтинг;
- в) щоб розширити коло своїх знань, власний світогляд;
- г) щоб отримати нову інформацію;
- г) щоб догодити викладачу;
- д) задля розваги;
- е) ніколи не використовував.

5. Чи застосовували Ви проектне навчання під час педагогічної практики?

- а) так, постійно;
- б) так, іноді, залежно від поставлених завдань, оскільки вважаю проектні технології не цікавими;
- в) ні, я не володію методикою використання проектного навчання;
- г) свій варіант відповіді.

6. Чи відчули Ви потребу в підвищенні Вашої обізнаності з питань стосовно використання методів проектування у вивченні іноземної мови?

- а) так;
- б) частково;
- в) ні, у цьому немає потреби;
- г) свій варіант відповіді.

7. Як Ви вважаєте, застосування проектного навчання сприяє вирішенню виховних та лінгвопедагогічних завдань в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти під час вивчення іноземної мови ?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково
- г) не знаю, ніколи раніше про це не думав (ла).

8. Чи плануєте Ви використовувати проектне навчання у своїй майбутній професійно-педагогічній діяльності?

- а) так;
- б) можливо;

в) ні, у цьому немає потреби;

г) свій варіант відповіді.

9. Підкресліть ті види навчальної діяльності, у процесі самостійної підготовки до яких Ви використовуєте проектні технології: лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні заняття, колоквіуми, тести, контрольні роботи, звіти, доповіді, курсові проекти, дипломні роботи, навчальні практики.

Дякуємо за співпрацю!

АНКЕТА
визначення рівня сформованості мотиваційного компонента готовності
майбутнього вчителя іноземних мов до використання
проектного навчання в професійній діяльності вчителя іноземної
мови (авторська розробка)

Шановний студенте!

Використовуючи 5-бальну шкалу оцінювання, визначте свій рівень готовності за тією чи іншою ознакою, обвівши той бал, який відповідає Вашій думці (1 – не володію взагалі; 5 – володію повною мірою).

1. Бажання постійно вдосконалювати свою діяльність у напрямі використання проектного навчання, усвідомлення власного прогресу.

1·2·3·4·5

2. Потреба постійного оновлення знань, загальнопедагогічних та спеціальних умінь, сформованість бажання переймати передовий досвід використання проектного навчання у професійній діяльності вчителя іноземної мови.

1·2·3·4·5

3. Сформованість мотиву самовдосконалення у напрямі використання проектного навчання у професійній діяльності.

1·2·3·4·5

4. Активне ставлення до оволодіння професією вчителя-філолога, постійний пошук нового.

1·2·3·4·5

5. Сформованість потреби ефективно використовувати набутий теоретико-практичний досвід використання проектного навчання у своїй професійній діяльності.

1·2·3·4·5

6. Потреба експериментувати з інноваційними методами та засобами навчально-виховної роботи, використовувати проектне навчання у професійній діяльності

1·2·3·4·5

7. Бажання впроваджувати нові, ефективні інтерактивні технології в предметній області «Філологія» для продуктивного засвоєння учнями закладів загальної середньої освіти іноземної мови, досліджувати ефективність форм і методів проектування у навчанні, вихованні та розвитку своїх потенційних учнів.

1·2·3·4·5

8. Сформованість мотиву подолання труднощів у процесі використання проектних технологій.

1·2·3·4·5

9. Потреба реалізації та розвитку внутрішнього креативного потенціалу, необхідність творчого вивчення мови засобами проектного навчання, орієнтованість на створення учнем особистого навчального продукту.

1·2·3·4·5

10. Прагнення застосувати іноземну мову в реальному спілкуванні, можливість підвищувати загальний та лінгвістичний світогляд учнів, використовуючи проектне навчання.

1·2·3·4·5

Ключ до тесту (представленого у додатку Е)

Підрахуйте суму отриманих балів. Далі поділіть Ваш результат на кількість запитань у анкеті. Отриманий бал співвіднесіть із шкалою, де:

– 5 балів – Ви володієте конструктивним (високим) рівнем сформованості мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя до проектної діяльності на уроках іноземних мов.

– 4 бали – Вам притаманний продуктивний (достатній) рівень сформованості мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя до використання проектного навчання у майбутній професійній діяльності.

– 3 бали – Ви виявили репродуктивний (задовільний) рівень сформованості мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя до використання проектного навчання у професійній діяльності.

– 2 бали – Ваш рівень сформованості мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя до використання проектного навчання у професійній діяльності вчителя іноземної мови є рецептивним (низьким).

АНКЕТА
визначення рівня сформованості когнітивного
компонента готовності майбутнього учителя іноземних мов до
використання проектного навчання в професійній діяльності
(авторська розробка)

Шановний студенте!

Використовуючи 5-бальну шкалу оцінювання, визначте свій рівень готовності за тією чи іншою ознакою, обвівши той бал, який відповідає Вашій думці (1 – не володію взагалі; 5 – володію повною мірою).

1. Оволодіння системою фахових професійних знань з предметів філологічного циклу (знання іноземної мови, зарубіжної літератури, методики викладання іноземної мови).

1·2·3·4·5

2. Знання загальнонаукових категорій, уміння сприймати дійсність із позицій системного підходу.

1·2·3·4·5

3. Оволодіння методичними знаннями шляхом створення особистого навчального продукту: знання методичних основ використання проектного навчання у професійній діяльності, знання методології навчання дисциплін філологічного циклу із застосуванням сучасних інноваційних проектних технологій.

1·2·3·4·5

4. Набуття дослідницького досвіду в процесі проектування педагогічних технологій (дослідницька та експериментальна робота, розробка та апробація нових технологій тощо).

1·2·3·4·5

5. Оволодіння фоновими знаннями: лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, лінгвістичним мінімумом словникового запасу, знаннями про специфіку країни, мова якої вивчається, її національну культуру, менталітет.

1·2·3·4·5

6. Оволодіння лінгвокраїнознавчими знаннями, які допомагають адекватно орієнтуватись у соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації, правильно інтерпретувати та перекладати зміст мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників двох культур.

1·2·3·4·5

7. Оволодіння технологічними знаннями: знання технології вирішення конкретних педагогічних задач в умовах використання проектних технологій у навчанні іноземної мови; знання методики організації навчального процесу з використанням проектного навчання.

1·2·3·4·5

8. Оволодіння основами педагогіки для ефективного використання проектного навчання: засобами, формами та методами педагогічної роботи, методологією наукового пошуку, знаннями основ педагогіки співробітництва.

1·2·3·4·5

9. Оволодіння загально-психологічними аспектами використання проектних технологій у навчанні філологічних дисциплін відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів: знання вікових особливостей, закономірностей розвитку і соціального формування особистості, вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості, знання психологічних засобів впливу тощо.

1·2·3·4·5

10. Оволодіння знаннями щодо організації педагогічної діалогічної взаємодії на уроках іноземної мови.

1·2·3·4·5

Дякуємо за співпрацю!

Ключ до тесту (представленого у додатку Ж)

Підрахуйте суму отриманих балів. Далі поділіть Ваш результат на кількість запитань у анкеті. Отриманий бал співвіднесіть із шкалою, де:

– 5 балів – Ви володієте конструктивним (високим) рівнем сформованості когнітивного компонента готовності до використання проектного навчання у професійній діяльності вчителя іноземної мови;

– 4 бали – Вам притаманний продуктивний (достатній) рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього учителя іноземних мов до використання проектного навчання у професійній діяльності вчителя іноземної мови;

– 3 бали – Ви виявили репродуктивний (задовільний) рівень сформованості когнітивного компонента готовності до використання проектних технологій у професійній діяльності вчителя іноземної мови;

– 2 бали – Ваш рівень розвитку когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя іноземних мов до використання проектного навчання у професійній діяльності є рецептивним (низьким).

АНКЕТА
для визначення рівня сформованості діяльнісного
компонента готовності майбутнього вчителя іноземних мов до
використання проектного навчання у професійній діяльності вчителя
іноземної мови (авторська розробка)

Шановний студенте!

Використовуючи 5-бальну шкалу оцінювання, визначте свій рівень готовності за тією чи іншою ознакою, обвівши той бал, який відповідає Вашій думці (1 – не володію взагалі; 5 – володію повною мірою).

1. Аналіз педагогічної ситуації, проектування результату і планування педагогічних дій засобами проектного навчання.

1·2·3·4·5

2. Вміння виокремлювати головне у змісті навчального заняття в умовах використання проектного навчання.

1·2·3·4·5

3. Аналіз ефективності можливих способів використання проектного навчання.

1·2·3·4·5

4. Створення взаємодії учнів і педагога в залежності від цілей, форм організації, методів дослідження, встановлення контактів з учнями; побудова індивідуального підходу та доброзичливих відносин з колективом, ліквідація виникаючих локальних конфліктів.

1·2·3·4·5

5. Здатність організувати комунікативну діяльність і навчальну активність учнів в умовах використання проектного навчання відповідно до цілей освітнього процесу та цільових орієнтирів розвитку особистості.

1·2·3·4·5

6. Організація і ведення навчальної дискусії, донесення навчальної інформації у виразній, переконливій формі.

1·2·3·4·5

7. Подолання труднощів, які виникають у процесі використання проектного навчання.

1·2·3·4·5

8. Уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу із використання проектного навчання

1·2·3·4·5

9. Організація різних режимів роботи в процесі використання проектного навчання з урахуванням поставлених лінгвопедагогічних цілей.

1·2·3·4·5

10. Організація засвоєння навчального матеріалу відповідно до програмних вимог і потенційних можливостей учнів в умовах використання проектного навчання.

1·2·3·4·5

11. Здатність планувати освітній процес відповідно до цілей освіти в умовах використання проектного навчання.

1·2·3·4·5

12. Прогнозування результатів діяльності учнів в умовах використання проектного навчання в освітньому процесі.

1·2·3·4·5

13. Проектування власної педагогічної діяльності із використання проектного навчання.

1·2·3·4·5

14. Моделювання різних соціокультурних ситуацій із використання проектного навчання.

1·2·3·4·5

15. Проектування окремих етапів уроку із використання проектного навчання. Уміння створювати педагогічні ситуації з використанням методів проектування.

1·2·3·4·5

16. Відбір оптимальних прийомів і способів використання проектних технологій у навчанні дисциплін філологічного циклу в залежності від індивідуальних особливостей учнів.

1·2·3·4·5

17. Зміна комунікативних стратегій поведінки учнів відповідно до використовуваної проектного навчання.

1·2·3·4·5

18. Планування логічних переходів від одного етапу використання методів проектування до іншого.

1·2·3·4·5

19. Використання різних засобів оцінювання та контролю засобами проектного навчання.

1·2·3·4·5

20. Творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-психологічну структуру уроку, використовуючи методи проектування.

1·2·3·4·5

Дякуємо за співпрацю!

Ключ до тесту (представленого у додатку З)

Підрахуйте суму отриманих балів. Отриманий бал співвіднесіть із шкалою, де:

– від 100 до 85 (5 балів) – Ви володієте конструктивним (високим) рівнем сформованості діяльнісного компонента готовності майбутнього педагога до використання проектного навчання в професійній діяльності вчителя іноземної мови;

– від 84 до 75 (4 бали) – Вам притаманний продуктивний (достатній) рівень сформованості діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя іноземних мов до використання проектного навчання в майбутній професійній

– від 74 до 60 (3 бали) – Ви виявили репродуктивний (задовільний) рівень

сформованості діяльнісного компонента готовності майбутнього педагога до використання проектного навчання у професійній діяльності вчителя іноземної мови;

– від 59 до 0 (2 бали) – Ваш рівень розвитку діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя іноземних мов до використання проектного навчання у професійній діяльності є рецептивним (низьким).

АНКЕТА
для визначення рівня сформованості рефлексивного
компонента готовності майбутнього вчителя іноземних мов до
використання проектного навчання в майбутній професійній діяльності
(авторська розробка)

Шановний студенте!

Використовуючи 5-бальну шкалу оцінювання, визначте свій рівень готовності за тією чи іншою ознакою, обвівши той бал, який відповідає Вашій думці (1 – не володію взагалі; 5 – володію повною мірою).

1. Здатність адекватно оцінювати свою готовність до використання проектного навчання на уроках іноземної мови

1·2·3·4·5

2. Зовнішній самоконтроль діяльності, пов'язаної із використанням проектного навчання: самооцінка процесу вирішення навчальної задачі, самоаналіз правильності постановки цілей та їх трансформації у конкретні завдання.

1·2·3·4·5

3. Внутрішні процеси усвідомлення механізмів діяльності в ролі учителя-фасилітатора: вміння свідомо контролювати свої комунікативні дії, відслідковувати логіку розгортання своєї думки.

1·2·3·4·5

4. Прогнозування результатів навчальної та дослідницької діяльності у процесі реалізації поставлених завдань відповідно до цілей освітнього процесу та цільових орієнтирів розвитку особистості.

1·2·3·4·5

5. Здійснення педагогічного керівництва досягнень учнями успіху в своїй діяльності залежно від їх вікових та індивідуальних особливостей.

1·2·3·4·5

6. Оцінка успішності комунікативної діяльності під час використання проектного навчання.

1·2·3·4·5

7. Оцінка власного досвіду та якості володіння методами проектування під час професійно-педагогічної діяльності.

1·2·3·4·5

8. Здатність виявляти причини успіхів та невдач, помилок і труднощів у процесі використання проектного навчання.

1·2·3·4·5

9. Здатність до самоосвіти у напрямі використання методів проектування у професійній діяльності вчителя іноземних мов

1·2·3·4·5

10. Здатність до самоаналізу.

1·2·3·4·5

Ключ до тесту (представленого у додатку II)

Підрахуйте суму отриманих балів. Далі поділіть Ваш результат на кількість запитань у анкеті. Отриманий бал співвіднесіть із шкалою, де:

– 5 балів – Ви володієте конструктивним (високим) рівнем сформованості рефлексивного компонента готовності майбутнього педагога до використання проектного навчання у професійній діяльності вчителя іноземної мови;

– 4 бали – Вам притаманний продуктивний (достатній) рівень сформованості рефлексивного компонента готовності майбутнього вчителя іноземних мов до використання проектного навчання у майбутній професійній діяльності.

– 3 бали – Ви виявили репродуктивний (задовільний) рівень сформованості рефлексивного компонента готовності майбутнього педагога до використання проектного навчання у професійній діяльності вчителя іноземної мови.

– 2 бали – Ваш рівень розвитку рефлексивного компонента готовності майбутнього вчителя іноземних мов до використання проектного навчання у професійній діяльності є рецептивним (низьким).

Додаток К

Авторська анкета для викладачів іноземних мов щодо визначення їхнього ставлення до необхідності введення в освітній процес ЗВО інноваційних нововведень, взагалі, та проектного навчання, зокрема

Анкета для викладачів іноземних мов щодо

Шановні викладачі, просимо Вас висловити свою авторитетну думку щодо необхідності впровадження

1. У науково-педагогічній літературі в останній час часто обговорюють проблему впровадження в освітній процес ЗВО проектного навчання. Чи знайомі ви з такою технологією:

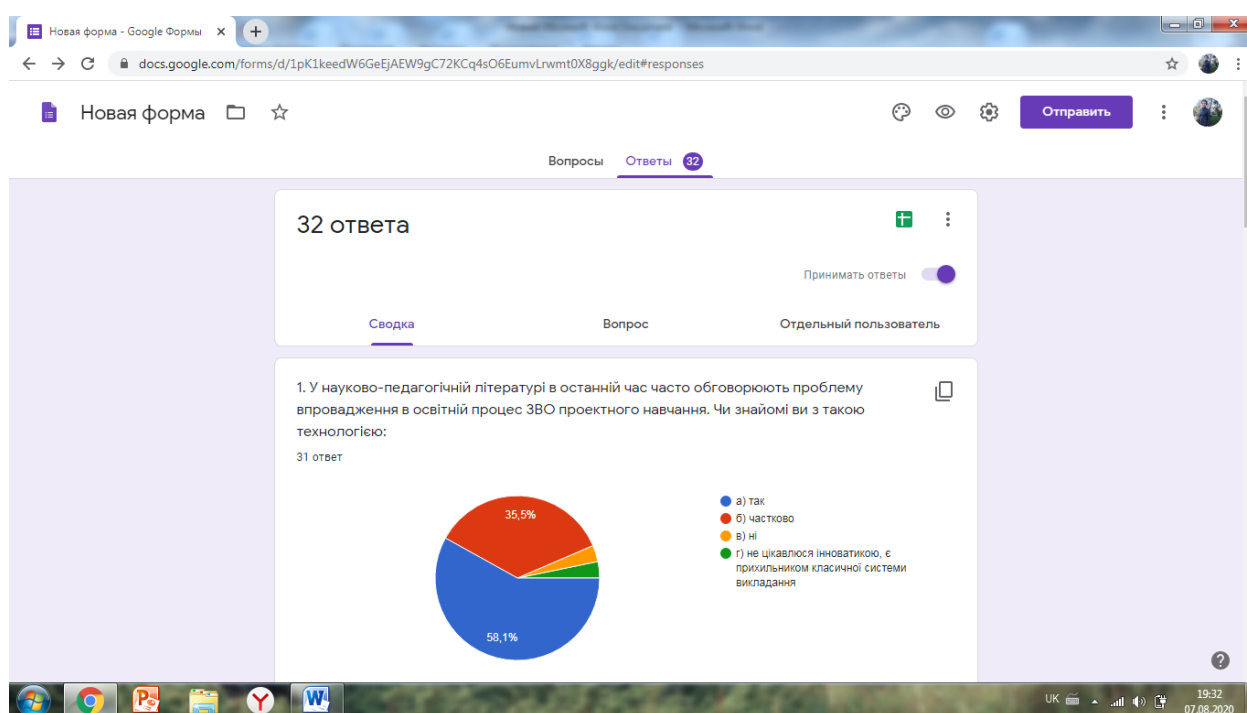
а) так

б) частково

в) ні

г) не цікавлюся інноватикою, є прихильником класичної системи викладання

2. Де ви отримали відомості про використання проектної технології в процесі фахової підготовки студентів:



Шановні колеги, просимо Вас висловити свою авторитетну думку щодо необхідності впровадження в процес навчання студентів іноземних мов інноваційних методик, взагалі, та проектного навчання, зокрема. Висновки та рекомендації, зроблені після анкетування, будуть враховані під час наукового дослідження проблеми та складатимуть основу для рекомендацій щодо оптимізації процесу підготовки студентів до професійної діяльності.

Виберіть, будь ласка, одну відповідь та позначте її в анкеті.

Дякуємо Вам за співпрацю!

1. У науково-педагогічній літературі в останній час часто обговорюють проблему впровадження в освітній процес ЗВО проектного навчання. Чи знайомі ви з такою технологією:

а) так; б) частково; в) ні; г) не цікавлюся інноватикою, є прихильником класичної системи викладання.

2. Де ви отримали відомості про використання проектної технології в процесі фахової підготовки студентів:

а) з наукової літератури; б) від колег; в) під час наукового стажування; г) не маю відомостей про означену технологію.

3. Чи використовуєте ви проектне навчання на заняттях; як часто:

а) використовую часто; б) раз на тиждень; в) раз на місяць; г) не використовую.

4. Які труднощі, на Вашу думку, перешкоджають впровадженню проектного навчання студентів іноземних мов:

а) відсутність методичних рекомендацій щодо застосування інноваційних технологій, взагалі, та проектного навчання, зокрема;

б) відсутність матеріального забезпечення аудиторій належним технічним обладнанням;

в) важкість переорієнтації процесу навчання від традиційного до інноваційного типу діяльності;

г) завантаженість викладача іншими видами діяльності.

5. Як Ви вважаєте, з яким труднощами стикаються студенти – майбутні учителі іноземних мов під час впровадження проектної діяльності:

- а) невмінням вільно входити в проектні команди та покидати їх;
- б) неготовністю відмовитися від формальних та загальноприйнятих стандартів;
- в) відсутністю належної ініціативи та самостійності;
- г) невмінням приймати та реалізовувати нестандартні рішення.

6. Які, на Вашу думку, завдання може виконувати проектне навчання в освітньому процесі підготовки майбутнього вчителя іноземних мов:

- а) розвивати в студентів усвідомлення значущості роботи в команді задля досягнення поставленої мети;
- б) формувати в студентів уміння конструктивного подолання труднощів, сприйняття іншої точки зору та іншого підходу до вирішення проблеми;
- в) розвиток уміння різнобічного аналізу проблеми та представлення результатів дослідження у конкретному матеріалізованому варіанті (реферат, презентація, фотоколаж тощо);
- г) Ваш варіант відповіді

7. Як Ви вважаєте, в яких захисних висловлюваннях можуть проявлятися внутріособистісні бар'єри щодо введення в процес навчання іноземних мов інноваційних нововведень:

- а) «Це в нас уже є»;
- б) «Це в нас не вийде»;
- в) «Це не вирішує наших головних проблем»
- г) «Є й інші важливі пропозиції».

Сутнісна характеристика принципів формування готовності майбутніх учителів до ПД в закладах загальної середньої освіти

<i>Принципи</i>	<i>Характеристика</i>
<i>1. Принцип соціально-комунікативної спрямованості</i>	<p>Застосовується з метою спрямованості системи знань, якими оволодівають студенти, на відповідність досягненням сучасної науки. Принцип спрямований на навчання мови як засобу соціальної взаємодії та передбачає формування готовності до здійснення спілкування з носіями інших мов і культур.</p> <p>Необхідною умовою впровадження принципу є навчання через спілкування, в якому знаходять реалізацію такі параметри, як вмотивованість, цілеспрямованість, ситуативність, функціональність, інформативність, паритетний характер взаємодії учасників спілкування, а також система мовних засобів, що використовуються. Таке навчання спрямоване на створення відповідних умов спілкування, що будуть адекватні реальним, а це, як наслідок, і забезпечує успішне формування мовних умінь та їх застосування у відповідних соціально детермінованих ситуаціях.</p>
<i>2. Принцип саморозвитку особистості</i>	<p>Визначає необхідність регулярної самостійної роботи, пов'язаної з вивченням особливостей, сутності та специфіки використання проектного навчання у професійній діяльності майбутнього педагога. Принцип сприяє активізації самоосвітньої діяльності студентів та формуванню в них навчально-пізнавальних мотивів, залученню майбутніх учителів до виконання різних видів самостійної роботи. Цьому сприятимуть такі заходи, як проведення студентських науково-практичних конференцій, круглих столів тощо. Принцип визначає доцільність ознайомлення майбутніх учителів з раціональними методами і прийомами навчання, моделювання різних видів навчальної діяльності, аналіз результатів освітньої діяльності учнів щодо її ефективності тощо.</p>

<p style="text-align: center;">3. Принцип продуктивності</p>	<p>Зумовлений сутністю педагогічної діяльності та її спрямованістю на обов'язкове отримання конкретного освітнього результату; визначає підсумок готовності майбутніх учителів іноземних мов до впровадження проектного навчання. Принцип продуктивності передбачає досягнення такого результату, що має прикладне значення: підготовку майбутніх фахівців до використання методів проектування у професійній діяльності, досягнення ними належного рівня сформованості проектних умінь, що мають бути апробовані під час педагогічної практики. Його реалізацію доцільно здійснювати через впровадження в освітній процес закладів вищої освіти таких методів, як проблемні лекції, самостійне моделювання ситуацій навчання, рольові ігри тощо.</p>
<p style="text-align: center;">4. Принцип професійної цілевідповідності</p>	<p>Один із основних у підготовці майбутніх учителів іноземних мов до впровадження методу проектів у професійній діяльності. Реалізація цього принципу ґрунтується на застосуванні цілого ряду форм, методів й прийомів проектного навчання, вибір яких має здійснювати педагог на основі врахування індивідуальних особливостей розвитку кожного учня. Принцип сприяє орієнтуванню викладачів та студентів на реалізацію проектувальних методів у педагогічній діяльності вчителів іноземних мов, забезпечує добір змісту, методів та форм педагогічного процесу, спрямовує майбутніх педагогів на їхнє використання у навчальній роботі з учнями. Застосування цього принципу передбачає розширення сфери знань студентів про майбутню професійну діяльність; про значення професійної підготовки для забезпечення безперервного розвитку та становлення особистості.</p>
<p style="text-align: center;">5. Принцип поєднання індивідуальних і колективних форм роботи</p>	<p>Під час впровадження принципу реалізується колективний характер освітнього процесу, при цьому враховуються індивідуально-психологічні особливості суб'єктів учіння (майбутніх учителів іноземних мов), застосовуються різноманітні методи й форми проектної діяльності. Принцип покладено в основу організації роботи в малих групах, сприяє реалізації кількох навчальних функцій: <i>конкретно-пізнавальної</i>, яка пов'язана з безпосередньою професійно-орієнтованою навчальною ситуацією; <i>комунікативно-розвивальної</i>, в процесі якої виробляються навички спілкування всередині групи та за її межами; <i>соціально-орієнтаційної</i>, що сприяє вихованню громадянських якостей, необхідних для адекватної соціалізації індивіда в співтоваристві.</p>

<p><i>6. Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії</i></p>	<p>Реалізується через створення рівності позицій викладача і студентів. Спілкування на основі паритетного діалогу, надає можливість майбутньому педагогу бути активним учасником педагогічного процесу, реалізувати свої потенційні можливості. Його важливість зумовлена наявністю таких ознак, як:</p> <ul style="list-style-type: none"> – орієнтація на особистість студента (здатність чути і розуміти співрозмовника); – рівність психологічних позицій суб'єктів освітнього процесу (неприйнятне домінування викладача у спілкуванні; він має визнавати право кожного студента на власну думку, позицію); – активність усіх учасників взаємодії, за якої вони здатні виробляти свою стратегію, свідомо вдосконалювати себе; – здатність прийняти погляд іншої людини (спілкування на основі взаємної довіри, коли партнери вслухаються, розділяють думки один одного); – нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції викладача).
<p><i>7. Принцип інноваційності</i></p>	<p>Передбачає здійснення підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності на основі цілей, завдань, змісту, теорії інноваційної освіти, які спрямовані на формування універсально обізнаної особистості, компетентного фахівця з розвиненою професійною культурою. Він має володіти інноваційним підходом до розв'язання освітніх проблем, бути здатним до генерації інноваційних рішень, професійних завдань. Реалізація цього принципу уможлиблює впровадження в освітній процес вищої школи інтерактивних методів навчання, таких як кейс-метод, паралельне навчання, рефлексивний полілог тощо.</p>

ПОЕТАПНІСТЬ ВИКОНАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЕКТУ

Етапи	Завдання	Діяльність студента	Діяльність викладача
<i>I</i> <i>Цілепокладання</i>	Вибір теми, виявлення однієї або кількох проблем. Розподіл на групи.	Уточнення інформації. Обговорення завдання. Виявлення проблем, що потребують вирішення.	Мотивація учасників проекту. Участь в обговоренні цілей. Спостереження.
<i>II</i> <i>Планування</i>	Аналіз проблеми, висунення гіпотез, обґрунтування кожної з них.	Висувають гіпотези. Формують завдання.	Допомога в аналізі та синтезі. Спостереження.
<i>III</i> <i>Вибір методів перевірки прийнятих гіпотез</i>	Обговорення методів перевірки прийнятих гіпотез, можливих джерел інформації.	Обговорення методів перевірки. Вибір оптимального варіанту. Визначення джерел інформації.	Спостереження. Консультування. Пропозиція рекомендацій (на прохання учасників проекту).
<i>IV</i> <i>Виконання проекту</i>	Пошук необхідної інформації, яка підтверджує або заперечує гіпотезу. Виконання проекту.	Опрацювання інформації. Синтез та аналіз ідей. Проведення дослідження. Оформлення проекту.	Спостереження. Спрямування процесу аналізу (за необхідності).
<i>V</i> <i>Захист проекту</i>	Представлення результатів проектування. Оцінювання результатів.	Захист проекту. Колективне оцінювання результатів діяльності.	Участь в колективному аналізі та оцінюванні результатів проектування.

**Тематика курсових робіт щодо формування в майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до впровадження проектного навчання в закладах загальної середньої освіти
(авторська розробка)**

1. Вироблення комунікативних навичок учнів на уроках іноземної мови засобами проектних технологій.
2. Психолого-педагогічні основи впровадження проектного навчання на уроках іноземної мови.
3. Психолого-педагогічні основи диференційованого та індивідуального підходу до учнів у процесі впровадження методу проектів.
4. Формування пізнавальної діяльності учнів на уроках іноземної мови. Засобами проектного навчання.
5. Розробка завдань для проектної роботи учнів з формування лексичних навичок.
6. Шляхи підвищення пізнавальної активності учнів у процесі навчання іноземної мови з використанням методики проектного навчання.
7. Формування позитивної мотивації учнів до вивчення іноземної мови засобами групового навчання.
8. Використання проблемно-діалогічних методів у навчанні ситуативному мовленню на уроках іноземної мови.
9. Створення сприятливого психологічного клімату навчальних занять з іноземної мови на засадах паритетного діалогу.
10. Проблеми та перспективи впровадження інноваційних технологій навчання в практику роботи вчителя іноземної мови.
11. Особливості роботи з обдарованими учнями на сучасному етапі розвитку іншомовної освіти на основі впровадження проектних технологій.
12. Реалізація вимог до сучасного уроку іноземної мови у практиці його проектування та організації.
13. Сутність проектного навчання та методика його застосування на уроках іноземної мови.
14. Шляхи активізації розумової та пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання іноземних мов.
15. Розробка проекту «Місце відео в процесі навчання іноземних мов».
16. Історія становлення та розвитку методу проектів у зарубіжній педагогіці.
17. Види самостійної роботи учнів у навчанні діалогічного і монологічного мовлення на уроках іноземної мови.
18. Розвиток лексичної компетенції учнів старших класів на уроках іноземної мови засобами проектних технологій.
19. Ситуативні завдання для розвитку діалогічного мовлення учнів на різних етапах навчання (проект).
20. Формування проектних знань, умінь, навичок школярів старших класів на уроках іноземної мови засобами Інтернет-ресурсів.

21. Індивідуалізація та диференціація освітнього процесу з навчання іноземних мов.
22. Аналіз і самоаналіз уроку іноземної мови як засіб підвищення ефективності професійної діяльності вчителя.
23. Шляхи розвитку інтересів учнів до вивчення іноземних мов (з досвіду роботи).
24. Методи стимулювання пізнавального інтересу учнівства на уроці іноземної мови.
25. Творчі завдання як засіб активізації діяльності учнів на уроці.
26. Моделювання проблемних ситуацій уроку як засіб розвитку творчої уяви учнів на уроці іноземної мови.
27. Умови ефективності та види самостійної роботи учнів з книгою у процесі вивчення іноземних мов.
28. Формування світоглядних орієнтирів старшокласників засобами проектного навчання.
29. Реалізація принципу взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності на уроці англійської мови засобами проектного навчання.
30. Забезпечення в навчанні англійської мови ефективного функціонування системи «учитель – підручник – учень».
31. Використання міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови засобами інноваційних технологій.
32. Активізація позитивної мотивації вивчення англійської мови старшокласниками.
33. Проведення позакласної роботи з англійської мови на початковому етапі навчання.
34. Особливості підготовки і проведення нестандартних уроків з англійської мови на молодшому/ середньому/ старшому етапі навчання англійської мови.
35. Урок-конференція з англійської мови як засіб інтенсифікації навчання англійської мови у профільній школі.
36. Використання новітніх методик у процесі розвитку соціальнокультурної компетенції.
37. Організація колективної навчальної діяльності у формі проектних робіт на уроці англійської мови.
38. Організація групової роботи учнів на уроці англійської мови на середньому етапі.
39. Використання сучасних інформаційних технологій під час вивчення англійської мови на старшому етапі вивчення англійської мови.
40. Організація парної роботи учнів на уроках англійської мови з опорою на зображальну наочність.
41. Особливості застосування «warm-up activities» на середньому етапі вивчення англійської мови.
42. Особливості організації і проведення уроку-брейн-рингу з теми «Etiquette».

43. Використання ігор під час навчання лексичного матеріалу на уроці англійської мови.

44. Використання кіноінформації для навчання лексичного матеріалу на уроці англійської мови.

45. Особливості підготовки і проведення уроку-диспуту з англійської мови у 10-му класі.

46. Комунікативний підхід до навчання англійської мови в середній школі як засіб моделювання мовленнєвого спілкування.

47. Ігрові і змагальні форми роботи під час навчання лексики англійської мови.

48. Навчання використанню ідіом та мовленнєвих штампів для ведення дискусії англійською мовою.

49. Впровадження ігрового компонента у навчання техніки читання англійською мовою.

50. Використання проблемних комунікативних ситуацій в навчанні іншомовного спілкування.

**Завдання для самостійної роботи, виконання якої спрямоване на
забезпечення інтеграції іншомовного та педагогічного компонентів
(авторська розробка)**

Мета роботи: формування в студентів наступних проектувальних умінь і навичок:

- формулювати відомі умови завдання;
- визначати необхідні невідомі інформаційні відомості;
- аналізувати, обробляти, узагальнювати й обговорювати їх;
- вирішувати, наскільки на основі врахування знайдених відомостей завдання втратило (чи набуло) проблемного характеру;
- узагальнювати отриману інформацію;
- оформляти результати виконаної роботи.

Приклади завдань для самостійної роботи:

Самостійна робота 1. Дібрати навчальний матеріал для створення власного проекту на матеріалі чинного шкільного підручника з іноземної мови на основі врахування вікових особливостей учнів.

Самостійна робота 2. Продовження роботи з добору навчального матеріалу задля розроблення проекту на базі чинного шкільного підручника з іноземної мови. Під час виконання роботи врахувати вікові особливості учнів.

Самостійна робота 3. Постановка цілей, формулювання проблемної ситуації та вибір завдання проекту. Визначення типу проекту, його кінцевого результату, прогнозування знань, умінь, навичок і стратегій, що будуть необхідні учням під час виконання проектної роботи. Розробка проектних вправ і завдань, що плануються для застосування на підготовчому, виконавчому та презентаційному етапах за інтегративною моделлю реалізації іншомовної проектної діяльності учнів. Підготовка до презентації проекту та захисту його результатів.

Самостійна робота 4. Добір навчального матеріалу з метою розроблення іншомовного веб-квесту для учнів закладів загальної середньої освіти. Створення веб-квесту з використанням обраних веб-платформ, шаблонів, сайтів тощо. Представлення розробленого веб-квесту в студентській аудиторії. Підготовка до презентації і захисту власного матеріалу та обговорення робіт інших студентів.

Самостійна робота 5. Моделювання ситуацій щодо здійснення проектного навчання:

Завдання 1. Етап сприйняття особливостей проектної діяльності.

1. Can you imagine a time, which seems real to you in your project activity at the comprehensive school? Describe the classroom. What do the children do?

2. Can you imagine a time when you organize the project activity? What are you doing? Describe the topic you'll use.

3. Can you imagine your communication with your students in which form it'll be?

Завдання 2. Проблеми та рішення (Problems and solutions).

1. Can you imagine the time when somebody is not agree with his or her role in the project activity? How will you solve the problem?

2. What do you think, will you have problems in organization of project activity with younger pupils?

Самостійна робота 6.

Зробіть переклад запропонованих тем на іноземну мову, змоделюйте ситуацію, обґрунтуйте свою точку зору (враховуючи особливості проектної діяльності на уроках іноземних мов):

1. Впевненість в собі дозволяє долати труднощі під час організації проектної діяльності.

2. Погане володіння іноземною мовою може бути причиною не сформованості проєктивних вмінь майбутнього вчителя іноземної мови.

3. Учні мають вміти здійснювати спілкування на основах паритетної взаємодії.

**Приклад виконання навчального проекту
під час викладання дисципліни «Практичний курс усного та
писемного мовлення» (студентські розробки)**

Назва проекту: Careers and professions. Difficulties of a teaching career.

Тип проекту: дослідницький, монопроект, простий, внутрішній, груповий, довготривалий.

Навчальний предмет: Практичний курс усного та писемного мовлення.

Група, кількість студентів: 28 осіб.

Мета проекту: навчити майбутніх учителів іноземних мов спонтанно відтворювати діалогічне та монологічне мовлення відповідно до теми «Careers and professions. Difficulties of a teaching career»; сформувати в них уміння узагальнювати, систематизувати, знаходити причиново-наслідкові зв'язки, працювати в групі, парі, колективі.

Очікуваний результат: сформованість умінь: здійснювати комунікацію англійською мовою на професійному рівні у відповідності із визначеною темою (представлену у презентаціях та діалогах відповідно до тематики), а також готувати навчальні проекти та представляти їх у студентській аудиторії.

Перший етап створення проекту носив підготовчий характер. Студентами після обговорення було обрано тему проекту «Careers and professions. Difficulties of a teaching career» (Кар'єри та професії. Труднощі викладацької роботи). Після цього вони ознайомилися з новим мовленнєвим матеріалом і завданнями відповідно до робочої програми (*Grammar revision: The Perfect Continuous Tenses. Writing: Curriculum Vitae (Resume). Individual work – my first job interview. What should I be ready for? Project presentation*) (Письмо: Короткий життєпис (Резюме). Самостійна робота – моя перша співбесіда. До чого я маю бути готовим/ою? Представлення проекту).

На цьому ж етапі було здійснено розробку структури проекту, обговорювався кінцевий продукт та способи його презентації, формувалися групи на основі індивідуальних особливостей студентів, їхніх інтересів.

На другому етапі створення навчального проекту було здійснено організацію роботи в групах.

Перша група майбутніх бакалаврів аналізувала сильні та слабкі сторони роботи вчителів іноземної мови (*Strengths and weaknesses of foreign language teachers*). З цією метою ними було здійснене анкетування студентів щодо визначення їхньої мотивації до роботи з учнями.

Друга група майбутніх учителів іноземних мов здійснювала збір наукової інформації про види професійної кар'єри (*Types of professional career*) та представляла її для обговорення в групі.

Третя група студентів здійснювала підготовку діалогів на тему «Ознаки професійної деформації» (*Signs of professional deformation*).

Завданням для всіх трьох груп було – підготувати презентацію: «Труднощі у визначенні шляхів кар'єрного зростання» («*The difficulties in defining career paths*»).

На цьому ж етапі студентами було здійснене обговорення першої зібраної інформації та перших результатів означеного виду роботи в групах.

На наступному – **третьому етапі** створення проекту – проводився проміжний контроль: обговорювалися способи оформлення проекту, планувалося його документування, здійснювався аналіз реферату відповідно до теми проекту, обговорювалися цікаві повідомлення та результати анкетування тощо.

Четвертий етап розробки студентами проекту був представлений презентацією на тему: «Труднощі у визначенні шляхів кар'єрного зростання» («*The difficulties in defining career paths*»). Після представлення презентації було здійснене обговорення в групах щодо якості виконаного завдання учасниками груп: якість дібраного матеріалу, його організація, глибина вивчення проблеми; залучення знань з інших предметів, активність кожного учасника процесу проектування, рівень колективного характеру прийнятих рішень, характер спілкування та взаємодопомоги в групі, вміння студентів аргументувати, робити висновки.

П'ятий етап створення проекту – це підбиття підсумків проектної діяльності: обговорення результатів та колективне оцінювання навчального проекту.

Очікуваний результат: оволодіти наступними знаннями щодо:

– особливостей організації проектного навчального середовища на уроках іноземної мови у середній школі;

– основних принципів використання проектів у забезпеченні комплексного розвитку фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних, мовленнєвих знань, умінь, навичок учнів з іноземної мови;

– видів проектних технологій та способів їх застосування в залежності від типу уроку;

– особливостей роботи з учнями під час використання методу проектів у вивченні іноземної мови тощо.

Додаток С

Таблиця 1

**Обчислення F-критерію для перевірки достовірності результатів
сформованості мотиваційного компонента
готовності майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного
навчання у професійній діяльності**

Групи і кількість студентів	СБ	Показники для визначення F-критерію										F _{emp}
		f				(x _i - x)				Σ f(x - x) ²	s ²	
		5	4	3	2	5	4	3	2			
ВК-КГ 109 студ.	3,4	15	33	48	13	1,57	0,57	-0,43	-1,43	57,14	0,8	0,9
ПК-КГ 100 студ.	3,7	17	35	40	8	1,35	0,35	-0,65	-1,65	48,98	0,7	
ВК-ЕГ 106 студ.	3,4	14	29	51	12	1,58	0,58	-0,42	-1,42	48,30	0,7	1,3
ПК-ЕГ 102 студ.	4,1	38	17	45	2	0,92	-0,08	-1,08	-2,08	60,62	0,9	

Умовні позначення: ВК – вхідний контроль; ПК – підсумковий контроль;
СБ – середній бал.

Таблиця 2

**Обчислення F-критерію для перевірки достовірності результатів
сформованості когнітивного компонента
готовності майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного
навчання у професійній діяльності**

Групи і кількість студентів	СБ	Показники для визначення F-критерію										F _{emp}
		f				(x _i - x)				Σ f(x - x) ²	s ²	
		5	4	3	2	5	4	3	2			
ВК-КГ 109 студ.	3,5	16	32	49	12	1,54	0,54	-0,46	-1,46	57,37	0,8	0,9
ПК-КГ 100 студ.	3,7	18	35	40	7	1,29	0,29	-0,71	-1,71	47,53	0,7	
ВК-ЕГ 106 студ.	3,4	13	34	48	11	1,57	0,57	-0,43	-1,43	48,45	0,7	1,3
ПК-ЕГ 102 студ.	4,1	40	18	44	0	0,94	-0,06	-1,06	-2,06	59,75	0,9	

Таблиця 3

Обчислення F-критерію для перевірки достовірності результатів встановлення сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного навчання у професійній діяльності

Групи і кількість студентів	СБ	Показники для визначення F-критерію										F _{emp}
		f				(x _i - x)				$\sum f(x-x)^2$	σ ²	
		5	4	3	2	5	4	3	2			
ВК-КГ 109 студ.	3,3	10	32	52	15	1,71	0,71	-0,29	-1,29	48,29	0,7	1,0
ПК-КГ 100 студ.	3,7	14	38	41	7	1,35	0,35	-0,65	-1,65	46,98	0,7	
ВК-ЕГ 106 студ.	3,3	9	33	50	14	1,70	0,70	-0,30	-1,30	44,03	0,7	1,4
ПК-ЕГ 102 студ.	4,0	38	20	42	2	0,98	-0,02	-1,02	-2,02	58,98	0,9	

Таблиця 4

Обчислення F-критерію для перевірки достовірності результатів встановлення сформованості рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного навчання у професійній діяльності

Групи і кількість студентів	СБ	Показники для визначення F-критерію										F _{emp}
		f				(x _i - x)				$\sum f(x-x)^2$	σ ²	
		5	4	3	2	5	4	3	2			
ВК-КГ 109 студ.	3,2	9	31	51	18	1,80	0,80	-0,20	-1,20	49,2	0,7	1,1
ПК-КГ 100 студ.	3,5	13	34	42	11	1,55	0,55	-0,45	-1,45	52,36	0,8	
ВК-ЕГ 106 студ.	3,3	10	32	47	17	1,73	0,73	-0,27	-1,27	51,16	0,8	1,3
ПК-ЕГ 102 студ.	4,0	38	15	45	4	0,97	-0,03	-1,03	-2,03	63,94	1,0	

Таблиця 5

Обчислення F-критерію для перевірки достовірності узагальнених результатів встановлення цифрових показників рівнів сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до реалізації проектного навчання у професійній діяльності

Групи і кількість студентів	СБ	Показники для визначення F-критерію										F _{emp}
		f				(x _i - x)				∑ f(x - x) ²		
		5	4	3	2	5	4	3	2		- ²	
ВК-КГ 109 студ.	3,3	13	32	50	14	1,66	0,66	-0,34	-1,34	53,77	0,77	1,0
ПК-КГ 100 студ.	3,6	16	35	41	8	1,39	0,39	-0,61	-1,61	49,76	0,75	
ВК-ЕГ 106 студ.	3,3	12	32	49	13	1,67	0,67	-0,33	-1,33	46,78	0,70	1,3
ПК-ЕГ 102 студ.	4,0	44	12	45	1	0,97	-0,03	-1,03	-2,03	59,94	0,92	

Додаток Т

Акти про впровадження результатів дисертаційної роботи



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
e-mail: office@pnu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125266

08.09.2020 № 030-210/25
На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бей Ірини Юріївни «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до
проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти»,
представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі
спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Результати дисертаційної роботи Бей І.Ю. «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти» протягом 2017-2020 р.р. було впроваджено в освітній процес ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Експериментальне дослідження здійснювалося в процесі вивчення студентами першого (бакалаврського рівня) вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями), 035 Філологія таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка», «Методика викладання основної іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови», «Основна іноземна мова», «Педагогічна практика».

Зміст формульованого експерименту передбачав реалізацію розроблених авторкою педагогічних умов: формування позитивної мотивації студентів до проектного навчання, забезпечення інтеграції психолого-педагогічної та іншомовної складової процесу підготовки майбутніх педагогів до проектного навчання, розвиток умінь використовувати методи проектування на уроках іноземних мов.

Отримані результати експериментального дослідження свідчать про доцільність впровадження в освітній процес вищої школи педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності.

Результати апробації матеріалів дисертаційного дослідження Бей І.Ю. обговорено та затверджено на засіданні кафедри англійської філології (протокол №8 від 8 травня 2020 р.).

Проректор з наукової роботи

В. М. Якубів

Завідувач кафедри англійської філології

Я. В. Бистров





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 61-66-20 факс (0432) 61-28-12 E-mail: info@vspu.net код ЄДРПОУ 02125094

16.09.2020 № 06/47

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Бей Ірини Юріївни «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов
 до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти»,
 представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Результати дисертаційного дослідження Бей Ірини Юріївни «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти» впроваджувалися в практику роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського упродовж 2017-2020 рр.

У процесі здійснення педагогічного експерименту було доведено необхідність проведення системної роботи з формування досліджуваного феномену під час вивчення студентами факультету іноземних мов таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка», «Методика навчання іноземних мов», «Практика усного і писемного мовлення основної іноземної мови», «Педагогічна практика».

Під час впровадження результатів дослідження було експериментально перевірено авторську модель підготовки майбутніх педагогів до проектної діяльності, застосовано систему інноваційних технологій навчання, представлених Бей І.Ю. в авторському посібнику «Проектне навчання у вищій школі: міждисциплінарний підхід (на прикладі підготовки майбутніх учителів іноземних мов)».

Апробація матеріалів наукового дослідження довела ефективність запропонованої експериментальної моделі та підтвердила доцільність її впровадження в освітній процес вищої школи.

Результати дослідження обговорено та затверджено на засіданні кафедри англійської філології (протокол №9 від 28 травня 2020р.) та кафедри методики навчання іноземних мов (протокол №8 від 11 червня 2020 р.).

Проректор з наукової роботи



проф. Коломієць А.М.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
e-mail: post@eenu.edu.ua, web. http://www.eenu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

08.09.2020р № 03-28/01/2213 Г

на № _____ від _____

Г Г
ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Бей Ірини Юріївни
«Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах
загальної середньої освіти».**

представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Упродовж 2017–2020 рр. результати дисертаційного дослідження Бей Ірини Юріївни «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти» було впроваджено в освітній процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

У контексті викладання таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка» («Сучасні педагогічні технології» і «Методика виховної роботи»), «Методика викладання іноземної мови в закладах освіти», «Основна іноземна мова», «Педагогічна практика» викладачами було використано практичні рекомендації, представлені в навчально-методичному посібнику «Проектне навчання у вищій школі: міждисциплінарний підхід».

Навчально-методична робота, проведена зі студентами 2–4 курсів спеціальності 014 Середня освіта на основі інтегрування змісту зазначених дисциплін, надавала можливість для формування в майбутніх фахівців позитивної мотивації до використання методів проектування на уроках іноземної мови, сприяла організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та надавала можливість для розвитку в майбутніх педагогів навичок педагогічної рефлексії щодо використання проектних технологій у майбутній професійній діяльності.

З огляду на практичне значення проблеми реалізації в педагогічній практиці інноваційного навчання, загалом, та проектної діяльності, зокрема, та посилення вимог до підготовки майбутніх фахівців з іншомовної освіти вважаємо за доцільне подальше впровадження результатів дисертаційного дослідження у вітчизняних закладах вищої освіти.

Результати дисертаційного дослідження І. Ю. Бей обговорено та схвалено на засіданні кафедри практики англійської мови (протокол № 17 від 30 червня 2020 р.).

Ректор

Еліна Коляда,
799866



Анатолій ЦЬОСЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com
 Розрахунковий рахунок UA248201720344290001000032413, UA408201720344281001200032413,
 UA678201720344291001300032413 Держказначейська служба України м.Київ

01.09.2020 № 01-13/452

на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Бей Ірини Юріївни
 «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в
 закладах загальної середньої освіти», представленого на здобуття
 наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта
 (за спеціалізаціями)»

Упродовж 2017-2020 років в освітньому процесі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження Бей Ірини Юріївни «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти». Експериментальне дослідження було проведене в процесі фахової підготовки студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Зміст формувального експерименту передбачав реалізацію структурно-функціональної моделі та впровадження педагогічних умов, спрямованих на формування в майбутніх учителів іноземних мов готовності до здійснення проектного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Ефективність експериментальної роботи встановлювалася шляхом аналізу динаміки змін сформованості кожного компонента запропонованої моделі (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного), які було покладено в основу визначення готовності студентів до реалізації методів проектування у професійній діяльності вчителя іноземних мов.

Висновки та рекомендації, зроблені в дисертаційному дослідженні, мають наукову і практичну цінність та можуть бути рекомендовані до подальшої реалізації у вітчизняних закладах вищої освіти.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Проректор з науково-педагогічної роботи



Іван СТЕПАНЕЦЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені М.П. ДРАГОМАНОВА
 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
 Телефон: 234-11-08

21.09.2020 № 68
 На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Бей Ірини Юріївни «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної
 діяльності в закладах загальної середньої освіти»,
 представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Актуальність дисертаційного дослідження Бей І. Ю. було підтверджено під час впровадження в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Упродовж 2017-2020 рр. у процесі здійснення педагогічного експерименту було доведено доцільність проведення системної роботи з формування проектної компетентності майбутніх педагогів під час вивчення ними таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка», «Методика викладання іноземної мови», «Теорія сучасної іноземної мови», «Технології мовної освіти».

Заслужують на увагу запропоновані Бей І. Ю. інноваційні методи навчання, дидактичні завдання, ігрові навчальні технології, представлені в навчально-методичному посібнику «Проектне навчання у вищій школі: міждисциплінарний підхід (на прикладі підготовки майбутніх учителів іноземних мов)».

Отримані результати експериментального дослідження підтвердили доцільність впровадження в освітній процес вищої школи експериментальної моделі підготовки студентів до проектного навчання на уроках іноземних мов.

Дисертантка активно брала участь у міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях, які проводились в Університеті.

Результати апробації результатів дисертаційного дослідження Бей І. Ю. «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти» обговорено на засіданні кафедри педагогіки та методики навчання української та іноземних мов (протокол № 1 від 21 вересня 2020 р.), отримали позитивну оцінку та **рекомендовані** до впровадження.

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри



Г. М. Торбін

О. В. Матвієнко