

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

На правах рукопису
УДК: 378:811.111+37.064.2

Шролик Ганна Павлівна

**Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної
взаємодії з учнями в навчальній діяльності**

13.00.04 –
теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор пед. наук,
доцент Акімова О. В.

Вінниця – 2011

Зміст

ВСТУП	с. 4
РОЗДІЛ 1. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності як педагогічна проблема	с. 12
1.1. Сутність та структура поняття «педагогічна взаємодія вчителя з учнями в навчальній діяльності» в контексті сучасних психолого-педагогічних теорій	с. 12
1. 2. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності.....	с. 48
1. 3. Аналіз стану готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності	с. 73
Висновки до першого розділу.....	с. 85
РОЗДІЛ 2. Педагогічні умови та модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності	с. 88
2.1. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови відповідно до принципів контекстного підходу.....	с.88
2. 2. Організація освітнього мікросередовища на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин учасників педагогічної взаємодії.....	с. 112
2. 3. Активізація когнітивної та комунікативної діяльності студентів засобами інноваційних технологій	с. 125
Висновки до другого розділу	с. 148
РОЗДІЛ 3. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності	с. 150
3. 1. Методика формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до	

педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності.....	с. 150
3. 2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	с. 168
Висновки до третього розділу	с. 181
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	с. 184
ДОДАТКИ	с.187
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	с.249

ВСТУП

Сучасні реалії суспільного розвитку та світові тенденції глобалізації освітнього простору ґрунтуються на відносинах співробітництва та рівності позицій педагога і учнів в освітньому процесі. Провідними тенденціями у розвитку освіти є гуманізація, яка передбачає врахування інтересів, можливостей, індивідуальних особливостей людини; створення оптимальних умов для самореалізації, пріоритету розвитку особистості по відношенню до інформації; включення до процесу навчання рефлексії, самоаналізу та самооцінки на основі оптимальної взаємодії учасників педагогічного процесу.

Такі тенденції, безперечно, мають знаходити своє втілення у підготовці майбутніх учителів, на яких покладено відповідальну функцію формування особистості дитини та її інтелектуального розвитку. Основними вимогами до особистості майбутнього фахівця є професійна компетентність, конкурентоспроможність, здатність ефективно співпрацювати з учнями, організовувати навчальну діяльність на суб'єктних засадах. Тому професійна підготовка майбутніх вчителів має бути спрямована на формування готовності до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності. Особливо це стосується вчителя іноземної мови, комунікативна діяльність якого є однією з найважливіших.

Новітні тенденції розвитку педагогічної освіти актуалізують проблему гуманізації педагогічного процесу, надання прав суб'єкта всім учасникам навчальної діяльності, створення необхідних умов для повноцінного та успішного оволодіння знаннями, вміннями та навичками як у середній, так і у вищій школі. Разом з тим, незважаючи на наявність нових концептуальних підходів у цій сфері, розв'язання проблеми ефективної підготовки до педагогічної взаємодії учителів іноземної мови потребує пошуку нових підходів.

Проблемі підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності присвятили свої роботи науковці як у нашій країні, так і

за її межами: у напрямку гуманізації освіти (Г. Балл, І. Бех, С. Іванова, В. Максимова, А. Сманцер); організації інноваційної навчальної діяльності (Р. Гуревич, М. Кадемія, А. Коломієць, О. Шестоपालюк) та формування творчого мислення майбутнього учителя (О. Акімова, А. Брушлинський, В. Кан-Калик, Ю. Кулюткін, Г. Тарасенко), компетентнісного підходу (В. Байденко, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, А. Субетто, Є. Садовська); готовності майбутнього педагога до професійної діяльності (О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Шахов), психологічного аспекту спілкування та взаємодії (Н. Березовін, О. Бодальов, Ю. Костюшко, В. Лабунська, Б. Паригін, О. Петровський, І. Риданова, Є. Рогов, Р. Рибаківа, Л. Столяренко); лінгвометодичної підготовки у вищій школі (Н. Іваницька, О. Куцевол, Л. Морська).

За останнє десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень, у яких досліджувалась проблема підготовки майбутніх учителів іноземної мови до суб'єктних відносин із учнями в навчальній діяльності (О. Бігич, Л. Бродська, І. Мамчур, Е. Унтілова, Н. Щерба) та було доведено, що здатність до ефективної взаємодії з учнями та лінгвометодична компетентність є ключовими компонентами готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності. Зазначені роботи є цінним внеском у вирішення даної проблеми. Разом з тим недослідженими залишились питання формування спрямованості професійної підготовки студентів на гуманістичну модель педагогічної взаємодії з учнями, структури готовності, педагогічних умов та моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності. Ми змушені констатувати, що студентам бракує практичної підготовки до педагогічної взаємодії, а це ускладнює згодом проходження ними педагогічної практики та подальшу професійну діяльність.

Теоретичний аналіз та наявний досвід доводять, що характер підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії не відповідає сучасним умовам професійної підготовки фахівців. Ці проблеми викликають суперечності між:

- новими вимогами суспільства та наявним станом підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності;
- необхідністю готувати фахівців педагогічної галузі відповідно до нових європейських стандартів та традиційним принципом підготовки кадрів;
- між соціально-педагогічною значущістю проблеми гармонізації взаємовідносин учителя й учнів та недостатньою її розробкою у теоретичному й методичному аспектах.

Отже, актуальність визначеної проблеми дослідження зумовлена недостатньою її розробленістю у педагогічній літературі, а також необхідністю вирішення зазначених проблем та суперечностей.

Актуальність визначеної проблеми, недостатня теоретична і практична її розробленість, значимість визначення можливостей ефективної організації педагогічної взаємодії вчителя та учнів у навчальній діяльності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **“Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності”**.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Теоретико-методологічні основи педагогічної підготовки майбутніх учителів» (№0101U007274). Тема дослідження затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 4 від 06.10.2004 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень з педагогічних наук в Україні (протокол № 1 від 25.01.2005 р.).

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до взаємодії з учнями в навчальній діяльності.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що рівень професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в

навчальній діяльності значно підвищиться за таких умов:

- формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови відповідно до принципів контекстного підходу;
- організації освітнього мікросередовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача зі студентами;
- активізації когнітивної та комунікативної діяльності студентів засобами інноваційного навчання.

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

1. Розкрити сутність та структуру поняття “педагогічна взаємодія вчителя іноземної мови з учнями в навчальній діяльності” в контексті сучасних психолого-педагогічних теорій;
2. Визначити та схарактеризувати критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності;
3. Обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови та модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності;
4. Розробити та апробувати методику підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії в навчальній діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови у педагогічному вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали ідеї, в яких висвітлено філософську сутність проблеми освітньої взаємодії (В. Андрущенко, А. Анципов, Д. Белухін, І. Зязюн, В. Кремінь, А. Спіркін,); застосування інноваційних освітніх систем, технологій та методик (Р. Гуревич, М. Кадемія, Н. Кічук, А. Коломієць, В. Ляудіс, Н. Мальцева, О. Мороз, О. Пехота, М. Поташнік, О. Шестопалюк); різні аспекти загальнодидактичної підготовки

учителя (Г. Андрєєва, С. Дмитрієва, О. Дубасенюк, М. Заброцький, Д. Мазоха, Є. Рогов, О. Тарнопольський, І. Самойлюкевич, Н. Якса), концепцію навчальної діяльності (В. Давидов, Д. Ельконін); контекстний підхід (А. Вербицький); традиційні та інноваційні погляди на педагогічну взаємодію вчителя та учнів (І. Андріані, О. Киричук, В. Маралов, А. Маркова, О. Остапчук, І. Підласий, М. Рибаківа, А. Сманцер, І. Якиманська, О. Якубовська); проблему спілкування, у тому числі і педагогічного (К. Абульханова-Славська, І. Балл, М. Каган, Я. Коломинський, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Риданова); питання комунікації та комунікативних навичок (Г. Бейтсон, П. Вацлавік, О. Карп'юк, О. Матяш, С. Муратов); креативності (О. Акімова, Д. Гілфорд, О. Матюшкін, М. Род, І. Торранс, Д. Хадамард, А. Хуторський).

Для досягнення поставлених у даній роботі завдань використовувався комплекс логічнопов'язаних **методів наукового дослідження**:

- **теоретичні** (аналіз і синтез; систематизація, порівняння, класифікація та узагальнення інформації літературних джерел, програм, дисертаційних досліджень та авторефератів, підручників і посібників, нормативних документів) – для визначення сутності та особливостей проблеми педагогічної взаємодії вчителя та учнів у навчальній діяльності в контексті сучасних психолого-педагогічних теорій, уточнення сутності та структури ключових понять дослідження, виокремлення критеріїв та рівнів діагностики сформованості готовності, доведення гіпотези дослідження;

- **емпіричні** (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, вивчення результатів навчальної діяльності) використовувалися для діагностики сформованості рівнів навчальних досягнень студентів;

- **експериментальні** (констатувальний та формувальний етапи педагогічного експерименту) – з метою перевірки педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності;

- **статистичні** (кількісна та якісна обробка результатів педагогічного

експерименту із використанням методів математичної статистики) застосовувались для підтвердження гіпотези шляхом аналізу одержаних в експерименті результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Волинського національного університету імені Лесі Українки, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Кримського гуманітарного університету. Загалом у експериментальній стадії дослідження взяло участь 404 студенти та понад 20 викладачів.

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

- *вперше* визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності (формування іншомовної комунікативної компетентності відповідно до принципів контекстного підходу, організація освітнього мікросередовища на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин викладача зі студентами, активізація когнітивної та комунікативної діяльності майбутніх учителів засобами інноваційних технологій); визначено критерії (особистісно-мотиваційний, професійно-когнітивний, організаційно-операційний), показники (мотиви, креативність та особистісні якості; професійно-педагогічні знання і вміння, а також фахово-лінгвістичні знання і вміння; комунікативні здібності, організаційні вміння, оцінно-рефлексивні вміння) та рівні сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії (репродуктивний, ситуативно-продуктивний, стабільно-продуктивний та творчо-рефлексивний); розроблено модель формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії та методика її перевірки;

- *уточнено* сутність поняття “педагогічна взаємодія вчителя з учнями у навчальній діяльності”, що розглядається як взаємопов'язана діяльність

суб'єктів навчального процесу з вирішення навчально-пізнавальних цілей через механізми педагогічного спілкування (комунікативне завдання), що включає в себе цілеспрямований педагогічний вплив з боку вчителя та зворотну реакцію з боку учнів, внаслідок чого відбувається взаємне збагачення інтелектуальної та емоційної сфер учасників взаємодії та їх самореалізація у навчальній діяльності;

- *подальшого розвитку* одержало положення про зв'язок лінгвометодичної підготовки із готовністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учнів у навчальній діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та впровадженні алгоритмізованої методики підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями, методичних рекомендацій "Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності"; у підготовці робочої програми дисципліни "Шкільний курс методики викладання іноземної мови" для викладачів вищих навчальних педагогічних закладів. Обґрунтовані та експериментально підтверджені висновки і практичні рекомендації можна використати для подальших досліджень проблеми вдосконалення підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця (довідка № 35/10 від 21. 06. 2010), Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Рівне (довідка № 3/2492 від 21.06.2010), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль (довідка № 1183-33/03 від 08.11.2010), Кримського гуманітарного університету, м. Ялта (довідка № 92 від 16.12.2010).

Апробація результатів здійснювалась на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях і конгресах: «Комунікація у вік глобалізації: десять років успішного розвитку та здобутків» (Львів, 2005), «Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції» (Черкаси, 2008), «Іноземні мови у

вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти»(Вінниця, 2008), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2008), «Україна – мова – світ: актуальні проблеми лінгвістики та лінгводидактики» (Львів, 2008), «Викладач і студент: суб'єкт-суб'єктні відносини» (Черкаси, 2008) та «Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі» (Одеса, 2009), «Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти» (Вінниця, 2010), «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі» (Вінниця, 2010), «Підготовка майбутніх учителів до педагогічної дії» (Житомир, 2011), а також обговорювались на засіданнях кафедри англійської мови та кафедри педагогіки .

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 17 одноосібних працях, у тому числі: 11 статей у наукових фахових виданнях, що входять до переліку ВАК України, 5 статей у збірниках матеріалів конференцій, а також у 1 методичних рекомендаціях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Основний зміст викладено на 186 сторінках. Список використаних джерел містить 228 найменувань, з них 40 іноземними мовами. У роботі 14 таблиць та 11 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1. 2. Сутність та структура поняття «педагогічна взаємодія вчителя та учнів у навчальній діяльності» в контексті сучасних психолого-педагогічних теорій

Сучасна педагогічна наука орієнтована на дослідження, які мають прикладний характер та можуть бути втілені у педагогічній практиці згідно з сучасними гуманістичними тенденціями. Компетентний педагог має стати не лише цілісною особистістю, здатною реалізувати власний потенціал і бути мобільною та креативною, а й бути підготовленим до навчання і виховання дитини, відповідно активної та успішної. Гарантом ефективного виконання цього нелегкого завдання може стати налагодження ефективної педагогічної взаємодії педагога з учнями в навчальній діяльності, а відповідно, і підготовка майбутніх педагогів до виконання цього завдання.

З позицій філософії освіти, В. Андрущенко наголошує на нероздільності нової філософії освіти та нової педагогіки підготовки людини до життя у сучасному життєвому середовищі. Центром цієї філософії має бути людина як самоцінність у всій повноті свого творчого ставлення до життя і повноті можливостей для власної самореалізації. Педагогічна теорія, побудована на основі цієї філософії, програмує практичні параметри нової педагогічної дії, що призводить до можливості самореалізації та самоствердження особистості [6, с. 14 - 15].

Розглядаючи поняття «педагогічна взаємодія», ми виходили з базового для багатьох наук поняття «взаємодія». Поняття взаємодії розглядається у різних

площинах: у філософії – як одна із загальних форм взаємозв'язку між явищами, чия сутність полягає у зворотному впливі одного предмета чи явища на інше[6]; у соціології – як форма спілкування осіб, за якою систематично здійснюється їхній взаємний вплив одна на одну, реалізується соціальна дія кожного з партнерів, досягається пристосування дій одного до дій іншого, спільність у розумінні ситуації, сенсу дій та певний ступінь солідарності або згоди між ними[35]; у психології – це, передусім, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності[60].

Взаємодія як процес, у якому функціонує та розвивається людина, передбачає обмін діями, інформацією, емоціями та установками. Процес взаємодії підтверджує той факт, що задля успішного розвитку людині необхідне оточення інших людей, безпосередній контакт та виконання спільних дій.

У філософській науці взаємодія є однією з базових категорій, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємозумовленість та зміну стану чи взаємний перехід одного об'єкта в інший. У філософії освіти питання взаємодії, особливо у процесі здобуття освіти, є одним з визначальних чинників[50]. Взаємодія людей між собою та зі світом зумовлює структуру суспільства, людську поведінку та свідомість. Кожна зі сторін, що взаємодіють, виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони [145]. Взаємодія є феноменом зв'язку, впливу, переходу, розвитку різних об'єктів внаслідок взаємного впливу один на одного та на інші об'єкти [7, с.305], це сукупність процесів впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість, зміна стану та взаємний перехід. Якості об'єкту можуть виявлятися та бути пізнаними головним чином у взаємодії з іншими об'єктами [14, с.47]. Тобто, людина не може інтелектуально та творчо розвиватися, не взаємодіючи з іншими людьми та не отримуючи реакції на свою діяльність.

Сутність поняття «взаємодія» у філософії тлумачиться як «взаємна дія», «взаємовплив». Необхідними елементами будь-якої взаємодії вважають: 1) первинні елементи – а) об'єкти, які змінюють, та ті, які піддаються

змінам (А та В, В та А); б) впливи, що розповсюджуються від А до В та навпаки; в) середовище розповсюдження; 2) відносини єдності (причинно-наслідкові); 3) закон композиції – умови, які обмежують ці відносини [156, с.106].

М. Заброцький зазначає, що «взаємодія» виступає як філософська категорія, що відображає процеси впливу об'єктів (чи суб'єктів) один на одного та їхню взаємну зумовленість, як об'єктивна та універсальна форма руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої системи. Категорія «взаємодія» охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів [46].

Таким чином, сутність «педагогічної взаємодії у навчальній діяльності» як філософської категорії передбачає взаємний вплив суб'єктів один на одного в процесі вирішення спільних завдань, під час якого можна досягнути найповнішого розкриття усіх якостей цих суб'єктів, та їх особистісний та суспільний розвиток та самопізнання.

Оскільки людина є істотою соціальною, вона підпорядковується законам не індивідуальним та «суб'єктивним», а «соціальним» – тобто законам людської діяльності, людської взаємодії, тому що особистість розуміє себе, свою діяльність лише у своєму ставленні до іншої людини та навпаки [86, с. 276].

Соціологія визначає взаємодію як процес, для здійснення якого потрібні такі складові: 1) індивіди (принаймні два); 2) їхні дії – акти; 3) провідники взаємодії, які передають вплив чи емоції від одних людей до інших [141, с.16].

Соціологія освіти вивчає навчальний процес як вид соціокультурної діяльності та дає змогу простежити динаміку освіти, особливості її взаємодії з іншими сферами суспільного життя, процес розвитку суб'єкта освіти. Головною особливістю соціального життя соціологія освіти називає взаємодію індивідів, соціальних груп у межах відповідних соціальних інститутів. З точки зору цієї науки, взаємодія — це система взаємозумовлених соціальних дій, за яких дії

одного суб'єкта (індивіда, групи, спільноти) одночасно є причиною і наслідком відповідних дій інших. У процесі її реалізується соціальна дія партнерів, відбувається взаємне пристосування дій кожного з них, однаковість у розумінні ситуації, усвідомленні її смислу дій, певний ступінь солідарності між ними [35].

Існує також кілька теоретичних напрямків, що утворились внаслідок розвитку *теорій міжособистісної взаємодії*. Американські соціальні психологи пропонують категорію діадичної взаємодії, наголошуючи при цьому, що доцільним є дослідження взаємодії у діаді (парі). Дослідники наполягають, що взаємодія продовжується за умови, якщо для кожного партнера винагороди перевищують втрати. Польські соціологи пов'язують структуру взаємодії із описом ступенів її розвитку. Структурний опис взаємодії представлений також у транзакційному аналізі, який розглядає взаємодію у спілкуванні через динаміку міжособистісних позицій партнерів та приділяє особливу увагу різним ритуалам та іграм. Теорія символічного інтеракціонізму визначає поведінку людей стосовно один одного та предметів навколишнього світу через значення, яких вони їм надають та розглядає взаємодію як вирішальний компонент становлення людського «Я». Центральною думкою концепції є те, що особистість формується у взаємодії із іншими особистостями [145, с. 454 - 461]. Теорія про «дзеркальне Я»-особистість – це сукупність психічних реакцій людини на думку оточення, при цьому взаємодією є діалог, у процесі якого люди спостерігають, усвідомлюють наміри один одного та реагують на них. Взаємодіючи один з одним, людські індивіди змушені враховувати вчинки та наміри інших, отже активність інших здійснює позитивний вплив на нашу власну поведінку. Люди змушені якимось чином пристосовувати свої вчинки до дій інших [139, с. 137 - 138]. Теорія керування враженнями уподібнює соціальні ситуації взаємодії драматичним виставам, у яких взаємодія – це театральна п'єса, а люди, розігруючи свої ролі, намагаються справити гарне враження на інших, приховуючи свої недоліки. Балансні теорії визначають, що взаємодія

підпорядковується збалансованості поглядів людей та їхніх установок стосовно один одного та третіх об'єктів. Теорія обміну проголошує, що кожен прагне врівноважити винагороди та витрати для того, щоб зробити власну взаємодію стійкою та приємною, при цьому у основі лежить попередній досвід. Люди продовжують взаємодію за умови отримання від неї певної винагороди, при цьому, отримуючи перевагу у ситуації взаємодії, людина починає нав'язувати іншим свою волю [145, с. 454 - 461]. Іншим напрямком у вивченні взаємодії є теорії соціальної взаємозалежності у групах. Щодо основних форм групової взаємодії, суттєвою є соціально-психологічна теорія про те, що ефективність міжособистісної взаємодії зумовлюється характером соціальної взаємозалежності її учасників: позитивна взаємозалежність – кооперація; негативна – суперництво, конкуренція; за відсутньої взаємозалежності індивідуальної поведінки, взаємодії не відбувається. Ця теорія підтверджує корисність спільних зусиль та шкідливість суперництва у досягненні спільної мети.

Узагальнюючи різні наукові погляди, можна стверджувати, що усі ці теорії відображують розмаїття аспектів, пов'язаних із категорією міжособистісної взаємодії та цінність усіх підходів вітчизняних та закордонних учених для розуміння важливості взаємодії між учасниками навчального процесу. Педагогічну взаємодію доцільно розглядати, по-перше, у аспекті комунікації між сторонами з метою обміну інформацією, вміннями та навичками; по-друге, з боку того впливу, який кожна зі сторін здійснює одна на одну, а також, ступеня і якості тих змін, які відбуваються; по-третє, у ступені самореалізації та творчого розкриття обох сторін.

У психології проблему міжособистісної взаємодії покладено в основу сутності людського існування. Оскільки люди відчують потребу вступати у тісні стосунки та взаємодіяти один з одним, це є засобом та сенсом їх існування. Для нашого дослідження важлива актуалізація психологічної сутності педагогічної взаємодії вчителя та учнів у навчальній діяльності, тому що без

інтеріоризації досвіду успішної міжособистісної взаємодії у навчальному процесі неможливе оволодіння вміннями її організації.

Розглядаючи взаємодію в цьому сенсі, більшість дослідників робить наголос на розумінні взаємодії як форми організації конкретної діяльності людей. Л. Орбан-Лембрик зазначає, що саме за умови введення взаємодії в певну спільну діяльність розкривається її суть. Отже, взаємодія є елементом спілкування, який фіксує обмін інформацією та організацію спільних дій, тобто комунікація організовується в ході спільної діяльності, «з приводу» її [107, с. 479 - 487]. Такої ж думки дотримується Л. Столяренко, яка окреслює взаємодію як взаємоспрямовані дії індивідів, що застосовуються людиною задля досягнення певної мети, практичних завдань або для реалізації цінностей [145].

Більшість психологів погоджуються, що взаємодія є, за своєю сутністю, одним з підходів до розуміння спілкування, під час якого встановлюються стосунки з іншими людьми, відбувається обмін інформацією та іншими цінностями, які стимулюють становлення людини. Такої позиції дотримуються Г. Андреева [5], О. Бодальов [19], К. Брендл [193], Д. Грін [199], О. Леонтєв [80], Б. Паригін [110], Дж. Хадамард [203], Д. Хаймс [206], С. Савіньон тощо[217].

Деякі дослідники висувають на перший план різні аспекти взаємодії, що зумовлюють її сутність, зокрема, взаємовплив суб'єктів взаємодії, взаємного пізнання одне одного. Так, Є. Рогов вважає взаємодію формою соціальної комунікації чи спілкуванням принаймні двох осіб чи спільнот, в якій систематично здійснюється їх вплив один на одну, реалізується соціальна дія кожного з партнерів, досягається пристосування дій одного до дій іншого, спільність у розумінні ситуації, сенсу дій та певний ступінь однотайності і згоди між ними [123, с. 6].

О. Бодальов також визначав ситуацію взаємодії як таку, коли одна людина впливає на іншу і тому ефект впливу пов'язаний із характером співвіднесення особливостей, які має одна та друга особистість (наприклад, вчитель та учень),

розглядаючи при цьому спілкування як вид взаємодії, в якому люди виступають по відношенню один до одного і об'єктом, і суб'єктом одночасно [19, с.5 - 6].

Уточнюючи цю точку зору, І. Бех наполягає на тому, що невід'ємною частиною взаємодії є пізнання суб'єктами взаємодії один одного. Соціальне пізнання є розумінням і прийняттям мети та намірів партнера по взаємодії та одночасно виховним чинником. Завдяки цьому партнери встановлюють особливі стосунки, які є міцною психічною основою виховання стійкого почуття корисності для іншого [17, с.12-13].

Б. Паригін також вважає, що взаємодія тісно пов'язана із соціально-психологічним спілкуванням. Істотними компонентами цієї взаємодії між людьми є вони самі, їх взаємний зв'язок та відповідний взаємовплив і взаємні зміни, які вони здійснюють стосовно один одного. Дослідник розглядає взаємодію як процес, що складається, з одного боку, з фізичного контакту або спільної дії, а з іншого – з духовного вербального або невербального контакту [110, с. 82-83].

Стосунки людей, які вступають у взаємодію, можуть розвиватися у різних напрямках, але визначальними є ті ролі, які вони виконують, вступаючи у взаємодію. У світлі гуманістичного підходу, що домінує останнім часом у всіх галузях наукового знання, розподіл ролей на суб'єкт-суб'єктній основі є запорукою успішної та продуктивної взаємодії.

З. Барабанова розглядає педагогічну значущість взаємодії, в якій та через яку розкривається складна система здібностей – предметно-практичних та психологічних. Взаємодія є одним з основних способів активізації саморозвитку і самоактуалізації учня та додатково здійснює ефект міжособистісного впливу, який базується на взаєморозумінні та самооцінці учасників взаємодії. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія включає в себе комунікацію як обмін інформацією, взаємодію як обмін діями та сприйняття людьми один одного [11, с. 40 - 42].

Досліджуючи це питання, Т. Вольфовська розглядає взаємодію людей в суспільстві в двох аспектах: людина репрезентує себе як суб'єкт або об'єкт

взаємодії. У першому випадку особистість ставиться до партнера взаємодії як до цінності та прагне до співробітництва, встановлення рівноправних партнерських стосунків та спільного розв'язання проблем. У другому випадку особистість ставиться до партнера по взаємодії як до засобу, прагне мати однобічну перевагу, виявляє егоцентризм, нерозуміння іншого, однобічне бачення партнера та настанову на монолог з використанням звичних стандартних уявлень і прийомів [29, с. 99 – 100].

У психологічній науці багато уваги приділялося питанням, пов'язаним з визначенням форм і видів взаємодії. Деякі науковці (Л. Володіна та О. Карпуніна) виділяють такі види взаємодії: кооперація (спільна трудова діяльність), конкуренція (суперництво), конфлікт. Для того, щоб спілкування було ефективним, діалогічним, необхідно дотримуватися таких умов: рівність психологічних позицій соціальних суб'єктів незалежно від їх соціального статусу; рівність у визнанні активної комунікативної ролі один одного; рівність у психологічній взаємній підтримці [29].

Визначають дві основні тенденції у видах взаємодії: перша «орієнтація на контроль» (прагнення керувати ситуацією та поведінкою інших, домінувати у взаємодії, що призводить до знецінювання людської особистості та використання її як знаряддя досягнення цілей). Така взаємодія набуває суб'єкт-об'єктного характеру. Друга тенденція «орієнтація суб'єктів на необхідність рахуватись один з одним» (обмежувати власну свободу та незалежність, а також включатися у суб'єкт-суб'єктні соціальні зв'язки і досягати узгодженості). Цей вид взаємодії має полісуб'єктну вираженість [52, с.27]. Саме такий характер міжособистісної взаємодії є найбільш прийнятним та продуктивним у реаліях педагогічного процесу.

Л. Столяренко виділяє такі *форми міжособистісної взаємодії*: ритуальну взаємодію – символічне виявлення реальних соціальних стосунків і статусу людини в групі, яке потрібне для задоволення потреби у визнанні; операцію – різновид трудової та професійної взаємодії, під час якої людина підтверджує

свою компетентність та отримує підтвердження оточення; змагання – коли наявна певна мета, а всі дії різних людей співвідносяться з цією метою таким чином, що вони не конфліктують; а також проведення часу, дружбу, кохання, гру та маніпуляцію [145, с. 454-461]. Обидва типи взаємодії є актуальними у навчальному процесі, оскільки як вчитель, так і учні мають потребу у підтвердженні своєї компетентності та об'єднуються спільною метою, з якою співвідносяться всі інші дії.

Л. Орбан-Лембрик також виділяє два ключових види взаємодії: співробітництво, що сприяє організації спільної діяльності та забезпечує її успішність, і суперництво, яке перешкоджає спільній діяльності, створюючи перепони на шляху до порозуміння; а також наводить історико-теоретичний огляд поняття взаємодії, оцінюючи дослідження, в основу якого покладено особистісну взаємодію в основу соціальної діяльності [107, с. 479 - 487].

Суперництво можна вважати деякою мірою позитивною тенденцією розвитку стосунків, якщо йдеться про досягнення кінцевого результату будь-якою ціною. Проте у разі, коли на перший план висуваються взаємостосунки та психологічно здоровий клімат, а також позитивні враження, розвиток індивідуальності та творча самореалізація нижчими темпами, але вищої надійності і на гуманній основі, єдиною можливою формою організації є співробітництво на суб'єкт-суб'єктній основі.

Специфікою взаємодії є те, що кожен її учасник зберігає свою автономність та може забезпечувати саморегуляцію своїх комунікативних дій. За поведінковими проявами зразки взаємодії у чотири глобальних категорії: позитивні емоції (вияв солідарності, вираз згоди, зняття напруги); вирішення проблем (пропозиції, вказівки, вислів думки, видача орієнтацій); постановка проблеми (запит про інформацію, прохання висловити свою думку, запит вказівок); негативні емоції (вираз незгоди, створення напруги, демонстрація антагонізму)[29].

Л. Уманський виділяє три форми організації спільної діяльності: кожен

учасник виконує свою частину роботи незалежно від іншого, спільне завдання виконується послідовно кожним учасником, одночасна взаємодія кожного учасника з іншими (спільно-індивідуальна, спільно-послідовна та спільно-взаємодіюча). Показниками єдності членів взаємодіючої групи у психологічній сфері є інтелектуальна єдність – здатність знаходити спільну мову та разом вирішувати проблеми та – емоційна єдність – емоційний відгук та підтримка – а також воляова єдність – здатність мобілізуватися та діяти як єдиний організм [185].

Саме ці особливості є значущими для нашого дослідження та для розуміння сутності педагогічної взаємодії як педагогічної проблеми – взаємодія вчителя з учнями повинна характеризуватися саме вмінням знаходити спільну мову, встановлювати міжособистісний емоційний та інтелектуальний зв'язок із відповідною зворотною реакцією.

В. Паригін виявив шляхом експериментальних досліджень, що організованість групи зумовлюється такими *факторами групової взаємодії*: а) спільність міжособистісних стосунків; б) організаційна залежність; в) психологічне налаштування на діяльність; г) сенсомоторна узгодженість реакції. Слід також звернути увагу на *механізми* впливу та відбиття впливу в процесі групової взаємодії. До них належать зараження, навіювання, переконання. Способами відбиття впливу можуть бути наслідування, мода тощо [110, с. 89].

Аналізуючи основні напрями вивчення взаємодії, С. Іванова відмічає, що усі вони підтримують ідею співпраці та кооперації як найбільш продуктивного способу полісуб'єктної взаємодії у сучасному суспільстві та наводить таке визначення: «Психологічна стратегія співпраці – це, передусім, адаптація до партнера, пов'язана із рівноцінними горизонтальними взаємодіями, в яких на перший план висувається гуманістично-орієнтований логічний контакт, співвідношення індивідів, діалог, який призводить до виявлення релевантних ознак, за якими встановлюється взаємна згода його учасників». Вирішальними

факторами ефективності взаємодії є такі: позитивна взаємозалежність суб'єктів міжособистісної взаємодії; усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності; підтримуюча взаємодія; високий рівень розвитку соціальних умінь та навичок спілкування; рефлексивний аналіз власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших суб'єктів [52, с. 37 – 38].

Проаналізувавши усі підходи до категорії «взаємодія», можна узагальнити важливі для нашого дослідження особливості таким чином: взаємодія – це така форма соціальної комунікації людей під час виконання спільної діяльності, впродовж якої вони пізнають одне одного, пристосовуються одне до одного та здійснюють взаємовплив перетворювального характеру. Ефективна взаємодія характеризується інтелектуальною та емоційною єдністю, суб'єкт-суб'єктним розподілом ролей між її учасниками, встановленням міжособистісних зв'язків та позитивною зворотною реакцією. Цей вплив може призводити до дво- або однобічної зміни у їх світогляді, принципах, точці зору, поведінці; найефективнішою стратегією взаємодії є співпраця.

Саме тому взаємодія є тим стрижнем, на основі якого здійснюється навчальна діяльність. У навчальному процесі взаємодія набуває активної форми та є спрямованою вчителем на учня. Вона має на меті формування у останніх певного досвіду, знань, умінь та навичок, а також особистісних якостей.

Проте за будь-яких умов взаємодія, особливо педагога та учнів у навчальній діяльності, не можлива без спілкування, яке у педагогічному просторі носить особливий характер. Існує багато підходів до визначення сутності та функцій спілкування. Розглянемо деякі з найважливіших для розуміння суті поняття «педагогічна взаємодія в навчальній діяльності».

З психологічної точки зору, спілкування визначається у кількох вимірах як:

- 1) складний багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, що породжується потребами у спільній діяльності та включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини;
- 2) процес, який здійснюється знаковими засобами,

викликаний потребами спільної діяльності та спрямований на значну зміну стану, поведінки та особистісно-змістових утворень партнера [123; 6].

Що стосується існуючих поглядів провідних учених на категорію спілкування, більшість дослідників дотримується думки про те, що спілкування настільки тісно пов'язано із міжособистісною взаємодією, що вони є, певною мірою, синонімічними та взаємозамінними поняттями [84, 110, 123, 127, 130].

Уточнюючи ці положення, Ш. Амонашвілі відзначає процесуальний бік спілкування, обумовлюючи спілкування як невід'ємну складову взаємодії, оскільки під час нього люди не лише впливають один на одного та обмінюються інформацією, упорядковують стосунки між собою, а й реалізують його через свою людяність, індивідуальність та неповторність [4, с. 62-63].

Інші дослідники розглядають спілкування у соціальному контексті і у тісному зв'язку зі взаємодією людей (Б. Паригін, А. Петровський, Л. Орбан-Лембрик). Вони узагальнюють категорію спілкування як необхідну умову існування людей у суспільстві, що відтворює об'єктивну потребу особистості в розвитку її індивідуальності, в обміні думками, об'єднанні, взаємодії з іншими. Вузкий контекст дефініції вказує на процес предметної та інформаційної взаємодії між людьми, в якому формуються, конкретизуються, уточнюються й реалізуються їхні міжособистісні стосунки [110, с. 28 - 29], [113, с. 245], [106, с. 24].

Ми погоджуємось з науковою точкою зору про те, що поняття «спілкування» відрізняється від поняття «взаємодії», хоча є невід'ємним її компонентом. На підтримку цього підходу виступає багато вчених, що звертають більше уваги на інформаційну сторону спілкування [19, 29, 52].

Визначаючи сутність спілкування, К. Абульханова-Славська також виділяє і предмет, з приводу якого воно відбувається (інформаційний бік, вирішення завдання), і сам процес спілкування (його особливості, нюанси). Особистість у процесі спілкування не просто задовольняє свою потребу у дружбі, допомозі тощо, а й розвиває здатність враховувати інтереси іншої людини та задовольняти

свою потребу у людяності [1, с. 167 – 182].

За визначенням М. Кагана, «спілкування – це процес вироблення нової інформації, яка є спільною для тих, хто спілкується, та надає їм спільності (або підвищує ступінь цієї спільності)». Головними критеріями діалогу М.Каган називає вироблення нової інформації та створення спільності [54, с. 149].

Н. Савченко розглядає спілкування як складний, багатоплановий процес, що охоплює особливу категорію реальних стосунків, а саме «суб'єкт-суб'єктні». У цю категорію входять практично всі види міжособистісних стосунків, до яких залучено школярів у процесі діяльності з педагогами, батьками, однолітками й іншими людьми. Органічний процес спілкування, що в системі повсякденної взаємодії проходить ніби звичайна річ, без особливих зусиль з боку тих, що спілкуються, у цілеспрямованій виховній діяльності викликає певні труднощі, пов'язані з тим, що педагог не розуміє структури й законів педагогічного спілкування, у нього слабо розвинуті комунікативні здібності й комунікативна культура в цілому. Автор розглядає спілкування як професійно творчу категорію, яка являє собою у педагогічній діяльності процес і результат процесу розв'язання педагогом незліченної безлічі комунікативних завдань [127, с. 187 – 192].

Структурні компоненти спілкування також значною мірою розкривають його сутність та особливості. Так, В. Саф'янов визначає структуру спілкування у складі ціннісних, антропологічних та нормативних елементів. Будь-який процес спілкування – це взаємодія конкретних суб'єктів із певними якостями і, нарешті, це сукупність певних норм, правил, способів, форм людської взаємодії. *Функціями спілкування* є форма соціалізації індивіда, форма самореалізації індивіда, розвитку його індивідуальності, а також виховні, інформаційні, освітні, творчі функції [130, с. 23 - 24].

Існує декілька підходів до визначення видів спілкування. У залежності від змісту, цілей та засобів психолог Р. Немов розрізняє декілька *видів спілкування*. За змістом: матеріальне (обмін предметами та продуктами діяльності),

когнітивне (обмін знаннями), кондиційне (обмін психічними чи фізіологічними станами), мотиваційне (обмін спонуканнями, цілями, інтересами, мотивами, потребами), діяльнісне (обмін діями, операціями, вміннями, навичками). За цілями спілкування поділяється на біологічне (пов'язане із задоволенням основних органічних потреб, необхідне для підтримки, збереження та розвитку організму) та соціальне (зادля розширення та зміцнення міжособистісних контактів, інтерперсональних стосунків та особистісного зростання індивіда). За засобами – безпосереднє (за допомогою органів мовлення та руху) та опосередковане (із використанням природних чи культурних предметів як засобів організації спілкування). Розрізняють також пряме спілкування – особистісні контакти при безпосередньому сприйнятті співрозмовників один одного, непряме спілкування – через посередників; ділове спілкування – як засіб підвищення якості спільної продуктивної діяльності, особистісне спілкування – зосереджується навколо психологічних проблем внутрішнього характеру, інструментальне – переслідує якусь мету окрім безпосереднього акту спілкування, та цільове – слугує для задоволення власне потреби у спілкуванні [101, с. 514 – 516].

Дещо іншу класифікацію видів спілкування наводить В. Саф'янов: характер – (творче) та непродуктивне (формальне), цілі – утилітарне та неутилітарне, форми вираження – безпосереднє та опосередковане, спрямованість – гуманістичне та маніпулятивне. Виділяють також такі *типи міжособистісного спілкування*: імператив, маніпуляція, діалог [130, с. 23 - 26].

На нашу думку, діалог є найбільш ефективним типом міжособистісного спілкування в контексті суб'єкт-суб'єктного розподілу ролей між його учасниками. Також, з точки зору навчальної діяльності спілкування має поєднувати такі характеристики, як безпосереднє, творче та гуманістичне; за змістом бути когнітивним та мотиваційним; за цілями – соціальне; а також пряме та особистісне. Таким чином, можна пересвідчитись, що і взаємодія і спілкування є широкими багатоаспектними категоріями і, включаючи у себе

типи, форми, структурні компоненти тощо, можуть, водночас ставати складовою частиною один одного. Так, поняття «взаємодія» певною мірою невід'ємне від спілкування, а поняття «спілкування» реалізується лише у взаємодії його учасників.

Для опису особливостей методу соціально-гуманітарного пізнання існує така форма, як діалог, який означає, що «суб'єкт» і «об'єкт» рівноправні, але взаємопов'язані [86, с. 279]. Така форма взаємин у спілкуванні та взаємодії, на нашу думку, є найоптимальнішою для учасників навчальної діяльності.

Діалог, з огляду на сучасний гуманістичний підхід до навчально-виховного процесу та на суб'єкт-суб'єктну парадигму педагогічної взаємодії, стає найприйнятнішою формою спілкування в навчальній діяльності. Імператив та маніпуляція були характерними для традиційної педагогіки і ще й досі повсякчас використовуються окремими педагогами. На противагу ним, діалог – це те, чого має прагнути педагог, урівноважуючи позицію учня зі своєю позицією та сприймаючи його як суб'єкт педагогічної взаємодії.

Традиційне тлумачення діалогу як форми спілкування, на думку Г. Балла, розширюється: діалогічними вважають тип відносин, який передбачає взаємоповагу, настанову на співпрацю та готовність конструктивно скористатися у цій співпраці думками й пропозиціями одне одного і навіть істотно змінити свої позиції. Вчитель не лише бере участь у діалозі, а й організує його, контролює досягнення певних педагогічних цілей завдяки діалогу [10, с. 26 - 29]. Вчитель, використовуючи тактику «співпраці» та «взаємодії», постійно знаходиться з дитиною у діалозі. Ця форма спілкування відрізняється від будь-якої іншої тим, що є справжнім, відкритим спілкуванням між двома людьми, які щиро зацікавлені одне в одному [131, с. 185].

Ю. Костюшко виділяє найбільш характерні ознаки діалогу: рівність та взаємоповага партнерів (учителів та учнів); суб'єкт-суб'єктні відносини між ними; залучення учнів до процесу пізнання істини та наближення до неї разом з ними; накопичення потенціалу згоди та співробітництва; сприяння взаємному

розвиткові [70, с. 24].

Таким чином, у вітчизняній науці фундаментально вивчено та обґрунтовано вплив спілкування на особистість як цілісне утворення. У повній відповідності до ідей Б. Ананьєва про цілісність онтогенезу, єдність та взаємозв'язок усіх періодів людського розвитку можна стверджувати, що спілкування протягом усієї життєдіяльності людини є одним з провідних факторів її розвитку [78, с. 14-15].

О. Карп'юк визначає такі істотні параметри спілкування, як особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаємини і взаємодія мовленнєвих партнерів, ситуації як форми функціонування спілкування, змістова основа процесу спілкування, система мовленнєвих засобів, яку слід засвоїти для забезпечення комунікативної діяльності у ситуаціях спілкування; функціональний характер засвоєння і використання мовленнєвих засобів; евристичність (розмаїття зв'язків, що забезпечують динаміку мовлення і гнучкість у використанні мовленнєвих засобів) [59, с. 86]. Саме тому вчитель виступає у ролі керманіча, що спрямовує та корегує навчальний процес, але у жодному разі не є єдиною ключовою фігурою.

Н. Березовін наголошує на тому, що для учасників діяльності важливо організувати «обмін діями», розробити їх спільний план, за якого можлива така регуляція дій одного індивіда «планами, що дозріли в голові у іншого», котра робить діяльність колективною, її носієм виступає не окремий індивід, а група [15, с. 161 - 162].

Важливою для нашого дослідження є точка зору І. Зимньої, яка тісно пов'язує взаємодію та спілкування, зазначаючи, що спілкування є ідеальною формою взаємодії. Перше неможливе без другого та навпаки, що свідчить про їх відносну, умовну автономію [49, с. 186].

Визначаючи взаємозв'язок категорії «спілкування» із безпосереднім предметом нашого дослідження «педагогічною взаємодією вчителя та учнів у навчальній діяльності», ми дійшли висновку, що спілкування є важливим для

розкриття сутності проблеми педагогічної взаємодії, а саме як процес взаємодії та взаємовпливу людей одне на одного на основі обміну інформацією, спрямований на зміну позицій, поведінки та особистісно-змістових якостей його учасників. Важливою особливістю є безпосередній емоційний контакт партнерів та задоволення ними власних потреб у спільній діяльності, дружбі, людяності та розвитку здатності враховувати точку зору і потреби іншої людини та пристосовуватись до них.

У подальшому пошуку ми зробили спробу з'ясувати відмінності та зв'язок категорій «педагогічне спілкування» та «педагогічна взаємодія вчителя з учнями в навчальній діяльності». Деякі вчені визначають педагогіку спілкування як нову галузь наукового знання, що стоїть на стику соціальної психології та гуманістичної педагогіки: вона вимагає дотримання певних морально-етичних норм та правил, коли найвищою цінністю виступає особистість дитини. Предметом педагогіки спілкування є керування системами ролівої та міжособистісної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Професійна установка на пізнання дитини активізує педагога, налаштовує на діяльнісний стан його інтелект, емоційну та вольову сфери [126, с. 9-10, 32 - 37].

Отже, виникає необхідність розмежувати поняття «спілкування» як загальну категорію та «педагогічне спілкування» як специфічну категорію, притаманну окремому виду діяльності, а саме – навчальному процесу.

Педагогічне спілкування є поняттям специфічним і, звичайно, базується на потребі учнів отримати знання та потребі вчителя передати досвід і домогтися відповідних результатів.

У зарубіжній науковій літературі педагогічне спілкування зводиться, головним чином, до педагогічної технології. Дослідження проблеми розпочалось в кінці 30-х років 20 ст. психологами, які вивчали проблему типології стилів поведінки вчителів. Далі педагогічне спілкування розглядалося в цілому як спілкування вчителя з класом в цілому, і тільки 1968 книгою «Пігмаліон в класі» було окреслено поворот до спілкування вчителя з окремими учнями. В

1974 у США було видано узагальнюючу книгу «Відносини вчителя та учня», головна ідея якої полягає в тому, що у вчителя складається установка на учня і він поводить себе так, щоб його прогноз виправдався [173, с. 56].

Важливими для розуміння сутності понять «педагогічне спілкування» та «педагогічна взаємодія у навчальній діяльності» є роботи Я. Коломинського, А. Леонтьєва, А. Бодальова, В. Кан-Калика, Л. Столяренко та Н. Басової, що вивчали психологію спілкування, яке розглядалося як наука та мистецтво. Так, Н. Басова наголошує на значенні трактування спілкування А. Леонтьєвим як процесу, який здійснюється всередині соціальної спільноти і є процесом соціальним, що виникає через суспільну необхідність та забезпечує колективну діяльність. Спілкування починається з контакту, контакт веде до спілкування, спілкування – до взаємодії, а вона до дії. А педагогічне спілкування, за Леонтьєвим, є професійним спілкуванням викладача з учнями на уроці та поза ним, яке спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату та іншу оптимізацію навчальної діяльності та стосунків між педагогом та учнями і всередині учнівського колективу [13, с. 341-346]. З цієї позиції педагогічна взаємодія є проміжною ланкою, що веде від спілкування до дії. Отже, ефективність навчальної діяльності в результаті успішно встановленого контакту напряму пов'язана із продуктивністю міжособистісної взаємодії між учителем та учнями.

Більшість науковців, які виділяють педагогічне спілкування як окрему категорію, погоджуються з тим, що воно має носити виключно суб'єкт-суб'єктний характер та реалізовуватися у безпосередній взаємодії учасників навчального процесу [127, 130, 151, 186].

На моральний бік проблеми вказує І. Бех. Він стверджує, що мовленнєве спілкування вихователя і вихованців представлено в соціально-моральній задачі, яку вони спільно розв'язують. Особистісно-розвиваюча функція мовленнєвого спілкування у виховному процесі є домінуючою, тому його називають педагогічним спілкуванням або педагогічним діалогом [16, с. 221 – 222]. Що

стосується навчальної діяльності, педагогічне спілкування, на думку І. Зимньої, регулює стосунки всіх суб'єктів освітнього процесу та об'єднує такі характеристики: поліоб'єктна спрямованість, поліінформативність та високий ступінь репрезентативності. Поліоб'єктивна спрямованість є специфічною характеристикою педагогічного спілкування та має три напрямки: на саму навчальну взаємодію, на тих, хто навчається, та на предмет засвоєння [48, с. 332 - 335].

Пов'язуючи педагогічне спілкування, насамперед, із взаємодією і визначаючи його як систему соціально-психологічної взаємодії, спрямованої на створення оптимальних соціально-психологічних умов для обопільної діяльності, Н. Волкова також займає схожу позицію [26, с. 434 - 435].

Визначаючи професійно-педагогічне спілкування як систему органічної соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованців, В. Кан-Калик змістом її називає обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організацію взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів [57, с. 3, 12 – 13].

Підтверджуючи цю думку, А. Петровський наполягає на тому, що професійним завданням педагога є включення учнів у спільну з ним діяльність, налагодити взаємодію та взаєморозуміння, що допомагає здійснити повноцінне педагогічне спілкування [114, с. 233 – 234]

У свою чергу В. Сластьонін наголошує на тому, що «...професійно-педагогічне спілкування є системою органічної соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів. У зв'язку з цим спілкування у педагогічній діяльності – це засіб вирішення навчальних завдань, соціально-психологічне забезпечення освітнього процесу та спосіб організації стосунків педагога та дітей, що зумовлює успішність навчання та виховання» [136, с. 559].

Педагогічне спілкування, його роль у навчальній і виховній діяльності та підготовка до його ефективного практичного здійснення є основним завданням

професійної підготовки майбутніх викладачів. О. Прудникова у своєму дисертаційному дослідженні узагальнює поняття педагогічне спілкування як «...спеціально організований, керований процес з обміну інформацією, досягнення взаєморозуміння та взаємодії учасників навчально-виховної роботи з метою гармонійного та досконалого навчання суб'єкта педагогічної дії» [120, с. 9, 59 - 60].

Педагогічне спілкування як процес має певні етапи. Наприклад, Л. Шарова виділяє такі *етапи педагогічного спілкування*: моделювання майбутнього спілкування в процесі підготовки (прогностичний); організація безпосереднього спілкування (початковий період) – «комунікативна атака»; керування спілкуванням в педагогічному процесі; аналіз системи спілкування, яку було здійснено та моделювання нової системи на подальшу діяльність [173, с. 105].

Структурні складові педагогічного спілкування безпосередньо показують його зв'язок з педагогічною взаємодією в навчальній діяльності. Так, О. Падалка розбиває педагогічне спілкування на такі *складові*: контакт, сприйняття один одного, взаєморозуміння викладача та студентів, взаємне регулювання відносин і взаємний обмін між ними інформацією та переживаннями. Педагогічне спілкування включає в себе такі основні компоненти: а) моделювання попередньої діяльності в процесі підготовки занять та проведення зустрічей зі студентами; б) організація безпосереднього спілкування у навчально-виховному процесі; в) передбачення особливостей спілкування у процесі формування логічного мислення студентів; г) аналіз здійснюваної системи спілкування та моделювання спілкування на наступному рівні пізнавальної діяльності [113, с. 232 – 233].

Відповідно до цієї моделі педагогічне спілкування, що є формою взаємодії, становить ґрунтовну категорію, яка складає основу навчальної діяльності та потребує аналізу та переоцінки на різних етапах пізнавальної діяльності. Важливим для розуміння взаємозв'язку педагогічного спілкування та педагогічної взаємодії у навчальній діяльності є надання спілкуванню якості

основної детермінанти пізнавальних процесів або умови (фактору) навчальної діяльності, що впливає на розвиток знань, умінь, навичок, емоційно-моральної та вольової сфер особистості.

Виділивши з усіх цих підходів до визначення педагогічного спілкування основні положення, що визначають його зв'язок з категорією «взаємодія в навчальній діяльності», можна відзначити таку важливу в контексті нашого дослідження характеристику: педагогічне спілкування – це, насамперед, інструмент соціально-психологічного взаємовпливу під час навчальної взаємодії (за умови продуктивності – співпраці) вчителя та учнів, який регулює їхні стосунки зі спільного розв'язання навчальних та соціально-моральних завдань у освітньому просторі.

Водночас міжособистісна взаємодія, крім спілкування, включає також такий важливий компонент, як «комунікація». Комунікація є істотною складовою як педагогічної взаємодії, так і спілкування, проте може відбуватися без прямого особистого контакту між його учасниками. Разом з тим, учасники цього процесу вступають у взаємодію, де їх об'єднує спільність певної теми або мети.

Заслуговує на увагу аналіз основних підходів до визначеної проблеми зарубіжних учених, зроблений О. Мат'яш. Дослідник виділив такі ключові позиції: комунікацію традиційно розглядали як взаємодію, на хід якої впливає кожен з учасників. При цьому комунікація виступає не просто як процес прийому – передачі інформації, а вимагає створення певної спільності, взаєморозуміння між учасниками. Необхідними складовими комунікації виступають зворотний зв'язок та нашарування сфер особистісного досвіду під час створення взаєморозуміння. Інша точка зору полягає в тому, що комунікація є соціальним процесом, підкреслюючи її інтерактивний та транзактний характер – кожен суб'єкт комунікації є відправником та адресатом повідомлення не послідовно, а одночасно; будь-який комунікативний процес включає в себе теперішнє (конкретна ситуація спілкування), минуле (пережитий досвід) та проектується у майбутнє, а комунікації дається таке визначання – основний

соціальний процес співтворення, збереження та перетворення соціальних реальностей [91, с. 103– 122].

Розглядаючи сукупність понять «взаємодія», «спілкування», «комунікація», С. Мусатов наголошує на їхній взаємопов'язаності, а ключовим серед них вважає міждисциплінарний термін «взаємодія», що узагальнює риси найрізноманітніших типів та рівнів безпосереднього й опосередкованого обміну видами діяльності та їх предметними результатами, до якого так чи інакше причетні всі люди. «Комунікація» являє собою смисловий аспект майже всіх форм соціальної взаємодії. Однією з провідних функцій людської комунікації, що має власну специфіку, є педагогічна комунікація, яка здійснює педагогічне управління за допомогою залучення вихованців до певних ідей, спільного тлумачення інформації, узгодження позицій, переконування, застосування прийомів навіювання, сприяння наслідуванню через співпереживання, контактування на прийнятному для партнерів рівні, налагодження особистих зв'язків тощо [97, с. 40 - 61].

Вивчаючи професійно-педагогічну комунікацію, Н. Волкова розглядає її як систему безпосередніх чи опосередкованих комунікативних зв'язків та взаємодій педагога, спрямованих на взаємний обмін інформацією, моделювання та управління процесом комунікації, регуляцію педагогічних відносин, що здійснюється за допомогою вербальних та невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою досягнення взаєморозуміння.

Згідно з концепцією В. Ширшова, педагогічна комунікація являє собою спосіб організації навчально-виховної діяльності через сприйняття, засвоєння, перероблення та передачу інформації, а також механізм керування навчально-виховним процесом. Вона активізує роботу з інформацією, педагогічну співпрацю, різні види спілкування та використання вербальних та невербальних прийомів педагогічної взаємодії вчителя та учнів. Спілкування виступає найвищою сходинкою педагогічної комунікації як взаємодія суб'єктів на основі психічного відображення, під час якої відбувається обмін інформацією.

Педагогічна комунікація виконує такі функції: формування особистості, соціальної детермінації поведінки та діяльності особистості, джерела інформації у навчально-виховному процесі та взаємодії вчителя і учнів, а також пізнавальну, експресивну та керівну. Засобами педагогічної комунікації є діяльність та поведінка людей, мовлення, невербальні форми передачі інформації, навчальні та наочні посібники, технічні засоби навчання та контролю, зовнішність особистості [185, с. 78-87].

Незаперечним є той факт, що поняття «педагогічна комунікація» є важливою складовою процесу педагогічної взаємодії та потребує уточнення. З точки зору налагодження педагогічної взаємодії між учителем та учнями педагогічна комунікація виступає як важіль педагогічного керування та впливу через безпосередній чи опосередкований контакт, необхідною умовою якого є певний обмін інформацією між педагогом та учнями із застосуванням певних прийомів переконання, навіювання, тлумачення навчальної інформації [117, с. 153 – 156].

Розглядаючи навчання як перехід від педагогічної комунікації до педагогічного спілкування, у процесі якого відбувається кероване пізнання, засвоєння соціального досвіду, відтворення, оволодіння тою чи іншою конкретною діяльністю, що лежить у основі формування особистості, можна визначити сутність поняття «педагогічна взаємодія в навчальній діяльності». Педагогічна взаємодія іде поряд із такими поняттями, як педагогічна система, та педагогічний процес є однією з базових категорій педагогіки. Сам педагогічний процес з позицій системного підходу розглядається як спеціально організована взаємодія педагогів та вихованців з приводу змісту освіти із використанням засобів навчання та виховання (педагогічних засобів) з метою вирішення завдань освіти, спрямованих на задоволення потреб як суспільства, так і самої особистості у її розвитку та саморозвитку [136, с. 72].

Проте наше дослідження спрямоване на уточнення сутності та структури категорії «педагогічна взаємодія» та її важливості у досягненні навчальних результатів у освітній діяльності.

Педагогічна взаємодія, за В. Мараловим, – це взаємний вплив педагогів та дітей один на одного, внаслідок чого відбувається процес їхнього особистісного зростання та змін. Під час неї здійснюються акти: спілкування – з комунікативного, перцептивного та інтерактивного боку; побудови стосунків – виявляються у когнітивному, афективному та поведінковому аспектах; навчання та виховання, що торкаються змін у всіх сферах особистості [87, с. 8 - 18].

Згідно з педагогічною енциклопедією, педагогічна взаємодія – складний процес, що поєднує низку компонентів – дидактичну, виховну та соціально-педагогічну взаємодію. Його змістом виступає обмін між суб'єктами інформацією, ціннісними установками, типами та засобами спілкування, пізнання, діяльності, гри, поведінки, відбір та засвоєння яких має вибіркового характеру [112, с. 269].

Учасники педагогічної взаємодії у навчальній діяльності (вчитель та учні) апріорі поставлені у нерівні умови, що висувують вчителя на домінуючу роль суб'єкта, а учням відводять функцію об'єктів впливу. Перехід до суб'єкт-суб'єктних відносин як основи взаємодії в навчальному процесі актуалізує ідею дослідження педагогічного процесу як системи [108, с. 16 – 19].

Вивчаючи педагогічну взаємодію вчителя з учнями в навчальній діяльності, доцільно розглянути її в контексті тих ролей, які виконують учасники цього процесу та тих перетворень, які з ними відбуваються. Так, Є. Федотова трактує цей процес як двосторонній – з одного боку навчання, з іншого – викладання. Педагогічна взаємодія вчителя та школярів є різновидом соціальної взаємодії, володіє її головними рисами, характерними ознаками, та, разом з тим, реалізує в процесі свого здійснення специфічну, але вкрай важливу мету: сприяння саморозвитку особистості, причому саморозвиток партнерів у педагогічній взаємодії відбувається як взаємопов'язаний [168, с. 13, 33, 165].

З точки зору В. Сластьоніна та І. Якиманської, педагогічна взаємодія є особливою формою зв'язку між учасниками освітньо-виховного процесу, під час і у результаті якої відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної,

діяльнісної сфер учасників цього процесу. Сьогодні актуальною є особистісно орієнтована взаємодія «педагог – учень», яка визнає учня суб'єктом виховання та навчальної діяльності, партнером у освітньому процесі. Метою такої педагогічної взаємодії є створення сприятливих умов, сприяння у особистісному розвитку та формування моральних орієнтацій та самовизначення вихованця (В. Сластьонін, І. Якиманська, Є. Бондаревська, А. Мудрик, О. Газман тощо). Існує також позиція, у якій наголошується важливість саме зворотних зв'язків у процесі педагогічної взаємодії. На думку М. Рибаквої, вони інформують вчителя про характер змін учнів під впливом різних видів діяльності та спілкування з ним. Аналіз зворотних зв'язків дає вчителю можливість правильно будувати свою взаємодію з учнем, змінювати характер спілкування з ним, залучати його до різних видів колективної роботи [125, с. 18-19].

Важливим уточненням сутності поняття є визначення, яке дають «педагогічній взаємодії» О. Якубовська та І. Гапійчук, розглядаючи її як спосіб організації навчально-виховного процесу, який набуває ефективності за умови взаємної активності його учасників. Взаємодія виникає, коли суб'єкти вступають в контакт один з одним. Педагогічний контакт – це особливий стан єднання педагога і учнів, який характеризується взаєморозумінням, співпереживанням і готовністю до взаємодії. Його ознаками є: взаємне особистісне сприйняття вчителя та учнів, відкритість у стосунках і відвертість у висловлюваннях; згода з основними змістовними положеннями взаємодії, сприйняття думок один одного як значущих; єдність оцінних суджень; наявність емоційного резонансу; збереження інтересу до подальшої взаємодії [191, с. 39 – 44].

Інша група науковців виділяє у процесі педагогічної взаємодії таку істотну складову як «педагогічний вплив». О. Киричук називає *педагогічний вплив* тим психологічним механізмом, через який вчитель взаємодіє зі своїм учнем; він здійснюється як взаємне розкриття суб'єктивних світів учителя та учня, в якому обидва щирі і обидва суб'єктивно цінні, проте спрямовує цей процес учитель. Вплив є результативним, якщо він призводить до руху тієї чи іншої сфери

світосприйняття учня, збуджує до розвитку, до зміни, до пошуку перспектив [59, с. 281 – 282]. Цю ж позицію обстоюють і Н. Щуркова та В. Питюков, стверджуючи, що педагогічний вплив здійснюється педагогом з метою розвитку особистості дитини, переведення її на позицію суб'єкта. Педагогічний вплив є особливим видом діяльності педагога, що спрямована на розкриття потенційних можливостей особистості бути та ставати суб'єктом діяльності та власного життя. Вплив, який здійснюється педагогічно та психологічно правильно, забезпечує адекватну взаємодію педагога з учнями [116].

Педагог, на думку Є. Мещерякової, у процесі взаємодії реалізує такі основні цілі: передача повідомлення та вплив або спонування до дії. Останнє пов'язано з інтерактивною частиною спілкування та являє собою побудову загальної стратегії взаємодії та розкривається у способах обміну діями, що означає необхідність узгодження планів дій партнерів та аналіз «внесків» кожного учасника [93, с. 104].

Виділяють три групи педагогічних впливів: 1) група впливів «чому навчати»: відбір, опрацювання та передача навчального матеріалу з урахуванням видів діяльності, які мають виконати учні для засвоєння знань; 2) група впливів «кого навчати»: зміна існуючого рівню розвитку учнів, прогноз нового рівня психічного розвитку; 3) група впливів «як навчати»: вибір та застосування методів, форм, засобів впливу та їх комбінацій [88].

З погляду В. Симоненка, педагогічна взаємодія є сутнісною характеристикою педагогічного процесу, яка являє собою навмисний контакт (довготривалий або тимчасовий) педагога та вихованців, наслідком якого є взаємні зміни у їхній поведінці, діяльності та відносинах. Технологію педагогічної взаємодії автор наводить у вигляді трьох взаємопов'язаних компонентів: педагогічний вплив (власне педагогічна діяльність), активне сприйняття та засвоєння педагогічного впливу вихованцем та активність вихованця і, власне, його вплив на педагога та самого себе [134, с. 78].

Педагогічна взаємодія вчителя та учнів у навчальній діяльності має свої

особливості та характеристики. Якщо виховання є складним, повільним та неоднозначним у оцінці його результатів, то навчальна діяльність має свої конкретні результати у формі навчального продукту.

Концепція навчальної діяльності виступає у психолого-педагогічній науці одним з підходів до процесу навчання, який реалізує положення про суспільно-історичну зумовленість психічного розвитку [31]. Вона склалась на основі принципу єдності психіки та діяльності (за С. Рубінштейном) [124]; в контексті психологічної діяльності (за О. Леонтьєвим) [80]. Л. Виготський одним з перших окреслив шляхи вирішення проблеми «співвіднесення навчання та розвитку», яка була пізніше розроблена у концепції навчальної діяльності Д. Ельконіна та В. Давидова [38]. Автори цієї концепції розробили уявлення про навчальну діяльність як про пізнавальну, що побудована за теоретичним типом. Її реалізація відбувається через формування в учнів теоретичного мислення шляхом спеціальної побудови структури навчального предмету, особливої організації навчальної діяльності. Згідно з концепцією, учень як суб'єкт пізнання повинен бути здатним: оволодіти науковими поняттями, організованими за теоретичним типом; відтворити у власній діяльності логіку наукового пізнання; здійснити перехід від абстрактного до конкретного. Учень, у свою чергу, пізнає світ у спеціально організованих для цього умовах, які є найбільш сприятливими для його розумового розвитку – таке навчання автори називають розвиваючим.

Згідно з Д. Ельконіним, «навчальна діяльність – це діяльність, що має своїм змістом оволодіння загальними способами дій у сфері наукових понять, ... така діяльність повинна бути викликана адекватними мотивами. Ними можуть бути мотиви власного зростання, самовдосконалення. Якщо вдається сформувати такі мотиви у учнів, то тим самим підтримуються, наповнюючись новим змістом, ті загальні мотиви діяльності, що пов'язані із позицією школяра, із здійсненням суспільно значущої та суспільно оцінюваної діяльності» [188, с. 245].

У навчальній діяльності В. Репкін виділяє такі складові, як актуалізація наявного теоретико-пізнавального інтересу; визначення кінцевої навчальної

мети – мотиви, попереднє визначення системи проміжних цілей та засобів їх досягнення, виконання системи власне навчальних дій, центральне місце у якій посідає специфічне перетворення предмету та побудова моделі; дії контролю; дії оцінки [122].

Засновник теорії навчальної діяльності Д.Ельконін висунув свою гіпотезу щодо побудови структури навчальної діяльності із такими компонентами: навчальна мета, навчальні дії, дії контролю процесу засвоєння, дії оцінки ступеня засвоєння. В. Давидов будує ідентичну структуру, додаючи туди ще навчальні ситуації (завдання) [38].

Методи і форми організації навчальної діяльності відзначають як істотну рису В. Бондар [20, с.30-43], О. Савченко [127]. І. Якиманська називає оволодіння знаннями і способами навчальної роботи головною метою навчальної діяльності та вважає її спільною діяльністю вчителя та учнів. Водночас більшість авторів у змісті навчальної діяльності виокремлюють такі характерні ознаки: активність, спрямованість на об'єкт засвоєння, орієнтацію в дійсності, соціалізацію особистості (В. Бондар, В. Давидов, Н. Тализіна).

Досліджуючи операційний аспект мислення, навчальні дії та прийоми, що забезпечують повноцінну навчальну діяльність, Н. Тализіна виділяє серед навчальних дій загальнологічні або ті, що складають прийоми логічного мислення. До них належать прийоми виділення ознак, порівняння, класифікації, підведення під поняття, виведення наслідків тощо. Автор наголошує, що: "...хоча логічні прийоми формуються й застосовуються на якомусь конкретному предметному матеріалі, у той же час вони не залежать від цього матеріалу, мають загальний, універсальний характер. У силу цього логічні прийоми, будучи засвоєними при вивченні одного навчального матеріалу, можуть у подальшому широко застосовуватися при засвоєнні інших навчальних предметів як готові пізнавальні засоби" [148, с. 40].

Що стосується особливостей навчальної діяльності, виділяють такі: навчальна діяльність спрямована на оволодіння навчальним матеріалом та вирішення

навчальних завдань; у навчальній діяльності засвоюються загальні способи дій та наукові поняття; загальні способи дій передують вирішенню завдань; навчальна діяльність веде до змін у самому учні; відбувається зміна психічних якостей та поведінки учня, залежно від результатів його власних дій.

В контексті навчальної діяльності доцільно розглянути виділені В. Мараловим типові моделі педагогічної взаємодії: навчально-дисциплінарна – характерна для традиційної педагогіки, суб'єктом діяльності визнається лише педагог, життєдіяльністю дітей керує авторитарний стиль, увага приділяється діяльності викладання та розробці засобів, форм та методів навчання та виховання без врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів; особистісно орієнтована – кожна із сторін має право бути суб'єктом власної діяльності, переважає демократичний стиль керівництва, суперечності вирішуються шляхом співробітництва, враховуються всі індивідуальні особливості дітей, самореалізація особистості вчителя є умовою для самореалізації особистості учня та навпаки; ліберально-поступлива – характерна для системи вільного виховання, вчителю відводиться пасивна роль, суб'єктом взаємодії є учень, пріоритетним стає ліберальний стиль, головний акцент – на спонтанній активності дитини [87, с. 8 – 17].

Вказуючи на пряму залежність моделі педагогічної взаємодії від історичного етапу розвитку, яке переживає суспільство, С. Іванова розрізняє такі моделі, як традиційно-нормативна (в контексті традиційного суспільства – взаємодія будується на основі традицій, характерна підпорядкованість людини вищим законам); репродуктивно-педагогічна із підтипами: державно-політична, функціонально-рольова, теоретична (авторська) та інформаційна, сутністю якої є ідея вивчення об'єктивної істини, що збудована на конкретно-історичному, доведеному, науково обґрунтованому та практично апробованому знанні, взаємодія будується за принципом авторитарного монологу; педоцентрична модель взаємодії (з'явилась у контексті гуманітарного підходу до навчання та виховання, основою є те, що у процесі розвитку педагогічними зусиллями

можливо актуалізувати те, що в потенціалі закладено «всередині» дитини, педагог має створити максимально сприятливі умови для самовираження та саморозвитку творчих сил дитини). Сучасну епоху автор називає креативно-педагогічною із відносинами «педагогіки співробітництва». Нову модель взаємодії називають дводомінантною (підкреслюється ціннісно-смилова рівність учасників) [52, с. 71–74]. Для нашого дослідження особливу цінність мають особистісно орієнтована та педоцентрична, дводомінантна модель із відведенням учневій позиції рівноправного суб'єкта та врахуванням його особливостей та інтересів та із обов'язковою умовою самореалізації вчителя через розкриття навчального та творчого потенціалу учня.

Існують такі підходи до організації педагогічної взаємодії у навчальній діяльності: *діяльнісний* має на меті формування в учнів різноманітних способів та видів діяльності, спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, при якому вони не пасивно сприймають інформацію, а самі активно беруть участь у навчальному процесі; *особистісно орієнтований* забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, самовизначення, формування власної життєвої позиції; *акмеологічний* орієнтований на цілісний та стійкий розвиток освітніх систем та суб'єктів освітнього процесу в умовах творчої діяльності. Вчитель та учень існують у творчій взаємодії та співпраці та забезпечують успіх один одному у своїй самореалізації, у розвитку духовно-морального потенціалу особистості; *аксіологічний* має на меті введення учнів у світ цінностей та здійснення допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій; *системний* підхід, при якому будь-яка система розглядається як сукупність взаємопов'язаних компонентів, що має вихід (мету), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотній зв'язок [11, с. 40 – 42].

І. Колеснікова дає визначення такому навчальному співробітництву як «спільній розвиваючій діяльності дітей та дорослих, що скріплюється взаєморозумінням, проникненням у духовний світ одне одного, колективним

аналізом ходу та результатів цієї діяльності...» [65, с. 16 – 17].

Дещо інший підхід до розуміння структури моделі педагогічної взаємодії розробили Н. Хвесеня та М. Сакович, чітко розподіливши учасників, засоби та середовище педагогічної взаємодії. Вони скористались моделлю педагогічної взаємодії з шести компонентів, яку розробив німецький дослідник В. Вебер. Вона включає в себе такі компоненти, як мета, зміст, методи, учасники (учні), педагог та рамкові умови. Мету та зміст визначає викладач, залежно від цілей навчання, рамкові умови включають в себе фактори навколишнього середовища (приміщення, розклад занять, допоміжні матеріали, можливості відпочинку). Педагог виступає у якості професіонала, методиста, який організує взаємодію та одночасно є партнером у спільній діяльності [161, с. 99 – 100].

Для побудови ефективної моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності ми орієнтуємося на особистісно орієнтований та акмеологічний підходи, оскільки вони ставлять за мету розвиток самопізнання, саморефлексії, саморегуляції, самовдосконалення, самовизначення; роблять наголос на розвитку творчої діяльності, а особливо творчої взаємодії та співпраці, що забезпечують успіх обох сторін у своїй самореалізації і розвитку духовно-морального потенціалу особистості. На нашу думку, продуктивна педагогічна взаємодія повинна об'єднувати компоненти усіх вищеназваних підходів, органічно застосовуючи їх на різних етапах свого розвитку.

Основними характеристиками педагогічної взаємодії вважаються взаємне пізнання, взаєморозуміння, взаємовплив, сумісність. Показниками ефективності (за І. Андріаді) за взаєморозумінням є об'єктивність знання кращих особистісних сторін один одного, інтересів, захоплень, обопільний інтерес; за взаємовпливом – здатність приходити до згоди у суперечливих питаннях, врахування думки одне одного, прийняття іншого у якості приклада, зміна поведінки та дій після зауважень та рекомендацій на адресу одне одного; за взаємними діями – здійснення постійних контактів, активна участь у спільній діяльності,

узгодженість дій, допомога, підтримка одне одного, координація дій [173].

Ці характеристики є якісними та не піддаються точному вимірюванню, проте, існують такі кількісні характеристики, що відрізняють саме навчальну діяльність від виховної як високий рівень засвоєння навчального матеріалу та здатність до вирішення навчальних завдань та ситуацій і креативного підходу до проблем. Разом з тим, на відміну від педагогічної взаємодії у навчальній діяльності педагогічна взаємодія у виховній діяльності має низку своїх особливостей. Критерієм ефективності педагогічної взаємодії у виховній діяльності виступають не стільки навчальні досягнення учнів, скільки якісні перетворення особливостей їх характеру та поведінки на уроці та поза школою.

Так, А. Сманцер називає педагогічну взаємодію результатом діяльності, що спрямована на вирішення навчально-виховних завдань, на розвиток особистості дитини та стверджує, що взаємодія між учасниками педагогічного процесу повинна бути гуманною та одночасно вимогливою. При цьому суб'єкти педагогічного процесу мають вільно обмінюватися думками в ході діалогу, який спрямовано на вирішення певної проблеми спільними зусиллями. Гуманістична спрямованість педагогічної взаємодії проявляється в тому, що вона забезпечує на заняттях ситуацію психологічного комфорту, коли кожен має змогу для самовираження, самоствердження у творчості, самостійності, у активній життєвій позиції.

Сенс педагогічної взаємодії у системі «вчитель – учень» полягає у постановці привабливого творчого завдання, яке вирішується під час діалогу вчителя з класом і з кожним учнем окремо. Для нашого дослідження важливим є виділення автором *структурних компонентів процесу педагогічної взаємодії*, які є суттєвими та спільними як для виховної, так і для навчальної діяльності, а саме: педагогічний вплив (діяльність вчителя), зворотна реакція (діяльність учня) та зв'язуюча ланка між ними – комунікативне завдання (механізми спілкування).

Як і попередні дослідники, автор вважає педагогічний вплив педагога та

зворотню реакцію учнів головними етапами педагогічної взаємодії, але вважає їх нездійсненими без комунікативного завдання як основного, об'єднуючого ці компоненти елементу.

Педагогічний вплив (діяльність вчителя) включає: постановку мети та навчальних завдань, турботу про те, щоб учні їх прийняли, відбір змісту навчального матеріалу для вирішення виховних завдань, забезпечення його сприйняття та засвоєння, активізацію пізнавальної діяльності школярів, аналіз педагогічної ситуації, визначення можливих варіантів її вирішення та оптимальних методів, технологій впливу на учнів [136, с. 21 - 22].

Метою педагогічного впливу В. Пітюков ставить не лише зміну поведінки дитини, а й зміну її ставлення. «Призначенням педагогічного впливу на дитину є не маніпулювання («щоб любили вчителя»), не корекція її дій («щоб гарно поводитися») і не пригнічення «нерозумної» волі (щоб слухалися старших»), а надання їй можливості самостійно та свідомо здійснювати вибір, стаючи суб'єктом власного життя» [114, с. 41].

Зворотна реакція (діяльність учня) має результат за умови прийняття поставлених цілей та завдань як власних особистісно значущих, усвідомленням отриманої інформації, знаходженням адекватних методів роботи з нею, зворотною реакцією на вплив вчителя, активізацією пізнавальної діяльності. Комунікативне завдання (механізм педагогічної взаємодії) забезпечує успіх навчання та виховання школярів [136,с.22–23]. Розрізняють загальні комунікативні завдання діяльності, які передбачаються заздалегідь та поточні комунікативні завдання, що виникають у ході педагогічної взаємодії. Загальне комунікативне завдання зводиться до повідомлення та спонукання. В процесі вирішення комунікативних завдань педагог реалізує дві основні мети: передати учням повідомлення або спонукати їх до дії [136, с. 561].

Комунікативне завдання, за Л. Шаровою, об'єднує такі компоненти: орієнтація в ситуації спілкування, планування акту спілкування (змістові та

виражаючі компоненти), здійснення завдання мовлення, зворотній зв'язок [172, с. 4 – 5].

Таким чином, сам механізм процесу педагогічної взаємодії вчителя та учнів у навчальній діяльності можна презентувати таким чином (див. *Рис 1. 1*):

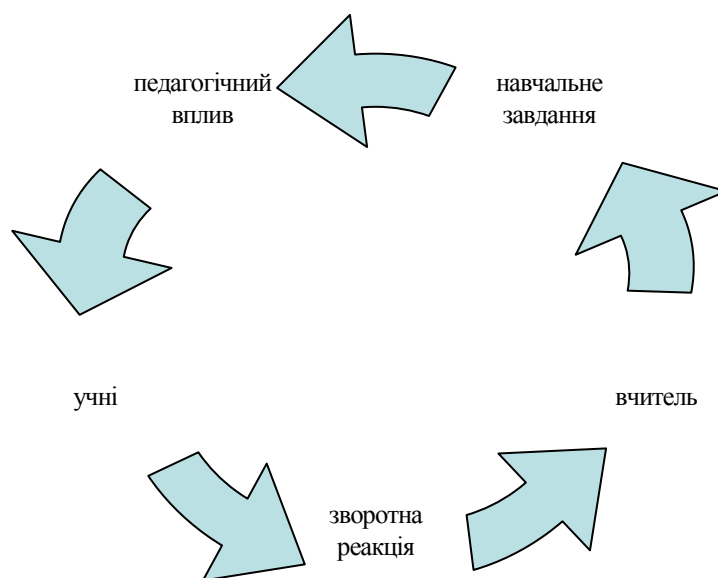


Рис 1.1 Механізм педагогічної взаємодії вчителя з учнями

Педагогічний вплив учителя є особливо важливим та дієвим фактором, оскільки має на меті подолання суб'єктивного захисту та бар'єрів індивіда, переструктурування його психологічних характеристик чи моделей поведінки у потрібному напрямку [174, с. 74]. Існують три парадигми психологічного впливу із відповідними стратегіями. Перша – стратегія імперативного впливу; її основна функція – контроль поведінки та установок людини, їх спрямування у потрібному напрямку, примус. Друга стратегія – маніпулятивна, ґрунтується на проникненні у механізми психічного відображення та використовує знання з метою впливу. Третя стратегія – розвиваюча, основна психологічна умова – діалог, що спирається на принципи емоційної та особистісної відкритості партнерів по спілкуванню, психологічна налаштованість на актуальний стан один одного, довіра та щирість висловлення почуттів та станів. Розвиваюча стратегія у педагогічній практиці сприяє розвитку суб'єктності дитини, яка вирізняє повноцінний педагогічний вплив від псевдовпливу, яким є об'єктний

вплив.

Суб'єктність – характеристика активності суб'єкта, що виявляється у ступені реалізації дієвого та ціннісного аспектів його образу «Я». Суб'єкт-суб'єктний розвиваючий педагогічний вплив орієнтується на благо дитини (розвиток її особистості, психологічний добробут), а не на власні інтереси педагога (зручність, легкість досягнення результату) [64, с. 64].

Навчальне завдання та те, яким чином його презентує вчитель, відіграє важливу роль у кінцевому досягненні якісного навчального результату та створює відповідну комунікативну ситуацію, у якій безпосередньо розгортається педагогічне спілкування між вчителем та учнем та проходить навчання способами дій, за допомогою яких учень зможе вирішити навчальне завдання, досягнути необхідного навчального результату.

Дослідивши сутнісні характеристики понять «педагогічна взаємодія вчителя та учнів у навчальній діяльності» та «міжособистісна взаємодія», а також споріднених понять, що їх з ними ототожнюють, ми визначили сутність категорії *«педагогічна взаємодія вчителя з учнями в навчальній діяльності»* є взаємопов'язаною діяльністю суб'єктів навчального процесу з вирішення навчально-пізнавальних цілей через механізми педагогічного спілкування (комунікативне завдання), що включає в себе цілеспрямований педагогічний вплив з боку вчителя та зворотню реакцію з боку учнів, унаслідок чого відбувається взаємне збагачення інтелектуальної та емоційної сфер учасників взаємодії та самореалізація у навчальній діяльності усіх її учасників педагогічної взаємодії.

Специфікою педагогічної взаємодії вчителя з учнями у навчальній діяльності є її міжособистісний аспект: міжособистісні контакти, що встановлюються між вчителем та учнями, а також повноцінне педагогічне спілкування між суб'єктами навчальної діяльності, є необхідними передумовами ефективності вирішення навчального завдання та засвоєння при цьому належних знань, умінь та навичок. Спільність міжособистісних стосунків є одним з ключових факторів

ефективності групової взаємодії. Невід'ємними складовими оптимальної педагогічної взаємодії вчителя та учнів у навчальній діяльності є: розвиваючий педагогічний вплив з боку вчителя, сприятлива атмосфера, високий рівень мотивації учнів, навчальне завдання та комунікативна ситуація, у якій відбувається процес оволодіння навчальними діями по вирішенню навчального завдання та досягненню навчального результату.

Ефективність педагогічної взаємодії вчителя та учнів у навчальній діяльності залежить від факторів, що вказують на успішність міжособистісної взаємодії: позитивна взаємозалежність її суб'єктів; усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності; високого рівню розвитку соціальних умінь та навичок спілкування; рефлексивного аналізу власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших суб'єктів; ступеню успішності оволодіння навчальними діями з вирішення навчального завдання.

Отже, педагогічна взаємодія вчителя та учнів у навчальній діяльності залежить від таких факторів, як: мотивація навчальної активності учня, сприятливе освітнє середовище, комунікативна ситуація, у якій розгортається педагогічне спілкування, презентація навчального завдання та навчання способам дій з його вирішення, що потребує належної організаційно-методичної підготовки з боку вчителя.

Уточнення сутності категорії педагогічної взаємодії вчителя та учнів у навчальній діяльності дає нам можливість стверджувати, що педагогічне спілкування вчителя та учнів на основі співробітництва та діалогу у створеній комунікативній ситуації, мотивація учнівської активності з оволодіння навчальними діями, організація сприятливого освітнього середовища та змісту навчальної діяльності є стрижневими факторами, без яких суб'єкт-суб'єктна інтеракція та досягнення спільної мети викладача та учнів виявляються неможливими. Отже, ці змістові фактори і стануть тією основою, яка матиме вирішальний вплив на визначення структури готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності.

1. 2. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності

Вирішення завдань дослідження передбачає розробку ефективної методики діагностики рівня сформованості у вчителів іноземної мови готовності до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності. З цією метою було визначено критерії та показники зазначеного феномену, а також відібрано методи діагностики кожного показника.

Аналіз стану готовності студентів до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності вимагає визначення сутності самого поняття «готовність» та уточнення його специфіки відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності учителів іноземної мови.

До пріоритетних проблем педагогіки праці в контексті трансформаційних процесів Н. Ничкало відносить: проблеми орієнтації, професійної орієнтації і професійного «дорадництва»; □ проблеми інших підходів до побудови професійної школи і професійного навчання в освітній системі, що реформується [103, с. 4 – 16]. В світлі цієї думки стає зрозумілим, що професійна підготовка обов'язково має орієнтувати майбутніх фахівців на оволодіння компетентностями, набуття відповідальності та вміння адаптуватися у запропонованих умовах.

В науковій літературі визначається, що готовність до діяльності є особливим психічним станом і залежить від індивідуальних особливостей особистості, типу нервової діяльності людини, а також від умов, в яких проходить діяльність. Виникнення стану психічної готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб та мотивів. Далі йде вироблення плану, установ, моделей, схем дій, що попереду. Після цього людина береться до втілення готовності, що в неї з'являється у предметних діях, застосовує певні засоби та способи діяльності, порівнює хід та проміжні результати із поставленою метою, вносить корективи. Організуючи процес формування у студентів готовності до

професійної діяльності, необхідно: визначити склад професійно значущих якостей, якими має володіти спеціаліст, для побудови на цій основі моделі готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності; вивчити професійне середовище спеціаліста та провести інформаційний аналіз професійної діяльності для розробки навчально-інформаційної моделі професійного середовища [40, с. 99 – 102].

Ми поділяємо точку зору О. Мороза щодо структури професійної особистості майбутнього викладача та спробували адаптувати певні особистісні якості, соціально-психологічні риси і педагогічні здібності, які він вважає необхідними для викладача вищої школи, як-то: науково-педагогічні якості – науково-педагогічна творчість, професійна працездатність, активна інтелектуальна діяльність, педагогічна спостережливість, педагогічна уява та інтуїція; володіння педагогічною технікою; професійно-педагогічні здібності – адекватне сприйняття учня й безумовне прийняття його як особистості, конструювання методичних підходів, здатність передбачати можливі результати, організаторські та комунікативні здібності, духовно-виховний вплив на клас й особистість учня, організація розвиваючої інтеракції [96].

Відповідно психологічна готовність значною мірою впливає з умов, в яких відбувається процес підготовки, від постановки чіткої мети, виховання відповідних професійно значущих особистісних якостей та максимально наближеного до професійних реалій освітнього середовища, у якому відбувається підготовка. Ми розглядаємо готовність майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності як безпосередній результат професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі, що є складним особистісним утворенням, яке може забезпечити ефективність та можливість організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії майбутнього вчителя з учнями у навчальній діяльності. У нашому дослідженні *готовність майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності* ми

тлумачимо як психологічну, інтелектуальну та технологічну здатність до організації навчальної діяльності учнів на суб'єкт-суб'єктних засадах, у контексті розв'язання навчальних завдань у відповідно створених комунікативних ситуаціях з метою здійснення розвивального педагогічного впливу, досягнення зворотної реакції і якісного навчального результату.

Проблема визначення основних критеріїв та показників готовності студентів до професійної діяльності вирішується у педагогічній науці неоднозначно. Існує декілька підходів до її вирішення. Найчастіше вчені розглядають цю проблему, виходячи зі структури готовності. Так, С. Максименко та М. Заброцький розрізняють в структурі готовності до професійної діяльності позитивне ставлення до діяльності (професії); відповідні вимогам діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивацію; необхідні знання, вміння, навички; стійкі професійно значущі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів [83, с. 6].

Такої ж точки зору дотримується і В. Баркасі, визначаючи, зі свого боку, такі критерії і показники формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: 1) процесуально-змістовий із показниками: знання (методологічні, загальнотеоретичні, спеціальні), вміння, навички; оволодіння основами педагогічних технологій; використання прийомів педагогічного менеджменту; 2) суспільно-громадянський із показниками: громадянська відповідальність, розуміння значущості педагогічної діяльності; суспільна активність; 3) культурологічний із показниками: усвідомлення себе носієм національних цінностей; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй; планетарне мислення; 4) регулятивно-оцінний із показниками: мотивація досягнення компетентності, рівень професійної самосвідомості, емоційна гнучкість; 5) професійно-особистісний із показниками: гуманність; мобільність; комунікативність [12, с. 10].

Найсуттєвішими показниками з вищезгаданих, на нашу думку, є процесуально-змістовий, оскільки він відображає сутність та зміст навчального

процесу; регулятивно-оцінний, що відображає здатність правильно оцінювати та регулювати діяльності у навчальному процесі, а також професійно-особистісний, що дозволяє оцінити майбутнього вчителя за рівнем його професійної підготовки та необхідними для його фаху особистісними якостями.

Цікавим для нашого дослідження є підхід, орієнтований на елементи професійної підготовки. Н. Якса, у своїй статті щодо полікультурної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії, надає поетапний склад професійної підготовки майбутніх фахівців, виділяючи мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний і оцінно-результативний етапи професійної підготовки студентів. Мотиваційно-цільовий елемент професійної підготовки майбутніх фахівців зосереджується на меті, що припускає особливу взаємодію і взаємовплив педагога і студента: з одного боку – мета, яку визначено педагогом: підвищити самостійність майбутніх учителів, їхню конкурентоздатність, професіоналізм, з іншого боку – мета, що стоїть перед студентом: активно включитися в професійну діяльність, опанувати відповідними знаннями, вміннями, навичками і досвідом. Змістовно-операційний елемент – зміст професійної підготовки студентів пов'язаний не тільки із систематизацією й узагальненням раніше засвоєного матеріалу, а також з пошуком нестандартних рішень проблеми, теоретичною розробкою і створенням власного творчого продукту з наступним публічним захистом. Продуктом і результатом дієво-практичної професійної підготовки студентів є досвід самостійного використання теоретичних знань на практиці, використання у своїй роботі елементів дослідницької і творчої діяльності, навички позитивного спілкування і взаємодії з колегами по роботі і викладачами [191, с. 270 – 274].

На структурному підході ґрунтується також дослідження Л. Бродської, яка, досліджуючи готовність майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі, виділяє такі компоненти: мотиваційно-вольовий зі змістовними характеристиками: гуманістична спрямованість професійної діяльності, наявність інтересу і стійкої педагогічної позиції щодо гуманістичних засад

процесу виховання підростаючого покоління; любов до дітей, бажання сприяти їх особистісному розвитку, соціалізації; потреба розвивати свої педагогічні здібності; вміння керувати собою, своїм психічним станом. Інтелектуально-операційний компонент характеризується: вміннями використовувати в практичній діяльності знання, що відображають сучасний стан розвитку психології і педагогіки, здатністю до інтерпретації і використання у виховному процесі різноманітної інформації, а також теоретичною і практичною готовністю до реалізації виховних функцій у педагогічному процесі (діагностичної, прогностичної, конструктивної, організаторської, формуючої, аналітичної). Змістовними характеристиками оцінювально-рефлексивного компоненту є: вміння накопичувати і систематизувати інформацію щодо динаміки вихованості учнів, участі окремих учнів в його організації і проведенні, аналізі досягнутого у виховній роботі, виявлення допущених помилок і недоліків, аналіз ефективності своєї педагогічної діяльності, визначення особистісних і професійних обмежень, а також оцінка дійсного рівня своєї професійної підготовки до реалізації виховної роботи в школі і систематичність самостійної роботи з професійного самовдосконалення [22, с. 27 – 28].

Більшість підходів, проте, орієнтовані на результат процесу підготовки. А саме, І. Глазкова у своєму дисертаційному дослідженні дає визначення готовності студентів до організації навчального діалогу у професійній діяльності як безпосереднього результату професійної підготовки майбутнього вчителя, що забезпечує доцільність та можливість організації суб'єкт-суб'єктного спілкування і включає мотиви, ціннісні орієнтації, відносини, інтереси, професійні знання, вміння та рефлексивну поведінку суб'єкта. Автор виділяє основні критерії та показники (позитивна мотивація, сформованість системи знань та вмінь, рефлексивна поведінка суб'єктів), що відображають суттєві характеристики рівнів готовності майбутніх учителів до організації навчального діалогу в професійній діяльності та диференціюються як творчий (стійкий інтерес студентів до проблеми, усвідомлення її необхідності та значущості,

позитивно-активне ставлення, сформована потреба у самовдосконаленні етико-гуманістичних умінь, творча позиція на заняттях), продуктивний (досить стійкий інтерес до проблеми, позитивно-пасивне ставлення, частково-творча позиція на заняттях; ґрунтовні знання, але не завжди адекватне їх застосування в етичних ситуаціях), репродуктивно-варіативний (ситуативний інтерес, нейтральне ставлення студентів до оволодіння методикою організації навчального діалогу, виконавчо-нормативна позиція на заняттях), репродуктивний (відсутність інтересу, негативне ставлення до методики оволодіння організацією навчального діалогу, пасивна позиція на заняттях) [33, с. 8, 13].

Низка дослідників відзначає необхідним для успіху педагогічної діяльності у навчальному процесі мотиваційний критерій, що пояснюється, передусім, тим, що мотивація як вчителя, так і учнів є необхідною складовою навчальної діяльності та обов'язковою умовою досягнення необхідного результату діяльності [44, 52, 87, 127].

Основними складовими професійної готовності майбутніх учителів, які пропонує О. Дубасенюк, є: показники рівня розвиненості мотиваційної сфери, педагогічних здібностей, індекс та чинники задоволеності педагогічною діяльністю. Автор також виділяє основні мотиви, що спонукають абітурієнтів обирати педагогічний фах [44, с. 12].

На думку Б. Сарсенбаєвої, «система психологічної орієнтації на педагогічну професію включає такі компоненти: формування у студентів уявлень про професію вчителя на лекціях, бесідах... у процесі включення їх у роботу творчих лабораторій у ВНЗ; бесіда, тестування, що проводяться серед абітурієнтів; формування у студентів уявлень про особистість та професійне самовдосконалення майбутнього педагога у період навчання у ВНЗ». Кожен з етапів включає формування психологічної орієнтованості на професійно-особистісне вдосконалення майбутніх вчителів на основі розвитку уявлень та понять про особливість діяльності учителя та його професійно-значущих якостей [131, с. 47 – 51].

Серед умінь, необхідних майбутньому педагогу при взаємодії з учнями, які у своєму дисертаційному дослідженні виділяє Ю. Костюшко, ми відзначаємо такі, як: педагогічна спрямованість (зосереджує увагу педагога на цілях педагогічної діяльності, дає можливість ефективніше розподіляти власний потенціал, знання, досвід відповідно до завдань, які необхідно вирішувати); вміння впроваджувати ідеї, цілі, рішення в діяльність, використовуючи творчий підхід і комунікативні вміння для подолання міжособистісних бар'єрів комунікації; вміння діяти (дійєвість); дослідження – вміння робити висновки з власного досвіду і перетворювати його на знання [70, с. 75 – 76].

Таким чином, аналіз зазначених підходів виявляє загальну тенденцію у визначенні основних, найбільш значущих елементів професійної педагогічної підготовки, а саме – мотивації професійної діяльності, проектування та організації навчально-виховної сторони освітнього процесу, фахового педагогічного спрямування специфічних знань (оволодіння іноземною мовою), налагодження ефективного педагогічного спілкування та сприятливої атмосфери, нарешті – вміння оцінки одержаних результатів (навчального продукту) і рефлексивний аналіз власної діяльності.

Для того, щоб більш детально та чітко визначити усі критерії та показники готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності, необхідно більш докладно висвітлити питання професійної педагогічної компетентності як кінцевого навчального результату вищої педагогічної освіти.

На нашу думку, готовність вчителя до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності співвідноситься із високим ступенем професійної педагогічної компетентності, який досягається інтегративно – у оволодінні як теорією, так і практикою педагогічної діяльності. Таким чином, готовність майбутнього вчителя іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності – це складне інтегративне утворення, що є основою

загальної професійної компетентності майбутнього педагога та об'єднує, крім низки професійно значущих особистісних характеристик та якостей, фахово-лінгвістичні знання та вміння, а також способи їх застосування безпосередньо у навчальній діяльності задля налагодження міжособистісних контактів з учнями та ефективного досягнення навчального результату; мотивацію своєї фахової діяльності та здатність викликати стійкий інтерес з боку учня до навчальної діяльності; комунікативні вміння та креативність у застосуванні власних професійно-педагогічних знань та вмінь; здатність до рефлексії – аналізу педагогічних ситуацій та власної діяльності і поведінки.

Ю. Бабанський розрізняє навчальні вміння трьох видів, які формуються на матеріалі кожного навчального предмету, – спеціальні (специфічні вміння, конкретні вміння); вміння раціональної навчальної роботи (загальні навчальні вміння); а також – інтелектуальні, навчально-інтелектуальні, загально інтелектуальні. Структура вмінь другого і третього виду не залежить від змістової сторони знань [8].

Оцінка професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови потребує уточнення кола професійно значущих особистісних якостей необхідних для майбутнього педагога.

В. Симоненко наводить порівняльний аналіз професійно важливих якостей особистості та виділяє підходи В. Шадрікова, який під професійно важливими особистісними якостями розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність його діяльності та успішність її засвоєння. Від сформованості професійно важливих якостей особистості педагога залежить і продуктивність педагогічної діяльності. Р. Міжеріков та М. Єрмоленко називають домінантними якостями у професійно-педагогічній діяльності активність особистості, цілеспрямованість, врівноваженість, бажання працювати зі школярами, здатність не розгубитися у екстремальних ситуаціях, чесність, справедливість, сучасність, педагогічний гуманізм, ерудицію, педагогічний такт, толерантність, дисциплінованість, педагогічний оптимізм, а також педагогічний

артистизм [133, с. 24].

В. Сімонов визначає такі значущі особистісні якості вчителя, як врівноваженість, тенденцію до лідерства, впевненість у собі, вимогливість, добросердність, активність, емоційність, демократичність, адекватну самооцінку, прагнення до співпраці з колегами і наступні професійні риси характеру: ерудованість, вміння враховувати вікові індивідуальні особливості, темп мовлення та дикцію, кмітливість, вміння чітко формулювати цілі, вміння організовувати навчальну діяльність та перевіряти ступінь розуміння учнями матеріалу та зовнішній вигляд [135, с. 56].

Для педагога завжди важливо встановити, якою мірою позитивні та негативні результати є наслідком його діяльності. Звідси випливає необхідність аналізу власної діяльності, який вимагає особливих умінь: оцінювати правильність постановки цілей, «переводу» їх у конкретні завдання та адекватність комплексу домінуючих та другорядних завдань, які вирішувалися, вихідним умовам; відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням; ефективність методів, прийомів та засобів педагогічної діяльності, які застосовувалися; відповідність віковим особливостям учнів організаційних форм, що застосовувалися, змісту матеріалу; причини успіху та невдачі, помилок та труднощів в ході реалізації поставлених завдань навчання та виховання; досвід своєї діяльності у його цілісності та у відповідності до вироблених наукою критеріїв та рекомендацій [136, с. 46].

Позиція педагога під час здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії повинна поєднувати: вияв ціннісного ставлення до особистості учня (зацікавлена реакція вчителя на висловлювання учнів, виявлення емоційного стану учнів та реакція на нього, оцінка дій учнів повинна відокремлюватись від особистісного ставлення до них педагога, акцентування вчителем важливості думки та участі кожного учня у навчальній діяльності, акцентування уваги на позитивних особистісних якостях та заохочення); реалізацію вчителем нових педагогічних функцій або ролей (співрозмовника, організатора сприятливих для навчання умов,

дослідника, психотерапевта, експерта); акмеологічна спрямованість професійної діяльності та спілкування [81].

Доцільно у цьому контексті згадати про індивідуальний педагогічний стиль майбутнього вчителя, оскільки він пов'язаний як із особистісними якостями, так із вмінням долати складні педагогічні ситуації та налагоджувати контакт, необхідний для здійснення педагогічного впливу перетворювального характеру. Такої ж думки дотримується О. Якубовська, яка, діагностуючи рівень готовності майбутнього вчителя до дидактичної взаємодії, бере за взірць класифікацію А. Маркової та А. Ніконової. Класифікація поділяє поведінку педагога на чотири типи індивідуальних стилів: емоційно-імпровізаційний (ЕІС) – орієнтація на процес навчання, на сильних учнів, часто відсутній зворотній зв'язок, недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу, висока оперативність, але невміння проаналізувати свою діяльність на уроці; емоційно-методичний (ЕМС) – орієнтація і на процес і на результат навчання, висока оперативність, адекватне планування, багатий арсенал методичних прийомів; міркувально-імпровізаційний (МІС) – орієнтація на процес і результат навчання, проте менша винахідливість у доборі методів, невисокий темп; міркувально-методичний (ММС) – орієнтація на результати навчання, консервативність у використанні засобів діяльності, висока методичність, перевага репродуктивної діяльності учнів, особлива увага слабким учням [191, с. 39 – 44].

На нашу думку, саме емоційно-міркувальний стиль є адекватним поєднанням емоційності та творчого підходу із методичною та профільною підготовкою фахівця, яке повинно запалити учнів своїм небайдужим ставленням до навчального процесу та, водночас, грамотно розподіляти час заняття між видами та формами роботи з навчальним матеріалом. Педагог повинен володіти здібностями та вміннями долати психологічні бар'єри, насамперед у спілкуванні та при налагодженні взаємодії з учнями, вміти діагностувати та розв'язувати, з найменшими для учнів психологічними втратами, конфліктні педагогічні ситуації. Психологічний бар'єр розглядається як психічний стан, який

виявляється у неадекватній пасивності суб'єкта, що зупиняє та пригнічує його активність, діяльність і дії, заважає йому досягати поставлених навчальних цілей та завдань та призводить до невдоволеності навчальним процесом взагалі [162, с. 12].

На базі порівняльного аналізу, В. Калінін визначив, що ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя залежить від рівня розвитку таких компонентів: ціле-мотиваційного (орієнтації щодо ролі та місця соціокультурного навчання в школі, усвідомлення значущості цілей формування професійної соціокультурної компетенції, здійснення пізнавального, освітнього, розвивального, виховного аспектів змісту, мети); змістового (набуття належного рівня професійно значущих педагогічних, психологічних, методичних, лінгвістичних та технологічних знань); операційно-діяльнісного (набуття професійно-педагогічних умінь, необхідних та достатніх для успішного формування соціокультурної компетенції учнів: проектувальних, організаційних, пізнавальних, комунікативних, контролюючих, адаптивних, мотиваційних); особистісного (формування якостей учителя, необхідних для формування соціокультурної компетенції учнів); рефлексивного (формування вмінь самоаналізу і самооцінки своєї професійно-педагогічної діяльності та здатність до самовдосконалення)[56].

Ми поділяємо погляди М. Акмамбетової, яка зазначає, що формування професійної особистості майбутнього вчителя залежить від його вміння вирішувати складні педагогічні ситуації, що містять колізії, пов'язані із навчальними труднощами учнів, фрустрацією їхньої потребнісно-змістової сфери, кризовими явищами у сфері міжсуб'єктних відносин, порушеннями у сфері педагогічного такту та етичних норм педагогічної діяльності. Автор визначає алгоритм набуття вмінь у цій сфері з таких кроків: 1) прийняття ситуації як проблеми, яка вимагає цілеспрямованих дій вчителя з педагогічно доцільного способу вирішення суперечностей; 2) набуття досвіду аналізу та вирішення ситуацій із згаданої схеми та відомого з практики методу; 3) творчий

підхід до ситуації, що постала та пошук самостійного рішення; 4) самовизначення у проблемі, що виникла, моральна оцінка дій учасників ситуації, знаходження та практична реалізація власного рішення [3, с. 6 – 10].

Отже, професійно значущі якості синтезують у собі, по-перше, загальні вимоги до вчителя як особистості, по-друге, особливості його професійно-педагогічної діяльності, по-третє, їх конкретний вияв в особистих якостях і діяльності вчителя. Змістовна різноманітність зазначених якостей свідчить про довільність і безсистемність у розв'язанні проблеми їх класифікації, а кількісна неоднозначність указує на те, що немає визначеності щодо ступеня декомпозиції – як її проводити, скільки якостей із великої їх кількості виділити, яким саме віддати пріоритет [74 , с.86-90].

Стандарт вищої освіти професійно-кваліфікаційної характеристики бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова» напрямку підготовки 0101 (Педагогічна освіта) встановлює певні освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників вищих навчальних закладів у вигляді переліку спроможностей та умінь вирішувати завдання діяльності. До виробничих функцій, які мають здійснюватись майбутнім учителем іноземної мови, віднесено: *навчальну* (сформувати в учнів іншомовну мовленнєву та мовну компетенції, соціокультурну іншомовну компетенцію й навчальну компетенцію); *гностичну* (аналізувати та прогнозувати навчальну діяльність учнів, а також професійну діяльність як власну, так і інших вчителів; *виховну* (виховувати учнів через систему особистого ставлення до іншомовної культури і процес оволодіння цією культурою); *розвивальну* (розвивати інтелектуальну та емоційну сферу особистості учнів, їх пізнавальні та розумові здібності у процесі оволодіння іншомовним мовленням); *планувальну* (планувати власну діяльність та діяльність учнів щодо досягнення мети навчально-виховного процесу засобами предмету іноземної мови); *організаційну* (проводити уроки та позакласні заходи з іноземної мови з урахуванням особливостей навчання учнів); *контролюючу* (контролювати процес навчання та

рівень сформованості знань, умінь та навичок) та *діагностичну* (визначати рівень сформованості мовленнєвих вмінь та навичок)[143].

Діагностика сформованості необхідного ступеня готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності потребує визначення імовірних рівнів досягнення цієї готовності.

Що стосується рівнів готовності до майбутньої професійної діяльності, більшість дослідників дотримується основних трьох або чотирьох типів. Наприклад, Л. Савенкова пропонує для оцінки ступенів сформованості загально педагогічних умінь використовувати класифікацію, розроблену Л. Спіріним, що включає такі рівні: допрофесійний (вихідний), початкового оволодіння (низький – професійна адаптація), обмеженої сформованості (середній – професійне становлення), достатньої сформованості (високий – затвердження) та успішного оволодіння (майстерність або творчий рівень). Дослідник спирався на критерії, що характеризують професійну дію з погляду спрямованості, професійності, доцільності, оригінальності, педагогічного новаторства, засвоєння і своєчасності [129, с. 51 – 52].

Із точки зору розвиненості та застосування творчих здібностей, вони характеризуються як стихійно-репродуктивний (студент стихійно переносить з життя готові зразки спілкування в умови професійної комунікативної ситуації); репродуктивний (запозичення з досвіду інших педагогів готових зразків професійного спілкування і використання їх без внесення змін та доповнень для розв'язання конкретної професійної комунікативної ситуації); реконструктивний (студент переносить засвоєні варіанти рішення, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації); варіативний (володіння уміннями комбінувати відомі студенту прийоми спілкування); творчий (студент спонтанно створює комунікативні прийоми та приймає рішення щодо конкретної ситуації професійного спілкування) [128, с. 12 – 14].

Аналіз наукової літератури та досвіду педагогічної діяльності дозволив обумовити власний підхід до визначення критеріїв, рівнів та показників

готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності. Ми виходили з того, що професійна компетентність майбутнього педагога і його здатність до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності, характеризуються його готовністю до педагогічної діяльності. Це обумовило необхідність проаналізувати кожен з компонентів готовності і визначити критерії й показники, за якими можна оцінити цю готовність, а також розробити класифікацію рівнів готовності відповідно до ступеня успішності оволодіння компетенціями для того, щоб знайти оптимальні шляхи підвищення якості підготовки студентів у кожній з наведених нижче сфер, які, у свою чергу, було визначено на основі головних складових структури ключових компетентностей.

Першим критерієм, який виявляється у психологічній здатності до педагогічної взаємодії, є особистісно-мотиваційний із такими показниками, як мотивація, креативність та особистісні якості. Цей критерій розкриває ступінь сформованості ціннісного ставлення до майбутньої професії та навчання, наявність прагнення до оволодіння професійними компетенціями та потреби у самостійній роботі, саморозвитку і самовдосконаленню після закінчення навчання. Мотиви, що заохочують студентів до навчання, пов'язуються саме із педагогічною професійною діяльністю та із цілеспрямованою підготовкою до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності. Завданням викладача є виявлення мотивів і ціннісних орієнтацій на ранньому етапі навчання та їх спрямування або, у разі хибної спрямованості, переорієнтування на майбутню професійну педагогічну реалізацію.

Креативність стосується підходу вчителя до організації навчального процесу, спрямованості на творчу діяльність, його вміння розвивати креативність дітей, гнучкість їх мислення, розвивати їх уяву, здатність аналізувати та усвідомлювати навчальний матеріал. Загалом, у визначенні критеріїв готовності майбутніх учителів до професійної діяльності простежується певна однастайність серед науковців, що ж стосується

показників, ми вважаємо доцільним виділення креативності як невід'ємного показника критерію, який відображає особистісні характеристики та мотиваційне налаштування майбутнього педагога. Формування креативності як невід'ємної частини особистісного ставлення до професійної діяльності з боку майбутніх педагогів є однією з найбільш актуальних у сучасній педагогіці тенденцій, яка пов'язана із педагогічним спілкуванням та взаємодією в навчальній діяльності (Л. Савенкова), а надто – формування комунікативної креативності. Мається на увазі те, що спілкування повинно бути продуктивним, внаслідок цього процесу мають відбуватися нові відкриття, народжуватися нестандартні думки, знаходитися складні рішення.

У психологічному словнику подається таке визначення креативності: одна з найважливіших характеристик талановитості поруч із високим інтелектуальним розвитком, «творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності» [121, с.165].

Чимало дослідників намагалися дати визначення категорії «креативність» як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці. Ці визначення дещо суперечать одне одному, але й мають багато спільного. Так, Дж. Хадамард дає таке трактування: «креативність – це винахід або відкриття, що відбувається у наслідок комбінування ідей» [203]. М. Род стверджує, що зміст визначення креативності формує чотири поля – кожне з унікальними особливостями. Отже, креативність оцінюється за параметрами 4 Р: Person (особистість) – визначення характеристик креативної особистості; Process (процес) – компоненти креативності; Product (продукт) – результат креативності та Press (преса) – якості середовища, яке сприяє креативності [214, с. 305–310]. Після публікації досліджень Дж. Гілфорда, концепція креативності набула особливої популярності та розповсюдження. В основу креативності Гілфордом покладено операцію дивергенції, яку він пояснив як «тип мислення, що шукає у різних напрямках». Спочатку він виділяє 4 параметри креативності: 1) оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді; 2) семантична гнучкість –

здатність виявити головну особливість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання; 3) образна адаптивна гнучкість – здатність змінювати форму стимулу так, щоб побачити у ньому нові ознаки та можливості для використання; 4) семантична спонтанна гнучкість – здатність до вироблення різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації. Пізніше дослідник згадує шість параметрів: здатність до виявлення та постановки проблем, здатність до генерування ідей, гнучкість – здатність до продукування ідей, оригінальність – здатність нестандартно відповідати на подразники, здатність до вдосконалення шляхом додавання деталей, здатність до аналізу та синтезу [202]. Цю думку розвинув Торренс, охарактеризувавши креативність як процес набуття чутливості до проблем, дефіциту чи прогалин у знаннях, нестачі певних елементів, дисгармонії; ідентифікації труднощів, пошуку вирішень, формулювання, модифікації та перевірки гіпотез із подальшим оголошенням результатів [221, с. 73 – 91]. Згодом Торренс дещо переглянув своє визначення, описавши креативність таким чином: «вдалий крок у невідоме, уникання загального шляху, вихід з пересічності, відкритість для нового досвіду та здатність побачити нові зв'язки між речами» [220]. Ротенберг зазначив, що «креативність є створенням чогось нового та дійсно цінного (корисного)» [215].

А. Матюшкін виділяє такі структурні елементи творчої обдарованості, як «а) домінуюча роль пізнавальної мотивації; б) дослідницька творча активність; в) можливості досягнення оригінальних рішень; г) можливості прогнозування та передбачення; д) здатність створювати ідеальні еталони, що забезпечують високі естетичні, моральні та інтелектуальні оцінки» [90, с. 29–33]. Креативність розглядають як процес вирішення проблем і розрізняють такі фази креативного процесу: 1) підготовча (встановлення проблеми та збір матеріалу), 2) інкубаційна (наявне знання стикається з проблемою та зібраним матеріалом і утворює нові відносини); 3) фаза розуміння (прийняття рішення), 4) фаза перевірки (чи дійсно розуміння нове чи воно релевантне до проблеми, чи розширює індивідуальні рамки і підлягає застосуванню) [153]. Креативність є творчою спрямованістю

особистості, що володіє продуктивним (творчим) мисленням та сукупністю загальних та спеціальних здібностей, які зумовлюють творчу діяльність, виявляються та розвиваються в ній. Отже, структуру креативності логічно уявити у вигляді тріади: творча спрямованість (домінанта особистості, домінанта внутрішньої мотивації до творчості), продуктивне мислення, спеціальні здібності. Для розвитку актуальної креативності необхідно створити відповідний простір (середовище) розвитку креативності, що характеризується певними функціями та властивостями [161].

Таким чином, креативність, творче бачення ситуації або проблеми, повинні супроводжувати взаємодію та спілкування суб'єктів, особливо у навчальній діяльності, для того, щоб зробити їх продуктивними.

Креативність повсякчас відносять до особистісних якостей індивіда, проте ми розглядаємо креативність як спрямованість особистості на творчу діяльність та вміння бачити ситуацію під особливим кутом зору і знаходити способи вирішення проблемних ситуацій, що вимагає певних здібностей та особистісних характеристик.

Наступним суттєвим показником особистісно-мотиваційного критерію професійної готовності майбутніх учителів були визначені особистісні якості, які повинні бути притаманними майбутнім вчителям іноземної мови і які у разі потреби необхідно розвивати. Найголовнішими особистісними якостями ми вважаємо інтелектуальність, креативність та гнучкість у спілкуванні (здатність слідкувати за напрямком та настроєм розмови та швидко реагувати на зміну ситуації)[182].

Другим, та особливо важливим для оцінювання готовності майбутнього викладача іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності критерієм є **професійно-когнітивний**, що виявляється у інтелектуальній здатності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії. До його складу входять такі показники фахово-лінгвістичні знання і вміння і професійно-педагогічні знання і вміння. Перший показник стосується

формування у майбутніх вчителів іноземної мови лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій володіння іноземною мовою на належному рівні, який перевіряється за допомогою тестів успішності.

Згідно з Освітньо-професійною програмою (ОПП) Стандарту вищої освіти для спеціальності вчителя іноземної мови, необхідною складовою підготовки майбутнього спеціаліста цієї галузі є формування професійних компетенцій. Перш за все, це стосується *комунікативної компетентності*, яка передбачає у своєму змісті, серед інших, уміння активізації спонукально-мотиваційної, аналітико-синтетичної та виконавчої сфери особистості. Використовуючи прагматичні тексти, фабульні тексти, описи, розповіді, повідомлення, роздуми; враховуючи значення навчальної мовленнєвої ситуації щодо створення мовленнєвого стимулу, майбутній учитель іноземної мови повинен вміти застосовувати різноманітні засоби (наочні, технічні, інформаційні), форми (індивідуальну, парну, групову), види (репродуктивний, проблемно-пошуковий, творчий) процесу навчання; розуміючи лінгвістичні особливості діалогу, його логічну структуру, а також ті труднощі, які виникають при засвоєнні діалогічного мовлення, майбутній фахівець цієї галузі має вміти використовувати тренувальні вправи з реплікування в побудові діалогічних єдностей та цілісних діалогів залежно від навчальної ситуації; враховуючи наявність різноманітних текстів іноземними мовами, індивідуальні особливості учнів, етапи навчання, вміти здійснювати методичний аналіз текстів для читання, адаптувати їх з урахуванням рівня мовленнєвої підготовки учнів, укладати контрольні завдання для визначення рівня сформованості в учнів уміння читати за відповідними критеріями; вміти підбирати вправи, які дозволяють забезпечити комплексний підхід до формування мовленнєвих умінь аудіювання, читання, говоріння та сформувати готовність учнів писати з дотриманням каліграфічних, графічних, орфографічних норм, логічності, послідовності висловлювання. *Лінгвістична компетентність* передбачає вміння формувати лексичну, граматичну, фонологічну, графічну й орфографічну

іншомовну компетенцію, опираючись на знання про букви іншомовного алфавіту, транскрипційні знаки, правила читання та орфографії на основі розширення знань з рідної мови, на основі усномовленневих навичок через відповідні справи в певній логічній послідовності, комплексно.

Лінгвокраїнознавча компетентність майбутнього вчителя іноземної мови включає в себе вміння добирати країнознавчий матеріал та створювати відповідні навчально-мовленнєві ситуації, мотивуючи пізнавальну діяльність учнів в оволодінні країнознавчою і лінгвокраїнознавчою інформацією на підставі знань про історію, географію, економіку, державний устрій, звичаї, традиції, літературу, мистецтво, мовленнєвий та немовленнєвий етикет [144].

Узагальнено, що власне сфера іншомовної комунікативної компетентності включає в себе мовну (з оволодіння лексикою, граматиною, фонетикою та орфографією) та мовленнєву компетентність (з читання, письма, говоріння та аудіювання), а також компетентність дискурсу та комунікативні стратегії.

Професійне ставлення до іноземної мови як до феномену культури, оволодіння вміннями аналізувати закономірності реалізації культури країни в мові, розуміння специфіки мовної картини світу та особливостей її віддзеркалення у мовленні, готовність до аналізу динамічних змін комунікативних якостей мовної особистості, методики та технології навчання усному та письмовому викладу тексту складають основу *соціокультурного компоненту* соціолінгвістичного показника іншомовної комунікативної компетентності [164].

Другий показник включає знання предметів педагогічного профілю та вміння застосовувати методи та прийоми організації навчальної діяльності на практиці. Сюди можна віднести також проєктувальні здібності – вміння прогнозувати, добирати педагогічні стратегії та технології відповідно до цілей навчання; розпізнавати, вивчати та вирішувати різноманітні педагогічні ситуації; планувати та розробляти уроки різних типів на творчих засадах.

Здатність до реалізації **організаційно-операційного критерію**, що

виявляється у технологічній здатності, об'єднує такі показники, як організаційні, комунікативні й оцінно-рефлексивні вміння та у стандартних вимогах розкривається через лінгвометодичну компетенцію. *Лінгвометодична компетентність* реалізується через вміння прогнозувати виникнення проблем, аналізувати власну педагогічну діяльність, діяльність учнів, процес навчання та його результати та знаходити оптимальні шляхи удосконалення методів та форм роботи, визначати шляхи корекції та попередження помилок; підбирати відповідні засоби чи розробляти власні залежно від мети навчання, щоб забезпечити ефективність процесу навчання; аналізувати власне ставлення до професійної діяльності, до учнів, до колег, визначати шляхи удосконалення власних комунікативно-навчальних вмінь; створюючи навчальні ситуації, підбираючи навчальний матеріал, в якому відображені загальнолюдські моральні цінності, вміти підготувати учнів до аналізу подій, фактів і тим самим сприяти формуванню таких рис характеру, як толерантність, доброзичливість, активність, працьовитість; реалізуючи мету виховання творчої особистості, вміти добирати зміст, методи, форми, які спрямовані на створення умов для розвитку індивідуальних здібностей та таланту; використовуючи іноземну мову, вміти формувати в учнів комунікативні вміння з метою оволодіння ними стратегією і тактикою діалогічного і групового спілкування; створюючи навчальні ситуації, сприяти розвитку емоційно-вольової сфери особистості, потреб, інтересів, здібностей, готовності до самовдосконалення через самовиховання, що дозволить забезпечити індивідуальний розвиток особистості засобами навчального предмету; вміти спонукати до актуалізації знань та навичок, змінювати умови презентації однотипних завдань, підбирати та складати вправи, ставити проблемні творчі завдання з метою розвитку в учнів здатності переносу знань, навичок та умінь у нову ситуацію на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності; розвивати мовну здогадку шляхом зіставлення, аналізу, спостереження, через проведення лексичних, граматичних, фонетичних ігор евристичного характеру; планувати процес навчання, виховання та розвитку,

координуючи мету, зміст, методи, форми, засоби на різних етапах педагогічної діяльності; реалізуючи діяльність щодо формування мовленнєвих умінь та навичок учнів, вміти планувати застосування різних видів вправ, добирати та конструювати засоби навчання і дидактичні матеріали для забезпечення індивідуальних програм розвитку учнів у процесі навчання; вміти організувати процес оволодіння іншомовним спілкуванням цілеспрямовано, координуючи зв'язки між цільовим, стимулятивно-мотиваційним, операційно-діяльнісним, контролью-коригуючим та оцінно-результативним компонентами процесу; вміти поєднувати традиційну роботу над матеріалами з інноваційними підходами з використанням аудіо-, відеотехніки та комп'ютерів; вміти застосувати різні методи щодо створення атмосфери співпраці, подолання негативних форм поведінки через реалізацію індивідуального підходу, диференціацію пізнавальної та навчально-комунікативної діяльності під час вивчення іноземної мови; вміти аналізувати отримані результати залежно від мети, умов, індивідуальних особливостей учнів, професійної підготовленості вчителя, прогнозувати подальший розвиток явища, вносити зміни в процес; за допомогою психологічних методів дослідження визначати рівень розвитку групи, її структуру, міжособистісні стосунки в рамках групи; аналізувати власний стиль професійної діяльності, вивчати ставлення учнів, колег, батьків до нього [143].

Організаційні вміння включають чітке виділення мети та змісту навчального предмету, формування загальних та спеціальних умінь та навичок з предмету, встановлення міжпредметних зв'язків, знання вікових, психологічних і індивідуальних особливостей учнів, врахування та заохочення мотивації учнів й організація їх продуктивної самостійної роботи.

Оцінно-рефлексивні вміння допомагають не лише правильно оцінити результати навчання кожного учня, але й провести педагогічний самоаналіз, передбачити можливі наслідки педагогічних ситуацій, проаналізувати уявлення учнів про вчителя та власні уявлення вчителя про самого себе.

Розвиток *комунікативних умінь* майбутніх учителів іноземної мови пов'язаний із формуванням у них мовленнєвих умінь та навичок, що є необхідними для забезпечення ефективного професійного і міжособистісного спілкування та навчання засобами іноземної мови; розвитком вміння слухати, спілкуватися, іти на компроміси, спільно працювати і приймати рішення. Вміння долати психологічні бар'єри у спілкуванні є дуже важливим для встановлення сприятливої атмосфери навчального процесу, оскільки психологічні бар'єри заважають, стримують та, врешті, знижують ефективність навчання, виховання та розвитку особистості.

Педагогічний стиль є стійкою системою засобів, прийомів, які виявляються в різних умовах її здійснення. Він включає її операційний склад, уміння і навички, виявляючи можливості самого об'єкта і визначаючись його індивідуально-психологічними і особистісними особливостями. Педагогічний стиль слугує показником ефективності роботи учителя і його набуття є відстроченим у часі, проте необхідним компонентом професійної педагогічної діяльності, який, водночас, складно діагностувати на етапі навчання. Однак, доцільно ознайомити майбутніх учителів із виділеними педагогічними стилями та орієнтувати на засвоєння моделі поведінки, яка є характерною для найефективнішого з них. Також рекомендується готувати майбутніх фахівців до самовдосконалення у науково-методичній підготовці та здійснення творчого пошуку.

Отже, ми можемо узагальнити критерії та показники готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності відповідно до її компонентів наступним чином [179] (табл. 1.1):

Таблиця 1.1

**Готовність майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з
учнями**

<i>Оцінювання готовності</i>	
КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
ОСОБИСТІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ (ПСИХОЛОГІЧНА ЗДАТНІСТЬ)	мотиви
	креативність
	особистісні якості
ПРОФЕСІЙНО-КОГНІТИВНИЙ (ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ЗДАТНІСТЬ)	професійно-педагогічні знання
	фахово-лінгвістичні знання
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ОПЕРАЦІЙНИЙ (ТЕХНОЛОГІЧНА ЗДАТНІСТЬ)	організаційні вміння
	комунікативні вміння
	оцінно-рефлексивні вміння

До діагностики готовності до професійної педагогічної діяльності входить констатувальний етап з методикою визначення вихідного стану розвиненості потрібних якостей та засобів діяльності студентів, формувальний етап із застосуванням оригінальної авторської методики та оцінки кінцевого результату після вирішення завдань, поставлених на початку формувального етапу експериментального дослідження.

Відповідно до проаналізованого матеріалу можна класифікувати рівні готовності майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії з учнями перед проходженням педагогічної практики таким чином:

- **репродуктивний** (низький) характеризується низькою лінгвістичною підготовкою, неорганізованістю викладу, відсутністю чіткої професійної мотивації, слабким проявом методично-організаційних вмінь. Студенти на

репродуктивному рівні виконують завдання, не здатні належним чином презентувати чи дають на самостійне опрацювання новий матеріал, а потім проводять опитування, не застосовуючи жодних елементів творчості, не аналізуючи виконаної роботи;

- **ситуативно-продуктивний** (недостатній) поєднує низький рівень оволодіння іноземною мовою та методикою її викладання; виклад програмного матеріалу не урізноманітнюється додатковим матеріалом чи наочністю та лише іноді використовуються методи викладання, засвоєні від своїх викладачів в університеті. При цьому студент уникає новаторських та творчих прийомів у поданні матеріалу та формі опитування, не вміє здійснити контакт та викликати зворотну реакцію учнів;
- **стабільно-продуктивний** (достатній) рівень готовності відрізняється достатнім ступенем оволодіння іншомовною й лінгвометодичною компетентністю. Застосовуючи ті прийоми, яких студент навчився на заняттях з методики викладання іноземної мови, відвідуючи заняття досвідчених викладачів вищого навчального закладу та педагогів школи, в якій він працює, майбутній педагог наслідує той стиль, який вважає найефективнішим та додає власні елементи до прийомів викладання матеріалу, яких стабільно дотримується;
- **творчо-рефлексивний** (високий). Студент, який має високу лінгвометодичну підготовку та багато засвоїв на заняттях з методики викладання іноземної мови і у досвідчених викладачів, має чітку рефлексивну позицію, поєднує засвоєні прийоми з власними творчими розробками, постійно проводить конкурси, змагання та захист учнями власних проєктів; активно бере участь у позакласній роботі, залучаючи учнів, широко впроваджує у навчальний процес мультимедійні засоби та інноваційні технології. Майбутній педагог має загальний план роботи на уроці, але при потребі відступає від нього, орієнтуючись на підготовку та

настрій учнів, створює невимушену атмосферу на уроці, може поставити себе на місце учня та навпаки.

Характеризуючи ці параметри оцінювання готовності, можна зазначити, що студенти із **репродуктивним рівнем** готовності до взаємодії не мають професійної мотивації та психологічно не готові до діяльності, спрямовані лише на засвоєння інформації, потрібної для оволодіння іноземною мовою, не вміють аналізувати ситуацію, при цьому виявляють невисоку активність та репродуктивні навички при засвоєнні матеріалу, виявляючи неухважність та пропускаючи заняття. Відрізняючись низьким чи середнім ступенем володіння іноземною мовою, студенти не виявляють інтересу до оволодіння прийомами та шляхами налагодження міжособистісних стосунків із учнями, методикою викладання іноземної мови, не виявляють креативності у вирішенні проблемних ситуацій, не володіють навичками рефлексивного аналізу власної діяльності.

Ситуативно-продуктивний рівень готовності виявляється у студентів, які мають нечітку педагогічну мотивацію, показують досить гарні результати у вивченні іноземних мов і методики їх викладання, але лише приблизно уявляють як поводитись у безпосередній взаємодії з учнями та слабо орієнтовані на викладацьку професію; не виявляють творчого підходу та не вміють правильно оцінювати ситуацію на уроці та адаптуватися до непередбачуваних обставин, не приділяють достатньо уваги попередньому плануванню та підготовці до заняття. Студенти дотримуються авторитарного або ліберального педагогічного стилю, віддаючи перевагу досягненню тимчасових цілей, а не загальної віддаленої у часі меті. **Стабільно-продуктивним рівнем** готовності відрізняються студенти, які засвоєні знання готові застосувати на практиці й мають чітку професійну мотивацію та психологічно готові до взаємодії з учнями. Вони цікавляться не лише іноземними мовами, але й новими методами та прийомами викладання; збирають педагогічний досвід заслужених викладачів, володіють більшістю необхідних для майбутнього фаху особистісних якостей, проте схильні дотримуватися традиційної методики та авторитарно-

консервативного стилю викладання. У стосунках з учнями лише ситуативно дозволяють учням займати рівну позицію суб'єкта, вважаючи їх об'єктами впливу. Що стосується найвищого, **творчо-рефлексивного рівню**, то його вирізняє високий рівень оволодіння іншомовною й лінгвометодичною компетентністю, власний пропедевтичний чи педагогічний досвід, вміння орієнтуватися у педагогічній ситуації та пристосовуватися до змін, високий рівень науково-методичної компетентності, участь у конкурсах педагогічної майстерності, активна життєва та професійна позиція, участь у заходах, пов'язаних із підтримкою зв'язків зі школами, проведення виховних заходів у власній академічній групі та для студентів молодших курсів. Студент аналізує власну діяльність та вміє скласти педагогічний та методичний аналіз професійної діяльності колег та інших педагогів. Водночас, неможливо сказати, що випускник, який тільки залишив стіни навчального закладу і з практичної точки зору мав досвід лише під час проходження педагогічної практики, може володіти рівнем підготовки, який дорівнює майстерності. Для цього необхідно провести більше ніж кілька контрольних занять під час педпрактики. Тож компетентність, яка, на нашу думку, є загальнохарактерною рисою спеціаліста, для майбутнього вчителя іноземної мови повинна складатися із низки компетенцій, домінуючими з яких для майбутнього вчителя іноземної мови є лінгвометодична й іншомовна комунікативна у складі фахово-змістового показника готовності до майбутньої педагогічної взаємодії з учнями.

1. 3. Аналіз стану готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності

Професійна компетентність майбутнього фахівця виявляється у його вмінні застосовувати набуті протягом навчання компетентності у ситуаціях реального

життя та знати, на що очікувати у своїй майбутній професії. Тож вже на початкових етапах навчання необхідно спрямовувати студентів на конкретну професійну діяльність та перевіряти їхню готовність до цієї діяльності. Для того, щоб скорегувати недоліки підготовки, необхідно діагностувати наявний стан готовності до виконання професійних обов'язків, у нашому випадку – педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності.

Метою нашого дослідження було визначення стану готовності та розробка принципово нової моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності. Скерування цієї підготовки на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями у майбутній професійній діяльності обумовило проведення констатувального етапу педагогічного експерименту для дослідження наявного стану готовності до здійснення педагогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Нами було проведено попереднє опитування щодо визначення стану проблеми та рівня розвиненості вмінь спілкування та педагогічної взаємодії серед різних категорій та вікових груп студентів інституту іноземних мов педагогічного університету. На цьому етапі, нами було опитано загалом 230 студентів: очної (177 студентів), заочної (38 студентів) форм навчання та магістратури (15 студентів), причому одна група 3-ого року навчання пройшла оцінювання своїх професійно-комунікативних та організаційних вмінь за тією самою методикою повторно через рік. Цей етап допоміг окреслити коло проблем у підготовці майбутніх фахівців та розробити модель їх підготовки до педагогічної взаємодії, а також робочу гіпотезу, яка потім перевірялась на формувальній стадії педагогічного дослідження. Діагностика вимагала такі методики: «Тип спрямованості особистості» (Б. Басса) – з метою визначення мотиваційних та ціннісних тенденцій майбутніх педагогів, «Рівень комунікативних вмінь М. Міхельсон» – задля перевірки вмінь професійної взаємодії та співробітництва, а також організації власної діяльності та методика «Чи виявляєте ви своє «Я» у спілкуванні» (В. Ряховського), що спрямована на

виявлення комунікативних вмінь, особистісних характеристик та готовності до педагогічного спілкування як з колегами, так і з учнями.

За результатами методики «Тип спрямованості особистості» перевірялась психологічна налаштованість майбутнього педагога. Виконання методики дозволило визначити відсоток розподілення спрямованості мотивації майбутніх вчителів на себе, на справу (тобто навчання) та на спілкування і взаємодію. За кінцевими даними було визначено ступінь розвиненості мотиваційної сфери респондентів за такими рівнями як низький, середній та високий. Результати методики показали непоганий відсоток середнього рівня прояву відповідних вмінь – 53% у студентів очної форми навчання, 68% у студентів заочної форми навчання та 74 % у студентів магістратури. Проте показник високого рівня вмотивованості виявився досить низьким: 25% – у студентів очної форми навчання, 11% – у студентів заочної форми навчання та 13% – у майбутніх магістрів. При тому, що показник низького рівня виявився відповідно вище за показник високого у студентів очної та заочної форм навчання – відповідно 22% та 21%, і однаковим з високим у студентів магістратури – 13%.

Рівень професійно-організаційних вмінь, який оцінювався за методикою «Рівень комунікативних вмінь М. Міхельсон», вимірювався в одній групі студентів очної форми навчання кількістю 46 чоловік на 3-ому курсі (2006 рік) та на 4-ому курсах (2007 рік) і показав зменшення показника середнього рівня з 80% до 43%, збільшення показника високого рівня – з 9% до 15% та суттєве збільшення показника низького рівня – з 11% до 32%. При цьому відсоток студентів із низьким рівнем сформованості відповідних умінь знову перевищував відсоток студентів з високим рівнем.

Що стосується підготовленості студентів до педагогічного спілкування та взаємодії згідно з методикою «Чи виявляєте ви своє Я у спілкуванні», то показники виявились не найкращими: – середній рівень виявився у 55% студентів заочної форми навчання, у 73% студентів магістратури та 69% студентів очної форми навчання. Водночас високого рівня набули лише

відповідно 5%, 7% та 5% вище- означених студентів. А показник низького рівня підготовленості знову перевищив показник високого рівня та склав відповідно – 40% у студентів заочної форми навчання, 20% у студентів магістратури та 26% у студентів очної форми навчання.

Отже, на початку нашого дослідження, ми ставили завдання діагностувати рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до ефективної взаємодії з учнями у навчальній діяльності та підтвердити чи спростувати ефективність чинної системи заходів, спрямованих на таку підготовку і, у разі необхідності, запропонувати способи вирішення цієї проблеми. Першим етапом діагностики був попередній констатувальний зріз, який допоміг виявити сфери професійної підготовки та напрями її вдосконалення [181, с. 125].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких трактується проблема діагностики, виявляє чіткий алгоритм дій та параметри оцінювання. Л. Яблокова пропонує вимірювати професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя не лише з боку знань, вмінь та навичок, але й особистісного ставлення студентів до них та їхньої майбутньої професійної діяльності. При цьому особлива роль відводиться тестовому контролю, який дозволяє отримати оперативну, об'єктивну та всебічну оцінку навчальних досягнень студента, покращити діагностичність та прогностичність системи моніторингу [190].

Важливо розрізнити дві сторони результатів навчання – зовнішню у формі матеріально реалізованого освітнього продукту та внутрішню (особистісну). Саме тому предметом діагностики та контролю А. Хуторський пропонує вважати не лише зовнішні освітні продукти учнів, але й їхні внутрішні якості. Для діагностики здібностей рекомендується застосовувати тести та ситуативний підхід із застосуванням прикладів освітніх ситуацій [167, с. 191 - 192].

В оцінці вихованості особистості ми спирались на розробки Н. Березовіна щодо діагностики у формуванні особистісних якостей. Функціями діагностики він називає такі: інформаційно-прогностична, корекційно-формуюча та оцінно-результативна [14, с. 282]. Відповідно, проводячи діагностику здібностей та

особистісних якостей, ми прагнули отримати інформацію про ступінь їх сформованості, прогноз щодо можливості корекції та формування необхідних параметрів, а також оцінити отриманий у підсумку результат та зробити висновок стосовно доцільності вжитих заходів.

Ми підтримуємо точку зору Л. Коляди щодо важливості контролю, який дозволяє встановити наявність показників якості професійної підготовки студентів. Як засоби контролю пропонується використовувати нетрадиційні методи, які мають на меті підвищити пізнавальну активність студентів, а також розвивати самостійність та творчий підхід [67, с. 17 – 19].

Розробляючи етапи педагогічного діагностування ми дотримуємося класифікації І. Гутніка, який виокремлює: емпіричний – констатування певних особливостей чи симптомів, формулювання гіпотези, яка припускає причину труднощів; етіологічний (причинний) – вибір діагностичного інструментарію і проектування його застосування згідно зі сформульованою гіпотезою, при цьому констатуються причини, які викликали певні труднощі; типологічний – визначає той чи інший тип розвитку чи шлях, по якому даний розвиток має відбуватися; діагностичний – здійснюється констатація вихідного значення викладачем, фіксується розвиненість чи нерозвиненість суб'єкт-суб'єктних відношень; прогностичний – планування педагогічної стратегії передбачення подальшого шляху розвитку; етап педагогічного призначення і визначення шляхів корекції [37].

Працюючи за цією схемою на діагностичному етапі експериментального дослідження, ми провели початкову діагностику стану проблеми до початку констатувального етапу, виокремлюючи загальні проблеми та труднощі на шляху підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності, а саме – недостатню мотивацію та нерозвинену систему цінностей, незорієнтованість вивчення англійської мови на ситуації навчальної діяльності та низького рівня розвитку комунікативних умінь та навичок педагогічного спілкування.

Обумовивши критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності, ми визначаємо наявний стан готовності контрольної та експериментальної груп до початку проведення формувальної стадії експериментального дослідження.

Методики, що застосовувались для діагностики рівня розвитку кожного показника та критерію: а) тести успішності розроблялись на основі автентичних підручників та посібників, що використовуються для підготовки абітурієнтів до складання іспитів з володіння англійською мовою FCE, TOEFL та IELTS та виконувались студентами першого курсу. Матеріал та рівень складності відповідали навчальній програмі з англійської мови для студентів першого курсу денної форми навчання. Студенти третього курсу перевіряли роботи студентів першого курсу та отримували завдання класифікувати та аналізувати помилки. Таким чином перевірялись фахово-лінгвістичні знання та вміння.

б) Через розв'язання педагогічних ситуацій діагностувались професійно-педагогічні знання та оцінно-рефлексивні вміння. Це дало змогу діагностувати рівень сформованості *професійно-когнітивного компоненту*.

в) Опрацювання таких психологічно-діагностичних методик як Тест-опитувальник Реана, тест «Креативність» та методика «Ціннісні орієнтації» допомогло визначити стан сформованості *особистісно-мотиваційного компоненту*.

г) Тест комунікативних умінь М. Міхельсон, розв'язання «Педагогічних ситуацій» та аналіз типових помилок дали змогу діагностувати *організаційно-операційний компонент* готовності (табл.1. 2):

Таблиця 1. 2

**Методики, що застосовувались для діагностики рівнів сформованості
готовності**

<i>Показники</i>	<i>критерій</i>	<i>Методики, що застосовувались</i>					
		<i>Тести успішності</i>	<i>Тест комунік. вмінь М.Міхельсон</i>	<i>Опитувальник Реана</i>	<i>Тест «Креативність»</i>	<i>«Пед. ситуації»</i>	<i>«Ціннісні орієнтації»</i>
МОТИВИ	ОСОБИС- ТІСНО- МОТИВА ЦІЙНИЙ						+
креативність					+		
особистісні якості							+
професійно- педагогічні знання та вміння	ПРОФЕСІЙ- НО- КОГНІТИВ- НИЙ					+	
фахово-лінгвістичні знання та вміння		+					
комунікативні вміння	ОРГАНІЗАЦІЙ- НО- ОПЕРАЦІЙНИЙ		+				
організаційні вміння						+	
оцінно рефлексивні вміння						+	

Результати діагностики у підсумку відповідно, а також їх градація за рівнями, представлені у наступних таблицях та діаграмах (табл. 1. 3):

Таблиця 1.3

**Результати перевірки за особистісно-мотиваційним критерієм готовності
майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями на
констатувальному етапі дослідження**

Групи	Показники	Рівні							
		Репродуктивний		Ситуативно-продуктивний		Стабільно-продуктивний		Творчо-рефлексивний	
		П _i	%	П _i	%	П _i	%	П _i	%
КГ	мотиви	4	10	8	20	22	55	6	15
	особистісні якості	1	2,5	5	12,5	24	60	10	25
	креативність	3	7,5	10	25	18	45	9	22,5
	загальний показник	3	7,5	8	20	21	52,5	8	20
ЕГ	мотиви	3	8	10	26	20	53	5	13
	особистісні якості	-	-	8	21	18	47	12	32
	креативність	4	11	8	21	15	39	11	29
	загальний показник	2	6	9	23	18	46	9	25

Отже, хоча якісний показник студентів із репродуктивним рівнем готовності до майбутньої педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності не значний, відсоток студентів із ситуативно-репродуктивним рівнем готовності набагато більше, що не є задовільним результатом. Показники стабільно-продуктивного рівня досить високі порівняно із творчо-рефлексивним рівнем, проте найвищий, творчо-рефлексивний рівень притаманний лише чверті студентів експериментальної групи та 20% студентів контрольної групи. Таким чином, результати перевірки особистісно-мотиваційного критерію засвідчують необхідність впровадження комплексу заходів з метою покращення ситуації.

Оцінювання сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності дало такі результати (табл. 1.4):

Таблиця 1.4

Результати перевірки за професійно-когнітивним критерієм готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії на констатувальному етапі дослідження

Групи	Показники	Рівні							
		Репродуктивний		Ситуативно-продуктивний		Стабільно-продуктивний		Творчо-рефлексивний	
		П _i	%	П _i	%	П _i	%	П _i	%
КГ	професійно-педагогічні знання та вміння	8	20	10	25	20	50	2	5
	фахово-лінгвістичні знання та вміння	6	15	12	30	19	47,5	3	7,5
	загальний показник	7	17,5	11	27,5	20	50	2	5
ЕГ	професійно-педагогічні знання та вміння	5	13	9	23	20	53	4	11
	фахово-лінгвістичні знання та вміння	4	11	11	29	18	47	5	13
	загальний показник	4	11	10	26	19	50	5	13

Результати перевірки професійно-когнітивного критерію готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії дають підстави стверджувати, що половина студентів як в контрольній, так і в експериментальній групах виявляють стабільно-продуктивний рівень готовності, що підтверджується їх навчальними досягненнями, проте дуже невисокою мірою проявляють творчо-рефлексивний рівень готовності, особливо у контрольній групі. Водночас репродуктивний рівень готовності виявляється у набагато більшому відсотку

порівняно із попереднім критерієм.

За організаційно-операційним критерієм готовність до педагогічної взаємодії сформована таким чином (табл. 1. 5):

Таблиця 1.5

Результати перевірки за організаційно-операційним критерієм готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Групи	Показники	Рівні							
		Репродуктивний		Ситуативно-продуктивний		Стабільно-продуктивний		Творчо-рефлексивний	
		П _i	%	П _i	%	П _i	%	П _i	%
КГ	організаційні вміння	2	5	18	45	17	42,5	3	7,5
	оцінно-рефлексивні вміння	1	2,5	15	37,5	20	50	4	10
	комунікативні вміння	1	2,5	19	47,5	18	45	2	5
	загальний показник	1	2,5	18	45	18	45	3	7,5
ЕГ	організаційні вміння	1	3	19	50	14	36	4	11
	оцінно-рефлексивні вміння	2	5	20	53	13	34	3	8
	комунікативні вміння	1	3	18	47	16	42	3	8
	загальний показник	1	3	19	50	15	39	3	8

Аналізуючи рівні сформованості готовності за організаційно-процесуальним критерієм вимірювання готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності, можна помітити досить низькі показники у групах студентів з високим (творчо-рефлексивним) рівнем

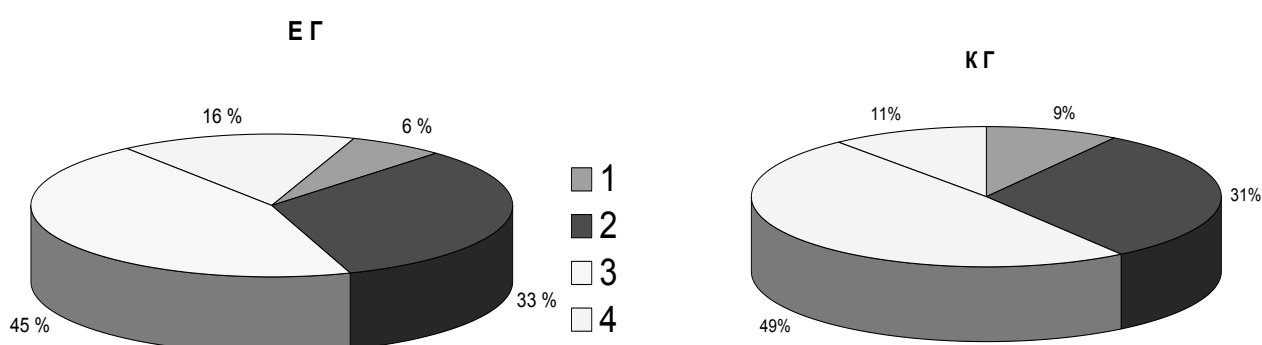
сформованості готовності, в той час як процентна кількість студентів із достатнім (стабільно-продуктивним) рівнем дорівнює кількості студентів із недостатнім (ситуативно-продуктивним) рівнем готовності до майбутньої взаємодії з учнями, що вказує на необхідність корегуючої роботи з метою розвитку необхідних параметрів[180] (табл. 1. 6):

Таблиця 1.6

Загальні рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії за трьома критеріями до експерименту (у %).

Рівні	КГ 40 студентів				ЕГ 38 студентів			
	І кр.	ІІ кр.	ІІІ кр.	\bar{n}	І кр.	ІІ кр.	ІІІ кр.	\bar{n}
репродуктивний	7,5	17,5	2,5	9,2	6	11	3	6,3
ситуативно-продуктивний	20	27,5	45	31	23	26	50	33
стабільно-продуктивний	52,5	50	45	49	46	50	39	45
творчо-рефлексивний	20	5	7,5	10,8	25	13	8	15,7

Співвідношення результатів сформованості готовності у студентів КГ та ЕГ можна презентувати у такому вигляді:



1-низький рівень, 2-недостатній рівень, 3-достатній рівень, 4-високий рівень

Рис. 1. 2. Розподіл результатів студентів КГ та ЕГ за рівнями готовності до педагогічної взаємодії (до експерименту)

Таким чином, процентне співвідношення студентів за рівнями готовності до початку формувального етапу педагогічного експерименту показує, що хоча кількість студентів із стабільно-продуктивним рівнем готовності до педагогічної взаємодії переважає як у контрольній, так і у експериментальній групах, проте кількість студентів з творчо-рефлексивним рівнем готовності є надзвичайно низькою, в той час як кількість студентів з найнижчим, репродуктивним рівнем готовності, переважає результати цього показника. При цьому, кількість студентів із ситуативно-продуктивним рівнем готовності, що є недостатнім, майже дорівнює показнику стабільно-продуктивного рівня.

Це дає підстави підтверджувати необхідність визначення та запровадження педагогічних умов і моделі підготовки, які мають якісно змінити рівень підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту виявили недостатній рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії та спілкування із учнями у навчальній діяльності та вказали на необхідність впровадження низки заходів задля покращення ситуації.

Перш за все, результати констатувального етапу дослідження виявили необхідність розробки моделі готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності та запровадження науково обґрунтованих педагогічних умов.

Загалом, виявлений стан готовності майбутніх учителів іноземної мови до здійснення своєї професійної діяльності та педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності не відповідає параметрам, що характеризують достатній та високий рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності за виокремленими критеріями: особистісно-мотиваційним, професійно-когнітивним та організаційно-операційним.

Причиною такого стану ми вважаємо відсутність таких педагогічних умов

при підготовці майбутніх учителів іноземної мови, як:

- вираженої контекстної спрямованості фахово-лінгвістичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови;
- алгоритмізованої методики оволодіння засобами організації освітнього мікросередовища заняття на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу;
- систематизованого використання інноваційних технологій підготовки.

Студенти є внутрішньо зорієнтованими на оволодіння фактичним матеріалом без урахування особливостей навчальної діяльності та специфіки взаємодії з учнями у процесі вирішення навчальних завдань. Задля вирішення цієї проблеми пропонується запровадження специфічних педагогічних умов, за яких формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності буде найефективнішим.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Аналіз наукової літератури та педагогічного досвіду підтвердив той факт, що переорієнтація педагогічної освіти на суб'єкт-суб'єктну модель відносин між педагогом та учнями потребує докладного вивчення проблеми педагогічної взаємодії майбутніх учителів іноземної мови з учнями в навчальній діяльності та підготовки до її організації майбутніх учителів. Вивчивши різні підходи та теорії міжособистісної взаємодії, ми окреслили коло споріднених понять, як то: спілкування, педагогічне спілкування, комунікація, педагогічна комунікація, діалог. Таким чином, ми узагальнили думки більшості дослідників щодо суб'єкт-суб'єктних відносин та співробітництва, рівності партнерів у педагогічній взаємодії, які є необхідними складовими навчальної діяльності у контексті особистісно орієнтованого та компетентнісного підходу.

Сутність категорії *«педагогічна взаємодія вчителя та учнів у навчальній*

діяльності» уточнюється як взаємопов'язана діяльність суб'єктів навчального процесу з вирішення навчально-пізнавальних цілей через механізми педагогічного спілкування (комунікативне завдання), що включає в себе цілеспрямований педагогічний вплив з боку вчителя та зворотню реакцію з боку учнів, внаслідок чого відбувається взаємне збагачення інтелектуальної та емоційної сфер учасників взаємодії та самореалізація у навчальній діяльності усіх її учасників педагогічної взаємодії.

2. У відповідності до чинних підходів щодо аналізу готовності до здійснення професійної педагогічної діяльності *готовність майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності* тлумачеться як психологічна, інтелектуальна та технологічна здатність до організації навчальної діяльності учнів на суб'єкт-суб'єктних засадах, у контексті розв'язання навчальних завдань у відповідно створених комунікативних ситуаціях, з метою здійснення розвивального педагогічного впливу, досягнення зворотної реакції і якісного навчального результату.

3. У структурі педагогічної взаємодії між учителем та учнями в навчальній діяльності виділяються такі компоненти: вчитель – навчальне завдання – педагогічний вплив – учні – зворотна реакція. Критеріями діагностики готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності є: особистісно-мотиваційний з показниками мотиви, креативність та особистісні якості; професійно-когнітивний з показниками професійно-педагогічні знання та вміння і фахово-лінгвістичні знання та вміння; організаційно-операційний з показниками комунікативні здібності, організаційні вміння, оцінно-рефлексивні вміння. Ступінь сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності оцінюється за такими рівнями: репродуктивний (низький), ситуативно-продуктивний (недостатній), стабільно-продуктивний (достатній) та творчо-рефлексивний (високий).

4. Аналіз наявного стану готовності майбутніх учителів іноземної мови до

педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності виявив, що кількість студентів із стабільно-продуктивним рівнем переважає як у контрольній, так і у експериментальній групах, проте кількість студентів з творчо-рефлексивним рівнем готовності є надзвичайно низькою, в той час як кількість студентів з найнижчим, репродуктивним рівнем готовності, переважає цей показник. Водночас, кількість студентів із ситуативно-продуктивним рівнем готовності, що є недостатнім, майже дорівнює показнику стабільно-продуктивного рівня.

Недостатній рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії та спілкування із учнями в навчальній діяльності вказав на необхідність впровадження низки заходів задля покращення ситуації, а саме: вираженої контекстної спрямованості фахово-лінгвістичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, алгоритмізованої методики оволодіння засобами організації освітнього мікросередовища заняття на суб'єкт-суб'єктних засадах, систематизованого використання інноваційних методів підготовки.

Більшість студентів є внутрішньо зорієнтованими на оволодіння фактичним матеріалом безвідносно до специфіки своєї майбутньої професійної педагогічної діяльності. Задля вирішення цієї проблеми пропонується запровадження специфічних педагогічних умов, за яких формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності буде найефективнішим.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2. 1. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови відповідно до принципів контекстного навчання

Педагогічні умови професійної підготовки мають на меті створення відповідної атмосфери та середовища, у якому потрібні якості і компетентності майбутніх учителів будуть формуватися якнайкраще. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови із орієнтацією їх на педагогічну взаємодію з учнями, а не лише на здатність користуватися іноземною мовою у спілкуванні, має поєднувати низку складових, що сприятимуть формуванню як теоретичної, так і практичної готовності майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності.

Рівень професійності педагога залежить від його компетентності (педагогічної, соціально-психологічної, диференційно-психологічної), а також ступеня розвитку професійно-педагогічного мислення. Педагогічна діяльність оцінюється за двома результатами: один з них стосується функціональних продуктів діяльності (урок, заняття, метод, методика), інший (головний) має на увазі психологічні продукти діяльності (психічні новоутворення в особистості тих, хто навчається) [21, с. 135 – 144].

Важлив для нашого дослідження є підхід Г. Тарасенко, яка зазначає, що «естетизація навчально-виховного процесу в процесі гуманітаризації вищої освіти набуває великої ваги. Завдяки їй майбутні фахівці опановують світ культури, що зумовлює поступове формування у них гуманітарного мислення, яке ґрунтується на духовних цінностях... Соціально значущим результатом

гуманітаризації вузівської підготовки вчителя стане повернення в освітній процес вільнодумства, креативності, гуманності, інтелігентності, особистісної самодостатності. ... Гуманітаризована професійна освіта прищеплює майбутньому вчителю здатність до культурного саморозвитку і культурно-моральної саморегуляції фахової поведінки» [152]. Гуманітаризовано-естетичне середовище на основі креативного підходу до організації навчальної діяльності є запорукою успішного суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

Усі вміння та навички, які входять до функціональних компонентів педагогічної діяльності та характеризують педагогічні системи в дії, розподіляються, утворюючи окремі компетенції, які розбивають на групи, що відповідають за фахові характеристики майбутнього спеціаліста. Наприклад, Ю. Тукачев виділяє наступні 5 груп компетенцій, необхідних для оволодіння педагогічною професією: 1) гностичні компетенції (накопичення знань про цілі педагогічної системи та засоби їх досягнення, стан об'єктів та суб'єктів педагогічного впливу на різних стадіях вирішення педагогічних завдань та їх психологічні особливості); 2) проєктувальні компетенції (пов'язані з перспективним плануванням стратегічних, тактичних, оперативних завдань та засобів їх вирішення); 3) конструктивні компетенції (стосуються відбору та композиційної побудови змісту навчальної та виховної інформації); 4) комунікативні компетенції (спрямовані на реалізацію педагогічного задуму шляхом конкретно організованої взаємодії педагога та учнів); 5) організаторські компетенції (стосовно встановлення педагогічно доцільних стосунків між керівниками, педагогами та учнями) [153, с. 180 – 187].

Отже, компетентнісний підхід у вищій освіті проголошує головною метою навчання у ВНЗ набуття спеціалістом професійної компетентності в обраній галузі, яку він зможе застосовувати у реальному житті та, згодом, вдосконалювати.

Перш ніж говорити про професійну педагогічну компетентність та компетенції, які вона включає, доцільним буде уточнити значення

компетентнісного підходу у організації сучасного змісту та якості освіти. Поняття «компетенція» походить від латинського *competentia* (lat) – співпадіння, збіг; також *competere* означає «збігатися, підходити, слідувати, належати»; *competens* – належний; той, що має право; законний; впорядкований. В психології мотивації "компетентність" описує здатності індивідуума, які самостійно утворилися внаслідок діяльності [210, с. 4 – 20].

Вирішальною для визначення ключових термінів нашого дослідження є класифікація понять компетентнісного підходу, надана І. Зимньою, яка протиставляє поняття "компетенція" і "компетентність": перше є потенційною якістю особистості, а друге – актуальною якістю, що формується. Основною категорією науковець вважає "компетентність", оскільки вона ширше ніж поняття "знання" і включає в себе 5 компонентів: готовність до виявлення компетентності (мобілізація суб'єктних сил), володіння знанням змісту компетентності, досвід прояву компетентності в різноманітних ситуаціях; ставлення до змісту компетентності та об'єкту її застосування, емоційно-вольова регуляція процесу і результату виявлення компетентності [48, с. 21 – 26].

На підтвердження цієї думки виступає О.Субетто, який вважає головною категорією компетентнісного підходу компетенцію, оскільки вона є "системним утворенням" в особистості того, хто навчається, яке є "компонентом його якості". При цьому компетенція є більшою мірою потенційною якістю, ніж актуальною. В процесі навчання випускник отримує комплекс компетенцій, який лише умовно можна вважати компетентністю. Компетентність є динамічною якістю людини-професіонала, яка "рухається" від початкового рівня, закладеного в системі вищої професійної освіти, до майстерності як вищої форми компетентності [147, с. 32].

Водночас В. Байденко інтерпретує компетенції/компетентності як єдину (узгоджену) мову для опису академічних та професійних профілів та рівнів вищої освіти. Мова компетенцій є найбільш адекватною для опису результатів освіти [10]. Експерти програми "DeSeCo" визначають поняття компетентності

(competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємно відповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [69, с. 9].

Поняття "компетенція" розглядається в межах різноманітних теорій комунікації і, оскільки теоретичні умови мають "системне " значення, його визначення різняться в рамках цих теорій. Отже, термін "комунікативна компетенція" може бути з'ясовано дослідником лише в межах окремої теорії – що він означає на цьому теоретичному підґрунті. Навчити компетенції – означає допомогти студентам розвинути їх плани та здібності планувати [201, с. 36 – 40, 136].

Вивчивши сутнісні характеристики компетентнісного підходу, у своєму дослідженні ми користувались його вихідними положеннями. Так звана проблема визначення компетенцій/компетентностей у вітчизняній дидактиці, із загальної згоди, вирішуються прийняттям визначення, що було запропоноване І. Зимньою та європейським проектом «Тьюнінг» (Tuning), відповідно: «компетенції – це певні внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей та відносин), які потім виявляються в компетентностях людини, як «актуальних дійових проявах» та «знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати та розуміти), знання як діяти (практичне та оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина типу сприйняття та життя з іншими у соціальному контексті). Компетенції є поєднанням характеристик (які стосуються знання та його застосування до позицій, навичок та обов'язків), що описують рівень чи ступінь, до якого певна особа здатна ці компетенції реалізувати» [9, с. 6 – 7]. О. Садовська пов'язує термін «професійна компетентність» із поняттям «ключові компетенції», які є загальними для усіх професій та спеціальностей.

Вони представлені чотирма компонентами: інформаційна складова – способи прийому, зберігання та передачі інформації; проектувальна складова – способи визначення цілей, ресурсів їх досягнень, дій, термінів виконання; оцінна складова – способи порівняння результатів із цілями, класифікації, абстрагування, прогнозування, систематизації, конкретизації; комунікативна складова – способи передачі інформації та приваблення ресурсів інших людей для досягнення своїх цілей. Оскільки професійна компетентність виконує функції формування у людини здатності до навчання та самоосвіти, більшої гнучкості у стосунках із роботодавцями, закріплення репрезентативності та зростаючої успішності у конкурентному середовищі, за нею закріплюється статус основи освітнього процесу на усіх рівнях системи безперервної освіти [128, с. 8 – 9]. Професійна компетентність є інтегральною характеристикою професійних та особистісних якостей спеціалістів, яка відображає рівень знань, умінь, навичок та досвіду, достатніх для здійснення певної діяльності. Професійно-педагогічна компетентність у сфері навчання визначається сукупністю умінь педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання з метою ефективного розв'язання виховних задач. Особистісні знання є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій. Її основними елементами є компетентність в галузі теорії та методики виховного процесу, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, прийомів та методів; компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмету провідним засобом виховання учнів; соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування; диференційно-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; суто психологічну компетентність у сфері позитивних якостей і недоліків власної діяльності і особистості [44, с. 12].

На важливість формування готовності до педагогічної діяльності як комплексного особистісного утворення шляхом створення спеціальних умов для

інтеріоризації набутого досвіду та його переходу у особистісне ставлення до діяльності вказує М. Левіна, яка зазначає, що «...у процесі навчання особистість учня формується шляхом трансформації ставлення до навчальної діяльності (у тому числі до змісту отримуваної інформації, до дидактичних і психологічних умов, в яких відбувається процес навчання) у систему внутрішніх особливостей та якостей.... При цьому необхідними є гнучке дидактичне керування, застосування різних способів впливу на складний внутрішній світ учнів, щоб, врешті, забезпечити гармонійність розвитку особистості, її цілісність» [79, с. 5 – 6]. В. Баркасі визначає педагогічними умовами формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов орієнтацію майбутнього вчителя на самооцінку професійної компетентності, впровадження модульно-рейтингової системи навчання в педагогічному ВЗО, використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки [12, с. 10].

Оскільки модульно-рейтингова система вже є основою навчального процесу відповідно до запровадженої у переважній більшості вищих навчальних закладів кредитно-модульної системи, так само як і інформаційні технології навчання широко застосовуються з метою професійної та практичної підготовки майбутніх педагогів, актуальною для нашого дослідження залишається орієнтація майбутнього вчителя на самооцінку професійної компетентності – усвідомлення власних помилок, ефективності чи неефективності діяльності та творчої спрямованості і мотивації. Досягненню цих параметрів може сприяти активна професійна спрямованість не лише у межах дисциплін педагогічного циклу, а й у викладанні іноземної мови.

Формування готовності до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності є необхідним компонентом загальної педагогічної компетентності майбутніх учителів. Тому ми ретельно проаналізували та частково використали в нашому дослідженні наступні підходи: О. Патріна виділяє такі педагогічні умови, що мають забезпечити формування педагогічної компетентності, як

організаційні – зміст дисциплін психолого-педагогічної спрямованості; діагностика навчально-виховного процесу, модульний підхід; методичні – підбір змісту і методів навчання, співпраця, співтворчість, рефлексивна практика і підбір навчальних ситуацій; специфічні – емоційно-комфортна атмосфера, взаємоповага у спілкуванні, що створює передумови для єдиного педагогічного середовища [112, с. 12 – 13]. В. Максимова пропонує створити такі умови для розвитку суб'єктної позиції тих, хто навчається: 1. Актуалізація та збагачення суб'єктного досвіду – звернення до раніше накопичених знань та вмінь; стимулювання до самостійного вибору та використання різноманітних способів виконання завдання; створення ситуацій морального вибору; звернення до версій учнів для вирішення пізнавальної проблеми; організація пізнання через переживання актуалізацію чуттєвого досвіду. 2. Розвиток активності учнів у навчальній діяльності – заохочення ініціативи, створення ситуацій вибору, організація проектної діяльності. А успішність суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії автор визначає такими умовами: психолого-педагогічний супровід як учнів, так і педагогів; створення розвиваючого освітнього середовища із прагненням до успіху, творчості, високим результатам, із дотриманням морально-правових норм взаємодії педагога та дитини; спрямованість виховного процесу на формування життєвої стратегії стійкого розвитку особистості та індивідуальності, на вирішення життєвих проблем; застосування технології навчання якісно нового акмеологічного рівня, що забезпечує успіх та високі досягнення навчання кожного учня [85].

Підготовка майбутніх учителів іноземної мови теж має свою специфіку, отже ми вивчали цей аспект у дослідженнях науковців. Процес формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи О. Бігич змодельовала на рівнях грамотності, ремесла й майстерності, кожний з яких корелює із системою складників методичної компетенції - знаннями, навичками й уміннями. Дослідниця визначила змістово-організаційну, контрольну-констатуючу і контрольну-коригуючу форми управління методичною освітою;

діагностика процесу формування методичної компетенції вирішувалась контрольнo-коригуючою формою управління в межах таких організаційних форм навчання: семінарських і практичних занять, консультацій, педпрактики, навчальних екскурсій і конференцій; діагностика результату формування методичної компетенції здійснювалась через контрольнo-констатуючу форму управління протягом таких організаційних форм контролю: модульної контрольної роботи, заліку, курсового іспиту, залікових уроку і позакласного заходу на педпрактиці, захисту курсової й випускної кваліфікаційної робіт, державного кваліфікаційного іспиту [18]. У дослідженні О. Кіліченко також розроблено методику підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії, але з учнями молодшого шкільного віку. Автор відзначає, що підготовка до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку повинна відбуватися за діагностичним, операційним і транспозиційним аспектами. Діагностичний аспект дає можливість визначити наявний стан підготовки до виховної діяльності, операційний аспект – система підготовки студентів до виховної діяльності з учнями молодшого шкільного віку. Транспозиційний аспект передбачає застосування студентами придбаних у вищому навчальному закладі знань, умінь і навичок з організації педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі початкової школи під час практики і подальшої професійної діяльності [61].

У нашому дослідженні ми керувались компетентнісним підходом до організації навчально-виховного процесу. Ми виходили з точки зору, що самі лише знання вже не є критеріями готовності до діяльності. Сучасні тенденції вимагають нового виміру рівня професійної готовності, що базується на компетентнісному підході та визначає сукупність необхідних умінь та навичок, які сприятимуть успішному застосуванню знань з певного фаху. Готовність до майбутньої професійної діяльності є суттєвою складовою професійної компетентності майбутнього спеціаліста. Ця компетентність складається з низки компетенцій, які необхідно сформувати під час навчання у вищому освітньому

закладі і які, власне, є тими навчальними результатами, що вказують на успішність навчання. Перелік ключових компетенцій для середньої школи є визначеним, в тому числі і українськими педагогами для вітчизняних потреб і чітко сформульованим. Що стосується вищої школи знання, вміння і навички, здобуті впродовж навчання в університеті та необхідні для професійного становлення, повинні розглядатися в світлі компетентнісного підходу, з точки зору їх реального втілення у життя та спроможності майбутніх вчителів ефективно діяти, користуватися новітніми технологіями та функціонувати у будь-якому соціальному середовищі. Якщо мова йде про майбутніх викладачів іноземної мови, потреба у визначенні фахових компетенцій зростає, оскільки знання іноземних мов є безпосередньою умовою можливості отримати якісну освіту, бути мобільним, мати активну життєву позицію. Отже, достатньо принциповим є питання про те, які компетенції входять до структури готовності майбутніх викладачів іноземної мови до взаємодії з учнями в навчальній діяльності і що розуміють під компетенцією та компетентністю, коли мова йде про фахову підготовку у вищій школі.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту було визначено, що наявний стан готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в початковій діяльності не відповідає тим параметрам, які було виділено в структурі готовності. Оскільки причиною такого стану ми вважаємо недостатню контекстну спрямованість фахово-лінгвістичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, відсутність методики оволодіння засобами організації освітнього мікросередовища заняття на суб'єкт-суб'єктних засадах та несистемне використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки, необхідно створити належні педагогічні умови для виправлення ситуації. Безперечно, здобувши вищу освіту, майбутні фахівці повинні вміти швидко адаптуватись до умов, що постійно змінюються і бути налаштованими не лише на навчання, а й на профіль майбутньої професійної діяльності, на спілкування та взаємодію з оточуючими та на запити суспільства.

Отже, важливим є формування комунікативних умінь, готовності до взаємодії та взаємозбагачення через спілкування та спільну діяльність. Необхідною складовою адекватної професійної поведінки є аналіз результатів власної поведінки та діяльності, рефлексія та прагнення до повсякчасного самовдосконалення. Останнім важливим аспектом у стратегії успішного здобуття професії є вміння планувати свою роботу, організовувати діяльність людей, які мають взяти участь у цій роботі, та відповідати за ухвалені рішення. На нашу думку, для успішного здійснення підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності необхідно будувати навчальну стратегію на основі компетентнісного підходу, орієнтуючись не просто на результати навчання, а на формування певного типу особистості та професіонала.

Таким чином, майбутні вчителі іноземної мови зможуть набути професійно-педагогічної компетентності, достатньої для ефективної педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності за таких *педагогічних умов*: 1) формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови відповідно до принципів контекстного навчання; 2) організації освітнього мікросередовища з урахуванням педагогічних взаємин зі студентами на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин; 3) активізації когнітивної і комунікативної діяльності студентів засобами інноваційних технологій.

Створення сприятливого освітнього мікросередовища заняття, у якому студенти змогли б ефективно засвоювати досвід та навички, необхідні для встановлення педагогічного контакту зі школярами та, у свою чергу, створювати відповідне середовище під час своєї професійної діяльності, є необхідною педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальному процесі.

Ми поділяємо точку зору Л. Морської, яка зауважує, що розвиток особистості майбутнього вчителя іноземних мов, його підготовка до самостійної продуктивної іншомовної діяльності в умовах інформаційного передбачає, серед

іншого: 1) розвиток конструктивного, алгоритмічного мислення завдяки особливостям спілкування з ІТ; 2) розвиток творчого мислення за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності [98].

Необхідним контекстом організації навчального процесу підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю, на думку А. Коломієць, є інформаційна діяльність студента в умовах різкого зростання та ускладнення інформаційних потоків, яка відбувається шляхом «занурення» студента в сферу інформаційної діяльності з метою взаємозв'язку її з професійною підготовкою, з виконанням студентами самостійних творчих завдань. При цьому основною метою інформаційної діяльності студентів у процесі фахової підготовки є створення умов для набуття досвіду самостійної, інтелектуально насиченої роботи, пов'язаної з інформаційними процесами, для саморозкриття, самореалізації та розвитку їхнього інтелектуального потенціалу [65].

Слідкуючи за провідними тенденціями європейської освіти, О. Матвієнко відмічає такі актуальні напрямки як модернізація змісту обов'язкової освіти, удосконалення технологій навчального процесу в напрямі впровадження системи методів, стимулюючих розвиток пізнавальної активності учнів, критичного мислення, розширення їх креативних можливостей і самостійності [90].

Людський фактор завжди відіграє вирішальну роль у будь-якій сфері людської діяльності. Якщо мова йде про освітній процес, то саме від вчителя залежить якість засвоєння знань та продуктивність навчальної діяльності. Як головний організатор навчальної діяльності вчитель повинен зосередитися не лише на передачі інформації, а на створенні умов, за сприяння яких ця інформація знайде відгук серед учнів. Саме від педагога залежить якість того мікросередовища уроку, у якому здійснюється навчальний процес та власне взаємодія вчителя та учнів. Освітній мікропростір уроку і є тим середовищем, у якому вчителю можливо налагодити особові контакти з учнями, зробити навчальну взаємодію більш міжособистісною та суб'єкт-суб'єктною.

Засоби контекстного навчання є тим інструментом, за допомогою якого забезпечується професійна спрямованість викладання іноземної мови, як, наприклад, використання діалогових форм навчання та інших інноваційних засобів та прийомів. При цьому успішність суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учнів гарантується освітнім мікросередовищем уроку, яке складається з низки чинників, що контролюються викладачем.

Гіпотеза нашого дослідження полягає в тому, що реалізація зазначених педагогічних умов повинна спричинити поліпшення готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності.

Однією з необхідних складових професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови є фахова компетентність у галузі іноземної мови та вміння методично грамотно застосовувати свої знання та вміння в контексті професійної педагогічної діяльності. Готовність до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності великою мірою залежить від ступеня володіння майбутнім вчителем фахово-лінгвістичними знаннями та вміннями їх викладати [179].

При вивченні іноземної мови ми враховували комунікативну компетентність як одну з головних складових готовності до педагогічної діяльності та педагогічної взаємодії. *Іношомовна комунікативна компетентність* складається з трьох головних компетенцій – мовленнєвої, мовної та соціокультурної. Мовленнєва, в свою чергу, складається з чотирьох видів компетенцій – аудіювання, говоріння, читання та письма; *мовна* містить лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну, а *соціокультурна компетенція* охоплює два види – країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції. Ця компетенція забезпечує можливість орієнтуватися у соціокультурних маркерах автентичного мовного середовища, прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах між культурного спілкування, а також способи їх усунення [32, с. 84].

Саме при визначенні компонента іноземної мови автори, описуючи

результати навчання, виходять з позицій, що може робити учень, а саме – спілкуватись, використовувати компенсаторні засоби тощо [148, с. 18].

Для того, щоб розкрити сутність поняття «компетентність», необхідно прослідкувати етимологію терміну. В класичній латинській мові іменник *competentia* вживався в значенні "збіг", "відповідність", "узгодження". Більш широкого розповсюдження поняття набуває після 1945 року, функціонуючи в різних значеннях в імунології, мотиваційній психології та лінгвістиці. В лінгвістиці поняття вводять Д. Остін та Н. Хомський, спираючись на рукопис Вільгельма фон Гумбольдта про різноманітність побудови людської мови [204, с. 31 - 38].

Зарубіжні дослідники дають такі визначення терміну: компетентність складається з сукупності стійких знань та здатності застосовувати знання у сукупності активних та пасивних, видимих та прихованих, описових та неописових, усвідомлених та неусвідомлених компонентів; це система внутрішньопсихологічних передумов, що перетворюються на якість видимих дій та регулюють їх. "Компетенція" є процесуальною якістю внутрішньопсихологічної дії і в цій функції виступає суттєвою ознакою особистості. Під цим поняттям розуміють систематичний та процесуальний зв'язок цінностей і уявлень з мотиваційними та цільовими структурами особистості, які утворюють та модифікують досвід і впливають на розвиток здібностей, вмінь та навичок; поняття "компетентність" використовується для опису того, що людина дійсно знає та може. Під ним розуміють всі вміння, яких набуває людина впродовж життя; "компетентність" розглядає вміння, навички та знання з точки зору суб'єкта, тобто ставлять професійну відповідність учня на перше місце [210, с. 4–20].

В англійській та німецькій мовах для поняття „компетенція” та „компетентність” виражаються одним словом – відповідно: „competence” та „die Kompetenz”. Це дає право деяким дослідникам синонімізувати ці терміти, вживаючи у одному значенні. Проте більшість науковців наполягають на тому,

що кожне з цих понять має самостійне значення і, хоча вони переважно вживаються разом у одному контексті, диференціація формулювань є необхідною. Competence-based education (CBE) – " освіта, заснована на компетенціях " походить від пропозиції Н. Хомського, всесвітньо відомого вченого-лінгвіста, який у 1965 році запровадив поняття "компетенція" стосовно теорії мови, потім це поняття отримало набуло подальшого розвитку в американській концепції освіти на основі компетенцій у 70-х роках 20 ст.. В. Хутмакер відніс поняття "компетенція" до низки таких понять, як "вміння", "компетентність", "здібність", "майстерність" і зазначив, що поняття "компетенція" є ближчим до поняття "знаю як", ніж до "знаю що". Він підкреслив, що "використання є компетенцією в дії". Н. Кузьміна на матеріалі педагогічної діяльності визначила "компетентність" як "особливість особистості" [119, с. 4–13].

Комунікативна компетентність є одним з ключових понять у навчанні іноземним мовам. Навчання іноземним мовам на базі комунікативної методики залишає багато простору для розроблення нових методик та прийомів щодо ефективного засвоєння матеріалу. До того ж, у світлі компетентнісного підходу важливішим стає питання технології застосування іншомовної комунікативної компетентності у навчальній діяльності, а не процес вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень у цій галузі виявив, що тема розвитку комунікативної компетенції тих, хто вивчає другу мову, комунікативних принципів навчання та адекватних прийомів для оцінювання рівня набутої компетентності, широко висвітлювалась як українськими [51, 53, 78] так і сучасними закордонними дослідниками. Наприклад, відома американська дослідниця у галузі прикладної лінгвістики С. Савіньон у своїй монографії дає огляд останніх наукових робіт у США та деяких інших країнах, в яких досліджується комунікативний метод викладання іноземних мов та проголошується мета досягнення комунікативної компетенції [217]. У. Уолкотт розкриває історичне підґрунтя та сучасні надбання у галузі навчання мовам, дає

порівняльну оцінку теорій знання Хомського та Фрейда [223, 224]. К. Брендл та Д. Кеє розробили комунікативні завдання та методики, що можуть допомогти тим, хто вивчає іноземну мову, оволодіти комунікативними стратегіями та компетенцією, працюючи у інтерактивних форматах [193, с. 186]. Б. Ван Патен досліджує сутність та перспективне використання терміну „комунікативний” та комунікативного методу навчання [222, с. 925 - 932]. Г. Фулхер та М. Пекстон підкреслюють важливість комунікативного аспекту тестування знань з іноземної мови [200, с. 483 – 497; 213, с. 109 – 119]. Р. Оліварес та Н. Лембергер наголошують на важливості застосування комунікативного та конструктивістського підходів для оптимізації передачі знань з іноземної мови [212, с. 72 – 83], а Д. Сінгелтон вважає, що ефективність засвоєння іноземної мови безпосередньо залежить від віку того, хто її вивчає [218, с. 77 – 89].

Вербальна сторона іншомовної комунікативної компетенції об’єднує всі чотири так звані вміння: прослуховування, читання, говоріння і письмо. Це уточнення є важливим у світлі хибної думки про те, що комунікативна компетентність стосується лише здатності говорити. Набуття комунікативної компетентності є головною метою у навчанні іноземним мовам, але не єдиною. Зокрема, широка соціокультурна компетенція (загальні знання про людину та людську природу) є однією з складових комунікативної компетентності, проте, водночас, і незалежною від неї [200, с. 2].

Соціальна взаємодія та комунікація є двома співзвучними поняттями, що вживаються в одному контексті та відіграють велику роль у навчальному процесі. Неможливо здійснювати процес навчання без прямої комунікації з учнями. Отже, майбутній фахівець у галузі викладання іноземних мов мусить, у першу чергу, набути високого рівня комунікативної компетентності, а у другу – навчитися передавати ці знання іншим.

Методи навчання англійській мові, які широко використовувалися раніше – граматико-перекладний, метод прямих інструкцій та аудіо-лінгвальний – вже не домінують у теперішніх підходах. Ще у 1976 р. науковці закликали викладачів у

навчанні мовам робити наголос на комунікативній компетенції, стверджуючи, що «первинною функцією мови є комунікація та взаємодія». Зараз широко використовується природній підхід, який визначив комунікативну компетентність як вживання мови у соціальному спілкуванні без граматичного аналізу. Пізніше ця теорія була розширена із наголосом на тому, що значення важливіше за структуру мови і що первинною метою вивчення мови має бути розвиток комунікативних навичок [226, с. 349 – 364].

Термін „комунікативна компетентність” було запропоновано соціолінгвістом Делом Хаймсом в кінці 60-х рр. 20 ст. на противагу лінгвістичній концепції Хомського. Д. Хаймс зауважив, що людина, яка володіє лише лінгвістичною компетенцією, не зможе повноцінно спілкуватися. Для успішного спілкування, на думку Д. Хаймса, потрібно володіти чотирма видами знань: можливістю, здійсненністю, доречністю, достовірністю [214, с. 42]. Первинне визначення Д. Хаймсом „комунікативної компетентності” – знати, коли та як доцільно починати розмову, які теми відповідають певним подіям, які форми звертання до кого треба використовувати і у яких ситуаціях, як треба тлумачити мовленнєві акти та яким чином на них відповідати [206, с. 61]. С. Савіньон розглядає комунікативну компетентність як здатність функціонувати у комунікативному середовищі – динамічний обмін, в якому лінгвістична та паралінгвістична компетенції мають пристосовуватися до загального інформаційного контексту одного чи кількох співрозмовників. Комунікативна компетентність, в свою чергу, включає граматичну (на рівні речень), соціолінгвістичну (розуміння соціального контексту, в якому відбувається мовлення), компетенцію дискурсу (розуміння того, яким чином вислови групуються, щоб утворити одне змістове ціле) та стратегічну компетенцію (використання мовцем стратегій для найкращого вживання того знання про мову, яким він володіє, для того, щоб тлумачити, виражати, обговорювати значення у даному контексті) [217, с. 129 – 134].

Ми визначали структуру іншомовної комунікативної компетентності,

спираючись на підхід М. Кенела та М. Свейна, які стверджують, що комунікативна компетентність складається, як мінімум, з граматичної, соціолінгвістичної компетенції та комунікативної стратегії чи стратегічної компетенції. Знання обох елементів є вирішальним для тлумачення висловлювань соціального значення, особливо, коли існує низький рівень прозорості між буквальним змістом висловлювання та реальним наміром мовця [205, с. 1 – 47].

Стратегічна компетенція складається з вербальної та невербальної стратегій комунікації, які можна застосувати для того, щоб компенсувати розрив у розмові, спровокований „нестачею компетентності”. Стратегічна компетенція оперує на рівнях прагматичної та організаційної компетенцій, але у ширшому розумінні, ніж запропонували М. Кенел та М. Свейн. Оскільки здатність вирішувати рецептивні та продуктивні проблеми, які виникають через недостатність знання чи доступності, залишається аспектом стратегічної компетенції, наразі це розглядається як ефективність використання лінгвістичних знань. Наявним є кардинальний зсув у перспективі професії викладача іноземних мов, оскільки відбулася зміна наголосу з презентації мови як набору форм (граматичної, фонологічної, лексичної), що потребує вивчення та вправляння, до представлення мови як функціональної системи, яка використовується для втілення низки комунікативних завдань. Прибічники теорії комунікативного навчання іноземним мовам відмітили, що зауваження Н. Хомського про відмінність між компетенцією (ідеальним знанням мовцем граматичних правил) та виконанням (власне реалізацією знання у висловлюваннях) дозволило йому зробити останнє головним об’єктом лінгвістичних досліджень. Доки ті, хто вивчають мову, не зрозуміють, як користуватися граматичними ресурсами для створення значущих повідомлень у ситуаціях реального життя, не можна сказати, що вони знають мову [224].

Це твердження є особливо значущим у контексті нашого дослідження, оскільки підтверджує висловлену думку про те, що користування мовою у

майбутній професійній діяльності потребує вивчення мови у її контексті із метою подальшого відтворення у ситуаціях реального життя. Майбутнім учителям іноземної мови недостатньо лише самих знань, оволодіння мовною та мовленнєвою компетенціями, важливішим є актуалізація цих знань, користування іншомовною комунікативною компетентністю у сфері професійної діяльності та налагодження педагогічної взаємодії з учнями

Більшість науковців у галузі освіти та прикладних лінгвістів погоджуються з тим, що ті, хто вивчають іноземну мову, повинні не лише прагнути оволодіти її формальними основами (фонологією, морфологією, синтаксисом), але й умовами та правилами, за яких ці основи функціонують у взаємодії людей. Стратегічна компетенція об'єднує комунікативну та навчальну стратегії, яких набувають ті, хто вивчає іноземні мови, з метою розвитку їхніх навичок взаємодії за допомогою мови, яка вивчається [220, с. 116 – 120]. Кожен акт викладання покликаний вносити певні зміни як в сам характер діяльності учня, так і в процес його становлення як особистості. Для цього вчитель, здійснюючи викладацьку діяльність, проводить докладний аналіз цілей навчання стосовно конкретних ситуацій навчання, конкретного навчального предмету і кожного його розділу зокрема [115, с. 156].

Отже, в дослідженні було доведено, що майбутніх учителів іноземної мови потрібно готувати до викладацької діяльності з урахуванням їх спрямованості на налагодження педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності, використовуючи свою іншомовну комунікативну компетентність не лише з метою навчити учнів іноземній мові, а й отримати зворотну реакцію та налагодити продуктивні відносини та спілкування. Необхідність здобуття комунікативної компетентності змусила вчителів та укладачів підручників контекстуалізувати мову, що вивчається, вживаючи її у «реальних» ситуаціях, сподіваючись зробити її «автентичною».

Якщо трактувати термін «комунікативна компетентність» дослівно як здатність спілкуватися, досить природнім є те, що теоретики та вчителі

прирівнюють комунікативну компетентність до спонтанного самовираження. Але таке розуміння показує незнання сутності поняття. Для того, щоб розгадати значення, треба бути обізнаним із різними шляхами складання висловлювань, з індикаторами, які непомітно та непоказово складають непохитні принципи, що уособлюють сполучення звуків та слів з іншими знаками. Цей код для нашої вербальної поведінки і є нашою комунікативною компетентністю, він виконує низку соціальних функцій та визначається соціокультурною системою [199, с. 21].

Спираючись на структуру комунікативної компетентності, описану М. Кенелом та М. Свейном, нами пропонується модель комунікативної компетентності як одного з ключових компонентів професійної готовності майбутніх учителів. Перевірку рівня сформованості даного компонента має забезпечити система комплексного тестування іншомовної комунікативної компетентності за її трьома компонентами: лінгвістичною компетенцією, соціолінгвістичною компетенцією та прагматичною компетенцією (див. *Рис.2.1*).

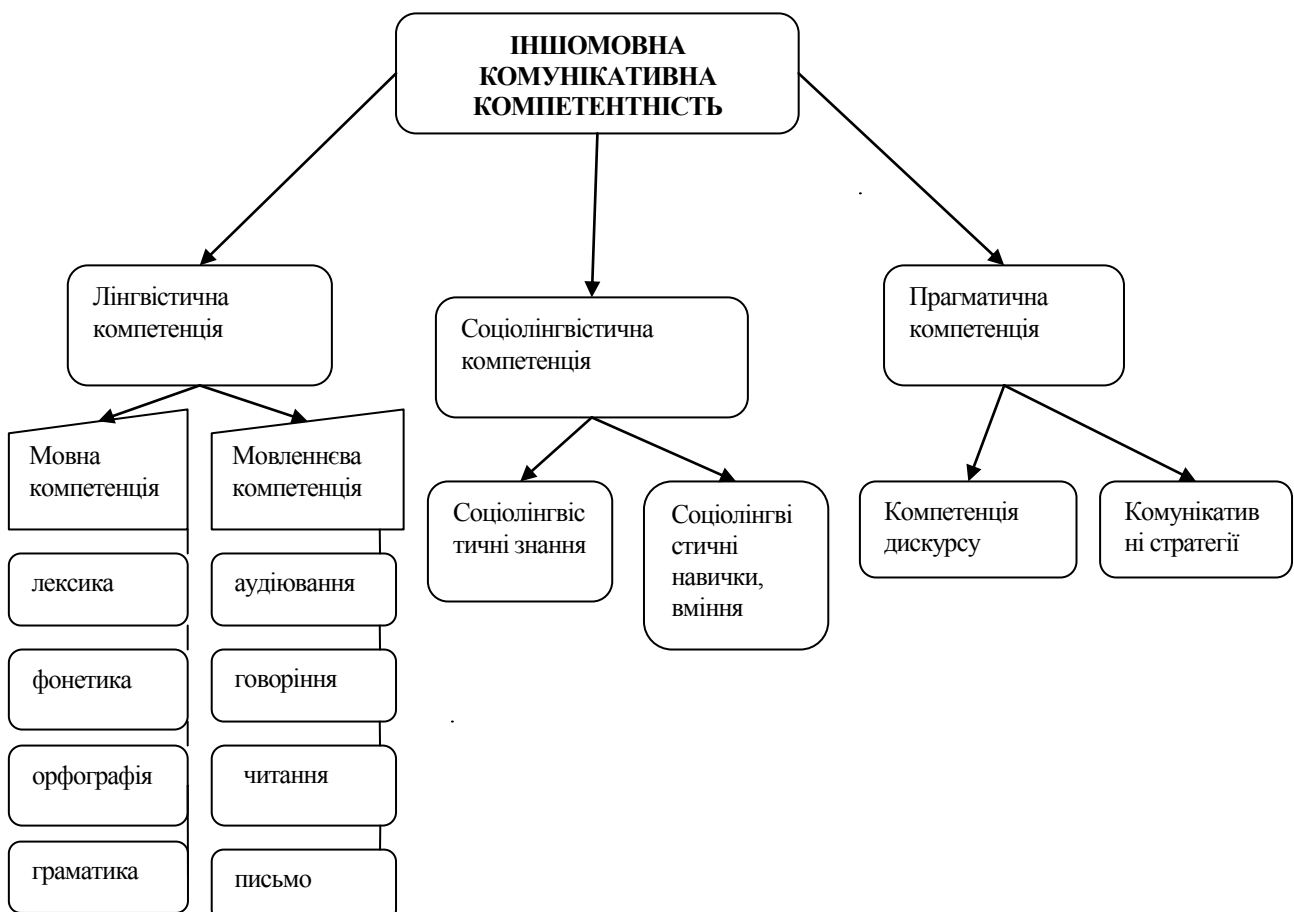


Рис.2.1. Структура іншомовної комунікативної компетентності

Таким чином, комунікативна компетентність у її широкому розумінні потрібна кожній людині для ефективного спілкування та соціальної взаємодії. Що ж стосується вузького розуміння поняття, рівень набутої іншомовної комунікативної компетентності є головним критерієм перевірки ступеня оволодіння іноземною мовою та складає основу комунікативного навчання іноземним мовам. Саме тому пропонується розробити програми тестування комунікативної компетентності на всіх етапах оволодіння іноземною мовою та, порівнявши отримані результати, запропонувати методики для оптимізації ефективної передачі знань в аудиторії, де вивчається друга мова[183, с. 307].

Отже, ми переконалися, що гуманістична парадигма педагогіки співпраці, яка ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога та учні, існуватиме лише у відповідному освітньому середовищі, що є простором для творчої самореалізації та продуктивного взаємоперетворення як того, хто навчає і виховує, так і тих, кого навчають.

На практиці як показало дослідження набуття іншомовної комунікативної компетентності може відбуватися через виконання тестових та творчих завдань, самостійної розробки студентами завдань та вправ до автентичних текстів, а також через перевірку студентами старших курсів тестових робіт студентів молодших курсів із класифікацією та аналізом помилок. Важливим аспектом професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови є їх методична підготовка на автентичному матеріалі та його вивчення іноземною мовою. При розробці тестів важливо враховувати їх спрямування на розвиток всіх аспектів лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій.

Ми пропонуємо надати професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови інноваційного характеру шляхом запровадження методів та засобів контекстного навчання у вивченні іноземної мови.

Теорія контекстного навчання була найглибше розроблена А. Вербицьким, який проаналізував невідповідність навичок, що їх набувають студенти у процесі

навчання у вищих навчальних закладах, тим професійним потребам, які вони відчують у процесі професійної діяльності. Контекстне навчання – це навчання, у якому динамічно моделюються предметний та соціальний зміст професійної праці, тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста. Сутність знаково-контекстного навчання полягає у організації активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності [25, с. 33].

Головною характеристикою навчання контекстного типу М. Буланова-Топоркова називає «моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності, що реалізуються за допомогою системи нових та традиційних форм навчання. Виділяють такі базові форми діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу, де провідна роль належить академічній лекції; квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми); навчально-професійна діяльність(виробнича практика, «реальне» дипломне проектування). У якості перехідних від однієї базової моделі до іншої виступають усі інші форми: лабораторні та практичні завдання, імітаційне моделювання, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розігрування ролей, спецкурси та спецсемінари)» [23, с. 174].

Принципами контекстного навчання (за А. Вербицьким) є:

- принцип педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність;
- принцип послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності спеціалістів;
- принцип проблемності змісту навчання, його розгортання в освітньому процесі;
- принцип адекватності форм організації навчальної діяльності студентів відповідно до мети і змісту освіти;
- принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та

діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів один з іншим);

- принцип педагогічно обґрунтованого поєднання нових та традиційних педагогічних технологій;
- принцип єдності навчання та виховання особистості професіонала [25].

Ми також використовували ідеї Н. Щерби, яка пропонує застосовувати в контексті набуття знань з іноземної мови афективні стратегії, що вимагають від майбутніх учителів більшої пізнавальної активності, ніж у випадку з прийомами, оскільки стратегії вказують лише загальний напрям дій. Дослідниця надає такі приклади афективних стратегій: 1. Читання літератури з практичної психології для віднайдення шляхів вирішення своїх емоційних проблем у контексті вивчення іноземної мови. 2. Логічний самоаналіз та перегляд негативних думок, пов'язаних з навчанням. 3. Використання реальних чи уявних позитивно забарвлених картин, що зображують результати виконання певного навчального завдання. 4. Використання фізичних навантажень як засобу відволікання від певних негативних переживань, пов'язаних з навчанням. 5. Використання улюблених музичних творів як засобу налаштування на виконання завдання або для релаксації та відпочинку. 6. Обговорення з іншими своїх переживань, тривог тощо. У першу чергу, це озброює студентів для самостійного полегшення негативних емоційних станів, що можуть виникнути у процесі вивчення іноземної мови, і, таким чином, покращити свої навчальні досягнення. По-друге, це сприяє вдосконаленню готовності майбутніх учителів до формування в учнів здатності використовувати цю групу стратегій і прийомів у вивченні іноземної мови, а також допомагає налагодженню кращого взаєморозуміння, встановленню атмосфери взаємоповаги та довіри між викладачем і студентською групою [186, с. 67 – 70]. У своєму дисертаційному дослідженні автор висуває гіпотезу, яка полягає в тому, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльній) компетенції набуває ефективності *за умов* цілеспрямованої організації процесу формування

діяльнісної та психолого-педагогічної готовності студентів у теоретичній, практичній і внутрішньоособистісній сферах, уточнення змісту підготовки майбутнього вчителя іноземної мови шляхом вивчення й інтерпретації даних щодо вихідних особистісних ресурсів та типологічних індивідуальних характеристик студентів кожної групи [187].

Розглядаючи проблему проектування професійно-орієнтованої технології навчання, П. Образцов вважає сутнісною характеристикою контекстного підходу послідовне моделювання усієї системи форм, методів та засобів навчання (традиційних та інноваційних), предметного та соціального змісту професійної діяльності, що підлягає засвоєнню, у динамічному переході студентів від навчальної до професійної діяльності. Метою контекстного навчання є створення таких умов навчання, які сприятимуть розвитку творчого мислення, закріпленню вмінь діяти у ситуаціях, що є адекватними ситуаціям майбутньої професійної діяльності. Високу ефективність при цьому показує створення комунікативних ситуацій у навчальному процесі, а взаємодія викладача зі студентами та студентів між собою виступає одним з найбільш портативних засобів трансформації навчальної інформації у професійно значущу [105, с. 43 – 44].

Саме тому під час формувального етапу педагогічного експерименту, враховуючи всі вищезазначені параметри, ми вживали таких заходів задля реалізації такої педагогічної умови як забезпечення розвитку іншомовної комунікативної компетентності засобами контекстного навчання: 1) самоопрацювання: вивчення автентичного теоретичного матеріалу методичного спрямування англійською мовою (“Let’s Talk”); вивчення англійської класно-урочної лексики та інструкції щодо її застосування (Easy English Communication/Classroom Expressions”); складання типологічної таблиці помилок; опрацювання автентичних текстів соціокультурного спрямування; 2) робота у парах та малих групах: відтворення вивченого матеріалу в діалогічних ситуаціях (міні-діалоги на повторення класно-урочної

лексики з відтворенням її потенційно реальних ситуаціях майбутнього навчального процесу); взаємонавчання – сильний студент навчає слабшого, пояснюючи складні питання; «зворотній діалог»; 3) колективна взаємодія, робота у системі студент-клас: перегляд відеофільмів із записами уроків досвідчених учителів і студентів-практикантів та їх обговорення, використання прийому «рухливі шеренги» – почергове переміщення із обговоренням англomовного матеріалу, прийому «кинуте каміння», «опис функцій», «диригування уроком», що включає в собі такі етапи, як «входження в урок», «невербальне керування», «демонстрація професіоналізму» та «вихід за межі»[166]. «Диригування уроком» відбувається почергово студентами за участі решти аудиторії та допомагає створити належну атмосферу і вивчати матеріал у цікавій формі. «Входження в урок» може носити як розслабляючий та жартівливий характер, так й іронічний, але концентруючий. Студент, який виконує роль учителя, повинен ознайомити учнів із планом уроку у такій формі, щоб одразу привернути їхню увагу та викликати цікавість. Для цього можна використати фразу з популярної телевізійної передачі чи серіалу або представити себе у ролі телеведучого концерту, який має придумати жартівливе представлення кожного учасника. «Невербальне керування» має на увазі введення елементів-сигналів для зміни видів діяльності чи привернення уваги (дзвіночок, плескання у долоні, жест), особливо доречно використовувати цей прийом у групових та командних видах діяльності. «Демонстрація професіоналізму» є можливістю показати свою компетентність у тій галузі, в якій студент (учень) сам себе вважає сильним. За допомогою цього прийому майбутній педагог вчиться ставити себе на місце учня та відпрацьовувати суб'єкт-суб'єктну модель викладання. «Вихід за межі» також пропонує залучити креативність та обізнаність з інтересами учнівської аудиторії через пояснення нового або активізацію вивченого матеріалу через посилання на останні події, популярні телепередачі, фільми чи мультфільми, вплетіння їх у канву уроку. У випадку із студентами, можна запропонувати змагання на найкращий варіант

презентації запропонованого матеріалу у цікавий актуальний для дітей спосіб (див. Додаток З, К).

Головною відмінністю запропонованого алгоритму дій є те, що лінгвометодичні знання та навички формуються у майбутніх учителів таким чином, що перехід від індивідуальної роботи до суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувається поступово через роботу в парах і малих групах до колективної взаємодії студентів один з одним, а згодом – до роботи у режимі «студент-група». Відтворення у процесі занять ситуацій майбутньої професійної діяльності дозволяє перейти від ролі того, хто навчається до того, хто навчає. При цьому відбувається інтеріоризація власного досвіду: виконавши усі запропоновані прийоми та застосувавши зазначені форми й засоби організації ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі вивчення іноземної мови, у майбутніх учителів іноземної мови формується готовність до взаємодії з учнями у майбутній навчальній діяльності через власний досвід. Іншою важливою умовою є подання більшої частини автентичного методичного матеріалу англійською мовою, що допомагає не тільки формувати фахові знання й організаційно-методичні вміння у контексті майбутньої професійної діяльності, а й формувати іншомовну комунікативну компетентність.

2.2. Організація освітнього мікросередовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача зі студентами

Наразі доведеним є той факт, що освітнє середовище, в якому учень відчувається захищеним та заохоченим до творчих експериментів, дає набагато кращі результати навчання та відповідає принципам гуманістичної педагогіки. Учень повинен мати змогу висловлювати своє занепокоєння, показувати брак знань та просити допомоги. Вчитель має створити атмосферу взаємоповаги та вказувати на рівень знань чи нестачу знань як на мету навчання, на стимул до

навчання, а не привід для висміювання. Отже, психологічні фактори відіграють набагато важливішу роль у створенні сприятливої атмосфери та адекватного освітнього середовища, ніж фізичні характеристики приміщення та обладнання, яке використовується.

Ми виходили з того, що *освітнє середовище* є, перш за все, підсистемою соціокультурного середовища, сукупністю факторів, обставин, ситуацій, що історично склалися та являють собою сукупність спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості. «Гуманітарне освітнє середовище» покликане забезпечити формування основ нового культурно-освітнього та соціально-педагогічного мислення. Це культурно-освітній простір з пріоритетом гуманістично-моральних цінностей, що характеризується цілісністю, автономністю та відкритістю [76].

Аналіз літературних джерел з даної проблематики, який знадобився нам для визначення складових освітнього середовища, заснованого на суб'єкт-суб'єктних стосунках викладача зі студентами, свідчить про те, що чимало дослідників, які звертались до проблеми створення належного освітнього середовища, визначали компоненти його структури. Так, наприклад, Ю. Кулюткін одним зі знавців називає Я. Корчака, який виділив такі типи освітнього середовища, спираючись на стосунки між його учасниками: «догматичне» із жорсткими традиціями та авторитеом, дисципліною, пасивністю учнів; «безтурботного споживання» із доброзичливим ставленням до учнів, відсутністю вимогливості, яке формує пасивність та нездатність до активного життя; «зовнішнього лоску та кар'єри» із конкурентоспроможністю, наполегливістю, дієвим прагматизмом, байдужістю до інших; «ідейне» із вихованням особистості з високою самооцінкою, яка активно вивчає та перетворює навколишній світ.

Для проведення експериментального дослідження необхідно було визначити *типи освітнього середовища*, які класифікуються за такими показниками: стиль взаємодії всередині середовища (конкурентно-оперативний, гуманістично-

технократичний), характер ставлення до соціального досвіду та його передачі (традиційно-інноваційне, національно-універсальне), ступінь творчої активності (творче – регламентоване), характер взаємодії із зовнішнім середовищем (відкрите – закрите).

Нами був використаний підхід Ю. Кулюткіна та С. Тарасова до визначення структури середовища будь-якого освітнього закладу, які розрізняють такі *компоненти*: просторово-семантичний: архітектурно-естетична організація життєвого простору, символічний аспект; змістово-методичний компонент: змістова сфера (навчально-виховні концепції, програми, плани), форми і методи організації освітнього процесу; комунікаційно-організаційний: особливості суб'єктів освітнього середовища, комунікаційна сфера (стиль спілкування), організаційні умови (особливості управлінської культури).

В нашому дослідженні був підтверджений той факт, що головними умовами, що сприятимуть творчому розвитку та продуктивності освітнього середовища є такі аспекти: змістовий – актуальність змісту освіти, інтегративний підхід до змісту освіти, відкритість змісту освіти для змін; методичний – варіативність методичних програм, свобода вибору освітнього маршруту, різноманітність методичних навчальних засобів, акцент на діалогічне спілкування, врахування різноманітних способів сприйняття інформації людьми; комунікативний – взаєморозуміння та задоволеність взаємодією усіх учасників; позитивний настрій учасників, участь усіх учасників у конструюванні та оптимізації освітнього процесу [76].

Розглянувши різні точки зору щодо розуміння сутності освітнього середовища, ми виділили підхід В. Панова, який підходить до проблеми з позицій екопсихології розвитку і тлумачить освітнє середовище, по-перше, як сукупність можливостей для навчання учнів та прояву і розвитку їх здібностей та особистісних потенціалів. По-друге, це засіб навчання та розвитку як з боку педагога, так і з боку учня. По-третє, освітнє середовище є предметом проектування та моделювання – воно теоретично проектується, потім практично

моделюється відповідно до цілей навчання та інших особливостей [112]. Р. Штайнер дає визначення освітньому середовищу як «функціональному та просторовому об'єднанню суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки» [185, с. 12].

Нам імпонує підхід А. Хуторського, який змальовує освітнє середовище як природно або штучно створене соціокультурне оточення учня, що включає різні види умов, засобів та змісту освіти і може забезпечити продуктивну діяльність учня та його розвиток. Освітній зміст навчального предмета у середовище-централізованому підході не передається учням безпосередньо, а формується у них у ході навчальної діяльності: при вивченні освітніх об'єктів, колективній комунікації, зіставленні отриманих результатів з культурно-історичними аналогами [167, с. 95 – 96].

Погоджуємось також із оцінкою педагогічного процесу як взаємодії різних середовищ, наданого В. Кушніром, який стверджує, що учень у сучасному розумінні не об'єкт прямого впливу, формування, виховання, а суб'єкт навчання, навчальної діяльності. Тільки в діалогічній взаємодії з учнем можна донести до його свідомості суть цінностей та створити «емоційно-душевні» умови для їхнього сприйняття. Нав'язані цілі засвоюються з великими труднощами, а то й відкидаються [77, с. 3 – 6].

Ми вважаємо, що саме зміст освіти та методи і прийоми вивчення й активізації навчального матеріалу більшою мірою, ніж фізично-просторові чинники впливають на продуктивну діяльність та розвиток студентів. Творчі прийоми розв'язання навчальних завдань, щира атмосфера, діалогічний характер відносин та суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем та студентами покликані створити баланс усіх компонентів навчальної діяльності.

Компонентами освітнього середовища І. Вачков називає такі структурні елементи: сукупність освітніх технологій, які застосовуються; позакласна робота; керівництво навчально-виховним процесом; взаємодія із зовнішніми освітніми та соціальними інститутами. Одним з принципів розвиваючого

навчання є така функція вчителя, як проектування та створення такого освітнього середовища, яке сприяло б саморозвитку учня. Необхідно, щоб зовнішні стимулюючі фактори перемістилися всередину дитини, щоб відбувався не «розвиток» зсередини, а самостійне керування власним розвитком [24]. Л. Хатчінсон, розглядаючи усі фактори, що впливають на процес навчання, включає до структури освітнього середовища такі складові, як мотивація – усвідомлена доцільність, сприйняття завдання; навчальний план(стиль навчального плану, якість викладання, прозорість процесу, результатів оцінювання, допоміжні механізми); репетитори, куратори, викладачі (педагогічний стиль, фізичне середовище, рольові моделі); студент (попередній досвід, навчальний стиль) [205, с. 810 – 812].

Також, в складі освітнього середовища В. Ясвін виділяє просторово-архітектурний, соціальний та психодидактичний компоненти. Архітектурний містить архітектурні особливості будівлі, обладнання та навчальну обстановку. Соціальний має на увазі дотримання таких умов: вчитель та учень – єдиний полісуб'єкт розвитку; співробітництво вчителя та учнів; колективно-розподілена навчальна діяльність; збагачення життя дітей та дорослих комунікацією. До психодидактичного компонента входить зміст освітнього процесу, способи дій, що засвоює дитина, та організація навчання [192, с. 368].

Важливу роль у створенні гуманістичного мікросередовища заняття відіграють особистісні здібності педагога: любов до дітей, витримка, врівноваженість; організаційно-комунікативні здібності: педагогічний такт, планування, спостережливість; дидактичні здібності: вміння пояснювати, підбирати засоби та методи із врахуванням індивідуальних особливостей учнів, вміння формувати потрібну мотивацію, здатність до самоосвіти; спеціальні педагогічні здібності: знання предмету і методів його навчання. Так, О. Крючкова визначає педагогічну обдарованість як систему, що розвиває якість особистості у єдності педагогічних здібностей із гуманістичною позицією, що забезпечує духовне наповнення професії. У її структурі розрізняють три

компоненти: мотиваційний, креативний, рефлексивний. Для становлення педагогічної обдарованості студентів необхідно створити у ВНЗ особливі умови організації макросередовища: визнання цінності творчої діяльності та творчої особистості, дотримання у процесі керування навчально-творчою діяльністю учнів гуманного, демократичного стилю спілкування, системи морального та матеріального заохочення педагогів, що творчо працюють; запровадження у практику ВНЗ передового педагогічного досвіду; наявність диференційованого навчання; забезпеченість педагога науково-методичною літературою та технічними засобами навчання. Умовами готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, автор називає любов до дітей та педагогічної діяльності, повагу до особистості дитини, вираження оптимізму та віри у творчі здібності дітей, гарне знання своєї справи, яскраво виражена спрямованість на педагогічну творчість. Умовами організації процесу навчання виступають співпраця (співтворчість) педагога та студента, демонстрація значущості творчої діяльності для виховання здібностей та обдарованості, проблемне навчання, вирішення творчих завдань, організація самостійної діяльності студентів, індивідуальний підхід до студентів у процесі становлення педагогічної обдарованості, застосування педагогами методів заохочення студентів, створення ситуації успіху [75].

В результаті проведеного аналізу ми розробили власний підхід і запропонували створення конкурентно-оперативного, інноваційного, творчого, відкритого середовища, яке об'єднує учасників навколо спільної ідеї, характеризується актуальним, відкритим до змін змістом освіти, варіативністю методичних навчальних засобів, заснованих на принципах суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії та позитивним налаштуванням і активністю усіх учасників освітнього процесу. Тож, спираючись на розглянуті підходи, ми пропонуємо структуру освітнього середовища, яка складається з таких компонентів (див.*Рис.2.2*)

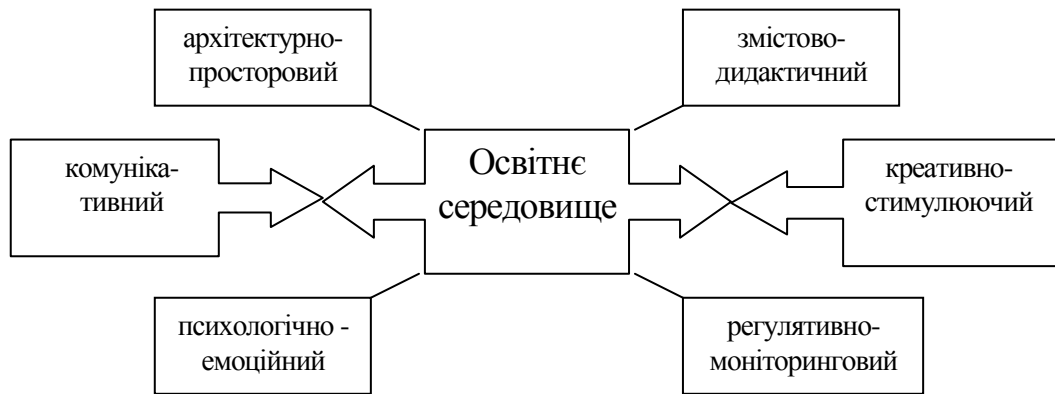


Рис. 2. 2. Структура освітнього мікросередовища заняття

Архітектурно-просторовий компонент характеризує будівлю, де відбувається навчальний процес, приміщення та його оформлення. Окрім наявного стану ремонту та просторості, важливу роль відіграє оформлення приміщення, у тому числі і дидактичними матеріалами, і власними роботами студентів. *Змістово-дидактичний* компонент охоплює зміст та цілі навчання, прийоми, методи та форми навчання. Особливу увагу слід приділяти добору додаткової літератури та наочності, намагатися задіяти у цьому студентів, впроваджувати діалогічні форми роботи, навички розробки творчих завдань. *Комунікативний компонент* складається з педагогічного спілкування та взаємодії на рівні викладач – студент, викладач – група, студент – студент, студент – група. Усі ланки цієї послідовності є дуже важливими і складають загальну картину успішності та продуктивності спілкування і взаєморозуміння. *Психологічно-емоційний* компонент відповідає за психологічний клімат у колективі та ступінь вираження емоцій – як негативних, так і позитивних. Необхідно, звичайно, заохочувати взаємоповагу та толерантність студентів та викладачів один до одного, але й доречним було б давати можливість студентам висловлювати свої проблеми, розбирати причини невдач та конфліктів, відкрито вирішувати непорозуміння та невдоволення. У такому разі можна уникнути прихованого невдоволення та критики і напруженої атмосфери. *Креативно-стимулюючий* компонент зумовлює наявність спеціальних методик та засобів

розкриття та розвитку творчих здібностей тих, кого навчають та стимуляції до креативного вирішення поставлених завдань. Безперечно, найбільша частина часу на заняттях відводиться поясненню нового матеріалу та, згодом, перевірці його засвоєння студентами. Проте кожного разу, або під час пояснення нового матеріалу, або по закінченні вивчення теми, необхідно самому викладачеві застосовувати непересічні, незвичайні прийоми та методи і вимагати від студентів вміння застосовувати набуті знання у відтворених ситуаціях реального життя, намагатися змусити усіх подивитися на це під іншим кутом зору тощо. *Регулятивно-моніторинговий* компонент допомагає оцінити успішність та здійсненність усіх згаданих параметрів, він показує не лише ступінь засвоєння знань з предмету, а й ефективність взаємодії між учасниками навчальної діяльності. Він також включає вміння викладача відповідно скеровувати психолого-емоційний, креативний та комунікативний аспекти під час виконання навчальних завдань. Моніторинг має відбуватися як відкрито – за допомогою, тестових, контрольних та самостійних завдань, – так і приховано – у бесідах, обговореннях, опрацюванні психолого-педагогічних методик [184, с.484 – 485] .

Було виявлено, що однією з суттєвих вимог до освітнього середовища є створення умов для розвитку у студентів креативного діалогічного мислення. Продуктивна суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія в навчально-виховному процесі повинна базуватися на ціннісно-смісловій рівності у яку вступають два суб'єкти – вчитель та учень, що є можливим лише у контексті філософії виховання, головним принципом якої є «діалогізм».

Діалогічний підхід вносить у філософію виховання свої інноваційні компоненти: виховання набуває характеру «едифікації» (формування себе шляхом діалогу), дозволяє усвідомити істинність результатів власного досвіду та розмірковувань, а не тільки долучитися до існуючої традиційної культури; навчання розглядається як суб'єкт-суб'єктний дводомінантний процес, при якому головне джерело мети у вихованні знаходиться «всередині» суб'єктів. Останній фактор робить головною рушійною силою розвитку виховної системи

її внутрішній потенціал саморозвитку [72, с. 358 – 364].

Таким чином, організація навчального процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога з учнями є не менш суттєвою вимогою до забезпечення ефективності навчання. Отже, навчання, по суті, є діалогом рівноправних особистостей, одна з яких володіє більшим обсягом знань та життєвого досвіду.

Оскільки найбільш визначальними для успішно сформованого та продуктивного освітнього середовищ, на нашу думку, компонентами є змістово-дидактичний та креативно-стимулюючий (вони, у свою чергу, і визначають ступінь розвитку комунікативного компоненту та психолого-емоційний фон взаємодії), це викликає необхідність застосування інноваційних методів та прийомів навчання.

В процесі дослідження було з'ясовано, що окрім здатності викладача до педагогічної взаємодії, особливою проблемою є здатність учасника освітнього процесу до діалогічного мислення та спілкування. Це співпадає із результатами дослідження О. Озмідової, яка для створення умов зовнішнього діалогу пропонує проектувати: питальний образ спілкування, обмін думками, ідеями, позиціями, дискусії, колективна генерація ідей, поліфункціональний аналіз ідей та гіпотез, творчі майстерні. Пропонуються такі види роботи, як дебати, диспути, мозкові атаки, рольові ігри тощо. Для стимулювання зовнішнього діалогу заздалегідь припускаються суперечності, можливість оцінки, постановки запитань та можливість висловити свою точку зору для кожного з учасників діалогу [106].

Діалог та креативність як вчителя так і учнів є головною запорукою успішності педагогічного спілкування та продуктивного сприятливого освітнього середовища.

Дивлячись на це питання із філософської точки зору, А. Немчинова розробляє позицію, згідно з якою у самій структурі діалогу закладено креативні потенції: людина, яка вступає в діалог, стає творчою. Розглядаючи діалогову взаємодію в процесі навчання, автор наполягає, що в діалозі особистість

виявляється не тільки умовою та засобом діяльності, але й її метою [102, с. 9 – 21].

Таким чином, більшість дослідників звертають увагу на взаємодію учасників діалогічного спілкування, їх мовленнєву активність, взаємовплив у процесі спільної навчальної діяльності. Саме у діалозі розвивається здатність критично мислити. У складі діалогу виділяють мисленнєві завдання, які також називають навчально-пізнавальними задачами, що мають на увазі запитання, гіпотезу, аргументування, правильну відповідь. Результатом є прийняття чи відторгнення своїх або чужих ідей, прагнення захистити своє рішення та довести вірогідність чи неймовірність висловлених суджень; рефлексивний діалог – учень співвідносить свої знання, вміння та бачення завданої ситуації із позиціями опонентів та наявними об'єктивними знаннями, дивиться на себе очима інших учасників навчального процесу, розуміючи та оцінюючи свої переваги та недоліки через результати своєї діяльності та її значущості для інших, що спонукає до самовдосконалення [89].

Взаємозв'язок мислення й творчості є теоретично обґрунтованим. Важливість взаємодії та діалогових відносин у навчальній діяльності підтверджується багатьма науковцями. Ми використовували дослідження О. Дисси, яка, спираючись на теорії провідних дослідників, що вивчали цю проблему, зробила висновок, що процес вивчення й дослідження творчого мислення тісно пов'язаний із дослідженням внутрішнього діалогу, який виступає важливим компонентом продуктивного мислення. У педагогічному контексті діалог є специфічною формою педагогічної взаємодії, яка ґрунтується на рівності тих, хто бере в ній участь (педагога і студента, студента і студента та ін.), і спрямована на прояснення, зближення та взаємозбагачення позицій.

Програма розвитку діалогічного мислення, розроблена автором, дала можливість експериментально довести, що діалогічні форми навчання позитивно впливають на розвиток та актуалізацію креативності мислення. Причиною виникнення діалогу (як зовнішнього, так і внутрішнього) є проблемна ситуація,

котра спонукає людину знаходити вирішення шляхом зіставлення кількох смислових позицій [42].

До складу творчого мислення О. Акімова включає такі компетентності, як автономна дія (здатність складати та здійснювати плани й особисті проекти), інтерактивне використання засобів (здатність застосовувати нові інтерактивні технології), функціонувати в соціально гетерогенних групах – здатність співпрацювати [2, с. 188].

Підґрунтям успішності процесу професійно-педагогічної взаємодії є особистісно-орієнтована технологія навчання, яка увібрала такі характеристики: концентрація на особистості (Person Centered Approach), індивідуалізація процесу навчання, створення сприятливих умов для розвитку нахилів і здібностей кожного, хто навчається, комфортність навчальної діяльності, справедливість у діях педагогів, віра в студента, його сили й можливості, духовне спілкування з майбутніми фахівцями, створення умов для самореалізації особистості в процесі взаємодії з іншими. Дані технології спрямовані на оволодіння майбутніми вчителями знаннями теоретичних основ професійно-педагогічної комунікації, комунікативними вміннями й навичками, розкриття та узгодження зі змістом освіти суб'єктивного комунікативного досвіду, стимулювання до самовдосконалення.

Було доведено, що упровадження особистісно орієнтованих технологій навчання передбачає зміну форми комунікації в навчально-виховному процесі з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, де відсутня сувора полярність і концентрація на точці зору викладача, що дозволяє будувати систему взаємин, у якій всі елементи процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні (багатобічна комунікація); реалізацію у навчальному процесі механізму взаємного обміну між викладачами і студентами педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємного оцінювання, пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє

“введенню” в поле самосвідомості студента професійно-рольових установок “Я – майбутній учитель”, “Я – вчитель-практикант”, “Я – хороший майбутній вчитель” тощо [26].

Також було виявлено, що діалогові форми навчання покликані реалізувати професійну спрямованість викладання іноземної мови у контекстному навчанні та є однією з складових інноваційного підходу до навчального процесу; вони також розвивають креативність та мислення.

Таким чином, будівля та оформлення навчального приміщення дидактичними матеріалами і власними роботами студентів відповідають необхідним параметрам архітектурно-просторового компоненту; змістово-дидактичний компонент відображає зміст та цілі навчання, прийоми, методи та форми навчання – впровадження діалогічних форм, навичок розробки творчих завдань. Комунікативний компонент та психологічно-емоційний компонент відповідають за психологічний клімат у колективі та ступінь вираження емоцій, взаєморозуміння, зворотну реакцію від учнів, можливість відкрито розв’язувати та вирішувати складні педагогічні ситуації. Креативно-стимулюючий компонент передбачає застосування спеціальних методик та засобів розкриття і розвитку творчих здібностей учнів до креативного вирішення поставлених завдань, непересічних, незвичайних прийомів та методів використання набутих знань у відтворених ситуаціях реального життя. Регулятивно-моніторинговий компонент допомагає визначити ступінь засвоєння знань з предмету, ефективність педагогічної взаємодії між учасниками навчальної діяльності, скерувати психолого-емоційну, креативну та комунікативну складові освітнього середовища.

Підсумовуючи, слід відзначити створення сприятливого освітнього середовища на діалоговій творчій основі, на засадах суб’єкт-суб’єктних відносин викладача зі студентами зумовлено архітектурно-просторовим компонентом – оформлення аудиторії відповідно до соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, творчими роботами студентів, проектами та розробками;

змістово-дидактичний зумовлюється, великою мірою, навчальним планом, проте прийоми та форми навчання можуть довільно добиратися викладачем за участю студентів та скеровувати навчальний процес у професійно значущому напрямку; комунікативний компонент включає одну з найважливіших сторін взаємодії викладача зі студентами – спілкування у навчальній та позакласній діяльності, взаєморозуміння, зворотна реакція; психологічно-емоційний компонент відображає загальний психологічний клімат у колективі і залежить від стосунків між студентами та ставленням до них викладача; креативно-стимулюючий пов'язаний із креативністю як викладача, так і студентів, з вирішенням творчих завдань, діалогічним характером стосунків; регулятивно-моніторинговий компонент обов'язково має бути присутнім не лише у формі виставлення оцінок, а й у регуляції ступеня важкості, розподілу завдань, надання студентам можливості підвищувати свій рівень володіння мовою, самостійно виправляти помилки, а викладачу – контролювати процес та відповідати за результат.

Упродовж формувального етапу педагогічного експерименту було вжито низку заходів задля створення відповідних умов забезпечення освітнього середовища на суб'єкт-суб'єктних засадах. Перш за все, усі прийоми та форми роботи, що застосовувались задля розвитку іншомовної комунікативної компетентності носили творчий характер та сприяли виведенню студентів на активну суб'єктну позицію, а також створювали ті параметри, що входять до складу освітнього середовища необхідного рівня (як наприклад, комунікативний та креативно-стимулюючий)(див. Додаток К). Що стосується архітектурно-просторового компоненту, найскладнішим завданням було створення необхідних характеристик, не застосовуючи додаткових коштів. Проте нам вдалося довести, що креативність та позитивне ставлення, а також елементи змагання можуть вирішити цю проблему. Студенти отримували завдання розробити вправи та проблемні ситуації творчого характеру із обов'язковою умовою представлення наочності та творчого оформлення, що створювало затишне середовище та психологічно сприятливу атмосферу (див. Додаток Л). Психологічно-емоційний

компонент освітнього середовища забезпечувався через такі прийоми, як «розвиток емпатії – дві сторони проблеми» та розв’язання педагогічних ситуацій і моральних дилем за В. Каплінським. Перший прийом мав на увазі постановку студентом себе на місце того чи іншого (як позитивного, так і негативного) героя книги з домашнього читання, тексту для опрацювання або художнього фільму та виправдання і пояснення його дій. При цьому решта аудиторії мала піддавати сумніву його докази та ставити провокаційні запитання. Другий прийом переслідував дві цілі – вирішення складних морально-етичних та дисциплінарних питань і визначення на цій основі індивідуального стилю викладання. Змістово-дидактичний компонент забезпечується автентичним англійським матеріалом методичного спрямування та творчими завданнями, які студенти по черзі мають розробляти та вирішувати, а також аналізувати. Таким чином, проводячи фрагменти уроків для своїх колег, студенти не лише отримують можливість практикуватися та поставити себе у ситуації майбутньої професійної діяльності, а й розвивати рефлексію та оцінно-аналітичні вміння за автентичною методикою “Student’s Teaching Competences”. Вона включає в себе десять пунктів із поясненням вимог англійською мовою, за якими студенти мають оцінити виступи колег та обґрунтувати свої висновки. Ця методика дозволяє досягнути одразу кількох цілей: по-перше – розвиток іншомовної комунікативної компетентності, оскільки шкала компетенцій із поясненнями подається в оригінальному вигляді англійською мовою, а оголошуючи свої висновки, студенти також використовують англійську мову та оцінюють великою мірою фахово-лінгвістичні знання колег; по-друге – розвиваються рефлексія та оцінно-аналітичні вміння. Особливістю запропонованої методики є взаємний вплив змістово-дидактичного та креативно-стимулюючого компонентів на архітектурно-просторовий і на психологічно-емоційний і комунікативний компоненти.

2. 3. Активізація когнітивної та комунікативної діяльності студентів засобами інноваційних технологій

Як вже зазначалось, комунікативні здібності студентів відіграють важливу роль у їх професійній підготовці, є важливими для уміння майбутніх учителів організовувати педагогічну взаємодію в навчальній діяльності. Активізації когнітивної та комунікативної діяльності мають сприяти такі форми роботи з навчальним матеріалом, які дають студентам змогу якнайближче співвіднести навчальний процес з професійною педагогічною діяльністю.

Вивчаючи підходи до організації сучасного освітнього середовища, ми спирались на думку М. Кларіна, який розрізняє два напрями у освіті: «1. Модернізація традиційного навчання у дусі ефективної організації засвоєння заданих зразків, досягнення певних еталонів.... Оновлення навчального процесу орієнтоване на традиційні дидактичні завдання репродуктивного навчання. Навчання постає як «технологічний» конвеєрний процес із чітко фіксованими, детально змальованими очікуваними результатами. 2. Інноваційний підхід до навчального процесу, в якому метою навчання є розвиток у тих, хто навчається, можливостей засвоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого та критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання» [63, с. 11].

Оцінивши переваги інноваційного підходу до організації навчальної діяльності, ми зясували, що важливість та ефективність застосування інноваційних технологій вивчалась останнім часом багатьма дослідниками [36, 55, 62, 66, 83, 171]. Головним висновком є підтвердження безумовної необхідності надання і освітньому середовищу, у якому відбувається навчальний процес, і діяльності викладача інноваційного характеру. Зокрема, ми погоджуємося з висновками О. Гончарової, яка трактує поняття "інноваційна діяльність майбутнього вчителя іноземної мови" як системну, спрямовану на реалізацію нововведень діяльність на основі використання та впровадження

нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий або вдосконалений продукт. "Інноваційною активністю" майбутнього педагога є різновид педагогічної активності, в процесі якої виявляється особистісна творчість та орієнтація на виробництво нового знання (продукту), його впровадження в навчально-виховний процес [34]. Розвинувши цю ідею, ми використали деякі нові ідеї та відомі практичні розробки у вдосконаленій якості, адаптувавши їх до специфіки підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Важливим уточненням є важливість використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх педагогів із перспективою розвитку у студентів технологічної здатності використання цих технологій у подальшій педагогічній взаємодії з учнями. О. Дубасенюк також зазначає, що розвиток фахівця передбачає соціально значущі, інноваційні зміни суб`єкта, які відображаються в основних видах діяльності – праці, спілкуванні, пізнанні, у процесі інтеріоризації соціального досвіду. Це передбачає психічні новоутворення в особистісній сфері майбутнього педагога під впливом навчального процесу, що забезпечує йому входження у нові освітні системи. Акмеологічна теорія навчальної діяльності забезпечує орієнтацію на зону найближчого розвитку студента та його подальший саморозвиток за допомогою продуктивних технологій навчання, метою яких є досягнення вищого рівня освіченості, розумової й духовної зрілості майбутнього фахівця [45]. Д. Мазоха, досліджуючи інноваційні технології формування професіоналізму вчителя в системі безперервної освіти, виявляє залежність рівня професіоналізму вчителів від засвоєння й використання ними сучасних технологій, що вимагає дотримання ряду умов, спрямованих на професіоналізм педагога: гуманізація освіти, постійне оновлення професійних знань, удосконалення умінь і творчих здібностей, спрямованість вчителя на інноваційні технології, уміння визначати мету, проектування власної системи професійної діяльності, засвоєння власного досвіду через рефлексію, його вираження в технологічній формі, постійне оновлення технологій [83].

Ці підходи дозволили нам обґрунтувати залучення інноваційні технологій до формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями як складного особистісного утворення, що передбачає розвиток здатності інтеріоризувати набутий досвід та актуалізувати його у майбутній професійній діяльності.

Інноваційні технології є компонентом інноваційного навчання, яке сприяє формуванню інноваційного діалогічного мислення. Інноваційне навчання передбачає використання методів, які дозволяють конструювати навчання як продуктивну творчу діяльність і викладача, і учнів, що пов'язана із досягненням соціально повноцінного продукту на всіх етапах навчально-виховного процесу, спочатку у спільній, а потім у індивідуальній самоорганізованій роботі [81]. А. Хуторський, розглядаючи проблему інноваційних методів та технологій у освіті, ключовими поняттями інноватики називає інноваційний процес, який складається з трьох елементів «створення, засвоєння та застосування нововведень»; інноваційну діяльність як «комплекс заходів, що застосовується для забезпечення інноваційного процесу на тому чи іншому рівні освіти» [158].

Для нашого дослідження важливим було застосування систематизованого комплексу інноваційних технологій. Інновації розглядалися та адаптувалися за системою А. Хуторського, який під інноваціями розуміє нововведення як цілеспрямовані зміни, що вносять до освіти. Він пропонує таку систему педагогічних нововведень, яка складається з 10 блоків та структурується таким чином: стосовно до структури науки, стосовно суб'єктів освіти, стосовно умов реалізації та характеристик нововведень:

1. *За структурними елементами освітніх систем:* новації у цілепокладанні, у завданнях, у змісті освіти та виховання, у формах, методах, прийомах, технологіях навчання, у засобах навчання та освіти, у системі діагностики, у контролі, в оцінці результатів тощо.

2. За особистісним ставленням суб'єктів освіти: у галузі розвитку певних здібностей учнів та педагогів, у галузі розвитку їх знань, умінь, навичок, способів діяльності, компетентностей тощо.
3. За галуззю педагогічного застосування: у навчальному процесі, у навчальному курсі, у освітній галузі, на рівні системи навчання, на рівні системи освіти, у керуванні освітою.
4. За типами взаємодії учасників педагогічного процесу: у колективному навчанні, у груповому навчанні, у тьюторстві, у родинному навчанні тощо.
5. За функціональними можливостями: нововведення-умови (забезпечують оновлення освітнього середовища, соціокультурних умов тощо.), нововведення-продукти (педагогічні засоби, проекти, технології), управлінські новації.
6. У засобах існування: планові, систематичні, періодичні, стихійні, випадкові.
7. За масштабністю розповсюдження: у діяльності одного педагога, методичного об'єднання педагогів, у школі, в групі шкіл, в регіоні, на федеральному рівні, на міжнародному рівні тощо.
8. За соціально-педагогічною значущістю: у освітніх закладах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп педагогів.
9. За обсягом новаторських заходів: локальні, масові, глобальні тощо.
10. За ступенем передбачуваних перетворень: корегуючі, модифікуючі, модернізуючі, радикальні, революційні [166].

Відповідно до цієї класифікації, ми розглядаємо ті інноваційні процеси, які пропонується запровадити з боку структурних елементів освітніх систем: новації у змісті освіти, у формах, методах, прийомах, технологіях навчання, у системі діагностики, у контролі, в оцінці результатів тощо; у особистісному ставленні суб'єктів освіти: у галузі розвитку певних здібностей учнів та педагогів, у галузі розвитку їх компетентностей тощо; із застосуванням у навчальному процесі; за типами взаємодії учасників педагогічного процесу: у колективному навчанні та груповому навчанні; за функціональними можливостями: нововведення-продукти, а саме педагогічні засоби, проекти, технології; вони мають бути

планові та систематичні; за масштабністю розповсюдження: у діяльності принаймні чотирьох вищих навчальних закладів педагогічного профілю з перспективою ширшого запровадження; за ступенем передбачуваних перетворень – корегуючі, модифікуючі, модернізуючі. Інноваційні методи та прийоми навчання мають на меті відтворення під час навчання майбутніх спеціалістів ситуацій реального професійного процесу, занурення у робочі стосунки ще на етапі здобуття фахових знань та умінь.

Актуальність запровадження інноваційних технологій у процес підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнями у майбутній професійній діяльності підтверджується існуючими підходами до проблеми. Н. Мойсеюк дає визначення поняттю «педагогічна технологія» як «...науково обґрунтованій педагогічній системі, яка гарантує досягнення певної навчальної цілі шляхом неухильного виконання визначеної послідовності взаємодії вчителя і учнів, використання відповідної сукупності методів і форм навчання в умовах оперативного контролю й оцінювання проміжних результатів процесу навчання». Функцією педагогічної технології є конструювання та реалізація такого навчального процесу, який гарантує досягнення поставленої мети. При цьому основою послідовної орієнтації навчання на ціль є оперативний зв'язок, що повинен пронизувати увесь навчальний процес. Автор наголошує, що «...основною проблемою у розробці технологій є чітке формулювання мети навчання... Педагогічна технологія чітко визначає умови і процедури, за допомогою яких можна досягти наперед визначеного результату» [95, с. 292].

Крім того, ми погоджуємось із позицією В. Шахова, який для характеристики певної технології виділив такі компоненти, як мета, організаційні форми, методи та засоби, а саму технологію визначив як сукупність знань про діагностичну мету, організаційні форми, методи та засоби її досягнення [170] Тож ми пропонуємо розподіляти форми, методи та засоби досягнення навчальних цілей при вивченні іноземної мови у відповідні групи інноваційних технологій (табл.2. 1) :

Таблиця 2.1

Використання інноваційних технологій при навчанні іноземним мовам:

Технологія	Коротка характеристика
<p>1. Технологія навчання у імітаційно - діяльній ігровій формі</p>	<p>Опис: Рольова та ділова гра сприяють навчанню навичок діалогічного та монологічного мовлення, активізації мовленнєвої діяльності, формуванню навичок та вмінь самостійно виражати думку, освіті та вихованню засобами іноземної мови. В основу покладено загальноігрові елементи: наявність ролей, ситуацій, ігрові предмети.</p> <p>Переваги технології ділової гри: моделювання у грі умов професійної діяльності, наявність конфліктних ситуацій, обов'язкова спільна діяльність учасників гри, опис об'єкту ігрового імітаційного моделювання, контроль ігрового часу, елемент змагання.</p> <p>Механізм реалізації: відтворення у формі гри навчального процесу у школі із студентами, які по черзі виконують ролі як вчителя, так і учнів – з методичного боку (складання плану уроку, проведення заняття, аналіз помилок) та з організаційного (розв'язання складних педагогічних ситуацій).</p>
<p>2. Технологія формування стратегій іншомовної мовленнєвої поведінки</p>	<p>Опис: Комунікативна стратегія – сукупність мовних засобів та мовленнєвих прийомів для досягнення поставленої мети навчання. При цьому враховуються такі фактори, як мовна ситуація та мета спілкування, ступінь близькості знайомства, соціальний статус співрозмовників зумовлюють макростратегії маневрування (стратегії дистанціювання, ухиляння та натяку) та реагування (стратегії підтримки співрозмовника та підтримки контакту).</p>

Продовження табл. 2. 1

<p>3.Технологія колективного взаємонавчання</p>	<p>Опис: Обговорення однієї і тієї ж самої інформації із змінними партнерами. Залучаються усі процеси мисленнєвої діяльності: пам'ять, уява, увага, мовлення.</p> <p>Переваги технології: кожен почувається розкуто, працює у індивідуальному темпі. Передбачаються 4 етапи технології: введення у проблемну ситуацію, постановка проблеми, мети та засобів їх досягнення, робота у творчих мікрогрупах, загальне обговорення: захист позицій, спрямування процесу подальшого пізнання. Формами групової роботи можуть бути "інтерв'ю", "банк інформації", "пошук союзника" тощо.</p> <p>Механізм реалізації: Постановка проблемного запитання «Доцільність введення обов'язкової шкільної уніформи: за та проти», мета – підготувати майбутнього вчителя як майбутнього класного керівника до необхідності роз'яснення таких питань учням. Спочатку проблема обговорюється всіма з різних точок зору, потім учасники поділяються на дві групи – позицій «за» та «проти» і готують презентацію із переконливими аргументами на користь своїх тверджень. Далі відбувається презентація позицій та визначення найпереконливіших фактів.</p>
---	--

Продовження табл. 2. 1

<p>4. Технологія розвитку оцінно-рефлексивних вмінь</p>	<p>Опис: застосування прийому “підвищення можливостей контролю” (студенти самі виставляють оцінки та коментують помилки), застосування автентичних англомовних методик для оцінки організаційно-методичних умінь та навичок колег (методика "Student Teaching Competences"), вихід до рефлексивної позиції (за алгоритмом Б. Островського)</p> <p>Переваги: розвиток оцінно-рефлексивних умінь та здатності аналізувати власну діяльність і діяльність інших учасників взаємодії.</p> <p>Механізм реалізації: оцінювання студентами тестових завдань, виконаних студентами першого курсу із подальшим аналізом помилок; оцінювання за шкалою фрагменту уроку, проведеного колегами, вихід до рефлексивної позиції через самоаналіз усіх етапів проведеного фрагменту уроку.</p>
<p>5. Технологія актуалізації набутих компетенцій у комунікативно орієнтованій позааудиторній роботі</p>	<p>Опис: Робота гуртків, клубна робота, конкурси (фонетичний, орфографічний, літературний); проведення тижня англійської мови.</p> <p>Переваги: можливість творчої самореалізації, масової залученості, пошуку нових форм та розкриття креативного потенціалу.</p> <p>Механізм реалізації: Соціокультурно спрямований матеріал подається у вигляді стінних газет, засідань та круглих столів із застосуванням мультимедійних технологій, концерту з драматизацією найпопулярніших англомовних творів.</p>

Ми також використовували таку невід'ємну складову інноватизації навчальної діяльності, як Інтернет у вивченні іноземних мов в аудиторному, і у позааудиторному режимі. Адаптувавши досвід О. Тарнопольського, який наводить два способи використання комп'ютерних технологій: *on-line* (ті, хто навчаються, працюють в Інтернеті безпосередньо на занятті, відразу перед ним або відразу після нього) та *off-line* (ті, хто навчаються, працюють в Інтернеті позааудиторно, в більш відстроченому режимі, а на якихось наступних заняттях обговорюються результати Інтернет-пошуку), ми широко залучали студентів до роботи у комп'ютерних класах.

Оскільки нашим пріоритетом є саме робота безпосередньо у навчальній діяльності, доцільно організовувати її у режимі *On-line*. Типове заняття з використанням Інтернету безпосередньо на ньому доцільно будувати як таке, що складається з трьох основних стадій:

1. Передкомп'ютерна робота: викладач дає необхідні пояснення, інструкції і ставить завдання щодо роботи в Інтернеті.
2. Комп'ютерна робота: кожен зі студентів займається роботою в Інтернеті, наприклад, розшукує інформацію в мережі.
3. Післякомп'ютерна робота: студенти звітують щодо виконаної роботи, наприклад, обговорюють знайдену інформацію.

Також автор наводить варіанти застосування інтернет-технологій у якості допоміжних засобів: □ використання студентами якихось Інтернет-сайтів для ілюстрації власних іншомовних презентацій; □ використання вчителем будь-яких Інтернет-сайтів для ілюстрації власних пояснень тощо; робота студентів в Інтернеті для виконання якогось власного навчального проекту; □ виконання студентами якихось навчальних завдань в Інтернеті безпосередньо перед приходом на заняття, де виконання контролюється, обговорюється та результати використовуються в наступних завданнях; □ виконання студентами навчальних завдань в Інтернеті безпосередньо після аудиторного заняття для подальшого використання результатів [150, с. 47 - 48].

Що стосується забезпечення професійної спрямованості вивчення англійської мови, йдеться про набуття майбутніми вчителями такого рівню володіння іноземною мовою, який є достатнім не лише для спілкування із носіями мови, проте може слугувати інструментом навчання мові.

Під професійно-орієнтованою освітою П. Образцов розуміє освіту, котра засновується на урахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що продиктована особливості майбутньої професії чи спеціальності. Вона передбачає оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою та розвиток особистісних якостей студентів, знань культури країни, мова якої вивчається, та набуттям навичок, що ґрунтуються на професійних та лінгвістичних знаннях [105, с. 3].

Цінною для нашого дослідження було узагальнення В. Кременя, який одним з шляхів надання вивченню іноземної мови професійної спрямованості, особистісно важливої для майбутнього вчителя, є створення особистісного змісту. Це можна здійснити шляхом конструювання спеціалізованих текстів (письмових та усних), моделей життєвих ситуацій, в яких ті чи інші положення, ідеї, закономірності, поняття, уявлення подаються не у формально-абстрактному вигляді, а через життя, долю особистостей-творців цих культурних здобутків. Ще один варіант полягає у залученні студента до символічної діяльності, спрямованої на виявлення у навчальному предметі особистісного змісту, з переходом її у діяльність із засвоєння мови культури [73; 74].

Отже, як показали результати нашого дослідження, студенти повинні оволодіти методичною специфікою та бути здатними навчати учнів і взаємодіяти з ними, користуючись іноземною мовою як засобом та інструментом передачі знань та виховання. Водночас, вивчення іноземної мови має здійснюватись у контексті майбутньої професійної діяльності потенційних педагогів, з установкою на те, що рівень оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю є достатнім або високим за умови її застосування у майбутній викладацькій діяльності, а не для спілкування з іноземцями. Установка на

майбутню професійну діяльність допомагає морально підготувати майбутніх спеціалістів та змодельовати професійні педагогічні ситуації у більш невимушеній обстановці, проте максимально наближеній до реальної професійної діяльності. Крім того, занурення у професійний контекст має на меті підвищення мотивації майбутніх учителів іноземної мови, їхню спрямованість на самореалізацію у педагогічній професії.

Проте із впровадженням компетентнісного підходу у навчанні загалом та здобутті вищої освіти зокрема стає не тільки можливим, але й необхідним застосування методів та прийомів інноваційного та контекстного навчання у розробці завдань і закріпленні навчальної інформації. Методи та прийоми контекстного навчання мають допомогти у наданні вивченню англійської мови професійного спрямування, а контекстне навчання покликано активізувати пізнавальну та комунікативну діяльність майбутніх учителів іноземної мови у процесі їх підготовки до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності.

Водночас інноваційні методи, а також контекстне навчання доцільно використовувати для надання професійної спрямованості вивчення фахових дисциплін та запровадження педагогічної взаємодії у суб'єкт-суб'єктному режимі.

Таким чином, вивчення іноземної мови засобами контекстного та інноваційного навчання є не лише ефективним методом, а й способом урізноманітнити аудиторну роботу, особливо завдяки тому, що вивчення іноземної мови відбувається у маленьких групах, де кожен може проявити себе та бути активним учасників усіх заходів.

Розробляючи авторську модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності ми керувались існуючими підходами до розробки дидактичних моделей. Ми вивчили модель Е. Унтілової, яка, досліджуючи шляхи формування еталонів педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів, розробила структурно-функціональну модель формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії,

принциповою відмінною рисою якої була сукупність уведених елементів з опорою на емоційний, діяльнісний та когнітивний компоненти. До складу структурно-функціональної моделі формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів входили: метод педагогічного аналізу, принцип усвідомленої перспективи, компонент – емоційний, критерій – здатність до встановлення емоційних контактів; при вивченні ролі колективного педагогічного тренінгу з корекції індивідуальних стереотипів та усвідомленні еталонів – метод стимулювання, принцип оптимального поєднання індивідуальної та колективної форм навчально-творчої діяльності, діяльнісний компонент: критерій сформованості професійно-діяльнісних умінь. При вивченні особливостей впливу самодослідження стереотипів-еталонів на підвищення рівня сформованості ефективної педагогічної взаємодії – метод особистісно-професійної рефлексії, принцип варіативності діяльності в розвитку індивідуального стилю особистості, когнітивний компонент і критерій наявності професійно-значущих настанов [155]. Розроблена О. Поляковою модель складалася з таких основних стадій: актуалізація мотивів професійного вибору, утворення сфери спільних пошукових інтересів студентів і викладачів, визначення мети творчо-професійної підготовки, привабливих характеристик творчої діяльності педагога; конкретизація мети педагогічного становлення у серії задач і завдань; випробування себе в реальному образі творчого вчителя, спроможного до складання і розв'язання виховних задач; аналіз рівня професійної підготовки і творчої активності та визначення змісту подальшого педагогічного зростання. Студенти на формуючому етапі освоювали різні технології аналізу педагогічних ситуацій і зразки оптимального розв'язання виховних завдань, що з них впливали. Наступним завданням було створення й реалізація програми поетапного застосування тренувальних педагогічних виховних завдань з їхнім поступовим професійним ускладненням — за змістом і за процедурами [118].

Проектуючи умови реалізації програми формуючого експерименту,

Л. Бродська виділила три блоки чинників формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі: зміст освітньої діяльності; організація навчально-виховного процесу; форми і методи освітньої діяльності, які було опрацьовано в ході формувального експерименту через аудиторну й позааудиторну, самостійну діяльність студентів, в процесі проходження педагогічної практики. У ході формувального експерименту автор використала технології проведення навчальних занять, орієнтованих на забезпечення суб'єктної позиції студентів на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності – мотиваційному, операціонально-пізнавальному, оцінювально-рефлексивному [22].

Поетапна підготовка до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії перевірена у багатьох сучасних дослідженнях. С. Хмельковська розробила експериментальну методичку формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки, змістом якої виступили п'ять блоків роботи. Завданням першого блоку було навчити студентів самостійно визначати проблеми, висувати й обґрунтовувати гіпотези щодо їх вирішення, планувати методичну роботу з вивчення необхідного лінгвістичного матеріалу. Впродовж другого блоку студенти навчалися самостійно добирати, готувати та презентувати відповідний мовний матеріал, розробляти та проводити фрагменти заняття з розвитку лексичних умінь і навичок, готувати наочний і роздатковий матеріал, кваліфіковано використовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання. Третій блок було спрямовано на засвоєння й закріплення введеного лексичного і граматичного матеріалу засобами дидактичних ігор, дискусій, інтерв'ювань, інсценувань проблемних ситуацій у процесі роботи над тематиками проектного дослідження. Четвертий блок характеризувався груповою роботою над текстовими завданнями дослідницького і професійно-спрямованого характеру і мав на меті коригування проекту перед його захистом. У межах п'ятого блоку відбувалася презентація результатів дослідницької проектної діяльності, обговорення певних труднощів,

що виникали в період підготовки матеріалів, визначення кращих проектів [162].

Н. Бордовська, говорячи про важливість побудови моделі діяльності вчителя, наводить структуру, запропоновану Н. Кузьміною, що складається з таких функціональних компонентів, як: 1) гностичний (знання педагогом свого предмету та засобів педагогічної комунікації і самопізнання); 2) проектувальний (уявлення про перспективні завдання навчання та виховання і про засоби їх досягнення); 3) конструктивний (особливості конструювання педагогом власної діяльності та активності учнів); 4) організаційний (система вмінь педагога організувати свою діяльність) та 5) комунікативний (особливості комунікативної діяльності викладача, специфіка його взаємодії з учнями). Зазначені компоненти взаємопов'язані та взаємодіють, складаючи загальну картину особистості педагога.

У світлі акмеологічного підходу розрізняють такі складові професійно-педагогічної компетентності: 1) компетентність у педагогічній діяльності і знання про сутність педагогічної праці; педагогічні вміння вибору та комбінації методів, засобів та форм навчання і виховання; 2) компетентність у педагогічному спілкуванні: знання про завдання та засоби спілкування, педагогічні вміння організації спілкування та врахування позиції інших; професійно-значущі якості: педагогічна емпатія, педагогічний такт; 3) особистісно-індивідуальна компетентність: знання психологічних особливостей, педагогічні вміння розвивати особистість учнів та власну особистість, а також таку професійну якість, як педагогічна рефлексія [41, с. 168].

Т. Кочарян у своєму дисертаційному дослідженні розробив та обґрунтував модель професійно-педагогічної компетентності, ввівши в неї такі компоненти: активна життєва позиція, професійні знання та вміння, професійно-особистісні якості, творчі вміння [71]. Т. Сергєєва, Н. Уварова та С. Назарова відносять до структури педагогічної компетентності професійно-змістовий компонент (теоретичні знання про людину); компонент професійної діяльності (професійні знання та вміння) та професійно-особистісний (особистісні якості, що

визначають позицію та спрямованість педагога як особистості та суб'єкта діяльності) [133].

Однією з важливих особистісних характеристик майбутнього педагога є креативність, вміння творчо підходити до проблеми та реагувати на ситуацію спілкування. Адаптації студентів ВНЗ до майбутньої професійної діяльності сприяє втілення основних функцій вищої освіти: гуманістичної (орієнтація на людину, забезпечення її існування, розвитку та самореалізації); аксіологічної (збереження цінностей світової та національної культури); соціокультурної (допомога в оволодінні культурою свого та інших народів); соціально-адаптивної (сприяння людині в успішній адаптації до навколишнього середовища); соціально-мобільної (набуття нового статусу); інноваційної (оновлення арсеналу знань); соціально-інтегративної (входження людини до інтегративної освітньо-виробничої діяльності); прогностичної (розкриття перспективи професійного розвитку та особистого зростання) [106, с. 64 – 69].

Г. Феоктистов наголошує на важливості адаптації знань та вмінь спеціаліста до реального життя та пропонує виділити в якості базових для системи вищої освіти такі адаптаційні відносини: 1. Досягнення відповідності соціальному середовищу шляхом адаптивної діяльності індивіда. Адаптаційні навички при цьому розділяються на суто професійні, предметні — здатність здійснювати продуктивну діяльність у вибраній професійній сфері, і адаптаційні навички спілкування як у професійній сфері із специфікою її спілкування, так і у суспільстві загалом. 2. Одночасно під час навчального процесу система вищої освіти формує комунікативні навички сприйняття, селекції та розуміння інформації. 3. Формувати вміння і готовність самооцінки себе та стосунків із оточенням у межах загальної та професійної взаємодії. 4. Навчати вмінню «проживання» кризових ситуацій, формувати певний ступінь психологічної готовності до здійснення професійної діяльності в період криз та підтримання необхідного рівня спілкування – міжособистісного і в соціумі узагалі. 5. Формування активності та вміння самореалізації. 6. Формування вміння

приймати особистісні рішення і брати за них особистісну відповідальність. Система освіти з програмою формування психологічної готовності до життя повинна готувати індивіда до необхідності почуття відповідальності – як особистісної, так і у груповій взаємодії [157, с. 224 – 234].

Таким чином, викладачі вищих навчальних закладів повинні добре знати специфіку професійної діяльності майбутніх спеціалістів, яких вони готують, а також провідних професійних функцій та зосереджувати на них увагу у процесі навчання. Н. Фоменко наголошує, що «...і викладачі і студенти мають ставитися до навчання як до усвідомлення суспільно-історичної практики, досвіду попередніх поколінь, а не просто передавання знань». На цьому акцентують увагу українські вчені Г. Атанов й І. Пустиннікова: при проектуванні і організації навчання первинними мають бути задані характером майбутньої спеціальності діяльність і дії, а не знання; кінцевою метою навчання є формування способів дій, що забезпечує здійснення майбутньої професійної діяльності, а не запам'ятовування знань; змістом навчання є необхідна для майбутньої спеціальності система дій і тільки ті знання, які забезпечують виконання цих дій; навчаючись, студенти мають здійснювати діяльність, яка моделює майбутню професійну діяльність, а не просто накопичувати знання; механізмом здійснення навчальної діяльності є розв'язування задач, а не опрацювання навчального матеріалу, і якщо студент не розв'язує їх, то це означає, що його навчальна діяльність не організована; завдання викладача полягає в проектуванні навчальної діяльності, в її організації і управлінні нею, а не в «передаванні» знань» [159, с. 85 – 86].

А. Сманцер розбиває процес підготовки вчителя до здійснення педагогічної взаємодії на наступні етапи: 1. моделювання відношення вчителя та учнів до майбутньої діяльності – передбачає планування комунікативного механізму уроку, що відповідає його дидактичним цілям та завданням, емоційній атмосфері у класі; творчій індивідуальності педагога; індивідуальним особливостям учнів; системі методів та прийомів пізнавальної діяльності. 2. безпосередня взаємодія з

учнями – реалізація заздалегідь спланованої моделі спілкування, що корегує прийоми та способи взаємодії, складаються умови для ініціативи та активності школярів під час навчання [130, с. 24 – 25].

О. Дубасенюк для розвитку особистості майбутніх учителів пропонує впровадження розвиваючої технології навчання, що будувалася засобами спеціальних педагогічних знань таким чином: від аналізу конкретних педагогічних фактів, оволодіння окремими етапами розв'язання педагогічних задач, типовими технологіями організації навчальних занять до глибокого осмислення сутності педагогічного процесу шляхом оволодіння продуктивними моделями інноваційної педагогічної діяльності [45 , с. 56-59].

Оскільки найефективнішими показали себе останнім часом активні методи роботи з навчальним матеріалом та у навчальній групі, доцільно включати в систему навчання спеціальні методи та прийоми, що враховують не лише розумові та творчі здібності студентів, але й їх професійну спрямованість. Термін «професійно-орієнтоване» навчання використовується для позначення процесу викладання у немовному вищому навчальному закладі. Він зорієнтований на читання літератури за спеціальністю, вивчення професійної лексики і термінології та спілкування у професійній діяльності. Сучасний професійно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови має на увазі формування у студентів здатності іншомовного спілкування у конкретних професійних сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення, при організації мотиваційно-спонукальної і орієнтувально-дослідницької діяльності [102, с. 20 –21].

Таким чином, поступовість та етапність підготовки з чергуванням групових та індивідуальних форм роботи допомагає студентам активно та ефективно взаємодіяти один з одним та з викладачем, швидко переключатися та вміти розподіляти увагу.

Розвиток особистості у навчальному середовищі відбувається як у суспільстві, у системі різноманітних зв'язків особистості із усіма зовнішніми

факторами навчання, що складають процес навчання. Учень набуває необхідних якостей за допомогою організованих педагогом умов та починає впливати на навколишнє середовище і, відповідно до активності його контактів із викладачем та іншими учнями, сприяє змінам у ньому. Методологічно значущою умовою, що сприяє ефективності процесу навчання, є узгодження умов, в яких різноманітні дидактичні фактори навчання інтегруються із внутрішньою структурою особистості учня, із його особистісними потенційними можливостями та загальною спрямованістю особистості [79, с. 6].

Взаємодія у педагогічному процесі – це систематичне, постійне здійснення комунікативних дій учителя, яке має на меті викликати відповідну реакцію з боку учня. Сучасна педагогічна взаємодія базується на таких базових принципах, як прийняття індивідуальних інтересів партнера, спільної ціннісної діяльності, на мистецтві створення тонких стимулів до розвитку. Для створення ситуацій педагогічної взаємодії необхідно проектувати умови, що сприяють активному включенню всіх учасників освітніх процесів в обговорення та виконання дій під час прийняття рішень на різних етапах організації взаємодії; дослідницькій позиції всіх суб'єктів; об'єктивізації поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку; партнерському спілкуванню, що означає визнання та прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей, прагнень, перспективи особистісного зростання; створенню креативно-стимулюючої атмосфери із зануренням у реалії педагогічного процесу.

Таким чином, можна дійти висновку, що алгоритм формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності повинен включати в себе як змістове наповнення, так і операційну складову й інструментарій, за допомогою яких набуті знання, вміння та навички будуть актуалізуватися у морально-вольову, психологічну та інтелектуальну здатність до педагогічної дії.

Відповідно до визначених умов, нами було розроблено та обґрунтовано

модель реалізації підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності. Модель формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності ґрунтується на компетентнісному, контекстному та суб'єктному підходах до педагогічної взаємодії. Вона має на меті формування на високому та достатньому рівнях психологічної, інтелектуальної та технологічної здатності до організації навчальної діяльності за допомогою методики з трьох етапів, ступінь сформованості яких оцінюється через такі показники критеріїв (особистісно-мотиваційного, професійно-когнітивного, організаційно-операційного), як: мотиви, особистісні якості, креативність; професійно-педагогічні й фахово-лінгвістичні знання, а також організаційні, комунікативні та оцінно-рефлексивні вміння. Також надається методика покрокового переходу від ознайомлення з мовно-методичним матеріалом, творчими завданнями та способами їх розробки, інноваційними технологіями до їх актуалізації у освітньому процесі. На етапі ознайомлення відбувається вивчення матеріалів методичного портфолію, проходження психологічних тестів та методик з відповідним аналізом. Основним етапом є другий – відтворення, під час якого проходить активне опробування запропонованих засобів, прийомів та форм, розробка власного креативного навчального продукту. На третьому етапі має відбуватися актуалізація набутих знань, умінь та навичок в процесі вивчення англійської мови та методики викладання іноземних мов. На базі цих теоретичних підходів ми визначили складові професійної готовності майбутнього педагога з урахуванням необхідних для нього здатності організовувати та підтримувати педагогічну взаємодію у навчальній діяльності, характеристик, умінь та якостей. (Рис. 2. 3):

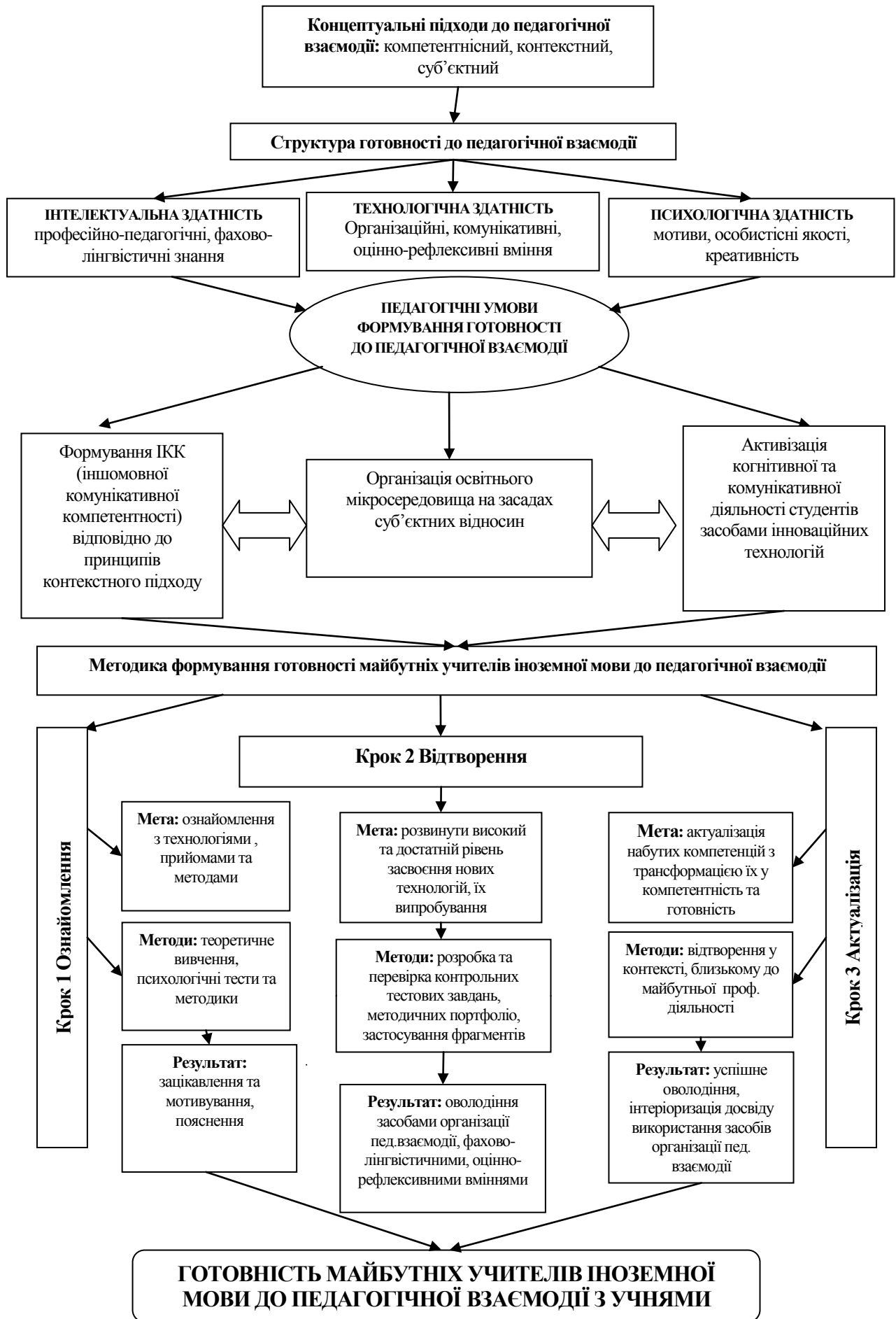


Рис. 2. 3. Модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності

Задля досягнення високого та достатнього рівня відповідних критеріїв та показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності, пропонується комплекс методик, засобів та прийомів формування відповідних параметрів. Розроблена та обґрунтована методика формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності, що складається з трьох кроків, доводить доцільність поступового переходу від індивідуально-самостійних та суб'єкт-об'єктних форм роботи до роботи в парах, малих групах та колективного взаємонавчання через такі етапи: Крок 1 – *ознайомлення* (вивчення матеріалів методичного портфолію, проходження психологічних тестів та методик з наступним аналізом, роботи з автентичним матеріалом, який вводится та опрацьовується іноземною мовою).

Крок 2 – *відтворення* (активне опробування запропонованих засобів, прийомів та форм в процесі презентації власних фрагментів уроку іноземної мови, розробка власного креативного навчального продукту, складання типологічної карти помилок, оцінка роботи колег, взаємне навчання).

Крок 3 – *актуалізація* (інтеріоризація та застосування набутих знань, умінь та навичок в процесі проведення міні-уроків англійської мови за участю колег-студентів, оцінка досягнень один одного за шкалою розвиненості компетенцій, рефлексія та розробку подальшої стратегії самовдосконалення).

Навчальна стратегія побудована на основі компетентнісного, контекстного та суб'єктного підходів і орієнтована на формування певного типу особистості та професіонала, на оволодіння ним способами втілення набутих компетентностей у професійній діяльності, яке відбувається в логічній послідовності через перехід від індивідуальних форм роботи до колективної взаємодії і взаємодії у режимі «студент (майбутній учитель)-група (клас)», що є моделюванням ситуації навчальної діяльності в школі.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

1. Визначені нами, на основі здійсненого аналізу, підходи до підготовки майбутніх учителів, основні компоненти готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності (психологічна, інтелектуальна та технологічна здатність) дозволили розробити модель реалізації алгоритму підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності, концептуальною основою якої є компетентнісний, контекстний і суб'єктний підходи та педагогічні умови, що мають сприяти формуванню цієї готовності:

- **формування іншомовної комунікативної компетентності відповідно до принципів контекстного підходу** як одного з необхідних факторів професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, шляхом реалізації засобами виконання комунікативних завдань та діалогічних форм роботи, моделюванням ситуацій майбутньої професійної діяльності, а також спрямуванням змісту навчання на використання знань та навичок іншомовного спілкування у ситуаціях, які є максимально наближеними до ситуацій реальної взаємодії педагога та учнів у навчальній діяльності;

- **організацію освітнього мікросередовища на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача зі студентами**, що передбачає створення сприятливого освітнього середовища, в якому студенту відводиться активна роль та можливість спробувати себе як учителя, де заохочуються діалогові відносини та креативний підхід до вирішення поставлених навчальних завдань.

- **активізація когнітивної та комунікативної діяльності студентів засобами інноваційних технологій** є логічним кроком, який ми передбачаємо у зв'язку із необхідністю введення оптимальних методів та засобів засвоєння знань, умінь та навичок іншомовного спілкування у контексті майбутньої професійної діяльності. Запропоновано застосування методів, які дозволяють конструювати навчання як продуктивну творчу діяльність і викладача, і студентів, пов'язані із

досягненням соціально повноцінного продукту на всіх етапах навчально-виховного процесу, спочатку у спільній, а потім у індивідуальній самоорганізованій роботі.

2. Розроблена та обґрунтована модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності представляє собою алгоритм досягнення стабільно-продуктивного та творчо-рефлексивного рівнів готовності до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності. Згідно з розробленим алгоритмом формування готовності виділені показники та критерії її оцінювання:

1) особистісно-мотиваційний з показниками мотиви, креативність та особистісні якості; 2) професійно-когнітивний з показниками професійно-педагогічні знання та вміння та фахово-лінгвістичні знання та вміння; 3) організаційно-операційний з показниками комунікативні здібності, організаційні вміння, оцінно-рефлексивні вміння, формуються за три послідовних кроки: ознайомлення, відтворення та актуалізація, що складають основу формувального етапу педагогічного експерименту. Відповідно до розробленого алгоритму прогнозується успішне засвоєння та інтеріорізація досвіду використання засобів організації педагогічної взаємодії, що матиме наслідком досягнення достатнього та високого рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПЕРЕВІРКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3. 1. Методика формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності

Експериментальна перевірка ефективності створених з метою формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності педагогічних умов була ключовим етапом нашого дисертаційного дослідження та проводилась у формі педагогічного експерименту, що мав виявити результати, які б підтвердили або спростували висунуту на захист гіпотезу.

Як зазначалось, і результати попереднього опитування, і результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови саме до педагогічної взаємодії з учнями у майбутній професійній діяльності. Готовність як цілісна система в складі психологічної, інтелектуальної і технологічної здатностей перевірялась за особистісно-мотиваційним, професійно-когнітивним і організаційно-операційним критеріями. Представники як експериментальної, так і контрольної групи, що за академічними досягненнями були розділені на дві відносно гомогенні групи, показали переважно низький (репродуктивний) та недостатній (ситуативно-продуктивний) рівень сформованості необхідних для майбутньої педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності компетенцій. Показники ж достатнього (стабільно-продуктивного) рівня, що були досить високими для професійно-когнітивного критерію, практично дорівнювали кількості студентів із ситуативно-продуктивним рівнем, в той час як високий (творчо-рефлексивний) рівень вирізняв лише одиниці студентів як у контрольній,

так і у експериментальній групі.

Однією з ключових педагогічних умов, за яких проводилась формувальна стадія експериментального дослідження, було проектування та запровадження професійно-орієнтованої технології навчання на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача та студентів із застосуванням контекстного підходу та інноваційних технологій.

Дослідження здійснювалось у три етапи впродовж 2005-2010 рр.

На першому етапі (2005-2006 рр.) відбувався попередній аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми. Було визначено об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження, проведено попереднє опитування, на основі якого було визначено основні проблеми у підготовці майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії і сформульовано робочу гіпотезу. Основними методами педагогічного дослідження на цьому етапі були: педагогічний та теоретичний аналіз і синтез, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, моделювання, анкетування тощо.

Другий етап (2006-2009рр.) було присвячено дослідно-експериментальній частині дослідження: визначенню структури готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності, визначенню критеріїв, рівнів і показників готовності, обґрунтуванню педагогічних умов формування готовності до педагогічної взаємодії вчителя з учнями у навчальній діяльності, проектуванню моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності. Проводилися попередня та основна стадії констатувального етапу, а також формувальний етап педагогічного експерименту. Застосовувались такі методи педагогічного експерименту, як метод експертної оцінки, вивчення результатів діяльності, опитувальний метод, моделювання ситуацій навчальної діяльності, педагогічне спостереження, тестування, анкетування тощо.

Третій етап (2009-2010 рр.) пов'язаний з обробкою та теоретичним узагальненням результатів дослідно-експериментальної роботи, впровадженням

висновків і методичних рекомендацій у практику вищих навчальних закладів, літературним оформленням дисертації.

Методика з алгоритмом формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями, що впроваджувався у навчальний процес інституту іноземних мов в межах курсу методики викладання іноземних мов для студентів третього року навчання, включала послідовність з трьох кроків:

КРОК 1. Ознайомлення:

1. **Метою** мав ознайомлення з методичним портфоліо, технологіями, прийомами та методами формування відповідного стану готовності, виконання психологічних тестів з подальшим аналізом, підбір автентичного матеріалу з викладання англійської мови.
2. **Методи**, що застосовувались: робота з електронними носіями та мережою інтернет в режимі *on line* і *off line*, перегляд відеофільмів і записів уроків досвідчених учителів і студентів-практикантів; упорядкування оповідань, аудіо записів з текстовою опорою, лексико-граматичних вправ за темами; перегляд та прослуховування лекцій педагогів-носіїв англійської мови, вивчення передового досвіду з викладання іноземної мови; добір класно-урочної лексики за ситуаціями, ознайомлення з прикладами творчих завдань та формами плану уроку, конспекту уроку, сценарію проведення заходів з вивчення мови у позааудиторному режимі.
3. **Прогноз**: отримання фактологічної інформації, ознайомлення з передовим досвідом, методами, прийомами та формами роботи, необхідними для організації продуктивної педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності.
4. **Результат**: отримання та індивідуальний аналіз робочого матеріалу, вивчення інформації, співставлення існуючих підходів до організації педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності .

КРОК 2. Відтворення:

Відповідно схеми, розробленої науковою школою А. Хуторського, нами було складено програму відтворювального кроку (формувального етапу) педагогічного експерименту:

1. **Мета** впроваджувального кроку – застосування й активне використання окремих частин матеріалу, з яким студенти ознайомилися на першому етапі. Особливістю цього етапу є перехід від індивідуальних форм роботи до парних та групових, в яких студенти відтворюють засвоєний матеріал у взаємодії один з одним та з викладачем. Відтворення матеріалу з методичних портфоліо передбачало:
 1. Активне вживання англійської мови у контексті її актуалізації у діалогових формах роботи з елементами групової та індивідуальної творчості.
 2. Використання проблемних і творчих завдань, парних і групових форм роботи, а також інноваційних технологій, які б сприяли створенню освітнього мікросередовища заняття на засадах суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача зі студентами.
 3. Розвиток комунікативних вмінь та креативності під час вирішення і обговорення проблемних ситуацій, аналізу відеоуроків, розробки творчих завдань за темами та презентації тематичних папок з автентичним матеріалом, презентації міні-проектів за тематичними розділами шкільної програми, вирішення навчальних завдань на занятті.

Ця мета втілюється у головних дослідницьких завданнях:

1. *Підвищити рівень мотивації та сформувати адекватні майбутній професії ціннісні орієнтації, а також сформувати професійну педагогічну та фахово-лінгвістичну компетентність.* Це завдання має поєднати мотивацію, спрямовану на виконання професійних обов'язків за педагогічним фахом із використанням іншомовної комунікативної компетенції як інструменту. Ми поставили за мету перевірити ефективність та імовірність реалізації компетенцій, здобутих студентами впродовж навчання, у їх майбутній професійній діяльності. Для цього, використовуючи методи та прийоми

контекстного навчання, ми моделюємо навчальний процес у школі та надаємо студентам можливості діяти з позиції педагога. При цьому іноземна мова значною мірою вивчається у контексті майбутньої професійної діяльності та велика увага приділяється методичному та організаційному аспектам викладання іноземної мови.

2. Утворити належний освітній мікропростір на занятті та навчити засобами його відтворення у майбутніх професійній діяльності. Простір, у якому можна було б навчатися у режимі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учнів задля розвитку креативності і реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів та, у свою чергу, навчити їх створювати середовище такого рівня під час взаємодії з учнями у навчальній діяльності. За допомогою певних методик та використання спеціально підібраних матеріалів експериментатор повинен створити середовище, що максимально наближає студентів до умов реальної професійної діяльності та, водночас, є комфортним для всіх учасників. Найголовнішим завданням є – навчити студентів, у свою чергу, створювати освітній простір, що найбільш сприятиме їх продуктивній взаємодії з учнями та розкриттю їхніх творчих потенціалів та рефлексивної поведінки.

3. Активізувати когнітивну та комунікативну діяльність майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій.

Методика кроку «відтворення» з урахуванням професійно-кваліфікаційних вимог до вчителя іноземної мови представлена у таблиці 3.1:

Таблиця 3. 1

Методи, прийоми та засоби формування компонентів готовності до педагогічної взаємодії в співвідношенні із професійно-кваліфікаційними вимогами до майбутніх учителів іноземної мови

ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ				
компоненти	показники	виробнича функція	компетенція (зміст)	засоби та прийоми формування
<i>пед.умови</i>				
Особистісно – мотиваційний <i>організація освітнього середовища на суб'єкт-суб'єктних засадах</i>	мотиви		<i>Лінгвометодична компетенція</i> - вміти застосувати різні методи щодо створення атмосфери співпраці, подолання негативних форм поведінки через реалізацію індивідуального підходу, диференціацію пізнавальної та навчально-комунікативної діяльності при вивченні іноземної мови;	ЗАСОБИ: застосування автентичної англомовної методики "Students Teaching Competences" для оцінки професійної педагогічної діяльності ПРИЙОМ: «диригування уроком», «співкерування класом»; «усунення порівнянь у співтоваристві», «постановка чітких цілей», «заохочення ризику»
	особистісн і якості		<i>Лінгвометодична компетенція</i> - за допомогою психологічних методів дослідження визначати рівень розвитку групи, її структуру, міжособистісні стосунки; аналізувати власний стиль професійної діяльності	ЗАСОБИ: - проблемні педагогічні ситуації, психологічні тести (за А. Марковою, А. Ніконовою)

Продовження табл. 3. 1

				<p>ПРИЙОМ: - прийом «дивуй!», прийом «фантастична додача», «відстрочена відгадка», визначення індивідуального стилю викладання; «розвиток емпатії – дві сторони проблеми» (студент ставить себе на місце головного героя книги, фільма тощо та має виправдати його дії, визначення індивідуального педагогічного стилю</p>
	Креативність	розвивальна	<p><i>Лінгвометодична компетенція</i> складається з вміння добирати зміст, методи, форми, які спрямовані на створення умов для індивідуального розвитку; вміння поєднувати традиційну роботу над матеріалами з інноваційними підходами з використанням інноваційних технологій; вміння актуалізації знань та навичок, зміни умови презентації однотипних завдань, розвитку мовної здогадки шляхом зіставлення, аналізу, спостереження, через проведення ігор евристичного характеру</p>	<p>ЗАСОБИ - творчі уроки за зразком та рекомендаціями, розробка творчих завдань ; -постановка проблемних навчальних завдань</p> <p>ПРИЙОМ: - «метод проектів», «мозковий штурм»; «колаж», впровадження прийомів написання творчих завдань</p>

Продовження табл. 3. 1

<p style="text-align: center;">Професійно-когнітивний Формування інішомовної комунікативної компетенності</p>	<p style="text-align: center;">професійно-педагогічні знання та вміння</p>	<p>навчальна, гностична, організаційна, планувальна</p>	<p><i>Лінгвометодична компетенція</i></p> <p>реалізується через вміння прогнозувати виникнення проблем, аналізувати власну педагогічну діяльність, діяльність учнів, процес навчання та його результати та знаходити оптимальні шляхи удосконалення методів та форм роботи, визначати шляхи корекції та попередження помилок; підбирати відповідні засоби чи розробляти власні залежно від мети навчання, щоб забезпечити ефективність процесу навчання; планувати процес навчання, виховання та розвитку, координуючи мету, зміст, методи, форми, засоби на різних етапах педагогічної діяльності; реалізуючи діяльність щодо формування мовленнєвих умінь та навичок учнів вміти планувати застосування різних видів вправ, добирати та конструювати засоби навчання та дидактичні матеріали для забезпечення індивідуальних програм розвитку учнів в процесі навчання.</p>	<p>ЗАСОБИ: - розв'язання педагогічних ситуацій та моральних дилем (за В. В. Каплінським); самостійне складання творчих завдань за алгоритмом, розробка фрагментів уроку творчого характеру, мультимедійні засоби</p> <p style="text-align: center;">ПРИЙОМИ: - інтерактивні: «симпозіум», «незвичайна доповідь», «захоплюючі історії»</p>
--	---	---	---	---

Продовження табл. 3. 1

	фахово-лінгвістичні знання та вміння	навчальна, розвивальна	<p><i>Лінгвістична компетенція</i> передбачає вміння формувати лексичну, граматичну, фонологічну, графічну і орфографічну іншомовну компетенцію спираючись на знання про букви іншомовного алфавіту, транскрипційні знаки, правила читання та орфографії на основі розширення знань з рідної мови на основі усномовленнєвих навичок через відповідні вправи в певній логічній послідовності комплексно.</p> <p><i>Лінгвокраїнознавча компетенція</i> включає в себе вміння добирати країнознавчий матеріал та створювати відповідні навчально-мовленнєві ситуації, мотивуючи пізнавальну діяльність учнів в оволодінні країнознавчою і лінгвокраїнознавчою інформацією на підставі знань про історію, географію, економіку, державний устрій, звичаї, традиції, літературу, мистецтво, мовленнєвий та немовленнєвий етикет країни.</p>	<p>ЗАСОБИ: -вивчення та застосування на практиці методичних рекомендацій щодо налагодження взаємодії на уроці іноземної мови англ. мовою “Let’s Talk” ; актуалізація класно-урочної лексики та інструкцій щодо її застосування англійською мовою “Easy English Communication at the Secondary Level/Classroom Expressions” шляхом відтворення її у діалогічних ситуаціях штучно змодельованої навчальної діяльності;</p> <p>- аналіз помилок з тестів успішності, складання типологічної таблиці помилок;</p> <p>-опрацювання автентичних текстів соціокультурного спрямування, перегляд художніх та документальних фільмів професійно-педагогічного спрямування – англійською мовою та відеофільмів із записами уроків студентів- практикантів під час проходження ними педагогічної практики;</p>
--	--------------------------------------	-------------------------------	--	---

Продовження табл. 3. 1

			<p><i>Лінгвометодична компетенція</i> містить вміння організувати процес оволодіння іншомовним спілкуванням цілеспрямовано, координуючи зв'язки між цільовим, стимулятивно-мотиваційним, операційно-діяльнісним, контрольнo-коригуючим та оцінно-результативним компонентами процесу</p>	<p>ПРИЙОМ: - самонавчання, взаємонавчання, сильніші студенти інструктують слабших; «рухливі шеренги»; візит гостя-іноземця; конструювання «евристичних запитань», «сім запитань Квінтіліана», «зворотній діалог», «кинуте каміння», «фантастичний банан», «опис функцій», «знайди помилки»; розробка та виконання лексико-граматичних вправ творчого характеру на матеріалі іноземної мови.</p>
	організаційні вміння	Організаційна	<p><i>Лінгвометодична компетенція</i> має у своєму змісті вміння аналізувати власне ставлення до професійної діяльності, до учнів, до колег, власну педагогічну діяльність, процес навчання та його результати та знаходити оптимальні шляхи удосконалення методів та форм роботи, визначати шляхи корекції та попередження помилок; підбирати відповідні засоби чи розробляти власні залежно від мети навчання, щоб забезпечити ефективність процесу навчання</p>	<p>ЗАСОБИ: - методичне портфоліо: форма плану-конспекту уроку, планування змісту, форм та методів викладання навчального матеріалу; діагностика моделі пед. спілкування І. Юсупова, визначення недоліків з метою набуття необхідних особистісних якостей.</p> <p>ПРИЙОМ: - складання плану-конспекту уроку, складання методичних порт фоліо; прийом «диригування уроком»</p>

Продовження табл. 3. 1

Організаційно-операційний <i>Активізація когнітивної та комунікативної діяльності методами інноваційного навчання</i>	оцінно – рефлексив ні вміння	контролюю ча, діагностичн а	<i>Лінгвометодична компетенція</i> передбачає вміння визначати шляхи удосконалення власних комунікативно-навчальних вмінь; створюючи навчальні ситуації, підбираючи навчальний матеріал, в якому відображені загальнолюдські моральні цінності; вміти підготувати учнів до аналізу подій, фактів та тим самим сприяти формуванню позитивних рис характеру; використовуючи іноземну мову, формувати в учнів комунікативні вміння з метою оволодіння ними стратегією і тактикою діалогічного і групового спілкування; сприяти розвитку емоційно-вольової сфери особистості, готовності до самовдосконалення, що дозволить забезпечити індивідуальний розвиток особистості засобами навчального предмету.	ЗАСОБИ: - тренування виходу до рефлексивної позиції (за алгоритмом Б. М. Островського) -застосування автентичної англomовної методики ”Student Teaching competences” для оцінки професійної педагогічної діяльності, аналіз викладацьких компетенцій англійською мовою ПРИЙОМ: - «підвищення можливостей контролю « (студенти самі виставляють оцінки, виступаючи у якості викладача)
	Комуніка- тивні вміння	розвивальна, виховна		МЕТОДИ: -діалогічні форми роботи з викладачем та колегами,заповнення та аналіз результатів методики шкала«Техніка спілкування» Н.Творогова(анкетування та перевірка у діалогах);виконання ситуативних завдань у діалогічній формі.

3) Результат:

- з'ясування гіпотетичної можливості ефективності запропонованих педагогічних умов,
- отримання та аналіз результатів;
- корекція розробленої системи;
- впровадження в педагогічну практику тих методичні рекомендацій, що доведуть свою ефективність.

Особистісно-мотиваційний критерій. Формування креативності та інших значущих для майбутнього педагога особистісних якостей відбувалося шляхом пошуку нестандартних шляхів вирішення навчальних завдань, розгляду та застосування на практиці креативних прийомів навчання [166, с. 462 – 463] та засобів заохочення і стимуляції учнів до навчання. Для розвитку креативного мислення використовуються такі види та форми навчальної діяльності: групові, парні, індивідуальні, діалогічні, які допомагають розвивати пам'ять, знання за межами програми. При цьому на заняттях з англійської мови використовуються фонетичні, лексичні, граматичні, комунікативні вправи: з країнознавства, спеціальності, загальноосвітні.

Неможливо переоцінити важливість застосовування мультимедійних технологій задля емоційного впливу на студентів та моделювання віртуальної реальності, яка дозволила б створити такі ситуації, реальність або уявність яких було б складно визначити. За допомогою комп'ютера, мережі інтернет та мультимедійного проектора студентам експериментальної групи пропонувалась проблемна ситуація зі шкільного життя, наслідки якої могли змінюватись відповідно до того рішення, що приймав студент [36, с. 221–222]. Отже, студенти мали змогу проаналізувати ефективність власних алгоритмів дій та визначити найоптимальніші з них.

Також студенти були ознайомлені із прикладами творчих завдань для уроків та презентували власний продукт, розроблений за зразком для уроків іноземної мови у різних класах та альтернативні авторські варіанти презентації

навчального матеріалу та пошуку імовірних шляхів вирішення.

За допомогою розв'язання «Педагогічних ситуацій» [58], аналізу дій вчителя, пропонування студентами шляхів подолання бар'єрів у спілкуванні з учнями визначались стратегії поведінки та необхідні для майбутнього педагога особистісні якості. Із аналізу запропонованих студентами стратегій поведінки виявлявся рівень мотивації майбутніх педагогів на педагогічну взаємодію з учнями в навчальній діяльності, а також ступінь рефлексії в аналізі складних ситуацій і шляхах їх вирішення.

Професійно-когнітивний критерій. Аналіз помилок, виявлених у тестах успішності, виконаних студентами першого курсу, складання типологічної таблиці – студенти мали змогу в усній чи письмовій формі обґрунтувати ті бали, у які вони оцінили уроки колег та прокоментувати помилки студентів першого року навчання у тестах успішності. Роботи повторно перевірялись автором методики та визначалися помилки, яких припустились студенти експериментальної групи. Перевірка тестів успішності [199, 223, 224] – на основі автентичних англомовних завдань та тестових матеріалів було розроблено тести успішності, які виконувались студентами першого року навчання. Тематика та рівень складності тестових завдань збігались з темами навчальної програми першого курсу. Учасники експерименту у контрольній групі виконували це завдання покладаючись лише на власні знання та свій досвід, у той час як студенти експериментальної групи мали опору на таблицю найбільш розповсюджених помилок у письмових завданнях та англомовні методичні інструкції з аналізу навчального результату. Таблицю помилок було складено автором та розширено студентами експериментальної групи.

Для того, щоб правильно перевірити та проаналізувати помилки у цьому тестовому завданні, студенти мали активізувати знання фонетики та граматики англійської мови. Інше завдання мало на меті активізувати орфографічну навичку та лінгвістичну компетентність. Завдання визначає ступінь володіння прагматичною компетенцією, а також перевіряє ступінь сформованості

граматичної навички. Також студентам пропонувались завдання з тестування фонетичної навички - прослуховування текстів та діалогів з метою виділення головної інформації чи деталей, а також робота з текстом на формування соціокультурних та соціолінгвістичних навичок. Також пропонувались завдання на перевірку орфографії, лексики, граматики та володіння соціокультурною компетенцією, що мало творчий характер та відносно довільну форму виконання, а отже вимагало від тих, хто його перевіряв креативності та рефлексії.

Лінгвістична компетентність перевірялась у форматі граматичних тестів множинного вибору (multiple-choice tests). В цій секції перевіряється обізнаність у виборі граматичних структур як-то вживання часових форм, прийменників, граматичних форм слів тощо. Також лінгвістична компетентність перевірялась частково через аудіювання та читання, розуміння дійсного сенсу та специфічної інформації, що вимагає знання певних граматичних особливостей. Вона також перевірялась через тестування продуктивних навичок (говоріння та письма), де від студентів вимагається створення граматично правильних основних речень у творах та усних відповідях.

Соціолінгвістична компетентність перевірялась деякою мірою у роботі із вокабуляром, де вимагалось підібрати слово, що найбільш відповідало контексту речення. Часто перевіряються сталі вирази – слова, що асоціюються одне з одним, так звані “collocations” (make a mistake, apply for a job). Знання лексики перевіряється у контексті речення, що означає, що студенти можуть використовувати стратегії, яким вони навчилися під час занять, де пояснювалося як відгадати слово у контексті за допомогою підказок, синонімів, антонімів чи пунктуації.

Компетентність дискурсу та лінгвістична компетентність перевірялись у читанні та аудіюванні. Розуміння головного змісту потребує відтворення зв'язків між різними частинами тексту (компетенція дискурсу) та водночас розуміння окремих деталей – лінгвістичних навичок, набутих раніше.

Усі вищевказані компетентності перевірялись інтегративно через письмо та говоріння, коли від студентів вимагається відтворювати типову мову, що вживається у щоденному контексті. Мова має бути не лише правильною (доказ лінгвістичної компетенції) але також доречною (доказ соціолінгвістичної компетенції) та зв'язною (доказ компетенції дискурсу). Студент також має можливість продемонструвати свою стратегічну компетенцію в усній відповіді; тут стратегічна компетенція є важливою для підтримання спілкування, коли студенту не вистачає знання певного слова чи фрази, або є потреба роз'яснення. Більшість тестів використовують завдання із реальних життєвих ситуацій як певний інструмент для оцінювання мовних комунікативних здібностей [209, с. 16].

Також задля успішної реалізації програми розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, необхідно було дотримуватися головних принципів комунікативного навчання мовам.

Закордонні науковці виділили такі окремі характеристики у структурі комунікативного підходу до навчання іноземній мові: необхідність визначити потреби учнів та сфокусуватися на них; толерантність до мовної варіативності в аудиторії, включаючи змішування мови, що вивчається та рідної; необхідність індивідуалізації та автономного навчання; сприятливе середовище та зменшення ролі вчителя як одноособового арбітра правильного мовлення; толерантність до помилок як до невід'ємної складової процесу оволодіння мовою; презентація мовних одиниць в контексті, а не ізольовано; необхідність вживати „автентичні” матеріали (які початково призначаються не для викладання мови); використання технологій, що заохочують „природну” роботу з мовою, особливо усну діяльність: робота в малих групах та парах, рольова гра, вправи на доповнення інформації [193, 211].

Усі ці фактори були покликані створити невимушену атмосферу під час процесу оволодіння мовою та сприяти вивільненню студентами власного творчого потенціалу. Водночас, ми наполягаємо на тому, що неприпустимо

дозволяти тим, хто оволодіває іноземною мовою, зовсім не звертати уваги на свої помилки. Для ефективного набуття іншомовної комунікативної компетентності корекція помилок має відбуватися після закінчення промови чи висловлювання – викладачу досить звернути увагу на речення чи слова, у яких допущені помилки, та попросити студента самому або за допомогою аудиторії, виправити їх. Адекватним засобом, в даному випадку, було використання мультимедійних технологій – як то відео чи аудіо запис відповідей студентів із наступним їх аналізом, для зняття фактору нервовості та врахування психологічних особливостей тих, хто сприймає публічні виступи як стесову ситуацію. Що стосується письмових завдань, оцінка, що виставляється, має бути комплексною і об'єднувати бали за граматичну, стилістичну, лексичну правильність; ступінь складності вживаної лексики; побудову речень та стиль викладу. Творчі роботи краще оцінювати двома оцінками – окремо за правильність, зміст та композицію.

Методичні рекомендації щодо налагодження взаємодії на уроці іноземної мови англійською мовою [208] американських та британських фахівців вивчалися мовою оригіналу та мали на меті вивчення лексико-граматичних та синтаксичних структур англійською мови та ознайомлення із методами та прийомами викладання англійської мови як іноземної із метою застосування у майбутній професійній діяльності та у складанні методичного портфолію, з опорою на яку студенти планували та проводили фрагменти уроків. Зазначені інструкції добиралися з огляду на їх спрямованість на суб'єкт-суб'єктний характер відносин вчителя з учнями у навчальній діяльності, викладання англійської мови як інструменту налагодження особистісних контактів, спрямованості на взаєморозуміння та позитивний педагогічний вплив.

За допомогою методики діагностики моделі педагогічного спілкування І. Юсупова [97, с. 162 – 163] визначався потенціальний педагогічний стиль майбутнього педагога, способи дій та емоціональна поведінка, що йому притаманна, та практикувалися шляхи корекцій екстремальних проявів

авторитарного та ліберально-поступливого стилів. Тип педагогічного стилю допомагав виявити професійні особистісні характеристики, діагностувати ступінь розвиненості необхідних майбутнім педагогам особистісних якостей саме для успішної організації педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності.

Вивчення класно-урочної лексики повсякденного вжитку та інструкцій англійською мовою щодо її застосування [228] мало на меті розширення мовленнєвої іншомовної компетенції та вивчення мови у контексті майбутньої професійної діяльності. Також студенти отримували завдання презентації зазначеної лексики у авторитарному, ліберальному та демократичному стилях; добору стратегії поведінки при вживанні лексики відповідно до найбільш оптимального педагогічного стилю.

Організаційно-операційний критерій. Складання студентами експериментальної групи методичних портфоліо: підбірка з формою плану-конспекту уроку [166, с. 441 – 442)]; опис структури, етапів розробки творчого уроку та завдань до нього [166, с. 417 – 419; 420; 423 – 426; 445]; приклади методів організації навчання [166, с. 462 – 463]; прийоми оптимізації дидактичної взаємодії з учнями [97, с. 162 – 163]; алгоритм виходу до рефлексивної позиції Б. Островського [37];

Розвиток комунікативних вмінь – шкала “Техніка спілкування” М. Творогова: проходження методики, аналіз результатів та можливі варіанти рішень з визначенням напрямку корекції отриманих результатів.

Нами було з’ясовано, що педагогічна взаємодія в системі «вчитель – учні» забезпечує таке керування пізнавальною діяльністю учнів, за якої педагог ставить учня у позицію активного суб’єкта навчання, що здійснюється у загальній системі комунікативної роботи класу, розвиває здібності учня до самокерування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) власною діяльністю, організує процес навчання як вирішення навчально-пізнавальних завдань на основі творчої взаємодії з учнями. Це є основою організації

освітнього мікросередовища уроку на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

З метою успішної реалізації формування комунікативних вмінь використовувались: методика діагностики моделі педагогічного спілкування І. Юсупова, шкала «Техніка спілкування» М. Творогова. Також студентам пропонувався алгоритм набуття вмінь у сфері цій сфері вирішення складних педагогічних ситуації, що включав такі кроки: 1) прийняття ситуації як проблеми, яка вимагає цілеспрямованих дій вчителя з педагогічно доцільного способу вирішення протиріч; 2) набуття досвіду аналізу та вирішення ситуацій із згаданої схеми та відомому з практики методу; 3) творчий підхід до ситуації, що виникла та пошук самостійного рішення; 4) самовизначення у проблемі, що виникла, моральна оцінка дай учасників ситуації, знаходження та практична реалізація власного рішення [3, с. 6 – 10].

Показниками відповідності освітнього мікросередовища уроку у межах окресленої моделі було визначено: активність студентів, їх включеність до освітнього процесу, насиченість середовища сприятливими умовами та широкими можливостями, усвідомлення учасниками своєї ролі та ступеню відповідальності за підготовку, баланс емоційного та раціонального компонентів, координованість діяльності усіх суб'єктів відповідно навчального плану чи статуту освітнього закладу, авторитет та реферативна роль цього середовища поміж суб'єктів освітнього процесу, зорієнтованість освітніх цілей на соціальне замовлення, гнучкість та адаптованість до умов середовища проживання.

КРОК 3. Актуалізація

1) **Мета** – перевірити рівень сформованості готовності до педагогічної взаємодії у процесі актуалізації набутих компетенцій після запровадження педагогічних умов у наближеній до професійної ситуації.

2) **Методи** – а) демонстрація уривків уроку з подальшим їх аналізом та оцінкою як викладачами, так і студентами, б) проведення усного та письмового

опитування, написання контрольних робіт та тестування. Оцінювання уроків колег за допомогою методики "Student Teaching Competences" [226] виконувало кілька завдань, як-то: перевірка фахово-лінгвістичної компетенції, навичок аналізу та рефлексії. У межах практичних і лабораторних занять з курсу методики викладання іноземних мов студенти експериментальної групи проводили фрагменти уроків англійської мови, які мали повністю моделювати відповідні ситуації майбутньої професійної діяльності. Наведений фрагмент уроку студентам експериментальної групи пропонувалось оцінити та проаналізувати за автентичною англомовною методикою "Student Teaching Competences", де вони мали оцінити урок колеги за десятьма основними компетенціями: 1. Content Mastery (володіння змістом та структурою дисципліни, що викладається; постановка мети); 2. Planning (планування, складання конспектів уроків); 3. Classroom Management (створення мікросередовища уроку, залучення усіх учнів до вирішення навчального завдання, дисципліна на уроці); 4. Organisation (організація уроку, темп, формулювання інструкцій); 5. Monitoring Pupils Progress (моніторинг, оцінка успішності); 6. Leadership (лідерські якості, комунікативні вміння, володіння увагою аудиторії); 7. Sensitivity to Pupils' Needs (емпатія, особистісний підхід); 8. Problem Analysis (рефлексія, розв'язання колізійних ситуацій, прагнення до поліпшення навчальних досягнень); 9. Strategic and Tactical Decision Making (стратегія планування шляхів досягнення навчальних цілей); 10. Oral and Written Communication (усне, письмове спілкування, налагодження взаємодії).

3) Результат: активізація набутих компетенцій у виявленні професійної компетентності у наближених до реальних ситуаціях професійної діяльності, виявлення численної та якісної переваги студентів ЕГ з достатнім та високим рівнем готовності до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності над студентами КГ відповідно та підтвердження висунутої гіпотези.

3. 2. Аналіз результатів експериментальної роботи

Доцільність та ефективність комплексу методів з розвитку готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності було перевірено після закінчення формувального етапу експериментального дослідження, за результатами якого можна було зробити висновки щодо продуктивності запропонованої моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності.

З метою з'ясування рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності було визначено критерії та показники їх сформованості. При цьому було враховано останні доробки як досвідчених (Н. Бордовської, М. Заброцького, Н. Кузьміної, С. Максименко, А. Маркової, С. Назарової, Т. Сергеевої, В. Уварової), так і молодих науковців (В. Баркасі, І. Глазкової, Ю. Костюшко, Т. Кочаряна, О. Садовської, Л. Савенкової).

Аналіз цих робіт дав змогу узагальнити вимоги до критеріїв та показників рівнів сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності як-то: об'єктивність та значущість ознак, стійкість виявлених ознак, відповідність критеріїв поставленій меті та завданням дослідження.

Оскільки критерій повинен виражати найбільш суттєву ознаку досліджуваного явища, ми також враховували його визначеність та об'єктивність через конкретні показники.

З огляду на специфіку практичних занять з підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладацької діяльності основними критеріями було визначено особистісно-мотиваційний, що характеризує психологічну здатність до організації педагогічної взаємодії з учнями і відповідає за спрямованість особистості на виконання професійної педагогічної діяльності, професійно значущі особистісні якості та креативність; професійно-когнітивний критерій за яким оцінюється інтелектуальна здатність, що дозволяє оцінити навчальний

продукт зі специфіки галузі вивчення іноземної мови та можливості його застосування у професійній педагогічній діяльності; організаційно-операційний критерій, що характеризує технологічну готовність особистості майбутнього вчителя іноземної мови до планування, організації та методичного забезпечення навчальної діяльності; ступінь розвиненості комунікативних вмінь, вміння психологічного аналізу педагогічних ситуацій та пошуку оптимального їх розв'язання, а також розкриває роль оцінно-рефлексивних вмінь в організації педагогічної взаємодії вчителя з учнями в навчальній діяльності.

Динаміка результатів досягнень студентів, одержанна після завершення формувальної стадії експериментального дослідження, представлені у *Таблицях 3.2, 3.3*:

Таблиця 3.2

Результати перевірки особистісно-мотиваційного критерію готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями на формувальному етапі дослідження

Групи	Показники	Рівні							
		Репродуктивний		Ситуативно-продуктивний		Стабільно-продуктивний		Творчо-рефлексивний	
		П _i	%	П _i	%	П _i	%	П _i	%
КГ	мотиви	3	7,5	8	20	21	52,5	8	20
	особистісні якості	-	-	6	15	23	57,5	11	27,5
	креативність	3	7,5	9	22,5	18	45	10	26
	загальний показник	2	5	8	20	21	52,5	9	22,5
ЕГ	мотиви	-	-	4	11	21	55	13	34
	особистісні якості	-	-	2	6	18	47	18	47
	креативність	-	-	1	3	22	57	15	40
	загальний показник	-	-	3	8	21	55	16	37

За даними результатами можна чітко прослідкувати позитивний розподіл студентів за рівнями успішності за особистісно-мотиваційним критерієм. Так, найбільший відсоток спостерігається серед студентів стабільно-продуктивного (достатнього) рівню готовності до педагогічної взаємодії (55%), а також суттєво збільшився відсоток студентів із творчо-рефлексивним (високим) рівнем готовності (37%), в той час як репродуктивний (низький) рівень готовності не виявляється. А ситуативно-продуктивний притаманний лише незначній кількості студентів (8%).

Таблиця 3.3

**Результати перевірки професійно-змістового критерію готовності
майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії на формувальному етапі**

Групи	Показники	Рівні							
		Репродуктивний		Ситуативно-продуктивний		Стабільно-продуктивний		Творчо-рефлексивний	
		П _i	%	П _i	%	П _i	%	П _i	%
КГ	професійно-педагогічні знання та вміння	6	15	11	27,5	20	50	3	7,5
	фахово-лінгвістичні знання та вміння	5	12,5	12	30	19	47,5	4	10
	загальний показник	5	12,5	11	27,5	20	50	4	10
ЕГ	професійно-педагогічні знання та вміння	-	-	3	8	21	55	14	37
	фахово-лінгвістичні знання та вміння	1	3	5	13	20	53	12	31
	загальний показник	1	3	4	11	20	53	13	33

Результати професійно-змістового критерію також показують високу динаміку за рівнями успішності. Таким чином, найбільший відсоток спостерігається серед студентів стабільно-продуктивного (достатнього) рівня готовності до педагогічної взаємодії (53%), а також суттєво збільшився відсоток студентів із творчо-рефлексивним (високим) рівнем готовності (33%), в той час як репродуктивний (низький) рівень готовності виявляється мінімально (1%). А ситуативно-продуктивний притаманний лише незначній кількості студентів (11%) (табл. 3. 4).

Таблиця 3. 4

Результати перевірки організаційно-процесуального критерію готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії на формувальному етапі дослідження

Групи	Показники	Рівні							
		Репродуктивний		Ситуативно-продуктивний		Стабільно-продуктивний		Творчо-рефлексивний	
		п _і	%	п _і	%	п _і	%	п _і	%
КГ	організаційні вміння	1	2,5	15	37,5	19	47,5	5	12,5
	оцінно-рефлексивні вміння	-	-	13	32,5	23	57,5	4	10
	комунікативні вміння	1	2,5	19	47,5	17	42,5	3	7,5
	загальний показник	1	2,5	16	40	20	50	3	7,5
ЕГ	організаційні вміння	-	-	11	29	14	37	13	34
	оцінно-рефлексивні вміння	-	-	9	23	19	50	10	27
	комунікативні вміння	-	-	8	21	19	50	11	29
	загальний показник	-	-	9	23	18	48	11	29

Результати організаційно-процесуального критерію також показують дещо нижчі результати порівняно з попередніми критеріями. Отже, найбільший відсоток спостерігається серед студентів стабільно-продуктивного (достатнього) рівня готовності до педагогічної взаємодії (48%), а також суттєво збільшився відсоток студентів із творчо-рефлексивним (високим) рівнем готовності (28%), в той час як репродуктивний (низький) рівень готовності не виявляється, а ситуативно-продуктивний притаманний порівняно невеликій кількості студентів (23%) (табл. 3. 5.).

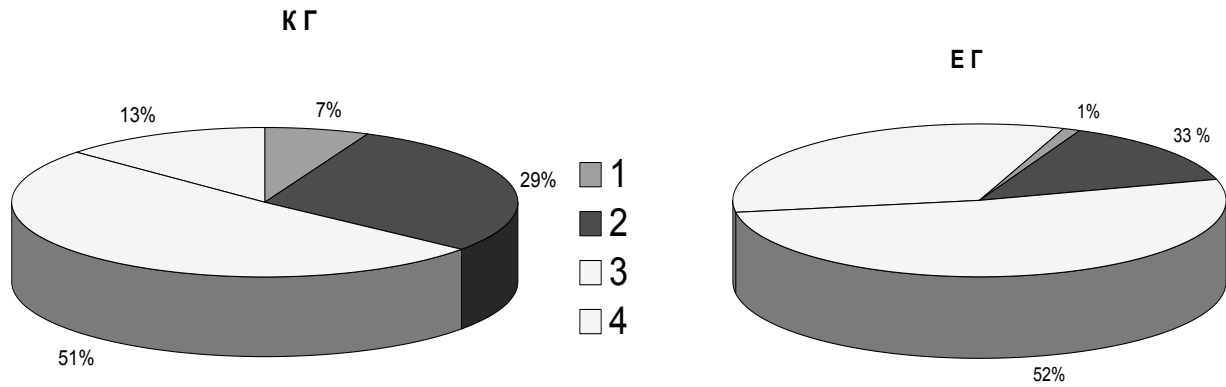
Таблиця 3. 5

Загальні рівні готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії за трьома критеріями після експерименту.

Рівні	КГ (40 ст.)				ЕГ (38 ст.)			
	І кр.	ІІ кр.	ІІІ кр.	\bar{n}	І кр.	ІІ кр.	ІІІ кр.	\bar{n}
репродуктивний	5	12,5	2,5	6,7	-	3	-	1
ситуативно-продуктивний	20	27,5	40	29	8	11	23	14
стабільно-продуктивний	52,5	50	50	51	55	53	48	52
творчо-рефлексивний	22,5	10	7,5	13,3	37	33	29	33

Таким чином, спостерігається чітка позитивна динаміка у формуванні готовності майбутніх учителів іноземної мови в експериментальній групі до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності порівняно із контрольною групою.

Співвідношення результатів сформованості готовності у КГ та ЕГ можна представити наступним чином:



1-низький рівень, 2-недостатній рівень, 3-достатній рівень, 4-високий рівень

Рис. 3. 1. Розподіл результатів студентів КГ та ЕГ за рівнями готовності до педагогічної взаємодії після експерименту

У таблиці 3.6 пропонуємо загальну динаміку статистичних характеристик готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії за трьома компонентами до та після експерименту.

Таблиця 3. 6

Динаміка статистичних характеристик майбутніх учителів за чотирма компонентами до та після експерименту

Групи	Рівень (x_i)	До експерименту			Після експерименту		
		n_i	\bar{x}	σ	n_i	\bar{x}	σ
КГ	Репродуктивне	9,2	2,62	0,77	6,7	2,71	0,76
	ситуативно-продуктивний	31			29		
	стабільно-продуктивний	49			51		

Продовження табл. 3. 6

	творчо-рефлексивний	10,8			13,3		
ЕГ	Репродуктивне	6,3	2,7	0,78	1	3,17	0,69
	ситуативно-продуктивний	33			14		
	стабільно-продуктивний	45			52		
	творчо-рефлексивний	15,7			33		

Порівняльний аналіз за всіма компонентами показав, що за час проведення експерименту середнє значення одержаних балів в ЕГ стало вище ($\bar{x}=3,17$ проти $\bar{x}=2,71$), також середнє квадратичне відхилення після експерименту становить $\sigma=0,69$, що менше на 0,07 за середнє квадратичне відхилення до експерименту. Це свідчить про те, що кількість студентів з високим та достатнім рівнем збільшилась, а з низьким рівнем зменшилась (розсіювання навколо середнього значення менше).

Для наочності співвідношення КГ та ЕГ до і після експерименту подамо у вигляді полігону частот і гістограм (рис. 3. 3,4,5,6). Як видно з рисунку 3.3 та 3.4 ламана, що відповідає КГ, майже не змінилась, в той час, як ламана, що відповідає ЕГ, зазнала значних змін: значно зменшилась кількість студентів з низьким рівнем і збільшилась кількість студентів з високим та середнім рівнями.

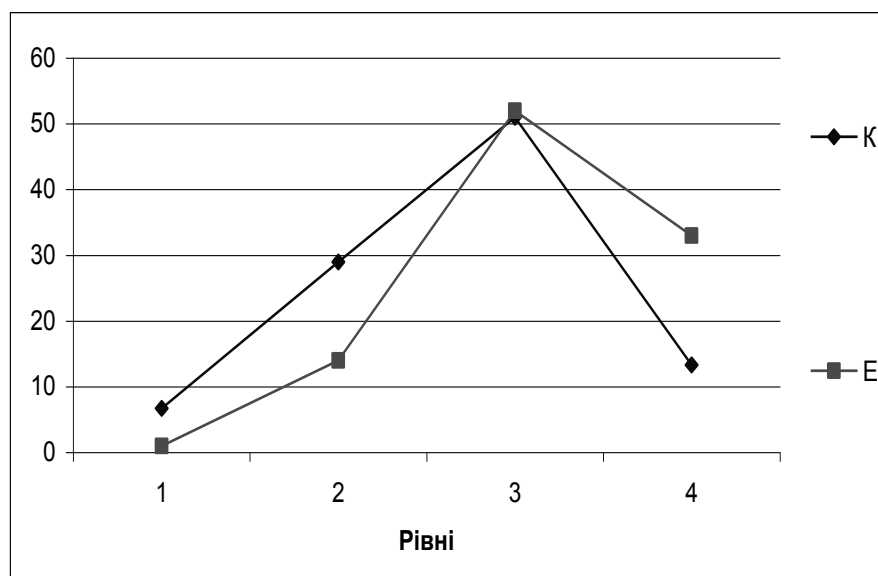


Рис 3.2. Розподіл результатів оцінювання рівнів готовності студентів КГ і ЕГ до експерименту

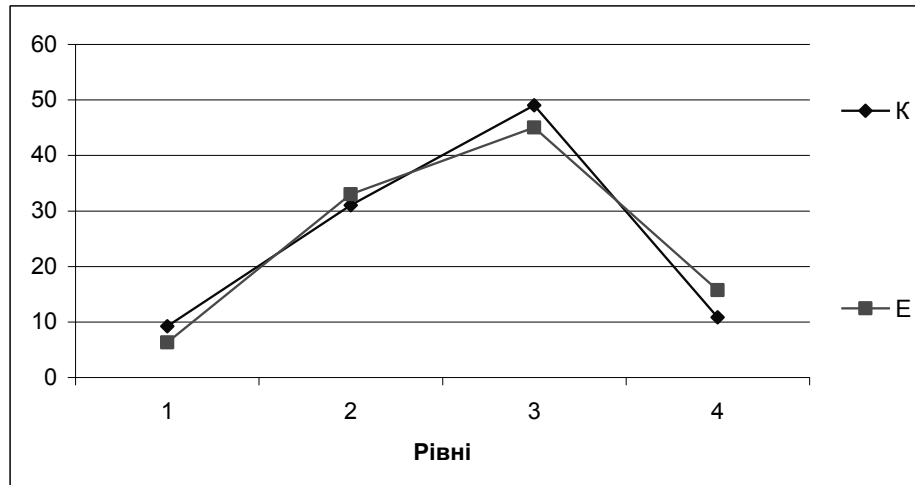


Рис 3.3. Розподіл результатів за рівнями готовності студентів КГ і ЕГ після експерименту

Кінцеві результати проведеної роботи проілюстровані за допомогою гістограм рис.3. 3,4. Їх аналіз також показує, що до експерименту групи були майже однакові, а після експерименту показники в ЕГ значно поліпшились

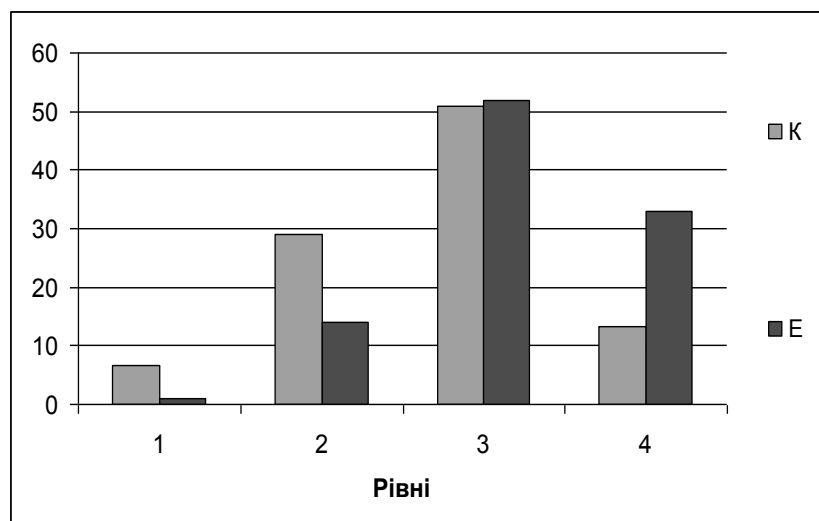


Рис 3.4. Гістограма розподілу результатів рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії до експерименту

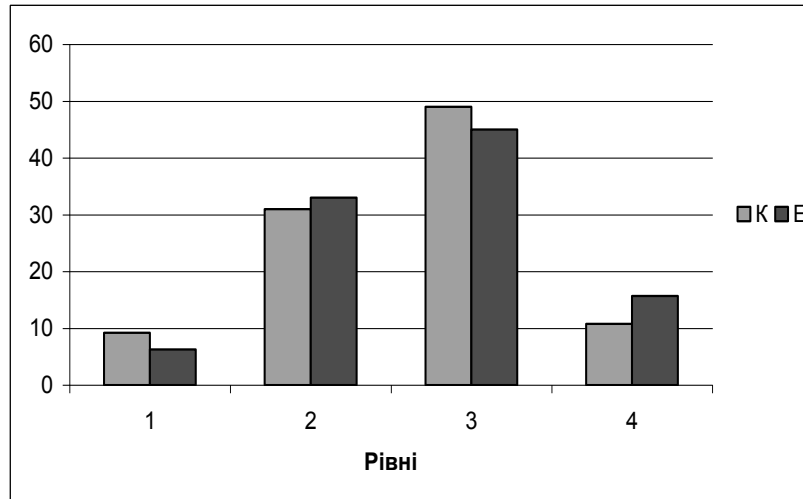


Рис 3.5. Гістограма розподілу результатів за рівнями готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії КГ і ЕГ після експерименту

Покажемо на графіку які зміни відбулися в ЕГ до та після формувального експерименту.

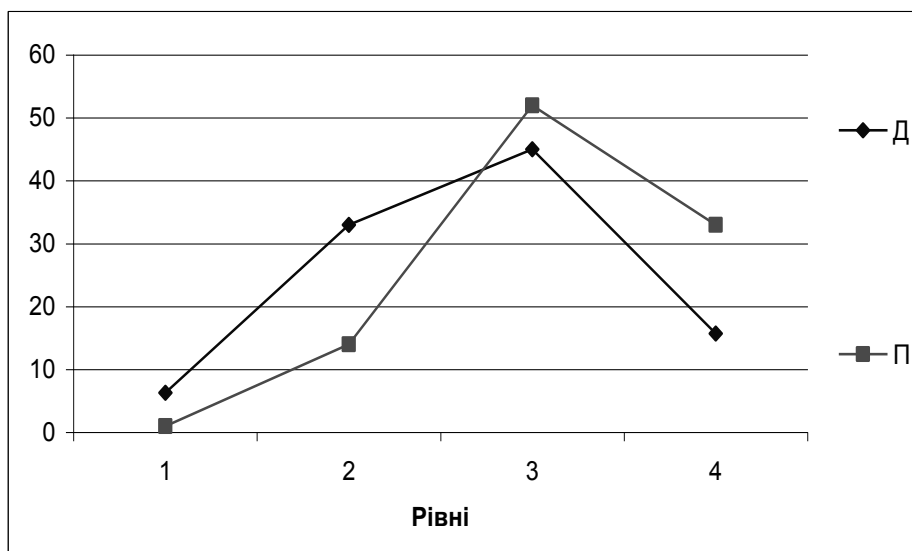


Рис 3.6. Графік динаміки результатів оцінювання готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії до та після експерименту

Ламана Д відповідає результатам до експерименту, а ламана П – після експерименту. Із графіка видно, що результати в ЕГ зазнали значних змін після проведеного нами експериментального дослідження.

Порахуємо загальні характеристики впливу експериментальної методики на формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії, обчисливши коефіцієнти зростання показників і статистичної характеристики генеральної середньої величини генеральної сукупності.

Відношення середніх балів КГ (C_K) (до експерименту – \bar{x}'_K та після експерименту \bar{x}''_K):

$$C_K = \frac{\bar{x}''_K}{\bar{x}'_K} = \frac{2,71}{2,62} = 1,03$$

показує зміну досліджуваного рівня внаслідок впливу традиційної методики навчально-виховного процесу.

Відношення середніх балів ЕГ (C_E) (до експерименту – \bar{x}'_E та після експерименту \bar{x}''_E):

$$C_E = \frac{\bar{x}''_E}{\bar{x}'_E} = \frac{3,17}{2,7} = 1,17$$

показує зростання досліджуваних рівнів в ЕГ за час експерименту.

Коефіцієнт відносного зростання загального рівня креативності майбутніх учителів ($C_{рез}$) показує відносне сумарне значення динаміки зростання досліджуваних показників в ЕГ та КГ:

$$K_{рез} = \frac{C_E}{C_K} = \frac{1,17}{1,03} = 1,14.$$

Як видно, обрана методика формувального експерименту дозволила підвищити рівень готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії.

Для підтвердження того, що обрана нами експериментальна методика є ефективною, скористаємось методами математичної статистики. Для цього нульову гіпотезу $H_0: \bar{x}'_E = \bar{x}''_E$ (тобто відхилення середніх в ЕГ випадкове) та

альтернативну гіпотезу $H_1 : \bar{x}'_E < \bar{x}''_E$ (тобто нова методика є ефективною).

За статистичний критерій перевірки нульової гіпотези вибираємо випадкову величину Z , що має нормальний закон розподілу (Z – нормоване відхилення середніх), спостережуване значення якої знаходимо за формулою

$$Z_{cn} = \frac{|\bar{x}''_E - \bar{x}'_E|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2 + \sigma_2^2}{n}}} = \frac{0,47}{0,02} = 23,5.$$

σ_1 та σ_2 - середні квадратичні відхилення відповідно до та після експерименту.

Критичне значення $Z_{кр}$ знаходимо з рівності:

$$\Phi(Z_{кр}) = \frac{1 - \alpha}{2} = \frac{1 - 0,05}{2} = 0,475 \Rightarrow Z_{кр} = 1,96,$$

де $\Phi(x)$ - функція Лапласа, значення якої знаходимо за таблицями; $\alpha = 0,05$ - рівень значущості.

Оскільки $Z_{cn} > Z_{кр}$, то нульову гіпотезу необхідно відхилити, тобто з імовірністю 0,95 можна стверджувати, що нова методика є більш ефективною.

Спостереження за динамікою успішності студентів контрольних і експериментальних груп показали, що під час формуючого експерименту в останніх значно підвищилася пізнавальна активність, самостійність і відповідальність у роботі. Для перевірки такого висновку було здійснене порівняння стану готовності до професійної діяльності студентів контрольних і експериментальних груп. При цьому результати перевірки до проведення формувальної стадії експерименту та після у контрольній та експериментальній групах суттєво різняться. У експериментальній групі впродовж формувального етапу дослідження увага приділялась класифікації та аналізу помилок, вмінню аналізувати чужу думку тощо.

Для перевірки та порівняння результатів *стану готовності студентів до педагогічної взаємодії з учнями* під час педагогічного експерименту ми дотримувались таких рівнів із якісними характеристиками:

1. Високий рівень (творчо-рефлексивний) – студент має високу лінгвометодичну підготовку, чітку рефлексивну позицію, багато засвоїв на заняттях з методики викладання іноземної мови і викладачів. Студент самостійно приймає рішення, розробляє план дії та рішуче втілює його в практичну діяльність; користується значним авторитетом серед однокурсників, виявляє креативність та готовність до діалогу й рівноправної співпраці з учнями, користується мультимедійними засобами та інноваційними технологіями. Майбутній педагог має чіткий загальний план роботи на уроці, але при потребі відступає від нього, орієнтуючись на підготовку і настрій учнів; створює невимушену атмосферу на уроці, може поставити себе на місце учня і навпаки.

2. Достатній рівень (стабільно-продуктивний) – відрізняється достатнім ступенем оволодіння лінгвометодичною компетентністю, застосовуючи ті прийоми, яких студент навчився на заняттях з методики викладання іноземної мови, наслідує найефективніший стиль та додає власні елементи, яких стабільно дотримується. Студент готовий приймати самостійні рішення, розробляє власні плани дій, але впроваджує їх у практику несміливо, не бажає ризикувати та імпровізувати, чекає на підтримку колег; користується їхньою повагою.

3. Недостатній рівень (ситуативно-продуктивний) – характеризується однаково низьким рівнем оволодіння іноземною мовою та методикою її викладання, виклад програмного матеріалу не урізноманітнюється додатковим матеріалом чи наочністю. Студент не впевнений у своїх рішеннях упродовж усієї діяльності та лише іноді використовує методи викладання, засвоєні від викладачів університету; в очах колег виглядить невпевненим, певною мірою володіє навчальним матеріалом, але не засобами організації педагогічної взаємодії.

4. Низький рівень (репродуктивний) – студент характеризується низькою лінгвістичною підготовкою до організації педагогічної взаємодії, відсутністю чіткої професійної мотивації, слабким проявом методично-організаційних умінь. Студент зовсім не готовий приймати самостійні рішення, не вміє планувати професійну діяльність, не проявляє жодних елементів творчості, не користується

авторитетом, не вміє налагоджувати взаємодію на суб'єкт-суб'єктних засадах у навчальній діяльності.

Аналіз результатів експериментального дослідження дав нам змогу дійти висновку стосовно доцільності використання експериментальної методики для формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до продуктивної взаємодії з учнями у навчальній діяльності [28].

Більш того, студенти усіх груп, які брали участь у педагогічному експерименті, дали схвальну оцінку застосованим методам та прийомам організації навчального процесу, можливості займати активну позицію у конструюванні та аналізі результатів заняття. Проведена підготовка допомогла їм в оцінці своїх здібностей та особистісних якостей, розкрила творчий потенціал та розуміння особливостей майбутньої професії та визначила ті напрями самовдосконалення, що потребуватимуть особливої уваги з боку викладачів та самих студентів.

Заслуговує на увагу той факт, що належним чином було розглянуто та оцінено категорію «педагогічна взаємодія вчителя з учнями у навчальній діяльності» та її роль у організації і успішному здійсненні навчального процесу на основі рівноправного партнерства педагога та учнів, реалізації творчого та інтелектуального потенціалу обох сторін, а також співробітництва із отриманням якісних результатів навчання. Успішність педагогічного контакту та педагогічного впливу, що здійснювались за допомогою комунікативних завдань методами контекстного та інноваційного навчання, підтверджують зворотнім зв'язком та якістю навчальних результатів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

1. Визначені та обґрунтовані у дослідженні педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності, а саме: формування іншомовної комунікативної компетентності відповідно до принципів компетентнісного підходу; організація освітнього мікросередовища на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин викладача зі студентами; активізація когнітивної та комунікативної діяльності студентів засобами інноваційних технологій в умовах навчального процесу, ефективно апробовані на практичних і лабораторних заняттях довели доцільність впровадження в межах курсу «Шкільний курс методики викладання іноземних мов у загальноосвітній школі».

2. Визначена відповідно до педагогічних умов розроблена та обґрунтована модель реалізації підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності, на основі методики, що базується на суб'єктному, компетентнісному й контекстному підходах до педагогічної взаємодії, підтвердила ефективність розвитку психологічної, інтелектуальної та технологічної здатності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії. Впроваджений задля досягнення достатнього та високого рівнів готовності алгоритм з трьох кроків довів доцільність поступового переходу до суб'єкт-суб'єктних форм роботи (**Крок 1** – на етапі ознайомлення відбувалось вивчення матеріалів методичного портфолію, проходження психологічних тестів та методик з наступним аналізом. На цьому етапі робота відбувалось в режимі викладач-студент, викладач-група). Основний етап (**Крок 2** – відтворення із активним апробуванням запропонованих засобів, прийомів та форм в процесі презентації власних фрагментів уроку іноземної мови, розробкою власного креативного навчального продукту, складанням типологічної карти помилок, оцінкою роботи колег, взаємним навчанням в режимі студент-студент, студент-група) мав вирішальний вплив на формування належного рівня готовності до

педагогічної взаємодії. Третій етап (*Крок 3*, що включав актуалізацію та інтеріоризацію набутих знань, умінь та навичок в процесі проведення міні-уроків англійської мови за участі колег-студентів, оцінку досягнень один іншого за шкалою розвиненості компетенцій, рефлексію та розробку подальшої стратегії самовдосконалення) довів свою продуктивність у відтворенні відповідних педагогічних умов і формуванні певного типу особистості та професіонала, а також оволодіння ним способами втілення набутих компетентностей у професійній діяльності. Результати експериментальної частини педагогічного дослідження, яка мала на меті перевірити ефективність впливу запропонованих педагогічних умов за показниками структури готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності, дозволяють стверджувати:

- експериментальну технологію підготовки майбутніх учителів до міжособистісної педагогічної взаємодії в навчальній діяльності можна вважати достатньо ефективною. Порівнявши результати констатувального етапу та підсумкового контролю після завершення формувальної частини педагогічного експерименту, ми дійшли висновку, що з'явилась значна перевага показників експериментальних груп (ЕГ) над контрольними (КГ).

- за даними результатами можна чітко прослідкувати позитивний розподіл студентів за рівнями успішності за особистісно-мотиваційним критерієм. Так, найбільший відсоток спостерігається серед студентів стабільно-продуктивного (достатнього) рівню готовності до педагогічної взаємодії (55%), а також суттєво збільшився відсоток студентів із творчо-рефлексивним (високим) рівнем готовності (37%), в той час як репродуктивний (низький) рівень готовності не виявляється. А ситуативно-продуктивний притаманний лише незначній кількості студентів (8%).

- в результаті обробки даних експериментального дослідження методами математичної статистики спостерігається суттєве зростання показників рівнів сформованості компетенцій, необхідних для здійснення продуктивної

педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності на достатньому та високому рівні: порівняльний аналіз за всіма компонентами показав, що за час проведення експерименту середнє значення одержаних балів в ЕГ стало вище ($\bar{x}=3,17$ проти $\bar{x}=2,71$), також середнє квадратичне відхилення після експерименту становить $\sigma=0,69$, що менше на 0,07 за середнє квадратичне відхилення до експерименту. Це свідчить про те, що кількість студентів з високим та достатнім рівнем збільшилась, а з низьким рівнем зменшилась (розсіювання навколо середнього значення менше). Представлені результати свідчать про значне зростання рівня професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови та їхньої готовності до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності. Таким чином, застосовані методи статистичної обробки результатів педагогічного експерименту показали позитивну динаміку змін у рівнях готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності.

ВИСНОВКИ

1. Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями полягає у необхідності створення нової теоретично-практичної основи формування гуманістичної парадигми стосунків між вчителем та учнями в навчальному процесі. Сутність поняття *«педагогічна взаємодія вчителя з учнями в навчальній діяльності»* трактується як взаємопов'язана діяльність суб'єктів навчального процесу з вирішення навчально-пізнавальних цілей із збагаченням інтелектуальної та емоційної сфер, самореалізацією у навчальній діяльності усіх учасників педагогічного спілкування. Структура педагогічної взаємодії між вчителем та учнями в навчальній діяльності включає в себе обидві сторони – вчителя та учнів, комунікативне завдання, в процесі вирішення якого здійснюється педагогічний вплив вчителя на учнів.

2. *Готовність майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності* в контексті нашого дослідження визначається як безпосередній результат професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі, що є складним особистісним утворенням і може забезпечити ефективність та ймовірність організації суб'єктної взаємодії майбутнього вчителя з учнями в навчальній діяльності. Структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності включає в себе психологічну, інтелектуальну та технологічну здатність до організації навчальної діяльності за засадах суб'єктної взаємодії між вчителем та учнями, з урахуванням їхніх особистісних особливостей і оцінюється за такими критеріями як особистісно-мотиваційний (із показниками мотиви, особистісні якості, креативність), професійно-когнітивний (показники: організаційні, комунікативні, оцінно-рефлексивні вміння), організаційно-операційний (показники: професійно-педагогічні й фахово-лінгвістичні знання). Готовність майбутніх учителів

іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності проявляється у творчо-рефлексивному (високому) й стабільно-продуктивному (достатньому), а також у ситуативно-продуктивному (недостатньому) й репродуктивному (низькому) рівнях сформованості.

3. Визначені та теоретично обґрунтовані, на підставі проведеного теоретичного аналізу, педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності (формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів відповідно до принципів контекстного підходу; організація освітнього мікросередовища на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин; активізація когнітивної та комунікативної діяльності студентів засобами інноваційних технологій) після успішного запровадження довели вірогідність гіпотези дослідження. Модель формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності, має за основу зазначені педагогічні умови та ґрунтується на компетентнісному, контекстному та суб'єктному підходах до педагогічної взаємодії. Вона має на меті формування на високому та достатньому рівнях психологічної, інтелектуальної та технологічної здатності до організації навчальної діяльності за допомогою методики, яка включає три етапи. Ступінь сформованості готовності оцінюється через показники критеріїв (особистісно-мотиваційного, професійно-змістового, організаційно-процесуального): мотиви, особистісні якості, креативність; професійно-педагогічні й фахово-лінгвістичні знання, а також організаційні, комунікативні та оцінно-рефлексивні вміння.

4. Розроблена та обґрунтована методика формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності, що складається з трьох кроків, довела доцільність поступового переходу від індивідуально-самостійних та суб'єкт-об'єктних форм роботи до роботи в парах, малих групах, взаємонавчання і педагогічної взаємодії в навчальній діяльності через Крок 1 – *ознайомлення*, Крок 2 – *відтворення*, Крок

3 – *актуалізацію*. Навчальна стратегія побудована на основі суб'єктного, компетентнісного та контекстного підходів та орієнтована на формування певного типу особистості й професіонала, на оволодіння ним способами втілення набутих компетентностей у професійній діяльності. Формувальний етап педагогічного експерименту довів ефективність впровадженої методики. Порівнявши результати констатувального етапу та підсумкового контролю після завершення формувальної частини педагогічного експерименту, ми дійшли висновку, що з'явилась значна перевага у рівнях сформованості готовності до педагогічної взаємодії з учнями майбутніх учителів у експериментальних групах (ЕГ) над контрольними (КГ), спостерігається суттєве зростання показників рівнів сформованості готовності, необхідної для здійснення продуктивної педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності на достатньому та високому рівні. Також наявними виявились позитивні зміни в показниках експериментальної групи в кінці експерименту порівняно з початковим етапом, що свідчить про значне зростання рівня професійної компетентності та готовності до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності.

Перспектива подальшої розробки теми дослідження пов'язана із продовженням роботи над створенням продуктивних технологій налагодження педагогічної взаємодії майбутнього вчителя з учнями в навчальній діяльності; дослідженням ефективності введення професійної спрямованості фахових дисциплін з перших курсів навчання та введенням інноваційних технологій і прийомів підготовки майбутніх педагогів.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Робоча програма з навчальної дисципліни "Методика викладання іноземної мови в середніх навчальних закладах".

Мета курсу - забезпечити основи методичної підготовки студентів до реалізації професійних функцій учителя іноземної мови (ІМ), а саме:

- навчання іноземної мови: формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції, виховання, освіта й розвиток учнів засобами іноземної мови на уроці та в позакласній роботі (гурткова і клубна робота секцій за інтересами, проблемні групи тощо);
- науково-методичної та організаційно-методичної роботи з упровадження у навчальний процес нових інформаційних технологій навчання іноземних мов;
- навчально-методичної роботи, в тому числі з вивчення, узагальнення та розповсюдження нових методів навчання іноземних мов.

Загальна кількість аудиторного часу, передбаченого навчальним планом на вивчення цієї дисципліни, становить 108 год. З них: лекційних - 44 год., практичних - 18 год., лабораторних -46 год. Позааудиторна самостійна робота студентів - 108 год. Передбачено складання заліку та екзамену. Шкільний курс методики вивчається впродовж 5 та 6 семестрів. Основні змістовні лінії курсу – «Теоретичні основи викладання іноземних мов», «Формування іншомовної комунікативної компетенції», «Організація і планування навчальної та позакласної роботи з іноземної мови у середніх навчальних закладах» - проходять через 5 змістовних модулів 5-го семестру та 4 змістовні модулі 6-го семестру (див. Додаток 1, 2). Опрацювання навчального матеріалу починається на лекціях, які проходять у формі бесіди, продовжується на практичних та лабораторних заняттях та завершується у ході виконання студентами самостійних позааудиторних проектних завдаь.

Вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя відбувається у процесі написання курсових і дипломних робіт, на педагогічній практиці, на заняттях гуртків за вибором.

Перед курсом методики викладання іноземних мов ставляться такі **завдання**:

- створити у студентів широку теоретичну базу, що розкриває загальні та спеціальні закономірності процесу навчання ІМ як засобу спілкування, освіти, виховання й розвитку, яка включає, крім методичних знань, також знання із суміжних з методикою наук психолого-педагогічного й філологічного циклів, і на цій основі сформулювати уявлення про зміст і структуру педагогічної діяльності вчителя;
- ознайомити студентів з найбільш відомими методичними напрямками, системами і методами, формами та засобами навчання ІМ, а також сформулювати у них основи умінь творчо застосовувати свої знання на практиці з урахуванням конкретних умов;
- на базі одержаних теоретичних знань розвивати у студентів творче методичне мислення, яке допоможе їм у вирішенні різноманітних методичних задач, що виникають у навчально-виховному процесі з ІМ у школі;
- сприяти формуванню соціокультурної компетенції майбутнього вчителя ІМ.

В результаті опанування предмета потрібно **вміти**:

- визначати й аналізувати цілі, зміст, принципи, методи і прийоми навчання ІМ;
- аналізувати, обирати й ефективно використовувати навчально-методичні комплекси з ІМ;
- аналізувати, обирати й ефективно використовувати вправи різних типів і видів;
- формувати в учнів мовну, мовленнєву і соціокультурну компетенції;
- використовувати у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції інноваційні методичні технології;
- оцінювати рівень сформованості усіх складників іншомовної комунікативної компетенції;
- планувати й реалізовувати різні форми організації навчально-виховного процесу в початковій, основній і старшій школі.

В результаті вивчення дисципліни потрібно **знати**:

- основні поняття і категорії методики навчання ІМ;
- теоретичні засади формування в учнів іншомовної лексичної, граматичної і фонетичної компетенцій;
- сучасні підходи до формування в учнів іншомовної мовленнєвої компетенції в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі;
- форми, види і способи контролю рівня сформованості мовної, мовленнєвої і соціокультурної компетенцій;
- основні організаційні форми реалізації навчально-виховного процесу з ІМ у середніх навчальних закладах різних типів;
- основи планування навчально-виховного процесу з ІМ у початковій, основній і старшій школі.

ДОДАТОК Б

І. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ДИСЦИПЛІНИ

(за вимогами кредитно-модульної системи)

Таблиця 1

№\ П	Номери і назви тем, лекцій і практичних занять	загальна кількість навч. годин	Назва, короткий зміст питань, винесених на позааудиторне самостійне опрацювання	К-сть год. на самост. роботу	Методи, форми і засоби поточного модульного та підсумкового контролю
	МОДУЛЬ 1				
	<p>Лекція 1. Цілі, зміст, принципи, підходи, методи й прийоми навчання іноземних мов (ІМ).</p> <p>Мета: Набути теоретично обґрунтованого уявлення про значущість курсу МНІМ; ознайомитися з основними категоріями курсу.</p> <p>Провідна ідея: головна мета навчання ІМ у середніх навч. закладах – формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції.</p> <p>Основні проблеми: освітньо-кваліфікаційна характеристика вчителя ІМ; система навчання ІМ; складники іншомовної комунікативної компетенції; Загальноєвропейські рівні володіння ІМ; компоненти змісту НІМ; методичні принципи НІМ; поняття підходу, методу і прийому навчання; когнітивний, комунікативний, культурологічний, рівневий підходи; прямі, свідомі, комбіновані, інтенсивні методи; процес навчання, методи дослідження.</p> <p>Ключові поняття: мета, зміст, принцип, підхід, метод і прийом НІМ; рівень володіння ІМ, процес навчання, метод дослідження.</p>		Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя ІМ	2	Усне вибіркоче опитування, письмовий експрес-контроль

Продовження табл. 1

	<p>Лекція 2. Засоби навчання ІМ <u>Мета:</u> Ознайомитися з різними видами засобів навчання ІМ, поняттям і компонентами навчально-методичних комплексів (НМК); <u>Провідна ідея:</u> учитель повинен навчитися обирати найбільш ефективний НМК з навчання ІМ відповідно до реальних умов навчання. <u>Основні проблеми:</u> основні й допоміжні засоби навчання. Підручник-основний засіб навчання ІМ. Проблема створення НМК з ІМ. Різні точки зору на НМК. Необхідність створення альтернативних НМК для навчання ІМ у школі. Урахування рідної мови учнів і національних традицій народу при створенні підручника з ІМ. Характер творчої діяльності вчителя при використанні НМК. Допоміжні засоби навчання –технічні й нетехнічні. <u>Ключові поняття:</u> засоби навчання (основні та допоміжні; технічні, нетехнічні; орієнтовані на учня/ на вчителя); складники НМК.</p>	Аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних НМК	2	Усне вибіркоче опитування, письмовий експрес-контроль
	<p>Практичне заняття 1. Аналіз НМК з ІМ для різних типів середніх навчальних закладів (СНЗ) <u>Мета і короткий зміст:</u> закріпити лекційний матеріал; навчитися аналізувати структуру і зміст НМК з ІМ. Програма з ІМ для ЗОШ, її структура і зміст. НМК для середньої школи, їх структура та зміст. Детальний аналіз усіх компонентів НМК. Порівняння НМК різних авторів. Ознайомлення із зарубіжними НМК.</p>	Ознайомлення з базовим та альтернативним і підручниками	2	Тестовий письмовий самоконтроль. Усний фронтальний /індивідуальний контроль

Продовження табл. 1

	<p>Лекція 3. Система вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції. Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про мовленнєву діяльність і спілкування, про ситему вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції. Провідна ідея: послідовність виконання вправ має відповідати етапам формування мовленнєвих навичок та вмінь. Основні проблеми: поняття «мовленнєва діяльність», «мовленнєва навичка», «мовленнєве вміння». Вправа як засіб оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями. Класифікація вправ. Різні підходи до класифікації. Критерії класифікації. Типи і види вправ. Поняття про ситему вправ та її компоненти. Ключові поняття: вміння, вправа, завдання, компетенція, види компетенцій, мовленнєва дія, мовленнєва діяльність, мовлення, навичка, спілкування (комунікація).</p>	<p>Ознайомлення із вправами сучасних підручників ІМ</p>	<p>2</p>	<p>Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль</p>
	<p>Практичне заняття 2. Система вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції. Мета і короткий зміст: навчитися розрізняти види компетенцій, відрізняти мовленнєву навичку від мовленнєвого вміння; визначати тип і вид вправи; аналізувати вправи різних НМК. Поняття «вправа» і «система вправ». Характеристика основних типів і видів вправ для навчання ІМ. Вимоги до вправ для формування мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь. Аналіз вправ з відповідної мови з точки зору згаданих вимог.</p>	<p>Аналіз вправ НМК</p>	<p>2</p>	<p>Тестовий письмовий самоконтроль; усний фронтальний/індивідуальний контроль</p>

Продовження табл. 1

	<p>Лабораторне заняття 1. Аналіз вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції. Характеристика основних типів і видів вправ для навчання ІМ. Вимоги до вправ для формування мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь. Аналіз вправ з відповідної мови з точки зору згаданих вимог.</p>	Аналіз вправ з діючих підручників	2	Письмовий аналіз вправ підручників ІМ
	<p>Контрольна робота №1. Мета: визначити рівень володіння Навчальними темами модуля</p>	Виконання завдань МКР 1	2	
	МОДУЛЬ 2			
	<p>Лекція 4. Формування іншомовної граматичної компетенції (ГК) і контроль рівня її сформованості Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про сучасні підходи до формування граматичної компетенції. Провідна ідея: формування граматичної компетенції передбачає набуття учнями граматичних знань та оволодіння мовленнєвими граматичними навичками. Основні проблеми: характеристика граматичних навичок у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Етапи їх формування. Перенос та інтерференція граматичних навичок рідної та іноземної мов. Роль знань на різних етапах формування навички, різні підходи до відбору та організації граматичного матеріалу. Активний і пасивний граматичний мінімум. Типи і види вправ. Підсистема вправа для навчання граматичного аспекту спілкування ІМ. Використання ТЗН. Контроль рівня сформованості граматичної компетенції. <u>Ключові поняття:</u> активний /пасивний граматичний мінімум; граматична вправа/ гра/ компетенція/ навичка/ структура/ форма/ правило/ явище/ матеріал; принцип багатозначності/ моделювання; структурний підхід.</p>	Ознайомлення із фрагментами уроків	1	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль

Продовження табл. 1

	<p>Практичне заняття 3. Вправи і фрагменти уроків з формування ІГК <u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися робити методичний аналіз граматичних явищ; аналізувати прийоми і способи подачі активного й пасивного граматичного матеріалу, аналізувати вправи; використовувати ефективні способи й прийоми формування граматичної компетенції; ознайомитися з вимогами програми до оволодіння ІГК по класах</p> <p>Мета і зміст навчання активного ГМ. Особливості навчання активного/ пасивного граматичного матеріалу. Процес оволодіння граматичним матеріалом. Етапи роботи. Методика пояснення граматичного матеріалу. Вправи для формування граматичних навичок. Аналіз фрагментів уроків, які навчають граматичного матеріалу.</p>	2	Аналіз фрагментів уроків	2	Тестовий письмовий самоконтроль; усний фронтальний/індивідуальний
0	<p>Лабораторне заняття 2. Фрагменти уроків з формування репродуктивної граматичної навички. <u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися робити методичний аналіз граматичних явищ; обирати адекватні прийоми і способи подачі активного ГМ, використовувати ефективні прийоми формування граматичної компетенції; планувати й проводити фрагменти уроків.</p>	2	Розробка фрагментів уроків	2	Тестовий письмовий самоконтроль; усний фронтальний/індивідуальний контроль
1	<p>Лабораторне заняття 3. Фрагменти уроків з формування рецептивної граматичної навички. <u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися робити методичний аналіз граматичних явищ, обирати адекватні прийоми та способи подачі пасивного ГМ; використовувати ефективні прийоми формування рецептивної граматичної навички; планувати й проводити фрагменти уроків.</p>	2	Розробка фрагментів уроків	2	Тестовий письмовий самоконтроль; усний фронтальний/індивідуальний контроль

Продовження табл. 1

2	<p>Лекція 5. Формування іншомовної лексичної компетенції (ЛК) і контроль рівня її сформованості</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтованого уявлення про сучасні підходи до формування лексичної компетенції.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> формування лексичної компетенції передбачає набуття учнями лексичних знань та оволодіння ними мовленнєвими лексичними навичками.</p> <p><u>Основні проблеми:</u> характеристика лексичних навичок у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Активний і пасивний лексичний мінімум. Потенціальний словниковий запас учнів. Мовна здогадка. Етапи формування лексичних навичок. Засоби семантизації нових лексичних одиниць (ЛО) і презентації нового лексичного матеріалу. Вправи для формування мовленнєвих лексичних навичок. Використання ТЗН. Контроль рівня сформованості лексичної компетенції. <u>Ключові поняття:</u> словниковий запас активний /пасивний/ потенціальний; лексична вправа/ гра/ компетенція/ навичка/ одиниця; лексичний запас/ мінімум; спосіб семантизації.</p>	2	Ознайомлення з фрагментами уроків для навчання лексичного матеріалу	1	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль
3	<p>Практичне заняття 4. Вправи і фрагменти уроків з формування ЛК</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися аналізувати ЛО ІМ; визначати ефективні способи семантизації ЛО; підбирати і складати вправи для автоматизації дій учнів з ЛО; аналізувати фрагменти уроків з формування ЛК. Мета і зміст навчання лексики у середній школі. Поняття «лексична одиниця». Проблема відбору лексичного матеріалу. Засоби семантизації. Етапи роботи з лексичним матеріалом, що входить до активного лексичного мінімуму. Методика подачі нового лексичного матеріалу на різних етапах навчання ІМ у школі. Вправи для формування мовленнєвих лексичних навичок. Аналіз фрагментів уроків, які навчають лексики.</p>	2	Ознайомлення з фрагментами уроків; їх аналіз	2	Тестовий письмовий самоконтроль; усний фронтальний/ індивідуальний контроль

Продовження табл. 1

4	<p>Лабораторні заняття 4-5. Проведення фрагментів уроків з формування ІЛК.</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися відбирати адекватні способи та прийоми ознайомлення з новою лексикою; обирати прийоми та вправи для автоматизації дій учнів з ЛО активного мінімуму, вправи для розвитку мовної здогадки та для формування потенційного словника учнів. Ознайомитися з вимогами програми до оволодіння лексикою у школі. Проведення фрагментів уроків, складених студентами, у формі ділової гри.</p>	4	Розробка фрагментів уроків	4	Тестовий письмовий самоконтроль; усний фронтальний/індивідуальний контроль
5	<p>Контрольна робота №2.</p> <p>Мета: визначити рівень володіння навчальними темами модуля</p>		Виконання МКР 2	2	Тестовий контроль
МОДУЛЬ 3					
6	<p>Лекція 6. Формування іншомовної фонетичної компетенції (ІФК) і контроль рівня її сформованості.</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтованого уявлення про сучасні підходи до формування фонетичної компетенції.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> формування фонетичної компетенції передбачає набуття учнями фонетичних знань та оволодіння мовленнєвими фонетичними навичками. Основні проблеми: роль слуховимовних навичок у мовленнєвій діяльності. Основна мета навчання фонетики – формування слуховимовних (артикуляційних і ритміко-інтонаційних) навичок у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні та говорінні на комунікативно достатньому рівні. Основні етапи формування слуховимовних навичок. Інтерференція навичок рідної мови у цьому процесі.</p>		Ознайомлення з фрагментами уроків для навчання фонетичного матеріалу	1	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль

Продовження табл. 1

	<p>Основні типи і види вправ для формування цих навичок. Зіставлення фонетичного матеріалу рідної мови та мови, що вивчається, у методичних цілях.</p> <p>Послідовність введення і засвоєння фонетичного матеріалу. Різні підходи до цієї проблеми. Роль і місце ТЗН у процесі оволодіння слуховимовними навичками.</p> <p>Контроль рівня сформованості фонетичної компетенції.</p> <p><u>Ключові поняття</u>: апроксимація, фонетична вправа, гра /компетенція; інтонація, інтонаційна модель; метод аналітико-імітативний /аналітичний /імітативний; навичка артикуляційна /інтонаційна; фонематичний слух; фонетичний матеріал/ мінімум; фонологічна система.</p>	2			
7	<p>Лабораторне заняття 6. Формування слуховимовних навичок. Навчання вимови та сприйняття звуків.</p> <p><u>Мета і короткий зміст</u>: навчитися добирати адекватні способи презентації нових звуків, відповідні вправи для автоматизації їх вимови та сприйняття на слух, ознайомитися з вимогами програми щодо навчання фонетичного матеріалу.</p> <p>Проведення фрагментів уроків, складених студентами у формі ділової гри.</p>	2	Розробка фрагментів уроків	2	Тестовий письмовий самоконтроль, усний фронтальний /індивідуальний контроль
8	<p>Лабораторне заняття 7. Навчання іншомовної інтонації.</p> <p><u>Мета і короткий зміст</u>: навчитися аналізувати основні інтонаційні моделі ІМ, підбирати відповідні способи введення та автоматизації дій учнів з новими ІМ. Проведення фрагментів уроків, складених студентами, у формі ділової гри.</p>	2	Розробка фрагментів уроків		Тестовий письмовий контроль, самоконтроль, усний фронтальний/індивідуальний контроль
9	<p>Лекція 7. Навчання техніки читання</p>	2			

Продовження табл. 1

0	<p>Лабораторне заняття 8-9. Навчання техніки читання <u>Мета і короткий зміст:</u> Психофізіологічна сутність читання і письма. Коротка характеристика навичок техніки читання (вголос і мовчки). Різні підходи до навчання техніки читання. Типи і види вправ для навчання техніки читання. Методика навчання техніки читання.</p> <p><u>Ключові поняття:</u> буквенно-звукові зв'язки, внутрішнє промовляння, етапи навчання читання, механізми /навички /оцінювання /стратегія /техніка /хорове читання</p>	4	Розробка фрагментів уроків	4	Тестовий письмовий контроль, самоконтроль, усний фронтальний/індивідуальний контроль
1	<p>Контрольна робота №3 Мета: визначити рівень володіння вивченими навчальними темами</p>		Самопідготовка до КР	2	Письмовий контроль
МОДУЛЬ 4					
2	<p>Лекція 8. Форми організації навчально-виховного процесу з іноземної мови <u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтованого уявлення про основні форми організації навчально-виховного процесу з іноземної мови.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> організаційні форми є компонентом системи навчання і реалізуються у відповідності до мети навчання у взаємодії з обраними для її досягнення методами і засобами навчання. Основні проблеми: обов'язковий і вибірковий курси, позакласна й позашкільна робота з ІМ, класна й позакласна самостійна робота учнів з ІМ. Поділ середньої ЗОШ на початкову, основну, старшу. Особливості організації навчального процесу з ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах та у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням ІМ. Урок як основна організаційна одиниця навчального процесу. Вимоги до уроку ІМ. Типи уроків ІМ. Зміст і функції структурних частин уроку.</p>				Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль

Продовження табл. 1

	Підготовча робота вчителя до уроку. Основні поняття: ступені середньої школи, школа початкова /основна /старша. Курс навчання обов'язковий /вибірковий, робота з ІМ класна /позакласна /позашкільна /самоствіна.	2			
3	Лекція 9. Навчання техніки письма Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про сучасні підходи до формування компетенції у письмі. Провідна ідея: формування компетенції у письмі передбачає опору на сформовану мовну компетенцію і паралельне формування соціокультурної компетенції. Психологічна й лінгвістична характеристика письма. Вправи для навчання каліграфії та орфографії. Використання ТЗН. Контроль рівня сформованості ІКП. Основні поняття: навички каліграфічні /орфографічні; орфографія, каліграфія; принцип історичний /морфологічний /фонетичний ; техніка письма.	2			
4	Лабораторне заняття 10-11 . Вправи для навчання техніки письма (ТП) <u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися робити методичний аналіз труднощів іншомовної каліграфії та орфографії, аналізувати способи і прийоми навчання ТП, використовувати ефективні способи і прийоми навчання ТП. Цілі навчання ТП. Вправи для формування каліграфічних та орфографічних навичок. Використання ігор. Письмо як засіб навчання і контролю.	4	Розробка фрагментів уроків	4	Письмовий контроль
5	Контрольна робота №4 Мета: визначити рівень володіння вивченими навчальними темами		Виконання МКР 4	2	Письмове тестування
МОДУЛЬ 5					

Продовження табл. 1

6	<p>Лекція 10. Інтерактивні види діяльності. Інтенсивний метод. Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про сутність методу активізації. Провідна ідея: реалізація мети навчання спілкування здійснюється через спілкування. Основні проинципи методу активізації. Етапи введення нового матеріалу. Основні типи уроків. Основні поняття: полілог, презентація нового полілогу, тренування в спілкуванні, практика в спілкуванні.</p>	2			
7	<p>Лекція 11. Система контролю та оцінювання рівня сформованості в учнів іншомовної комунікативної і загальнонавчальної компетенцій. Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про сучасні підходи до контролю й оцінювання рівня сформованості кожного із складників іншомовної комунікативної та загально навчальної компетенцій. Провідна ідея: критерії оцінювання рівня володіння учнями іншомовною комунікативною та загальнонавчальними компетенціями мають бути орієнтовані на рекомендації Ради Європи. Основні проблеми: рекомендації Ради Європи щодо рівня володіння ІМ та загальнонавчальною компетенцією; функції, види, об'єкти контролю. Контроль рівня сформованості мовленнєвої, мовної, соціокультурної і загальнонавчальної компетенцій. 12-бальна шкала оцінювання. Тестовий контроль. Основні поняття: види контролю: злитий з навчанням, відокремлений; поточний, тематичний, підсумковий; об'єктивний, суб'єктивний. Форми контролю: індивідуальний, парний, фронтальний; усний, письмовий; одно-, двомовний, контроль з боку вчителя, взаємоконтроль, самоконтроль. Тест: типи, види, валідність, надійність, диференційна здатність. Тестові завдання. Зовнішнє тестування.</p>	2			

Продовження табл. 1

8	<p>Лабораторне заняття 12 Демонстрація інтерактивних видів вправ. Модульна контрольна робота 5</p>	2	Виконання МКР 5 Демонстрація вправ	2	Усне опитування Письмовий контроль
	Всього за 5 семестр	54		4	
	СЕМЕСТР 6				
	МОДУЛЬ 6				
9	<p>Лекція 12. Формування іншомовної компетенції в аудіюванні (ІКА) та контроль рівня її сформованості. <u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтованого уявлення про сучасні підходи до формування компетенції в аудіюванні. <u>Провідна ідея:</u> формування компетенції в аудіюванні передбачає опору на сформовану мовну компетенцію і паралельне формування соціокультурної компетенції. Основні проблеми: співвіднесення понять «види мовленнєвої діяльності» та «мовленнєві вміння». Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та вміння. Механізми аудіювання. Психологічні й лінгвістичні характеристики аудіювання. Труднощі аудіювання конкретної іноземної мови. Основні етапи формування вмінь аудіювання. Система вправ для навчання аудіювання у ЗОШ. Використання ТЗН. Вимоги до текстів для навчання аудіювання Контроль рівня сформованості компетенції в аудіюванні. <u>Ключові поняття:</u> антиципація, адитивна компетенція /пам'ять; види /труднощі аудіювання; фонові знання; аудіювання екстенсивне /інтенсивне /комунікативне /навчальне.</p>	2	Ознайомлення з фрагментами уроків для навчання аудіювання	2	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль

Продовження табл. 1

0	<p>Практичне заняття 5. Вправи для навчання іншомовної компетенції в аудіюванні</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися робити методичний аналіз труднощів аудіювання англomовних текстів; аналізувати способи, прийоми і вправи для формування ІКА.</p> <p>Вимоги програми до вмінь учнів розуміти іншомовне мовлення на слух. Психологічні закономірності і труднощі процесу аудіювання. Система вправ для навчання аудіювання і методика їх виконання. Аналіз текстів для аудіювання з точки зору труднощів, які вони містять, та їх відповідність вимогам до таких текстів.</p>	2	Ознайомлення з вправами з НМК	2	Тестовий письмовий самоконтроль, усний фронтальний/індивідуальний контроль
1	<p>Лабораторне заняття 13. Фрагменти уроків з формування ІКА</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися використовувати ефективні способи і прийоми формування ІКА; планувати й проводити фрагменти уроків з навчання аудіювання. Проведення фрагментів уроків з формування іншомовної компетенції в аудіюванні, складених студентами у формі ділової гри.</p>	2	Розробка фрагментів уроків	2	Тестовий письмовий самоконтроль, усний фронтальний/індивідуальний контроль
2	<p>Лекція 13-14. Формування іншомовної компетенції у читанні (ІКЧ)</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтованого уявлення про сучасні підходи до формування компетенції в читанні. <u>Провідна ідея:</u> формування в учнів компетенції у читанні передбачає опору на сформовану мовну компетенцію і паралельне формування соціокультурної компетенції. <u>Основні проблеми:</u> читання як вид мовленнєвої діяльності та мовленнєве вміння. Види читання, різні підходи до їх класифікації. Проблема відбору текстів для навчання читання. Система вправ для навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. Типи і види вправ. Контроль рівня сформованості компетенції у читанні. Психофізіологічна сутність читання і письма.</p>		Ознайомлення з фрагментами уроків для навчання читання	3	Усне вибіркове опитування, експрес-контроль

Продовження табл. 1

	Коротка характеристика навичок техніки читання (вголос і мовчки). Різні підходи до навчання техніки читання. Типи і види вправ для навчання техніки читання. Методика навчання техніки читання. <u>Ключові поняття</u> : буквенно-звукові зв'язки, внутрішнє промовляння, етапи навчання читання, механізми /навички /оцінювання /стратегія /техніка /хорове /вивчаюче /вголос /групове /домашнє /класне /з критичною оцінкою /зріле /індивідуальне / навчальне / ознайомлювальне / переглядове /пошепки / мовчки / часткове читання.	4			
3	Практичне заняття 6. Вправи для навчання іншомовної компетенції у читанні <u>Мета і короткий зміст</u> : навчитися аналізувати труднощі читання іншомовних текстів, прийоми і способи навчання читання, вправи для формування навичок і вмінь читання; використовувати ефективні прийоми і засоби навчання читання іншомовних текстів. Вимоги програми до вмінь учнів з читання іншомовних текстів. Диференційований підхід до роботи з текстом залежно від його характеру (художній, суспільно-політичний, науково-популярний, тематичний). Передтекстові і після текстові вправи. Аналіз вправ з навчання читання.	2	Ознайомлення із вправами НМК	2	Тестовий письмовий самоконтроль, усний фронтальний /індивідуальний контроль
4	Лабораторне заняття 14. Фрагменти уроків з формування іншомовної компетенції у читанні. <u>Мета і короткий зміст</u> : навчитися використовувати ефективні прийоми формування компетенції в читанні; планувати й проводити фрагменти уроків. Проведення та аналіз фрагментів уроків з навчання читання як виду мовленнєвої діяльності, складених студентами у формі ділової гри.	2	Розробка фрагментів уроків	2	Усний фронтальний /індивідуальний контроль

Продовження табл. 1

5	Контрольна робота №6. <u>Мета:</u> визначення рівня володіння навчальною темою		Виконання завдань МКР №6	2	Письмовий контроль
	МОДУЛЬ 7				
6	Лекції 15-16. Формування іншомовної компетенції в говорінні та контроль рівня її сформованості. <u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтованого уявлення про сучасні підходи до формування компетенції в говорінні. <u>Провідна ідея:</u> формування в учнів компетенції в говорінні передбачає опору на сформовану мовну компетенцію і паралельне формування соціокультурної компетенції. Основні проблеми: говоріння як вид мовленнєвої діяльності та мовленнєве вміння. Механізм говоріння. Психологічні особливості говоріння. Форми говоріння: діалогічна та монологічна. Лінгвістична та психологічна характеристики діалогічного й монологічного мовлення (у порівнянні). Етапи формування вмінь діалогічного та монологічного мовлення. Одиниця навчання діалогу й монологу. Система вправ для навчання компетенції в говорінні. Контроль рівня сформованості ІКГ. Використання ТЗН. <u>Основні поняття:</u> діалогічне /монологічне мовлення; монолог, діалог, одиниці мовлення, діалогічна єдність, понадфразова єдність, мікро діалог, репліка, рольова гра, комунікативна ситуація.	4	Ознайомлення з фрагментами уроків для навчання говоріння		Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль
7	Практичне заняття 7. Вправи для формування іншомовної компетенції в діалогічному мовленні (ДМ) <u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися робити методичний аналіз труднощів діалогічного мовлення, аналізувати способи і прийоми навчання ДМ; використовувати ефективні способи й прийоми навчання ДМ. Вимоги програми до вмінь ДМ. Лінгвістичні особливості іншомовного ДМ. Етапи оволодіння ДМ. Система вправ для оволодіння ДМ. Навчально-мовленнєва ситуація для розвитку ДМ. Аналіз вправ для формування компетенції в ДМ.	2	Ознайомлення з вправами НМК	2	Усний фронтальний /індивідуальний контроль, тестовий письмовий самоконтроль

Продовження табл. 1

8	<p>Лабораторне заняття 15-16. Фрагменти уроків з формування іншомовної компетенції в ДМ</p> <p>Мета і короткий зміст: навчитися планувати й проводити фрагменти уроків з формування іншомовної компетенції в ДМ. Проведення фрагментів уроків, складених студентами, у формі ділової гри.</p>	4	Розробка фрагментів уроків	2	Усний фронтальний /індивідуальний контроль
9	<p>Лабораторне заняття 17. Вправи для формування іншомовної компетенції у монологічному мовленні (ММ).</p> <p>Мета і короткий зміст: навчитися робити методичний аналіз труднощів ММ; аналізувати способи й прийоми навчання ММ; використовувати ефективні способи й прийоми навчання ММ.</p> <p>Вимоги програми до вмінь ММ. Лінгвістичні особливості іншомовного ММ. Етапи оволодіння іншомовним ММ. Система вправ для формування компетенції у ММ. Аналіз вправ.</p>	2	Ознайомлення з вправами НМК	2	Усний фронтальний /індивідуальний контроль, тестовий письмовий самоконтроль
0	<p>Практичне заняття 8. Вправи для формування іншомовної компетенції в монологічному мовленні (ММ)</p> <p>Мета і короткий зміст: навчитися робити методичний аналіз труднощів монологічного мовлення, аналізувати способи і прийоми навчання ММ; використовувати ефективні способи й прийоми навчання ММ. Вимоги програми до вмінь ММ. Лінгвістичні особливості іншомовного ММ. Етапи оволодіння ММ. Система вправ для оволодіння ММ. Аналіз вправ для формування компетенції в ММ.</p>	2	Ознайомлення з вправами НМК	2	Усний фронтальний /індивідуальний контроль, тестовий письмовий самоконтроль
1	<p>Лабораторне заняття 18. Фрагменти уроків з формування іншомовної компетенції у монологічному мовленні.</p> <p>Мета і короткий зміст: навчитися планувати й проводити фрагменти з формування іншомовної компетенції в ММ. Проведення фрагментів уроків, складених студентами, у формі ділової гри.</p>	2	Розробка фрагментів уроків	2	Усний фронтальний /індивідуальний контроль

Продовження табл. 1

2	Контрольна робота №7. <u>Мета:</u> визначення рівня володіння навчальною темою		Виконання завдань МКР №7	2	Тестовий контроль
МОДУЛЬ 8					
3	Лекція 17. Формування іншомовної компетенції у письмі (ІКП) та контроль рівня її сформованості. Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про сучасні підходи до формування компетенції у письмі Провідна ідея: формування компетенції у письмі передбачає опору на сформовану мовну компетенцію і паралельне формування соціокультурної компетенції. Основні проблеми: письмо як вид мовленнєвої діяльності та мовленнєве вміння. Психологічна й лінгвістична характеристика письма. Вправи для навчання каліграфії та орфографії. Система вправ для навчання письма як виду мовленнєвої діяльності. Типи і види вправ. Письмові вправи для вдосконалення мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних). Вправи для формування ІКП. Використання ТЗН. Контроль рівня сформованості ІКП. Основні поняття: навички каліграфічні /орфографічні; орфографія, каліграфія; принцип історичний /морфологічний /фонетичний ; писемне мовлення; комунікативне /навчальне / вільне / кероване / некероване / навчальне / професійне письмо; техніка письма; компетенція у письмі.	2	Ознайомлення з фрагментами уроків для навчання письма	1	Усне вибіркове опитування, експрес-контроль
	Практичне заняття 9. Вправи для формування іншомовної компетенції у письмі . Мета і короткий зміст: навчитися робити методичний аналіз труднощів іншомовного писемного мовлення, аналізувати способи й прийоми формування ІКП; використовувати ефективні способи й прийоми формування ІКП. Вимоги програми до вмінь учнів у ПМ. Вправи для навчання висловлювати свої думки у письмовій формі. Аналіз вправ для формування ІКП.	2	Аналіз вправ НМК	1	Усний фронтальний /індивідуальний контроль, тестовий письмовий самоконтроль

Продовження табл. 1

5	<p>Лекція 18. Планування навчально-виховного процесу з ІМ у початковій, основній і старшій школі</p> <p><u>Мета:</u> Ознайомити студентів із сучасними підходами до планування навчально-виховного процесу з ІМ у середніх навчальних закладах</p> <p><u>Провідна ідея:</u> форми навчально-виховного процесу з ІМ повинні являти собою чітко сплановану систему.</p> <p>Основні проблеми: система планування навчального процесу в початковій, основній, старшій школі.</p> <p>Призначення, суть і структура календарного і поурочного планів. Поурочне планування. План-конспект уроку. Типові види уроків.</p> <p><u>Основні поняття:</u> урок, домашня робота, факультативні, позакласна робота, початкова/ основна/ старша школа, план-конспект уроку.</p>	2	Ознайомлення з планами-конспектами уроків	1	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль
6	<p>Лабораторне заняття 19-20. Фрагменти уроків з формування іншомовної компетенції у письмі</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися планувати й проводити фрагменти уроків з формування ІКП. Проведення фрагментів уроків, складених студентами, у формі ділової гри.</p>	4	Розробка фрагментів уроків	4	Усний фронтальний /індивідуальний контроль
7	<p>Лекція 19. Історія розвитку методики.</p> <p>Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про розвиток методики викладання ІМ.</p> <p>Провідна ідея: Вибір методу навчання ІМ залежить від соціального замовлення. Методи викладання ІМ заклали основу сучасних методів, мають свої переваги та недоліки.</p> <p>Основні проблеми: історія розвитку методики: прямі, перекладні методи, аудіолінгвальний, аудіовізуальний методи, метод навчання читання М.Уеста, усний метод Г. Пальмера. Переваги та недоліки цих методів. Основні поняття: метод, лінгвістична /психологічна основа, опори, підстановці таблиці).</p>	2	Класифікація методів навчання ІМ	2	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль

Продовження табл. 1

8	<p>Контрольна робота №8. <u>Мета:</u> визначити рівень володіння навчальною темою .</p>		Виконання завдань МКР №8.	2	Письмовий контроль
МОДУЛЬ 9					
9	<p>Лекція 20. Сучасні методи навчання ІМ. <u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтованого уявлення про сучасні методи і технології навчання ІМ Провідна ідея: якість оволодіння учнями ІМ залежить від ефективності методу навчання, який застосовує вчитель Основні проблеми: «метод навчання», «технологія навчання», як методичні категорії, сучасні методи навчання ІМ: сугестивний, метод активізації резервних можливостей особистості (інтенсивний), комунікативний, ігровий, програмований з використанням комп'ютера, груповий, проблемний, проектний, повної фізичної реакції, драматико-педагогічний, мовчазний. Сучасні технології: модульне навчання; дальтон-план у навчанні ІМ; навчання у співпраці; навчання, центроване на учні; дистанційне навчання; навчання у тандемі тощо. Основні поняття: метод, лінгвістична /психологічна основа, принцип, комп'ютерне навчання, типологія проектів /ігор.</p>	2	Класифікація методів навчання ІМ	2	Усний фронтальний /індивідуальний контроль
10.	<p>Лабораторне заняття 21. Аналіз сучасних методів навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. <u>Мета і короткий зміст. Сугестивний метод Г.Лозанова. Метод активізації резервних можливостей особистості (Г.О.Китайгородської. Ігровий метод; Програмований метод навчання з використанням комп'ютера. Груповий метод. Проблемний метод навчання: проблемна ситуація, рівні проблемності, типи проблемних завдань, переваги та недоліки. Проектний метод: мета, типологія проектів, етапи реалізації, переваги та недоліки.</u></p>	2	Проблемні завдання у навчанні ІМ	2	Усний фронтальний /індивідуальний контроль

Продовження табл. 1

1	<p>Лекція 21. Особливості навчання ІМ у початковій школі</p> <p><u>Мета</u>: набути теоретично обґрунтованого уявлення про особливості навчання ІМ у початковій школі.</p> <p><u>Провідна ідея</u>: раннє навчання ІМ – одне із пріоритетних напрямків освітньої політики як України, так і Західноєвропейських країн.</p> <p>Основні проблеми: іноземна мова як навчальна дисципліна в початковій школі; основні закономірності оволодіння молодшими школярами ІМ у навчальних умовах; фактори, що впливають на специфіку процесу оволодіння дітьми ІМ. Цілі, зміст, принципи та сучасні методи навчання ІМ у початковій школі; засоби навчання (програма, підручник, додаткові засоби навчання). Мовний портфель як інструмент оцінки та самооцінки навчальних досягнень. Урок іноземної мови у початковій школі. Особливості взаємодії вчителя та учнів.</p> <p><u>Основні поняття</u>: особливості психофізіологічні; вікові; матеріали автентичні /адаптовані/ для самостійної роботи; відбір матеріалів; молодші школярі; опора.</p>	2	Вимоги чинної програми з ІМ (1/2-4 класи).	2	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль
2	<p>Лабораторне заняття 22. Особливості планування уроків ІМ в початковій школі.</p> <p>Мета і короткий зміст: оволодіти конструктивно-планувальними вміннями складання тематичних планів і планів - конспектів окремих уроків з ІМ з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів 1-4 класів і типу середньої школи.</p> <p>Типовий навчальний план початкової школи. Чинна програма з ІМ. Навчально-методичні комплекси з ІМ для початкової школи. Цілі, зміст, особливості навчального процесу в початковій школі. Система планування курсу навчання ІМ у початковій школі.</p>	2	Типовий навчальний план початкової школи. Складання планів-конспектів	2	Тестовий письмовий самоконтроль

Продовження табл. 1

3	<p>Лекція 22 . Особливості навчання іноземної мови в основній і старшій школі.</p> <p><u>Мета:</u> набути теоретично обґрунтованого уявлення про особливості навчання ІМ в основній і старшій школі.</p> <p><u>Провідна ідея:</u> при визначенні методу навчання ІМ в основній і старшій школі необхідно враховувати вікові особливості учнів, їхню психофізіологічну характеристику.</p> <p><u>Основні проблеми:</u> іноземна мова як навчальна дисципліна в основній і старшій школі; основні закономірності оволодіння учнями 5-9 класів і 10-11 класів ІМ у навчальних умовах; фактори, що впливають на специфіку процесу оволодіння школярами ІМ. Цілі, зміст, принципи та сучасні методи навчання ІМ в основній та старшій школі; засоби навчання (програма, підручник, додаткові засоби навчання). Мовний портфель як інструмент оцінки та самооцінки навчальних досягнень. Урок іноземної мови в основній і старшій школі. Особливості взаємодії вчителя та учнів.</p> <p><u>Основні поняття:</u> особливості психофізіологічні, вікові; матеріали автентичні /адаптовані /для самостійної роботи; відбір матеріалів; учні основної /старшої школи, старшокласники; опора.</p>	2	Вимоги чинної програми з ІМ (5-11 класи)	2	Усне вибіркоче опитування, експрес-контроль
4	<p>Лабораторне заняття 23. Аналіз планів-конспектів уроків, укладених студентами для 5-9 класів</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися укладати плани-конспекти уроків з ІМ для 5-9 класів.</p> <p>Методичний аналіз підручників; визначення практичних, освітньої, розвиваючої і виховної цілей уроку; підбір раціональних прийомів для досягнення поставлених цілей; визначення типів вправ і послідовності їх виконання; конкретизація об'єктів контролю мовленнєвих навичок і вмінь учнів; складання планів-конспектів уроків.</p>	2	Типовий навчальний план в основній і старшій школі Укладання планів-конспектів	2	Тестовий письмовий самоконтроль

Продовження табл. 1

5	<p>Лабораторне заняття 24. Аналіз планів-конспектів уроків, укладених студентами для 10-11 класів</p> <p><u>Мета і короткий зміст:</u> навчитися укладати плани-конспекти уроків з ІМ для 10-11 класів.</p> <p>Методичний аналіз підручників; визначення практичної, освітньої, розвиваючої і виховної цілей уроку; підбір раціональних прийомів для досягнення поставлених цілей; визначення типів вправ і послідовності їх виконання; конкретизація об'єктів контролю мовленнєвих навичок і вмінь учнів; складання планів-конспектів уроків.</p>	2	Типовий навчальний план в основній і старшій школі Укладання планів-конспектів	2	Письмовий контроль
6	<p>Контрольна робота №9.</p> <p>Мета: визначити рівень володіння навчальними темами</p>		Виконання завдань КР №9	2	Письмовий контроль
	<p>Всього за СЕМЕСТР 6</p> <p>Лек-цій – Практ. – Лабор. –</p>	<p>22 10 22 <hr/>54</p>		54	
	.Екзамен				Усний контроль

ДОДАТОК В

II. ВИМОГИ ЩОДО РІВНЯ І ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

1. У процесі засвоєння **теоретичних основ** методики викладання іноземних мов у студентів повинні бути сформовані наступні гностичні **вміння**:

- розкривати і аналізувати основні характеристики методики як науки (предмет методики, його специфіку, понятійно-категорійний апарат, основні методи дослідження);
- опрацьовувати наукові джерела з теорії методики з метою глибокого осмислення методики як науки та основних напрямів її розвитку;
- аналізувати структуру і зміст програми з іноземної мови для СНЗ різних типів;
- аналізувати структуру і компоненти навчально-методичних комплексів і методичних концепцій, які покладені в їх основу;
- визначати кінцеві та проміжні цілі навчання ІМ і враховувати вимоги програми щодо рівня володіння ІМ учнями;
- аналізувати вправи, які пропонуються у навчально-методичному комплексі (НМК), визначати їх цілі та режими виконання.

2. Під час опанування тем блоку «Формування іншомовної комунікативної компетенції» у студентів повинні бути сформовані відповідні гностичні та конструктивно-планувальні вміння.

Гностичні вміння:

- аналізувати навчальний матеріал (програми, граматичний мінімум для СНЗ і способи його організації в підручнику залежно від виду мовленнєвої діяльності);
- визначати й розподіляти граматичний матеріал за рівнем методичних труднощів його засвоєння;
- визначати цілі, завдання й специфіку змісту навчання граматики у СНЗ;
- визначати можливості лексичного наповнення нової граматичної структури з урахуванням засвоєного словника;

- аналізувати засоби наочності й застосовувати їх при введенні й активізації нової граматичної структури;
- аналізувати граматичні вправи в підручниках, визначати їх цілі і режими виконання;
- аналізувати лексичний мінімум для СНЗ і способи його організації в підручниках;
- класифікувати лексичні одиниці за рівнем методичних труднощів їх засвоєння;
- визначати цілі та специфіку змісту навчання на кожному етапі формування лексичної навички;
- виявляти можливості використання нової лексики в типових граматичних структурах з урахуванням засвоєного граматичного матеріалу;
- аналізувати прийоми і способи семантизації нових лексичних одиниць з урахуванням меточних труднощів їх засвоєння;
- аналізувати лексичні вправи в підручниках, визначати їх цілі і режими виконання; при необхідності спрощувати або ускладнювати режими їх виконання;
- аналізувати фонетичний матеріал НМК;
- визначати об'єкти навчання вимови;
- прогнозувати можливі труднощі засвоєння матеріалу з урахуванням рівня мовленнєвої підготовки учнів;
- аналізувати фонетичні вправи, що пропонуються в підручниках, визначати їх цілі та режими виконання;

Гностичні й конструктивно-планувальні вміння:

- аналізувати графічний матеріал НМК;
- визначати можливі труднощі засвоєння графічної та орфографічної усного мовлення і читання
- добирати, самостійно розробляти й застосовувати навчальні посібники з метою формування навичок техніки читання й письма;
- визначати й класифікувати помилки учнів з техніки читання і письма;

- методично правильно планувати й здійснювати фрагменти уроків з виправлення й попередження помилок учнів;
- складати контрольні вправи для визначення рівня володіння учнями навичками техніки читання й письма;
- прогнозувати можливі труднощі сприймання графічного матеріалу учнями і накреслювати шляхи подолання цих труднощів;
- складати додаткові вправи для формування графічних навичок.

Конструктивно-планувальні вміння:

- добирати й розробляти додаткові граматичні вправи; визначати їх цілі, ефективні способи й режими виконання відповідно до умов навчання і завдань уроку;
- планувати й реалізовувати фрагменти уроку з навчання граматики;
- конкретизувати кінцеву мету програми і формулювати окремі завдання уроку для розвитку граматичних навичок мовлення і читання на різних ступенях навчання у врахуванням результатів попереднього етапу роботи;
- здійснювати відбір, дозування й методичну організацію граматичного матеріалу у мовленнєві зразки і навчально-мовленнєві ситуації з врахуванням специфіки способів та прийомів презентації нового граматичного явища на уроці;
- застосовувати найбільш раціональні прийоми й способи введення та активізації нового граматичного матеріалу з врахуванням методичних труднощів його засвоєння;
- відбирати й застосовувати необхідні засоби наочності з метою підвищення ефективності способів та прийомів презентації та активізації нового граматичного матеріалу;
- спрощувати або ускладнювати завдання до граматичних вправ, способи їх виконання, замінювати їх при необхідності іншими граматичними вправами;
- добирати й розробляти додаткові лексичні вправи, визначати їх цілі та ефективні способи і режими виконання відповідно до умов навчання і цілі уроку;
- критично оцінювати наочність, вибирати відповідну наочність, що допомагає семантизувати й активізувати нові лексичні одиниці;

- усвідомлювати проміжні та кінцеві вимоги програми і планувати окремі завдання уроку щодо формування лексичних навичок усного мовлення і читання на різних ступенях навчання;
- застосовувати найбільш раціональні способи й прийоми семантизації лексики з урахуванням рівня методичних труднощів її засвоєння;
- добирати, дозувати й методично доцільно організовувати лексичний матеріал у мовленнєві зразки і навчально- мовленнєві ситуації з урахуванням обраного способу й прийому семантизації;
- спрощувати або ускладнювати (або заміняти іншими) завдання до лексичних вправ і способи їх виконання, якщо запропоновані в підручнику вправи не узгоджуються з цілями та умовами навчання;
- добирати й розробляти додаткові фонетичні вправи; організовувати послідовне виконання фонетичних вправ у відповідності до цілей і завдань уроку;
- визначати й класифікувати помилки у вимові учнів;
- методично правильно організовувати роботу з виправлення помилок та їх попередження;
- проводити фонетичну й мовленнєву зарядку;
- планувати й реалізовувати фрагмент уроку з навчання фонетики;
- формулювати конкретні завдання з урахуванням умов навчання аудіювання на різних відрізках навчального процесу;
- планувати фрагмент уроку згідно з метою навчання аудіювання на різних ступенях;
- реалізувати фрагмент навчання аудіювання у практиці навчання;
- раціонально використовувати матеріали навчально-методичних комплексів;
- складати контрольні завдання для визначення рівня володіння учнями вміння аудіювання;
- планувати фрагмент уроку згідно з цілями навчання читання і реалізувати цей фрагмент на уроці;

- підбирати й адаптувати навчальні тексти з урахуванням реального рівня підготовки учнів;
- добирати й раціонально використовувати навчально-наочний матеріал;
- планувати й здійснювати на уроці фрагменти з навчання діалогічного й монологічного мовлення;
- дозувати й методично організовувати мовленєвий матеріал у різні типи діалогічних єдностей, мікродіалогів та адекватні їм навчально-мовленнєві ситуації з урахуванням конкретних умов навчання ДМ та підготовки учнів;
- раціонально використовувати різні види опор у навчанні діалогічного та монологічного мовлення в залежності від характеру мовленнєвого матеріалу, етапу навчання і виду монологу або типу діалогу;
- орієнтуватися в системі вправ, що розвивають вміння діалогічного або монологічного мовлення;
- добирати необхідні засоби мовної й немовної наочності;
- створювати необхідну додаткову наочність для введення навчально-мовленнєвих ситуацій;
- добирати, і, в разі необхідності, складати додаткові вправи, визначати послідовність їх виконання відповідно до цілей і завдань уроку;
- планувати об'єкти контролю мовленнєвих умінь школярів у говорінні.

Гностичні й комунікативно-навчальні уміння:

- орієнтуватися в кінцевих і проміжних вимогах програми щодо динаміки розвитку діалогічного і монологічного мовлення школярів по класах;
- формулювати конкретні завдання уроку з урахуванням певних умов навчання;
- здійснювати методичний аналіз мовленнєвого матеріалу з метою виділення в ньому об'єктів навчання;
- прогнозувати можливі труднощі їх засвоєння учнями у говорінні;
- визначати одиниці навчання діалогу і монологу з різним комунікативним змістом і формою вираження;

- здійснювати обґрунтований вибір і застосування певних прийомів та способів ознайомлення учнів з новими мовленнєвими формулами діалогу або монологу, представлених у підручнику;
- аналізувати вправи для навчання говоріння, які подаються в підручнику; визначати їх цілі та ефективний режим виконання;
- формулювати навчально-мовленнєві ситуації для навчання діалогічного мовлення та комунікативні завдання для стимулювання монологічного висловлювання учнів;
- аналізувати мовні та психологічні особливості діалогічного і монологічного мовлення;
- аналізувати й практично реалізовувати фрагменти уроку з навчання письма та писемного мовлення;
- визначати складність письмових вправ, їх цілі і функції у загальній системі вправ;
- складати письмові контрольні роботи різного призначення;
- виявляти і виправляти помилки учнів у писемному мовленні.

3. Організація і планування навчальної та позакласної роботи з іноземної мови у середніх навчальних закладах передбачає формування у студентів наступних умінь:

Гностичні вміння:

Визначати:

- провідні мотиви опанування ІМ;
- реальний рівень володіння учнем окремими видами мовленнєвої діяльності;
- рівень функціонування основних психічних процесів;
- рівень сформованості індивідуального стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю;
- відповідність складності завдання рівню підготовки учнів;
- види індивідуалізації та їх раціональне співвідношення для кожного учня;
- найбільш ефективні прийоми реалізації різних видів індивідуалізації;

- засоби навчання, раціональні для здійснення певного виду індивідуалізації і співвідносити їх з конкретними організаційними формами;
- види вправ, які забезпечують індивідуалізацію навчання, і встановлювати їх співвідношення із загальною кількістю вправ у комплексах;
- способи індивідуалізованого контролю і співвідносити їх із загальними вимогами до рівня сформованості мовленнєвих умінь учнів;
- завдання і зміст інтенсивного навчання на різних ступенях;
- аналізувати тексти-полілоги;
- аналізувати сценарії уроків;
- аналізувати зміст і структуру навчально-методичних комплексів, альтернативних підручників для різних ступенів навчання з метою вивчення й осмислення запропонованих моделей навчального процесу і вимог, які висуваються до вчителя та учнів у ході практичної реалізації цих моделей на кожному ступені навчання;
- визначати загальне і специфічне в різних системах навчання, представлених у підручниках або навчально-методичних комплексах з ІМ.

Конструктивно-планувальні та проектувальні вміння:

- використовувати відповідні теоретичні положення в ході планування конкретного уроку;
- вивчати і враховувати конкретні умови навчання;
- критично оцінювати і використовувати методичні рекомендації щодо планування уроку, які запропоновані в підручниках, навчально-методичних посібниках, книжках для вчителя;
- самостійно планувати урок або серії уроків відповідно до тематичного плану;
- визначати цілі та завдання уроку (серії уроків);
- добирати і застосовувати на уроці різні засоби наочності, додаткові навчальні матеріали, технічні засоби навчання;
- проектувати кінцевий результат уроку, серії уроків за темою (циклом) і визначати об'єкти, способи і засоби підсумкового контролю та критерії оцінки;

Організаційні й комунікативно-навчальні вміння:

- створювати доброзичливий психологічний клімат на уроці з урахуванням індивідуальних особливостей учнів;
- встановлювати атмосферу співпраці з кожним учнем;
- рівномірно розподіляти свою увагу між учнями різних рівнів підготовки;
- виділяти типологічні підгрупи учнів і формулювати рекомендації щодо індивідуалізації їх навчання ІМ;
- володіти педагогічним тактом у здійсненні індивідуального підходу до учнів.

ДОДАТОК Г

Практичні заняття та їх методичне забезпечення

Практичне заняття 1.

Тема: «Методика як наука»

1. Цілі, зміст, принципи, підходи, методи й прийоми навчання іноземних мов (ІМ).

Приклад 1. Приклад Інструкцій англійською мовою, які студенти отримали перед підготовкою до проведення уривку уроку, що мали допомогти у взаємодії із «учнями» та мобілізувати іншомовну комунікативну компетенцію у професійному спрямуванні (завдання: вивчити інструкцію, застосувати під час проведення фрагменту уроку, добравши необхідних прийомів і форм роботи)

«How should the students work together in the classroom?/Яким чином всі учні мають брати активну участь у роботі в класі? The majority of the activities are most effective when learners work together in pairs or small groups of three to five students. The larger the class, the more these student-centered activities make sense because: they give everyone a chance to speak; they allow meaningful conversations to develop, as opposed to isolated language practice; and they free learners from the fear of losing face in front of the whole class.

What is the teacher's role during pair or group work?/Якою є роль вчителя під час роботи учнів у парах чи групах? While students are working in pairs or groups, move around the class and listen to each pair or group for a few moments. If you think it would be helpful, join in occasionally and offer encouragement, advice, or suggestions. Make notes on any important mistakes you hear while you're walking around – but don't spend time actually correcting students' mistakes while they're trying to express themselves. The teacher has three main responsibilities in getting students involved in pair or group work: getting things started (making sure everyone knows what to do and has the necessary vocabulary to do it – and telling them approximately how long the activity should take); monitoring the pairs or groups at work and deciding exactly when to stop the activity; leading a short follow-up

discussion after each activity (answering questions, pointing out significant mistakes, and giving additional practice).

What if an activity doesn't seem to be working?/Що робити, якщо запропонований вид діяльності не спрацьовує? Don't worry if an activity fails to take off with a particular class. Open-ended exercises are inherently unpredictable. Bear in mind the attitudes and prejudices of your class when you are selecting activities, and be prepared to "sell" an activity to your students if you believe it to be a particularly worthwhile one. Some activities are easier than others. The ease with which students complete an activity may have more to do with the opinions, imagination, experience, versatility, and knowledge they bring to class than with the level of English required for the activity».

2. Зв'язок методики з іншими науками.
3. Зміст навчання ІМ у загальноосвітній школі.

Практичне заняття 2.

Тема: Навчання граматичного матеріалу на різних ступенях ЗОШ

1. Особливості навчання граматики
2. Види граматичних навичок та етапи їх формування.
3. Система вправ для формування граматичних навичок.

Приклад 2.

Test : *Put questions to the underlined words beginning with the given question words.*

Define the parts of speech of the sentences in bold type/ Складіть запитання до виділених слів за допомогою запитальних слів. Визначте якою частиною мови є слова у виділених реченнях:

Dear Jane,

1) Thank you for your letter which arrived here yesterday. 2) It's a pity the weather in Scotland was so bad: we haven't had good weather either. 3) My mother says it is the worst summer she can remember. 4) Yesterday, for example, there was a terrible storm. 5) And I was afraid of an accident when I was driving along the coast road.
6) The sky is always grey here. **But I hope the weather will change soon.** 7) Now I am busy helping my brother with his German. 8) He must take an exam 9) in three months 10) and we both have to work hard. 11) I am happy he is doing much better now, though 12) it

takes both of us a lot of time.

13) Our friends call on us sometimes. 14) Then we go out together and have a rest. 15) **I think it is good that there is not much sunshine in this summer.** 16) It is easier to get ready for your exams if the weather is rainy.

Do you remember my cousin John? 17) He says he can only study on a dull day.

18) **Last weekend we had a very good time.** 19) My friend Lucy came to see us. 20) She is an assistant manager and feels very important.

1. Коли?
2. Яка?
3. Що?
4. Який?
5. Чого?
6. Якого кольору?
7. Розділове запитання
8. Хто?
9. Коли?
10. Хто?
11. Як?
12. Альтернативне запитання
13. Чиї?
14. Загальне запитання
15. Запитання до підмета
16. До чого?
17. В який?
18. Альтернативне запитання
19. Хто?
20. Хто по професії?

4. Комуникативний підхід до навчання граматики.

Приклад 3, завдання: Задайте питання один одному у парах, прокоментуйте порядок слів у запитаннях, по черзі поясніть різницю у типах запитань, узагальніть визначення запитань різного типу англійською мовою. Опрацюйте запитання у парах, складіть міні-діалоги.

Практичне заняття 3

Тема: Навчання лексичного матеріалу на початковому та середньому ступенях.

1. Особливості навчання лексичного матеріалу на середньому та початковому ступенях.

2. Види лексичних навичок та етапи їх формування.

3. Система вправ для навчання лексики.

Приклад 4. Визначте, якою частиною мови є підкреслені слова (завдання виконується студентами першого року навчання, студенти третього року навчання перевіряють роботу й аналізують помилки)

Look at the underlined word in each sentence and decide if it is an adjective, adverb or a noun:

I just couldn't believe that anything could be so wonderful.

It's completely taken over my life.

Were men protective of you on the track?

But sometimes you get real hostility.

When I finally succeeded, he actually turned into my wheels.

I suppose he's less likely to think it's dangerous.

Активізація граматики та орфографії у складі мовної компетенції майбутніх учителів іноземної мови.

Приклад 5. Утворіть необхідну форму слова, відповідно до змісту кожного рядку.

Read the following text and use the word given in capitals at the end of each line to form a word that fits in the gap in the same line. There is an example at the beginning (0).

EXAMPLE: (0) *variety*

Read the text through once to get a general idea of what it is about.

Decide what part of speech is missing for each gap.

Form words to fill each gap and write them in your answer sheet.

Read the completed text to check that it makes sense.

Media career opportunities

Nowadays there is a (0)...*variety*... of career opportunities

VARY

in the media. It is possible to study (1)

JOURNALIST

at most universities, many of which offer (2)

OPTION

courses in reporting on sports and (3) Newer

ENTERTAIN

degrees in media studies, which *were* (4)
 as recently as ten years ago, attract (5)
 students from all over the country.
 Some graduates prefer to work in (6)
 as it allows them to use their (7) in the
 (8) of increasingly sophisticated TV and
 press advertisements.
 (9) not all graduates find work easily as
 there is still a lot of (10) in the media
 industry, but things are improving.

AVAILABLE
 ENTHUSIASM

 ADVERTISE
 CREATE
 PRODUCE

 FORTUNATE
 EMPLOY

Завдання визначає ступінь володіння прагматичною компетенцією, а також перевіряє ступінь сформованості граматичної навички.

4.Способи розширення потенціального словника учнів: Класно-урочна лексика та інструкції англ.мовою щодо її застосування [212]. Вивчення класно-урочної лексики повсякденного вжитку мало на меті розширення мовленнєвої іншомовної компетенції та вивчення мови у контексті майбутньої професійної діяльності. Також студенти отримували завдання презентації зазначеної лексики у авторитарному, ліберальному та демократичному стилях; добору стратегії поведінки при вживанні лексики відповідно до найбільш оптимального педагогічного стилю.

ДОДАТОК Д

Класно-урочна лексика англійською мовою

CORPUS OF CLASSROOM EXPRESSIONS

(for teachers)

GENERAL INSTRUCTIONS

Don't shout – не галасуйте!

Don't talk in a loud voice – не розмовляйте голосно!

Work in silence – працюйте тихо

Please talk in low voice – говоріть тихіше

Respect you classmates – поважай (те) однокласників

Wait your turn to speak – дочекайтеся своєї черги

Respect your classmate's turn – пропустіть однокласника

Who's in charge of? – хто відповідальний за...?

Turn on / switch off / rewind / fast forward the cassette – увімкніть, вимкніть, перемотайте

Give out / hand out the – видайте (роздайте)

Tidy your desk – приведіть до ладу робоче місце

Put in its place – покладіть... на місце

Put your things away – сховайте свої речі

Take your things out – витягніть речі

Raise your hand to participate – підніміть руку, щоб взяти участь

Don't get distracted – не відволікайтеся

Behave yourself – поведітьесь гарно

GREETINGS:

Hello. – Вітаю!

Good morning (class/everyone). – Доброго ранку!

Good afternoon (class/everyone). – Доброго дня!

That's all for today. – Це все на сьогодні

Goodbye. – До побачення

See you tomorrow/next week/Friday. – Побачимось завтра (наступного тижня)

Directions:

Stand up. - Встаньте

Sit down./Be seated. – Сідайте

Open your (text)books/notebooks (to page ~/chapter ~/section ~). – Відкрийте книжки

Turn to page ~. – Відкрийте сторінку

Look at page/part/number ~. – Подивіться на сторінку...

Close your books/notebooks. – Закрийте підручники (зошити)

Take out your pen/pencil/notebook/textbook/homework/~. – Витягніть ручку...

Put your pen/papers/books/everything/~ away/in your desks/in your bags. – Складіть ручки/підручники у сумки

Pass your notebooks/tests/papers/homework to the front/to me. – Передайте зошити наперед до мене

Here is/are your tests/your homework/your notebooks/~. – Ось Ваші контрольні

Take one (handout/test/copy/~). – Візьміть ...

Come to the blackboard/front. – Виходьте до дошки

Translate this into English/L1. – Перекладіть англійською

Write the answer on the chalkboard/in your notebooks. – Напишіть відповідь на дошці (у зошиті)

Listen carefully. – Слухайте уважно

Read page ~ (aloud). – Прочитайте сторінку.... вголос

Repeat after me./Repeat ~/Again. – Повторяйте за мною

Check your/your partner's answers. – Перевірте відповідь партнера

(Please can be used with the above expressions.)

Transitions:

First (of all)...? - По-перше

Next... - Далі

For example... - Наприклад

Now let's ~. - Давайте зараз...

After that... - Після цього ...

Questions:

Who knows (the answer)? – Хто знає (відповідь)?

Who knows (~)? – Хто знає?

Who understands? – Хто розуміє?

Who can tell me (~) ? - Хто мені скаже?

Who will volunteer (to ~)?/Who will do it? – Хто бажає (відповісти)?

Who has a question (about ~)? – В кого є запитання?

What's ~ in English?/What does it/~ mean in English? – Що означає...?

What's the answer? – Яка відповідь?

Do you understand? – Вам зрозуміло?

Do you know (~)? - Ви знаєте (що)?

Do you have any questions? – Є запитання?

Can you tell me (~)? - Не могли б Ви мені відповісти...?

Will you volunteer (to ~)?/Will you do it? – Ви бажаєте це виконати?

Who's absent today? – Хто відсутній?

Disciplinary Expressions:

Be quiet./Stop talking./No talking. – Не розмовляйте

Calm down. – Заспокойтеся

Stop that./Stop it. – Припиніть

Don't do that. - Не робіть цього

Put that/~ away. – Сховайте це

Listen (to me).. - Послухайте

Look (at me). – Подивіться на мене

What are you doing? – Що Ви робите?

Are you listening? – Ви слухаєте?

Are you paying attention? – Ви слідкуєте?

Appendix II: Classroom English For Pupils

Lists of expressions like these seem to be circulating everywhere for good reason. Pupils need to learn these kinds of expressions if they are to communicate in English in class. Naturally teachers should help them with pronunciation, meaning, and usage. Especially at the elementary level it may be useful to provide the meanings in L1 or ask the pupils to write them in. Teachers may want to suggest that the pupils paste the list inside the front cover of their notebooks so they can refer to it easily during class.

Практичне заняття 4.

Тема: Навчання фонетичного матеріалу

1. Особливості навчання фонетики у ЗОШ
2. Мета навчання фонетики у загальноосвітній школі
3. Етапи формування фонетичних навичок.
4. Система вправ для формування фонетичних навичок.

Приклад тестового завдання: Тести успішності, що використовувались для перевірки рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетенції на констатуючому етапі експериментального дослідження (тести виконуються студентами першого курсу та перевіряються студентами третього курсу):

Приклад б Позначте основний наголос у наступних іменниках

Mark where the main stress falls in the following jobs and check your answer in the dictionary (завдання виконувалось студентами першого року навчання і перевірялось та аналізувалось студентами третього року навчання):

debt collector	nightclub bouncer
social worker	plastic surgeon
traffic warden	bus conductor
private investigator	senior librarian
tax inspector	newspaper editor

Практичне заняття 5

Тема: Навчання аудіювання на всіх ступенях ЗОШ

1. Особливості навчання аудіювання на початковому, середньому та старшому ступенях ЗОШ
2. Провідні фактори, що впливають на формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні та етапи формування такої компетенції.
3. Система підготовчих (операційних) вправ для формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні.
4. Система вправ для розвитку вмінь аудіювання як виду мовленнєвої діяльності (діяльнісні вправи).

Практичне заняття 6

Тема: Навчання діалогічного мовлення на всіх ступенях ЗОШ

1. Загальна характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності. Психологічні, соціолінгвістичні та лінгвістичні особливості говоріння.
2. Провідні фактори, що впливають на формування мовленнєвої компетенції в говорінні, та етапи формування цієї компетенції
3. Цілі формування мовленнєвої компетенції в говорінні.
4. Система вправ для формування мовленнєвої компетенції в діалогічному мовленні.

Практичне заняття 7

Тема: Навчання монологічного мовлення на всіх ступенях

1. Характеристика різних функціонально-сміслових типів мовлення (опису, розповіді, міркування).
2. Система вправ для формування мовленнєвої компетенції у монологічному мовленні.
3. Характеристика вербальних опор, які можуть бути застосовані у навчанні монологічного мовлення.

Практичне заняття 8

Тема: Навчання писемного спілкування (написання есе, листа, кулінарного рецепта, заповнення анкети)

1. Загальна характеристика письма як виду мовленнєвої діяльності. Психологічні, психолінгвістичні, соціолінгвістичні та лінгвістичні особливості письма.

2. Етапи формування компетенції в письмі.

3. Цілі формування мовленнєвої компетенції в письмі.

4. Система вправ для навчання письма як виду мовленнєвої діяльності.

Приклад 7. Напишіть творче завдання з описом свого улюбленого родича

Use this outline to write a description of your favourite relative in 120-180 words:

/ suppose the first thing anyone notices about my ... is her/his S/he's got... and S/he's not very ..., but... .

What I like most about her/him is the way s/he Once you get to know her/him better you realize s/he... .

S/he always wears S/he's also got...

But the most distinctive thing about her/him is S/he is I suppose that's why s/he is my favourite relative.

Decide which person to write about.

Think about this person's

physical features (hair, beard/moustache, nose, eyes, mouth, hands).

general build.

unusual habits and/or hobbies.

favourite items of clothing.

voice or laugh [].

Це завдання на перевірку орфографії, лексики, граматики та володіння соціокультурною компетенцією мало творчий характер та відносно довільну

форму виконання, а отже вимагало від тих, хто його перевіряв креативності та рефлексії.

Практичне завдання 9

Тема: Навчання різних видів читання на різних ступенях

ЗОШ

1. Загальна характеристика читання як виду мовленнєвої діяльності. Психологічні, психолінгвістичні, соціолінгвістичні та лінгвістичні особливості читання.

2. Провідні фактори, що впливають на формування мовленнєвої компетенції в читанні, та етапи формування такої компетенції.

3. Цілі формування мовленнєвої компетенції в читанні.

4. Система вправ для розвитку вмінь читання як виду мовленнєвої діяльності (змістовний аспект читання).

ДОДАТОК Ж
Завдання для організації
самостійної роботи

Завдання 1.

Тема: Навчання граматичного матеріалу на початковому ступені

Завдання: Опрацюйте методичну літературу з проблеми за наступними напрямками:

- 1.Реалізація комунікативного підходу у навчанні граматики.
- 2.Формування рецептивної та репродуктивної граматичних навичок.
- 3.Застосування ігрових форм роботи у навчанні граматики.
- 4.Типові граматичні помилки та їх запобігання.

Форма контролю: Результати дослідження оформляються та здаються у вигляді конспекту статті, конспекту фрагменту уроку

Завдання 2

Тема: Навчання лексичного матеріалу на початковому та середньому ступенях

Завдання: Опрацюйте методичну літературу з проблеми за наступними напрямками:

- 1.Реалізація комунікативного підходу у навчанні граматики.
- 2.Формування рецептивної та репродуктивної граматичних навичок.
- 3.Застосування ігрових форм роботи у навчанні граматики.
- 4.Типові граматичні помилки та їх запобігання.

Приклад 1. Приклад зведеної таблиці типових помилок у письмовому та усному мовленні студентів (складена студентами ЕГ):

Таблиця 2

**Типові помилки у тестових завданнях
(авторська)**

Most Typical Mistakes in Test Papers

This table comprises only a few most common mistakes in students' test papers and compositions. It doesn't cover all the range of mistakes, so you are welcome to add more.

Sphere	Mistakes	Examples
1. Spelling	<ul style="list-style-type: none"> - ending: - double consonant: - wrong vowel: - phonemic spelling: - capital letter: - omission of "e": 	<ul style="list-style-type: none"> *stat_ *I_lusion *tee_ *wo<u>ll</u> *<u>d</u>octor Green *fish<u>s</u>
2. Articles	<ul style="list-style-type: none"> - no indefinite article: - "a" instead of "an": - no definite article: - indefinite article instead of definite and vice verse: - article instead of "0" article: - article together with a personal pronoun: - usage of articles with numerals: 	<ul style="list-style-type: none"> *_beautiful girl *<u>a</u> apple *_ USA *<u>a</u> girl he knows, He is <u>the</u> teacher. *<u>the</u> Lake Baikal *<u>the</u> her book *_ first word

Продовження Таблиці 2

3. Verb forms	<ul style="list-style-type: none"> - irregular verbs: - endings: - wrong or absence of auxiliary verbs: - wrong modals: - passive voice: - non-final forms of the verb: 	<ul style="list-style-type: none"> * <u>cutted</u> * she know__ *We__writing a letter *He <u>may</u> swim *The work is <u>been</u> done *He stopped <u>to smoke</u>
4. Tense forms	<ul style="list-style-type: none"> - Present Indefinite and Continuous: - Present Perfect and Past Indefinite: - Past Indefinite and Past Continuous: - Present Tenses that express future action: - Indirect Speech: - Subjunctive Mood: 	<ul style="list-style-type: none"> *He <u>reads</u> now *He just <u>did</u> it/He <u>has done</u> it yesterday *When <u>I was meeting</u> him yesterday, <u>he worked</u> in the garden *My aunt <u>arrives</u> soon *He said he <u>will go</u> there <u>tomorrow</u> *if we knew it, we <u>shall help</u> you
5. Nouns	<ul style="list-style-type: none"> - countable/uncountable: - Possessive case: - Proper names: - plural form: 	<ul style="list-style-type: none"> *Where <u>is</u> my trousers? *James' car *Vinnysya state university *roof – rooves

Продовження Таблиці 2

6. Pronouns, particles	<ul style="list-style-type: none"> - absolute form of possessive pronouns: - usage and spelling of demonstrative pronouns: - usage of “some”, “any” and the like - presence or absence of particle “to”: 	<ul style="list-style-type: none"> *<u>mine</u> hat *<u>thise</u> men, <u>that</u> dogs *Are there <u>some</u> English books in your library? * I want you _ take this pen
7. Adjectives	<ul style="list-style-type: none"> - degrees of comparison: - adverb instead of adjective and vice versa: 	<ul style="list-style-type: none"> *more nice dress *<u>beautifully</u> flower
8. Word order	<ul style="list-style-type: none"> - reported questions: - complex sentences: - sentences with direct/indirect object: - several adverbial modifiers: - more than one attribute: 	<ul style="list-style-type: none"> *He asks me where <u>am I</u> going *I don't know where <u>has</u> he gone? *He gives the book her * I'll see you tomorrow at six o'clock *Look at this <u>little nice</u> girl
9. Text composition	<ul style="list-style-type: none"> - absence of one or more essential parts: - absence of logical connection: - stylistic mistakes: 	<ul style="list-style-type: none"> *1.introductory paragraph 2. body – 1 to 3 paragraphs (topic sentence, supporting statements) 3. conclusion (summary and final comments in general statements)

Продовження Таблиці 2

10. Vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> - homonyms: - lack of parenthesis: - wrong word: - usage of “do” and “make”: 	<ul style="list-style-type: none"> *the dog’s <u>canal</u> *on the other hand, moreover *He has <u>light</u> hair *She had her hair <u>made</u> at the hairdresser’s
11. Punctuation	- comma, colon, semicolon:	*He <u>said, that</u> he needed some time.
12. Word formation	- derivatives:	*vary – <u>varyous</u>

Форма контролю: Результати дослідження оформляються та здаються у вигляді конспектів статей та фрагментів уроків.

Форма плану – конспекту уроку

(за А. Хуторським)

План – конспект

Уроку з _____ в ____ класі школи № _____ міста _____

На

тему _____ ,

Який було проведено студентом – практикантом _____ групи _____ курсу

_____ факультету (інституту), _____ ВНЗ,

_____ (ПІБ).

«Затверджую» Методист _____ (Підпис)

_____ (ПІБ).

«Погоджено» Вчитель _____ (Підпис)

_____ (ПІБ).

Оцінка за урок: «_____» балів _____ (Підпис)

Тема уроку:

Мета уроку:

Головна проблема уроку:

Основні освітні об'єкти:

Обладнання:

План уроку:

Хід уроку (докладний конспект):

Завдання 3.

Тема: Навчання фонетичного матеріалу.

Завдання: Опрацюйте методичну літературу з проблеми за наступними напрямками:

- 1.Реалізація комунікативного підходу у навчанні фонетики.
2. Формування рецептивної та репродуктивної фонетичних навичок.
- 3.Застосування ігрових форм роботи у навчанні фонетики.
- 4.Типові фонетичні помилки та їх запобігання.

Форма контролю: Результати дослідження оформляються та здаються у вигляді конспектів статей та фрагментів уроків.

Завдання 4. Проектна робота.

Тема: Навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності (читання та

аудіювання) на різних ступенях.

Завдання: Працюючи в групах по 4-5 студентів, опрацюйте методичну літературу з проблеми за наступними напрямками:

1. Реалізація комунікативного підходу у навчанні читання та аудіювання.
2. Відбір текстів для навчання читання та аудіювання.
3. Тестування рецептивних мовленнєвих умінь.

Форма контролю: Результати дослідження оформляються та здаються у вигляді конспектів статей та фрагментів уроків.

Завдання 5.

Тема: Навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння та письма) на різних ступенях.

Завдання: Опрацюйте методичну літературу з проблеми за наступними напрямками:

1. Реалізація комунікативного підходу у навчанні говоріння та письма.
2. Рольова гра як засіб навчання діалогічного мовлення.
3. Формування ораторського уміння.
4. виправлення помилок в усному та писемному мовленні.

Форма контролю: Результати дослідження оформляються та здаються у вигляді конспектів статей та фрагментів уроків.

Завдання 6.

Мета: Контроль у навчанні ІМ. Особливості тестового контролю.

Завдання: Працюючи в групах по 4-5 студентів, опрацюйте методичну літературу з проблеми за наступними напрямками:

1. Види та типи тестових завдань для контролю різних видів
2. Вимоги Ради Європи до контролю іншомовних умінь та навичок. Міжнародні екзамени з іноземної мови (TOEFL, FCE, IELTS).
3. Переваги та недоліки тестування.

Форма контролю: Результати дослідження оформляються та здаються у вигляді конспектів статей та фрагментів уроків.

Завдання 7-8.

Мета: Підготовка тестових матеріалів для контролю мовленнєвих навичок та умінь.

Завдання: В рамках підготовки матеріалів для педагогічної практики, розробіть наступні проекти:

1.Серія тестових матеріалів для контролю лексичних навичок аудіювання та читання за темою “Людина та її оточення” (для 5 класу).

2.Серія тестових матеріалів для контролю граматичних навичок усного та писемного мовлення за темою “Захист навчколишнього середовища» ” (10 клас).

Форма контролю: Результати дослідження оформляються та здаються у вигляді тестових завдань.

Завдання 9

Тема: Особливості навчання ІМ на різних ступенях ЗОШ (початковому, середньому, старшому)

Завдання: У групах по 4-5 студентів вивчіть наступні проблеми:

1.Психологічні особливості школярів різних вікових груп, види мотивів, які переважають у школярів.

2.Методи, прийоми навчання школярів ЗОШ та їх залежність від ступеня навчання.

3.Види наочності, які застосовуються на різних ступенях.

Форма контролю: Результати дослідження оформляються та здаються у вигляді проекту.

ДОДАТОК 3

Прийоми організації навчання на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії

(адаптовані методики за А. Хуторським) :

Приклади креативних методів навчання

<p>«Мозковий штурм»</p> <p><u>Опис:</u> кожен учасник може висловлювати свої ідеї, доповнювати, уточнювати; «штурм триває 10 – 15 хв., під час нього пропонуються питання, які вимагають нетрадиційної відповіді. Робота проводиться у групах: генерації ідей, аналізу проблемної ситуації та оцінки ідей, генерації контр ідей. Отримані ідеї систематизуються, об'єднуються за загальними принципами та підходами, розглядаються різноманітні труднощі у здійсненні ідей і вони підлягають критиці.</p>	
<p><u>Правила:</u> є ведучий та учасники необхідне повне звільнення від стереотипів та традицій повна свобода уяви, будь – яка ідея зустрічається схвально важливо заохочувати та підтримувати партнерів на етапі обговорення забороняється критика думки мають бути сформульовані чітко та коротко</p>	<p><u>Процедура проведення:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. формулювання навчальної проблеми, умов та правил колективної роботи; розподілення на робочі групи по 3-5чол. Та експертну групу 2. розминка – швидкий пошук відповідей на питання та завдання тренувального характеру 3.«штурм» поставленої проблеми: генерування ідей (критика заборонена), до кожної групи прикріплено експерта, який фіксує ідеї (10 – 15 хв.) 4. оцінка та відбір найкращих ідей групою експертів 5. повідомлення результатів, обговорення підсумків роботи груп, публічний захист ідей, їх оцінка
<p>«Метод проектів» – орієнтує учнів не на просте вивчення теми, а на створення освітнього продукту. Учні індивідуально чи у групах за певний час виконують пізнавальну, дослідницьку, конструкторську роботу на завдану тему.</p>	
<p><u>Правила:</u> тема одна, шляхи реалізації – різні, робота є дослідницькою під час виконання проекту учні набувають знання, будують відносини, оволодівають необхідними засобами мислення та</p>	<p><u>Структура:</u> назва проекту, цитата, лозунг чи інша форма презентації проекту загальна характеристика ідея,цілі та завдання, учасники проекту, умови реєстрації у проекті, строки реалізації, етапи проведення проекту, умови участі у проекті, особливості</p>

дії проект заздалегідь сплановано, сконструйовано, але допускається гнучкість та зміни під час виконання проект орієнтовано на вирішення конкретної проблеми, результат має споживача	проведення, види діяльності, форми взаємодії організаторів проекту з учасниками, критерії оцінки діагностична та оцінювальна групи результати проекту, їх оцінка, нагороди та призи, можливий розвиток та продовження проекту
---	---

Прийоми навчання

Диригування уроком	
1. Прийом «Входження в урок»	Налаштування дітей на хід уроку – знайомство з планом, музикальний вступ, розбір домашнього завдання, інтелектуальна розминка
2. Прийом «Чітка команда»	Вчитель дає чітку команду, яка має зрозумілу технологію її виконання, що не допускає відхилень. Такі команди відпрацьовуються для ситуацій, що часто повторюються.
3. Прийом «Невербальне керування»	Інструментом керування учнями, особливо із дисциплінарною метою, можуть стати: дзвіночок, плескання у долоні тощо.
4. Прийом «Демонстрація професіоналізму»	Вчитель показує як він вміє виконати творче чи складне завдання. (Наприклад, прочитання вчителем власного твору на завдану тему)
5. Прийом «Вихід за межі»	Вихід вчителя за межі підручника чи навчального предмету (наприклад, гармонійне вживляння у канву уроку останніх подій у світі чи сюжету популярного фільму).
6. Прийом «Відпочинок»	Виконання традиційної гри – відпочинку, яка не занадто збуджує дітей, не випадає з структури уроку.
7. Прийом «Неочікувана справа»	Для відновлення дисципліни вчитель дає кожному учню неочікуване завдання: намалювати у своєму зошиті дерево – як його бачить пелікан і як – карлик.
8. Прийом «Наказ»	Відновлення дисципліни за допомогою нескладної, але неочікуваної команди («встаньте, подивіться на стелю, сядьте, подивіться на дошку»)
9. Прийом гральних команд	Виконання правил гри допомагає відновленню дисципліни
10. Прийом «Завершення уроку»	Урок завершується чітко, традиційним словом чи дією; краще, якщо це буде одна й та сама фраза чи жест

Співкерування класом	
1. Прийом «Зрівняйте позиції»	Вчитель ставить себе у позицію оцінюваного, сам дає оцінку своєму уроку
2. Прийом «Дозвольте собі допомогти»	Розробка учнями дидактичних матеріалів; створення ситуації, в якій вчитель потребує допомоги
3. Прийом «Введіть роль»	Типові ролі: «Чомучка» (учень, який готує серію запитань для фронтального опитування), «Адвокат» (записує скарги учнів та відстоює їх інтереси перед вчителем), «Спонсор знань» (учень, до якого можуть звертатися по допомогу ті, хто хворів чи відстав)
4. Прийом «Учнівське резюме»	Особлива форма рефлексії – учні письмово відповідають на серію запитань, які відображають їх ставлення до уроку, вчителя, навчального предмету.
Засоби підвищення інтересу	
1. Прийом « <u>Дивуй!</u> »	Вчитель знаходить кут зору, при якому пересічне стає дивовижним
2. Прийом «Фантастична додача»	Вчитель доповнює реальну ситуацію фантастикою – переносить літературного героя в інший час, видумує фантастичну тварину
3. Прийом «Відстрочена відгадка»	На початку уроку вчитель задає загадку, відгадка якої буде відкрита під час роботи з новим матеріалом
Прийоми конструювання запитання	
1. Евристичне запитання	Засновник – Сократ, шляхом задавання запитань він спонукає співрозмовника до постановки та вирішення проблеми. В основі лежать два дидактичних принципи: «Я знаю, що я нічого не знаю», «Нічия думка не буває хибною»
2. Сім запитань Квінтиліана	Цей прийом використовується для знаходження відомостей про якусь подію або об'єкт. Задаються сім ключових запитань: хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли?
3. Питання задають учні (метод зворотного діалогу)	На початку уроку вчитель пропонує учням самим знайти відповідь на ключове запитання по темі уроку, з послідовністю: що? Як? Чому? Перед учнями ставиться проблема уроку та приводяться ключові слова, значення яких учень повинен дізнатися за допомогою своїх запитань.

Прийоми написання творів	
1. Не звертати уваги на помилки	Для розвитку мовленнєвої творчості пропонується написати твір, який вчитель буде оцінювати тільки за змістом.
2. Прийом вільних асоціацій	Учні розслабляються і записують всі думки, які приходять у голову. Потім вони обмінюються написаним всередині групи, а далі відбувається обмін досвідом у класі
3. Прийом «що було б, якби...»	Учень задає собі таке запитання та намагається дати на нього відповідь
4. Прийом «Кинуте каміння»	Учень вимовляє якесь слово, пов'язане із певною темою та намагається записати наступні слова, які виникають у нього при цьому.
5. Прийом «Фантастичний банан»	Учень вимовляє два будь – яких слова та намагається їх об'єднати. Внаслідок цього виникає нова якість, яку можна розкрити та описати.
6. Прийом «Опис функцій»	Вчитель описує функції, які можна спостерігати в тій чи іншій ситуації з якимось об'єктом. Наприклад, клас розбивається на групи, які придумують засоби активізації процесу написання творів, потім вони обмінюються між собою.
7. Прийом «Знайди помилки»	Вчитель пропонує учням текст із певною кількістю помилок різного характеру. Учні можуть працювати в групах чи індивідуально. Це допомагає актуалізувати правила грамотного письма, розвивати уважність та співпрацю при роботі у групах.
Технології оптимізації навчання	
1. Ілюстрування зошитів	Проводиться найпростішими засобами – за допомогою кольорових олівців, журнально – газетних вирізок та фотографій. До ілюстрацій складаються тексти завдань.
2. Технологія «Колаж»	Вивчення теми шляхом створення учнями плакатів з ілюстраціями, цитатами; проводиться по групах, потім кожна група захищає свій колаж перед іншими.
3. Технологія «Диспут»	Форма співпраці, яка використовується для вивчення двох різних точок зору з проблеми з метою встановлення істини. Сприяє розвитку логічного мислення, формує вміння задавати запитання та відповідати у емоційно – напруженій обстановці.

4. Технологія «Дебати»	Інтелектуальне змагання, яке розвиває вміння активно відстоювати свої погляди. Складається із підготовки до гри, самої гри та аналізу гри.
Ігри – тренінги	
1. Прийом «Ігрова мета»	Якщо потрібно виконати велику кількість одноманітних вправ, вчитель включає їх у ігрову оболонку, в якій ці дії виконуються для досягнення ігрової мети.
2. Прийом «Логічний ланцюжок»	Учні змагаються, по черзі виконуючи дії у відповідності із правилом, коли кожна наступна дія залежить від попередньої. Грають окремі учні або команди.
Різновиди повторення	
1. Прийом «Своя опора»	Учень складає власний опорний конспект з нового матеріалу (наприклад, у вигляді розгорнутого плану відповіді на запитання, далі учні можуть обмінятися ними та відповідати за конспектом сусіда. Інший варіант – учні готують серію запитань, які перекривають навчальний матеріал.
2. Прийом «Опитування – підсумок»	В кінці уроку вчитель задає запитання, що спонукають до рефлексії: що на уроці було головним? Що було цікавим? Чому новому навчилися?
3. Прийом «Обговорення домашнього завдання»	Вчитель разом з учнями обговорюють яким має бути домашнє завдання (при цьому проводиться знову огляд навчального матеріалу)
Усне опитування	
1. Прийом «Світлофор»	Учням видаються дві картки зеленого та червоного кольору за допомогою яких вони сигналізують про свою готовність до відповіді. Якщо вони знають відповідь на запитання – піднімають зелену картку та навпаки. Кожен учень у цій ситуації повинен сам оцінити свої знання та відреагувати на запитання.
2. Прийом «Базовий аркуш контролю»	На першому уроці нової теми вчитель вивішує базовий аркуш контролю з правилами, термінами, формулюваннями, які зобов'язаний знати кожен.
3. Прийом «Взаємне опитування»	Учні опитують одне одного за базовими аркушами (3 – 5 хв.)
Письмовий контроль	
1. Фактологічний диктант	На парті є лише ручка та папір, пропонується 5 – 7 запитань у високому темпі.
2. Вибірковий контроль	Вибіркова перевірка письмових робіт – вчитель вибирає 5 – 7 робіт навмання чи на власний розсуд.

3.Тренувальна контрольна робота	Після перевірки письмових робіт оцінки не виставляються у журнал або виставляються за бажанням учнів.
4. Бліц – контрольна робота	Схожа на фактологічний диктант, але включає 7 – 10 завдань, які треба виконати за короткий час. Кожне завдання виконується на окремому аркуші, який по закінченні часу одразу віддається вчителю.

**Інтерактивні прийоми навчання
(адаптовані методики за А. Хуторським)**

1. Прийом «Симпозіум»	Учням пропонується уважно прочитати навчальний текст та впродовж певного відрізка часу розподілити ролі: редактор, критик, автор, рецензент, незнайка, доцент, академік. Далі кожен у своїй ролі має викласти навчальний текст, інші учасники оцінюють виступ.
2.Прийом «Скриня мудрості»	Учні уважно читають текст та пишуть записку із важким запитанням, яку кладуть у скриню. Потім текст читається вдруге і вчитель по одній виймає записки із скрині і опитує учнів. Оцінюються як відповіді так і запитання.
3.Прийом «Незвичайна доповідь»	Читається текст, кожен з учнів кодує зміст тексту за допомогою знаків, схем, малюнків та передає записку сусіду. Другий учень робить доклад, спираючись на цю записку.
4.Прийом «Виявлення помилки»	Учням пропонується текст, який вони мають прочитати за певний час та зрозуміти головну думку та зміст. Далі видається змінений варіант того самого тексту; завдання – знайти та виправити невірні ствердження.
5. Прийом «Наполегливий гравець»	Учні змагаються складаючи список запитань до тексту. Виграє той, чий список довший та доскональні ший.
6.Прийом «Склади програму навчання»	Кожен учень знайомиться з навчальним матеріалом та має скласти програму з даного предмету, яка відображає зміст матеріалу; розділи; теми; труднощі, які можуть виникати; прийоми полегшення засвоєння матеріалу. Кожна програма виноситься на обговорення.
7. Прийом «Захоплюючі історії»	Учні ознайомлюються із навчальним текстом та виписують ключові слова. Далі вони мають написати цікаве оповідання, в якому використовуються всі ці слова послідовно. Потім проводиться конкурс на найбільш захопливе оповідання.

ДОДАТОК К

**Прийоми оптимізації педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності
(адаптовані методики А. Хуторського)**

Приєм	Можливості застосування
<p><i>Підвищення можливостей контролю</i> Коли контроль над деякими моментами навчання переходить у руки учнів, вони стають більш впевненими у своїх силах.</p>	<p>Запропонуйте кілька завдань на вибір. Час від часу дозволяйте учням самим ставити оцінки за контрольні та домашні роботи.</p>
<p><i>Усунення порівнянь у співтоваристві</i> Порівняння у співтоваристві – це оголошення високих та низьких результатів, рейтингів успішності. Якщо діти бачать, що порівняння не на їхню користь, вони не ризикують братися за складні завдання, використовують менш ефективні методи.</p>	<p>Не наголошуйте на оцінках. Сфокусуйтеся на особистісному вдосконаленні учнів, винагороджуючи їхні зусилля та передаючи їм погляд на помилки як на невід’ємну частину навчання. Заохочуйте особисті досягнення, пропонуючи учням багато видів позакласної діяльності.</p>
<p><i>Постановка чітких цілей</i> Впевненість у своїх силах підвищується, коли учні розуміють, що від них вимагають та що вони будуть мати у кінцевому результаті. Завдання, які дає вчитель, повинні бути чітко сформульованими і визначати не лише кінцеву мету, а й проміжні кроки, необхідні для її досягнення.</p>	<p>Формулюйте завдання у вигляді конкретних дій щодо його виконання. Перед тим як вимагати виконання складного завдання, треба впевнитися, що учні засвоїли прості навички.</p>
<p><i>Заохочення ризику</i> Виконання особливо важких завдань підвищує мотивацію вирішення цих завдань. Для того, щоб учні пішли на ризик, вони повинні неодноразово відчувати радість перемоги у минулому.</p>	<p>Запропонуйте учням роботу, яка містила б 6 простих завдань та 4 більш складні завдання, на які нараховувалось більше балів. Учні мають право виконати 6 будь – яких завдань.</p>

[166, с. 162 – 163]

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 231 с.
2. Акімова О. В. Теоретико-методологічні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти / О. В. Акімова : монографія. – Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2007. – 352 с.
3. Акмамбетова М. Е. Формирование компетентности будущего учителя в разрешении коллизийных педагогических ситуаций : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13. 00. 08 / М. Е. Акмамбетова. – Волгоград, 2006. – 21 с.
4. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
5. Андреева Г. Социальная психология : учебник для вузов. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 373 с.
6. Андрущенко В. Педагогічна освіта : історико-філософська рефлексія для майбутнього розвитку // Філософія освіти : науковий часопис / Ін-т вищої освіти АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К., 2007. – 1(6). – С. 14 – 15.
7. Анципов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анципов, А. И. Шипилов. – Спб. : Питер. – 2006. – 528 с.
8. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. – (Серия: Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР).
9. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В. И. Байденко : метод. пособие. – Москва : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
10. Балл Г. Гуманізація освіти в контексті сучасності : психолого-педагогічні орієнтири / Г. Балл // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 218 – 224.

11. Барабанова З. П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися / З. П. Барабанова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1.
12. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 22, [1] с.
13. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н \ Д. : Феникс, 2000. – 416 с.
14. Белухин Д. А. Личностно-ориентированная педагогика / Д. А. Белухин ; Московский психолого-социальный институт. – М., 2005. – 312 с.
15. Березовин Н. А. Основы психологии и педагогики / Н. А. Березовин. – Мн. : Новое издание, 2004. – 336 с.
16. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех – К.: Либідь, 2003. – 277с.
17. Бех І. Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 5–15
18. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. д-ра пед. Наук : 13.00.02 / Оксана Борисівна Бігич. – К., 2005. – 36 с.
19. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : МГУ, 1982. – 199 с.
20. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів : навч. посібник. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
21. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : “ Питер”, 2000. – 304 с. – (Серия «Учебник нового века»)
22. Бродська Л. В. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Бродська. – Київ, 2006. – 45, [1] с.

23. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы / М. В. Буланова-Топоркова : учебное пособие. – Ростов н \ Д. : Феникс, 2002. – 544 с.
24. Вачков И. Смена приоритетов [Электронный ресурс] / И. Вачков // Школьный психолог. Первое сентября. – 2000. – № 44. –Режим доступа к журналу : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200004410>.
25. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий / Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 32–40.
26. Волкова Н. П. Особистісно-орієнтовані технології навчання професійно - педагогічної комунікації / Н. П. Волкова // Педагогіка. – 2005. – № 4. – С.83 – 95
27. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 576 с.
28. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці / П. М. Воловик. – К. : Радянська школа, 1969. – 220 с.
29. Володина Л. В. Деловое общение и основы теории коммуникации : учеб. пособие / Л. В. Володина, О. К. Карпущина ; Санкт-Петерб. гос. ун-т телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича. – СПб. : ГУТ, 2002. – 62 с.
30. Вольфовська Т. О. Соціальні уявлення молоді про способи й моделі взаємодії у суспільстві / Т. О. Вольфовська // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 98-106.
31. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – (Психология : Классические труды).
32. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ – Глоса, 2000. – 165 с.
33. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Я. Глазкова. – Харків, 2004. – 25, [1] с.
34. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»

/ Ольга Анатоліївна Гончарова. – К., 2008. – 20 с.

35. Городяненко В.Г. Соціологія : підручник / В. Г. Городяненко. – К. : Академія, 2003. – 560с.

36. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах / Р. С. Гуревич : монографія. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 410 с.

37. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников (Теория. История. Практика) : учебное пособие / И. Ю. Гутник. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 158 с.

38. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с. – (Серия : Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР).

39. Даутова О. Б. Педагогическая компетентность учителя как результат самообразования / О. Б. Даутова, С. В. Христофоров // Инновации и образование : сборник материалов конференции. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – Вып. 29. – (Серия «Symposium»). – С.309 – 317

40. Денисова А. Л. Формирование готовности у студентов к профессиональной деятельности в условиях информатизации образования : межвузовский сборник научных трудов / А. Л. Денисова, В. А. Сластенин. – М. : Прометей, 1993. – 117 с. – (Теория и практика высшего педагогического образования).

41. Деркач А. А. Акмеология / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2002. – 681 с.

42. Диса О. В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Диса Олена Вікторівна. – Запоріжжя, 2004. – 181 с.

43. Дубасенюк О. А. Дослідження професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – Житомир, 2000. – № 6. – С.12 – 14

44. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. Є. Антонова, О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

45. Дубасенюк О. А. Розвиток особистості майбутніх учителів засобами спеціальних педагогічних знань / О. А. Дубасенюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир. – 2003. – № 12 – С. 56-59.
46. Заброцький М. М. Експериментальне дослідження взаємних очікувань учасників педагогічної взаємодії / М. М. Заброцький // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2007. – Т. 7, вип.12. – С. 86-91.
47. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. доктор пед. наук, проф. С. Ю Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
48. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.
49. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя : учебник для вузов. – М. : Логос, 1999. – 230 с.
50. Зязюн І. Філософські засади освіти в Україні / І. Зязюн // Філософія освіти в сучасній Україні : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні” (1–3 лютого 1996 року). – К. : ІЗМН, 1997. – С.61–65.
51. Иванова Е. В. Психологические особенности когнитивной дифференцированности и личностных структур детей старшего дошкольного возраста с опережающим развитием : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, история психологи» / Иванова Елена Владимировна. – М., 1999. – 161 с.
52. Иванова С. П. Учитель 21 века : ноопсихологический поход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
53. Іваницька Н. Л. Статистика в мові і для мови / Ніна Лаврентіївна Іваницька :

- посібник для аспірантів, магістрантів, науковців-філологів, студентів. – 2008.
54. Каган М. С. Мир общения / М. С. Каган. – М., 1988. – 319 с.
55. Кадемія М. Ю. Методика професійного навчання з інформаційних технологій : навч. посіб. / М. Ю. Кадемія, О. В. Шестопалюк ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця : Вінницька обл. друк., 2007. – 311 с.
56. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. О. Калінін. – Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – 20, [1] с.
57. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение. – 1987. – 190 с.
58. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навч. посіб. для майбутніх вчителів / В. В. Каплінський. – Вінниця, 2003. – 79с.
59. Кар'пюк О. Навчання як модель успішного життя. Основні критерії навчання іншомовного спілкування за комунікативно-орієнтованою методикою / О. Кар'пюк // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 4. – С. 86-94.
60. Киричук О. В. Основи психології / О. В. Киричук, В. А. Роменець. – К. : Либідь. – 1996. – 620 с.
61. Кіліченко О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Кіліченко. – К., 1997. – 24 с.
62. Кічук Н. В. Проблеми інноваційно-орієнтованої підготовки фахівця у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / Н. В. Кічук // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – Вип. № 3. – Режим доступу к журналу : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_12/
63. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин – М. : Арена, 1994. – 223 с.

64. Ключева Н. В. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Н. В. Ключева. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
65. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.
66. Коломієць А. М. Особливості професійної діяльності викладача в умовах інформаційного суспільства // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць/ А. М. Коломієць. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2010. – №25.
67. Коляда Л. А. Контроль качества профессиональной подготовки будущих педагогов : автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. А. Коляда. – Саратов, 2007. – 23, [1]с.
68. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури / Ольга Миколаївна Куцевол : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська література)». – К., 2007. – 44с.
69. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук – К. : “К.І.С.”, 2004. –112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
70. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Костюшко Юрій Олександрович. – Житомир, 2005. – 208 с.
71. Кочарян Т. Е. Развитие методологической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последиplomного образования : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. Е. Кочарян. – Ставрополь, 2004. – 179 с.
72. Кравцов А. О. Диалогизм как базовый принцип философии воспитания XXI

- века / А. О. Кравцов // Философия образования : сборник материалов конференции. – СПб., 2002. – Вып. 23. – (Серия “Symposium”).
73. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації : факти, роздуми, перспективи / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
74. Крючкова О. В. Становление педагогической одаренности как направление личностно-профессионального развития будущего учителя [Электронный ресурс] / О. В. Крючкова // Наука, образование, общество. – 2006. – Режим доступа к журналу : <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=48>.
75. Кузьменко В. В. Професійно значущі якості педагога та основні підходи до їх реалізації / В. В. Кузьменко // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РІПО, 2010. – Вип. 7. – 292 с.
76. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс] / Ю. Кулюткин, С. Тарасов / Общество «Знание» России. – 2000. – № 1. – Режим доступа : www.znanie.org/jornal.
77. Кушнір В. Педагогічний процес як взаємодія різних середовищ / В. Кушнір, Г. Кушнір // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – Вип. 68. – 248 с.
78. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения : Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
79. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
80. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 511 с.
81. Лукьянова М. И. Личностно-ориентированный урок : конструирование и диагностика / М. И. Лукьянова : учебно-метод. пособие. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2006. – 176 с.
82. Ляудис В. Я. Инновационное обучение: стратегия и практика / Ляудис В. Я. –

М., 1994. – 203 с.

83. Мазоха Д. С. Інноваційні технології формування професіоналізму вчителя в системі безперервної освіти /Д. С. Мазоха // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 23-26.

84. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с. – (серія «Психологічний інструментарій»).

85. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова : книга для педагога. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 99 с.

86. Мамзин А. С. История и философия науки : учебное пособие для аспирантов / А. С. Мамзин. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с.

87. Маралов В. Г. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова, – М. : Академический Проект : Парадигма, 2005. – 288 с.

88. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн.для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с. – (Психол. наука – школе).

89. Маркушевская Е. А. Проектирование диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса ; 16.02.2006 [Электронный ресурс] // Наука, образование, общество. – Режим доступа к журналу : <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=24>.

90. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу : порівняльний аналіз : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка і історія педагогіки / Ольга Василівна Матвієнко. – К., 2005. – 41 с.

91. Матяш О. И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование : сборник научных трудов «Теория коммуникации и прикладная коммуникация» / Вестник Российской коммуникативной ассоциации, Вып. 2 / под общей ред. И. Н. Розиной. – Ростов н \ Д : ИУБиП, 2004. – 244 с.

92. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин //

Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С.29 – 33

93. Мещерякова Е. В. Педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве : методологические основы профессиональной подготовки учителя / Е. В. Мещерякова. – Волгоград : Перемена, 2001. – 323 с.

94. Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л. М. Митина. – Кемерово, 1996. – 49с.

95. Мойсеюк Н. Педагогіка / Неля Мойсеюк : навчальний посібник. – (5е вид.) – Київ, 2007. – 655 с.

96. Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова. – СПб. : Питер, 2007. – 208 с.

97. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навчальний посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко ; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267с.

98. Морська Л. І. Дидактичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . – № 37. – Житомир, 2008. – С. 70-73.

99. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації : теоретико-методологічний аналіз : учебник для студентов и высш. пед. учеб. заведений : в 3-х кн. , Основы психологии / С. О. Мусатов. – К. ; Рівне : Ліста. – М., 2003. – 176 с.

100. Научная школа А. В. Хуторского [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://khutorskoy.ru/science/index.htm>.

101. Немов Р. С. Психология. Кн 1 / Р. С.Немов. – [4-е изд.] – М. : Гуманит. ВЛАДОС, 2003. – 688с.

102. Немчинова А. Л. Творчество как диалог: автореферат дис. на соискание степени канд. философ. наук : спец. 09.00.13 / А. Л. Немчинова. – Волгоград, 2007. – 24, [1] с.

103. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка у контексті розвитку людського

- капіталу / Н. Г. Николо // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2010 –. № 23.
104. Образцов П. И. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / О. Ю. Иванова, П. И. Образцов. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
105. Образцов П. И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения : учебно-метод. Пособие / П. И. Образцов, А. И. Ахулкова, О. Ф. Черниченко ; [под общей редакцией проф. П. И. Образцова]. – Орел : ОГУ, 2003. – 94 с.
106. Озмидова Е.В. Мотивационные аспекты педагогического взаимодействия в Вузе [Электронный ресурс] / Е. В. Озмидова // Новые технологии преподавания. – Электронный учебно-методический журнал СПбГЭФиф от 20.09.2006, рубрика „Новые технологии преподавания”.
107. Орбан-Лембрик Л. Є. Соціальна психологія особистості і спілкування. Кн. 1 / Л. Є. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь. – 576 с.
108. Остапчук О. Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С.
109. Панов В. И. Образовательная среда как предмет экопсихологии развития. // Вторая Российская конференция по экологической психологии : тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – с.
110. Парыгин Б. Д. Анатомия общения : учеб. пособие / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 301 с.
111. Патрина Е. Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя высшей школы в системе дополнительного образования : автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13. 00. 08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Н. Патрина. – Волгоград, 2006. – 23 с.
112. Педагогический энциклопедический словарь / [глав. ред.. Б. М. Бим-Бад]. –

М. : Большая Российская энциклопедия, 2002.

113. Педагогічні технології : навч. посібник / [О. С.Падалка, А. М. Нісімчук, І. О.Смолюк, О. Т.Шпак]. – К. : вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1995. – 250 с.

114. Петровский А. В. Психология : учеб. [для студентов высш. пед. учеб. заведений] / А. В.Петровский, М. Г.Ярошевский – [2 – е изд., стереотип]. – М. : изд.центр «Академия», 2001. –512 с. – (Высшая школа).

115. Пидкасистый П. И. Педагогика / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.

116. Питюков В. Н. Основы педагогической технологии / В. Н. Питюков : учеб.-практич. пособие. – [3-е изд., испр. и доп.] – М. : Гном и Д, 2001. – 190 с.

117. Подласый И. П. Педагогика : 100 вопросов, 100 ответов / И. П. Подласый. – М. : Владос – Пресс, 2004. – 368 с.

118. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : за спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. М. Полякова. – Харків, 1998. – 21с.

119. Проблемы качества образования : матер. 13 Всерос. совещания. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования. – М. ; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.– 2003. – 72 с.

120. Прудникова О. І. Вплив педагогічного спілкування на професійну підготовку студентів музичних училищ : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Прудникова Олена Іванівна. – Київ, 2001. – с.

121. Психологический словарь / под. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп.. – М. : Политиздат, 1990. –494 с.

122. Репкин В. В. Развивающее обучение : теория и практика : статьи / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск : "Пеленг", 1997. – 288 с. – (Б-ка Развивающего

Обучения ; Вып. 19).

123. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 336 с.

124. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с. – (Серия "Мастера психологии").

125. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

126. Рыданова И. И. Основы педагогического общения : учеб. пособие [для студентов пед. вузов] / И. И. Рыданова. – Мн. : Беларуская навука, 1998. – 319 с.

127. Савченко Н. Спілкування як професійно творча категорія в педагогічній діяльності / Н. Савченко // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – Вип. 68. – 248 с. – (Серія: Педагогічні науки).

128. Садовская Е. А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета : методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» / Е. А. Садовская. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 56 с.

129. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Л. О. Савенкова : монографія. – К. : КНЕУ, 2005. – 215 с.

130. Сафьянов В. И. Этика общения : учебное пособие / В. И. Сафьянов. – М. : Изд-во МГУП «Мир книги», 1998. – 164 с.

131. Сарсенбаева Б. И. Психологическая подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности / Б. И. Сарсенбаева // Педагогика. – 2005. – № 2. – С.47 – 54

132. Семина Л. И. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. (при поддержке Института «Открытое общество (Фонд Сороса) – Россия» в рамках программы «Гражданское общество» и мега-проекта «Развитие образования в России» / Л. И.Семина ; под общ. ред. Л.И.Семиной. – М. : Изд-во «Бонфи», 2002. – 408 с.

133. Сергеева Т. А. Профессионализм методиста, или Один в пяти лицах / Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Э. Назарова. – М. : ИРПО, 2002. – 224 с.
134. Симоненко В. Д. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение». В 2-х кн. Кн. 1 / В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых ; [под ред. В. Д.Симоненко]. – Брянск : Изд-во Брянского госуниверситета, 2003. – 174 с.
135. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В. П.Симонов. – М, 1995. – 192 с.
136. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; [под ред. В. А. Слостенина]. – М : Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
137. Слово учителя / освітній сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://konserg.ucoz.ua/>
138. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в средней школе : учебно-методическое пособие для студентов / А. П. Сманцер.– Минск : БГУ, 2010. - 335 с.
139. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер:пер. англ.. – М. : Феникс, 1994. – 688с.
140. Соколов В. М. Инновационные технологии в образовании: стимулы и препятствия / В. М. Соколов // Вестник ННТУ. – 2005. – Вып.1(6). – С. 202–205. – (Серия «Инновации в образовании»).
141. Сорокин П. Общедоступный учебник социологии : статьи разных лет / П. Сорокин ; Ин-т социологии. – М. : Наука, 1994. – 560 с. – (Социологическое наследие).
142. Спиркин А. Г. Большая Советская Энциклопедия [Электронный ресурс] / А. Г. Спиркин. – Режим доступа : <http://www.oval.ru/enc/13273.htm>.
143. Стандарт вищої освіти : освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спец. 6. 010100 напряму підготовки 0101 педагогічна освіта / [розробники: Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І., Бігич О. Б., Шерстюк О. М., Пасічник Л. М. та

ін.] – К. : Міністерство освіти і науки України, 2004. – 24 с.

144. Стандарт вищої освіти : освітньо-професійна програма бакалавра за спец. 6.010100 напряму підготовки 0101 педагогічна освіта [розробники: Тезікова С. В., Потапенко С. І., Трибуханчик А. М., Панова Л. С., Жилко Н. М. та ін.] – К. : Міністерство освіти і науки України. – 2004. – 153 с.

145. Столяренко Л. Д. Психологія /Л. Д. Столяренко : учебник для вузов. – СПб. : Лидер, 2005. – 592 с.

146. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : “К.І.С.”, 2003. – 296 с.

147. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – СПб., М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2006. – 72 с.

148. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.

149. Тарасенко Г. С. Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти / Г. С. Тарасенко, Б. І. Нестерович // Вісник Житомирського державного університету. – Житомир, 2005. – (21). – с. 12–15.

150.Тарнопольський О. Б. Використання інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей / О. Б. Тарнопольський // Вісник Житомирського державного університету. Вип. 53. Педагогічні науки. – Житомир, 2010. – С. 47–51.

151. Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона [Електронний ресурс] – режим доступу http://www.job.ammu.org.ua/data/002_6.html.

152.Тукачев Ю. А. Опросник "Список компетенций педагогической деятельности": предварительная проверка психометрических свойств / Ю. А. Тукачев // Личностно развивающее профессиональное образование в

изменяющейся России : материалы 6-й Всероссийской научно-практической конференции : в 2-х ч. Ч. 2. – Екатеринбург : ГОУ ВПО "Рос. гос. проф. пед. ун-т", 2006. – С. 180 – 187

153. Тюхтин В. С. Проблема связей и отношений в материалистической диалектике / В. С. Тюхтин. – М. : Наука, 1990. – 228 с.

154. Уманський Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманський. – М., 1980.

155. Унтілова Е. А. Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Еліна Артурівна Унтілова. – Одеса, 2005.

156. Федотова Е. Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01/ Е. Л. Федотова. – Иркутск, 1998. – 387 с.

157. Феоктистов Г. Г. Проблемы образовательной системы : коммуникативный аспект / Г. Г. Феоктистов // [Инновации и образование](#) : сборник материалов конференции. – СПб., 2003. – Вып. 29. – (Серия "Symposium").

158. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 351 с.

159. Фоменко Н. А. Развитие лингвокультурологической компетенции преподавателя иностранного языка ВУЗа в системе непрерывного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. А. Фоменко. – Ставрополь, 2005. – 180 с.

160. Хакимова Н. Г. Пространство развития креативности. Возрастные возможности // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение развития одарённых детей». – Набережные Челны, 2007.

161. Хвесеня Н. П. Методика преподавания экономических дисциплин : учебно-

- метод. комплекс / Н. П. Хвесеня, М. В. Сакович. – Минск : БГУ, 2006. – 116 с.
162. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Хмельковська. – Одеса, 2005.
163. Хубиева Ф. Б. Развитие лингвокультурологической компетенции студентов ВУЗа в процессе подготовки к педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 08. «Теория и методика профессионального образования» / Хубиева Фатима Борисовна. – Ставрополь, 2005. – 180 с.
164. Худобина О. Ф. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе билингвального обучения в ВУЗе : автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / О. Ф. Худобина. – Волгоград, 2007. – 28 с.
165. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
166. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с. – (Серия «Учебное пособие»).
167. Хуторской А. В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – Режим доступа <http://www.eidos.ru/journal/>.
168. Шальнева Т. В. Креативность и методы ее диагностики : сборник научных трудов / Т. В. Шальнева. – Ставрополь : СевКав ГТУ, 2003. – Вып. № 10. («Гуманитарные науки»).
169. Шарова Л. М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 08 «Теория и методика профессионального образования» / Шарова Людмила Максимовна. – Брянск, 2003. – 162 с.
170. Шахов В. І. Технологічний підхід в галузі педагогічної освіти / В. І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені

Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2007. – Вип. 20. – С.

171. Шестопалюк О. В. Формування громадянської компетентності студентів педагогічних ВНЗ в умовах розвитку української державності / О. В. Шестопалюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. – Київ ; Вінниця, 2010. – Вип. 23. – С. 92 – 96.

172. Широкова Е. Ф. Теоретико-психологические основы личностно-ориентированного педагогического взаимодействия [Электронный ресурс] / Е. Ф. Широкова, П. А. Шептенко. – Режим доступа : http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_11/tpo.html.

173. Ширшов В. Д. Сущность и структура понятия "педагогическая коммуникация" / В. Д. Ширшов // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1995. – Вып.1. – С.

174. Шролик Г. П. Деякі підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності / Г. П. Шролик // Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського (спец. випуск «Сучасні технології навчання і виховання у вищій школі»). Ч.1 / [гол. редактор проф. А. М. Богущ]. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. – С. 71-78.

175. Шролик Г. П. Дидактична взаємодія як психолого-педагогічна категорія / Г. П. Шролик // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія / гол. ред. д-р. пед. наук, проф. М. І. Сметанський. – Вінниця, 2006. – Вип. 17. – С. 55 – 57.

176. Шролик Г. П. Дидактична модель готовності майбутніх вчителів іноземної мови до продуктивної педагогічної взаємодії / Г. П. Шролик // Вісник Черкаського університету. Серія: Пед. науки / гол. ред. д-р пед. наук, проф. А. І. Кузьмінський). – Черкаси, 2008. – Вип. 135. – С. 101 – 106.

177. Шролик Г. П. Застосування компетентнісного підходу до визначення

критеріїв та показників рівня готовності майбутніх учителів до дидактичної взаємодії з учнями / Г. П. Шролик // Наукові записки. Серія: Педагогіка та психологія. – Вінниця, 2008. – Вип. 22. – С. 115–122.

178. Шролик Г. П. Застосування засобів інноваційного та контекстного навчання у підготовці майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності / Г. П. Шролик // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Житомир, 2011. – С. 103–106.

179. Шролик Г. П. Компетентність майбутніх фахівців – визначальний фактор підвищення якості вищої освіти України в умовах глобалізації / Г. П. Шролик // Вісник Черкаського університету. Серія: Пед. науки / гол. ред. – д-р пед. наук, проф. А. І. Кузьмінський. – ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – Вип. 120. – С. 59 – 63.

180. Шролик Г. П. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями засобами контекстного навчання / Г. П. Шролик // Наукові записки. Серія: Педагогіка та психологія. – Вінниця, 2010. – Вип. 32. – С. 423 – 428.

181. Шролик Г. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнями як необхідна складова професійної компетентності педагогів / Г. П. Шролик // Наука і освіта. – 2008. – № 4-5. – С. 123 – 127.

182. Шролик Г. П. Психолого-педагогічна діагностика готовності майбутніх вчителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями / Г. П. Шролик // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : збірник наук. праць / [ред. кол. Н. В. Гузій та ін.]. – К., 2009. – Вип. 9 (19). С. 152 - 156.

183. Шролик Г. П. Розвиток комунікативної компетенції як основна педагогічна умова підготовки майбутнього вчителя іноземної мови (огляд зарубіжних джерел) / Г. П. Шролик // Наукові записки. Серія Педагогіка та психологія. – Вінниця, 2008. – 378 с. – Вип. 23. – С. 304–310.

184. Шролик Г. П. Теоретичне обґрунтування створення моделі освітнього середовища як необхідної складової ефективної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови / Г. П. Шролик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми (Вінниця, 21 – 23 травня, 2008) : збірник наукових праць. – Вінниця, 2008. – С. 482–486.
185. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер ; пер. с нем. – М. : Персифаль, 1993. – 40с.
186. Щерба Н. С. Афективні стратегії та прийоми в підготовці майбутнього вчителя іноземної мови / Н. С. Щерба // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. Вип. 49. – Житомир. – С. 67–70.
187. Щерба Н. С. Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Сергіївна Щерба. – ЖДУ ім. І. Франка, Житомир, 2009. – 343 с.
188. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
189. Яблокова Л. В. Концепция и программа обновления профессионально-педагогической подготовки учителя в КГПУ / Л. В. Яблокова, М. И. Бордуков, В. А. Адольф. – Красноярск : РИО КГПУ, 2000.
190. Якса Н. В. Полікультурний зміст педагогічної підготовки майбутнього вчителя / Н. В. Якса // Вісник Житомирського держ. Ун-ту ім. Франка. – Житомир. – Житомир, 2005. – № 25.
191. Якубовська О. М. Основи дидактичної взаємодії / О. М. Якубовська, І. М. Гапійчук. – Вінниця : Велес, 2001. – 108 с.
192. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – [2е изд.] – М. : Смысл, 2001. – 368с.
193. Brandl K. Communicative Language Teaching in Action / K. Brandl. – Prentice Hall. – 2007. – 432 p.

194. Brumfit Ch. J. *Individual Freedom in Language Teaching* / Ch. J. Brumfit. – Oxford University Press. – 2001.
195. Canale M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching* /M.Canale, M.Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – Vol. 1.
196. Cook G. *Applied Linguistics* / G. Cook. – Oxford University Press. – 2003. – 144 p.
197. Corbett J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching* / J. Corbett. – *Multilingual Matters*. – 2003. – 229 p.
198. First Certificate “Gold” (exam maximiser) Sally Burgess, Richard Acklam. – Longman Group Ltd, 2000. – 159 p.
199. Friedriksen K. M. *A Look at Communicative Competence* / K. M. Friedriksen, N. Iversen, M. Ledstrup, U. P. Ohrt. – *Sprogforum*. – № 4. – 1996.
200. Fulcher G. *The Communicative Legacy in Language Testing System* / G. Fulcher – 28 (2000): #4.
201. Greene J. O. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* / J. O. Greene, B. R. Burleson. – Routledge. – 2003. – 1056 p.
202. Guilford J. P. *The analysis of intelligence* / J. P. Guilford. – McGraw-Hill, 1971
203. Hadamard J. *The Psychology of Invention in the Mathematical Field* /J. Hadamard. – Princeton University Press, Princeton, N. J., 1939
204. Huber H. D. *Im Dschungel der Kompetenzen. Visuelle Netze. Wissenraume in der Kunst* / H. D. Huber. – Ostfildern. – Ruit : Hatje Cantz Verlag. – 2004.
205. Hutchinson L. *ABC of learning and teaching* / L. Hutchinson // *BMJ* – 2003. – 326 p.
206. Hymes D. *On Communicative Competence* 1971, quoted in Nessa Wolfson and Elliot Judd (eds.) / D. Hymes // *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. – Rowly, MA : Newbury House, 1983.
207. Irvine-Niakaris Ch. *Current Proficiency Testing* / Ch. Irvine-Niakaris // *Forum*. – 1997. – № 2. Volume 36.
208. Jones L. *Let's Talk : teacher's Manual* / L. Jones. – Cambridge University

- Press, 2002[Электронный ресурс], режим доступа <http://www.cambridge.org/us/ESL/letstalk/support/ideas.htm>.
209. Kehe D. Conversational Strategies: Pair and Group Activities for Developing Communicative Competence / D. Kehe, P. D. Kehe, A. Toos. – Pro Lingua Association. – 2004. – 150 p.
210. Köchel L. Kompetenz als Zauberformel des Lernens / L. Köchel, J. Berberich. – 2007. – 31s.
211. Lee J. F. Making Communicative Language Teaching Happen / J. F. Lee, B. VanPatten. – 2003.
212. Olivares R. A. Identifying and Applying the communicative and the Constructivist Approaches to Facilitate Transfer of Knowledge in the Bilingual Classroom / R. A. Olivares, N. Lemberger / International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 5 – (2002): № 1.
213. Paxton M. A. Linguistic Perspective on Multiple Choice Questioning / M. A. Paxton/ Assessment and evaluation in Higher Education. 25. – 2000. – № 2.
214. Rhodes M. Analysis of Creativity / M. Rhodes // Phi Delta Kappah – 42 (7)
215. Rothenberg A. Creativity and Madness / A. Rothenberg. – Johns Hopkins University Press. – Baltimore, Maryland, 1990.
216. Savignon S. J. Evaluation of Communicative Competence : The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. J. Savignon // The Modern Language Journal. – 1985. – Vol. 59.
217. Savignon S. J. Interpreting Communicative Language Teaching : Contents and Concerns in Teacher Education / S. J. Savignon. – Yale University Press, 2002. – 275 p.
218. Singleton D. Age and Second Language Acquisition / D. Singleton // Annual Review of Applied Linguistics. – 2000. – 21.
219. Sinor M. From Communicative Competence to Language Awareness : An Outline of Language Teaching Principles / M. Sinor // Crossing Boundaries – an interdisciplinary journal. – 2002. – Vol. 1, № 3.

220. Torrance E. P. *Creativity in the Classroom* / E. P. Torrance. – National Education Association Publication, Washington, D.C.–1976.
221. Torrance E. P. *Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth in* J. Kagan, eds. / E. P. Torrance. – “Creativity and Learning” Houghton Mifflin. – Boston, – 1989.
222. VanPatten B. *Perceptions and Perspective on the Term “Communicative”* / B. VanPatten // *Hispania* 81(1998) – №4.
223. Walcott W. H. *Knowledge, Competence and Communication* / W. H. Walcott // *Radical Pedagogy*. – 2001. – Issue 3.
224. Walcott W. H. *Knowledge, Competence and Communication: Chomsky, Freire, Searle, and Communicative Language Teaching* / W. H. Walcott. – Black Rose Books.– 2007. – 224 p.
225. Zha Sh. *An Investigation of Communicative Competence of ESL Students Using Electronic Discussion Boards* / Sh. Zha, P. Kelly // *Journal of Research on Technology in Education*. – 2006. – Volume 38. № 3.
226. *Student Teaching Competencies: Bucknell University* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bucknell.edu/x917.xml>.
227. *Grammar Exercises – Tenses* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.englisch-hilfen.de/en/exercises_list/zeitformen.htm
228. *The Internet TESL* [Электронный ресурс] // *Journal*. – 1996. – Vol. II, № 7, July. – Режим доступа до журн. : <http://iteslj.org/Articles/Welker-Communication.htm>.