ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

На правах рукопису

Мельник Людмила Вікторівна

УДК 371.315.6

Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі

13.00.04 – теорія і методика
професійної освіти

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Гуревич РоманСеменович

Вінниця – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП..... 4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

1.1. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до використання інтерактивних технологій як педагогічна проблема…… 15

1.2. Педагогічні технології: дефінітивний аналіз…… 37

1.3. Інтерактивні технології в контексті особистісно орієнтованої освіти…… 55

1.4. Критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі…… 68

Висновкидо розділу 1…… 80

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Усвідомлення необхідності застосування інтерактивних технологій майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей у навчальному процесі ВНЗ…… 82

2.2. Формування навичок та умінь використання інтерактивних технологій у майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей…….. 93

2.3. Забезпечення якісного контролю умінь і навичок майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей під час застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі……..... 107

Висновки до розділу 2…… 128

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

3.1. Діагностика готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій……... 130

3.2. Зміст і організація дослідно-експериментальної роботи з формування готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі……... 142

3.3. Динаміка готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій……... 169

Висновки до розділу 3……. 181

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ……..... 183

ДОДАТКИ…… …… 186

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... 227

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі в Україні відбувається реформування системи освіти, з метою її наближення до соціальних та економічних реалій сьогодення. Цей процес супроводжується відповідними змінами в педагогічній теорії та методиці професійної освіти. У нових соціально-політичних та економічних умовах першочерговим завданням системи освіти є формування людини здатної постійно самовдосконалюватися, творчо сприймати нову інформацію та нести відповідальність за власні рішення.

Разом із прийняттям нової особистісно-орієнтованої парадигми освіти та поширенням педагогічних досліджень, об'єктом яких є оновлені форми навчання, педагогічні методи й інноваційні технології, виникла необхідність коригування завдань щодо розвитку освіти в Україні. Ці завдання розроблені в таких урядових документах: Закон України „Про освіту", "Про вищу освіту", Державна програма "Вчитель", Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст., "Декларація про європейський простір для вищої освіти", "Концептуальні засади реформування педагогічної освіти України й її інтеграції в європейський освітній простір", накази Міністерства освіти і науки України "Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки".

У зв'язку з інтенсивною гуманізацією і гуманітаризацією суспільства одним із важливих сучасних напрямів розвитку професійно-педагогічної підготовки є оновлення на демократичній основі її пріоритетів, мети, змісту формування готовності майбутнього вчителя до швидких соціальних та освітніх змін у суспільстві. Динамічний розвиток суспільства, стрімке оновлення знань потребують від сучасної людини вміння орієнтуватися в потоці інформацій, самостійно поповнювати свої знання, оперативно знаходити правильне рішення, використовуючи для цього пошукові й евристичні методи. Важлива увага приділяється проблемі технологізації

педагогічної діяльності. Реалізація цього процесу потребує нових підходів до організації навчального процесу та вибору його складових: цілей, змісту, форм, методів і засобів. Впровадження сучасної моделі навчання в практику вищого навчального закладу (ВНЗ) пов'язане з розробленням і використанням нових педагогічних технологій, зокрема інтерактивних.

Застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі стимулює поєднання зусиль учасників освітнього процесу для обробки навчальної інформації з отриманням нових знань особисто кожним студентом в оптимальному для нього режимі. Під час застосування інтерактивних технологій змінюється спосіб одержання нових знань, підсилюються особистісні орієнтації навчального процесу.

Досить швидко інтерактивні технології були визнані викладачами вищих навчальних закладів дієвим засобом навчання. Проте, їх застосування у практиці вищої школи поки що має епізодичний, несистемний характер унаслідок неготовності більшості викладачів ними користуватися. Основи майбутньої педагогічної техніки, технологічної культури педагога та технологічної грамотності закладаються у навчальному процесі ВНЗ. Готовність до застосування інтерактивних технологій дає можливість майбутньому вчителеві професійно адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи, свідомо аналізувати та коригувати результати своєї діяльності. Тому технологічна грамотність як готовність майбутнього вчителя до застосування інтерактивних технологій є важливою передумовою досягнення високої якості його професійної діяльності.

Якість роботи вчителя гуманітарних спеціальностей залежить від оволодіння ним інтерактивними технологіями, які апелюють не стільки до інтелекту, скільки до особистісних утворень, що забезпечують врешті індивідуалізацію навчального процесу на творчо-комунікативній основі.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури переконує в тому, що предметом уваги науковців були проблеми, пов'язані з професійною

підготовкою майбутніх фахівців у вищій школі. Це – дослідження А. Алексюка, С. Гончаренка, В. Гриньової, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Кічук, Л. Кондрашової, Р. Кузьменко, Н. Миропольської, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, О. Олексюк, О. Савченко, М. Сметанського, О. Сухомлинської, Г. Тарасенко, Г. Шевченко та ін. Питання технологічного підходу в підготовці вчителя досліджували В. Бондар, В. Євдокимов, М. Лещенко, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пєхота, І. Смолюк, О. Шпак та ін. Вони сформулювали основні наукові положення щодо визначення змісту та форм технологічної підготовки вчителів.

Основним проблемам освітньої інноватики в сучасній теорії й практиці присвячені роботи Р. Гуріна, Л. Даниленко, М. Кадемії, А. Коломієць, І. Підласого, С. Подмазіна, О. Пометун, О. Попової, Н. Федорової, О. Шестопалюка, Н. Юсуфбекової та ін.

Привертають увагу дослідження підготовки вчителів у працях зарубіжних учених, зокрема К. Ангеловськи, Дж. Брауна, К. Картера, Д. Каца, К. Кларка, К. Левіна, Г. Сайкса, М. Сміта, Л. Шульмана та ін. Цінними в дослідженнях цих учених є ідеї та концепції формування соціальної установки вчителя в його професійній діяльності.

Теоретичний і дидактичний аспекти нових технологій навчання вже достатньо розроблені та висвітлені в роботах М. Башмакова, В. Безпалька, Л. Буркової, В. Лозової, Г. Селевка та ін. вітчизняних і зарубіжних науковців. Водночас, упровадження зазначених технологій у педагогічну практику просувається досить повільно через недосконаліть сучасних технологій управління освіти загалом і технологій управління процесом упровадження інновацій, зокрема, таких, які б відповідали потребам освіти сьогодення.

Проблема готовності особистості до різних видів діяльності широко висвітлена в роботах Б. Ананьєва, А. Асмолова, І. Зимньої, М. ДаниленкоА, Л. Кандибович, М. Левітова, О. Леонтьєва, А. Линенко, С. Рубінштейна, А. Смирнова, А. Старєвої, Т. Тихонової, Д. Узнадзе, І. Якиманської, М. Даниленко та ін.

Водночас слід зазначити, що проблема формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі не була предметом спеціального вивчення.

Теоретичний аналіз проблеми й ознайомлення з сучасною практикою професійної педагогічної освіти дозволяє виділити низку суперечностей, розв'язання яких можливе експериментально-дослідницьким шляхом:

- між потребою суспільства в учителях, здатних активно використовувати інтерактивні технології в навчальному процесі та недостатньою розробленістю педагогічних засобів і умов формування означеної готовності;

- між потребою студентів в оволодінні інтерактивними технологіями й обмеженими можливостями щодо цього в навчальному процесі ВНЗ;

- між значними потенційними можливостями гуманітарних дисциплін щодо застосування інтерактивних технологій і недостатністю науково-методичного забезпечення цього процесу.

Отже, актуальність означеної проблеми, недостатня теоретична розробленість, а також потреба в розв'язанні визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **"Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі "**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану реалізації основних положень Національної доктрини розвитку освіти в Україні, тематичного плану науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського за темою "Теоретико-методологічні основи педагогічної підготовки майбутніх учителів" (№ 0101U007274).

Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

(протокол № 9 від 30 березня 2006 року) й узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 5 від 22 травня 2007 року).

Мета дослідження: визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови, розробити методику формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Гіпотеза дослідження: успішне формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій можливе за таких педагогічних умов:

- усвідомлення необхідності застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі;

- формування навичок використання інтерактивних технологій майбутніми учителями гуманітарних спеціальностей;

- забезпечення якісного контролю вмінь і навичок майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей під час застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Виходячи з проблеми, мети і гіпотези дослідження, його основними **завданнями** є такі:

1. Проаналізувати психологічну і педагогічну літературу з проблеми дослідження з метою з'ясування ступеня її реалізації в педагогічній теорії та практиці.

2. Визначити критерії та рівні готовності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій.

3. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

4. Розробити методику фахової підготовки студентів до досліджуваної діяльності й експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – готовність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування в майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей готовності до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Нормативна база дослідження. У процесі дослідження використано основні теоретичні засади розвитку освіти України, які викладено в Законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки", Державній національній програмі "Освіта", Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст., "Декларації про європейський простір для вищої освіти", наказах Міністерства освіти і науки України: "Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу", "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні", Постанові "Про затвердження Положення про освітньо- кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)" та ін.

Методологічну основу дослідження є теорії наукового пізнання, її основні методологічні принципи (системність, єдність якості і кількості) та підходи (системний, діяльнісний, особистісний, критеріальний, технологічний, праксеологічний).

Методологічними орієнтирами в нашому дослідженні є впровадження інтерактивних технологій у сучасну педагогічну освіту, а також взаємозв'язок і взаємозалежність теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ВНЗ.

Теоретичну основу дослідження становлять положення:

- психологічних теорій особистості та її розвитку в процесі діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Асмолов, О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, А. Петровський, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.);

- гуманізації та демократизації університетської освіти (Г. Балл,

Є. Барбіна, О. Глузман, В. Кремень, В. Олійник та ін.);

- досліджень закономірностей і принципів професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу (А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Бех, О. Біла, С. Гончаренко, В. Дивак, І. Зязюн, О. Коваленко, Н. Кузьміна, В. Луговий, Н. Мойсеюк, О. Пєхота, Л. Пуховська, О. Савченко, В. Семиченко, М. Сметанський, Т. Сущенко та ін.);

- досліджень із формування готовності вчителя до педагогічної праці (М. Дяченко, Л. Кандибович, А. Линенко, В. Моляко, В. Сластьонін та ін.);

- досліджень зі створення, застосування, визначення ефективності педагогічних технологій у школі та вищих навчальних закладах (В. Безпалько, Р. Гуревич, Л. Даниленко, Ю. Дорошенко, В. Євдокимов, М. Кларін, С. Нісімчук, Н. Ничкало, І. Прокопенко, Г. Селевко, В. Сєріков, С. Сисоєва, П. Стефаненко, І. Якиманська та ін.) і підготовки вчителя до їх упровадження (О. Пєхота, А. Старєва, Т. Тихонова, В. Шахов та ін.);

- досліджень із застосування та визначення ефективності інтерактивних технологій у школі й у навчальному процесі ВНЗ (Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Ремех та ін.).

У процесі вирішення поставлених завдань використовувалися:

- **методи теоретичного дослідження –** аналіз, синтез, порівняння, класифікація, зіставлення й узагальнення науково-методичних джерел із досліджуваної проблеми, що дало змогу уточнити та виявити сутність поняття формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій, моделювання для розробки рекомендацій, які можна застосувати на практиці;

- **методи емпіричного дослідження –** спостереження за діями викладачів і студентів під час навчально-виховного процесу, анкетування й опитування студентів, бесіди з викладачами університету, вивчення результатів діяльності – для виявлення сформованості знань, умінь, інтересів тощо на основі діяльності студентів;

- **методи обробки результатів дослідження** – кількісний та якісний аналіз, методи математичної статистики, які застосовувалися з метою забезпечення вірогідності й об'єктивності результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Хмельницькому національному університеті. Всього в експерименті на різних його етапах взяли участь 606 осіб, з них – 568 студентів, 38 викладачів.

На першому етапі дослідження (2005-2006 рр.) опрацьовано психолого-педагогічну літературу, конкретизовано об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження, сформульована робоча гіпотеза, визначено експериментальну базу; окреслено основні ідеї, які сприятимуть формуванню готовності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій.

На другому етапі (2006-2007 рр.) виконана констатувальна частина експериментального дослідження, проаналізовано стан проблеми в психолого-педагогічній теорії та практиці, визначена логіка та розроблена методика формувального етапу експериментальної роботи.

На третьому етапі (2007-2009 рр.) проведено формувальний експеримент та остаточно проаналізовано його результати, систематизовано дослідницький матеріал і сформульовано висновки дослідження. Розроблялася методика впровадження в професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей спецсемінару "Інтерактивні технології у навчальному процесі ВНЗ ".

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

- *вперше* теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій (усвідомлення необхідності застосування

інтерактивних технологій майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей у навчальному процесі ВНЗ; формування навичок та умінь використання інтерактивних технологій майбутніми учителями гуманітарних спеціальностей; забезпечення якісного контролю вмінь і навичок майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей під час застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі);

- *розроблено* критерії (професійна спрямованість на використання інтерактивних технологій у навчальному процесі; оволодіння комплексом психолого-педагогічних знань, необхідних для успішного використання інтерактивних технологій; сформованість практичних умінь до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі) та визначені рівні (емпірично-емоційний, інформаційно-усвідомлений, діяльнісно-творчий) готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі;

- *уточнено* сутність понять: “освітня технологія”, “інтерактивні технології”, “готовність до застосування інтерактивних технологій” відповідно до проблеми дослідження;

- *подальшого розвитку* набули діагностичні методики обстеження готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій.

Практичне значення одержаних результатів полягає в *розробці* й апробації авторської методики підготовки студентів до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі; в укладанні авторської програми спецсемінару “Інтерактивні технології у навчальному процесі ВНЗ” та розробці методичних рекомендацій, які можуть бути використані з метою вдосконалення та підвищення ефективності навчання у вищих педагогічних закладах.

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі викладання загальнопедагогічних дисциплін у ВНЗ II-IV рівнів акредитації, а також у систем післядипломної освіти педагогічних працівників.

Впровадження результатів дослідження. Результати дослідницько-експериментальної роботи впроваджувались у Вінницькому державному університеті імені Михайла Коцюбинського (довідка № 10172 від 25. 12. 2009 р.), у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (довідка № 912 від 19. 11. 2009 р.), в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (довідка № 1656101 від 28. 12. 2009 р.) у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (довідка № 628 від 16. 12. 2009 р.), у Хмельницькому національному університеті (довідка № 678, від 10. 12. 2009 р.)

Апробація результатів дослідження здійснювалась 1) на *міжнародних* науково-практичних конференціях: "Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість. технології" (м. Київ, травень 2007 р.); "Розвиток творчої особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії" (м. Донецьк, квітень 2007 р.); "Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи" (м. Хмельницький, жовтень 2007 р.); "Інформаційні технології в наукових дослідженнях і в навчальному процесі" (м. Луганськ, листопад 2007 р.); "Сучасні інформаційні технології й інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми" (м. Вінниця, травень 2008 р.); міжнародних педагогічних читаннях на пошану Богдана Ступарика "Проблеми якості виховання і навчання у системі безперервної освіти" (м. Івано-Франківськ, листопад 2008 р); *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: "Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка" (м. Суми, квітень 2007 р.); "Засоби реалізації сучасних технологій навчання" (м. Кіровоград, травень 2007 р.); "Особистість XXI століття: проблеми виховання та шляхи їх вирішення" (м. Київ, жовтень 2007 р.); "Актуальні проблеми технологічної та професійної освіти" (м. Херсон, лютий 2008 р.); "Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти" (м. Вінниця, квітень 2009 р.); щорічних *звітних* науково-практичних конференціях викладачів кафедри іноземних мов інституту іноземних мов

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2007-2009 рр.); науково-методичному семінарі кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2007-2010 рр.); засіданнях аспірантського гуртка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2007-2010 рр.).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 21 наукову і науково-методичні праці: 17 статей – у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 3 – у збірках наукових праць, 1 методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, переліку використаних джерел (276 найменувань, із них 20 іноземними мовами), 14 додатків. Робота ілюстрована 6 таблицями та 9 рисунками. Загальний обсяг дисертації становить 228 сторінок, основний зміст викладено на 183 сторінках.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

1.1. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до використання інтерактивних технологій як педагогічна проблема

Ще наприкінці XIX – на початку XX століття проблемі готовності до будь-якої дії вчені надавали важливого значення. Розглядати це питання більш активно почали в другій половині XX століття. Нині накопичено значний теоретичний та експериментальний матеріал щодо структури готовності особистості до різних видів діяльності, сформульоване поняття готовності до професійної діяльності, визначено його зміст, структуру, основні параметри й умови, що впливають на її динаміку та стійкість.

Розвиток педагогічної науки сприяв поширенню змісту поняття “готовність”. Основними поштовхами цього процесу стали етапи становлення теорії діяльності та розвитку особистісного підходу. Однак серед дослідників немає одностайної думки щодо змістовного аналізу поняття “готовність до діяльності”. Точки зору науковців можна згрупувати за трьома ключовими підходами.

По-перше, готовність визначають як наявність певних здібностей особистості (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн та ін.); по-друге, як якість особистості (М. Левітов, А. Пуні, Д. Узнадзе та ін.), по-третє, як стан особистості (У. Мерлин, В. Цукрів, А. Смірнов, І. Якиманська та ін.).

Проблемою готовності до педагогічної діяльності займалося не одне покоління науковців. Серед них педагоги-класики: Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін., педагоги-теоретики та практики – Л. Долинська, Л. Кондрашова, В. Крутецький,

М. Левченко, С. Максименко, В. Моляко та інші. Значний внесок у розробку теорії та структури педагогічної готовності до діяльності було зроблено О. Абдулліною, Ф. Гоноболіним, Н. Кузьміною, О. Морозом, В. Сластьоніним, А. Щербаковим та ін.

М. Дяченко, Л. Кандибович, М. Левітов пропонують розрізняти тривалу готовність (чи підготовленість) і ситуативну. Тривала готовність формується заздалегідь, в результаті спеціально організованих впливів, у тому числі й педагогічних. Вона діє та проявляється постійно і становить важливу психологічну передумову успішної діяльності. Ситуативна готовність характеризується відносно стійкістю і піддається впливу багатьох факторів, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації. Найбільшу цінність у педагогічній діяльності являє тривалий стан готовності. Насамперед це визначається тим, що даний стан може бути заздалегідь сформований і може розвиватися за певних умов, а володіючи стійкістю, він дає можливість досягти стабільних результатів у діяльності [173].

Однією з найважливіших заслуг М. Левітова є визначення психологічної готовності до діяльності як стану, котрий може бути довготривалим і короткочасним. Науковець акцентував увагу на залежності такого стану від індивідуальних особливостей особистості, типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов її трудової активності [173].

Трактування поняття “готовність до діяльності” у психології пов’язане з поняттям “установка”. Найбільш досконалою серед теоретичних психолого-педагогічних праць даного напряму є теорія Д. Узнадзе. Д. Узнадзе визначає установку як “цілісну модифікацію суб’єкта”, його готовність до сприйняття майбутніх подій і здійснення дій у певному напрямі, що є основою його доцільної виробничої активності [238, с.23].

Отже, ми можемо розглядати установку, як механізм готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації в педагогічній діяльності, який стимулює до продуктивного виконання педагогічних завдань. Готовність є формою діяльності суб’єкта, котрий включається в спільний

потік його дій та актів поведінки. Тому установки можуть характеризувати суспільні дії та поведінку особистості.

К. Дурай-Новакова під готовністю до педагогічної діяльності розуміє цілісне вираження усіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних ролей і функцій вчителя; "складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та засвоєні цінності вчительської професії".

Науковець розглядає професійну готовність учителя як передумову його ефективної діяльності. В дослідженнях визначаються механізми формування готовності, мотивації педагогічної діяльності, властивості особистості, потреби, задоволеність працею вчителя [68, с.210].

В. Сластьонін уважає, що професійна готовність учителя до педагогічної діяльності визначається низкою властивостей і характеристик:

- психологічною готовністю, тобто сформованістю (з різним ступенем) спрямованості на педагогічну діяльність, установки на роботу в школі;

- науково-педагогічною готовністю, тобто необхідним об'ємом знань (суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних), необхідних для педагогічної діяльності;

- практичною готовністю, тобто наявністю відповідних передумов для педагогічної діяльності й оволодіння певною вчительською спеціальністю, сформованістю професійно значущих якостей особистості;

- фізичною готовністю, тобто відповідністю стану здоров'я та розвитку вимогам діяльності і професійної працездатності [224].

М. Котик розглядає поняття "готовність" як стійкі риси особистості, включає ситуативні фактори спеціальних завдань, завдяки яким, формується готовність [178].

У дослідженнях Л. Кондрашової готовність трактується як "складне особистісне утворення, що містить моральні і професійно-педагогічні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність до

подолання труднощів, до самооцінки результатів даної праці, потребу в професійному самовихованні, що забезпечить високі результати педагогічної праці" [107, с. 13].

Автор зазначає, що головним у готовності педагога є морально-психологічний аспект, який сам по собі є "складним особистісним утворенням, що зумовлює стійке бажання займатися педагогічною працею, готовністю діяти в педагогічних ситуаціях відповідно до моральних і професійних принципів, ініціативно, самостійно та наполегливо підходити до вирішення навчально-виховних завдань, творчо використовувати професійні знання, вміння, установки як регулятор професійної поведінки" [108, с. 8]. Дослідниця підкреслює, "готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність це показник суті діяльності особистості" [108]. У своїх працях науковець також звертає увагу на те, що слід закладати в студентів морально-психологічну готовність до професійної діяльності, котру вона розглядає з позиції особистісно діяльнісного підходу, де високий рівень педагогічного мислення; педагогічні, комунікативні й організаційні здібності є важливими складовими.

Ми вважаємо, що складові поняття готовності, які представлені Л. Кондрашовою, відображають усі аспекти, необхідні вчителеві для професійної діяльності.

В. Серіков визначає такі характеристики готовності вчителя до професійної діяльності:

- самообгрунтування ним своїх дій, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації;

- безперервний пошук альтернатив наявній практиці освіти та виховання;

- спільне з учнями осмислення елементів змісту освіти;

- внесення авторських елементів у зміст освіти та виховання;

- прийняття чи неприйняття форм діяльності або спілкування з позиції свого педагогічного ідеалу [21, с. 149].

На дану проблему має свій погляд О. Абдулліна, яка зазначає, що “готовність до педагогічної діяльності становить складну цілісну різнобічну динамічну систему, що функціонує відповідно до цілей, завдань, принципів підготовки фахівців” [5, с.44]. На думку дослідниці, важливе місце в системі готовності посідають загальнопедагогічні дисципліни, котрі становлять цілісну, відносно стійку систему. У цій системі О. Абдулліна виділяє такі компоненти: “підготовка до загальних питань педагогіки (володіння загальнотеоретичними основами педагогіки); дидактики (володіння теорією освіти і навчання та методикою навчання і виховання в процесі навчання та позакласної роботи діяльності класних керівників); підготовка в галузі управління керівництва народною освітою і школою” [5, с. 48].

Отже, можна зазначити, що дослідниця системотвірним компонентом готовності вчителів до професійної діяльності називає загальнопедагогічні знання, в яких О. Абдулліна виділяє “знання фундаментальних ідей, концепцій законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ; знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять; знання фундаментальних педагогічних фактів; прикладні знання загальної методики навчання та виховання” [3, с.76].

У контексті нашого дисертаційного дослідження особливу увагу привертають дослідження в галузі психолінгвістики (М. Жикін, О. Леонтьєв, О. Лурія) в яких стверджується, що для повноцінного спілкування людина має мати певні вміння: швидко та правильно орієнтуватися в умовах спілкування, правильно планувати своє мовлення, знайти адекватні засоби для передачі його змісту. Сам мовленнєвий процес науковці визначають як творчий, оскільки одну й ту саму думку різні люди передають по-різному.

Так, наприклад, у процесі вивчення іноземної мови елементи майбутньої професійної діяльності поєднуються з мовленнєвими явищами, котрі виступають не тільки як засіб комунікації, а й як спосіб ознайомлення студентів із новою для них реальністю. В результаті, поряд із оволодінням іноземною мовою, відбувається засвоєння професійних знань і формування

здібностей розуміти менталітет носіїв іншої мови. З соціально-психологічної точки зору особистість студента має бути готовою до засвоєння нової інформації, міжкультурного спілкування та взаєморозуміння. Ця готовність виявляється в таких якостях майбутнього фахівця:

- усвідомлення власної ідентичності та презентація її, тобто це здатність індивіда зрозуміти, що власне сприйняття колег по роботі зумовлене професійно значущими чинниками та колективним менталітетом; це також означає здатність індивіда показати свій світ представникам іншої країни іноземною мовою;

- рольова дистанція: це здатність особистості абстрагуватися від власної позиції (ролі), подивитися на неї збоку, усвідомлюючи при цьому, що є й інші сприйняття світу і що стереотипи іншого світу відносно нього такі самі природні, як і його власні;

- здатність особистості не боятися зустрічі з представником іншої країни, не уникати її, а вступати в контакт, витримуючи суперечливі очікування та вимоги. Тому, саме на заняттях з іноземної мови, необхідно давати студентам таку можливість зустрічі з представником іншої культури та розвивати здатність аналізувати й обговорювати своє сприйняття [177].

У 90-х р. минулого століття об’єктом дослідження українських науковців стала готовність до різних видів педагогічної діяльності (І. Гавриш, Л. Кондрашова, А. Линенко, О. Пєхота, Т. Тихонова та ін). Дослідники відзначають, що готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності – це особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви для успішного виконання цієї діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички їх практичного втілення, професійно значущі якості особистості [48; 108; 117; 181; 237].

Н. Мойсеюк, вивчаючи готовність особистості до праці, виокремила шість її компонентів: мотиваційний, цільовий, інформаційний, операційний, оціночний і корегуючий, котрі моделюються відносно вектору “мотив – мета”.

Науковець вважає, що даний підхід забезпечує максимальне урахування значущих для даного феномена об'єктивних умов діяльності [149, с. 19].

Л. Кадченко пропонує розкривати зміст готовності до професійної діяльності через вивчення іноземних мов. На його думку, це сприятиме професійному становленню вчителя, розвиткові почуття національної гідності, самобутності в зв'язку з глибоким і стійким інтересом до духовного життя та культури інших народів тощо [99].

Проблема готовності до педагогічної діяльності достатньо широко досліджується, проте, як показує аналіз наукових джерел у процесі досліджень вивчалися лише окремі аспекти педагогічної діяльності. Наприклад, готовність до читання лекцій, до проведення позакласної роботи, уроків у загальноосвітній школі (музики, трудового навчання, літератури) тощо. В процесі розгляду робіт, присвячених готовності в галузі педагогічної діяльності, можна помітити лише специфічний підхід до її визначення з точки зору різноманітності педагогічних спеціальностей, що не може задовольнити інші аспекти педагогіки-науки та практики. Виникає питання, чи можна обмежитися одним, загальним визначенням готовності до педагогічної діяльності, чи кожна педагогічна спеціальність має по-своєму визначати готовність, виходячи з своїх конкретних завдань і своєї специфіки [48].

Низка науковців К. Макогон [124], І. Манькусь [121], С. Сисоєва [219] вважають здатність до творчості важливою характеристикою готовності до діяльності. Психолого-педагогічна непідготовленість учителів до означеного виду діяльності гальмує розвиток педагогічної творчості.

А. Линенко розглядає готовність із точки зору якісної підготовленості суб'єкта до реалізації педагогічної діяльності. З одного боку, вона є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна), що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізація сил, подолання невпевненості, побоювання тощо; з іншого – операційно-технічною, що включає

інструментарій педагога (його професійні знання, вміння, навички, способи та засоби педагогічного впливу) [118, с. 42].

Науковець розуміє готовність майбутніх учителів до професійної діяльності як цілісне утворення та подає її як модель, що визначається такими складовими:

- особистісна складова;
- процесуальна (операційно-технічна).

Особистісна складова готовності – це сукупність якостей: педагогічної самосвідомості, інтересу до діяльності, потреби в ній, мотивів діяльності.

Процесуальна складова об'єднує: педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння, професійно значущі якості [118, с. 42].

Узагальнюючи різні підходи до визначеності готовності, дослідник стверджує, що готовність є цілісним стійким утворенням, котре мобілізує особистість на включення в професійну діяльність.

На думку зазначених авторів, досліджувана готовність має низку позитивних якостей:

- ґрунтується на досвіді, легко актуалізується;
- є стійкою, не потребує постійно нового формування в зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією;
- є динамічною, піддається розвитку та може досягти більш високих рівнів.

В. Безпалько визначає готовність як цілісну якість, характеристику особистості, що включає мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти у їхньому взаємозв'язку та взаємовизначенні [22].

Готовність майбутнього вчителя до впровадження освітніх технологій, зокрема інтерактивних технологій, у майбутній професійній діяльності визначається О. Пєхотою як складно-структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови успішного формування технологічної грамотності

студента педагогічного університету, його сталого професійного зростання [180].

Проте дослідниця Л. Григоренко вважає, що розкривати зміст готовності слід через самостійну роботу, а саме через розвиток самостійного професійно-педагогічного мислення [48].

І. Дичківська зазначає, що готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [64].

Ми поділяємо точку зору дослідників, які вважають мотиваційний компонент системотвірним у структурі готовності, він є стрежнем навколо якого конструюються основні якості професіонала. Основою мотиваційного компонента є професійно-педагогічна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку і т.д. Стійкість, глибина і широта професійних інтересів і педагогічних ідеалів визначається педагогічною спрямованістю. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи майбутнього фахівця над собою з метою використання своїх можливостей і здібностей

Важливий момент у формуванні готовності до діяльності – збіг мотиваційної сфери суб’єкта з характером мети. У такому разі спостерігається природний зв'язок мотиву і мети, що є передумовою ефективної діяльності. Усвідомлюючи потреби і мотиви, індивід виробляє визначену модель майбутніх дій [173].

С. Рубінштейн зазначає, що мотивація не лише детермінує поведінку вчителя, а й пронизує всі сфери його психічної діяльності. Мотиваційна готовність вчителя спонукає його для досягнення мети діяти у відповідному напрямі, вона є джерелом активності та спрямованості педагога [204, с. 403].

Такі науковці як М. Дяченко та Л. Кандибович дають характеристику природі, змісту та структурі психологічної готовновності особистості до професійної діяльності. На думку вчених, у структуру тривалої готовності входять:

- позитивне ставлення до діяльності , професії;

- адекватні вимогам діяльності, професії риси характеру, темпераменту, здібності, мотивація;

- необхідні знання, вміння і навички;

- стійкі, професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційні та вольові процеси [71].

У докторській дисертації М. Вієвська визначає структурні одиниці готовності до педагогічної діяльності таким чином: “мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною працею); морально-орієнтаційний (професійний обов’язок і відповідальність, інтерес і любов до дітей, педагогічний такт, педагогічна вимогливість, комунікабельність, об’єктивність і принциповість…); пізнавально-операційний (педагогічний кругозір, професійна спрямованість, сприйняття, пам’ять, увага, мислення, уява, педагогічні здібності, дії, операції, прийоми, необхідні вчителю для успішного виконання професійної діяльності); емоційно-вольовий (емоційна сприйнятливість у вирішенні навчально-виховних завдань, здатність управляти своїм настроєм і настроєм інших…); психофізіологічний (професійна діловитість, працездатність, прагнення до кінця доводити розпочату справу, активність і саморегуляція, урівноваженість і витримка, рухомий темп праці); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки та відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним педагогічним способом)” [44, с.31].

Автор переконана, що важливу роль у змісті готовності відіграє оцінний компонент, який допомагає вчителю коригувати своє професійне ставлення. Самооцінка допомагає вибрати оптимальні методи вдосконалення своєї професійної підготовки. А щодо емоційного компонента, то автор уважає, що

часто молоді вчителі страждають від емоційної непідготовленості, не вміють управляти своїми емоціями. Тому необхідно розвивати емоційну сферу, навчати вмінню керувати нею [44, с.31].

Усі дослідники визначають, що мотиваційний компонент готовності забезпечує передумови для функціонування інших структурних компонентів готовності вчителя до професійної діяльності. Особистісну значущість конкретних мотивів досліджують на підставі аналізу сформульованих педагогом цілей власної діяльності, його дій щодо реалізацій цих цілей, а також аналізу змін його мотиваційній сфері, само оцінок, ставлення до професійної діяльності [64].

Змістовий компонент готовності до використання сучасних педагогічних технологій становить систему особистісно привласнених студентом педагогічного університету знань щодо технологізації педагогічного процесу в школі, самоорганізації і самовдосконалення в майбутній професійній діяльності на основі привласнених знань, понять: “гуманізація освіти”, “педагогіка розвитку людини”, “розвивальне навчання”, “особистісно орієнтована освіта: навчання і виховання”, “технологічний підхід в освіті”, “освітні технології”, “педагогічна технологія”, “особистісно орієнтовані технології”. Студент педагогічного вищого навчального закладу має оволодіти змістом загальнопедагогічних дисциплін, мати загальнопедагогічне уявлення як про загальновизнані освітні технології, так і про ті, що активно розвиваються: модульне навчання, групова навчальна діяльність, навчання як дослідження, проектна технологія, технологія колективного творчого виховання, технологія створення ситуації успіху та ін. Змістовий компонент містить знання з психолого-педагогічних дисциплін, які розкривають особливості понять технологічного характеру зі змістового боку [183, с. 20].

Операційний компонент готовності до педагогічної діяльності містить:

− систему вмінь і навичок моделювання та проектування навчально-виховної діяльності в сучасній школі;

− загальні вміння технологічного характеру (постановка мети та

формулювання завдань педагогічної діяльності, визначення її змісту, підбір засобів реалізації, що забезпечують вироблення нових форм і методів проведення уроку та виховної роботи);

− необхідні особистісно-професійні якості, що сприяють підвищенню якості навчально-виховного процесу;

− практичні навички та вміння проектування та самопроектування в конкретній предметно-педагогічній діяльності [180, с. 131].

Усвідомлюючи рівень готовності до педагогічної діяльності, майбутній учитель має прагнути до його підвищення.

Формування готовності майбутнього вчителя до використання педагогічних технологій у період його професійно-педагогічної підготовки має свої особливості. Процес відбувається в умовах навчальної діяльності в університеті і тому обмежений його часовими й організаційними рамками, регламентується системою вимог із боку викладачів, навчальних програм і майже не усвідомлюється студентом. У сучасних педагогічних дослідженнях підкреслюється необхідність підвищення суб'єктних проявів особистості студентів у процесі професійно-педагогічної підготовки [183, с.18].

О. Бикова [25], К. Макагон [124], П. Матвієнко [126], стверджують, що готовність має декілька видів – тимчасова або усталена готовність. Рисами усталеної готовності є відповідність структурного складу професійних якостей особистості до змісту й умов роботи за фахом, актуалізація та включення до процесу виконання завдань, поєднання стійкості та динамізму. До позитивних рис тимчасової готовності належать відносна усталеність, здатність переключати та зосереджувати увагу, миттєво приймати професійно доцільні рішення стосовно досягнення поставленої мети.

Обидві готовності – тимчасова й усталена – існують в єдності. Перша визначає ефективність другої. Проте у педагогічному аспекті найбільший інтерес становить саме усталена готовність, оскільки, вона спирається на досвід, стійка, динамічна та піддається розвитку.

Ми підтримуємо точку зору науковців і вважаємо, що для формування готовності майбутнього вчителя до використання інтерактивних технологій у навчальному процесі важливим є як тимчасова, так і усталена готовність. Після проведення аналізу наукових джерел ми можемо зробити висновок, що змістовий і структурний аспекти проблеми, котру ми досліджуємо, вивчали багато науковців. Дослідники визначають, готовність до професійної педагогічної діяльності, як цілісне інтегроване утворення, що містить взаємопов'язані та взаємозалежні компоненти, котрі водночас можуть виступати й як самостійні частини з власною структурою.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив виокремити такі основні компоненти готовності до педагогічної діяльності взагалі і готовності до впровадження інтерактивних технологій, зокрема: мотиваційний, когнітивний, операційний.

Мотиваційний компонент. Під мотиваційним компонентом готовності студентів до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ми розуміємо процес формування позитивного ставлення до педагогічної діяльності з використанням інтерактивних технологій, внутрішньої готовності до її здійснення; установку на значущість і важливість застосування інтерактивних технологій у системі професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей та інших мотивів.

Когнітивний компонент визначаємо як формування в студентів певної системи знань, необхідних для успішного використання інтерактивних технологій. Це, насамперед, теоретична підготовка студентів із фахових дисциплін, знання особливостей педагогічної діяльності, а також знання організації педагогічної діяльності з використанням інтерактивних технологій.

Операційний компонент передбачає володіння вміннями як інтегративними якостями, набутими майбутніми учителями гуманітарних спеціальностей під час опанування змістом фахових дисциплін, уміннями використовувати одержані знання, а також застосування інтерактивних технологій на практиці.

Важливо підкреслити взаємозв'язок усіх компонентів готовності, що зумовлений єдністю здібностей студентів до застосування освітніх технологій, зокрема, інтерактивних.

Розгляд даної проблеми також показав, що в науковій літературі поняття "готовність" є певною мірою розробленим, проте такий аспект як формування готовності майбутнього вчителя до використання інтерактивних технологій у навчальному процесі є поки що мало дослідженим.

Узагальнивши різні підходи до визначення готовності вчителя до професійної діяльності, ми виокремлюємо поняття "готовність майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій" як цілісне стійке професійно-особистісне утворення, що є передумовою ефективної організації навчального процесу із застосуванням інтерактивних технологій і є результатом професійно-педагогічної підготовки, зумовленої фаховою специфікою діяльності вчителя гуманітарних спеціальностей.

Отже, готовність майбутнього вчителя до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ми розуміємо як багатокомпонентне утворення, складові якого взаємопов'язані та взаємозалежні.

Застосування інтерактивних методів навчання вимагає глибокого залучення студентів до навчального процесу.

Організація навчання майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей із застосуванням інтерактивних технологій має враховувати, що для них характерні: домінування образного способу засвоєння інформації, потреба працювати з великою кількістю суперечливої інформації в умовах дефіциту часу, невисокий рівень володіння інноваційними технологіями.

Специфіка роботи з майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей також полягає в урахуванні в процесі навчальної діяльності таких особливостей: типу мислення, логіки пізнання, ціннісного ставлення до об'єкту, нечіткості меж об'єкту, який вивчається, рефлексивної природи

гуманітарного сприйняття, законів засвоєння гуманітарного знання (селекція фактів та аргументів, розв'язання колізій) [60].

Підготовка майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей має здійснюватися на гуманістичних засадах, і тому гостро зростає актуальність використання інтерактивних технологій, що впроваджуються викладачами в навчально-виховний процес.

Майбутній учитель гуманітарних спеціальностей має логічно висловлювати свою точку зору, стисло і виразно висловлювати власні думки під час діалогічної взаємодії з учнями, володіти культурою мовлення та культурою спілкування. Для досягнення такої мети майбутній фахівець має оволодіти знаннями та навичками застосування інтерактивних технологій.

Інтерактивні технології (ІТ) можна представити як різновид активних методів навчання. Суть інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це спів-навчання (колективне, кооперативне навчання, навчання в співпраці), у котрому і викладач і студенти є суб'єктами. Викладач виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи студентів. ІТ найбільше відповідають особистісно зорієнтованому підходу до навчання. В процесі застосування інтерактивних технологій, як правило, моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного вирішення, застосовуються рольові ігри, Тому ІТ найбільше сприяють формуванню в учнів умінь і навичок, виробленню особистих цінностей, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії в навчанні [231, с. 5-6].

Як свідчать наукові дослідження, інтерактивними прийнято називати засоби, що забезпечують безперервну діалогову взаємодію суб'єктів освітнього процесу. **Інтерактивне навчання** (від англ. inter – взаємний, act – діяти), за визначенням О. Пироженко, це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має метою створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність" [194, с. 9]. Інтерактивна діяльність ґрунтується на активній

комунікації учасників освітнього процесу. “Сутність інтерактивного навчання, – стверджують Н. Побірченко й О. Коберник, – полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб’єктами навчання” [189, с. 8]. Таким чином, основою інтерактивного навчання є взаємодія.

Філософський енциклопедичний словник визначає взаємодію як категорію, що відображає процеси впливу різних об’єктів один на іншого, їх взаємозалежність, зміну стану та взаємоперехід, “народження” одним об’єктом іншого [56].

Взаємодія в освітньому процесі здійснюється у формі педагогічного спілкування, що розглядається як рівноактивна взаємодія – діалог (полілог). Діалектика педагогічного спілкування – міжсуб’єктної взаємодії – це розвиток процесів уподібнення та відокремлення суб’єктів спілкування. Міжсуб’єктна взаємодія – діалог – спонукає учасників до особистісного розвитку, самовизначення, персоналізації, соціального ототожнення, інтеграції. За слушним зауваженням М. Бахтіна, “тільки в спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається “людина в людині” як для інших, так і для себе… Бути – значить спілкуватись діалогічно. Коли діалог закінчується, усе закінчується” [222, с. 30].

Отже, педагогічне спілкування можна визначити як діалог (полілог) на полімодульних рівнях (викладач – слухач (студент), учитель – учень, учитель – учитель, викладач – викладач, учитель – навколишній світ, учень – навколишній світ тощо) у цілісному співбутті суб’єктів освітнього процесу.

У ситуації діалогу учасники створюють, насамперед, цілісне психолого-педагогічне спільне буття – співбуття (“інтерсуб’єктний план”). Водночас діалог є універсальним засобом і принципом організації людської свідомості (“інтрасуб’єктний план”). І через діалогічну площину здійснюється метасуб’єктна взаємодія (різноманітні культуротворчі моделі). [222, с.31]

Спираючись на дослідження Л. Голіциної [222], можна так структурно зобразити модель педагогічного спілкування – діалогу.

Педагогічне спілкування має змістову і формотворчу сторони.

Змістова сторона – це сфера самостердження та реалізації сутнісних сил особистості, а формотворча це способи та прийоми здійснення взаємодії – діалогу.

Основою інтерактивного навчання є взаємодія учасників процесу навчання, що здійснюється за допомогою методів, які активізують педагогічне спілкування – діалог. (Структурна модель педагогічного спілкування – діалогу подана у Додатку З).

Узагальнюючи вищесказане, визначаємо, що інтерактивне навчання – це складний процес взаємодії викладача й учнів, який оснований на діалозі. Він становить поетапну соціально-психологічну підготовку навчальної групи до продуктивного (структурованого) спілкування. Участь у діалозі потребує вміння не тільки слухати і чути, не тільки говорити, а й бути зрозумілим.

Ми погоджуємось із М. Скрипником, що інтерактивні методи навчання – це система способів діалогічної взаємодії суб'єктів навчання (учіння), спрямованих на осмислення діалогу, його "інтер"-"інтра""мета" – суб'єктні плани [222, с. 32].

Інтерактивність освіти сприяє формуванню як предметних умінь і навичок, так і загальнонавчальних, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості. Така технологія, як стверджують дослідники, передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації і виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Тому під час такого навчання учні та студенти вчаться демократично спілкуватися з іншими людьми, критично й творчо мислити, приймати обґрунтовані рішення. В цих випадках до роботи залучаються всі учасники процесу, які працюють у групах в облаштованому класі за підготовленим заздалегідь викладачем матеріалом, із дотриманням процедури й регламенту, в атмосфері довіри. Інтерактивне навчання змінює

звичні ілюструючі форми на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні. Враховуючи вищесказане, можна відзначити такі методичні особливості організації інтерактивного навчання: застосування проблемних ситуацій і формулювань, відповідна організація навчального простору, що сприяє діалогу, мотиваційне забезпечення спільної діяльності, дотримання правил навчального співробітництва, використання комунікативних методів і прийомів, оптимізація системи оцінювання процесу та результатів спільної діяльності, розвиток навичок самоаналізу і самоконтролю індивідуальної та групової діяльності.

Використання досить нового терміну "інтерактивний" у методичній літературі нині не є усталеним. Зустрічаємо формулювання й трактування такі, як "інтерактивне навчання", "інтерактивна технологія", "інтерактивні форми" та ін. Але головне, що мова тут іде саме про процес спілкування, в якому відбувається обмін інформацією, вміннями, досвідом між студентами та викладачем або студентом і студентом. За О. Пометун, суть інтерактивного навчання полягає в тому, що "навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів, студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють" [194, с.262].

Питання класифікації інтерактивних технологій навчання розкрито в науковій літературі в неповному обсязі. За формами навчальної діяльності інтерактивні технології поділяють на чотири групи:

- інтерактивні технології кооперативного навчання – модель організації навчання в малих групах студентів об'єднаних спеціальною навчальною метою. До кооперативних технологій належать: робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два, чотири – усі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум;

- інтерактивні технології колективно-групового навчання – це технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї групи: обговорення проблеми в загальному колі; “мікрофон”; “незавершені речення”; мозковий штурм; навчаючи – вчуся; “ажурна пилка”; аналіз ситуації; “дерево рішень”;

- технології ситуативного моделювання – це побудова навчального процесу за допомогою включення студентів у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються): імітаційні ігри спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями;

- технології опрацювання дискусійних питань – це широке публічне обговорення якогось спірного питання, метод ПРЕС; “займи позицію”; “зміни позицію”; “безперервна шкала думок”; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; дебати [85].

Р. Реванс визначає інтерактивне навчання „навчанням дією”, акцентуючи увагу на активно-пошуковому характері [274].

М. Виноградова [36] наголошує на можливості реалізувати основні умови колективності, такі, як усвідомлення загальної мети в умовах обговорення (комунікації), розподіл обов’язків, взаємозалежність, взаємоконтроль, самоконтроль.

За висновками О. Єльнікової, інтерактивні методи мають у своїй основі спільну діяльність, яка здійснюється засобами комунікації [78].

М. Скрипник [222, с. 97] інтерактивне навчання визнає сукупністю методів.

О. Пометун уважає, що інтерактивне навчання – це сукупність технологій. Науковець наголошує, що в систему інтерактивного навчання входить планування результатів, блок оцінки для коригування та вибору методів і прийомів навчання. Сам процес організації виглядає як набір методів, прийомів і дрібних технологічних схем [196].

Спираючись на визначення технології в документах ЮНЕСКО [151], можна погодитися з тим, що інтерактивне навчання – це сукупність

технологій, котрі складаються у педагогічну систему.

Головною метою інтерактивного навчання є підготовка особистості до реального життя, формування громадянської позиції, перехід від особистості студента, що самоідентифікується, до особистості, яка самореалізується. Інтерактивні технології стимулюють потребу студента в реалізації свого потенціалу. Використання інтерактивного навчання дозволяє значно збільшити відсоток засвоєння інформації; навчання орієнтоване, на відміну від традиційного, не тільки на засвоєння знань, а й на розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання.

Усі технології інтерактивного навчання потребують напруженої розумової роботи студента та його власної активної участі в здобутті знань. Активність студента, в свою чергу, призводить до глибокого засвоєння знань і вмінь їх використовувати на практиці.

Заслуговує на увагу підхід до обґрунтування поняття “інтерактивні технології” Г. Селевка, де “interactive learning” означає навчання, засноване на активній взаємодії зі суб’єктом навчання (ведучим, тренером, учителем, керівником.). Це навчання з організованим зворотним зв’язком суб’єктів та об’єктів навчання. В інтерактивному режимі інформаційного обміну інформаційні потоки проникають у свідомість, викликають її активну діяльність і породжують зворотний інформаційний потік від викладача до студента” [212].

У контексті нашого дослідження, цікавий є підхід О. Єльнікової [78] до порівняння характеристик інтерактивних, традиційних і проблемно-пошукових технологій навчання. Автор дає порівняння за рівнем використання; за типом організації зворотного зв’язку; напрямом дії; ситуаціями; структуризацією змісту; типом діяльності учня**;** позицією вчителя; за місцем нових інформаційних технологій у навчальному процесі; за характером контролю**.**

Результати порівняння традиційного, проблемно-пошукового, та інтерактивного навчань зведено в таблицю. (див. Додаток И)

На відміну від традиційного навчання, в процесі проблемно-пошукового й інтерактивного навчання діяльність викладача та діяльність студента є творчою. За характером контролю від констатувального (позиція вчителя „разючі стріли” – Г. Селевко [211]) під час традиційного навчання переслідується єдина мета: вимірювання кількості засвоєних знань, вмінь і навичок. У процесі проблемно-пошукового й інтерактивного навчання суттєвого значення набуває проміжний контроль, який має за мету підбір викладачем методу навчання, встановлення недоліків у власній роботі для досягнення найкращого результату. Контроль перетворюється в постійне відслідковування діяльності студентів і власне діяльності викладача з метою встановлення напряму розвитку. За таких умов складаються партнерські стосунки, атмосфера взаємної підтримки. Важко це уявити в суб’єкт – об’єктних відносинах традиційного навчання [211].

Отже, інтерактивні технології за основними особливостями мають спільні ознаки з проблемно-пошуковим навчанням. Це, перш за все, творчий характер діяльності викладача та студента, рольові позиції викладача, підхід до структурування змісту навчання, необхідність використання інформаційних технологій у навчальному процесі (наприклад, пошукового моделювання), для здійснення моніторингу як механізму управління навчальним процесом. Отже, можна відзначити проблемно-пошукову природу інтерактивного навчання [78].

Узагальнюючи все викладене вище, ми розкриваємо сутність інтерактивного навчання таким чином. Інтерактивне навчання – це сукупність педагогічних технологій, які складають педагогічну систему, що здійснюється засобами комунікації, засновується на спільній діяльності з використанням проблемно-пошукових методів.

Спираючись на вище викладене, ми визначаємо інтерактивні технології як різновид активних методів навчання, сутність яких полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх суб’єктів навчального процесу.

Інтерактивне навчання передбачає перенесення акценту з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента для розвитку його активності, творчості, ініціативності; використання більш ефективної форми взаємодії і спілкування в системі “викладач – студент”; створює умови для розвитку особистих здібностей, подальшої індивідуалізації навчання та розвиває вміння студентів вчитися; по-третє, реалізує взаємодію в системі “студент – студент”, тобто залучає студента до колективних форм навчання.

Спілкування в системі “викладач-студент” має свої особливості: взаємодія факторів керівництва і факторів співробітництва; формування у студентів почуття професійної спільності з педагогами ВНЗ; орієнтація педагогічного спілкування на дорослу людину з розвинутою самосвідомістю (подолання авторитарних форм впливу) .

Здійснення активної взаємодії викладача і студента робить досить актуальним чітке розмежування в єдиному процесі навчання двох складових: повідомлення інформації й її засвоєння. При цьому вирішальне значення має така діяльність студентів, за якої здійснюється засвоєння не тільки знань, а й різних методів, прийомів, способів розумової діяльності при розвитку механізмів опрацювання інформації [55].

Аналіз результатів застосування інтерактивних технологій навчання показує, що використання останніх значно підвищує якість знань студентів, їхнє мотивоване ставлення до процесу навчання, підвищується активна позиція молоді в здобутті знань.

Таким чином, сучасні умови вимагають поряд із традиційними формами навчання застосовувати і нетрадиційні, інноваційні технології, котрі взаємодоповнюють одна одну. Саме використання інтерактивних технологій створює оптимальні умови для розвитку індивідуальності та неповторності кожного студента, розвитку здібностей до навчання як власного самостійного надбання, сприяє розвитку в студентів необхідних професійно-педагогічних умінь.

1.2. Педагогічна технологія: дефінітивний підхід

Технологія в педагогіці пов’язана з розвитком нового напряму наукових досліджень і практичних розробок – технології людської діяльності, так званої соціальної технології.

Одним із перших оприлюднив ідею технологізації навчального процесу видатний мислитель-гуманіст Я. Коменський, який стверджував, що школа є майстернею, “живою типографією”, котра “друкує” людей. Педагог вважав, що учитель у педагогічному процесі користується тими засобами для виховання й освіти дітей, що і типографські працівники під час створення книги. Технологія навчального процесу, за переконаннями педагога, має гарантувати позитивний результат навчання. Він виділяв уміння правильно визначати мету, обирати засоби її досягнення, формувати правила користування цими засобами.

Поняття освітня технологія (“educational technology”) входить сьогодні в широкий обіг науковців і освітян. За визначенням Асоціації з педагогічних комунікацій і технологій США, “освітня технологія” – комплексний, інтегрований процес, що включає людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання й управління розв’язком, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань. Термін “освітня технологія” з’явився в педагогіці порівняно недавно [66, с. 10]. У 30-тих роках у США розпочалася технологічна революція в освіті, котра породила дискусію про сутність, предмет, концепції, дефініції та джерела розвитку освітньої технології.

Уважається, що першим наприкінці 40-х років XX ст. в освітньому обігу з’явився термін “технологія в освіті” (Ф. Персіваль, Е. Еріксон, США). Появу наступного терміна “педагогічна технологія” як на Заході (США, Англія) в 50–60-ті роки, так і в колишньому СРСР у 60-ті, пов’язують, із одного боку, з реалізацією програмованого навчання і впровадженням технічних засобів

навчання, а з іншого – розглядають як “сукупність засобів і методів педагогічного процесу” [252].

М. Ераут, Р. Отакенас, М. Вертхейлеер під поняттям “педагогічна технологія” (ПТ) розуміли процес розробки й оцінювання ефективності педагогічних систем. У свою чергу А. Ланкастер, М. Томас та інші характеризували ПТ як спосіб мислення [38].

У 70-тих роках до наявного тлумачення ПТ додалися й елементи спільної діяльності суб’єктів навчального процесу, зокрема комунікативний її аспект. Цей напрям активно розвивався в німецькій (Майман Ернст, К. Шаррельман) та американській соціально-комунікативній педагогіці [76].

Хоч науковці західної школи зосереджують значну увагу на ІТН, разом з тим технології навчання, як традиційний спосіб передачі умінь, навичок і знань також знаходяться у полі їхнього дослідження. Так, в американському “Словнику освіти” технологія навчання визначається як “галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання та використання їх в освітній практиці з орієнтацію на конкретні цілі навчання, що передбачають відповідну оцінку” [39, с. 12–13]. В цьому визначенні вперше підкреслюється визначальна роль принципів як системоформуючих компонентів технології. Аналіз еволюції поняття “педагогічна технологія” дає змогу прогнозувати подальші технологічні тенденції в освіті. Трансформація Терміну – від “технології в навчанні” до “технології освіти”, а потім до “педагогічної технології” – відповідає зміні його змісту, що охоплює, відповідно, визначені періоди [246, с. 7].

Перший період (40-і – середина 50-х рр. XX ст.) характеризується появою в навчальних закладах різноманітних технічних засобів подання інформації – запису і відтворення звуку та проекції зображень, об’єднаних поняттям “аудіовізуальні засоби”: магнітофони, програвачі, проектори і телевізори. Термін “технологія навчання означав застосування інженерної думки в навчальному процесі”

Другий період (середина 50-х – 60-ті рр. XX ст.) запровадження технологічного підходу, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. На відміну від терміна “технологія навчання”, тотожного поняттю “технічні засоби навчання”, під “освітньою технологією” розуміли науковий опис (сукупність засобів і методів) педагогічного процесу, що гарантовано приводить до запланованого результату.

Для *третього періоду* (70-і роки) характерним є три особливості: насамперед, це активна підготовка професійних педагогів – технологів; розробка технології навчального процесу на основі системного підходу; дослідники розуміють технології навчання як вивчення, розроблення застосування принципів оптимізації на основі досягнень науки та техніки, здійснення підготовки професіональних педагогів-технологів [164, с. 138].

Четвертий період (від середини 80 –х років): створюються комп’ютерні лабораторії та дисплейні класи, зростає кількість і підвищується якість освітніх програмних засобів, використовують системи інтерактивних відеозасобів.

Для 70-80-х років характерно поширення нової технології – “педагогічної”, під якою розуміють процес вивчення, розробки та використання принципів інтенсифікації й оптимізації навчальної діяльності на основі досягнень науки та техніки [252].

У 90 – тих роках технологічний підхід передбачає використання комп’ютерних і дисплейних класів, систем інтерактивного відео, а також становлення комп’ютерної техніки.

Отже, паралельно розвиваються такі поняття, як “інформаційні технології навчання” та “педагогічні технології”. Перші конкретизуються в сфері передачі освітніх програм інформації й оцінки їх засвоєння за допомогою технічних засобів навчання (ТЗН). Інші характеризують навчання з погляду діяльності викладача й учня як у справі учіння, так і виховання. В цілому аналіз визначень педагогічної технології (ПТ), технології навчання (ТН), інформаційної технології навчання (ІТН) дає підстави стверджувати, що

в зарубіжній педагогіці не виникає сумніву щодо первинності чи вторинності цих понять. А саме їх взаємозалежність можна подати в такій схемі (рис.1.1) [175].

Не дивлячись на відносно давню історію вживання поняття “педагогічні технології” вітчизняною педагогічною наукою, і нині його трактування є надзвичайно різноманітним. Особливо активно вітчизняна педагогіка почала використовувати термін “педагогічні технології” з 1970-х років. В цей час журнал “Радянська педагогіка” неодноразово публікує статті з проблеми педагогічної технології. Це роботи Т. Ільїної, А. Космодемянської, М. Кларіна, І. Лернера [246, с. 10].

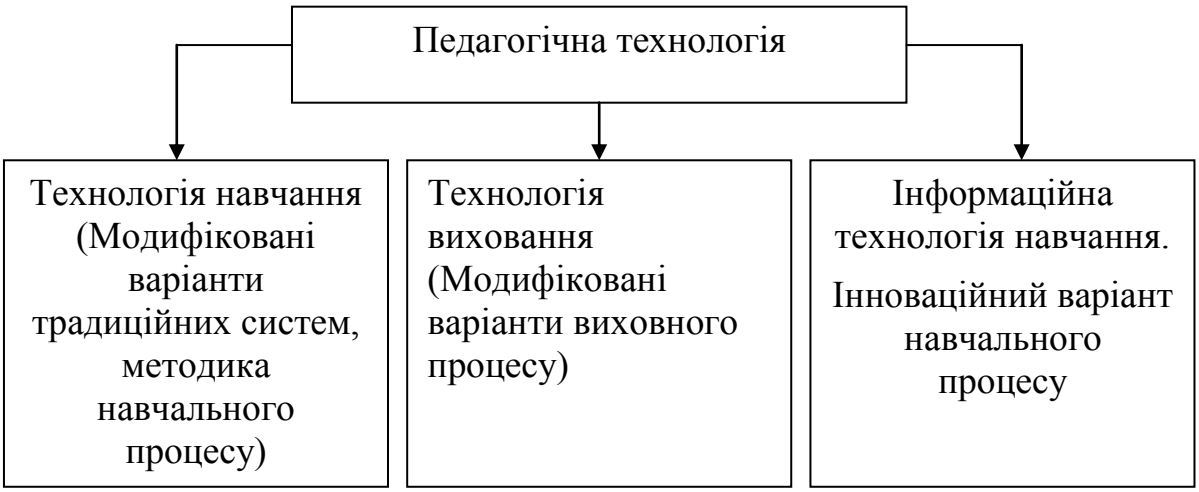


Рис. 1.1. Ієрархічна взаємозалежність понять ПТ, ТН, ТВ, ІТН у зарубіжній педагогіці

Нині і досі триває дискусія щодо суті технології навчання. Надаємо найбільш поширені знайшла визначення терміну “педагогічна технологія”.

На думку С. Гончаренка, педагогічна технологія – це система процедур, яка оновлює професійну діяльність вчителя та гарантує кінцевий запланований результат [52].

М. Кларін визначає педагогічну технологію як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей [102, с. 224.].

В. Безпалько вважає, що педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу [21].

О. Коваленко визначає педагогічну технологію як мистецтво вчителя в створенні всього процесу навчання та засвоєння знань учнями, як процесу взаємодії учня та викладача, котрий складається з двох видів діяльності - викладання й навчання, тісно пов'язаних між собою [105 с. 260].

В енциклопедії освіти педагогічні технології визначають як "технології, котрі забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів" [76, с. 661].

І. Зязюн зазначає, що педагогічна технологія – це сфера знання, котра включає методи, засоби та теорію їх використання для досягнення цілей освіти [88, с. 75]. За І. Зязюном, педагогічні технології "беруть на себе" загальну стратегію розвитку єдиного державного освітнього простору. До основних їхніх функцій треба віднести прогностичну, проективну, оскільки технології безпосередньо пов'язані з плануванням цілей і результатів, основних етапів, способів і організаційних форм освітнього та виховного процесів, спрямованих на підготовку висококваліфікованих кадрів. Педагогічна технологія вибудовується на знанні закономірностей функціонування системи "педагог – матеріальне середовище – учень" у певних умовах навчання.

На думку С. Сисоєвої, педагогічна технологія – це процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості та суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного та професійного розвитку і саморозвитку людини, котра, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу на рівні, котрий відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [218].

Дослідниця пропонує таку класифікацію сучасного визначення поняття "педагогічна технологія" – раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети; наука; педагогічна система; педагогічна діяльність; системно-діяльнісний підхід до освітнього

(навчального) процесу; система знань; мистецтво педагога; модель; засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу; процесуальний компонент освітнього процесу; інтегративний підхід до освіти [219].

Російський дослідник В. Гузєєв розглядає технологічний підхід до моделювання педагогічних процесів та їх практичної реалізації як парадигму, модель теоретичного мислення в галузі педагогічних явищ. Він виділяє такі парадигми розвитку педагогічних технологій:

- емпіричну, що впливає на об'єкт вивчення, тобто зміст навчання, для забезпечення максимального засвоєння змісту середнім учнем;

- алгоритмічну, що впливає на об'єкт учіння, тобто учня, для максимального, навіть гарантованого, засвоєння змісту кожним учнем;

- стохастичну, що впливає на освітнє середовище для максимальної ймовірності розвитку кожного учня в бажаному напрямку за рахунок зміни властивості середовища [57].

Р. Гуревич визначає педагогічну технологію як модель спільної навчальної та педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з забезпеченням комфортних умов для учнів і викладачів [58, с. 206].

І. Прокопенко та В. Євдокимов уважають, що педагогічна технологія – це не інструкції та рецепти, а принципи практичного втілення закономірностей формування особистості. Автори зазначають, що педагогічна технологія підкоряється певним принципам:

− орієнтації на чітко і детально визначені цілі;

− ефективності навчання (дидактичного вибору);

− суб'єктності навчання;

− варіативності навчання;

− педагогічній компетентності;

− професійній аналогії і запозиченню [200, с. 15].

Г. Селевко визначив поняття "педагогічна технологія" таким чином: "педагогічна технологія – це змістовне узагальнення, що вбирає в себе зміст

усіх визначень різних авторів. Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально діючим аспектами". Науковець також зазначає, що будь – яка освітня технологія має задовольняти певним критеріям: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність [211].

І. Дичківська вважає, що педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявністю певних умов. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного й управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі зміст, форми та засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, котрі застосовуються в інших галузях науки та практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, тощо [64, с. 68].

А. Космодем'янська умовно поділяє розвиток педагогічної технології в світовому освітньому просторі на три етапи, кожен із яких характеризується перевагою тієї чи іншої тенденції. Основною тенденцією *першого етапу (1920 - 1960-ті роки)* було підвищення якості викладання, котре розглядалося як єдиний шлях, що приводив до ефективного навчання. Здійснювалися спроби підвищення ефективності викладання шляхом підняття інформаційного рівня навчання в процесі використання засобів масової комунікації.

Другий етап (1960 - 1970-ті роки) характеризувався перенесенням акценту на процес навчання, що пов'язане з розвитком концепції програмованого навчання, котре вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів. Наслідком застосування машинного та програмованого навчання в США стала індивідуалізація та персоніфікація навчального процесу.

Третій етап, сучасний, характеризується розширенням сфери педагогічної технології. Якщо раніше її функції зводилися фактично до

обслуговування процесу навчання, то нині педагогічна технологія претендує на провідну роль у плануванні, організації процесу навчання, розробці методів і навчальних засобів. До засобів навчання належать: документи, матеріальні об'єкти, люди, взаємодія з якими веде до здобуття знань. Засоби навчання поділяються на навчальні засоби, котрі фахово створені для навчання, та об'єкти довкілля [110, с. 132-140].

О. Пєхота зазначає, що характерною тенденцією розвитку сучасної педагогічної технології є використання системного аналізу у вирішенні практичних питань, пов'язаних зі створенням і використанням навчального устаткування та технологічних засобів навчання. Головним критерієм системного аналізу на всіх рівнях (від планування навчальних засобів до впровадження їх у процес навчання) загалом є критерій оптимальності. Застосування системного аналізу в створенні та використанні засобів навчання є, безумовно, позитивною та перспективною справою. Спочатку педагогічну технологію пов'язували тільки із застосуванням у навчанні технічних засобів і засобів програмованого навчання ("технічні засоби навчання"). Останнім часом педагогічну технологію розуміють як нові наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу ("технологія навчання" чи "технологія навчального процесу"). Таким чином, педагогічна технологія включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана з застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, інша – з його організацією [182, с. 14].

Теоретичні та практичні аспекти інноваційних педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглядались у дисертаційних дослідженнях різних років. Так, технології організації навчання студентів у вищих навчальних закладах представлені в дослідженні О. Євдокимова, інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів розкриті в роботі І. Богданової [77; 28].

Ми вважаємо, що значне розходження в поглядах на нове педагогічне явище багато в чому пояснюється його складністю та недостатньою вивченістю, значною відмінністю вихідних позицій у різних дослідників.

Проте, слід зазначити, що майже всіх об’єднує визнання специфіки педагогічної технології, котра полягає в тому, що в ній намічається та здійснюється такий навчальний процес, який має гарантувати досягнення поставлених цілей. Педагогічна технологія передбачає формулювання цілей через результати навчання, котрі виражаються в діях учнів, надійно ними усвідомлюються, визначаються та перевіряються.

Г. Селевко виділяє три ієрархічно супідрядні рівні використання поняття “освітня технологія” в освітній практиці:

1. Загальнопедагогічний рівень: загальнопедагогічна технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на певному ступені навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: до неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб’єктів і об’єктів процесу.

2. Окремо методичний (предметний) рівень: окремо предметна педагогічна технологія вживається в значенні “окрема методика”, тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, групи, викладача.

3. Локальний (модульний) рівень: локальна технологія – це технологія окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язок окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.) [211, с. 15].

Питання освоєння, застосування та проектування нових освітніх технологій у загальноосвітніх школах і ВНЗ, розкриті в роботах К. Баханова, Л. Даниленко [19, с. 176; 62, с. 39.], О. Пєхоти, В. Пінчука та ін. [180, с. 216; 186, с. 97].

Особливість підходу різних учених до розгляду сучасних педагогічних технологій полягає в аналізі особистісно орієнтованих технологій, до яких вони віднесли: навчання у співробітництві, інтерактивні технології, метод

проектів, різнорівневе навчання, тобто з боку їх можливостей забезпечити розвиток творчого та критичного мислення учнів, уміння самостійно приймати рішення й об’єктивно себе оцінювати [163, с. 232].

Аналіз результатів наукових досліджень учених показує, що процес впровадження технологій відбувається на всіх ступенях існування педагогічних систем. Виділяють велику, середню і малу педагогічну системи [23; 19].

Велика педагогічна система включає всі установи і навчальні заклади країни, що здійснюють підготовку фахівців для народного господарства, науки і культури (міністерства та державні комітети, вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації, професійні навчальні заклади різних типів).

Середня педагогічна система включає вищі навчальні заклади різного типу (школи, університети, інститути, академії, технікуми, вищі професійні училища, ліцеї, коледжі, школи 3-х ступенів).

Мала педагогічна система включає навчальні, академічні групи, класи, тобто первинні колективи та викладачів і вчителів [100].

Істотним джерелом для розвитку педагогічних технологій є робота щодо відбору навчального матеріалу та його оновлення. Крім того, ця суперечність спонукає шукати більш ефективні й економічні технології навчання по відношенню до наявних [18, с. 15-17].

Успіх реалізації педагогічного впливу багато в чому залежить від уміння організувати його, обрати доцільний його варіант. А вмінню цьому треба педагога вчити, про що, власне, мріяв А. Макаренко.

Ми погоджуємося з думкою тих авторів, котрі вважають, що головним критеріями педагогічної технології є або ж сам процес навчання, або ж його окремі складові: методи, форми, засоби навчання. Разом із тим, даний перелік основних характеристик педагогічної технології буде неповним без діагностично поставленої мети. Отже, для характеристики певної технології, очевидно, необхідним і достатнім є виділення таких компонентів як мета, організаційні форми, методи та засоби, а саму технологію можна визначити як

сукупність знань про діагностичну мету, організаційні форми, методи та засоби її досягнення.

Аналіз категорії “педагогічна технологія” показує, що до її структури входять:

1) *концептуальна частина* (короткий опис ідей, гіпотез, принципів, котрі допомагають її розумінню);

2) *змістова частина* (цілі навчання, обсяг і характер змісту освіти);

3) *процесуальна частина* – технологічний процес (організація навчального процесу, способи пізнавальної діяльності студентів, методи та форми роботи викладача, діагностика навчального процесу);

4) *програмно-методичне забезпечення* (навчальні плани та програми, навчальні та методичні посібники, засоби навчання і діагностики).

Будь-яка педагогічна технологія спирається на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей. Концептуальна частина розглядається з позиції інноваційності, альтернативності, гуманізму, демократизму, сучасності.

Змістовна частина в рамках технології розглядається з позиції сучасних теорій освіти, принципів системності, ідей розвивального навчання та соціального замовлення.

В єдності та взаємозв’язку із змістовою частиною перебувають процесуальні компоненти освітньої системи. В процесуальній характеристиці визначається доцільність окремих елементів, комплексність усіх засобів та адекватність змісту освіти.

Програмно-методичне забезпечення має відповідати вимогам науковості, технологічності, достатньої повноти та реальності здійснення [5, с. 12-13].

Будь-яка педагогічна технологія передбачає формулювання цілей через результати навчання, виражені в таких діях учнів, які можна реально впізнати. Такі цілі називають діагностичними або операційними.

Для того, щоб надати допомогу вчителеві у формулюванні діагностичних цілей навчання, американські вчені під керівництвом Б. Блума розробили таксономії навчальних цілей у пізнавальній, емоційній і психомоторній сферах діяльності учнів [рис.1.3]. (див. додаток А)

Ми вважаємо, що в педагогічній технології слід приділити належну увагу чіткому опису цілей навчання. Адже, якщо мета сформульована діагностично (тобто її досягнення можна надійно впізнати), то весь процес навчання може орієнтуватися на її ознаки, як на еталон. При цьому результат, досягнутий учнями на кожному етапі навчання, порівнюється з еталонним ознаками сформульованої мети. Тобто постійно здійснюється безперервний контроль ступеня просування учнів до поставлених цілей, що супроводжується відповідною корекцією процесу навчання.

Ключем до розуміння технологічної побудови навчального процесу, на думку М. Кларіна, є послідовна орієнтація всього процесу навчання на гарантоване досягнення результатів; оцінка поточних результатів, корекція ходу навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей; заключна оцінка результатів [104].

Аналізуючи поняття “педагогічна технологія” з позиції діяльнісного підходу, Р. Гуревич виділяє наступні загальні характерні ознаки головних видів технології, що відрізняють їх від традиційної дидактики, та систематизує їх таким чином:

1. **Теорія навчальної діяльності** як психологічна основа всіх технологій (виражена явним або неявним чином). Виділяються види діяльності вчителя та учнів, спрямовані на здійснення необхідних процесів повного циклу навчально – пізнавальної діяльності (сприймання, розуміння, запам’ятовування, використання, узагальнення, систематизація нової інформації), послідовність виконання котрих приводить до досягнення відповідних цілей. Головна ідея тут полягає в тому, що учень повинен навчатися самостійно, а вчитель має створювати необхідні для цього умови.

2. **Діагностичне цілепокладання.** Діяльнісний підхід і спосіб проектування цілей навчання, який передбачає педагогічна технологія, полягає в тому, що вони формуються через результати навчання, виражені в діях учнів, причому таких, які можна надійно впізнати.

3. Спрямованість технології навчання на **розвиток особистості** в навчальному процесі та здійснення в цьому зв'язку різнорівневого навчання.

4. Найоптимальніша **організація навчального матеріалу** для самостійної навчальної діяльності учнів. У спеціальних матеріалах для учнів або в підручниках формуються навчальні цілі, орієнтовані на досягнення запланованих і діагностичних цілей навчання; розробляються дидактичні модулі, блоки чи цикли, котрі містять зміст матеріалу, що вивчається; цілі та рівні його вивчення, способи діяльності щодо засвоєння та оцінки тощо. Дидактичні матеріали для учнів часто оформляються у вигляді так званих "технологічних карт".

5**. Орієнтація учнів**, мета котрої – роз'яснення головних принципів і способів навчання, контролю й оцінки результатів, мотивація навчальної діяльності.

6. **Організація навчального заняття** відповідно до навчальних цілей, де акцент робиться на диференційованій самостійній роботі учнів з підготовленим навчальним матеріалом. Тут характерним є відмова від традиційної форми навчання та від домінування фронтальних методів навчання. Використовуються всі види навчального спілкування, різноманітного поєднання фронтальної, групової, колективної та індивідуальної форм діяльності.

7. **Контроль засвоєння** знань і способів діяльності в трьох видах: 1) вхідний – для інформації про рівень готовності учнів до роботи і, за необхідністю, коригування цього рівня; 2) поточний або проміжний – після кожного навчального елемента з метою виявлення прогалин у засвоєння матеріалу та розвитку учнів (як правило, м'який за ланцюжком – контроль,

взаємоконтроль, самоконтроль), що завершується корекцією засвоєння; підсумковий – для оцінки рівня засвоєння.

8. **Оцінка рівня засвоєння** знань і способів діяльності: поруч з традиційними контрольними роботами (в тому числі різнорівневого характеру) здійснюється тестування та використовуються більш гнучкі рейтингові шкали оцінки.

9. **Стандартизація, уніфікація** процесу навчання та можливість відтворення технології стосовно заданих умов, що випливають звідси [58,с. 207].

Наголосимо, що всі нові технології навчання розраховані на вміння учнів, студентів навчатися самостійно; проте як і традиційна дидактика не ставила завдання навчити учнів учитися та використовувала елементи діяльнісного підходу для вирішення лише часткових завдань навчання, так і технології навчання зберігають цей недолік. Дидактичнв сутність основних відомих технологій навчання часто становить розвиток не більше одного-двох з окреслених вище параметрів. Наявні нині загально дидактичні технології (близько 50 за підрахунками Г. Селевка) відрізняються одна від іншої принципами, особливостями засобів і способів організації навчального матеріалу та навчального процесу, а також акцентом на певних компонентах методичної системи навчання [58].

Крім установленої нами багатозначності розуміння суті самого поняття “педагогічна технологія”, є також широкий спектр поглядів науковців щодо доцільності й обґрунтованості використання даного терміну в різних поєднаннях: “педагогічна технологія”, “освітня технологія”, “технологія виховання”, “технологія навчання” тощо. Доводиться визнати, що чіткого розмежування між ними поки не встановлено. Більше того, поняття “технологія” інколи ототожнюється з поняттями “методика”.

Зміст слова “методика” – подвійний: з одного боку, це сукупність методів, а з іншого – наука про методи навчання. Однією з найважливіших складових навчального процесу є пізнавальна діяльність і самостійна робота

учнів, тобто їхнє навчання. С. Гончаренко вважає, що слід уникати терміну “методика викладання” (він застарів, не відображає суті й характеру сучасного навчального процесу), а користуватися терміном “технологія”, котрий має пряме відношення до педагогіки, “методики навчання” та “конкретної дидактики”. Крім того, розглядаються два шляхи удосконалення термінології методичної науки. Перший передбачає, що назва “методика навчання” зберігається, проте зміст цього поняття значно розширюється і збагачується [53].

Інший полягає в тому, що вводяться нові, більш змістовні й адекватні навчальному процесу терміни, зокрема “технологія навчання”, “конкретна дидактика” тощо. Ми повністю погоджуємося з думкою С. Гончаренка, що методична майстерність учителя має розвиватися не через забезпечення його значною кількістю рецептурних методичних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Учителю потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура та ґрунтовна дидактична компетентність. Звісно, не менш важливою вимогою професійної майстерності педагога є й функціональна дидактична підготовка [53].

Г. Селевко зазначає, що поняття “освітня технологія” окремого предметного та локального рівнів майже повністю перекривається поняттям методика навчання; різниця між ними полягає лише в розстановці акцентів [212].

В. Шахов уважає, що в технологіях більш представлені процесуальний, кількісний та інваріантний компоненти, у методиках – цільова, змістовна, якісна та варіативна-орієнтована сторони. Технологія відрізняється від методики своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох “якщо” (якщо талановитий учитель, якщо здібні діти, гарні батьки…). Змішування технологій і методик призводить до того, що іноді методики входять до складу технологій, а іноді, навпаки, ті чи інші технології – до складу методик навчання [246, с. 12].

В. Гузєєв підкреслює, що поняття “методика” більш широке, ніж поняття “технологія”, оскільки за усталеною традицією методика відповідає на питання “чому, для чого та як учити?”, а технологія тільки на останнє з них: “як учити?”. Методика містить питання освітньої політики, в тому числі і вибір технології для досягнення визначених цілей. Зокрема, одним із завдань методики є виявлення критеріїв застосування тієї чи іншої технології [57, с. 33].

За висновком В. Монахова, методика – це сукупність рекомендацій з організації та проведення навчального процесу, в той час, як технологію характеризують два принципових моменти: гарантованість кінцевого результату та проектування майбутнього навчального процесу. Тому науковець розглядає педагогічну технологію, як упорядковану систему процедур, точне виконання яких веде до досягнення певного запланованого результату. В. Монахов уважає, що педагогічна технологія – це набір процедур, які упорядковують професійну діяльність учителя та гарантують кінцевий запланований результат. Звернення до технологій замість традиційної методики має сприяти підвищенню ефективності навчального процесу [151, с. 27].

Проаналізувавши різні дефініції поняття технологічності в дидактиці, П. Сікорський виділяє такі його основні ознаки:

− постановка конкретних цілей, планування й організація їх виконання;

− використання системи раціональних способів у досягненні поставлених цілей навчання;

− систему науково обґрунтованих дій активних учасників процесу навчання;

− взаємодію та цілісність двох компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу;

− проектування навчального процесу та гарантований кінцевий результат;

− системний метод організації процесу навчання та засвоєння знань

через взаємодію технічних і людських ресурсів;

− алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів [217].

Разом із тим, слід зауважити, що незважаючи на активну розробку проблеми технологізації освітнього процесу, в науковців і педагогів сама ідея технологізації навчання викликає неоднозначні реакції. Традиційно праця викладача вважалася “ручним”, немеханізованим процесом. І нині багато хто вважає, що вчити може тільки жива людина, а навчання за своєю природою не підлягає автоматизації. Разом із тим розвиток технологій навчання показує, що діяльність викладача та використання технологій у системах можливе й ефективне. Фахівці з технологій розробляють “технологічні пакети”, проекти навчання, а викладачі, працюючи за ними, виконують функції консультантів-організаторів, зосереджуючи свої зусилля на власній педагогічній діяльності – розвитку особистості студента. Однак у цих випадках постає дійсно непросте питання про співвідношення особистості, творчості і механізації навчання, яке потребує осмислення та вирішення [175, с. 51].

Ми погоджуємося з думкою, що реалізація будь-якої педагогічної технології значною мірою зумовлюється особистісними та професійними якостями педагога, рівнем його фахової підготовки, загальною культурою, комунікативними якостями, рівнем педагогічної техніки тощо, а тому, не заперечуючи основну ознаку технологічності, - обов’язкову можливість відтворення, вважаємо, що рівень “якості” відтворення все ж таки не може бути гарантованим.

Будь-яка освітня технологія має містити в собі концептуальну основу, змістовну частину навчання та процесуальну частину - технологічний процес. Під змістовною частиною розуміємо цілі навчання та зміст навчального матеріалу. Процесуальна частина має містити: організацію навчального процесу; методи та форми навчальної діяльності школярів; методи та форми роботи вчителя; діяльність учителя щодо керівництва процесом засвоєння матеріалу; діагностику навчального процесу [210, с. 17].

Як уже зазначалось, нині має місце невизначеність самого поняття “освітня технологія”; питання про механізми експертизи, засвоєння та коректування технологій опрацьовані ще менше. В таких умовах технологією навчання може бути названо все, що завгодно: будь-який, скільки-небудь усталений комплекс ідей, прийомів і форм їхньої реалізації. Тому дуже важливим є питання про критерії технологічності тих чи інших педагогічних пропозицій. Тут думки різних авторів, як правило, співпадають, не дивлячись на те, що при цьому використовуються різні тлумачення.

Критерії технологічності навчального процесу (за роботами В. Гузєєва, В. Монахова, Г. Селевко): концептуальність; процедурність проектування; керованість; гарантованість кінцевого результату навчання; відтворюваність [57; 151; 212].

З огляду на зазначені тенденції розвитку, ми можемо стверджувати, що педагогічна технологія є інструментом модернізації навчального процесу, конструювання фасилітаційного, творчого особистісно орієнтованого навчального середовища.

Упровадження педагогічних технологій, зокрема інтерактивних на нашу думку, має сприяти забезпеченню поглиблення фундаментальної підготовки й індивідуалізації процесу навчання; наступності змісту, форм і методів у різних ланках навчального процесу, формуванню цілісної соціально-професійної компетентності майбутніх фахівців; особистісного та професійного розвитку та саморозвитку особистості, її професійної та соціальної мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці, адаптаційної гнучкості тощо.

1.3. Інтерактивні технології в контексті особистісно орієнтованої освіти

Сучасні зміни в суспільстві спонукають педагогів шукати інновації та впроваджувати їх у навчальний процес. Процес упровадження інновацій – складний, поетапний, потребує належного управління. Перед освітою поставлена задача формування нового покоління не лише як носія знань, а як генерації з переважаючим творчим мисленням, що здатна використовувати одержані знання та забезпечувати інноваційний розвиток суспільства в цілому та країни, зокрема.

Принципово новий ракурс погляду на особистість – з позиції гуманістичної парадигми освіти зумовив необхідність змін у побудові навчального процесу.

Саме тому, сучасна педагогічна думка висуває на перший план особистісно орієнтоване навчання, що прийнято тепер за основну парадигму [154]. Ця технологія передбачає переведення учня в суб'єкт навчання та забезпечує його розвиток, розглядаючи особистість основною цінністю суспільства. Визнається необхідність реформування системи освіти в такому напрямі, щоб визначити учня центральною фігурою навчального процесу, становлячи тим самим його пізнавальну активність у центр уваги педагогів, управлінців, учених, розробників програм і засобів навчання. Втім, у практиці суб'єктність учня, поки що не реалізується належною мірою.

Як відомо, до останнього часу через засилля авторитарного підходу вітчизняна педагогіка не була багата на досвід особистісно центрованих освітніх технологій, у той час, як у США, де ці ідеї набули розквіту в 60-70рр., було висунуто чимало цікавих ідей і накопичено досвід впровадження їх у практику особистісно орієнтованого навчання.

Серед найбільш значних – цілісна концепція та програма підготовки вчителів, що були вперше обґрунтовані та впроваджені А. Комбсом, Р. Блумом, А. Ньюменом (Флорідський університет). У центрі програми – ідея, що головне завдання вчителя – допомогти учневі в самоактуалізації,

тобто у виявленні та розвитку її природи. Звідси і назва програми – “Я – як інструмент”.

Інша програма започаткована Ф. Фуллер (Техаський університет) – “Персоналізована педагогічна освіта”. Її сутність – підготовка вчителя, котра базується на потребах професійної самосвідомості та розвитку професійних інтересів майбутніх учителів.

Однією з реформаторських на той час освітніх моделей була так звана “Особистісно керована освіта” – процес учіння, що виник на початку 60-х років XX століття. У своїй книзі “Реформа освіти. Радикальні зміни проти латання дірок” професор кафедри педагогіки вчительського коледжу у Вестфілді штат Масачусетс Бернард Флорі виклав засадові принципи цієї програми:

- індивідуалізація й особистісна зорієнтованість учіння та викладання, що передбачає індивідуальний підхід у складанні навчальних планів, у виборі навчальних цілей і методів їх досягнення;

- створення спільноти учіння, що об’єднує вчителів і учнів у високо інтегровані групи, що сприяє їх спільному учінню та взаємозбагаченню;

- принцип вчителя-радника, котрий приймає на себе відповідальність за керівництво освітою певної кількості учнів спільноти, здійснюючи їх емоційну підтримку та дбаючи про те, щоб його підопічні навчалися вчитися;

- емоційне особистісне спілкування в спільноті (одна з центральних ідей програми – шлях до розумової сфери особистості лежить через емоційну сферу) [265].

Як свідчать останні дослідження, ці принципи актуальні і нині, більш того, вони лягли в підґрунтя сучасних пропозицій щодо реформування освіти та підготовки вчителів .

Особистісний підхід у освіті ставить у центр навчально-виховного процесу людину, її цінності, особистісну свободу та активність. З такого погляду на людину як на неповторну унікальну цілісність, активну творчу істоту, котра може впливати на свій розвиток і життя, виводиться мета освіти,

що пов’язана не з виконанням соціального замовлення, а з пізнанням сутності людини, прагненням її до самовираження.

В зв’язку з цим відбулася концептуальна переорієнтація професійної педагогічної освіти: вона спрямовується на формування та розвиток особистості вчителя, який має творчу індивідуальність, а не виконавця законів ефективного навчання.

Ми вважаємо, що гуманістичний напрям у педагогічній освіті має стати серцевиною особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутніх вчителів.

Нове суспільство зацікавлене у громадянах, які були б здатні до активних дій, до самостійного прийняття рішення, до гнучкої адаптації щодо зовнішніх швидко мінливих умов. Сучасне інформаційне суспільство ставить перед освітою завання підготовки таких своїх майбутніх членів, які були б здатні до:

– гнучкої адаптації у мінливих умовах життя. Для цього вони мають уміти самостійно набувати знання, застосовувати їх на практиці, навіть у нестандартних умовах (не прив’язувати свої дії до відомого алгоритму);

– постійного підвищення рівня своєї освіти шляхом самоосвіти;

– розвитку критичного мислення, та вміли самостійно опановувати нові технології, вміння бачити проблеми, правильно аналізувати їх;

– самостійної, активної роботи з інформацією. Для цього вони повинні вміти швидко, самостійно визначити потрібне джерело, зібрати потрібну інформацію, систематизувати, аналізувати її, встановлювати закономірності та швидко приймати рішення щодо своєї діяльності;

– спілкування не тільки у своїй соціальній групі, а й до комунікації з широким колом, уміння працювати в групах, у тому числі за допомогою сучасних нових технологій. Для цього їм потрібно вміти орієнтуватися в будь-яких умовах, запобігаючи конфліктних ситуацій.

Зазначене вище підтверджує необхідність конструктивних змін в організації освітнього процесу. Перш за все, в освітньому процесі змінюються

акценти на позиції учня й учителя, студента та викладача. Для виховання особистості з активним ставленням до свого життя необхідною умовою є її активна позиція в процесі навчання.

Докорінно змінюється і функція мотиву в присвоєнні змісту знань, особистісний підхід у підготовці вчителя, розширює сферу творчого вибіркового засвоєння матеріалу. В традиційному навчанні, де результатом є орієнтування в певній предметній сфері, мотив впливає на процесуальні , а не на змістові характеристики засвоюваних знань, тобто від мотиву й особистісної позиції тих, хто навчається, залежить глибина, міцність, усвідомлення й інші якості набутих знань, але не їх зміст. За умови засвоєння ціннісних аспектів матеріалу відкривається якісно нова функція мотивації: мотив зумовлює сам зміст того, що засвоюється, оскільки цінність не просто розуміється, а й приймається.

Ми погоджуємось із С. Подмазіним, який виділяє наступні суттєві ознаки особистісно орієнтованої освіти:

1. Поняття “освіта” ми трактуємо більш широко, ніж це роблять зараз – як єдність усіх процесів (навчання, учіння, виховання, самовиховання, соціалізація), котрі розривають, пристосовують, формують, “освічують” особистість.

2. Особистісна орієнтація не є визнанням учня як такого (як індивіда, індивідуальності, суб’єкта) віссю освітнього процесу. Такою віссю є його особистість із проекцією в майбутнє: “особистість у минулому, особистість нині, особистість у майбутньому”. Головною умовою особистісно орієнтованої освіти є створення сукупності умов: усвідомлювана мета діяльності; моральні цінності, що культивуються; чітко визначені соціальні норми діяльності та поведінки, вихід на які підлягає санкціонуванню; межі соціокультурних цінностей, які визначають особистісно та соціально значимі спроби поведінки учнів, які сприяють вільному, але водночас і морально, соціально орієнтованому розвитку особистості та схвалені суспільством.

3. Для гармонійного розвитку особистості та суспільства необхідна соціокультурна адекватність ціннісних систем і постійна трансформація цінностей, яка врівноважує вічне протиріччя між тим, що потрібно суспільству, і тим, що потрібно індивіду. Там, де немає такої гармонії, або щонайменше балансу, – наступає розрив. Його можна уникнути, якщо врахувати психологічні чинники, котрі впливають на прийняття ціннісних систем.

4. Необхідно розглядати людину як складну систему, що саморозвивається. Певні закономірності такого розвитку визначені теорією розвитку неврівноважених систем – синергетикою. Відповідно до основних положень синергетичної методології, особливо в умовах мінливого суспільства, потрібно не нав'язувати особистості шляхи її розвитку, а створювати якомога більше умов і можливостей для її саморозвитку в межах соціокультурних норм і гуманістичних моральних цінностей.

5. Оптимальний розвиток особистості визначається її одночасною каузальною та цільовою детермінацією. Роль мети мають виконувати соціокультурні гуманістичні цінності. Причому цінності (ідеалізовані образи особистісного та суспільного буття) в детермінації розвитку особистості мають домінувати над соціальними нормами (правилами та стандартами особистості та суспільної поведінки і діяльності). Таке співвідношення має важливе значення, оскільки цінності є внутрішніми, а значить, більш стійкими детермінантами життєдіяльності особистості [190].

О. Савченко виокремлює такі ознаки особистісно орієнтованого навчання: зосередження на потребах суб'єктів навчання; забезпечення діагностичної основи навчання; переважання навчального діалогу; співпраця, співтворчість між суб'єктами навчального процесу; створення ситуацій вибору та відповідальності, турбота про фізичне й емоційне благополуччя суб'єктів навчання, максимальна відповідність специфіці пізнавальної діяльності суб'єктів навчання; стимулювання їхнього розвитку та саморозвитку [206].

Практикою доведено, що навчальний процес буде ефективний щодо засвоєння знань і розумового розвитку учнів тільки тоді, коли він викликає й організовує їх власну пізнавальну діяльність. Будь-яка дія, за твердженням І. Якиманської, визнається якісною тільки тоді, коли за нею стоїть особистісний зміст, внутрішня складова, що і забезпечує зовнішню, визнану іншими якість цієї дії [254].

Саме тому головним завданням сучасної вищої школи є реалізація особистісно орієнтованої моделі освіти. В зв'язку з цим постає питання про підготовку вчителя, здатного здійснювати його в навчальному процесі. Формувати такого вчителя потрібно в середовищі, для якого характерні високогуманні стосунки між викладачами та студентами навчального закладу, в умовах реалізації ідеї педагогіки співробітництва. Педагогіка співробітництва спрямована на формування високогуманних відносин між суб'єктами педагогічного процесу; організацію навчального процесу, котрий забезпечував би творчий розвиток майбутнього фахівця; індивідуалізацію та диференціацію навчання у ВНЗ; впливав на формування творчого колективу студентів; співпрацю між педагогами і студентами [7, с. 48].

В. Сєріков, обґрунтовуючи сутність особистісно орієнтованого підходу до навчання, підкреслює важливість забезпечення умов для реалізації особистісно розвивальних функцій освітнього процесу. Зокрема, він звертає увагу на функції опосередкованості, колізії, критики, рефлексій, смислотворчості, орієнтації, забезпечення автономності та стійкості внутрішнього світу, творчо перетворюючу, самореалізації, забезпечення рівня духовності життєдіяльності відповідно до особистісних потреб, які реалізують замовлення суспільства бути особистістю [215, с. 17].

В контексті нашого дослідження важливою є думка Л. Барановської, яка зазначає, що особистісна орієнтованість науково-педагогічних працівників може стати реальною, коли в них будуть сформовані вміння конкретного, а не абстрактного сприймання студента. В сфері фахової підготовки підґрунтям для формування умінь такого сприймання як у викладачів, так і в студентів,

може стати широке використання методів активного навчання, котрі забезпечують формування активних умінь і навичок, необхідних для роботи з людьми [18, с. 147-148].

Особистісно орієнтоване навчання є важливим резервом підвищення якості навчального процесу та професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Воно, як стверджує О. Савченко, передбачає орієнтацію на глибоку повагу до особистості вихованця, вираховування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії; передбачає формування цілісної особистості, котра усвідомлює свою гідність і поважає інших людей [205].

На думку І. Зимньої, особистісно орієнтований підхід до навчання передбачає:

- організацію суб'єкт - суб'єктної взаємодії, котра пропонує тим, хто навчається, свободу вибору способу одержання освіти (змісту та методів навчання, а в окремих випадках і педагога);

- формування активності в учнів, студентів, їхньої готовності до навчання, розв'язання проблемних завдань;

- забезпечення безпеки особистісного прояву учня, створення умов для його особистісної самоактуалізації та самозростання;

- одержання задоволення від розв'язання навчальних завдань і завдань співробітництва з іншими;

- забезпечення умов для самооцінки, саморегуляції та самоактуалізації особистості учня [84].

За умов особистісно орієнтованого навчання відбувається перенесення уваги на особистість студента, коли центром уваги стає не задача, не способи її розв'язання, не ситуація, яка при цьому виникає, а студент, його особистість. При цьому будемо розглядати дві сторони діяльності в процесі розв'язання задач: результативну та процесуальну. *Результативна сторона* фіксується у вигляді набутих знань, умінь і навичок, які плануються, представляються та контролюються. *Процесуальна сторона* виявляється в характері, підході,

особистісному ставленні студента до нових знань і фіксується в способах самостійної діяльності. Саме в ній виявляться індивідуальність студента, вміння спланувати та виконати самостійну роботу, його готовність до використання освітніх технологій, зокрема інтерактивних, обґрунтовано використовуючи відповідні дії.

За умов особистісно орієнтованого навчання ВНЗ реалізує право студентів на свободу вибору, на ствердження почуття рівноправного учасника навчального процесу. Пріоритет суб'єкт – суб'єктних відносин передбачає співробітництво викладача та студента в навчанні. Студентові надається право вибору змісту, виду та форм роботи у процесі розв'язання задач, форм і методів обліку, контролю, оцінки його праці, а також вибору режиму, послідовності, порядку та логіки вивчення дисциплін, темпів і строків вивчення як окремих курсів, так і навчання у ВНЗ в цілому.

Під час такого навчання здійснюють принципово інші форми контролю й оцінки знань студентів, перевага надається рейтинговій системі. Вона прилучає студентів до свідомої й активної праці, оскільки в них майже немає жодної можливості ухилятися від виконання завдань. Практично усувається вплив випадкових чинників, а підсумкова оцінка є більш об'єктивною, тому що базується на оцінюванні всіх видів робіт з усіх тем курсу протягом тривалого часу. Ця система породжує здорову конкуренцію серед студентів, створює можливості для реалізації здорового честолюбства в оволодінні знаннями. Широко впроваджуються в навчальний процес ВНЗ освітні технології.

У світовій практиці неодноразово здійснювались спроби реалізувати ідеї особистісно орієнтованого навчання, починаючи з ідей виховання Дж. Дьюі, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, М. Монтесорі, К. Ушинського та інших. За всієї відмінності концепцій цих педагогів їх об'єднує прагнення виховати вільну особистість, зробити учня центром уваги в педагогічному процесі, надати йому можливість активної пізнавальної діяльності через творчість, самостійну доцільну діяльність. "Мої учні, – писав Г. Песталоцці, – будуть дізнаватись

нове не від мене; вони будуть відкривати це нове самі. Моя головна задача – допомогти їм розкритись, розвинути власні ідеї" [163].

Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтесорі [163] наполягали на тому, що вчителеві слід поважати досвід учня, і поступово розкривати перед ним складніші явища, спираючись на самостійну активність учня. Потрібно також урахувати особисті відмінності: одні учні більш працездатні зранку, інші – в другій половині дня; одні потребують чіткого керівництва, інші надають перевагу ініціативному, самостійному учінню; одні краще засвоюють матеріал із наочністю, інші – аудіально; одні можуть зосереджено працювати тривалий час, інші відволікаються вже через 15-20 хвилин; у подальшому розвитку, в одних попередній досвід пізнання достатній багатий і на нього можна спиратись у подальшому розвитку, в інших він може виявитись незначним і потрібно докласти зусиль, щоб збагатити [164, с.19]. Ці погляди є основоположними в школах відкритого навчання. В сучасних умовах - це ідеал, до якого слід прагнути й якого можна досягти, впроваджуючи освітні технології навчання.

Особистісно орієнтований навчальний процес не визначає авторитаризму в навчанні, а передбачає співробітництво викладача та студента. В процесі співробітництва відбувається обмін досвідом різного змісту між викладачем і студентом. Можна сказати, що ця технологія навчання однаковою мірою звернена і до викладача, і до студента. Викладач щоразу по-новому будує свої стосунки зі студентами, особистісний момент стає немовби відправною точкою, центром його діяльності, при цьому характер змін, що відбуваються в суб'єктному досвіді студента, завжди тією чи іншою мірою опосередкований індивідуальністю викладача.

В особистісно орієнтованому навчанні проявляється надзвичайний вагомий у розвивальному плані феномен появи в студента потреби в самоактивності як визначальному чиннику збагачення власного досвіду. В традиційному навчанні ця потреба гальмується через педагогічну позицію щодо студента як об'єкта навчального процесу, оскільки він мусить лише

відповідним чином реагувати на дії викладача, не беручи участі в проектуванні навчального процесу, на яке має орієнтуватись у своїй діяльності.

Під час такого навчання в студента формується відповідальність, у першу чергу перед самим собою, оскільки він усвідомлює себе як творця свого життєвого та професійного покликання. Це спонукає студента звертатись до свого досвіду, оцінювати свої позитивні надбання та невикористані можливості, вибудовувати особистісну програму діяльності на близьку та більш віддалену перспективу.

Незважаючи на непрості економічні умови, вітчизняній школі потрібні педагоги – професіонали, які глибоко знають свій предмет, мають добру фундаментальну та психолого-педагогічну підготовку, професійну ерудицію, високу загальну культуру, здатні формувати творчу особистість.

Реалізація цих завдань багато в чому залежить від процесу формування готовності студентів до впровадження інноваційних педагогічних технологій. Щоб педагогічні кадри були готові до сучасної професійної діяльності, необхідно якнайширше ознайомлювати майбутніх педагогів із особливостями реальної педагогічної діяльності, з сучасними вимогами до навчально-виховного процесу в школі, що постійно розвивається. Саме в педагогічному університеті, в процесі навчання та педагогічних практик, закладаються основи майбутньої педагогічної техніки та майстерності [182].

Отже, одним із головних напрямів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів, на нашу думку, є вдосконалення їхньої підготовленості як до професійної діяльності в цілому, так і до впровадження інтерактивних технологій, зокрема.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодої людини до життя та професійної діяльності в умовах ринку на заняттях із будь-якого предмета навчальної програми. Це вимагає активізації навчальних можливостей студента замість переказування “готової” інформації.

Навчальні заняття мають захоплювати студентів, пробуджувати в них інтерес і мотивацію, навчати самостійному мисленню та діяльності. Ефективність і сила впливу на свідомість студентів значною мірою залежить від умінь і стилю конкретного викладача.

В умовах глобальних цивілізованих процесів педагогу професійної школи важливо навчити молодь жити в сучасному суспільстві, забезпечивши високий рівень професіоналізму, духовного, інтелектуального та фізичного розвитку; навчити взаємодіяти зі світом природи, технікою, з людьми, використовувати ситуативно добуті знання для прийняття важливих рішень, розв'язку проблем, працювати в команді, розуміти принципи відкритого суспільства; володіти новими технічними і технологічними знаннями та знаннями організації підприємницької діяльності тощо.

У процесі інтерактивного навчання змінюється взаємодія педагога і студентів: активність педагога поступається місцем активності студентів, а завданням педагога є створення умов для прояву їхньої ініціативи. Педагог відмовляється від ролі своєрідного фільтра, що пропускає через себе навчальну інформацію, і виконує функцію координатора, порадника, партнера в роботі студентів, спонукає їх до самостійного пошуку. Студент стає повноправним учасником навчального процесу, його досвід слугує основним джерелом пізнання.

Спілкування в системі "викладач-студент" має свої особливості: взаємодія чинниківів керівництва та факторів співробітництва; формування в студентів почуття професійної спільності з педагогами ВНЗ; орієнтація педагогічного спілкування на дорослу людину з розвинутою самосвідомістю (подолання авторитарних форм впливу) [165, с. 208].

Здійснення активної взаємодії викладача і студента робить досить актуальним чітке розмежування в єдиному процесі навчання двох складових: повідомлення інформації й її засвоєння. При цьому вирішальне значення має така діяльність студентів, за якої здійснюється засвоєння не тільки знань, а й різних методів, прийомів, способів розумової діяльності в процесі розвитку

механізмів опрацювання інформації [69, с. 31]. Особливу увагу привертають до себе саме ті технології співробітництва, котрі реалізують рівноправність у суб'єкт-суб'єктних відносинах: студент і викладач разом обирають цілі, зміст, дають оцінки, перебуваючи в стані співтворчості [8; 69]. У цьому випадку функції викладача-педагога дещо змінюються. Так, педагогічне спілкування зі студентами в процесі навчальної діяльності потребує від педагога оперативно орієнтуватися в мінливих умовах спілкування; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема, мовний вплив; точно знаходити адекватні засоби, що відповідають ситуації спілкування й індивідуальним особливостям студента; постійно відчувати й підтримувати зворотній зв'язок із групою [169, с. 265].

Іншою складовою інтерактивного навчання є навчальне співробітництво студента з іншими студентами групи, різні аспекти якого активно і всебічно розробляються останнім часом у нашій країні і закордоном [84; 89; 191; 266; 269; 275].

Інтерактивні технології дають можливість забезпечити глибину вивчення змісту. Студенти засвоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез. оцінку). При цьому змінюється роль студентів. Вона активна: студенти приймають вважливі рішення щодо процесу навчання. Значно підвищується роль особистості педагога. Педагог більше розкривається перед учнями, виступає як лідер, організатор.

Як правило, сучасна система навчання вимагає від викладача охоплення значного обсягу інформації; вона орієнтована на рівні "знання" і "розуміння". Це підштовхує педагога на використання переважно пасивних методів навчання. В середньовіччі використання пасивних методик було виправдане. Вчитель мав можливість передати весь обсяг відомої на той час інформації з будь-якого предмета своєму учневі. В сучасному світі ситуація кардинально змінилася. Неможливо одній людині знати все, навіть у вузькій царині знань. До того ж численні факти містяться в пам'яті комп'ютера. Студенти мають володіти цілком іншими навичками: думати, розуміти суть речей,

осмислювати ідеї та концепції і вже на основі цього вміти шукати потрібну інформацію, трактувати її та застосовувати в конкретних умовах, формулювати й відстоювати особисту думку. Саме цьому сприяють інтерактивні технології.

Інтерактивне навчання дозволяє розв'язати одразу кілька завдань: розвиває комунікативні вміння та навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховне завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатися до думки кожного. Використання інтерактиву знімає нервове напруження, дає можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на основні питання. Упровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ забезпечить позитивні результати та високий рівень професійної підготовки фахівця та дозволить на новому рівні сприймати, знаходити, передавати та опрацьовувати необхідну інформацію. Саме ці технології навчання відкривають можливості для розвитку творчого потенціалу студентів, сприяють підвищенню зацікавленості певним предметом, забезпечують різнобічний розвиток особистості. Унаслідок повної відповідності до концепції особистісно орієнтованого, інтерактивне навчання має зайняти одне з головних місць у переході освіти до нових освітніх технологій. Порівняльну характеристику інтерактивного навчання стосовно традиційного й особистісно орієнтованого подано у Додатку К.

Отже, можна зробити висновок, що інтерактивне навчання повністю відповідає вимогам часу стосовно адекватності освіти до змін, що відбуваються в світовому суспільстві. Порівняно з основними сучасними парадигмами освіти (традиційною й особистісно орієнтованою), можна зробити висновок, що інтерактивне навчання як педагогічна система в цілому, та його фрагменти у вигляді окремих технологій зокрема, здатні посісти одне з головних місць в особистісно орієнтованій педагогіці. Така відповідність інтерактивних технологій сучасним вимогам підтверджує відповідальну роль цього навчання в переході освіти до нової парадигми.

1.4. Критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до використання інтерактивних технологій у навчальному процесі

Готовність до використання інтерактивних технологій, на нашу думку, – це не тільки стан особистості, але динамічна та водночас стійка характеристика майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей.

Метою даного параграфу є розгляд структури і рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до використання інтерактивних технологій.

Щоб з'ясувати рівень готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до використання інтерактивних технологій, необхідно визначити її компоненти. Під компонентами готовності до застосування інтерактивних технологій ми розуміємо взаємозв'язані певні складові, наявність та вираженість яких утворює відповідний рівень готовності студентів до застосування інтерактивних технологій.

У параграфі 1.1. ми виокремили такі основні компоненти професійної педагогічної готовності: мотиваційний, когнітивний, операційний.

У зв'язку з вимірюванням рівня сформованості готовності в якісно-кількісних характеристиках, виникає потреба виділення критеріїв її оцінки. Наступний етап дослідження полягає в розробці й обґрунтуванні критеріїв готовності до застосування інтерактивних технологій студентами гуманітарних спеціальностей.

Поняття "критерій" у спеціальних науково-методичних джерелах означає ознаку, відповідно до якої робиться оцінка, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознака, узята за основу класифікації. Відповідно до «Словника професійної освіти», критерій має ознаку, міру досліджувального явища та змін, які відбувалися в розвитку окремих складових чи всієї особистості в результаті експериментального навчання та відокремлених дидактичних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту.

Крім того, критерії оцінки орієнтовані на зіставлення вихідного рівня готовності студентів до навчання за певною методикою, з вихідним рівнем готовності до педагогічної діяльності [123]. Тобто під критерієм ми розуміємо об'єктивну ознаку, за допомогою котрої викладачі можуть здійснювати порівняльну оцінку ступеня сформованості готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій.

В. Монахов уважає, і ми цілком погоджуємося з ним, що критерії є сукупністю основних показників, що розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідності якості. Показник, будучи компонентом критерію, є конкретним і типовим проявом однієї з суттєвих сторін, на підставі котрого можна визнати наявність якості, судити про рівень розвитку. Показник має розкривати сутність відповідної якості по кожному критерію, для того щоб відповідати своєму призначенню [151].

Для нашого дослідження цікавим є підхід до визначення структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності А. Линенко, яка в своїй моногафії [118] зазначає, що найбільш вираженою ознакою готовності є емоційне ставлення. Досвід і дані наукових досліджень показують, що від того чи буде воно короткочасним, випадковим або стабільним, значною мірою залежить ефективність діяльності, міра активності особистості, від якої учень, студент прагнутиме одержати в цій діяльності позитивні результати. Це дає підставу науковцю розглядати характер і стійкість емоційного ставлення до діяльності як перший критерій готовності.

Виділяючи інший критерій, науковець виходила з того, що конкретний стан емоційних, когнітивних процесів особистості в діяльності зумовлюється багатьма суб'єктивними й об'єктивними чинниками. Однак, наявність емоційно-позитивного ставлення до предмета діяльності, способів її здійснення стимулює механізми саморегуляції, котрі дозволяють людині мобілізувати свої сили так, щоб нейтралізувати або знизити ступінь негативних впливів. Це дало можливість А. Линенко виділити швидкість і

точність адаптації поведінки в змінюваних умовах діяльності як другий критерій.

У роботі викладача особливої важливості набувають ті прийоми, способи дій, за допомогою яких він встановлює педагогічне доцільне спілкування зі студентами. Педагогічна, тобто навчаюча, виховна та розвиваюча доцільність становить ту істотну ознаку, на основі котрої можна судити, наскільки осмислено викладач передбачає наслідки своїх дій, учинків. Це дало можливість розглядати доцільність педагогічних дій третім критерієм готовності.

Четвертий критерій, на думку дослідниці, це достатній рівень сформованості педагогічних здібностей. Досвід показує, що як би багато не працював учитель, якщо в нього недостатньо розвинуті педагогічні здібності, то неможливо оволодіти досконало педагогічною майстерністю, бути готовим успішно працювати на педагогічний ниві.

Праця вчителя неможлива без комплексу різноманітних прийомів, що утворюють педагогічну техніку. Вчитель має вміти володіти своїм настроєм, знімати зайве психологічне напруження, спілкуватися з учнями. Педагогічну техніку, точніше сукупність комунікативних умінь А. Линенко визначає як п’ятий критерій.

Наявність професійно значущих властивостей, якостей особистості, таких як: емоційна стабільність, високий самоконтроль поведінки, щирість, організованість, старанність, цілеспрямованість – необхідні педагогу. Ці якості є важливим елементом досліджуваної готовності. В зв’язку з цим науковець розглядає їх як шостий критерій готовності до педагогічної діяльності [115].

Визначаючи критерії готовності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до використання інтерактивних технологій, ми враховували вимоги, що ставляться до вибору критеріїв взагалі: інформативність, об’єктивність, валідність, нейтральність, можливість якісного опису. Основною ознакою визначили ту, яка дозволяє через порівняння виявити ступінь розвитку готовності студентів до використання інтерактивних технологій в майбутній

професійній діяльності. Ми відзначили, що основні критерії сформованості готовності до використання ІТ у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей відповідають її основним компонентам: мотиваційному, когнітивному й операційному. Структуру готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій ми розробляли, спираючись на дослідження В. Безпалька, В. Вієвську, М. Дяченка, А. Линенко [22; 23; 44; 73; 118].

З метою діагностики готовності майбутніх фахівців до означеної діяльності у відповідності до виокремлених компонентів нами визначено визначено критерії та показники досліджуваної якості. Ними є: професійна спрямованість на використання інтерактивних технологій у навчальному процесі (характер потреб, пов'язаних із використанням інтерактивних технологій; характер професійної мотивації, спрямованої на оволодіння інтерактивними технологіями; інтенсивність і стійкість емоцій, прагнень, бажань стосовно оволодіння інтерактивними технологіями); оволодіння психолого-педагогічними знаннями, необхідними для успішного використання інтерактивних технологій у навчальному процесі (теоретичні знання з фахових (гуманітарних) дисциплін; знання про особливості застосування інтерактивних технологій); сформованість практичних умінь і навичок застосування ІТ (уміння проектувати способи застосування ІТ, уміння організувати навчальний процес із використанням інтерактивних технологій).

Розглянемо кожен з них.

Мотиваційний компонент передбачає бажання вчителя працювати в обраній сфері, його інтерес до взаємодії з учасниками педагогічного процесу. Саме поняття "мотив" означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта, сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають його спрямованість. Критерій вираженя професійної спрямованості на використання інтерактивних технологій у навчальному процесі характеризується потребами, пов'язаними з використаннями інтерактивних технологій.

Взагалі будь-яка мотивація пов’язана з цілою низкою специфічних чинників тієї діяльності, до якої вона входить: по-перше, самою освітньою системою, освітнім закладом; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, індивідуальними особливостями особи, яка навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень досягнень, її взаємодія з іншими студентами тощо); по-четверте, індивідуальними особливостями педагога і, насамперед, його ставлення до студента, до справи; по-п’яте, особливостями навчального предмета [50].

Мотиваційний компонент готовності потребує окремої уваги, оскільки її формування залежить від особистісних якостей майбутнього вчителя, його прагнення до впровадження інтерактивних технологій.

Мотивація є складним фактором впливу на поведінку особистості, який відкривається в якості потреб, інтересів, цілей, ідеалів, що безпосередньо детермінують діяльність людини.

Отже мотивація розуміється як сукупність, система різнорідних чинників, яка генерує поведінку та діяльність особистості. Виходячи з цього, необхідно погодитись із висновком учених про те, що мотивація навчання займає провідне місце серед чинників, які визначають ефективність навчально-виховного процесу [46].

Оскільки інтерес – це мотив, який діє в силу своєї емоційної привабливості та пробуджує відповідну діяльність, тому відчуття інтересу – це ті позитивні емоції, котрі переживає людина, протягом цікавої для неї навчальної або професійної діяльності.

Завдання викладача вищого навчального закладу, на нашу думку полягає у формування стійкого інтересу студентів до інтерактивних технологій, а головне – довести необхідність використання інтерактивних технологій як одного з важливих чинників оптимізації навчального процесу.

Інтерес до застосування інтерактивних технологій необхідно цілеспрямовано формувати. Для цього потрібно мати уявлення про значення цієї діяльності для розвитку особистості майбутнього професіонала.

Узагальнення основних положень К. Ізарда щодо чинників виникнення зацікавленості особистості в певному об'єкті дають можливість виокремити джерела виникнення інтересів студентів до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ВНЗ [63]. Провідними чинниками виникнення зацікавленості студентів можна вважати такі:

- емоції (допитливість, прагнення отримати нові знання, відчуття пізнавальної активності й енергії);

- думки (пов'язані з бажанням здобути певну інформацію);

- дії та ставлення (привабливі об'єкти дослідження, оригінальні творчі дії, подолання труднощів, постійний пошук, процес відкриття нових закономірностей майбутньої професійної діяльності).

Доречним, на наш погляд, буде врахування у процесі підготовки студентів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій сприятливих умов формування мотивів: позитивне ставлення до застосування інтерактивних технологій; упевненість у позитивному результаті; гостра потреба в нових враженнях; природня допитливість.

Мета мотивації – зосередити увагу студентів на проблемі і викликати інтерес до обговорюваної теми. Суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес навчання, мати в ньому особисту власну зацікавленість, усвідомлювати, що та навіщо він зараз робитиме. Без виникнення цих внутрішніх основ – не може бути ефективного пізнання.

У дослідженні ми визначаємо такі групи знань, що є складовими когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей: оволодіння комплексом психолого-педагогічних знань, необхідних для успішного використання інтерактивних технологій у навчальному процесі: теоретичні знання з фахових (гуманітарних) дисциплін, знання про особливості застосування інтерактивних технологій.

Система педагогічних знань, які забезпечують процес осмислення, конструювання й обґрунтування програми діяльності викладача, посідає особливе місце.

Специфіка професії вчителя зумовлює особливості педагогічного мислення: викладач є не лише джерело інформації, але й організатором діяльності та спілкування учнів. І для того, щоб мислительна діяльність майбутнього вчителя трансформувалась у педагогічне мислення, студентам необхідно мати певні технологічні цінності, а саме інтелектуальні вміння – здатність ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація) для вирішення проблем і завдань у процесі професійно-педагогічної діяльності.

1. ***Теоретичні знання з фахових (гуманітарних) дисциплін***. Це знання з циклу фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін: педагогіки, української мови, української літератури, іноземної мови, зарубіжної літератури, основ педагогічної майстерності, методик викладання дисциплін тощо.

2. ***Знання про особливості застосування інтерактивних технологій***. До цієї групи знань відносимо знання й уявлення про особливості застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Операційний компонент, за визначенням В. Загвязинського, передбачає поступове ускладнення, поетапне формування умінь і навичок, необхідних для успішного виконання завдань [82, с. 72-73].

В аспекті оптимізації освітнього процесу проблему педагогічних умінь розробляє Ю. Бабанський. Він серед основних умінь визначає: постійне поповнення знань із фундаментальних дисциплін; уміння визначати способи, що найефективніше приводять до заданих цілей; уміння здобувати та поповнювати психолого-педагогічні та методологічні знання; уміння самостійно мислити, ухвалювати нестандартні рішення [15].

В контексті нашого дослідження важливою є класифікація базових професійно-педагогічних умінь, запропонована А. Піскуновим [186]. Як провідні уміння він виділяє такі: дидактичні, проективні, конструктивні, комунікативні, аналітичні. Проективні – уміння прогнозувати педагогічну діяльність, її цілі, завдання та хід із урахуванням вікових, статевих,

індивідуальних особливостей тих, хто навчається, їхнього соціального оточення; конструктивні – уміння цілеспрямовано організовувати і проводити цілісний педагогічний процес на основі теоретичних і технологійних знань, ефективно застосовувати в різних поєднаннях методи і засоби навчання в умовах спільної діяльності [188].

Психологи під уміннями розуміють використання наявних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів, дій відповідно до поставленої мети, що опирається на оволодіння складною системою психічних і практичних дій на основі знань і навичок, які вже сформовані.

Визначений нами операційний компонент готовності студентів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій має такі показники: уміння проектувати способи застосування ІТ, уміння організувати навчальний процес із використанням інтерактивних технологій.

Проектувальні уміння передбачають уявну побудову майбутнього процесу, яка базується на виборі найбільш ефективної технології навчання для заданих умов. До проектувальних відносимо вміння проектувати професійну діяльність на весь період навчання з урахуванням власних інтересів, уміння проектувати способи застосування інтерактивних технологій.

До ***організаційних умінь*** відносимо: вміння успішно виконувати спроектовані цілі й окреслений план; ініціювати організацію навчального процесу з використанням інтерактивних технологій.

Співвідношення компонентів, критеріїв і показників показано у таблиці 1.1. (див. с. 76).

У науковій і довідковій літературі рівень визначають як ступінь, що досягається в розвитку чого-небудь, якісний стан, ступінь його розвитку [62].

Таблиця 1.1.

Структура готовності майбутніх учителів до використання інтерактивних технологій

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	- професійна спрямованість на використання інтерактивних технологій у навчальному процесі	- характер потреб, пов'язаних із використанням ІТ; - характер професійної мотивації, спрямованої на оволодіння ІТ; - інтенсивність і стійкість емоцій, прагнень, бажань, стосовно оволодіння ІТ.
Когнітивний	- оволодіння комплексом психолого-педагогічних знань, необхідних для успішного використання ІТ у навчальному процесі	- теоретичні знання з фахових (гуманітарних)дисциплін; - знання про особливості застосування ІТ
Операційний	- сформованість практичних умінь і навичок використання ІТ	- уміння проектувати способи застосування ІТ; - уміння організувати навчальний процес із застосуванням ІТ.

С. Вітвицька пропонує чотири рівні для визначення сформованості студентів інтересу до навчання у вищому навчальному закладі:

- низький (фрагментний) ознайомлення та відтворення навчального матеріалу на рівні основних фрагментів, що становлять певну завершену частини змісту навчальної дисципліни;

- елементарний (репродуктивний) – володіння навчальним матеріалом на даному рівні демонструє початкові вміння його зіставлення й узагальнення;

- достатній (частково-пошуковий) – обізнаність із сучасними науковими роботами, теоретичними підходами та концепціями, виявлення інтересу до навчального предмету;

- високий (науково-дослідницький) – визначається високим рівнем самостійної роботи, постійним самовдосконаленням, досягненнями в науковій роботі [45, с. 120].

О. Іваніцький виділяє три рівні технологізації навчального процесу:

- репродуктивний – надання студентам технологічної інформації в готовому вигляді;

- трансляційний – надання лише частини зразків орієнтирів, а останні етапи реалізуються за заданим зразком;

- трансформаційний – орієнтири формуються в вигляді елементів конкретної авторської системи діяльності майбутнього вчителя [121].

В. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахов виділяють наступні рівні засвоєння знань:

- рівень впізнання – відтворення нової інформації під час повторного її сприймання;

- репродуктивний рівень виявляється в точному чи близькому до точного відтворенні засвоєної інформації;

- рівень розуміння виявляється в здатності пояснити сутність понять, законів, правил, принципів діяльності;

- реконструктивний рівень – застосування знань, умінь, навичок за зразком чи в подібній ситуації;

- творчий рівень виявляється в здатності застосовувати засвоєні знання та вміння в новій незнайомій ситуації [172, с. 116].

Під рівнем готовності студентів до використання інтерактивних технологій ми розуміємо якісний облік і взаємодію зазначених вище критеріїв і показників, що дозволило нам виділити умовно три рівні готовності до застосування інтерактивних технологій.

Емпірично-емоційний (низький) рівень. У студентів слабко або зовсім не виявляється професійна спрямованість на використання інтерактивних технологій у навчальному процесі; спостерігається відсутність мотивації, спрямованої на оволодіння інтерактивними технологіями. У студентів цього

рівня знання з фахових дисциплін – низькі; відсутні також знання про особливості технологічного навчання; низький рівень знань про особливості організації занять із застосуванням інтерактивних технологій. У них спостерігається відсутність практичних умінь і навичок стосовно оволодіння інтерактивними технологіями; помітна нездатність проектувати способи застосування інтерактивних технологій; відсутні, або низького рівня уміння організовувати навчальний процес із застосуванням інтерактивних технологій.

Інформаційно-усвідомлений (середній) рівень. Рівень професійної спрямованості на використання інтерактивних технологій у навчальному процесі є невисоким, хоча спостерігаються чітко усвідомлені потреби, прагнення, бажання стосовно оволодіння інтерактивними технологіями. Респонденти цього рівня мають достатню обізнаність із фахових дисциплін та особливостей застосування інтерактивних технологій. Використання освітніх технологій, зокрема інтерактивних, у їхній педагогічній практиці є несистематичним, ситуативним, частіше це є наслідком педагогічного стимулювання. Проектувальні й організаторські здібності стосовно застосування інтерактивних технологій виявляються, але недостатньо яскраво.

Діяльнісно-творчий (високий) рівень. Майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей характеризуються великим бажанням оволодіти інтерактивними технологіями і використовувати їх у майбутній професійній діяльності; у них спостерігається високий рівень професійної мотивації, спрямованої на оволодіння інтерактивними технологіями. Такі студенти виявляють ініціативу в оволодінні як фаховими (гуманітарними) знаннями, так і в засвоєнні особливостей застосування інтерактивних технологій. Вони виявляють інтерес до застосування інтерактивних технологій під час проведення уроків, демонструючи при цьому високий рівень умінь і навичок, при цьому самостійно проектують способи застосування інтерактивних технологій і пропонують власні ідеї стосовно організації навчального процесу із застосуванням інтерактивних технологій.

Отже, визначення критеріїв і показників готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ВНЗ підпорядковане інтегрованій моделі (сукупності трьох компонентів: мотиваційного, когнітивного й операційного) і створює підґрунтя для констатації стану цієї якості в студентів. Знання про рівень готовності студентів гуманітарних спеціальностей до використання інтерактивних технологій дає змогу майбутнім педагогам планувати свій подальший саморозвиток.

Висновки до першого розділу

Наукове узагальнення основних положень психолого-педагогічної та філософської літератури, що стосується технологізації навчального процесу та необхідності формування готовності до застосування інтерактивних технологій у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, дає нам змогу констатувати таке.

1. Готовність до педагогічної діяльності як інтегративна якість особистості вчителя стала активно досліджуватись у радянській педагогіці, починаючи з 70-х років XX ст. Наприкінці 80-х років XX ст. предметом досліджень радянських учених є готовність у різних сферах педагогічної діяльності.

2. Узагальнивши різні підходи до визначення готовності вчителя до професійної діяльності, ми виокремлюємо поняття “готовність майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій”, як цілісне стійке професійно-особистісне утворення, що є передумовою ефективної організації навчального процесу із застосуванням інтерактивних технологій і є результатом професійно-педагогічної підготовки, зумовленої фаховою специфікою діяльності вчителя-гуманітарія.

3. Аналіз літературних джерел дає підставу стверджувати, що немає єдиного визначення поняттю “педагогічна технологія”. Дотримуємося думки, що педагогічна технологія – це система науково обґрунтованих дій активних учасників процесу навчання, котра за умови оптимальності ресурсів і зусиль гарантовано забезпечує реалізацію поставленої освітньої мети.

4. У результаті дослідження підтверджено, що підвищення якості навчального процесу можна досягти шляхом упровадження педагогічних інновацій, у т.ч. інтерактивних освітніх технологій. Аналіз концептуальних засад і сутності інтерактивних технологій навчання дав змогу визначити повну відповідність цих технологій сучасній освітній парадигмі та виявити їх основні компоненти.

5. Науковий пошук засвідчив, що інтерактивні технології це різновид активних методів навчання, сутність яких полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всх суб'єктів навчального процесу.

6. Результати теоретичного узагальнення дозволяють розглядати структуру готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до використання інтерактивних технологій в інтегративній єдності трьох компонентів: мотиваційного, когнітивного й операційного та відповідних критеріїв: професійна спрямованість на використання інтерактивнх технологій у начальному процесі; сформованість практичних умінь і навичок використання інтерактивних технологій. Показниками готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей визначено: характер потреб, пов'язаних із використанням інтерактивних технологій, характер професійної мотивації, спрямованої на оволодіння інтерактивними технологіями, інтенсивність і стійкість емоцій, прагнень, бажань, стосовно оволодіння інтерактивними технологіями; теоретичні знання з фахових (гуманітарних) дисциплін; знання про особливості застосування інтерактивних технологій; уміння проектувати способи застосування інтерактивних технологій, уміння організовувати навчальний процес із застосуванням інтерактивних технологій.

7. Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [127; 128; 131; 132; 133; 135; 137; 142].

РОЗДІЛ ІІ
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Усвідомлення необхідності застосування інтерактивних технологій майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей у навчальному процесі ВНЗ

На основі теоретичного аналізу та вивчення практичного досвіду нами виокремлені педагогічні умови ефективної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій:

- усвідомлення необхідності застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі;
- формування навичок використання інтерактивних технологій майбутніми учителями гуманітарних спеціальностей;
- забезпечення якісного контролю вмінь і навичок майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей під час застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Обґрунтуємо ці педагогічні умови з погляду доцільності і своєчасності їх упровадження в освітній процес вищих навчальних закладів.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується широким уведенням освітніх технологій у навчальний процес. Проте, досліджуючи готовність майбутніх учителів, зокрема гуманітарних спеціальностей, до застосування інтерактивних технологій, ми дійшли висновку, що в усвідомленні необхідності застосування інтерактивних технологій дуже важливу роль відіграє мотиваційне забезпечення щодо використання інтерактивних технологій у навчальному процесі. Таким чином, формування мотивації до оволодіння інтерактивними технологіями в навчальному процесі ВНЗ є, на

наш погляд, однією з найголовніших умов формування готовності майбутнього вчителя.

Проблема формування мотивації одна з найважливіших умов успішності у досягненні результатів. Поняття “мотивація” в Українському педагогічному словнику тлумачиться як система мотивів або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [51, с.217].

Мотивація є однією з фундаментальних проблем як вітчизняної, так і зарубіжної психології. Її значимість для розробки сучасної психології пов’язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил його діяльності, поведінки. Відповідь на запитання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, заради чого вона її здійснює, є основою її адекватної інтерпретації. В найзагальнішому плані мотив це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до здійснення якоїсь дії, включену до діяльності, що визначається цим мотивом.

У вітчизняній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини – її поведінки, діяльності. Нині мотиваційна сторона студента, на думку вітчизняних психологів, найменш піддатлива до управління нею. Складність вивчення мотивації і тим більше формування її, пояснюється перш за все тим, що на студента діє одночасно комплекс мотивів, які не лише доповнюють один одного, але й вступають в суперечності. Мотивація може проявлятись як стійке утворення особистості й як компонент діяльності.

Мотивація визначається як “сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини” [9].

Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності факторів:

- визначається самою освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність;

- організацією освітнього процесу;

- суб'єктними особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, його взаємодія з іншими учнями чи студентами і т.д.);

- суб'єктними особливостями педагога і перш за все його відношень до учня, до справи;

- специфікою навчального предмета [125].

Опираючи на дослідження науковців Л. Божович, А. Маркової, мотивацію розділяють на зовнішню та внутрішню, маючи на увазі джерело спонукання. З цього погляду будь-яку форму поведінки можна пояснити з двох позицій:

- з внутрішньої: вихідним і кінцевим пунктами виступають психологічні властивості суб'єкта поведінки, тобто джерелом спонукання виступає сам суб'єкт діяльності. В цьому випадку мотивацію визначають особистісні диспозиції, отже, ми маємо справу з диспозиційною мотивацією;

- із зовнішньої: вихідним і кінцевим пунктами виступають зовнішні умови й обставини діяльності суб'єкта, тобто стимули, що виходять з оточуючого середовища (ситуації), тому це ситуаційна мотивація [125].

Зарубіжні та вітчизняні дослідники довели, що навчальна діяльність студентів, які мають переважно внутрішню чи переважно зовнішню мотивацію, суттєво відрізняється. Оскільки зовнішня мотивація передусім заснована на нагородах, заохоченнях, покараннях та інших видах зовнішньої стимуляції, котрі оцінюють і спрямовують бажану або гальмують небажану поведінку.

Ми вважаємо, що до зовнішніх мотивів слід відносити спонукання, котрі безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності: бажання стати високопрофесійним фахівцем, вимоги викладачів, почуття обов'язку та відповідальності, прагнення утвердитися серед друзів, бажання уникнути незадовільних відміток, розуміння одержання освіти для майбутньої професії, бажання заслужити авторитет серед викладачів. Внутрішньо мотивовані студенти більш охоплені процесом навчання. Вони

більш активні, свідомі в плануванні своєї навчальної діяльності, приділяють однакову кількість уваги загальноосвітнім і вузькопрофільним дисциплінам. Внутрішні мотиви є спонукальною силою для виникнення посиленого прагнення до здобуття професійних знань.

Розглядаючи поняття "мотивація" та "мотив", Х. Хекхаузен пропонує розуміти мотив як бажаний цільовий стан у рамках відносин "індивід – середовище", а мотивацію як те, що "пояснює цілеспрямованість дії" [241, с.34]. Вчений розробив класифікацію мотивів за напрямами, в яких проводилося вивчення теорії мотивації впродовж майже ста років. Він визначив основні проблеми психології мотивів, серед яких ми виділимо такі положення [241]:

- є стільки різних мотивів, скільки є істотних, змістовно еквівалентних класів співвідношень "індивід – середовище";

- мотиви формуються в процесі індивідуального розвитку як відносно стійкі оціночні диспозиції;

- вимірювання мотивів – означає знайти відмінності за індивідуальним їх проявом (характером, силою);

- проблема актуалізації мотиву розглядається поруч із проблемою виділення ситуаційних умов, що приводить до такої актуалізації;

- проблема зміни мотивів – становлення домінуючих, пріоритетних мотивів.

І. Гавриш [48] у своїх наукових дослідженнях, визначає мотиваційну сферу особистості рухомою, динамічною, але, у той же час, урівноваженою системою. Тому мотиваційну сферу особистості за умов науково виважених цілеспрямованих впливів можна розвивати та коригувати.

Будь-яка діяльність потребує мотивації. Навчальна діяльність виникає як один із перших видів діяльності людини. Саме тому психологи та педагоги приділяють значну увагу даному питанню.

Спробу виявити, схарактеризувати та систематизувати сукупність мотивів, які спричиняють інноваційну професійну діяльність учителя,

здійснено В. Сластьоніним і Л. Подимовою. Вчені дійшли висновку про доцільність об'єднання цих мотивів у чотири групи:

1. *Зовнішні мотиви*, пов'язані з матеріальною винагородою вчителів-інноваторів, присвоєнням їм більш високого кваліфікаційного рівня, послабленням вимог і контролю. Вчитель із домінуючою зовнішньою мотивацією, як правило, упроваджує нововведення тільки за службовою необхідністю. За даними опитування, таких учителів приблизно 22 %.

2. *Мотиви престижу* (самоствердження через зовнішню позитивну оцінку оточуючих). У цьому випадку вчитель впроваджує нововведення заради позитивного суспільного резонансу. Мотиви престижу можуть бути як усвідомлюваними, так і неусвідомлюваними. В обох випадках вони мають достатньо значну спонукальну силу. Негативна особливість переважання мотивації зовнішнього самоствердження в інноваційних професійних мотивах виявляється у виборі заходів, що обіцяють швидку й ефективну віддачу, часто без їх ґрунтовного наукового аналізу. За даними досліджень науковців, учителів, у яких переважають мотиви зовнішнього самоствердження, приблизно 30%.

3. *Мотиви особистісної самоактуалізації.* На думку вчених, потреба в самоактуалізації потенційно притаманна всім людям, але в професійній діяльності виявляється не в усіх. Самоактуалізація розглядається як безперервний процес, вибір із багатьох можливостей можливості зростання. Тому професійну діяльність, що спричинена переважанням мотивів самоактуалізації, відзначають високий рівень сприйнятливості до нововведень, постійний пошук себе в цьому новому, потреба в удосконаленні навчально-виховного процесу. За даними досліджень В. Сластьоніна та Л. Подимової, мотиви самоактуалізації займають одне з чільних місць у системі мотивів інноваційної діяльності педагогів, їх відзначили 27% учителів.

4. *Професійні мотиви.* Професійні мотиви в найбільш загальному вигляді виявляються як бажання вчити та виховувати дітей. Провідними мотивами своєї інноваційної професійної діяльності їх вважають 21% учителів [224].

Л. Божович [38], зазначає, що мотив - це те, заради чого здійснюється діяльність, «в якості мотиву можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання. Словом, все те, в чому знайшла своє втілення потреба». Мотив – це внутрішня робота студента, під час якої він ніби розставляє пріоритети відносно даної діяльності та всіх інших інтересів, зіставляє очікуваний результат від заняття та ціну, яку необхідну “заплатити” за знання (час, сили).

Мотиви – явище динамічне, на яке впливають ті зрушення, що відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх обставинах її життєдіяльності. Кожному віковому етапу розвитку людини властиві специфічні мотиваційні замовлення. Говорячи про мотивацію щодо застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу, необхідно зазначити, що основним її видом є навчальна діяльність.

Вивчення мотивації – це виявлення її реального рівня і можливих перспектив, зони її найближчого розвитку в окремої особистості. Об’єктивність вивчення і формування мотивації досягається тим, що при цьому досліднику потрібно виходити не з оцінок і суб’єктивних думок, а з фактів, одержаних за допомогою спеціальних психологічних методів і методичних прийомів.

Отже, діяльність викладача, спрямована на вдосконалення мотивації щодо застосування інтерактивних технологій у студентів, зокрема майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, має включати такі види впливів: 1) вивчення мотивів інтерактивної діяльності; 2) формування позитивної мотивації до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі; 3) розвиток спонукального мотиву, в основі котрого лежить стійка пізнавальна потреба; 4) забезпечення його домінування в ієрархії мотивів професійної діяльності.

Ми виходили з того, що основними мотивами навчальної діяльності людини є: 1) мотивація досягнення (бажання самоутвердження, задоволення

гордині тощо); 2) мотивація схвалення (прагнення заслужити похвалу та високу оцінку тих, хто оточує); 3) мотивація уникнення невдач (страх осуду, переживання ганьби тощо); 4) мотивація суперництва (бажання довести свою перевагу та верховенство); 5) пізнавальна мотивація (прагнення до пізнання довкілля, задоволення пізнавального інтересу); 6) мотивація обов'язку (почуття обов'язку, усвідомлення виробничої (навчальної) необхідності, професійних вимог тощо); 7) прагматична мотивація (усвідомлення практичної необхідності, вигоди, задоволення матеріального інтересу, прагнення до фінансового успіху тощо).

Спеціальна робота з формування відповідної мотивації майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей відбувалася з опорою на професійні мотиви навчальної діяльності.

Одним із основних завдань викладача є підвищення в структурі мотивації студента питомої ваги внутрішньої мотивації учіння. Значна позитивна мотивація може компенсувати недостатність значних здібностей, у той час, як значні здібності не можуть компенсувати відсутність мотиву навчання й, як наслідок, не дають значних успіхів у навчанні.

Досягнення високих результатів навчання відбувається тоді, коли забезпечується узгодженість між діяльністю викладача і студента, тобто коли цілеспрямовані зусилля викладача збігаються з власними зусиллями студента у навчанні. Вважаємо, що в процесі особистісно орієнтованого навчання студент має чітко усвідомлювати значення вивчення кожної навчальної дисципліни для майбутнього фаху й особистісного розвитку. Принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу, на нашу думку, має неабияке значення в навчальному процесі ВНЗ. Підтвердимо це положення результатами проведеного нами дослідження.

В опитуванні взяли участь 460 студентів першого та другого курсів спеціальностей "Українська мова", "Початкове навчання", "Зарубіжна література", "Журналістика". Відразу зазначимо, що курс "Іноземна мова"

вивчається на більшості з цих спеціальностей лише на першому та другому курсах.

Відповіді студентів на наступну серію запитань висвітлимо повністю:

- Який мотив навчальної діяльності у Вас переважає?

а) допитливість – 5,6%; б) інтерес до знань – 8,2%; в) потреба у пізнанні – 36,3%; г) прагнення вдосконалити свої інтелектуальні здібності – 34,4%; д) потреба у самовихованні – 15,5%.

- Чи важливо для Вас знати, навіщо вивчати ту чи іншу тему з іноземної мови?

а) так – 79,1%; б) ні – 5,8%; в) не знаю – 15,1%.

- Чи знаєте Ви у чому полягає сутність інтерактивних технологій?

а) так – 48%; б) ні – 4,8%; в) не знаю – 47,2%.

- Чи хотіли б Ви, щоб викладач використовував у викладанні предмета інтерактивні технології?

а) так – 86,8%; б) ні – 3,8%; в) не знаю – 9,4%.

- Ви вивчаєте іноземну мову, бо:

а) треба вичати, так як це за навчальним планом – 26,2%; б) цікаво – 14,6%; в) важливо – 59,2%.

Таким чином, основними мотивами навчальної діяльності виявились потреби у пізнанні (36,3%) та прагнення вдосконалити свої інтелектуальні здібності (34,4%). Відповіді студентів на вищезгадані питання свідчать про необхідність підвищення уваги викладачів іноземної мови до розвитку потреби, формування мотивів, створення мети в процесі організації навчальної діяльності студентів і застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі. У процесі нашого дослідження ми не ставили за мету дослідити особливе значення курсу “Іноземна мова” у навчальному процесі. Ми звертали увагу саме на необхідності усвідомлення студентами мети, завдань, впливу вивчення кожної навчальної дисципліни, а звідси і мотивів якісного засвоєння. Застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ВНЗ неможливе без урахування мотиваційного аспекту процесу пізнання.

Крім того, розв'язування багатьох професійних завдань майбутніми вчителями залежить від рівня сформованості знань, умінь, розвитку логічного мислення, володіння педагогічними технологіями, зокрема інтерактивними. Рівень підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей має бути таким, що не тільки забезпечить молодому фахівцю використання одержаних знань в самостійній творчій роботі і практичній діяльності, а сформує в нього прагнення до постійного самовдосконалення. Відомо, що справжній вчитель не тільки вчить, а й сам постійно вчиться, відчуває потребу постійно поповнювати свої знання, розвивати свої розумові здібності, вдосконалювати професійні навички.

Слід зазначити, що в проведеному нами опитуванні, лише 48,9% студентів гуманітарних спеціальностей стверджують, що усвідомлюють значення володіння інтерактивними технологіями у навчальному процесі. Відповіді тих ж самих респондентів на інші запитання анкети свідчать, що це усвідомлення також потребує розвитку, тому що воно є відносним і поверховим. Наші спостереження підтверджуються також дослідженнями низкою науковців: А. Василькова, С. Іванова, О. Гребенюка які стверджують, що "в процесі навчання у ВНЗ сила мотивів вивчення та засвоєння вибраної спеціальності знижується" [88].

Формування мотивації має два механізми. Перший з них полягає в тому, що стихійно утворені або спеціально організовані викладачем умови навчальної діяльності вибірково активізують окремі ситуативні збудження, які при систематичній актуалізації поступово переходять у стійкі мотиваційні утворення. Це процес формування "знизу вгору".

Інший процес (механізм "згори вниз") полягає в сприйнятті студентом наданих йому в готовому вигляді цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які за задумом викладача повинні у нього сформуватися і які сам студент має поступово перетворити із зовнішніх у внутрішні і реально діючі.

Повноцінне формування мотиваційної системи особистості має включати в себе обидва механізми. Мотив, який діє через усвідомлену

значимість й емоційну привабливість стає інтересом. Для того, щоб збудити інтерес, не потрібно вказувати мету, а потім прагнути мотиваційно виправдати дію у напрямі мети, слід, навпаки, створити мотив, а потім відкрити можливість знаходження мети.

Навчальний предмет, що викликає інтерес – це і є навчальний предмет, який став “сферою цілей” студента в зв’язку з тим чи іншим збуджуючим його мотивом.

Для виникнення інтересу істотне значення має як початковий етап – виникнення ситуаційного інтересу, так і наступний його розвиток. Навчальний матеріал і прийоми навчальної роботи мають бути досить (але не занадто) різноманітними. Різноманітність забезпечується не тільки зіткненням студентів з різними об’єктами в процесі навчання, але і тим, що в одному і тому ж об’єкті можна відкривати нові сторони. Один із прийомів збудження пізнавального інтересу – відсторонення, тобто показ студентам нового, неочікуваного, важливого в звичному та повсякденному. Новизна матеріалу – найважливіша передумова виникнення інтересу до нього. Однак пізнання нового має спиратися на вже наявні знання. Використання раніше засвоєних знань – одна з основних умов виникнення інтересу. Суттєвий фактор виникнення інтересу до навчального матеріалу – його емоційне забарвлення, живе слово вчителя.

Використання інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі створює широкі можливості для становлення навчальної самостійності й ініціативи студентів, що безумовно впливає на мотивацію навчання.

У процесі застосування інтерактивних технологій під час навчальних занять, високого рівня розвитку інтересу можливо лише досягти в результаті багатократного повторення певного виду діяльності, визначеної ситуації. Викладач має відпрацювати навички діяльності, використовуючи інтерактивні технології навчання. Очевидно, виконуючи функцію організатора, викладач має дбати про збудження мотиву діяльності студента на занятті.

Роль вищої школи у формуванні особистості зумовлена: завданнями підготовки фахівця здатного актуалізувати свій потенціал, вміючого планувати, ефективно організовувати свою діяльність, здатного до самовдосконалення; перенесенням акценту в університетській освіті з інформативності на створення умов для творчого саморозвитку на основі індивідуальності; необхідністю формування та розвитку мотивів навчальної діяльності, як першооснови її ефективності.

Головне завдання, на нашу думку, полягало в тому, щоб студент постійно був мотивованим до застосування інтерактивних технологій – і на початку заняття (актуалізація мотивів попередніх досягнень, виклик мотивів відносної незадоволеності, посилення мотивів орієнтації на майбутню діяльність, посилення мимовільних мотивів подиву, допитливості, створення проблемної ситуації тощо), і в ході його (чергування різних видів діяльності: репродуктивних і пошукових, усних і письмових, важких і легких; варіювання складності матеріалу; залучення активної пошукової діяльності тощо), та наприкінці (посилення оцінної діяльності студентів у поєднанні з розгорнутою диференційованою оцінкою викладача; виклик позитивної мотивації перспективи).

Для цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу особистості важливо було починати зі зміцнення почуття відкритості до впливів. Тут ми використовували вправи на співробітництво з викладачем спочатку на матеріалі недоступного завдання, на пошук нових підходів до завдання з прихованими можливостями. Заохочувалися, з одного боку, готовність до співробітництва та допомоги одного студента іншому, з іншого – виникнення власної позиції, прагнення самому вирішити завдання.

Отже, на підставі вищесказаного, можна зробити висновок, що мотиваційне забезпечення оволодіння студентами інтерактивними технологіями є однією з провідних умов формування готовності до їхнього застосування в майбутній професійній діяльності.

2.2. Формування навичок та умінь використання інтерактивних технологій майбутніми учителями гуманітарних спеціальностей

Застосування інтерактивних технологій висуває нові певні вимоги до структури навчальних занять. Беручи за основу дослідження С. Гончарова [55], ми виділили в структурі таких занять п’ять елементів:

1) мотивація;

2) оголошення теми й очікуваних навчальних результатів;

3) надання необхідної інформації;

4) інтерактивна вправа — центральна частина занять;

5) підбиття підсумків, оцінювання результатів навчального заняття.

Розгляньмо кожен із цих елементів грунтовніше, аналізуючи методику його відтворення в рамках практичних занять гуманітарного циклу.

Мета мотивації — зосередити увагу студентів на проблемі та викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, котра надає можливість студентам насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати іншу (після попереднього заняття) дисципліну, що перед ними інший викладач і зовсім інші завдання. Крім того, тему, котра вивчається, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого-філософського пізнання, можна реально вважати засвоєною, якщо вона (тема) стала основою для розвитку в особистості суб’єкта пізнання власних новоутворень. Отже, суб’єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особисту, власну зацікавленість, усвідомлювати, що і навіщо він зараз робитиме. Без виникнення цих внутрішніх основ — не може бути ефективного пізнання.

Для досягнення необхідного результату можна використовувати різноманітні прийоми розвитку пізнавальних мотивів:

1) мотивація навчальної діяльності шляхом бесіди;

2) мотивація навчальної діяльності шляхом створення проблемної ситуації;

3) мотивація навчальної діяльності шляхом використання технології “Мозковий штурм”;

4) мотивація навчальної діяльності шляхом опрацювання тексту періодичних видань;

5) мотивація навчальної діяльності за технологією “Незакінчене речення”;

6) мотивація навчальної діяльності шляхом виготовлення саморобних наочних посібників;

7) мотивація навчальної діяльності шляхом використання творчих завдань;

8) мотивація навчальної діяльності в процесі пізнавальних ігор та ігрових ситуацій тощо.

З цією метою також можуть бути використані прийоми, що викликають у студентів подив, здивування, інтерес до змісту знань і процесу їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ і подій як у житті, так і професійній діяльності. Мотивація чітко пов’язана з темою заняття, психологічно готує студентів до її сприйняття, налаштовує їх на розв’язання певних проблем. Як правило, матеріал, вербалізований (словесно оформлений) студентами під час мотивації, наприкінці підсумовується і стає „містком” для представлення теми заняття. Цей елемент має займати не більше 5% часу, відведеного на заняття.

У процесі проведення науково-педагогічного дослідження нами найчастіше для мотивації студентів використовувався “Мозковий штурм”. Головна функція “Мозкового штурму” – генерування ідей, та ні в якому разі не аналіз та обговорення запропонованих учасниками рішень. Перший спирається на теорію синергетики: група може напрацювати при спільній діяльності ідеї вищого класу, ніж під час індивідуальної роботи тих самих учасників. Це відбувається в силу групової взаємодії й осмислення. Наступна функція полягає в креативності мислення, що проходить у три етапи: генерація ідей; оцінка й аналіз цієї ідеї; використання ідеї в конкретній ситуації.

У процесі застосування “Мозкового штурму” ми дотримувались наступних правил: відсутність критики; заохочення ідей; рівноправність учасників; свобода асоціацій; запис усіх ідей; час для осмислення.

Мета наступного етапу — забезпечити розуміння студентами змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони мають досягти на занятті та чого від них чекає викладач. Іноді буває доцільно залучити до визначення очікуваних результатів усіх студентів академічної групи (лекційного потоку).

Щоб визначити для себе майбутні результати заняття, студенти мають озвучити своє особисте ставлення до суті та структури вибраних способів навчальної діяльності та спланувати свої дії щодо засвоєння та застосування знань, передбачених темою. Без чіткого та конкретного визначення й усвідомлення студентами навчальних результатів їхньої пізнавальної діяльності, особливо на заняттях із використанням інтерактивних технологій, студенти можуть сприйняти навчальний процес як ігрову форму діяльності, не пов’язану з навчальною дисципліною.

Формування очікуваних результатів заняття є іншим, аніж ми можемо побачити це у багатьох наявних методичних або дидактичних посібниках. Оскільки це принциповий момент інтерактивного навчання, розглянемо його грунтовніше.

Формулювання результатів інтерактивного заняття для сприяння успішності студентів має відповідати таким вимогам:

1. Висвітлювати результати діяльності на занятті студентів, а не викладача і бути сформульованими таким чином: „Після цього заняття студенти зможуть...”

2. Чітко відображати рівень навчальних досягнень, що очікуються після заняття. Тому воно має передбачити:

- обсяг і рівень засвоєння знань студентів, що буде забезпечений на занятті;

- обсяг і рівень розвитку навичок і вмінь, який буде досягнуто після заняття;

- розвиток (формування) емоційно-ціннісної сфери студента, котра забезпечує формування переконань, характеру, вплив на поведінку тощо;

- визначення, усвідомлення чи формування емоційно-наповненого ставлення студентів до тих явищ, подій, процесів, що є предметом вивчення на занятті.

Отже, результати мають бути сформовані за допомогою відповідних слів, наприклад:

- *знання* — пояснювати, визначати, характеризувати, порівнювати, відрізняти тощо;

- *уміння і навички* — дискутувати, аргументувати думку, дати власну оцінку, проаналізувати тощо;

- *ставлення* — сформувати та висловити власне ставлення до..., пояснювати своє ставлення до… тощо.

3. Щоб було зрозуміло, як можна виміряти результати, коли вони будуть досягнуті, наприклад, якщо після заняття студенти вмітимуть пояснювати суть явища чи ситуації та наводити подібні приклади — це легко перевірити і виміряти в оцінних балах, врахувавши, наприклад, точність і повноту пояснення і кількість прикладів, що наведено.

4. Бути лаконічним, ясним та абсолютно зрозумілим і для студентів, і для самого викладача, і для інших викладачів, і для завідувача кафедри, який може відвідати заняття з огляду на те, чи досяг він очікуваних результатів.

Отже, формулювання результатів викладачем у процесі проектування заняття є обов’язковою та важливою процедурою. В інтерактивній моделі навчання це надзвичайно важливо, оскільки, як уже зазначалось, побудування технології неможливе без чіткого визначення дидактичної мети. Правильно сформульовані, а потім досягнуті результати — 90% успіху викладача.

Однак досягти результатів у інтерактивній моделі ми можемо, тільки залучивши студентів до діяльності. Отже, вони теж мають розуміти, для чого вони прийшли на заняття, до чого їм треба прагнути й як будуть перевірятись їхні досягнення. Еталонною є ситуація, коли після заняття студент не тільки

знає, розуміє, чого він досяг, а й чого він хотів би, мав би досягнути на наступному занятті, чого він взагалі хоче від викладача та навчальної дисципліни для свого професійного становлення.

Для того, щоб почати зі студентами спільний процес руху до результатів навчання, в цій частині інтерактивного заняття треба:

- назвати тему заняття та план його проведення;

- якщо назва теми або її план містять нові поняття чи терміни, слід звернути на це увагу студентів;

- нагадати студентам, що наприкінці заняття буде перевірка досягнутих результатів. Пояснити, як ви будете оцінювати їхні досягнення в балах. Цей елемент заняття має займати не більше 5% часу, відведеного на практичне (лекційне) заняття.

Метою третього етапу навчального заняття — дати студентам достатньо інформації, для того щоб на її основі виконувати практичні завдання, але за мінімально короткий час. Це може бути міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, виконання домашнього завдання, опанування інформацією за допомогою ТЗН або наочності. Для економії часу на заняттях можна подавати інформацію для попереднього домашнього вивчення. На самому занятті викладач може ще раз звернути на неї увагу, особливо на практичні поради, якщо необхідно прокоментувати терміни або організувати невеличке опитування. Ця частина заняття займає 10-15% часу.

Інтерактивна вправа — центральна частина заняття. Її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результату заняття. Інтерактивна частина, заняття має займати близько 50-60% часу. Обов’язковою є така послідовність і регламент проведення інтерактивної вправи:

- *Інструктування* — викладач розповідає студентам про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань (2-3хв.).

- *Об’єднання в групи* і (або) розподіл ролей (2-3хв.).

- *Виконання завдання*, при якому викладач виступає як організатор,

помічник, ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання в співпраці один з одним (5-15хв.).

- *Презентація* виконання вправи (5-15хв.).

- *Рефлексія результатів*: усвідомлення студентами отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів (5-15хв.). Рефлексія є природним невід'ємним і найважливішим компонентом інтерактивного навчання. Вона дає можливість студентам і викладачу:

- усвідомити, чого вони навчились;

- пригадати деталі свого власного досвіду й отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і що відчували, коли вперше зіткнулись із тією чи іншою навчальною технологією. Це допомагає їм чіткіше планувати свою подальшу діяльність вже на рівні застосування технологій у подальшій роботі;

- оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу і спланувати чіткі реальні кроки його подальшого опрацювання;

- порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших та інколи скорегувати свої певні позиції;

- як постійний елемент навчання привчити людину рефлексувати в реальному житті, усвідомлюючи свої дії та прогнозуючи подальші кроки;

- викладачам — побачити реакцію студентів на навчання та вносити необхідні корективи.

За допомогою рефлексії пригадуються та виявляються основні компоненти діяльності, формулюються проблеми, котрі виникли, аналізуються причини невдачі та труднощів. Після чого знаходиться інтуїтивне рішення, усвідомлюються народжені ідеї, з'ясовуються способи творчої діяльності, визначаються отримані результати. На думку А. Хуторського, без розуміння способів своєї діяльності, механізмів пізнання особистість не зможе присвоїти ті знання, котрі вона здобула. "Якщо фізичні

органи почуттів – джерело зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело внутрішнього досвіду…" [243, с.120].

Рефлексія здійснюється в різних формах: у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, в письмовій та усній формах. Вона завжди містить кілька елементів: фіксація того, що відбулось; визначення міркувань і почуттів щодо отриманого досвіду; плани на майбутній розвиток.

Рефлексія застосовується після найважливіших інтерактивних вправ, після заняття, після закінчення певного етапу навчання.

Технологія рефлексії після окремих вправ, фрагментів заняття у вигляді *усного обговорення*:

- З якою метою ми робили цю вправу?
- Які думки вона у вас викликала?
- Які викликала почуття?
- Чому ви особисто навчились?
- Чому хотіли б навчитись у подальшому?

Це може бути і *коротке есе* з чітким викладенням власної позиції щодо використання, наприклад, основних понять і термінології заняття тощо.

Може бути ефективною і *коротка дискусія*, що розкриває тему заняття. Спробуйте знайти у своєму житті приклади власних упереджень або випадок дискримінації стосовно себе. Які думки, почуття це викликало тоді? Які викликає зараз? Як ви будете реагувати на прояви упереджень та дискримінації?

Технологізація навчання передбачає обов'язкову рефлексію, під якою в педагогіці розуміють здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви, зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. Мета рефлексії: згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності – її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо.

Методика проведення рефлексії на занятті включає такі етапи:

1. *Зупинка дорефлексійної діяльності.* Всяка попередня діяльність

має бути завершена чи призупинена. Якщо виникли труднощі в розв'язанні проблеми, то після рефлексії її розв'язання може бути продовжене.

2. *Відновлення послідовності виконання дій*. Усно чи письмово відтворюється все, що зроблено, в тому числі і те, що, на перший погляд, здається дріб'язковим і не дуже важливим.

3. *Вивчення відтворення послідовності дій* з точки зору її ефективності, продуктивності, відповідальності поставленим завданням тощо. Параметри для аналізу рефлексійного матеріалу вибираються із запропонованих викладачем.

4. *Виявлення і формування результатів рефлексії***.** Таких результатів може бути виявлено кілька видів:

- предметна продукція діяльності – ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на запитання тощо;

- способи, котрі використовувались або створювались під час навчальної діяльності;

- гіпотези щодо майбутньої діяльності.

5. *Перевірка гіпотез у наступній діяльності*. Важливим чинником, що впливає на ефективність рефлексії в навчанні, є різноманітність її форм і прийомів, їх відповідність інтелектуальним, віковим та іншим особливостям студентів. Рефлексія не має бути лише вербальною – це можуть бути малюнки, схеми, графіки, таблиці, друковані роздаткові матеріали іншого виду тощо.

Рефлексія тісно пов'язана з іншою важливою для технологічного уроку дією – постановкою мети. Формулювання студентом мети свого навчання передбачає її досягнення і наступну рефлексію – усвідомлення способів досягнення поставленої мети. В цьому випадку рефлексія не лише підсумок, а й старт для нової освітньої діяльності й її нової мети.

Організовуючи інтерактивні заняття, ми використали такі показники прояву рефлективності:

- критичність мислення, прояв особистої думки, особистої оцінки нового

рішення, прагнення до пошуку оригінального рішення з обліком власних особистісних особливостей;

- прагнення студента до доказовості й обґрунтування своєї позиції;

- здатність і прагнення ставити запитання, бачити проблеми;

- прагнення та здатність студентів вести дискусію; вміння відстоювати свої погляди, знаходити переконливі аргументи;

- прояв поваги до інших поглядів, точок зору;

- готовність до адекватної самооцінки.

Успіх інтерактивних занять визначається тим, наскільки засвоєння знань і набуття практичного досвіду носить рефлексивний характер.

Підведення підсумків заняття

Викладачам варто задуматися над тим, що підбиття підсумків — це дуже важливий етап інтерактивного заняття. На цьому етапі багато викладачів схильні розслабитися і провести коротке, нечітко структуроване обговорення: усі погоджуються, що все було цікаво, і цим справа закінчується. Викладач іде з почуттям виконаного обов’язку; студенти розходяться з почуттям, що спробували щось новеньке.

Вони не врахували, що підсумки є найважливішою частиною інтерактивного заняття. Саме тут проявляється зміст проробленого, підводиться риска під знаннями, що мають бути засвоєні, та встановлюється зв’язок між тим, що вже відомо, і тим, що їм буде необхідно в майбутньому.

Функції підсумкового етапу заняття:

- прояснити зміст опрацьованого матеріалу;

- порівняти реальні результати з очікуваними;

- проаналізувати, чому відбулося так чи інакше;

- зробити узагальнюючі висновки;

- закріпити чи відкорегувати засвоєння;

- намітити нові теми для обмірковування;

- скласти план подальших дій.

Під підсумками заняття ми маємо на увазі процес, зворотний

інструктажу. Іншим терміном для цього етапу є “рефлексія”; в даному випадку підкреслюється можливість для учасників заняття оглянутися на події, що відбувалися; третій термін – “дискусія”, що означає розгляд чи обговорення спірних питань. Його перевагою є також підкреслений зв’язок первісних цілей із оглядом остаточних результатів.

Навчання в рамках традиційного заняття не потребує переосмислення ні від викладача, ні від студентів, у ньому немає місця рефлексійним видам діяльності. Замість цього застосовується так зване закріплення та узагальнення одержаних знань, яке майже не передбачає наступного корегування викладачем мети та змісту навчання.

Розглянемо можливі стадії підсумкової частини (етапу) навчального інтерактивного заняття:

1. Встановлення фактів (що відбулося?);
2. Аналіз причин (чому це відбулося?);
3. Планування дій (що робити далі?).

Технологія проведення підсумкового етапу

На першій стадії:

- використовуйте відкриті запитання: як? чому? що?
- виражайте свої почуття, котрі мають бути щирими;
- наполягайте на описовому, а не оціночному характері коментарів;
- говоріть про зроблене, а не про те, що не зроблено.

На другій стадії:

- запитуйте про причини: чому? як? хто?
- вникніть у відповіді: чому цього немає? що було б, якщо?
- шукайте альтернативні теорії. Чи є інша можливість?
- підберіть інші приклади. Де ще відбувалося щось подібне?
- наведіть думки незалежних експертів.

На третій стадії:

- домагайтеся, щоб студенти взяли на себе зобов’язання щодо подальших своїх дій;

- сформулюйте можливу перспективу удосконалення технології проведення заняття.

Для підсумків заняття й оцінювання його результатів у балах доцільно відводити 15-20% навчального часу.

Як правило, сучасна система навчання чекає від викладача охоплення значного обсягу інформації й орієнтована на знання і розуміння. Це підштовхує викладача на використання переважно пасивного навчання. В середньовіччі використання пасивних методів було виправдано. Педагог мав можливість передати весь обсяг відомої на той час інформації з будь-якого предмета своєму учню чи студенту. В сучасному світі ситуація кардинально змінилася. Неможливо одній людині знати все навіть у якійсь вузькій галузі знання. До того ж, як відомо, масову інформацію добре “запам’ятовують” комп’ютери. Студенти повинні мати інші навички: думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї й концепції і вже на основі цього вміти шукати потрібну інформацію, трактувати її і застосувати її в конкретних умовах. Цьому саме і сприяють інтерактивні технології навчання. У процесі застосування застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі переважає робота в групах та парах.

Але взаємонавчання студентів має і свої слабкі сторони, які необхідно враховувати. Серед них такі: важко налагодити взаємо навчання як постійно діючий навчально-педагогічний механізм; важко контролювати процес взаємонавчання, а результат не завжди ефективний; за невдалого попереднього навчання треба перевчити студента, що потребує додаткового часу. Також слід зазначити, що при виборі інтерактивних технологій треба спочатку проаналізувати зміст навчального матеріалу та використовувати інтерактивні технології там, де найбільш доцільно, а саме там, де найбільш дієво можуть проявитися творче мислення, пізнавальні здібності студентів.

Для того, щоб подолати складності застосування окремих інтерактивних технологій і перетворити їхні слабкі сторони в сильні треба пам’ятати наступне:

1. Інтерактивна взаємодія потребує певної зміни в організації роботи академічної групи, а також значної кількості часу для підготовки як студентам, так і викладачу. Потрібно починати з поступового включення елементів цієї моделі, звикання до них. Можна навіть створити план поступового впровадження інтерактивного навчання. Краще старанно підготувати кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити наспіх підготовлені “ігри”.

2. Потрібно провести зі студентами організаційне заняття і створити разом з ними “правила роботи в аудиторії, налаштувати їх на старанну підготовку до інтерактивних занять. Спочатку слід використовувати прості інтерактивні технології – робота в парах, малих групах, мозковий штурм тощо. Коли з’явиться досвід подібної роботи, такі заняття будуть проходити набагато легше, а підготовка не потребуватиме багато часу.

3. Використання інтерактивного навчання не самоціль. Це лише засіб для досягнення тієї атмосфери в академічній групі, яка найкраще сприяє співробітництву і надає можливість дійсно реалізувати особистісно орієнтоване навчання.

4. Якщо застосування інтерактивної моделі в конкретному випадку веде до протилежних результатів, треба переглянути стратегію й обережно підходити до її використання. Варто обговорити цю ситуацію зі студентами: чи правильно ви її розумієте і використовуєте, чи готові ми до її використання.

5. Для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема, для того, щоб охопити весь необхідний матеріал і глибоко його вивчити, а не перетворити технологію в безглузді “ігри заради ігор”, викладач має старанно планувати свою роботу, щоб:

- дати завдання студентам для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі роботи;

- відібрати для заняття такі інтерактивні вправи, котрі дали б студентам “ключ” до освоєння теми;

- під час самих інтерактивних вправ дати студентам час подумати над

завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно або “граючись” виконали його; на одному занятті (парі) можна використати дві (максимум — три) інтерактивні вправи, а не їх калейдоскоп;

- важливим є і процес обговорення за підсумками інтерактивних вправ, проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов’язані з інтерактивними завданнями.

6. Для зміцнення педагогічного контролю за перебігом процесу навчання за умов використання інтерактивних технологій викладач також повинен попередньо добре підготуватися:

- глибоко вивчити і продумати матеріал, у тому числі додатковий, наприклад, різноманітні тексти, звіти, форми, зразки документів, приклади, ситуації, завдання для підгруп (команд) тощо;

- спланувати і розробити сценарій заняття: визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати питання й еталони можливих відповідей, виробити критерії оцінки ефективності заняття;

- мотивувати студентів до вивчення матеріалу шляхом добору найцікавіших для них професійних випадків, проблем; оголошення очікуваних результатів заняття і критеріїв оцінки роботи кожного;

- передбачити різноманітні методи для привернення уваги студентів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни, необхідної в аудиторії; цьому можуть сприяти різноманітні вправи — розминки тощо.

Підвищенню рівня якості знань на практичних заняттях сприяє самоаналіз викладачем проведеного заняття (див. Додаток Ж).

Деяким викладачам іноді складно розкривати себе перед студентами, висловлювати своє особисте ставлення до ситуації, показувати некомпетентність у деяких питаннях. Безумовно, не всі викладачі “створені” для інтерактивного навчання. Проте використання його дає можливість для фахового зростання, для зміни себе, для навчання разом зі студентами. Зробити перший крок допоможе новий підхід до навчання та його цілей, за якого викладач може визнати себе не професіоналом і одержати “право” не

знати відповіді на ті чи інші питання. До того ж багато запитань з будь-якої дисципліни не мають однозначної чи єдино правильної відповіді. З іншого боку, після кількох старанно підготовлених занять викладач може відчути, як змінилося ставлення студентів до нього, а також сама атмосфера в аудиторії – і це буде додатковим стимулом до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Отже, оволодіння студентами етапами організації навчального заняття з використанням інтерактивних технологій є наступною умовою підвищення рівня їхньої готовності до застосування останніх.

2.3. Забезпечення якісного контролю вмінь і навичок майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей під час застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі

Головний недолік контролю за умов традиційного навчання – це те, що він не повною мірою виконує такі основні свої функції, як навчальну, діагностичну, розвивальну, виховну. Наявна практика оцінювання навчальних досягнень усереднює студентів, містить істотний елемент випадку, не заохочує до систематичної навчальної діяльності. Контроль знань студентів є складовою частиною процесу навчання. По визначенню контроль це співвідношення досягнутих результатів із запланованими цілями навчання. Деякі викладачі традиційно підходять до організації контролю, використовують його в основному заради показників досягнутого. Перевірка знань студентів має давати відомості не тільки про правильність або хибність кінцевого результату виконаної діяльності, але і про неї саму: чи відповідає форма дій даному етапу засвоєння. Правильно поставлений контроль навчальної діяльності студентів дозволяє викладачу оцінювати одержувані ними знання, уміння, навички, вчасно надати необхідну допомогу і добиватися поставлених цілей навчання. Усе це в сукупності створює сприятливі умови

для розвитку пізнавальних здібностей студентів та активізації їхньої самостійної роботи. Грамотно поставлений контроль дозволяє викладачу не тільки правильно оцінити рівень засвоєння студентами досліджуваного матеріалу, але і побачити свої власні досягнення та промахи.

Уточнимо сутність основних понять щодо визначення й оцінювання якості освіти. Такими поняттями є “діагностика”, “контроль”, “оцінювання”, “оцінка”, “перевірка”, “облік” та інші, тісно пов’язані з наведеними.

Широким поняттям, на нашу думку, є діагностика. К. Інгекамп визначає педагогічну діагностику таким чином: “Педагогічна діагностика досліджує навчальний процес, під час якого навчаються, передусім, умови і результати навчального процесу з метою оптимізації чи обґрунтування значення його результатів для суспільства” [93, с.10]. Діагностика пов’язана з процесом виявлення рівня знань, з’ясуванням умов та обставин перебігу дидактичного процесу. Вона дає можливість одержати чіткі уявлення про причини, котрі сприяють або перешкоджають досягненню запланованих результатів. Діагностика розглядає досягнуті результати навчання в тісному зв’язку з шляхами та способами їх досягнення. Окрім того, діагностика передбачає накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки та прогнозування напрямів подальшого розвитку навчального процесу. За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються його результати.

Однією з форм контролювання знань, умінь і навичок є самоконтроль своєї діяльності студентами. Самоконтроль допомагає самостійно розібратися в тому, як студент оволодів знаннями, уміннями та навичками. Він стимулює учіння, сприяє більш повному засвоєнню навчального матеріалу, викликає потребу в його глибинному осмисленні, формує критичність мислення. Самоконтроль застосовується як у процесі виконання самостійної аудиторної, так і позааудиторної роботи, та спрямований на виявлення недоліків і прогалин у знаннях, навичках, уміннях.

Н. Тализіна відзначає, що контроль здійснюється з метою одержання інформації про реальний перебіг процесу навчання, а в разі виявлення відхилень із визначеного напряму – його регулювання за допомогою коригуючи впливів, з метою приведення у відповідність до визначеного алгоритму управління [233].

На думку Ю. Бабанського, контроль – це діяльність, що здійснюється з метою одержання та фіксування інформації про результати дидактичної взаємодії учня і вчителя та зіставлення одержаних результатів із визначеною метою й у випадку виявлення слабких місць під час навчального процесу – можливість застосувати оперативні заходи для його корегування і регулювання, тобто інших форм, методів і засобів [15].

З'ясуємо, як об'єктивно оцінити студента і стимулювати його бажання вчитись. Процес оцінювання – взаємодія викладача, студентів або технічної системи з студентами в результаті якого з'являється відмітка чи оцінка. Відмітка – число, кількість балів, які є наслідком оцінювання діяльності студентів. Оцінка – у вузькому значенні – вербальні або невербальні реакції, якими оцінюється діяльність студентів. У більш широкому розумінні – визначення і вираження в умовних знаках, а також в оцінювальних судженнях педагога ступеня засвоєння студентами знань, умінь і навичок або рівня старанності чи стану дисципліни. Таким чином, оцінка – це відмітка і парціальні оцінки, котрі її супроводжують [233].

Такі поширені визначення контролю пов'язані з тим, що він виконує різноманітні функції, серед яких найбільш вагомим є діагностична, навчальна, розвивальна та виховна [15].

Основні принципи контролю знань студентів – об'єктивність, систематичність і своєчасність, цілеспрямованість, тематичність. Об'єктивність – це правильне визначення знань, умінь і навичок студентів і оцінка цих знань. Тільки об'єктивна оцінка дає студентам глибоке моральне задоволення й є дієвим стимулюючим фактором у навчанні, має велике виховне значення. Систематичність, як принцип контролю полягає в

регулярному виявленні знань, умінь і навичок, органічно поєднуючись, з навчальним процесом та впливаючи на його хід. Цілеспрямованість встановлює визначений підхід до добору матеріалу, який підлягає перевірці, згідно з вибором форм і методів перевірки та оцінювання знань, результатами навчання, врахуванням індивідуальних особливостей студентів. Принцип тематичності контролю забезпечується під час перевірки знань основних понять кожної теми, які мають бути глибше засвоєні студентами. Студент засвоює не безперервним потоком, а визначеними дозами, котрі мають бути ним осмислені після активного сприйняття, а потім систематизовані у його пам'яті. Якість запам'ятовування залежить від визначеної кількості повторення засвоєного матеріалу та його практичного застосування. Тільки після цих дій студента можна, перевіривши якість розуміння і запам'ятовування, переходити до вивчення наступного матеріалу. Принцип тематичності в системі контролю має велике значення, оскільки виявлення рівня знань, кількості матеріалу дає можливість викладачу керувати процесом його засвоєння. У педагогічній практиці програмового навчання принцип тематичності використовується для вивчення нової інформації. Поетапне формування знань і поетапна перевірка їх якості створюють сприятливі умови для виділення самого суттєвого в навчальному матеріалі, звільнює від запамятовування зайвої інформації.

Під час інтерактивних занять вводиться колективна й індивідуальна оцінка діяльності майбутніх фахівців, контроль здійснюється не тільки викладачем, а й студентами. Особливість інноваційної педагогічної технології полягає в тому, що оцінка діяльності студента здійснюється усіма учасниками навчального заняття. Сам студент визнає свої досягнення. Об'єктивна успішність діяльності студента приводить до розуміння її значимості, сприяє подоланню своєї боязкості, невміння, незнання, психологічного утиску й інших труднощів. Майбутній учитель здобуває навички оцінювання діяльності інших, що потрібно для майбутньої роботи. Оцінка студентів студентами під час зворотного зв'язку виражається у вимірних характеристиках, які

визначаються цілями едукації [173]. Також можна оцінити студентів знаками „+” і „–”. Знак „–” не так психологічно пригнічує, як незадовільна оцінка. Числова відмітка може не виставлятись. Така система оцінювання насамперед дозволяє стимулювати творчість студента, його пізнавальну активність та самостійність, оскільки зникає страх перед негативною відміткою. Усі сумніви вирішуються колегіально, з викладачем і на користь студента. Категорично не рекомендується оцінювати діяльність майбутнього фахівця лише негативно.

Перевірка використовується для повторення, уточнення знань, підготовки учнів до сприйняття нового матеріалу. Майже на всіх інтерактивних заняттях перевірку знань студентів можна організувати так, щоб вона виконувала навчальну функцію. На практиці це можна здійснювати таким чином. Для відповіді викликають 2-3 студента, завдання для них підготовлені раніше (за такої перевірки необхідно підбирати студентів з неоднаковими здібностями). Той час, протягом якого студенти готують завдання, можна використати для роботи з групою. Коли перший студент готовий до відповіді, група його уважно слухає, робить зауваження, виявляючи недоліки у відповіді, вносить виправлення в оформленні записів та інше. У такий спосіб контролю не тільки перевіряються та діагностуються знання окремих студентів, але й одночасно поглиблюються знання всіх учасників навчального процесу. Це активізує групу, сприяє зміцненню уваги студентів, дає можливість викладачу оцінити результати навчальних досягнень більшої кількості студентів протягом всього заняття.

Для того, щоб не зникало в студентів натхнення до навчання, треба зважати на його старанність і використовувати стимулювання. Оцінка і стимулювання – тісно взаємопов’язані та складають управлінський цикл. Стимулювання, що сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації – є однією з головних функцій оцінки. Стимулювання майбутнього фахівця, як правило, залежить від уваги до його навчальних дій та їх схвалення, визнання успіхів, підтримки студента під час виконання навчальних завдань, наскільки вдалі оцінки для конкретної ситуації і студента підбере викладач.

У процесі застосування інтерактивних технологій, під час навчальних занять оцінювання також має коректувальну функцію. Коли студент має можливість порівняти та проаналізувати свою відповідь це призводить до виправлень поведінки як того хто навчається, так і викладача.

Діагностична функція перевірки навчальних досягнень студентів, на нашу думку, реалізується через досягнення точності й надійності. Вона полягає у тому, що вчитель діагностує ефективність методів і прийомів навчання, використаних ним, виявляється рівень засвоєння студентами навчального матеріалу, його об’єм, глибина тощо.

Виховна функція контролю і перевірки знань виявляється в методиці проведення занять викладачем, у наступному коментуванні й оцінюванні робіт. Істотне значення для здійснення виховної функції під час інтерактивних занять є розвиток співробітництва в студентів..

Взаємоперевірка – важливий компонент контролю навчальних досягнень студентів. З цією метою застосовуються такі творчі прийоми, як аналіз складеного плану, формулювання запитань, пошук і знаходження варіантів відповідей або їх вибір, формулювання висновків на основі відпрацьованого навчального матеріалу, робота з довідковою літературою з метою уточнення та доповнення фактичного матеріалу [247].

Обов’язково враховується утвердження цінностей гуманістичної педагогіки гармонійного формування розумових і моральних якостей особистості.

Такий контроль навчальних досягнень майбутніх учителів сприяє підвищенню об’єктивності оцінки та впевненості студентів у якнайбільшому обмеженні вияву суб’єктивізму викладача під час контролю.

За модульною системою навчальний матеріал розподіляється на модулі-блоки, котрі є базою для рейтингової оцінки знань.

Рейтинг (від англ. rating – певна оціночна шкала, розряд, ранг):

- своєрідне ранжування студентів відповідно до їхніх бажань або можливостей;

- комплексний показник успішності, своєрідний індекс (інтегральний), клас [1, с.490];

- сума балів, що набирає студент, виконуючи певну самостійну працю [1, с.489].

В останні роки намітився шлях, що дозволяє поєднати в собі практично всі переваги відомих методів контролю знань студентів і звести до мінімуму недоліки кожного з них. Це рейтингова технологія контролю знань. Вона передбачає систему накопичення умовних одиниць знань протягом усього періоду, за який здійснюється атестація студента. В залежноті від кількості балів, одержаних за кожний виконаний вид навчальної діяльності, студент по завершенні курсу отримує сумарну оцінку (рейтинг).

Методика перевірки навчальних досягнень студентів має відповідати меті та методиці викладання предмета.

Кінцеве оцінювання за вивчення певної дисципліни проводиться шляхом додавання всієї суми балів, набраної студентами за відповідний проміжок часу, наприклад семестр. У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського навчальна дисципліна “Іноземна мова (англійська)“ оцінюється за модульно-рейтинговою системою. За два роки вивчення дисципліни студент може максимально набрати 900 балів.

У першому та третьому семестрах максимальна кількість балів за всі види робіт (аудиторні, самостійні, контрольні) становить 200 балів. Нормований рейтинг визначається діленням суми одержаних студентом балів на 2.

У другому та четвертому семестрах максимальна кількість балів за всі види робіт (аудиторні, самостійні, контрольні) становить 250 балів. Нормований рейтинг визначається діленням суми одержаних студентом балів на 2,5.

Студенти, які одержали за семестр менше 60 балів (нормований рейтинг – 100 балів), мають складати залік. Студенти, які одержали більше 60 балів,

мають право на заліку підвищити свою рейтингову оцінку. Максимальна кількість балів, яку може одержати студент на заліку становить 20 балів.

Залік виставляється за суму нормованого рейтингу студента (максимум 100 балів) і балів, які студент одержав на заліку (максимум 20 балів).

Оцінювання знань, умінь і навичок студента під час складання заліку чи екзамену відбувається шкалою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, за шкалою ECTS і національною шкалою (табл.2.1):

Таблиця 2.1

Шкала оцінювання знань

<table>
<tr><th>За шкалоюВДПУ</th><th>За шкалою ECTS</th><th colspan="3">Оцінка за національною шкалою</th></tr>
<tr><td>90-100</td><td>A</td><td>5</td><td>відмінно</td><td rowspan="4">зараховано</td></tr>
<tr><td>85-89</td><td>B</td><td rowspan="2">4</td><td rowspan="2">добре</td></tr>
<tr><td>75-84</td><td>C</td></tr>
<tr><td>65-74
60-64</td><td>D</td><td>3</td><td>задовільно</td></tr>
<tr><td>35-59</td><td>F</td><td rowspan="2">2</td><td rowspan="2">незадовільно</td><td rowspan="2">не зараховано</td></tr>
<tr><td>1-34</td><td>X</td></tr>
</table>

При цьому, кількість балів відповідає оцінці:

1-34 - “незадовільно” з обов’язковим повторним вивченням дисципліни;

35-59 - “незадовільно” з можливістю повторного складання

60-64 - “задовільно” (“достатньо);

65-74- “задовільно”;

75-84- “добре”;

85-89- “добре” (“дуже добре”);

90-100- “відмінно”;

60-100- “зараховано”.

Облік успішності й якості знань, умінь і навичок студента здійснюється викладачем у ІІІ розділі журналу обліку роботи академічної групи, для цього розроблені облікові відомості для поточного, модульного та підсумкового контролю (див. Додаток Л).

Модульно-рейтингова система навчання – це така навчальна технологія, котра дозволяє організувати повне засвоєння знань із визначених предметів за модульним принципом із наступним рейтинговим підсумовуванням результатів за семестр, рік і весь період навчання.

Необхідність контролю навчальної роботи й оцінки знань студентів має об'єктивний характер. Тут діє закономірний зв'язок у ланцюгу: мета навчання – процес – результат – наступна мета. Але для того, щоб педагогічно грамотно визначити мету, необхідно точно знати, що вже досягнуто внаслідок навчання.

Категорія контролю має кілька значень. У дидактиці його тлумачать як нагляд, спостереження і перевірку успішності студентів. Контроль тут виконує наступні функції:

- освітню (сприяння поглибленню, розширенню, удосконаленню знань студентів, уточненню та систематизації навчального матеріалу з предмету);

- діагностично-корегуючу (виявлення рівня знань, умінь і навичок, утруднень, недоліків, неуспішності; забезпечення зворотного зв'язку в різновидах: "студент – викладач" і "студент – студент");

- контролюючу (визначення рівня знань, умінь і навичок студенів, підготовленості до засвоєння нового матеріалу, виставлення оцінок студентам);

- виховну (спрямовану на поліпшення особистої дисципліни, розвиток волі, характеру, навичок систематичної самостійної праці тощо);

- розвивальну (сприяння розвитку психічних процесів особистості – уваги, пам'яті, мислення, інтересів, пізнавальної активності, мовленнєвої культури студентів);

- стимулюючо-мотиваційну (стимулювання студентів до покращення навчальної діяльності, розвитку особистої відповідальності, формування мотивів навчання);

- управлінську (забезпечення цілеспрямованості у навчанні);

- прогностично-методичну (стосується як викладача, який отримує досить точні дані для оцінки своєї праці, результатів запровадження своєї методики викладання, шляхів подальшого вдосконалення навчання, так і студентів, оскільки допомагає їм прогнозувати свою навчальну та наукову роботу) [45, с.176].

Визначити об'єктивно рівень оволодіння студентом знаннями і способами діяльності, як свідчить педагогічний досвід, дуже важко. Щоб полегшити виконання цього завдання, треба розділити два поняття, що перебувають у нерозривному взаємозв'язку – критерії оцінки та норми оцінки. Критерії оцінки – це ті положення, врахування котрих є обов'язковим у процесі виставлення тієї чи іншої оцінки. Норми оцінки – це опис умов, на які має спиратися педагог, виставляючи студентові оцінку. Під час оцінювання викладач має враховувати: характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повноту та точність знань); якість виявленого студентом знання (логіку мислення, аргументацію, послідовність і самостійність викладу, культуру мовлення); ступінь оволодіння вже відомим способами діяльності, уміннями та навичками застосування засвоєних знань на практиці; оволодіння досвідом творчої діяльності, якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність тощо).

В. Сухомлинський стверджував, що перевірку знань треба підпорядковувати найголовнішій меті – поглибленню, закріпленню, розвитку знань. Оцінка морально виправдана тільки тоді, коли учитель оцінює не здібності, так би мовити в чистому вигляді, а єдність праці і здібностей, причому на перше місце ставиться праця [45, с.176].

У визначенні С. Гончаренка, оцінка – це “визначення й вираження в умовних знаках – балах, а також в оцінюваних судженнях учителя ступеня засвоєння учнями знань, умінь і навичок відповідно до вимог програм, рівня старанності та стану дисципліни” [51].

Активність студентів на заняттях не має залишатися без уваги викладача. Форми відзначення можуть бути різними: усне чи письмове схвалення, позитивні оцінки. Значна частина студентів вважає, що позитивна оцінка, постійна похвала та доброзичливе ставлення з боку викладачів сприяють формуванню мотивації вивчення іноземної мови. Тому викладачам слід пам’ятати, що активна діяльність студентів не повинна залишатися без їхньої уваги.

Ми досліджували, як оцінювати роботу студентів в умовах кредитно-модульної системи оцінювання у процесі проведення інтерактивних занять, як підтвердити, що студенти справді набули необхідні знання, вміння і навички, сформували у себе значущі для сучасного життя цінності та професійні компетентності. Ці важливі проблемні питання спонукають педагогів, які застосовують інтерактивні технології, переосмислювати критерії оцінювання навчальних досягнень студентів. Наприклад, у інтерактивному навчанні важливими є такі вміння, як здатність відстоювати свою думку чи аргументувати свою позицію під час дискусії або дебатів. Отже, оцінювання має базуватися саме на цих важливих уміннях, а не лише на оцінюванні здатності студента запам’ятовувати та відтворювати фрагменти інформації. Разом із застосуванням традиційних методів оцінювання рівня навчальних досягнень студентів шукають також альтернативні підходи до вирішення цього питання.

Інтерактивні технології потребують застосування студентами складних умінь і навичок: дискутувати, висловлювати власну позицію, працювати в групі тощо. Зазвичай оцінювання кожного з таких умінь потребує визначення трьох-чотирьох відповідних критеріїв. Наприклад, у процесі використання технології “Письмові дебати”, викладач може обрати такі критерії оцінки:

- чіткість сформульованої позиції;

- кількість і різноманітність аргументів на її захист;

- наявність і глибина висновків;

- охайність виконання роботи, відсутність логічних і граматичних помилок.

Для полегшення контролю педагога за дотриманням студентами цих критеріїв у процесі діяльності, слід зафіксувати їх у таблиці (див. Додаток Л).

Важливим є і те, що багато інтерактивних технологій: дебати, рольова гра, аналіз випадку, дискусія, обговорення в групі, на перший погляд сприймаються скоріше як гра, ніж серйозне навчання. Тому викладачі, перш, ніж їх використовувати, хотіли б мати підтвердження того, що інтеракція забезпечує досягнення якісних результатів навчання, щоб їх продемонструвати як адміністраторам від вищої освіти, так і самим студентам.

У розробці підходів до оцінювання першим кроком є чітке формування завдань оцінювання. Традиційно це такі завдання: показати студентам, як вони досягли мети навчального заняття; визначити найкращих за результатами студентів; стимулювати мотивацію студентів до навчання й одержання сучасних знань; визначити рівень здібностей студентів; з’ясувати, чи є необхідність у додатковому навчанні або „перенавчанні”; виставити оцінки кожному студенту.

Оцінювання має бути тісно пов’язаним із процесом навчання хоча б тому, що студенти засвоюють власне те, за що їх оцінюють. Отже, методика перевірки знань, умінь і навичок має відповідати меті та методиці викладання курсу. Якщо для перевірки знань є традиційні способи оцінювання, то перевірка навичок вимагає набагато більше часу. Цінності, особисте ставлення проявлятимуться в реальному житті; завдання ж викладача — надати студентам можливість проявити і захищати власну думку в будь яких ситуаціях в аудиторії чи поза нею. Узагальнимо випадки, коли викладачам необхідні нові підходи до завдань оцінювання:

- для досягнення результатів необхідно вирішувати складні колективні завдання;

- викладач бажає спонукати студентів до висловлювання ними розуміння ідей, а не відтворення фрагментів певної інформації;

- викладач переходить від простої перевірки знань і вмінь до оцінювання знань, необхідних для створення демократичних інститутів суспільства (наприклад, здатності спільно працювати, приймати рішення, висловити обґрунтовані думки, розв'язувати конфлікти тощо);

- треба спонукати як викладача, так і студентів до роздумів над якістю навчання і над тим, як її можна підвищувати;

- слід надати студентам можливість демонструвати свою здатність обдумувати та вирішувати дискусійні питання і проблеми;

- коли оцінюють старанність, яку студенти вкладають у співпрацю, і заохочують студентів допомагати один одному в роботі;

- коли намагаються повністю оцінити всі навчальні досягнення студентів, які є результатом їх інтерактивної взаємодії.

Важливо пам'ятати, що завданням викладача є швидке створення умов, за яких позиції зацікавленості, відкритості, відповідальності студентів у навчанні й їхні особисті риси можуть розвиватися й усвідомлюватися. Цьому сприятимуть:

- включення до пріоритетів оцінювання самого процесу навчання, тобто того, як проходить робота студента, — на відміну від оцінювання лише результатів роботи;

- оцінювання студентів, що спирається на чіткі критерії, що дозволяє студенту взяти відповідальність за роботу й її результати, а також уможливлює самооцінку роботи й її результатів;

- студенти повинні мати можливість ознайомитися з критеріями оцінки перед початком роботи, а не після її виконання;

- оцінювання досягнень студентів, незалежно від того, чи вони значні, чи скромні – якщо вони є результатом справжніх зусиль студента;

- обговорення вправ і завдань, у процесі котрих студенти мають можливість задуматись над власним способом учитися;

- пропонування індивідуальних і групових завдань, які студенти виконують самостійно, проходячи етапи пошуку, відбору та критичного аналізу, узагальнення і запитування результатів своїх досліджень;

- заохочення студентів до самооцінки, внаслідок якої вони краще пізнають себе, свої можливості і сфери, котрі потрібно розвивати;

- ініціювання дискусій, які дають змогу студентам формулювати власні погляди і модифікувати їх;

- підтримка ініціатив та ідей, запропонованих студентами самостійно.

Важливо оцінювати також те, як студенти беруть участь у навчальній діяльності – їхню активність на заняттях, спосіб спілкування з колегами, готовність до співпраці і прийняття відповідальності, дотримання правил обміну думками та інших норм поведінки на заняттях. Цей аспект оцінювання не може заміняти інших, більш суттєвих критеріїв, але його не можна недооцінювати чи зовсім не враховувати. При цьому важливо, щоб студенти з початку занять могли ознайомитися з правилами поведінки на заняттях.

Інтерактивне навчання особливо в контексті компетентнісного підходу змінює завдання оцінювальної діяльності викладача. Окрім контролю за засвоєнням знань, оцінювання здійснюється ще і задля того, щоб:

- перейти від перевірки знань і незначної кількості пізнавальних умінь до оцінки широкого спектра вмінь, зокрема соціальних, комунікативних тощо, необхідних для життя людини (наприклад, здатності спільно працювати та приймати рішення, висловлювати обґрунтовані думки, уміння слухати, розв’язувати конфлікти, застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях);

- спонукати як викладача, так і студентів до роздумів над якістю навчання і над шляхами його підвищення;

- дати студентам можливість демонструвати свою здатність обдумувати та вирішувати дискусійні питання та проблеми;

- оцінювати виконання студентами складних колективних завдань, наприклад, розв’язання проблем і прийняття рішень;

- повністю оцінити всі навчальні досягнення студентів, які є результатом їхньої інтерактивної взаємодії.

Часто викладачі, які застосовують інтерактивні технології навчання для опрацювання матеріалу важливого змісту і для формування у студентів умінь вирішувати проблеми, відчувають труднощі у виставленні студентам оцінок у балах. На наш погляд, це пов’язане з відсутністю обґрунтованих підходів до розробки стратегії оцінювання, котра тісно пов’язана з підготовкою і плануванням викладачем навчального заняття. Цей процес має складатися з таких дій:

1. Визначення мети й очікуваних результатів заняття.
2. Вибір критеріїв оцінювання результатів діяльності.
3. Визначення мети оцінювання.
4. Вибір способу оцінювання.
5. Вибір шкали оцінювання.
6. Шляхи доведення до студентів очікувань викладача.

Розглянемо основні етапи розробки процедури оцінювання занять із використанням інтерактивних технологій навчання більш детальніше.

Визначення мети й очікуваних результатів. На цьому етапі слід обов’язково передбачити з’ясування таких основних питань:

- які знання студенти мають засвоїти й на якому рівні;

- якими вміннями та навичками вони мають оволодіти;

- які цінності в собі студенти можуть сформувати.

Вибір критеріїв оцінювання. Викладач має поставити собі запитання: “Як я можу переконатися, що студенти досягли очікуваних результатів?”. Відповідь на це запитання може допомогти, щоб заняття було результативним. Ці дії студентів і будуть показниками (критеріями) оцінки. Використовуючи ці критерії, викладач зможе краще сформулювати очікувані навчальні результати, висловивши їх через дії студентів. Наприклад: “Після цього

заняття студенти зможуть: *пояснювати*, які соціальні норми існують у суспільстві, *розрізняти* їх, *наводити приклади* різних норм; *одержати навички* розробки правил групового життя; *сформувати* власне ставлення до необхідності дотримуватись соціальних норм".

Визначення мети оцінювання. Очевидно, що метою не завжди буде виставлення оцінок. Удосконалення навчального заняття, визначення рівня розвитку і можливостей студентів мають бути метою оцінювання. В цьому викладачу допоможе список можливостей оцінювання, розташований вище.

Вибір способу оцінювання. Залежно від мети й обраних критеріїв оцінювання можна вибрати різноманітні стратегії (методи, прийоми) оцінювання. Як правило, єдиних рекомендацій для вибору стратегії не існує. Один педагог може вибрати метод спостереження і скласти список показників. Інший викладач надасть перевагу завданню написати невеличкий нарис-міркування (есе) з викладом своїх думок із даного питання. Третій може використовувати цілих три методики оцінювання однієї і тієї ж самої теми. Наприклад, під час рольової гри викладач може:

а) оцінити якість індивідуальної участі студента в грі;

б) провести тест-опитування, в якому потрібна конкретна відповідь: "так" або "ні";

в) запропонувати студентам написати вдома есе, в якому потрібно висловити свою думку стосовно того, що відбувалось, та аргументувати її.

Використання кількох стратегій допоможе не тільки виставити оцінку, а й одержати зворотний зв'язок стосовно ефективності навчання.

Вибір шкали оцінювання. Залежно від мети і конкретної стратегії оцінювання треба вибрати шкалу оцінювання кожного з обраних показників (критеріїв). Інколи потрібно застосовувати, наприклад, стобальну або чотирибальну шкалу. Рівень стартових комунікативних спроможностей студентів можна оцінити через категорії "високий", "середній", "низький". Глибину засвоєння тієї чи іншої конкретної навички (наприклад, активного слухання) можна простежити, звернувши увагу на частоту її використання.

Тоді оцінку можна висловити через категорії “завжди використовує”, “використовує достатньо часто”, “рідко”, “не використовує”.

Фахівці з оцінювання вважають, що дуже важливо заздалегідь повідомляти студентам очікувані результати, критерії оцінювання, конкретні методи та шкалу оцінювання. Це допоможе студентам виконувати роботу свідомо, старанно, знаючи, що від них очікує і вимагає викладач. Доводити свої вимоги до відома студентів можна по-різному.

Можна, наприклад, показати підготовлені форми для оцінювання і роз’яснити, що означає кожний критерій і кожний рівень оцінки. Можна обмежитися простим роз’ясненням. Або, наприклад, викладач може показати студентам відеоматеріали, якщо в них мають бути слухання в ролі членів парламенту, ради чи зборів, і пояснити, як би він оцінив окремих учасників дебатів, використовуючи обрані критерії. В процесі підготовки планування заняття треба враховувати час для виконання наведених рекомендацій.

Для того, щоб зрозуміти доцільність застосування альтернативних методів оцінювання в своїй практиці, бажано ознайомитися із вже розробленими прикладами такої роботи.

Як показує досвід, оцінювання може відбуватися завжди, в тому числі у процесі вивчення нового матеріалу і виконання інтерактивних вправ.

Як правило, викладачі відводять особливий час на занятті для оцінювання діяльності студентів (опитування, контрольні роботи, проведення контрольних вправ) або пропонують спеціальне домашнє завдання, що підлягає оцінюванню (написання звіту, доповіді, есе). Інколи, наприклад, для оцінювання навичок, що давно практикуються (робота в малих групах, стислий виступ) викладач може поєднувати оцінювання з використанням тренувальної вправи з іншої теми чи з удосконаленням інших навичок.

Як приклади прийомів оцінювання, що можуть бути використані в інтерактивних технологіях навчання, можна назвати такі:

- **Тест**. Його завдання може полягати в тому, що студенти мають вибрати правильну відповідь із кількох запропонованих варіантів.

- **Експрес-опитування**. Це можуть бути стислі усні чи письмові відповіді (наприклад, за картками на знання основних термінів і понять), завдання типу: продовжити речення, заповнити таблицю, намалювати діаграму, скласти схему тощо.

- **Розширене опитування**. Викладач пропонує студентам усно або письмово дати повну відповідь на поставлене запитання з поясненнями окремих положень, з наведенням аргументів, прикладів. Під час усної відповіді педагог та інші студенти можуть ставити додаткові запитання; варіантами цього методу можуть бути усний „екзамен" з білетом, письмова контрольна робота, домашній твір.

- **Контрольна вправа**. Контрольною може бути оголошена будь-яка вправа. Наприклад, це може бути підготовка аргументів, виконання завдання в малій групі, упорядкування документів, написання доповіді, твору, реферату, упорядкування портфоліо тощо.

- **Спостереження**. Спостереження є одним із головних методів оцінювання в процесі використання інтерактивних методів викладання. Викладач вибирає для себе показники, які він буде відслідковувати протягом заняття, а також студентів, знання яких треба оцінити.

- **Самооцінка**. Оцінка самими студентами своєї роботи (або своїх колег), а також заняття в цілому є важливим методом оцінювання. Застосовувавши цей метод, викладач може багато чого дізнатися про себе й студентів, а також про якість навчального процесу [194].

Г. Ксензова виділяє декілька умов ефективного розвитку самооцінки тих, хто навчається. Серед них:

1. Розробка викладачем для кожного конкретного випадку чітких критеріїв (еталонів) оцінювання.

2. Створення необхідного психологічного настрою студентів на аналіз власних результатів. Тут важливо також пам'ятати про вплив оцінки викладача на студентів, тому само оцінювання має завжди передувати оцінювання викладача.

3. Студентам мають бути відомі критерії оцінки, щоб вони могли самостійно зіставити з ними свої результати, зробивши при цьому власні висновки про ефективність роботи.

4. Складання студентами власної програми діяльності на наступний етап навчання з урахуванням отриманих результатів [112, с.176].

- **Дельта-плюс**. Використовується для проведення загальної дискусії з оцінювання заняття. Вона полягає в тому, що спочатку пропонуються питання про позитивні сторони заняття (що сподобалося – з “плюс”), а потім обговорюються ті моменти, які можна було б змінити. “Дельта” також допомагає не критикувати прямо хиби своїх товаришів або викладача. Однією з позитивних сторін застосування цього методу є те, що всі студенти можуть отримати оцінку, а також те, що вони починають розуміти труднощі оцінювання і вчаться дивитися іншими очима на свою роботу.

- **Ігрові методи оцінювання**. За бажанням, викладач часто може перетворити оцінку в гру. При цьому важливо заздалегідь встановити шкалу оцінювання всіх її учасників.

Отже, нові стратегії оцінювання мають показати рівень оволодіння навичками мислення та комунікацій, вирішення складних проблем і складатися з окремих елементів навчальної і творчої діяльності, включати мотиваційні стимули, котрі за формою відповідають різноманітним мотиваційним потребам і постійно вдосконалюються під впливом реалізації принципу педагогіки співробітництва між викладачем і студентами.

Таким чином, врахування особливостей контролю умінь і навичок майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у процесі застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ВНЗ є ще однією педагогічною умовою ефективного формування готовності майбутніх учителів до самостійного застосування інтерактивних технологій у майбутній професійній діяльності.

Модель процесу формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі представлена на рис. 2.1 (див. с. 127).

Під педагогічною моделлю ми розуміємо логічно послідовну систему відповідних елементів, що включає мету освіти, її зміст, проектування педагогічної технології та технології управління педагогічним процесом. Тому за основу вивчення процесу формування готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій ми обрали модельний підхід.

Погоджуючись з думками науковців, ми вважаємо моделювання одним із найважливіших загальнонаукових методів пізнання, котрий із розвитком науки одержує все нові функції та здобуває все більшого поширення. Р. Гурін зазначає, що педагогічне моделювання – необхідний компонент професійної діяльності педагога, зокрема викладача вищої школи, оскільки розвиток цього виду в сучасній науці є результатом усвідомлення тісної єдності системи освіти та соціокультурної сфери [60].

Модель процесу формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій передбачає поетапне формування їхнього ставлення до інтерактивних технологій та усвідомлення власної педагогічної позиції щодо їх застосування в майбутній професійній діяльності.

Модель реалізується через такі етапи: мотиваційно-організаційний, когнітивно-діяльнісний і рефлексивно-продуктивний.

Мотиваційно-організаційний етап. Цей етап передбачає розвиток у студентів мотивів застосування інтерактивних технологій у майбутній професійній діяльності; розвиток потреб, пов’язаних із використанням інтерактивних технологій, інтенсивності і стійкості емоцій, прагнень, бажань стосовно оволодіння інтерактивними технологіями; розвиток у майбутніх учителів стійкого інтересу до застосування інтерактивних технологій у професійній діяльності; усвідомлення важливості використання інтерактивних технологій у професійній діяльності на сучасному етапі

розвитку інформаційного суспільства; формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів із урахуванням використання інтерактивних технологій.

Когнітивно-діяльнісний етап. Завданнями цього етапу були: створення знаннєвої бази стосовно оволодіння інтерактивними технологіями; забезпечення студентів достатніми й необхідними знаннями для якісного й ефективного впровадження інтерактивних технологій у навчальному процесі; формування елементарних навичок застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі; постановка перспективних цілей у процесі оволодіння інтерактивними технологіями в контексті майбутньої професійної діяльності.

Рефлексивно-продуктивний етап. Цей етап передбачає: розвиток умінь проектування способів застосування інтерактивних технологій; розвиток уміння організовувати навчальний процес із застосуванням інтерактивних технологій; вироблення уміння студентів здійснювати творчий підхід до вибору і використання інтерактивних технологій у навчальному процесі; вироблення навичок самоконтролю, самооцінки стосовно оволодіння інтерактивними технологіями.

Організаційно-педагогічна модель реалізується в процесі вивчення студентами гуманітарних дисциплін, спецсемінару, а також у процесі проходження педагогічної практики, позааудиторної та самостійної роботи.

Рис. 2.1 Модель формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування ІТ.

Висновки до другого розділу

1. На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження ми дійшли висновку, що мотиваційне забезпечення оволодіння інтерактивними технологіями майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей у навчальному процесі ВНЗ є однією з провідних педагогічних умов ефективного формування готовності майбутнього вчителя до застосування інтерактивних технологій. Дослідженням доведено, що діяльність викладача спрямована на вдосконалення мотивації щодо застосування ІТ у студентів, зокрема майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, має включати такі види впливів:

- вивчення мотивів інтерактивної діяльності;

- формування позитивної мотивації до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі;

- розвиток спонукального мотиву стосовно оволодіння інтерактивним технологіями, в основі котрого лежить стійка пізнавальна потреба;

- забезпечення його домінування в ієрархії мотивів професійної діяльності.

2. Оволодіння студентами етапами організації навчального заняття з використанням інтерактивних технологій, а саме: мотивація; оголошення теми й очікування навчальних результатів; надання необхідної інформації, інтерактивна вправа, підбиття підсумків, очікування результатів навчального заняття є також важливою умовою досліджуваного феномену.

3. Врахування особливостей контролю вмінь і навичок майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у процесі застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ВНЗ – є ще однією педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів до використання інтерактивних технологій.

Серед основних етапів процедури оцінювання занять із використанням інтерактивних технологій виділено: визначення мети й очікуваних результатів

заняття; вибір критеріїв оцінювання; вибір способу оцінювання; вибір шкали оцінювання; шляхи доведення до студентів очікувань викладача.

4. Вивчення наявних у педагогічні теорії та практиці надбань дозволило розробити модель формування готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Модель передбачає формування професійної готовності у три взаємопов'язані етапи:

- мотиваційно-організаційний;
- когнітивно-діяльнісний;
- рефлексивно-продуктивний.

Поетапна підготовка майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі здійснюватиметься в процесі викладання нормативних дисциплін, які вивчаються майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей, розробленого дисертантом спецсемінару й у позааудиторній діяльності (педагогічна практика, самостійна робота тощо).

5. Основні положення другого розділу викладені в таких публікаціях [129; 134;139; 144; 147].

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.

3.1. Діагностика готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій

Педагогічний експеримент проводився за такими етапами: діагностичний, формувальний, узагальнювальний.

Для з'ясування рівнів готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій нам необхідно було розробити методику і діагностики.

Дослідно-експериментальна проводилась на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Всього експериментом охоплено 468 студентів курсів гуманітарних спеціальностей і 38 викладачів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Разом в експерименті взяло участь 506 осіб.

З метою з'ясування рівнів готовності студентів до застосування інтерактивних технологій нами було виокремлено критерії та показники готовності до досліджуваної діяльності (див. параграф 1.4).

На основі вивчення спеціальної літератури з теми дослідження, спостережень навчальних занять викладачів, вивчення передового педагогічного досвіду нами було розроблено завдання діагностичного експерименту:

1. Розробити методику визначення рівнів сформованості кожного з критеріїв готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій.

2. Перевірити готовність студентів до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ВНЗ за допомогою розроблених методів.

3. Провести відбір навчальних груп для проведення формувального етапу експерименту.

4. Здійснити аналіз результатів констатувального етапу експерименту на основі якісної і кількісної обробки даних.

Логіка експерименту передбачала планомірний, науково обґрунтований збір даних про об'єкт, подальшу їхню систематизацію в статистичні таблиці й аналіз зібраного статистичного матеріалу, його психолого-педагогічну інтерпретацію. Основним варіантом нашої експериментальної роботи був паралельний експеримент. Ми порівнювали дані експериментальної та контрольної груп.

Усі завдання дослідно-експериментальної роботи виконувалися комплексно в тісному взаємозв'язку. При цьому основна увага приділялася принципам систематичності та послідовності в цій роботі, формуванню в усіх учасників експерименту особистого інтересу до нього і прагнення якісно виконати його програму, заохоченню творчих пошуків і знахідок викладачів і студентів.

Систематично доводилося займатися аналізом перебігу дослідно-експериментальної роботи і викладанням в експериментальних групах. Спостереження, вивчення думок і побажань наукових керівників, студентів і викладачів допомогли більш ефективно здійснювати дослідницьку діяльність.

Метою констатувального етапу експерименту було визначення фактичного рівня готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій на основі розроблених компонентів готовності.

У процесі констатувального експерименту використовувались обсерваційні методи педагогічних досліджень (наприклад, спостереження) та діагностичні методи (анкетування, тестування тощо). Відвідувались лекції,

практичні заняття з практики англійської та німецької мов, української мови, педагогіки, методики викладання англійської мови.

Для проведення діагностики нами була використана низка діагностичних процедур, а саме пряме й опосередковане спостереження, бесіда, опитування, було використано авторський опитувальник, модифікована методика Б. Федоришина, В.Синявського (опитувальник КОС – 2) тощо. Студентам пропонувалось змоделювати фрагменти уроків із застосуванням інтерактивних технологій.

Розвиток мотивації студентів до застосування інтерактивних технологій має вирішальне значення, проте не варто применшувати значення здібностей, оскільки між цими двома чинниками наявна складна система взаємозв'язків. Підтвердженням цьому є так званий компенсаторний механізм, який за певних умов (зокрема, за наявності значного інтересу особистості до застосування інтерактивних технологій) починає активізуватися: розвиток мотиваційної сфери (інтерес до предмета, усвідомленість вибору професії тощо) компенсує або заміщає недостатність здібностей. Така компенсація, зазвичай, сприяє досягненню студентами значних успіхів [202].

У формуванні високого рівня готовності студентів до застосування інтерактивних технологій важливу роль відіграє позитивне ставлення до обраної професії.

Свідомий вибір професії і розуміння її значення для суспільства позитивно впливає на процес оволодіння студентами системою знань у процесі навчання [132].

В процесі дослідження рівня сформованості мотивації до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ми виходили з того, що важливою умовою розвитку мотивації є професійна спрямованість студентів. У зв'язку з цим на констатувальному етапі експерименту було виявлено мотиви вибору студентами майбутньої професії. З цією метою ми запропонували студентам розроблену нами анкету.

Студентам, опрацьовуючи розроблену нами анкету, потрібно було

відповісти на такі запитання: “Назвіть мету здобуття Вами вищої освіти”, “Які фактори вплинули на вибір майбутньої професії?”, “Чи плануєте Ви працювати за спеціальністю?”, “Чи потребує робота творчого підходу?”, “Чи відповідає робота Вашим можливостям?”, “Чи є можливість досягти соціального визнання, поваги?”, “Чи є можливість для вдосконалення” та ін. До відповідей, які свідчили про дійсну професійну спрямованість, ми віднесли такі: “Прагну бути професіоналом у своїй майбутній діяльності”, “Хочу отримати професію”, “Моя ціль – працюючи вчителем, принести користь країні”, “Немає умов для творчості”, “Робота не відповідає моїм можливостям”, “Я навчаюсь, щоб у перспективі застосувати на практиці набуті знання”, “Хочу досягнути в житті успіху і реалізувати себе у професійній діяльності”, “Отримання ґрунтовних знань із обраної професії надає можливість працевлаштування в майбутньому” тощо.

Типовими для більшості студентів були відповіді, котрі свідчили про часткову професійну спрямованість: “Робота відповідає моїм можливостям”, “Хочу бути всебічно розвиненою особистістю”, “З дитинства мріяла (мріяв) стати вчителем”, “Моя мета – здобути вищу освіту” , “Прагну працювати у вищому навчальному закладі”, “Хочу підвищити свій рівень знань”, “Є досить гарна можливість для реалізації свого потенціалу”, тощо.

Однак траплялись відповіді, котрі не містили чіткої професійної спрямованості: “Здійснюю мрію своїх батьків”, “Хочу отримати високо оплачену роботу”, “Здобуття вищої освіти – це для мене шанс влаштувати своє особисте життя”, “Навчаюся, щоб отримати диплом”, “Хочу завжди бути в колективі”, “Хочу все знати”, “Неповний робочий день”, “Для того, щоб мати вищий соціальний рівень, я здобуваю вищу освіту” “Вища освіта необхідна для отримання хорошої роботи”тощо.

Аналіз одержаних матеріалів свідчив про таке:

КГ:

1) мотиви, які свідчили про дійсну професійну спрямованість − 54 %;

2) мотиви, які свідчили про часткову професійну спрямованість − 29 %;

3) мотиви, які не містили професійної спрямованості − 17 %.

ЕГ:

1) мотиви, які свідчили про дійсну професійну спрямованість − 49 %;

2) мотиви, які свідчили про часткову професійну спрямованість − 30 %;

3) мотиви, які не містили професійної спрямованості − 21%.

Наступним кроком у проведенні експериментального дослідження стало проведення анкетування студентів гуманітарних спеціальностей щодо готовності застосування інтерактивних технологій у майбутній професійній діяльності. Студентам було запропоновано відповісти на наступні запитання:

1. Чи ознайомлені Ви з інтерактивними технологіями?

а) Так. б) Ні. в) Частково.

2. Чи застосовувались інтерактивні технології в навчальному процесі в школі?

а) Так. б) Ні. в) Не систематично.

3. Чи застосовуються інтерактивні технології у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу у Вашому ВНЗ?

а) Так. б) Ні. в) Не систематично.

4. Чи подобаються Вам заняття з використанням інтерактивних технологій?

а) Так. б) Ні. в) Не знаю.

5. Чи вважаєте Ви, що інтерактивні технології сприяють підвищенню ефективності навчання?

а) Так. б) Ні. в) Не знаю.

6. Чи хотіли би Ви дізнатися більше про форми і методи застосування інтерактивних технологій у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу у ВНЗ?

а) Так. б) Ні. в) Не знаю.

7. Чи хотіли б Ви, щоб інтерактивні технології систематично використовувалися в процесі навчання у Вашому ВНЗ?

а) Так. б) Ні. в) Не знаю.

Аналіз відповідей засвідчив, що всупереч недостатній обізнаності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей щодо інтерактивних

технологій та їх застосування в навчальному процесі, студенти готові до поглибленого вивчення методик інтерактивних технологій і розуміють доцільність їх використання в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

Другий етап діагностичних процедур був спрямований на виявлення рівнів розвитку оволодіння комплексом психолого-педагогічних знань, необхідних для успішного використання ІТ у навчальному процесі, а саме: теоретичних знань із фахових (гуманітарних) дисциплін і знань про особливості застосування ІТ. Для визначення рівня володіння студентами системою знань фахових (гуманітарних) дисциплін ми використовували контрольні роботи з кожного предмета. Для виявлення рівня знань стосовно інтерактивних технологій нами був розроблений опитувальник, який передбачав низку запитань щодо інтерактивних технологій та їх застосування у навчальному процесі. Серед запитань були такі: “Що ви розумієте під поняттям “інтерактивні технології?”; “У чому полягає суть інтерактивних технологій?”; “Дайте характеристику інтерактивним технологіям”; “Чи знаєте Ви, як будувати навчальне заняття із застосуванням ІТ?”; “Продовжіть речення “центральна частина заняття є …”; “Що є найважливішим компонентом інтерактивного навчання?”; “Дайте коротку характеристику вище згаданому компоненту”; “Що передбачає організація інтерактивного навчання?”; “Які види завдань сприяють продуктивному інтерактивному навчанню?”; “Яке значення відіграють ІТ у навчальному процесі?”

Відповідаючи на запитання “Що ви розумієте під поняттям “інтерактивні технології”, значна кількість студентів 57% не дала чіткого розуміння поняття “інтерактивні технології”.

Відповіді на запитання щодо характеристики інтерактивних технологій, визначення центральної частини заняття, види занять, які сприяють інтерактивному навчанню в більшості були правильними. Складним для студентів виявилось визначити суть інтерактивних технологій 61%, 52,4% і 53,4% студентів неправильно відповіли відповідно на запитання “Що є

найважливішим компонентом інтерактивного навчання?" і " Що передбачає організація інтерактивного навчання?".

Найбільша кількість 65,2% неправильних відповідей респондентів була на запитання стосовно структури навчального заняття із застосуванням інтерактивних технологій: "Чи знаєте Ви, як будувати навчальне заняття із застосуванням інтерактивних технологій?"

Таким чином, аналіз відповідей студентів на запитання опитувальника показав, що студенти частково ознайомлені з інтерактивними технологіями. Проте цих знань недостатньо для оволодіння високим рівнем готовності студентів до застосування ІТ у навчальну процесі ВНЗ. Питання, на які студенти не змогли дати правильну відповідь, є необхідними для підвищення якості навчання і потребують вивчення, уточнення чи узагальнення. Забезпечити вивчення вказаних питань та узагальнення вже набутих знань можливо шляхом удосконалення змісту нормативних предметів уведення спецсемінару, спрямованого на підготовку студентів до оволодіння ІТ.

Таблиця 3.1.

Результати діагностики мотиваційного компонента

№ п/п	Рівні	Загальна кількість обстежуваних (468осіб)				Заг. к-сть осіб	
		КГ		ЕГ		КГ+ЕГ	
		238 осіб	100%	230 осіб	100%	468 осіб	100%
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Емпірично-емоційний	134	56,30	129	56,09	263	56,20
2	Інформаційно-усвідомлений	86	36,10	85	36,95	171	36,50
3	Діяльнісно-творчий	18	7,60	16	6,96	34	7, 26

Оволодіння інтерактивними технологіями передбачає реалізацію сукупності динамічно взаємопов'язаних властивостей та індивідуальних

якостей особистості, що забезпечують успішне досягнення поставленої мети. В процесі застосування інтерактивних технологій у студентів виявляються здібності й уміння особистості, якими визначається рівень цієї діяльності. В педагогічній професії, котра за своїм змістом пов'язана з активною взаємодією людини з людиною, провідними професійно значущими якостями виступають організаторські здібності. Без них не може бути забезпеченим успіх і психологічний комфорт особистості, що виконує такий вид діяльності. Отже, можемо зробити висновок, що організаторські здібності в майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей виступають важливими чинниками професіоналізму особистості та передумовами досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.

Структурний аналіз організаторських здібностей здійснюється через опис і аналіз процесів, форм і методів діяльності людини [188, с. 36]. Адже здібності не існують поза реальною діяльністю. Вони в ній формуються, проявляються та реалізуються.

Для практичного виявлення організаторських здібностей нами було використано психодіагностичну профконсультаційну методику "КОС-2". В абревіатурній назві методики відображено її функціональне призначення: перші літери від слів "Комунікативні й Організаторські Схильності". Цифра "2" означає, що це є другий варіант методики. Для діагностики ми адаптували методику – Б. Федоришина і В. Синявського [239, с. 34-38]

Студентам було запропоновано дати відповіді на запитання (див. додаток Б). Для кількісної обробки тестових результатів є два дешифратори, в яких проставлено "ідеальні" відповіді, тобто такі, що відображають максимально можливі показники прояву комунікативних схильностей. Кожний окремий дешифратор є скалькованою копією "Листа відповідей", але з тими номерами запитань-відповідей, які стосуються окремо комунікативних (у першому дешифраторі) й організаторських (у другому дешифраторі) схильностей. Оскільки нас цікавлять тільки організаторські схильності – ми

користувалися і підраховували результати лише за другим дешифратором (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Дешифратор КОС-2

(Організаторські схильності)

Запитання	Відповідь	Запитання	Відповідь	Запитання	Відповідь	Запитання	Відповідь
2	+	12	–	22	+	32	–
4	–	14	+	24	–	34	+
6	+	16	–	26	+	36	–
8	–	18	+	28	–	38	+
10	+	20	–	30	+	40	–

M_0 = _____ $K_0 = 0{,}05 \cdot M_0$ = _____ Q_0 = _____

Нами було підраховано кількість співпадань відповідей студентів у листі відповідей з тими відповідями, що проставлені у дешифраторі. Це число ми ввели у формулу:

$$K = 0{,}05 \cdot M,$$

де “К” – величина оцінного коефіцієнту,

“М” – кількість співпалих відповідей.

Кількісні оцінні показники, одержані за цією методикою, можуть варіювати від 0 до 1. Показники, ближчі до одиниці, свідчать про високий рівень виявлення організаторських схильностей, ближчі до нуля – про низький рівень. Оцінний коефіцієнт “К” – це первинна кількісна характеристика виявлених схильностей. Для якісної стандартизації результатів ми використовували спеціальну шкалу оцінок. У ній тому чи іншому діапазону кількісних показників (“К”) відповідає певна якісна оцінка (“Q”) (див. табл. 3.3)

Таблиця 3.3

Шкала оцінок організаторських схильностей

К	Рівень прояву організаторських схильностей	Q
0,20 - 0,65	Низький	1
0,70	Середній	2
0,75 - 1,00	Високий	3

Узагальнені результати діагностування представлені у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Рівень прояву організаторських схильностей

Q	Рівень прояву організаторських схильностей	К	До експерименту					
			КГ		ЕГ		КГ+ЕГ	
			К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1.	**Емпірично-емоційний**	**0,20-0,65**	**198**	83,2	**199**	86,5	**397**	84,8
2.	**Інформаційно-усвідомлений**	**0,70**	**12**	5,0	**5**	2,1	**17**	3,7
3.	**Діяльнісно-творчий**	**0,75-1,00**	**28**	11,8	**26**	11,2	**54**	11,5

Найбільша кількість досліджуваних студентів (397 осіб (84,8%) з 468 досліджуваних) відповідають показнику Q = 1. Такі студенти характеризуються вкрай низьким рівнем прояву схильностей до організаторської діяльності.

На другому місці за кількістю (54 осіб (11,6%)) студенти з показником Q=2. Це група студентів з високим рівнем прояву організаторських схильностей. Вони не розгублюються та здатні прийняти самостійне рішення в складних ситуаціях, і все це провадиться не за примусом, а згідно зі своїм внутрішнім прагненням і спрямуванням. Вони дуже наполегливі в діяльності, що їх приваблює.

З показником Q = 3 виявлено 17 студента (4,9%). Стосовно студентів із показником Q = 2, можемо сказати, що розвиток організаторських схильностей у них знаходиться на рівні середнього. Такі студенти відстоюють свої думки та планують свою діяльність. Однак потенціал цих схильностей не відзначається високою сталістю.

Узагальнення отриманих даних за трьома компонентами (мотиваційний, когнітивний та операційний) дозволило констатувати такий результат (див. табл. 3.5.

Таблиця 3.5.

Загальні рівні готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій, %

Рівні	КГ	ЕГ
Діяльнісно-творчий	24,7	23,3
Інформаційно-усвідомлений	35,2	35,3
Емпірично-емоційний	40,1	41,4

Як показали результати констатувального етапу експерименту, діяльнісно-творчий рівень майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у КГ спостерігається у 24,7% студентів, а в ЕГ – 23,3%; інформаційно-усвідомлений рівень у КГ – 35,2%, а в ЕГ – 35,3%; емпірично-емоційний рівень готовності в КГ – 40,1%, а в ЕГ – 41,4% студентів.

Узагальнення даних констатувального експерименту показує, що до початку формувального експерименту між контрольною й експериментальною групами суттєвої різниці за сумою всіх показників не спостерігається.

Перевіримо методами математичної статистики [150, с.137] істотність відмінностей результатів у КГ та ЕГ на констатувальному етапі дослідження, оскільки результати в цих групах дещо різні.

Зазначимо, що для зручності статистичної обробки результатів високий рівень кожного з компонентів ми умовно оцінили трьома балами; середній – двома; низький – одним.

Для цього порівняємо коефіцієнти варіації в КГ та ЕГ. Висуваємо нульову гіпотезу про те, що відмінності між результатами в КГ та ЕГ є істотними (тобто невипадковими). За критерій згоди вибираємо випадкову величину

$$t_{cn} = \frac{|v_{EГ} - v_{KГ}|}{\sqrt{\frac{v_{EГ}^2}{2n_{EГ}} + \frac{v_{KГ}^2}{2n_{KГ}}}},$$

де $v_{KГ} = \frac{\sigma_{KГ}}{\bar{x}_{KГ}} \cdot 100\%$, $v_{EГ} = \frac{\sigma_{EГ}}{\bar{x}_{EГ}} \cdot 100\%$ - коефіцієнти варіації відповідно у КГ та ЕГ, $\bar{x}_{KГ} = \bar{o}_{11} = \frac{\sum x_i n_i}{100\%} = 1{,}86$, $\bar{x}_{EГ} = \bar{o}_{21} = 1{,}82$ - середні бали в цих групах.

Знаходимо дисперсії:

$$D_{KГ} = \frac{\sum \left(x_i - \overline{x_{KГ}}\right)^2 n_{i_{KГ}}}{100\%} = \frac{(3-1{,}86)^2 \cdot 24{,}69 + (2-1{,}86)^2 \cdot 35{,}17 + (1-1{,}86)^2 \cdot 40{,}14}{100\%} \approx 0{,}62,$$

$$D_{EГ} = \frac{\sum \left(x_i - \overline{x_{EГ}}\right)^2 n_{i_{EГ}}}{100\%} = \frac{(3-1{,}82)^2 \cdot 23{,}3 + (2-1{,}82)^2 \cdot 35{,}3 + (1-1{,}82)^2 \cdot 41{,}4}{100\%} \approx 0{,}61,$$

середні квадратичні відхилення $\sigma_{KГ} = \sqrt{D_{KГ}} = 0{,}79$, $\sigma_{EГ} = \sqrt{D_{EГ}} = 0{,}78$, тоді коефіцієнти варіації $v_{KГ} = \frac{\sigma_{KГ}}{\bar{x}_{KГ}} \cdot 100\% = \frac{0{,}79}{1{,}86} \cdot 100\% = 42\%$, $v_{EГ} = \frac{\sigma_{EГ}}{\bar{x}_{EГ}} \cdot 100\% = 43\%$.

Обчислюємо спостережуване значення критерію

$$t_{cn} = \frac{|v_{EГ} - v_{KГ}|}{\sqrt{\frac{v_{EГ}^2}{2n_{EГ}} + \frac{v_{KГ}^2}{2n_{KГ}}}} = \frac{43-42}{\sqrt{\frac{1764}{460} + \frac{1849}{476}}} = \frac{1}{2{,}78} = 0{,}36 < 3.$$

Оскільки $t_{cn} < 3$, то можна стверджувати, що істотність відмінностей не доведена, тобто необхідно відхилити нульову гіпотезу про те, що результати перевірки рівнів готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивних

технологій в КГ та ЕГ є невипадковими, розбіжності між середніми балами є випадковими.

Отже, обрані нам групи можуть бути використані як контрольна й експериментальні групи для подальших досліджень.

3.2. Зміст і організація дослідно-експериментальної роботи з формування готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі

Результати констатувального етапу експерименту дозволили визначити характер і зміст подальшої дослідно-експериментальної роботи. Розробляючи програму дослідного навчання, ми акцентували увагу на експериментальній перевірці сукупності обґрунтованих вище педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

За результатами констатувального етапу експерименту було визначено, що традиційний зміст вищої освіти забезпечує переважно низький рівень готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій під час навчання у ВНЗ. З метою підвищення рівня досліджуваної якості, нами було визначено й обґрунтовано педагогічні умови її формування. З метою перевірки визначених педагогічних умов, нами проведений формувальний етап експерименту. Формувальний експеримент проводився на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж чотирьох років (2005-2009рр.). В експерименті взяли участь 468 студентів, які склали експериментальну групу – 230 студентів, і контрольну – 238 студентів.

Система експериментальної роботи включала комплекс організаційних форм і методів, спрямованих на формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі, зокрема наступних її критеріїв: професійна

спрямованість на використання інтерактивних технологій у навчальному процесі; оволодіння комплексом психолого-педагогічних знань, необхідних для успішного використання інтерактивних технологій; сформованість практичних умінь застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Мета формувального етапу експерименту полягала в експериментальній перевірці ефективності розроблених нами педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі (мотиваційне забезпечення оволодіння інтерактивними технологіями майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей у навчальному процесі ВНЗ; оволодіння майбутніми вчителями етапами організації навчального заняття із застосуванням інтерактивних технологій; урахування особливостей контролю умінь і навичок майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у процесі застосування інтерактивних технологій); апробації комплексу методів і прийомів, які здійснюють цілеспрямований вплив на формування досліджуваної якості.

Відповідно до мети, з урахуванням концептуальних засад дослідження та результатів констатувального етапу експерименту, було визначено такі ***завдання:***

- формування в студентів мотивації застосування інтерактивних технологій; системи відповідних мотивів і цінностей;

- активізація педагогічного процесу за допомогою реалізації визначених педагогічних умов;

- розробка методики формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі;

- залучення студентів до активної навчальної діяльності з використанням інтерактивних технологій;

- аналіз і оцінка результатів дослідно-експериментальної роботи.

Формувальний етап експерименту проводився в три етапи: мотиваційно-організаційний; когнітивно-діяльнісний і рефлексивно-продуктивний. Протягом всього експерименту в контрольній групі заняття проводилось традиційно, за усталеною схемою, за типовими навчальними планами і складеними у відповідності до них навчальними робочими програмами.

В експериментальній групі заняття розроблялись і проводились відповідно до запропонованих нами напрямів організації навчального процесу певними етапами.

Основним принципом формувального етапу експерименту ми обрали поступовість. Згідно з ним формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі найкраще здійснювати поетапно. Поетапність дозволяє досягти високої якості розвитку певних знань, умінь при мінімальній затраті сил і часу (П. Гальперін, В. Давидов, Н. Тализіна).

Для формувального етапу експерименті нами були визначені такі послідовні етапи:

- мотиваційно-організаційний;
- когнітивно-діяльнісний;
- рефлексивно-продуктивний.

Хоча варто зазначити, що поділ на етапи дещо умовний, тому, що досліджувана якість – це цілісна система, отже, формування і розвиток кожного структурного компонента цієї системи відбувається у динамічній єдності.

Мотиваційно-організаційний етап формувального етапу експерименту здійснювався в першому-другому семестрах навчання студентів, і спрямовувався на вирішення наступних **завдань*:***

- розвиток у студентів мотивів застосування інтерактивних технологій у майбутній професійній діяльності;

- розвиток потреб, пов’язаних із використанням інтерактивних технологій, інтенсивності та стійкості емоцій, прагнень, бажань стосовно оволодіння інтерактивними технологіями;

- розвиток у майбутніх учителів стійкого інтересу до застосування інтерактивних технологій у професійній діяльності;

- усвідомлення важливості використання інтерактивних технологій у професійній діяльності на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства;

- формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів із урахуванням використання інтерактивних технологій.

Зміст даного етапу включає:

- засвоєння теорії та методики застосування інтерактивних технологій;

- ознайомлення студентів із інноваційними підходами до змісту та форм організації навчального процесу, сучасними інтерактивними технологіями;

- вивчення передового педагогічного досвіду використання інтерактивних технологій навчання.

Загалом, мотиваційно-організаційний етап був спрямований на створення теоретичного та мотиваційного фундаменту для подальшого формування у студентів гуманітарних спеціальностей практичних умінь і навичок застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Ці завдання вирішувались за допомогою використання комплексу таких методів: метод самоаналізу, порівняльного аналізу, проблемного викладу навчального матеріалу. Крім цього нами використовувались такі методи: робота в парах, робота в малих групах, “Карусель”, “Снігова куля”, лекція-бесіда, лекція-діалог, лекція з елементами дискусії, лекції з інтенсивним зворотнім зв’язком, лекції-консультації, лекції з паузами. Мотиваційно-організаційний етап, окрім нормативних курсів, реалізується також і в процесі вивчення тем розробленого нами спецсемінару: “Інтерактивні технології у навчальну процесі”.

Реалізація завдань мотиваційно-організаційного етапу відбувалась серед студентів експериментальної групи на заняттях з іноземної мови з метою формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі. Для майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у процесі вивчення будь-якого предмету, зокрема, іноземних мов важливо поступово усвідомити переваги інтерактивних методик і технологій викладання, в яких закладено розвиваючий потенціал: здатність розвивати критичне мислення, збагачувати уяву та почуття, вдосконалювати загальну культуру спілкування та соціальну поведінку загалом. Саме інтерактивні технології навчання іноземним мовам створюють необхідні передумови як для розвитку мовленнєвої компетенції студентів, так і для формування умінь приймати колективні й індивідуальні рішення з метою виховання активних громадян суспільства.

Вагомою складовою експериментальної програми було проведення науково-методичного семінару для викладачів університету “Впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес вищого начального закладу”. Ми вважали такий захід необхідним у своєму дослідженні, адже інтерактивні методи потребують багато часу для підготовки як тих, хто навчається, так і того, хто навчає. Починати слід з поступового використання цих методів. До інтерактивних методів, як справедливо вважають науковці, потрібно звикнути й отримати певний досвід їх використання. Мова велась про методику підготовки до інтерактивних занять. Ми рекомендували використовувати спочатку прості інтерактивні методи – роботу в парах, малих групах, мозковий штурм та ін. (див. Додаток Д)

Безумовно, не всі викладачі після роботи на науково-методичному семінарі стали використовувати в своїй роботі інтерактивні методи (для нас було особливо важливо, щоб використовували ті, хто працює з експериментальними групами). Однак це дає додаткові можливості для професійного зростання, для зміни себе, для навчання разом із тим, хто навчається. Ми наголошували на тому, що після кількох ретельно

підготовлених занять викладач зможе відчути, як змінилося ставлення до нього, а також сама атмосфера в групі, і це буде додатковим стимулом для роботи з інтерактивними технологіями.

Для вирішення завдань формувального етапу експерименту, нами було розроблено спецсемінар для студентів 1-курсу (освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр) "Інтерактивні технології у навчальну процесі". (див. Додаток С) Він прочитаний нами для студентів експериментальної групи на мотивайно-організаційному етапі.

Спецсемінар передбачав практичну, індивідуальні форми навчання та самостійну роботу студентів. Заняття спецсемінару були спрямовані на розширення уявлень студентів про сучасні освітні технології, зокрема про інтерактивні технології навчання; вироблення умінь і навичок використання інтерактивних технологій у навчальному процесі; вивчення передового педагогічного досвіду використання в навчальному процесі інтерактивних технологій тощо. В його програмі теми: "Виникнення інтерактивних технологій. Сутність інтерактивних технологій" (6 год.), "Інтерактивні технології в сучасному інформаційному суспільстві" (6 год.), "Впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес" (10 год.), "Інтерактивні методики" (10 год.), "Методика застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі" (8 год.), "Як спланувати інтерактивний урок? Яким має бути інтерактивний урок?" (8 год.). Означений спецсемінар охопив 46 години, з яких 12 годин було відведено на практичні заняття; 20 годин – індивідуальна робота; 14 – самостійна робота студентів.

Студенти мали знати: сутність інтерактивних технологій, структуру практичних занять із використанням інтерактивних технологій, конкретні інтерактивні технології тощо.

Майбутні учителі мали вміти: методично грамотно використовувати різні інтерактивні методи під час проведення уроків; уміти спланувати інтерактивний урок тощо.

Базовим принципом інтерактивного методу є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через соціально-інтерактивну діяльність: дискусії й обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпровізації та дебати. Така діяльність відповідає особистісно-зорієнтованому підходу до навчання, а також узгоджується з вимогами загальноєвропейських рекомендацій щодо гуманізації та демократизації навчального процесу. В процесі її виконанні забезпечується позитивний вплив колективу на особистість кожного студента, формуються сприятливі взаємовідносини в навчальній групі.

Надзвичайно важливою проблемою у навчанні іноземним мовам з використанням інтерактивних технологій стає майстерність викладача-педагога. Творче відношення та новаторство педагога стають можливими лише за умови усвідомлення ним себе не тільки викладачем - носієм певної інформації, а вченим-дослідником, для якого важливим є вміння не лише давати відповіді на запитання, а й ставити самі запитання та спонукати студентів до самостійного пошуку відповіді.

Для вирішення завдань цього етапу експерименту, зокрема з метою ознайомлення студентів з передовим педагогічним досвідом учителів України щодо застосування інтерактивних технологій на уроках на різних рівнях навчання англійської мови, ми знайомили їх з конкретними прикладами уроків з їх використанням [96]. Це були такі теми: Science of the Future; Computers and Career; Use Video in the Classroom; The Helpful Internet; Solving Traffic Problems. (див. Додаток Р)

Другий етап формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій – **когнітивно-діяльнісний.**

Він був спрямований на вирішення таких **завдань**:

- створення знаннєвої бази стосовно оволодіння інтерактивними технологіями; забезпечення студентів достатніми та необхідними знаннями

для якісного й ефективного впровадження інтерактивних технологій у навчальному процесі;

- формування елементарних навичок застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі;

- постановка перспективних цілей у процесі оволодіння інтерактивними технологіями в контексті майбутньої професійної діяльності.

Зміст роботи на когнітивно-діяльнісному етапі включає:

- вивчення особливостей використання інтерактивних технологій у навчальному процесі;

- проектування власного стилю майбутньої професійної діяльності з урахуванням використання інтерактивних технологій;

- організація різноманітної діяльності з розвитку умінь застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Ці завдання вирішувались за допомогою використання таких методів: інтерактивний тренінг, “Коло ідей”, метод “Прес”, “Займи позицію”, рольова гра, синектика, аналіз дилем, дискусія, ток-шоу та ін.

Варто зазначити, що О. Пометун і Л. Пироженко застерігають від бездумного захоплення “іграми заради самих ігор” і пропонують на одному занятті використовувати одну (максимум дві) інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп, адже використання інтерактивних технологій у навчальному процесі не має бути самоціллю, а лише засобом підвищення його ефективності. Разом із тим необхідним чинником такого навчання вважаємо дотримання принципу систематичності в застосуванні інтерактивних технологій. Такої ж думки дотримується і Л. Кратасюк, яка зазначає, що “важливо в навчально-виховному процесі передбачити системне використання інтерактивних методів навчання, досягаючи на кожному з етапів пізнання раціонального співвідношення парної, групової й індивідуальної діяльності” [41].

В межах формувального етапу експерименту було започатковано інтерактивний тренінг.

Цілком погоджуючись з думкою О. Пометун [197], уважаємо, що опанування нових методів навчання подібно до опанування нового прийому в спорті: треба побачити, як це виконується, спробувати виконати під наглядом когось, хто знає, як це треба робити, і потім вислухати пропозиції щодо власного виконання. Тренінги з оволодіння інтерактивними технологіями саме так і мають бути організовані: студент бере участь у демонстраційних заняттях, як учень, потім обговорює ці методи та вчиться, як їх застосовувати, а потім проводить фрагмент уроку, використовуючи ці методи самостійно.

На відміну від традиційного навчання, в основу інтерактивного тренінгу покладено принцип багатосторонньої комунікації, що характеризується відсутністю полярності на точці зору викладача. Під час такої комунікації викладач організовує активне спілкування “усіх з усіма”, залишаючи за собою роль модератора, інколи, але не завжди головуючого, спостерігача тощо. Організації процесу багатосторонньої комунікації сприяє використання відповідних інтерактивних технологій, за допомогою яких учасники процесу взаємодії проявляються більш мобільно, відкрито й активно. Це надзвичайно важливо, оскільки застосування інтерактивних технологій на уроках потребують від самого вчителя розвитку його комунікаційних умінь, навичок роботи в парах і групах, умінь аргументувати й дискутувати тощо. Такі уміння і навички найкраще формуються, розвиваються та вдосконалюються лише на практиці відповідного тренінгового навчання.

Використовуючи за основу програму семінару О. Пометун [197], ми створили власну програму інтерактивного тренінгу, яка включала блоки:

- інтерактивні технології навчання, їхні сильні та слабкі сторони;
- демонстрація викладачем технології кооперативного навчання;
- апробація студентами технології кооперативного навчання
- демонстрація викладачем технології ситуативного моделювання;
- апробація студентами технології ситуативного моделювання;
- вивчення структури інтерактивного уроку;
- практика учасників тренінгу.

Так, наприклад, працюючи над останнім блоком тренінгу, студентам пропонувались конкретні теми навчальних занять із іноземної мови. Кожний студент мав продумати відповіді до таких питань:

- Якою є тема уроку?

- Якими є очікувані результати цього уроку?

- Якою буде ваша діяльність на початковому етапі уроку під час актуалізації та мотивації?

У відповідь студенти наводили різні методи інтерактивного навчання, наприклад, “Мозковий штурм”, “Мультиголосування”, “Об’єднайтеся в парі”, “Обміняйтеся думками”, “Семантична карта”, “Мікрофон” тощо.

- Якою буде ваша діяльність в основній частині уроку?

У відповідь студенти наводили різні методи інтерактивного навчання, наприклад, “робимо позначки в тексті”, “взаємне навчання”, “читання в парах”, “групова робота” тощо.

- Якою буде ваша діяльність у заключній частині уроку?

Студенти називали серед методів проведення фази консолідації такі методи: “павутинка дискусії”, “ажурна пилка”, “одна хвилина” тощо.

Основна ідея підходу до навчання в умовах використання інтерактивних технологій полягає в тому, щоб перенести акцент із різного виду вправ на активну розумову діяльність майбутніх учителів. Особливою популярністю на практичних заняттях з ряду предметів гуманітарного циклу користується такий вид діяльності, як робота в малих групах.

Роботу в малих групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Ми використовували малі групи тільки в тих випадках, коли навчальне завдання вимагало спільної, а не індивідуальної роботи. Послуговуючись результатами дослідження Гончарова С. [55], роботу в малих групах ми організовували наступним чином:

- переконалися, що студенти володіють знаннями й уміннями, необхідними для виконання завдання. (Якщо робота є надто складна для більшості студентів - вони не будуть докладати зусиль);

- об'єднали студентів у групи. На початку нашого експериментального дослідження ми розпочали з груп, що складалися з трьох студентів, у процесі формування малих груп ми остерігалися навішування будь-яких „ярликів" на студентів.

- запропонували студентам пересісти по групах і переконалися в тому, що студенти сидять по колу — „пліч о пліч", один проти одного. Всі учасники малої групи мають добре бачити один одного для подальшого спілкування в процесі обговорення завдання та прийняття рішення.

- повідомили студентам про ролі, котрі вони мають розподілити між собою та виконувати під час групової роботи:

Керівник малої групи:

- зачитав завдання, яке має виконати група;

- організував порядок виконання;

- запропонував учасникам команди висловлюватися по черзі;

- заохочував групу (команду) до роботи;

- підбив підсумки роботи;

- визначив доповідача.

Секретар малої групи:

- вів записи результатів роботи групи (записи вів коротко та розбірливо);

- як член групи, був готовий висловити думки групи під час підбиття підсумків або допомогти доповідачу.

Посередник:

- стежив за часом, відведеним на роботу;

- заохочував групу до роботи;

- вводив додаткову інформацію, якщо бачив у цьому потребу.

Доповідач:

- чітко висловлював думки групи, щодо шляхів вирішення завдання;

- доповідав про результати роботи групи.

Ми дали кожній малій групі конкретне завдання та рекомендації щодо організації групової роботи, намагаючись зробити їх максимально чіткими. Кожна група мала достатньо часу на виконання завдання. Ми були готові до певного дискомфорту в аудиторії, підвищеного шуму, який характерний для методу спільного групового навчання. Після виконання завдань кожна група подала свої результати. Наприкінці заняття ми запитали студентів, чи була проведена робота корисною та використали їхні ідеї наступного разу.

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання малими групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання ми використовували такі варіанти організації роботи груп (у нашому дослідженні ми адаптували методи, запропоновані Гончаровим [55].

1. "Діалог". Суть його полягає в спільному пошуку малими групами узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення в кінцевому тексті, переліку ознак, схемі, матриці, спільному рішенні. Діалог виключає протистояння, критику позицій тієї чи іншої групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

Академічна група об'єднується у 5-6 малих робочих груп і групу експертів з числа сильних студентів. Малі групи отримують 5-10 хвилин для виконання навчального завдання. Група експертів готує свій варіант виконання завдання (еталон), стежить за роботою груп і контролює час. По завершенні роботи представники від кожної робочої групи на дошці (комп'ютері) або на аркушах паперу роблять підсумковий запис. Потім, по черзі, надається слово одному доповідачеві від кожної робочої групи. Експерти фіксують спільні погляди, а на завершення пропонують узагальнену відповідь на завдання. Групи обговорюють і доповнюють її. Студенти занотовують кінцевий варіант.

2. "Синтез думок". Дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи. Але після об'єднання в робочі групи та виконання завдання студенти не роблять записів на дошці (комп'ютері), а

передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються. Опрацьовані таким чином матеріали передають експертам, які знову ж таки зіставляють написане з власним рішенням (еталоном), роблять загальний звіт, який обговорює академічна група.

3. “Спільний проект”. Має таку саму мету й об’єднання в групи, що й “Діалог”. Але завдання, котрі отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних боків. По завершенню роботи кожна мала група звітує і записує на аудиторній дошці певні положення. В результаті з відповідей доповідачем груп складається спільний проект, який рецензується групою експертів.

4. “Коло ідей”. Метою є вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей і залучення всіх студентів до обговорення поставленого питання. Технологія застосовується, коли всі малі групи мають виконувати одне і те саме завдання, котре складається з декількох питань (позицій, проблем), які групи представляють по черзі. Коли малі групи завершують виконувати завдання та готові подати інформацію, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект проблеми, що обговорювалась. Продовжуючи по колу, викладач запитує всі малі групи по черзі, поки не вичерпаються ідеї. Це дасть можливість кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію.

Цей метод є ефективним для вирішення проблемних питань. Для створення списку думок, точок зору можна попросити кожного студента по черзі запропонувати одну ідею усно або написати свою думку чи ідею на картці без імені. Викладач збирає всі картки та складає список зазначених у них ідей на дошці або починає дискусію, користуючись інформацією з карток.

5. “Акваріум”. Це форма діяльності студентів у малих групах, ефективна для розвитку навичок спілкування, вдосконалення вміння дискутувати й аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що студенти вже мають добрі навички групової роботи. Для цього викладач

об’єднує студентів у малі групи по 4-6 осіб і пропонує їм ознайомитися із завданням.

Одна з груп сідає в центрі аудиторії (або на початку середнього ряду, де стоять аудиторні столи). Це необхідно для того, щоб відокремити працюючу групу від слухачів певною відстанню.

Ця мала група отримує завдання для проведення дискусії, сформульоване приблизно так:

- прочитайте завдання вголос;

- обговоріть його в малій групі;

- за 3-5 хвилин дійдіть спільного рішення.

Поки діюча мала група займає місце в центрі аудиторії, викладач знайомить решту академічної групи з завданнями і нагадує правила дискусії в групах. Пропонується вголос протягом 3-5 хвилин обговорити можливі варіанти розв’язання проблемної ситуації. Студенти, що знаходяться у зовнішньому колі, слухають, не втручаючись у хід обговорення проблеми групою, розташованою в центрі аудиторії.

По закінченні відведеного для дискусії часу група повертається на свої місця, а викладач ставить до аудиторії такі запитання:

- чи погоджуєтесь ви з думкою групи?

- чи була ця думка достатньо аргументованою?

- який із аргументів ви вважаєте найбільш переконливим?

На таку бесіду відводиться 5-10 хвилин. Після цього місце в „Акваріумі” займає інша мала група й обговорює наступну ситуацію.

Наприкінці викладач має обговорити зі студентами хід групової роботи, прокоментувати ступінь володіння навичками дискусії в малих групах і звернути увагу на необхідність і напрями подальшого вдосконалення таких навичок. У межах „Акваріуму” можна підбити підсумки заняття або за браком часу обмежитись обговоренням роботи кожної малої групи.

Так, педагогічне спілкування в процесі навчальної діяльності потребує від майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей оперативно

орієнтуватися в мінливих умовах спілкування; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема, мовний вплив; точно знаходити адекватні засоби, що відповідають ситуації спілкування й індивідуальним особливостям своїм партнерам; постійно відчувати та підтримувати зворотній зв’язок із групою.

Наводимо приклад практичного застосування інтерактивних технологій на занятті з англійської мови. (див. Додаток В)

Слід зазначити, що застосування інтерактивних форм навчання в процесі вивчення іноземних мов у педагогічному навчальному закладі буде ефективним за умови перегукування змісту навчального процесу з майбутньою професійною діяльністю студентів. Викладач має зважати на рівень володіння мовою майбутніх фахівців, на рівень сформованості комунікативних навичок. Потрібно слідкувати, щоб теоретичні знання в процесі інтерактивного навчання, ставали усвідомленими, щоб студенти розвивали й удосконалювали не лише знання з мови, а й могли пов’язати їх із майбутньою професійною діяльністю.

Групові технології навчання дають можливість усім учасникам активно діяти, формувати навички співробітництва, діалогічного спілкування зокрема, володіння прийомами активного слухання, вироблення загального рішення, розв’язання протиріч тощо.

Серед сучасних і, на наш погляд, найбільш цікавих для студентів інтерактивних технологій можуть виступати метод відсіювання й узагальнення ідей тощо.

Метод відсіювання включає два етапи:

1. Кожен студент має записати своє рішення проблеми у вигляді тез; учасники доповідають про свої списки ідей, при цьому однакові тези відсіюються.

2. Після того, як усі ідеї були названі, проводиться аналіз і відбір найбільш оригінальних ідей.

Метод узагальнення ідей враховує й опрацьовує в письмовій формі знання й ідеї групи студентів. Він реалізовується у п’ятьох етапах:

1. Визначення мети для розв’язання проблеми.

2. Відбір учасників: обговорюють проблему ті студенти, котрі були завчасно ознайомлені з нею, а також ті, котрі не були ознайомлені.

3. Аналіз труднощів: створюється група для аналізу проблеми, причин її виникнення.

4. Збір пропозицій для розв’язання проблеми, котрий фіксується на картках.

5. Складання програми заходів, де відбувається перевірка пропозицій, вони відсіваються й оцінюються учасниками обговорення. Результати зводяться до узгодження проблеми дій.

Таким чином, основою навчальних занять із застосуванням інтерактивних технологій є взаємодія всіх учасників процесу навчання, що здійснюється за допомогою методів, які активізують діалог між викладачем і студентами. Викладач виступає в ролі більш досвідченого організатора процесу навчання. Всі учасники процесу при цьому взаємодіють один з одним, спільно вирішуючи проблеми. Така атмосфера співпраці з розв’язання проблем є оптимальною для формування вмінь і навичок застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі, необхідних для професії вчителя гуманітарних спеціальностей.

Третій етап формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій – **рефлексивно-продуктивний.**

Рефлексивно-продуктивний етап був спрямований на вирішення таких **завдань:**

- розвиток умінь проектування способів застосування інтерактивних технологій;

- розвиток уміння організовувати навчальний процес із застосуванням інтерактивних технологій;

- вироблення уміння студентів здійснювати творчий підхід до вибору та використання інтерактивних технологій у навчальному процесі;

- вироблення навичок самоконтролю, самооцінки стосовно оволодіння інтерактивними технологіями.

Зміст роботи на третьому етапі експерименту включає:

- накопичення кожним студентом власного “банку” інтерактивних технологій;

- організація інноваційної діяльності студентів щодо використання інтерактивних технологій під час різних видів активної педагогічної практики.

Для вирішення завдань цього етапу ми використовували: групова робота, рольові ігри, мозковий штурм, робота на розвиток припущення, робота на розвиток уяви, робота по методу „ажурної пилки”, метод проектів, метод портфоліо та ін.

Серед завдань експериментальної роботи були такі:

1. Обрати тему з навчального предмета (наприклад, з іноземної мови).

2. Розробити власний інтерактивний прийом або кілька, котрі доцільно було б використати в процесі вивчення даної теми.

3. Проаналізувати один із конспектів уроку, розроблених Л. Кратасюк і Л. Варзацькою [39]. Які інтерактивні методи в них використовуються та з якою метою?

4. Охарактеризувати один із методів інтерактивного навчання (на вибір), визначити його особливості, мету й умови застосування. Навести конкретні приклади.

5. Розробити план-конспект уроку з самостійно обраної теми для 6-11 класу, передбачивши застосування інтерактивних методів навчання.

Завдання такого типу, як показав експеримент, виявились особливо ефективними для розвитку операційного компонента готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій, зокрема вмінь проектувати способи застосування ІТ.

Авторським прийомом є складання студентами портфоліо інтерактивних технологій, що містить усі відомі їм інтерактивні методи і прийоми, які можна використовувати в подальшій професійній діяльності.

Під час вибору інтерактивних методик навчання ми враховуємо той факт, що знання, отримані дорослою людиною, набувають цінності тоді, коли допомагають у вирішенні реальних життєвих і професійних проблем, сприяють особистісному самовизначенню та самореалізації людини. І тому, працюючи зі студентами, ми маємо враховувати індивідуальний мовний досвід студентів, їх вік, освітні та життєві потреби, індивідуальні особливості.

Застосування викладачем на уроках іноземної мови знань інтерактивних технологій навчання дозволяє ефектно та доступно: відзначити новизну навчального матеріалу; продемонструвати зв’язок навчального матеріалу з історією, з цікавими фактами з життя видатних людей; навести приклади практичного застосування знань іноземної мови; здійснити впровадження проблемного й евристичного навчання тощо.

Позитивний вплив на ефективність занять з іноземної мови має застосування інформаційно-комунікативних технологій. Звичайно, в навчально-виховному процесі не можна використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій навчання постійно, тому що є багато завдань, які можна виконати лише в процесі особистого спілкування з викладачем. Але й недооцінювати роль уроків, які проводяться з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання, не можна – безумовними є: мотиваційні переваги, індивідуалізація навчального процесу, створення мовного середовища, необмеженість кількості повторень навчального матеріалу та вправ для самоконтролю, вправ і тренувань у самостійній роботі учнів, частка якої є вагомою в процесі навчання іноземних мов.

Особливо ефективним методом у процесі проведення формувального етапу експерименту виявився, на нашу думку, метод проектів.

Послуговуючись проектами, поданими в збірці “Інноваційні технології у вивченні англійської мови / упоряд.: Т. Михайленко” [95] та використовуючи власні проекти, ми вирішували низку різнорівневих завдань. У процесі застосування проектної технології розвиваються пізнавальні навички студентів, зокрема підвищується рівень знань із дисципліни (когнітивний компонент); здійснюється позитивний вплив на розвиток професійної спрямованості на використання інтерактивних технологій (тобто, на розвиток мотиваційного компонента) та на сформованість практичних умінь і навичок застосування інтерактивних технологій (операційний компонент).

Теми проектів відповідали навчальній програмі, але конкретний напрям дослідження ми визначали за інтересами студентського колективу. Спочатку ми формували групи (по 3-4 учасники проекту), визначали час тривалості, визначались із матеріалом, який слід використовувати (включаючи Інтернет), обирали форму презентації результатів дослідження.

Так, наприклад, студентам другого курсу ми запропонували підготувати проект “It’s Interesting to Know … The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland” (“Це цікаво знати… Об’єднане Королівство Великої Британії та Північної Ірландії”), оскільки навчальною програмою передбачається вивчення теми “Великобританія” (за основу ми взяли проект, описаний Т. Михайленко [92]).

Студентам пропонувалось виступити в ролі працівників туристичної фірми, що розробляє тури для представників інших країн, які бажають ознайомитися з Великобританією. Необхідно було не лише розробити захоплюючі маршрути, але й скласти їх своєрідну презентацію. Теми маршрутів обиралися довільно. Серед них: Лондон, його легенди та реальність. Видатні постаті Великобританії. Великобританія. Минуле і сьогодення. Старовинні англійські звичаї та традиції тощо.

Якщо брати за основу навчальне навантаження, відведене на вивчення іноземної мови (4 години на тиждень), то перші заняття призначені для

оволодіння лексичними одиницями й опрацювання текстів основної та додаткової літератури за темою проекту.

Після завершення збору інформації, студенти переходили до наступного етапу проекту – добору ілюстративного матеріалу до зазначеної теми, котрий збагачує проект і робить його більш привабливим. Коли всі мікрогрупи завершили пошукову роботу, ми перейшли до підготовки спільної презентації.

Результати проектування студенти презентували на заключному занятті за цією темою чи як варіант модульного заліку за темою “The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland”.

Отже, в процесі навчання майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічному вищому навчальному закладі постає ціль створення цілісної системи знань, умінь, навичок із використання інтерактивних технологій і набуття досвіду самостійної роботи з відповідними засобами, що, на нашу думку, за умов мотивації навчання та прагнення до впровадження нового, забезпечить формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес.

Інтерактивна технологія дозволяє кожному студентові максимально проявити свої інтелектуальні та творчі здібності, заохочує самостійність та ініціативність. Отже, інтерактивна діяльність поєднує співробітництво мовленнєвих партнерів і керованість дій студентів із боку викладача, передбачає відмову від стандартних шляхів вирішення комунікативних завдань, забезпечує інтенсивну мовленнєву практику студентів у відносно вільній творчій атмосфері.

Результати експерименту показали, що використання в навчальному процесі інтерактивних технологій навчання допомагає студентам досягти плавного переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь у процесі комунікації, збільшить діапазон термінологічної лексики за фахом, зробить процес навчання цікавим, пізнавальним, професійно-спрямованим та особистісно значущим. Інтерактивні технології навчання стимулюють

когнітивні процеси й активізують мовний і мовленнєвий матеріал у іншомовному спілкуванні студентів, розвивають їхні творчі здібності та професійно орієнтовані вміння в наближених до реальних умов.

На третьому етапі, рефлексивно-продуктивному, значна увага приділялась практичному впровадженню набутих студентами вмінь і навичок, стосовно оволодіння інтерактивними технологіями, у процесі проходження педагогічної практики в школі. Починали студенти від елементарного, від використання елементів інтерактивних методик і до інтерактивних уроків. Так, свої враження після проведення таких уроків студенти коментують таким чином: “Під час інтерактивного уроку відбувається співпраця — спільна діяльність для досягнення загальних цілей, коли учні починають розуміти: вони можуть досягти своїх особистих цілей тільки за умови, що їхні товариші з групи також досягнуть успіху. Успіх кожного — це успіх групи.”

У процесі проходження різних видів педагогічної практики було забезпечено взаємозв’язок із започаткованим спецсемінаром: “Інтерактивні технології в навчальну процесі”. Викладач спецсемінару поряд із методистом педпрактики виступають у ролі керівника і консультанта, які надають допомогу в застосуванні різних видів інтерактивних технологій на уроках.

Упровадження інтерактивних технологій потребує від учителя розуміння суті даної моделі навчання, уміння старанно планувати свою роботу, значної кількості часу, особливо на початкових етапах. Слід поступово вводити елементи інтерактивних технологій на окремих уроках, починаючи з найпростіших — робота в малих групах, парах, трійках, “Мозковий штурм”, “Мікрофон” тощо.

Демократизація навчання, що є потребою суспільства, неможлива без осучаснення уроку. Уроку, який проводиться для учнів і заради учнів. Майстерність учителя нині полягає в творчому підході до конструювання уроків, у постійному прагненні підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності шляхом новітніх організаційних форм та інтерактивних технологій.

Організація навчання з систематичним використанням інтерактивних технологій передбачає моделювання життєвих ситуацій, активне використання рольових ігор, спільне знаходження розв'язку тієї чи іншої проблеми, яке спирається на основі аналізу відповідної ситуації. Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі сприяють формуванню навичок і вмінь у майбутніх фахівців, створенню атмосфери співпраці та взаємодії в навчальному колективі, надає педагогу можливість стати справжнім лідером.

Варто зазначити, що почуття групової належності є важливим аспектом інтерактивного навчання. Це надає слабким, нерішучим у собі учням змогу почувати себе надійно, у них вселяється впевненість у процесі подолання труднощів. Під час навчальних занять, коли школярі навчаються спільно, вони відчувають суттєву емоційну й інтелектуальну підтримку. Це надає їм можливість вийти за рамки рівня знань і вмінь, якими вони володіють на сьогодні.

Прийоми, котрі використовують учителі на інтерактивних уроках, дозволяють подолати індивідуалістську тенденцію до нездорової конкуренції в класних колективах, коли один учень може досягти поставленої мети за умови, що його однокласники зазнають невдачі. Внаслідок учні або ретельно працюють, щоб перемогти інших, або відступають, оскільки не впевнені в своїх силах. У такій ситуації діти розуміють, що їхні успіхи жодною мірою не залежать від діяльності товаришів, отже зосереджуються винятково на персональному успіху або невдачі.

У процесі підготовки до інтерактивного заняття студентам було рекомендовано дотримуватися певної послідовності:

- визначити чи доцільно використовувати інтерактивні прийоми чи методи саме на цьому занятті;

- при позитивній відповіді необхідно ретельно відібрати та проаналізувати навчальний матеріал, у тому числі й додатковий (тести, приклади, ситуації, завдання для груп тощо);

- необхідно ретельно планувати урок — етапи, хронометраж, орієнтовний поділ на групи, ролі учасників, запитання та можливі відповіді;

- виробити критерії оцінювання ефективності роботи груп, заняття;

- почати урок необхідно з мотивації навчальної діяльності шляхом створення проблемної ситуації, наведення цікавих фактів тощо;

- необхідно забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності й очікованих результатів у процесі оголошення, представлення теми;

- надати студентам необхідну інформацію для виконання практичних завдань за мінімально короткий термін;

- забезпечити засвоєння навчального матеріалу студентами шляхом інтерактивної вправи (на вибір викладача);

- рефлексія (підбиття підсумків) у різних формах – індивідуальна робота, робота в парах, групах, дискусія, у вигляді малюнків, схем, графіків тощо.

Час на уроці рекомендувалось розподіляти таким чином: мотивація — 5 %; оголошення теми – 5 %; інформування учнів – 10-15 %; інтерактивна вправа – 50-60 %; рефлексія – 15-20 % часу.

Великою популярністю в студентів-практикантів користувались, так звані, інформаційні інтерактивні методи навчання. Це способи діалогічної взаємодії учасників навчання з метою обміну матеріальними або духовними цінностями. Серед них були такі: “Моє ім’я”, “Перше знайомство”, “Хвилина мого життя”, “Паперові літаки”, “Іменні жетони”, “Мандруємо разом” та ін.

Наведемо приклади комунікативних вправ, які ми використовували для навчання граматики англійської мови. (див. Додаток С)

Також активно використовувалися в навчальному процесі пізнавальні інтерактивні методи. Це спосіб пізнавальної взаємодії (діалогу) учасників із метою отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних умінь і навичок [98]. Серед таких методів використовувались різноманітні ділові та рольові ігри. Перед заняттям студенти отримували

рекомендації з розробки ефективних рольових ігор, вивчали технологію проведенн рольової гри.

На мотиваційному етапі ми рекомендували використовувати так звані мотиваційні інтерактивні методики. Це способи діалогічної взаємодії учасників навчального процесу, за допомогою яких кожен визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, учителя, самого себе. Це були такі методи: “Мої очікування”, “Лист до самого себе”, “Самооцінка”, “3:2:1”, “Інтерв’ю” та ін.

Наведемо приклади методів, які студенти частіше інших використовували під час проходження педагогічної практики в загальноосвітніх школах.

“Мозковий штурм” або атака. Метод полягає у вирішенні проблеми та виробленні певної ідеї за обмежений час (10-15хвилин). Спочатку ми обирали керівників груп шляхом проведення бліцтурніру (5–6 запитань із теми уроку), решта учасників формується за вибором учнів. 5–6 осіб (оптимальна кількість дітей у групах) розміщуються навколо стола. Лідер групи отримує й оголошує тему для обговорення та пропонує протягом хвилини по черзі висловити свої думки. Секретар фіксує ідеї. Головне – кількість ідей. Кількість породжує якість. Мають право на існування й абсурдні, на перший погляд, думки. Не потрібно допускати критики. Можливе запозичення чужих ідей із метою їх удосконалення. Важливо в процесі обговорення довести правильність своєї думки, а також бажано дійти спільного висновку. Ідеї груп записуються на дошці. У процесі обговорення обґрунтовується остаточний вибір. Рефлексія: “Ця ідея допоможе нам…”, “Ми дійшли думки, що…”, “У ході обговорення я зацікавився…”.

Вид роботи активізує інтелектуальні здібності дітей, розвиває фантазію, виробляє вміння толерантно ставитись до чужих думок. Ця діяльність потребує певної підготовки класу, ознайомлення учнів із правилами “мозкового штурму”. Доцільно використовувати у старших класах.

“Навчаючи – учусь.” Суть прийому полягає в тому, що кожен учень може передати свої знання іншим дітям та отримати від однокласників нову для себе інформацію в процесі спілкування.

Кожна група має певний обсяг інформації, розділеної на частини та записаної на окремих індивідуальних аркушах. За певний час діти мають засвоїти свою частину інформації та поділитися з іншим учасником групи. Спілкуватись потрібно тільки з одним учасником. Таким чином, усі діти в групі засвоюють певну суму знань. Потім групи обмінюються делегатами, які навчають дітей іншої групи того, що вивчили самі.

Прийом виявився дуже ефективним у процесі узагальнення матеріалу з обраної теми, закріплення і повторення вивченого. Стимулює в учнів бажання до навчальної діяльності, створює ситуацію успіху.

Рефлексія: “Я дізнався багато нового завдяки тому, що…”.

“Мікрофон”. Використовувався цей прийом як у груповій, так і у фронтальній роботі з учнями, він також може стати частиною інших інтерактивних прийомів (“Мозкова атака”, “Акваріум” тощо). Полягає у вільному висловлюванні ідей, думок або відповідей на запитання. Діти мають дотримуватись певних правил: висловлюватись по черзі і тільки в символічний (іграшковий) мікрофон, не перебивати та не критикувати інших.

Даний вид роботи дозволяє виховувати в учнів уміння вислуховувати інших, бажання ділитися своїми думками.

Рефлексія: “Коли я висловлювався в мікрофон, я …”.

“Незакінчені речення”. Цей прийом часто поєднують із “Мікрофоном”. Він дає змогу ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнюючи їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім можливість долати стереотипи, вільніше висловлюватися стосовно запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити стисло, але по суті та переконливо.

Спочатку варто визначити тему, з якої учні будуть висловлюватися в колі ідей або використовуючи уявний мікрофон. Учитель формулює

незакінчене речення і пропонує учням закінчити його. Кожний наступний учасник обговорення має починати свій виступ із запропонованої формули. Учасники працюють із відкритими реченнями, наприклад: “на сьогоднішньому уроці для мене найбільшим відкриттям було…”; або “ця інформація дає підстави нам для висновку, що…” тощо.

Аналізуючи результати використання елементів інтерактивних методик, ми прийшли до висновку, що ефект від застосування інтерактивних прийомів максимальним буде тільки тоді, коли сам учитель глибоко усвідомлює сутність і необхідність такої роботи, при цьому враховуючи вікові особливості та рівень розвитку учнів класу.

Дуже важливою, на наш погляд, умовою успішного застосування інтерактивних технологій є створення комфортних умов, атмосфери доброзичливості і взаємопідтримки. Це сприяє розвитку пізнавальної активності, переводить її на вищий рівень – кооперативної співпраці. Активні методики на вищому рівні – рівні інтерактивності – забезпечуються індивідуалізацією процесу навчання. В його основі – розуміння можливостей дитини, її задатків, потреб і бажань. Інтерактив ураховує різновиди виконуваної діяльності, фрагментарний і цілісний результати, більше того, дає змогу оцінити навчальну діяльність із фіксуванням індивідуальних можливостей кожного.

Учителі-практики, які багато років поспіль працюють в освіті, спираючись на застосування інтерактивних методик, стверджують, що за умови умілого їх використання на уроках знімається нервове навантаження дітей, тому, що вони дають змогу змінювати форму діяльності.

Аналізуючи результати проходження студентами педагогічної практики в школі, ми використовували з поміж інших такі методи: “Кейс-метод” і “Метод портфоліо” (за Г. П’ятаковою та Н. Заячківською) [202]**.** “Кейс-метод” використовують для того, щоб допомогти майбутньому вчителеві зрозуміти специфіку педагогічних ситуацій (взаємовідносини, види відповідальності, клімат навчання, мотивацію тощо. Це сприяє формуванню вмінь розв’язання

проблемних ситуацій, які, в даному випадку, виникали в процесі застосування інтерактивних технологій навчання.

Існує два типи “кейсів”, які використовуються для підготовки педагогів. Перший тип – це детальний щоденний опис викладання студента за принципом: коли? де? і як? Другий тип передбачає обговорення короткої та конкретної навчальної інформації, події, яка, наприклад, відбулася зі студентом на педагогічній практиці [202, с.19]. У своїй роботі ми досить ефективно використовували другий тип “кейсів”.

Метод портфоліо. Він полягає в тому, що студенти збирали матеріал для атестації, за яким викладач мав змогу оцінити рівень їхнього професійного зростання.

Залучення студентів до атестації й оцінювання допомагає їм оволодіти власним учінням, розвиває почуття власної відповідальності за цей процес. Велика роль у застосуванні цього методу належала викладачеві, який виконував роль фасілітатора (помічника). Саме він допомагав у розвитку самооцінки та самоаналізу студентів, рефлексивному обговоренню продуктів їхньої діяльності стосовно використання інтерактивних технологій у навчальному процесі. Ця робота проводилась спочатку індивідуально з кожним студентом. На завершальному етапі була проведена загальна портфоліо-конференція, де виступали кращі студенти, автори найцікавіших ідей і проектів.

3.3. Динаміка готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій

Перевірка ефективності обґрунтованих нами педагогічних умов та розробленої нами методики формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі здійснювалась шляхом проведення до і після експериментального дослідження діагностичних зрізів, які дозволили простежити динаміку розвитку у студентів структурних компонентів досліджуваної якості. Схема дослідження передбачала зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп. У дослідженні ми виходили з положення Н. Половникової про те, що ефективність готовності студентів до професійної діяльності – це ступінь відповідності її реального результату спроектованим на вихідному етапі навчання завданням.

На підсумковому етапі експериментального дослідження було поставлене завдання визначити динаміку показників (за всіма компонентами) готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі за допомогою тих самих процедур роботи, компонентів, критеріїв і методів, що й на констатувальному етапі експерименту.

Дослідження професійної спрямованості студентів на використання інтерактивних технологій у навчальному процесі відбувалось на першому етапі підсумкового експерименту й засвідчило позитивні тенденції в усвідомленні майбутніми учителями експериментальних груп значного потенціалу гуманітарних дисциплін у застосуванні інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Як показують результати опитування, позитивним наслідком проведеної експериментальної роботи виявилась тенденція зміни в студентів експериментальної групи характеру потреб, пов’язаних із використанням інтерактивних методик у навчальному процесі. Також змінився характер професійної мотивації студентів експериментальної групи від переважно емпірично-емоційного рівня до діяльнісно-творчого. Студенти експериментальної

групи більш свідомо, аргументовано доводили необхідність застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі. Слід також відзначити підвищення інтенсивності і стійкості емоцій, прагнень, бажань стосовно оволодіння інтерактивними технологіями.

Учасники експериментальної групи зазначають: “Інтерактивні технології стимулюють потребу студента в реалізації свого потенціалу” або "На мій погляд, використання інтерактивного навчання дозволяє значно збільшити відсоток засвоєння інформації”.

Майбутні вчителі аргументовано доводили, що “інтерактивне навчання, на відміну від традиційного, орієнтоване не тільки на засвоєння знань, але й на розуміння, застосування, оцінювання тощо”.

Студенти КГ не виявили достатніх змін у характері потреб, пов’язаних з використанням інтерактивних технологій; незначних змін зазнав характер їхньої професійної мотивації, спрямованої на оволодіння інтерактивними технологіями тощо.

Дослідження динаміки оволодіння комплексом психолого-педагогічних знань, необхідних для успішного використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, зокрема, рівня знань про особливості застосування інтерактивних технологій, відбувалось на другому етапі підсумкового експерименту. Подальше дослідження когнітивного компонента показало значне зростання рівня знань із фахових (гуманітарних) дисциплін студентів експериментальної групи, оскільки, як ми вважаємо, в них змінився характер професійної мотивації, спрямованої на оволодіння інтерактивними технологіями. Позитивним є те, що вони стали свідомо оперувати поняттями, пов’язаними з інтерактивними технологіями. Студенти аргументовано могли пояснити в чому ж полягають особливості застосування інтерактивних технологій, чим вони відрізняються від традиційних тощо.

Зокрема, вони вже навіть мають уподобання стосовно вибору тих чи інших інтерактивних методів на уроці. Так студентка 4-го курсу Іванна К. стверджує, що “на мою думку найбільш продуктивними на етапі засвоєння

нових знань є інформаційні інтерактивні методи навчання; я частіше інших використовувала такі: “Перше знайомство”, “Хвилина мого життя”, “Паперові літаки”, “Мандруємо разом” та інші.

“Коли я оволодів методикою ефективності інтерактивного виступу, мої уроки в школі стали значно цікавішими і змістовнішими”, стверджує студент 5-го курсу після проходження педагогічної практики.

Схвальним є те, що студенти експериментальної групи не тільки добре знають класифікацію інтерактивних технологій, зокрема – за розподілом інтерактивних методів (В. Мельник) та за метою уроку та формою організації навчальної діяльності (О. Пометун, Л. Пироженко), але і здатні доцільно обрати ті чи інші інтерактивні методи в різних ситуаціях.

Водночас, студенти КГ не продемонстрували суттєвих змін у сформованості знань про особливості застосування інтерактивних технологій.

Дослідження сформованості практичних умінь і навичок використання інтерактивних технологій у навчальному процесі здійснювалось на третьому етапі підсумкового експерименту. Позитивним є зовсім нові вміння, котрі з’явились у студентів експериментальної групи. Так, наприклад, більшість з них вміє відібрати до уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які б дали учням “ключ” до засвоєння теми; сфокусувати увагу дітей на проблемі та викликати інтерес до обговорюваної теми (за допомогою відповідних методів: “Мозковий штурм”, “Мікрофон”, “Криголам” тощо); забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони мають досягти на уроці, чого від них чекає вчитель тощо. Схвальним є те, що збільшилась кількість студентів експериментальної групи, котрі вміють проектувати способи застосування інтерактивних технологій самостійно.

Стосовно вмінь організовувати навчальний процес із застосуванням інтерактивних технологій студенти зазначають: “Знання правил організації інтерактивного навчання дуже нам допомогли під час уроків, коли ми використовували інтерактивні методи”. Зокрема Оксана Д. говорить, що “ я деякий час зазнавала невдач у організації інтерактивних занять, як з’ясувалось

через те, що я недооцінювала значення того факту, що учнів спочатку потрібно підготувати до роботи в малих групах, навчити їх самостійно розробляти і виконувати правила роботи в малих групах”.

У студентів контрольної групи не спостерігалось такої динаміки вказаних якостей: там студенти в переважній більшості не виявляли зацікавленості до оволодіння комплексом знань, необхідних для успішного використання інтерактивних технологій у навчальному процесі; уміння проектувати способи діяльності із застосування інтерактивних технологій та уміння організовувати навчальний процес із застосуванням інтерактивних технологій залишились на досить низькому рівні (табл.3.6).

Таблиця 3.6.

Загальний рівень сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі після експерименту(%)

Рівні сформованості	**Експериментальна група**	**Контрольна група**
Діяльнісно-творчий	41,1	25,2
Інформ.-усвідомлений	51,3	36,5
Емпірично-емоційний	7,6	38,3

З таблиці видно, що після експерименту в КГ результати за всіма компонентами майже не змінились (зафіксовано мінімальне зростання). В ЕГ відбулись суттєві зміни. Домінує інформаційно-усвідомлений рівень готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі (до експерименту був емпірично-емоційним) за всіма компонентами. Відповідно, кількість студентів з емоційно-емпіричним рівнем значно зменшилась, а кількість студентів із діяльнісно-творчим рівнем зросла.

Як засвідчує табл. 3.7, протягом формувального експерименту спостерігалася тенденція незначного росту показників в контрольній групі в порівнянні з даними експериментальної групи. На наш погляд це пояснюється тим, що в контрольній групі не реалізовувалися визначені педагогічні умови ефективного формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі, не використовувалась розроблена нами методика.

Таблиця 3.7.

Узагальнені результати сформованості формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі (%)

Рівні сформованості	***Експериментальна група***		***Контрольна група***	
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
Діяльнісно-творчий	23,3	41,1	24,7	25, 2
Інформаційно-усвідомлений	35,3	51,3	35,2	36,5
Емпірично-емоційний	41,4	7,6	40,1	38,3

Діяльнісно-творчого рівня досягла більша кількість студентів ЕГ (41,1%), що є значним прогресом, зважаючи на те, що до експерименту спостерігалася незначна кількість діяльнісно-творчого рівня сформованості визначених компонентів готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі

Також покращилися показники інформаційно-усвідомленого рівня сформованості досліджуваного професійно-особистісного утворення (до

51,3%). Це вказує на певну динаміку формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі упродовж їхнього навчання у ВНЗ під час реалізації визначених педагогічних умов означеного процесу і свідчить про те, що більшість студентів зможуть успішно оволодіти інтерактивними методиками навчання й успішно їх використовувати в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, був зроблений висновок, що реалізація визначених педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі, а саме: мотиваційне забезпечення оволодіння інтерактивними технологіями майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей у навчальному процесі ВНЗ; оволодіння майбутніми вчителями етапами організації навчального заняття із застосуванням інтерактивних технологій; урахування особливостей контролю умінь і навичок майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у процесі застосування інтерактивних технологій сприяє не лише засвоєнню знань з використання інтерактивних технологій у навчальній діяльності, а й становленню фундаменту їхньої особистісної системи дій, де значну роль відіграє свобода вибору, котра дає можливість майбутнім учителям самореалізовуватися в тому напрямі, який оптимальніше відповідає можливостям їх та учнів і в кінцевому результаті сприяє ефективному формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Для оцінки ефективності впливу експериментального навчання, спрямованого на формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі після завершення експерименту нами була проведена повторна діагностика студентів контрольної й експериментальної груп. Тими ж методами, що на констатувальному етапі експерименту, для підвищення

об’єктивності дослідження нами був додатково використаний метод реєстрації, котрий дозволив скорегувати результати анкетування.

Вказані зміни в експериментальній групі є наслідком реалізації педагогічних умов і розробленої нами методики формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій, яка максимально активізує навчальний процес, а, отже, безпосередньо вливає на рівень сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Застосування апарату математичної статистики дозволило нам провести ретельніший та об’єктивніший аналіз отриманих результатів.

Оскільки вибірки експериментальної та контрольної груп є випадковими та незалежними, а величини рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі мають неперервний розподіл і обчислюються за шкалою в порядку, що має три рівні (емпірично-емоційний, інформаційно-усвідомлений і діяльнісно-творчий), тому визначити об’єктивні закономірності можна лише за допомогою поєднання якісних і кількісних методів.

Загальні характеристики впливу експериментальної методики на формування готовності майбутніх учителів до використання інтерактивних технологій були одержані за допомогою обчислення коефіцієнтів зростання показників і статистичної характеристики генеральної середньої величини генеральної сукупності.

Так, відношення середніх балів КГ ($К_к$) (до експерименту – $\bar{x}_{11} = \frac{\sum x_i n_i}{100\%} = 1{,}86$, та після експерименту $\bar{x}_{12} = \frac{\sum x_i n_i}{100\%} = 1{,}87$):

$$К_к = \frac{\bar{x}_{12}}{\bar{x}_{11}} = \frac{1{,}86}{1{,}87} = 0{,}99$$

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

Відношення середніх балів ЕГ ($К_е$) (до експерименту – $\bar{x}_{21}=1{,}82$, та після експерименту $\bar{x}_{22}=2{,}34$):

$$К_е=\frac{\bar{x}_{22}}{\bar{x}_{21}}=\frac{2{,}34}{1{,}82}=1{,}26$$

показує зростання досліджуваних рівнів в ЕГ за час експерименту.

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

$$К_{рез}=\frac{K_e}{K_к}=\frac{1{,}26}{0{,}99}=1{,}27.$$

Як видно, обрана методика формувального експерименту дозволила підвищити рівень готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій.

Для з'ясування результативності експериментальної методики сформулюємо нульову гіпотезу $H_0:\bar{x}_{21}=\bar{x}_{22}$ (тобто відхилення середніх в ЕГ до формувального експерименту та після випадкове) й альтернативну гіпотезу $H_1:\bar{x}_{21}<\bar{x}_{22}$ (тобто нова методика є ефективною).

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

$$Z_{сп}=\frac{\left|\bar{x}_{22}-\bar{x}_{21}\right|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2+\sigma_2^2}{n}}},$$

де $\sigma_1^2=\frac{\sum(x_i-\bar{x}_{21})^2}{100\%}=\frac{(3-1{,}82)^2\cdot 23{,}3+(2-1{,}82)^2\cdot 35{,}3+(1-1{,}82)^2\cdot 41{,}4}{100\%}=0{,}61,$

$\sigma_2^2=\frac{\sum(x_i-\bar{x}_{22})^2}{100\%}=\frac{(3-2{,}34)^2\cdot 41{,}1+(2-2{,}34)^2\cdot 51{,}3+(1-2{,}34)^2\cdot 7{,}6}{100\%}=0{,}37.$

Отже,

$$Z_{сп} = \frac{\left|\bar{x}_{22} - \bar{x}_{21}\right|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2 + \sigma_2^2}{n}}} = \frac{2{,}34 - 1{,}82}{\sqrt{\frac{0{,}61 + 0{,}37}{230}}} = \frac{0{,}52}{0{,}065} = 8.$$

Критичне значення $Z_{кр}$ знаходимо з рівності

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

де $\Phi(\tilde{o})$ - функція Лапласа, значення якої знаходимо за таблицями; $\alpha = 0{,}05$ - рівень значущості [147].

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

Для ЕГ до формувального експерименту середній бал становив $\bar{x} = 1{,}82$ при дисперсії $\sigma_1^2 = 0{,}61$, а після експерименту – $\bar{x} = 2{,}34$, $\sigma_2^2 = 0{,}37$. Бачимо, що середній бал збільшився на 0,52 (на 22%). Зменшення дисперсії вказує на ефективність запропонованої нами методики.

Порівняємо результати спостережень після формувального експерименту в КГ і ЕГ, а саме порівняємо середні бали в цих групах після експерименту. Висуваємо гіпотезу, що відмінність між середніми балами в КГ та ЕГ є випадковою. Скористаємось критерієм Стьюдента, спостережуване значення якого знайдемо за формулою:

$$t_{сп} = \frac{\left|\bar{x}_{22} - \bar{x}_{12}\right|}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)\sigma_{22}^2 + (n_2 - 1)\sigma_{12}^2}{(n_1 + n_2 - 2)}} \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} = \frac{0{,}48}{0{,}145} = 3{,}3.$$

Критичне значення $t_{кр}$ знаходимо за таблицею [143, с.395]:

$$t_{кр}(0{,}05; 466) = 1{,}96.$$

Оскільки $Z_{сп} > Z_{кр}$, то нульову гіпотезу необхідно відхилити, тобто з надійно ймовірністю 0,95 можна стверджувати, що нова методика є більш ефективною і відмінності між середніми балами в КГ та ЕГ не є випадковими, а спричинені застосуванням нової експериментальної методики.

Перевіримо достовірність цієї ж гіпотези порівнявши коефіцієнти варіації в КГ та ЕГ після експерименту.

Знаходимо середні квадратичні відхилення $\sigma_{КГ} = 0{,}62$, $\sigma_{ЕГ} = 0{,}37$; коефіцієнти варіації $v_{КГ} = \frac{\sigma_{КГ}}{\bar{x}_{КГ}} \cdot 100\% = 33{,}16\%$, $v_{ЕГ} = \frac{\sigma_{ЕГ}}{\bar{x}_{ЕГ}} \cdot 100\% = 15{,}8\%$.

Обчислюємо спостережуване значення критерію

$$t_{сп} = \frac{|v_{ЕГ} - v_{КГ}|}{\sqrt{\frac{v_{ЕГ}^2}{2n_{ЕГ}} + \frac{v_{КГ}^2}{2n_{КГ}}}} = \frac{33{,}16 - 15{,}8}{\sqrt{\frac{1100}{460} + \frac{250}{476}}} = \frac{17{,}36}{1{,}71} = 10{,}16 > 3.$$

Оскільки $t_{сп} > 3$, то можна стверджувати, що істотність відмінностей доведена, тобто необхідно прийняти нульову гіпотезу про те, що розбіжності між середніми балами в КГ та ЕГ не є випадковими, а спричинені застосованою нами експериментальної методики.

Для наочності співвідношення КГ та ЕГ до і після експерименту подамо у вигляді полігону частот і гістограм (рис. 3.1, 3.2, 3.3, 3.4). Як видно з рисунку 3.1 і 3.2 ламана, що відповідає КГ майже не змінилась, у той час, як ламана, що відповідає ЕГ зазнала значних змін: значно зменшилась кількість студентів з низьким рівнем готовності до застосування інтерактивних технологій збільшилась кількість студентів із високим і середнім рівнями готовності до застосування інтерактивних технологій.

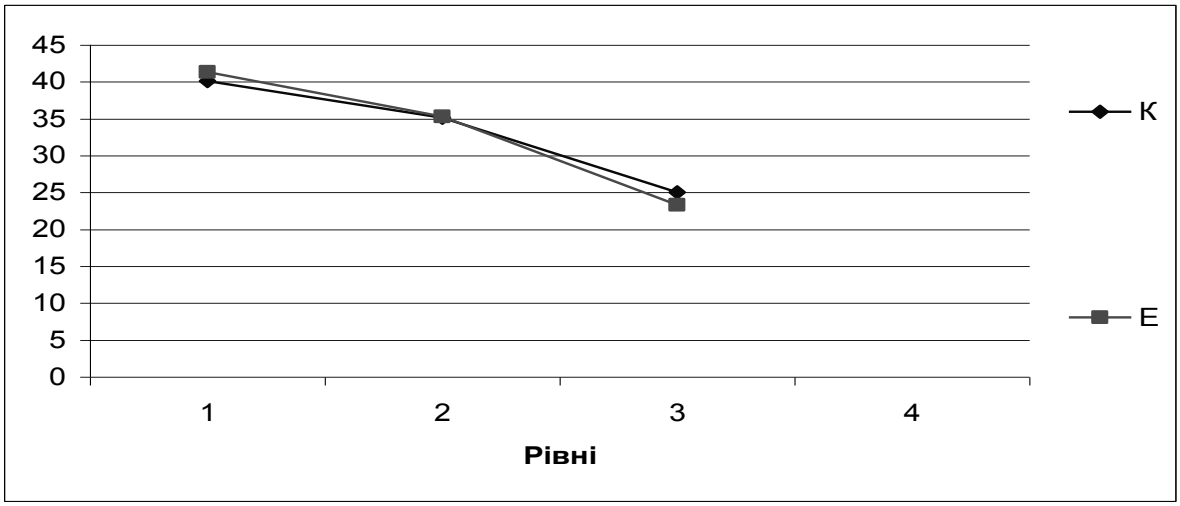


Рис. 3.1. Розподіл студентів КГ і ЕГ до експерименту

На рисунку умовно позначено:

1 – емпірично-емоційний рівень,

2 – інформаційно-усвідомлений,

3 – діяльнісно –творчий.

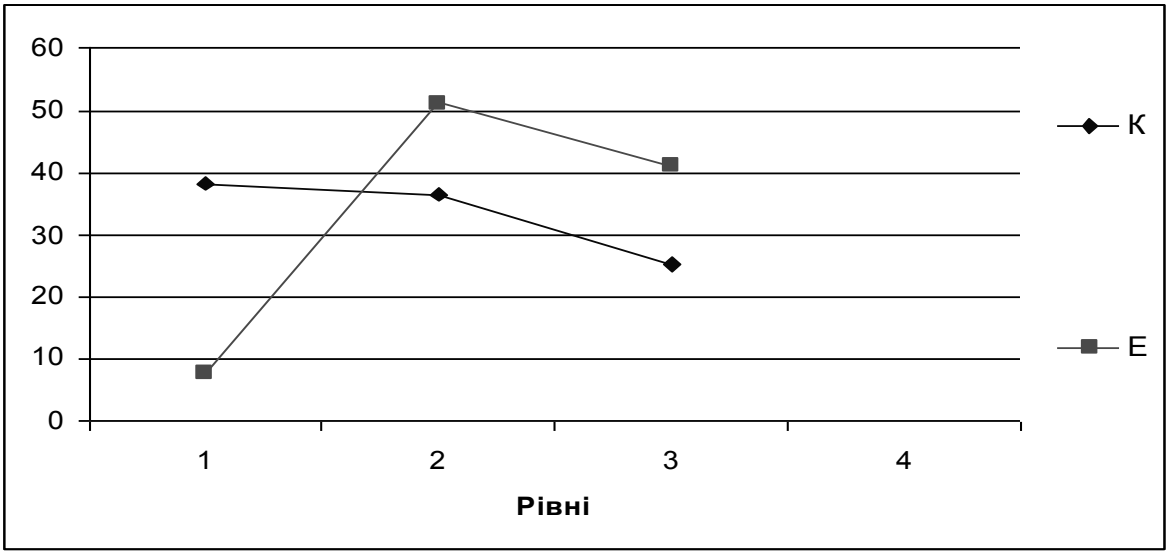


Рис.3.2. Розподіл студентів КГ і ЕГ після експерименту

Прикінцеві результати проведеного нами дослідження проілюстровані за допомогою гістограм рис. 3.4. Аналіз гістограм засвідчує, що до експерименту групи були майже однакові, а після проведення нами експерименту показники в ЕГ зазнала суттєвих змін.

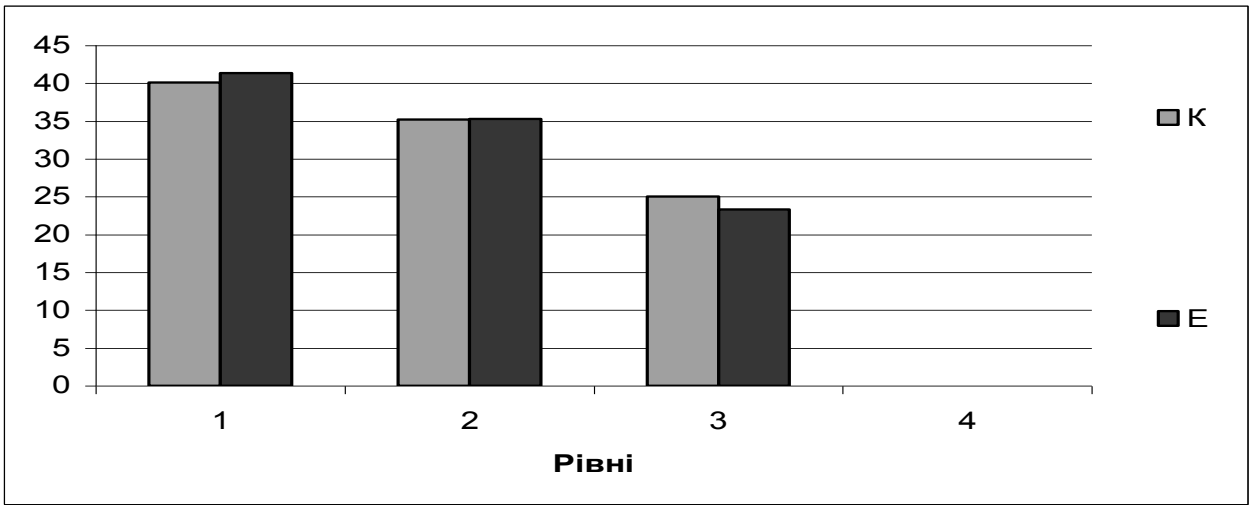


Рис.3.3. Гістограма студентів КГ і ЕГ до експерименту

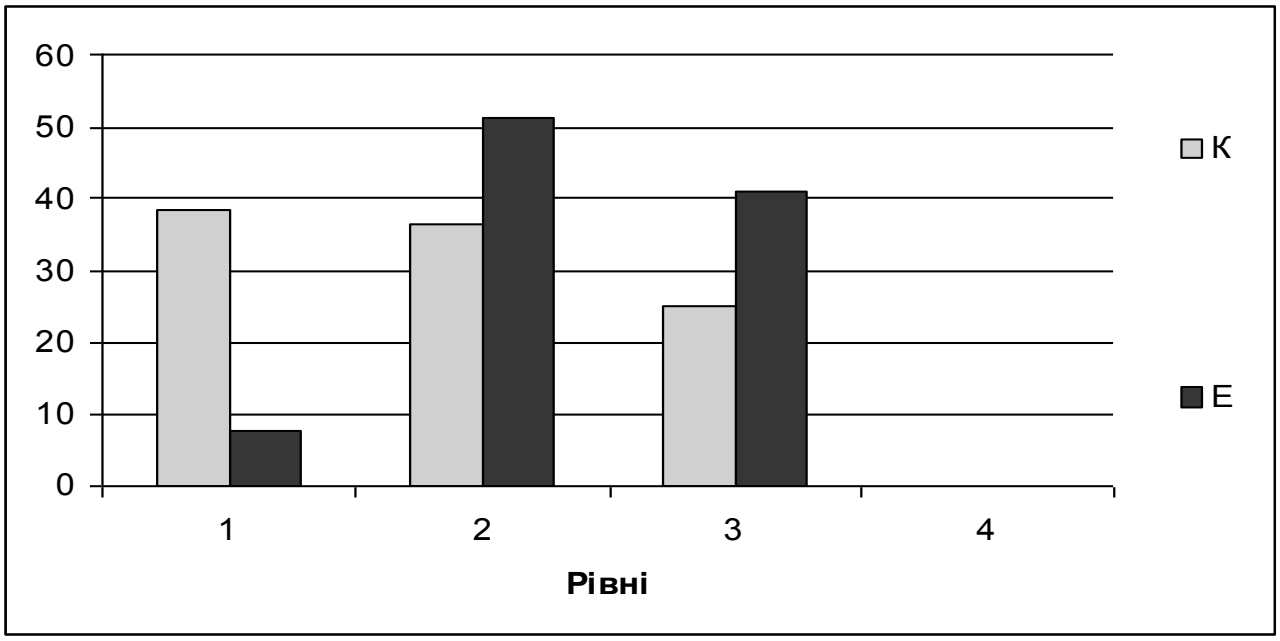


Рис. 3.4. Гістограма студентів КГ і ЕГ після експерименту

Отже, результати статистичної обробки показали, що зміни показників готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій в ЕГ є статистично значущими, що підтверджує висунуту гіпотезу і доводить ефективність запропонованої методики

Висновки до третього розділу

Дані експериментального дослідження підтверджують можливість педагогічного впливу на формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

1. Найефективніше це відбувається за дотримання таких педагогічних умов:

- мотиваційне забезпечення оволодіння інтерактивними технологіями майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей у навчальному процесі ВНЗ;

- оволодіння майбутніми вчителями етапами організації навчального заняття із застосуванням інтерактивних технологій;

- врахування особливостей контролю умінь і навичок майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у процесі застосування інтерактивних технологій.

2. Методика формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі обіймала три етапи: мотиваційно-організаційний; когнітивно-діяльнісний; рефлексивно-продуктивний.

3. У процесі експериментально-дослідної роботи важливе значення відводилось розвитку професійної спрямованості на використання інтерактивних технологій у навчальному процесі. Таку підготовку було спрямовано на вироблення в студентів відповідного характеру потреб, пов’язаних із використання інтерактивних технологій; характеру професійної мотивації, спрямованої на оволодіння інтерактивними технологіями та формування інтенсивності і стійкості емоцій, прагнень, бажань стосовно оволодіння інтерактивними технологіями.

Важливим напрямком покращення мотиваційної підготовки майбутніх учителів до використання інтерактивних технологій у навчальному процесі є такі методи: спецсемінар, робота в парах, робота в малих групах, лекція-бесіда, лекція-діалог, лекція з елементами дискусії, лекції з інтенсивним зворотнім зв’язком, лекції-консультації, лекції з паузами тощо.

На когнітивно-діяльнісному етапі студентам пропонувались інтерактивний тренінг, “Коло ідей”, метод “Прес”, “Займи позицію”, рольова гра, синектика, аналіз дилем, дискусія, ток-шоу та ін.

Розвиток практичних умінь і навичок здійснювався на рефлексивно-продуктивному етапі. Роботу було спрямовано на вироблення необхідних умінь і навичок використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, зокрема умінь проектувати способи застосування інтерактивних технологій та умінь організовувати навчальний процес із застосуванням

інтерактивних технологій. Найбільш ефективно це здійснювалось під час використання таких методів як: групова робота, рольові ігри, мозковий штурм, робота на розвиток припущення, робота на розвиток уяви, робота по методу „Ажурної пилки”, метод проектів, метод портфоліо та ін.

4. Аналіз проведеної експериментальної роботи підтвердив те, що виокремлення відповідних педагогічних умов і розробка поетапної методики формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій є педагогічно обґрунтованими і позитивно впливають на підвищення рівня готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

В процесі експерименту виявлена позитивна динаміка готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі, що доводить ефективність запропонованої методики.

Основні положення третього розділу викладені у працях [130; 136; 138; 140; 141; 142; 145].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури та практики професійної підготовки вчителя засвідчив, що інтерактивні технології сприяють формуванню як предметних, так і загальнонавчальних умінь і навичок, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних здібностей особистості тощо; стимулюють потребу студента в реалізації його потенціалу; створюють оптимальні умови для розвитку індивідуальності та неповторності кожного студента; розвивають у студентів необхідні професійно-педагогічні вміння. Вивчення концептуальних засад і сутності інтерактивного навчання дає змогу визначити повну відповідність цих технологій сучасній освітній парадигмі, водночас результати педагогічної практики свідчать, що традиційна організація педагогічного процесу не забезпечує формування готовності студентів до застосування інтерактивних технологій у майбутній професійній діяльності.

У контексті виконаного дослідження інтерактивні технології тлумачимо як різновид активних методів навчання, сутність яких полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх суб’єктів навчального процесу.

2. У дослідженні виокремлено критерії готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій: професійна спрямованість на використання інтерактивних технологій у навчальному процесі; оволодіння комплексом психолого-педагогічних знань, необхідних для успішного використання інтерактивних технологій у навчальному процесі; сформованість практичних умінь і навичок використання інтерактивних технологій. Показниками зазначених критеріїв виступають: характер потреб, пов’язаних із використанням ІТ, характер професійної мотивації, до оволодіння ІТ, інтенсивність і стійкість емоцій, прагнень, бажань щодо оволодіння ІТ; теоретичні знання з фахових (гуманітарних) дисциплін, знання про особливості застосування ІТ; уміння проектувати способи застосування ІТ, уміння організувати навчальний процес із застосуванням ІТ.

Рівнями зазначених показників визначено: емпірично-емоційний, інформаційно-усвідомлений і діяльнісно-творчий.

3. Дослідженням доведено, що формування готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій набуває ефективності в процесі цілеспрямованій реалізації наступних педагогічних умов: усвідомлення необхідності застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі; формування навичок використання інтерактивних технологій майбутніми учителями гуманітарних спеціальностей; забезпечення якісного контролю вмінь і навичок майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей під час застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Зазначені педагогічні умови були основоположними для побудови організаційно-педагогічної моделі формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій.

4. Узагальнивши теоретичні положення, та проаналізувавши результати констатувального етапу педагогічних умов, було розроблено й апробовано методику поетапного формування готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій, яку було зреалізоововано в навчальному процесі студентів під час вивчення гуманітарних дисциплін, розробленні спецсемінару “Інтерактивні технології у навчальному процесі”, а також у процесі проходження педагогічної практики, позааудиторній і самостійній роботі. Методику формують три послідовні етапи (мотиваційно-організаційний; когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-продуктивний), кожен з яких супроводжувався доцільним втіленням означених педагогічних умов. Аналіз результатів формувального етапу експерименту засвідчив, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов і методики формування готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій суттєво стимулює розвиток професійної спрямованості на використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, сприяє оволодінню студентами комплексних знань, необхідних для успішного застосування

інтерактивних технологій у навчальному процесі, а також сформованості практичних умінь і навичок їхнього використання. В експериментальній групі на відміну від контрольної, кількість студентів з емпірично-емоційним рівнем готовності до застосування інтерактивних технологій суттєво зменшилась (з 41,3% до 7,6%); натомість збільшилась – з інформаційно-усвідомленим (35,3% до 51,3%) і діяльнісно-творчим рівнем готовності до застосування інтерактивних технологій (23,3% до 41,1%), що свідчить про ефективність розробленої методики.

Проведене дослідження, звісно, не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій. Подальшого дослідження потребують, на наш погляд, й інші аспекти означеної проблеми, як от формування готовності вчителів до застосування інтерактивних технологій у процесі позакласної роботи; формування готовності вчителів інших спеціальностей до застосування інтерактивних технологій.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таксономія педагогічних цілей у пізнавальній сфері

Рівні навчальних цілей (скорочена назва)	Сутність рівня. *Конкретні дії студента, що свідчать про досягнення даного рівня*
1. Знання	*Ця категорія означає запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу – від конкретних фактів цілісної теорії.* *Студент відтворює терміни, конкретні факти, методи та процедури, основні поняття, правила та принципи.*
2. Розуміння	*Показником розуміння може бути перетворення матеріалу передбачення подальшого перебігу явищ подій.* *Студент пояснює факти, правила, припущення; перетворює вербальний матеріал у математичні вирази; передбачливо описує майбутні наслідки, що випливають із тих даних, що є в нього.*
3.Використання	*Ця категорія означає вміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях.* *Студент уміє застосовувати закони, теорії, принципи в конкретних практичних ситуаціях; використовує поняття та правила в нових ситуаціях.*
4. Аналіз	*Ця категорія означає вміння розробити матеріал на складові таким чином, щоб чітко виступала структура.* *Студент виокремлює частини цілого; виявляє взаємозв'язки між ними; визначає принципи організації цілого; бачить помилки й упущення в логіці міркувань; здійснює відокремлення фактів і наслідків; оцінює значущість даних.*
6.Оцінка	*Ця категорія означає вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу.* *Студент оцінює відповідності висновків наявним даним, оцінює значущість певного продукту діяльності.*

Додаток Б

Методика “КОЗ – 2”

(автори: В.В. Синявський, Б.О. Федоришин)

Інструкція. Тест містить 40 тверджень. На бланкові надруковано номери запитань. Якщо Ви погоджуєтеся з твердженням, то на бланкові відповідний номер обведіть колом. Якщо ні, тобто Ви не згодні, то відповідний номер закресліть.

1. У мене є багато друзів, з якими я постійно спілкуюсь.
2. У більшості випадків я здатен переконати своїх товаришів у своїй правоті.
3. У більшості випадків мене довго турбує почуття образи заподіяне мені моїми товаришами.
4. Мені часто буває важко розібратися в критичних ситуаціях, що виникають серед моїх знайомих.
5. Я маю прагнення до встановлення знайомств із цікавими для мене людьми.
6. Мені подобається приймати участь у суспільній роботі, вона мене не обтяжує.
7. Мені простіше та приємніше проводити час за книгами чи будь-якими іншими заняттями, ніж серед людей.
8. Якщо виникають які-небудь перешкоди в здійсненні намірів, я легко відмовляюсь від них.
9. Я легко встановлюю контакт із людьми, які набагато старші за мене.
10. Мені подобається організовувати різні ігри та розваги зі своїми друзями.
11. Я відчуваю в собі деякі незручності, складності, коли мені доводиться ввійти в незнайому для мене компанію.
12. Я досить часто відкладаю виконання своїх справ на інші дні.

13. Мені досить легко встановлювати контакти з незнайомими мені людьми.

14. У більшості випадків я намагаюсь, щоб мої товариші діяли відповідно до моєї думки.

15. Мені важко включитися в новий, не зовсім знайомий для мене колектив.

16. В мене дуже рідко, виникають конфлікти з товаришами, якщо вони не виконують своїх обов'язків або обіцянок.

17. У мене часом виникає прагнення познайомитися та поспілкуватися з новою для мене людиною.

18. У процесі вирішення важливих проблем я досить часто беру ініціативу на себе.

19. Досить часто мені хочеться побути наодинці.

20. У більшості випадків я відчуваю себе не дуже добре в незнайомому мені середовищі (серед незнайомих мені людей тощо).

21. Мені подобається бути постійно серед людей.

22. Я відчуваю роздратування, якщо мені не вдається завершити розпочату справу.

23. Я почуваю себе не дуже впевнено, відчуваю труднощі та сором'язливість, якщо потрібно познайомитись із новою людиною.

24. Я відчуваю втому від частого спілкування з друзями.

25. Мені подобається брати участь у колективних іграх.

26. Я досить часто проявляю ініціативу, коли доводиться вирішувати питання, що стосуються інтересів моїх друзів.

27. Я часто почуваю себе невпевнено серед малознайомих мені людей.

28. Я досить рідко прагну довести свою правоту.

29. Я відчуваю себе досить вільно у будь-якій, навіть, у незнайомому мені колективу.

30. Я брав участь у громадській діяльності (шкільній або іншій).

31. Я прагну обмежити коло моїх знайомих.

32. У більшості випадків я не наполягаю на своїй думці чи своєму рішенні.

33. Я відчуваю себе невимушено в будь-якій компанії.

34. Я з задоволенням організовую різноманітні заходи для своїх друзів.

35. Я почуваю себе трохи ніяково та невпевнено, якщо виступаю перед великою кількістю людей.

36. Я часто запізнююсь на ділові зустрічі, побачення.

37. Я маю багато друзів.

38. Я досить часто потрапляю в центр уваги своїх друзів.

39. Під час спілкування з малознайомими мені людьми я дуже часто відчуваю ніяковість.

40. Я відчуваю себе не дуже впевнено, не зовсім вільно у великому колі своїх друзів.

ДОДАТОК В

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Програма спецсемінару

для студентів гуманітарних спеціальностей
денної форми навчання

Вінниця 2009

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Нова соціально-економічна політична реальність в українському суспільстві, інтеграція держави в Європейський простір передбачає реформування вищої освіти, котра має сприяти підготовці майбутнього фахівця до успішної реалізації особистісного зростання. Нині педагогічною наукою ведеться пошук нових моделей організації навчального процесу в закладах освіти, здатних утвердити якісно нові взаємини між суб'єктами навчання, спрямовані на гуманізацію навчання й активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка забезпечить інтенсивне оволодіння комплексом знань, умінь і навичок, а також гармонійний розвиток особистості.

Основним напрямом модернізації вищої педагогічної школи України на сучасному етапі визнано особистісно орієнтовану спрямованість усієї системи її роботи, за якої навчальний предмет, засвоювана студентами інформація є засобами формування їхніх професійних рис. За нової парадигми освіти саме особистісно орієнтовані освітні технології здатні забезпечити розвиток, саморозвиток і самовдосконалення того, хто навчається, вільну реалізацію його природних задатків. Суттєвою ознакою сучасної педагогічної освіти є наголос на толерантному ставленні до особистості, що, власне, і є важливим складником інтерактивних технологій, завдяки яким підвищується активність учасників навчального процесу.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що студент набуває знань і вмінь як у ході скерованої викладачем взаємодії з іншими студентами під час сумісної мовленнєвої розумової діяльності, так і в процесі самостійної творчої та пошукової діяльності, націлених на розв'язання проблемних ситуацій.

Метою спецсемінару є навчити майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей уміло й ефективно застосовувати інтерактивні технології в навчальному процесі ВНЗ.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№	Тема	Кількість годин	
		Практичні заняття	Самостійна робота
1	Вступ. Історичний аспект виникнення інтерактивних технологій. Сутність інтерактивних технологій.	2	2
2	Інтерактивні технології в сучасному інформаційному суспільстві. Інтерактивна дошка.	8	6
3	Впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес	4	4
4	Структура практичних занять гуманітарного спрямування з використанням інтерактивних технологій. Інтерактивні методики.	2	2
5	Методика застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі	8	6
Всього: 44 год.		24	20

ПРОГРАМА СПЕЦСЕМІНАРУ
“ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ”

Тема №1. ВСТУП. ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИНИКНЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ. СУТНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.

Предмет, зміст і завдання спецсемінару.

Історичний аспект виникнення та сутність інтерактивних технологій. Місце інтерактивних технологій у навчальному процесі ВНЗ. Різні підходи до визначення поняття “інтерактивні технології”.

Інтерактивні технології в контексті особистісно орієнтованої освіти.

Переваги та недоліки застосування інтерактивних технологій перед традиційним навчанням.

Науковці, які займалися проблематикою інтерактивного навчання.

Тема №2. СТРУКТУРА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ГУМАНІТАРНОГО СПРЯМУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИКИ.

Особливості та специфіка навчання майбутніх учителів гуманітарного циклу.

Вимоги до структури заняття у процесі застосування інтерактивних технологій.

Класифікація інтерактивних методик.

Тема №3. ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС.

Формування позитивної мотивації студентів до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі й у майбутній професійній діяльності. Вивчення передового педагогічного досвіду застосування інтерактивних технологій у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

Тема №4. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ. ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА.

Види навчальної діяльності, котрі доступні в процесі використання інтерактивної дошки. Особливості використання електронної інтерактивної дошки в навчальному процесі. Переваги та недоліки застосування електронної інтерактивної дошки.

Тема №5. МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.

Цілі застосування інтерактивних технологій. Алгоритм, якого має дотримуватись учитель у процесі проведення заняття із застосуванням інтерактивних технологій.

Етапи методичної підготовки вчителя до заняття із застосуванням інтерактивних технологій.

Розробка студентами уроків із використанням інтерактивних технологій (теми з різних предметів гуманітарного циклу за вибором студента з позиції доцільності застосування інтерактивних технологій.) Представлення фрагментів розроблених уроків..

ВИМОГИ ДО ЗНАНЬ ТА УМІНЬ

Студент має знати:

- сутність інтерактивних технологій;
- напрямки використання інтерактивних технологій;
- різновиди інтерактивних технологій;
- розробки і досвід застосування інтерактивних технологій;
- переваги та недоліки застосування інтерактивних технологій у процесі вивчення предметів гуманітарного спрямування.

Студент має вміти:

- шукати, сортувати й аналізувати інформацію щодо застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі;
- добирати й аналізувати інтерактивні технології;
- методично грамотно застосовувати інтерактивні технології в навчальних цілях;
- розробляти уроки з використання інтерактивних технологій;
- користуватися передовим досвідом застосування інтерактивних технологій у навчальному процес

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар С.П., Момот Л.Л., Липова Л.А., Головко М.І. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. Навчальний посібник / За заг. ред. С.П.Бондар. – Рівне: Ред. – видав. Центр “ Теніс” Міжнар. ун-ту “РЕГІ”ім.. акад. С. Дем’янчука, 2003. – 200с.

2. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129с.

3. Борисова Н.В., Шатрохина Л.Ф. Технологические подходы и интерактивные методы. Программа «Обучение здоровью» / Н.В. Борисова, Л.Ф. Шатрохина. – М.: Просвещение, 2005. – 95с.

4. Гончаров С.М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія / С.М. Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2005. – 266с.

5. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу / С.М. Гончаров // Навчально-методичний посібник. – Рівне: НУВГП, 2006. – 172с.

6. Гуревич Р.С. Теоретичні і методичні основи організації навчання у професійно-технічних навчальних закладах / Р.С. Гуревич. – К.: Вища школа, 1998. – 299с.

7. Зубченко О. Особливості сучасного етапу розвитку західноєвропейських педагогічних технологій / О. Зубченко // Рідна школа. – 2004. – серпень. – С.66.

8. Інтерактивні технології як засіб демократизації навчального процесу у ВНЗ [Електронний ресурс] / О.Є. Мисечко // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. №11. – С.71 –73.

9. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитас. – М.: Изд-во Московского-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “ МОДЭК”, 2003. – 320с.

10. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем майстром / Упор.: Андрєєва В.М., Григораш В.В. – Х.: Вид. група “ Основа”, 2006. – 352с.

11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/ Под ред. Е.С.Полат. М.: Академия, 2000. – 272с.

12. Освітні інноваційні технології в процесі викладання навчальних дисциплін/За ред. О.А. Дубасенюк: Зб. наук. метод. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 261с.

13. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пєхоти. – К.: А.С.К.,2002. – 255с.

14. Палтишев М. Методи, методичні системи, педагогічні технології // Завуч. – №25 – 2005 – с.11–15

15. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пєхоти. – Видавництво А.С.К., 2003. – С.12– 13

16. Побірченко Н., Коберник Г. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. № 10. – С.8-10.

17. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: 2002. – 135с.

18. Постернак Н.О. Освітні технології у вищих навчальних закладах освіти / Н.О. Пастернак // Безпека життєдіяльності. – №8 –2005 – с.23.

19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи / Г.К. Селевко. – М: Народное образование, 2003. – 255с.

20. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в двух томах / Г.К. Селевко // Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816с.

21. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин // Изд-во 2-е, перераб. и доп. – М.: ИЧП “ Издательство Магистр”, 2004. – 310с.

22. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский // Учебное пособие. – М.: ЮНИТИ –ДАНА, 2002. – 437с.

ДОДАТОК Д

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СЕМІНАР

“ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ”

(для викладачів кафедри іноземних мов)

Метою науково-методичного семінару є проінформувати викладачів іноземних мов про ефективність застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі, різні методики інтерактивного навчання.

План семінару

1. Вступ. Місце інтерактивних технологій у навчальному процесі.
2. Проведення анкетування, для виявлення знань стосовно інтерактивних технологій на початку семінару.
3. Характеристика інтерактивних технологій. Рекомендації щодо використання найбільш ефективних методик інтерактивного навчання у процесі вивчення іноземних мов.
4. Моделювання ситуацій, фрагментів уроків із застосуванням інтерактивних технологій. Методика застосування інтерактивних технологій.
5. Проведення повторного анкетування для виявлення готовності викладачів кафедри іноземних мов щодо впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес.
6. Рекомендована література.
7. Підведення підсумків семінару.

ДОДАТОК Е

Анкета для викладачів

Шановний колего!

Пропонуємо Вам відповісти на запитання. Вдячні за співробітництво.

1. П.І.Б.
2. Ваш педагогічний стаж роботи.
3. Який ВНЗ Ви закінчили?
4. Чи застосовували у навчальному процесі ВНЗ інтерактивні технології?
5. Як часто Ви застосовуєте інтерактивні технології на заняттях ?

   а) не застосовую;

   в) рідко;

   с) систематично.

6. Яку мету Ви ставите перед собою, застосовуючи інтерактивні технології?

7. Чи допомагає Вам застосування інтерактивних технологій у Вашій професійній діяльності? Якщо ні, назвіть причину.

8. Якою літературою Ви користуєтесь для вдосконалення Ваших знань про інтерактивні технології?

9. Ваші побажання з удосконалення навчального процесу за допомогою інтерактивних технологій.

Дякуємо за відповіді!

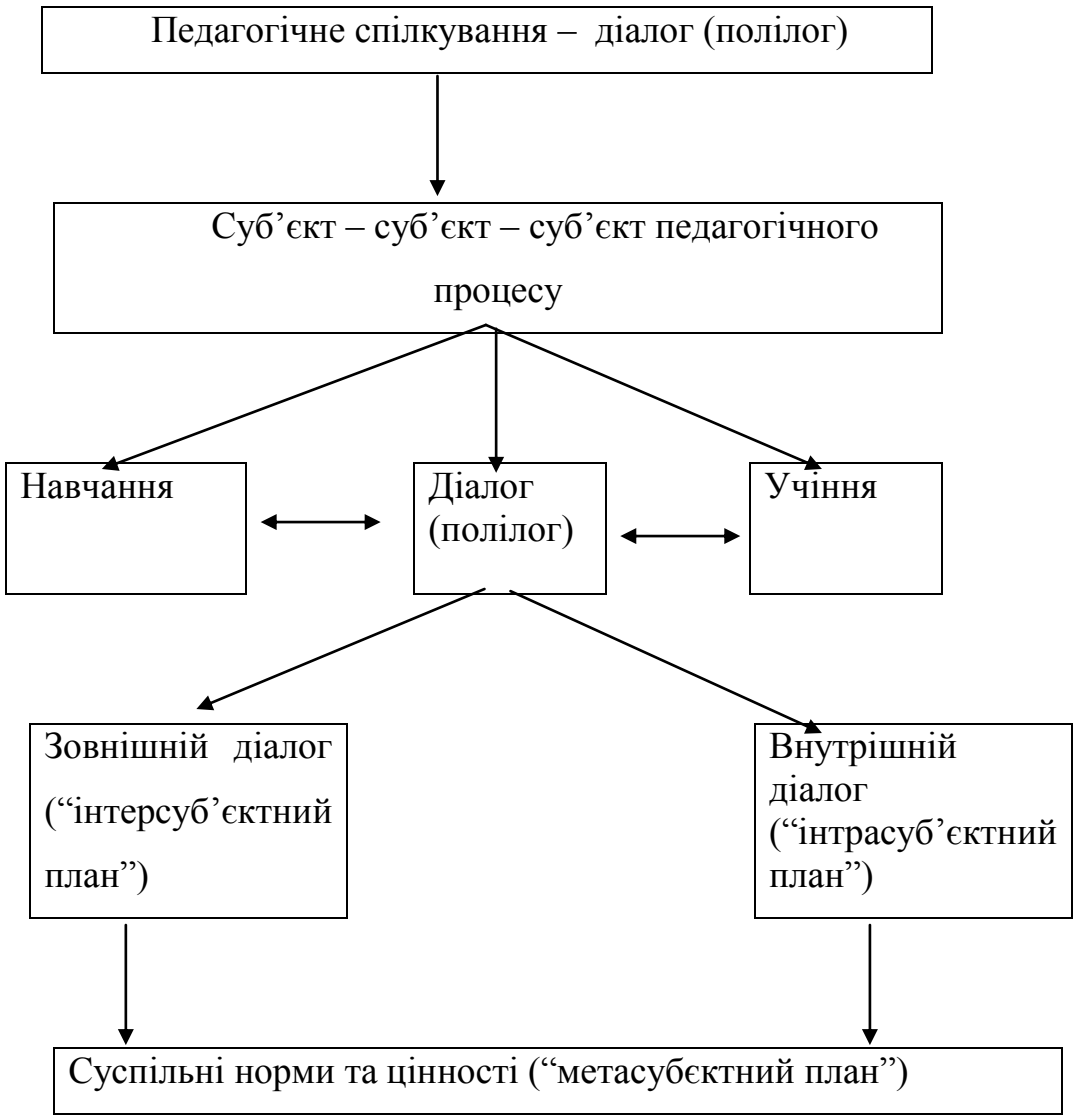
ДОДАТОК Ж

Схема аналізу викладачем проведеного заняття

1. Характеристика навчальних можливостей студентів групи.
2. Усвідомлення студентами основних понять, законів, правил, вивчених у даній темі. На вирішення яких завдань навчання, виховання і розвитку студентів було розраховане заняття?
3. Осмислений підбір навчального матеріалу для всього заняття.
4. Аргументація вибору структури заняття, форм і методів організації і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студента, контролю і самоконтролю.
5. Навчання студентів методів творчої пізнавальної діяльності.
6. Профорієнтаційна робота.
7. Система повторення студентами навчального матеріалу.
8. Забезпечення виконання студентами домашнього завдання.
9. Особистий творчий внесок викладача і реальний внесок студентів у засвоєння даної теми.
10. Оцінка результатів заняття. Чинники, котрі позитивно та негативно впливають на підготовку і проведення практичного заняття. Пропозиції: що зробити особисто для підвищення ефективності практичного заняття з вивчення курсу дисципліни.

ДОДАТОК З

Структурна модель педагогічного спілкування



ДОДАТОК И

Порівняльна характеристика традиційного, проблемно-пошукового й інтерактивного навчань

Критерій	Традиційне навчання	Проблемно-пошукове навчання	Інтерактивне навчання
1	2	3	4
Філософсько-системні критерії			
За ситуацією	Типові	Типові + нетипові	стохастичні
За напрямом дії	Розсіяні	Розсіяні + спрямовані	спрямовані
За рівнем використання	Загально педагогічна	Загально педагогічна	загально педагогічна
За місцем нових інформаційних технологій у навчальному процесі	Демонстраційний	Моделюючий	моделюючий
За характером контролю	Констатувальний	Коригувальний	коригувальний
Педагогічні критерії			
За позицією вчителя	Традиційна	Традиційна + партнерська	партнерська
За структуризацією змісту	Репродуктивна	Конструктивна	творча
За типом організації зворотного зв’язку.	Розімкнута	Розімкнута	циклічна
Учнівські критерії			
За типом діяльності учня	Об’єкт навчання; Репродуктивна	Суб’єкт навчання; Творча	Суб’єкт навчання; Творча

ДОДАТОК К

Характеристика інтерактивного навчання щодо місця у переході на нові освітні технології

Критерії		Традиційне навчання	Особистісно-орієнтоване навчання	Інтерактивне навчання
1		2	3	4
Концептуальні позиції		Принципи Я.Коменського: науковість; послідовність; природовідповідність; доступність; міцність; наочність; зв'язок теорії з практикою.	Цілеспрямований розвиток; цілісність змісту; теоретичні знання як засіб розвитку; усвідомлене навчання; високий рівень складності	Розвиток особистості; цінування особистості; індивідуалізація; усвідомлення дій; творча природа
Акцент мети навчання		Передавання готових знань	Розвиток особистості	Розвиток особистості
Методичні особливості	Позиція учня	Пасивна, підлеглий, об'єкт навчання	Активна, суб'єкт навчання	Активна, суб'єкт навчання
	Позиція вчителя	Командир, суддя	Партнер	Старший товариш, партнер, творче ставлення до структуризації змісту
	Опорні методи організації навчання	Трансляція знань, навчання за зразком, механічні, репродуктивні, відтворювальні	Групові, проблемні, засновані на спілкуванні	Групові, кооперативні, активні, спільні, на комунікативній основі
Планування		Зовнішнє, без участі учня	Залучення учнів до планування	Спеціальні технології для активного залучення учнів
Контроль		Примусова, констатуюча	Поточне відслідкування розвитку	Моніторинг, контроль з метою подальшого планування

ДОДАТОК Л

Модульна відомість для ІІ семестру І курсу.

Семестр 2

Поточний контроль

Підсумковий контроль

	Модуль №3 (аудит/ самост) практичні											Модуль №4 (аудит/ самост) практичні											Загальна к-сть балів за поточний контроль, %	К-сть балів за рез.екзам.контролю	Загальна кількість балів	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за 4-бальною шкалою
	Присутність +	Читання	Анотування	Усне мовлення	Граматика	Тести	Теоретич.матеріал	Вправи	Творче завдання	Конрт.роб. 3	Сума балів	Присутність +	Читання	Анотування	Усне мовлення	Граматика	Тести	Теоретич.матеріал	Вправи	Творче завдання	Конрт.роб. 4,5	Сума балів					
max Прізвище	11	10	9	7	8	10	6	16	3	20	100	17	16	3	15	14	19	8	14	9	30	150					
1.																											
2.																											
3.																											
4.																											
5.																											
6.																											
7.																											
8.																											
9.																											
10.																											
11.																											
12.																											

ДОДАТОК М

Оцінювання роботи студентів у малій групі

	Критерії оцінювання				
Імена учнів	**Презентація Результатів роботи групи**	**Доповнення, коментар доповідача**	**Дотримання правил роботи в групі, ефективне виконання роботи**	**Письмовий запис**	**Загальна оцінка**

Оцінювання участі студентів у дискусії

	Критерії оцінювання					
Імена студентів	**Ретельне опрацювання питання**	**Порівняння ідеї, що викладається зі своєю власною**	**Узагальнення ідеї, коли це необхідно**	**Вміння робити висновки**	**Є уважним слухачем**	**Загальна оцінка**

ДОДАТОК Н

Тема практичного заняття з англійської мови: “**WE CAN SAVE AND PROTECT EARTH - OUR HOME”**.

Завдання заняття:

- тренувати студентів у застосуванні навчального матеріалу за темою в комунікативних ситуаціях;

- навчити працювати майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у команді та малих групах;

- сформувати в студентів активну громадську позицію;

- сформувати навички критичного мислення;

- виховувати почуття відповідальності за свої дії та вчинки.

Обладнання: плакат із темою заняття, глобус, постери, індикаційні картки, інструктивні картки для роботи в малих групах.

Хід заняття:

1. Організаційний момент: На прохання викладача студенти зачитують тему практичного заняття і з’ясовують деталі про його проведення.

2. Вступне слово викладача та бесіда з студентами:

We are inhabitants of the Earth. Our planet is our home. But our home is in danger because much of it is dirty or dying. What is the reason for this situation on our planet? What environmental problems does our planet face? Please, write down one problem on a sheet of paper, stick it to the globe and explain why it is so important to your mind.

На глобусі з’являються написи:

GREENHOUSE EFFECT POLLUTION OF AIR ACID RAINS ENERGY POLLUTION OF WATER POLLUTION OF LAND RAINFORESTS CHEMICALS IN FOOD WILDLIFE RUBISH

3. As you can see our planet does face very serious problems. The situation is so serious that some scientists say either we stop killing our planet or we’ll kill

ourselves. Pollution causes other ecological problems, doesn't it? But is it possible to stop the pollution of the air, water, and land at all?

Студенти висловлюють свої думки та пояснюють їх. У процесі обговорення вони приходять до висновку, що забруднення неможна повністю зупинити, тому що неможливо зупинити прогрес, закрити фабрики та заводи, не використовувати інноваційних технологій, не досліджувати космос і морські глибини, не використовувати побутову техніку, не носити сучасний одяг, не дивитись телевізор тощо.

You are right saying that it's impossible to stop the pollution of the Earth. What can mankind do to protect the Earth, our home? Is there any way out of this situation?

Студенти дають свої пропозиції та приходять до висновку, що забруднення можна та необхідно контролювати.

4. Студенти працюють із постерами "CONTROLLING POLLUTION".

While working with these posters you should find answers to the following questions:

- Who can control pollution?
- What must they do for this?

Після відповідей на запитання студенти повідомляють про те, хто й яким чином може контролювати забруднення на нашій планеті.

Look at your posters attentively and say Who Is Missing?

Students: Individuals.

5. And now we'll see whether you do something in your everyday life to control pollution. You'll work in small groups.

Щоб допомогти студентам розділитися на малі групи ми запропонували їм об'єднатися по 3 чол. за будь-якою спільною ознакою. Коли такі групи сформувалися, представник кожної групи пояснив за котрою ознакою вони об'єдналися.

Кожна група обрала 1 конверт із завданням. За 3 хв. вони розподілили між собою ролі, взяли інтерв'ю і на підставі одержаної інформації, повідомили

про те, яку вони приймають участь у процесі контролю за забрудненням навколишнього середовища.

5. Вправа на розвиток критичного мислення:

On the whole some of you know how to act in these everyday situations. But as we see our planet faces some other problems and as you have already stressed they must be solved too.

Think it over and express your opinion taking a certain position and giving arguments to explain your choice.

В різних куточках кабінету розкладені індикаційні картки: Strongly Disagree, Disagree, Neutral, Agree, Strongly Agree.

Студенти на свій розсуд обирають позицію. Потім ми попросили кожного пояснити, чому він зайняв саме цю позицію. Обговорення велося в наступній послідовності: Neutral – Strongly Disagree – Disagree – Agree – Strongly Agree.

При цьому кожен наступний студент пояснював свою власну позицію, приймаючи чи коректно заперечуючи аргументи свого попередника. Коли кожен студент висловив своє ставлення до проблеми, ми попросили студентів ще раз переглянути свою позицію, й якщо попередня дискусія й аргументи колег їх у чомусь переконали - змінити свою позицію.

З позиції з Strongly Disagree – Neutral змінили 3 студентів, з позиції Neutral – Agree змінив 1 студент. Студенти пояснили свою зміну.

6. And now it’s time for you to complete the poster by making up a list of things individuals can do to control pollution.

Студенти підходили до дошки, промовляли речення чи словосполучення про те, що він вже сьогодні готовий зробити, щоб контролювати забруднення та робили записи на постері:

* to reuse products;
* to take part in the recycling programs;
* to drive less, to use bikes and mass transportation;
* to save electricity, to save water and heat;

* to save paper and wood;

* to eat less meat to stop killing the animals;

* to buy food that needs less packing;

* to plant trees, grass, flowers;

* not to cut off trees, bushes;

* to enlarge our Knowledge about our nature and the ways of reducing damage to the planet.

7. Підбиття підсумків:

I hope you understand that each of us can do at least one thing in our everyday life and even it can change the world we live in. I believe you'll do your best to save the Earth for ourselves and for future generations.

ДОДАТОК П

1. Find someone who... (Вживання the Present Perfect Tense, прислівників ever, never у питальній, стверджувальній і заперечній формах).

1. На кожній картці написано завдання, що починається словами: Find someone who + Present Perfect.

2.Карток має бути 10, проте їх варто дублювати.

3. Одне завдання вчитель виконує з групою для зразка: читає завдання, запитує учнів, записує повну відповідь на дошці.

4. Потім учні виконують вправи. Протягом 5хв. Вони мають заповнити як найбільше карток.

5. Способи первірки:

- Вчитель запитує, а учні зачитують свої відповіді на запитання.
- Підраховують, хто скільки завдань виконав, а правильність можна перевірити після заняття.
- Двоє чи троє добре підготовлені учні переглядають заповнені картки і коротко коментують результати для класу.

6. В картку слід включати завдання, котрі відображають життя учнів, або лексичні одиниці, які вивчаються чи нещодавно вивчалися.

7. Картка має такий вигляд (після того, як її заповнив студент):

Find someone who has read “The Adventures of Tom Sawyer” in English.

Name: Roman. Roman has read “The Adventures of Tom Sawyer” in English.

Або:

Name: Nobody.

Nobody has ever read “The Adventures of Tom Sawyer”.

2. Things have changed since then. (Вживання the Present Perfect Tense).

1. Учні працюють у групах. За 5-7 хвилин кожна група має сказати чи написати, що відбелося / змінилося в запропонованій сфері життя:

What has changed in your family since last year? (Your city; your street; your school; means of transport; fashion; etc.).

2. Кожна група робить повідомлення, а учасники інших груп можуть запропонувати свої варіанти доповнення.

3. The old days. (Вживання used to).

1. Фотографії окремих місць колись і тепер.

2. Кожній групі, яка складається з 3-4 чоловік дати одну пару фотографій (старий вид і новий).

3. За 10 хв. Вони мають описати, як колись виглядало це місце, визначити зміни, які відбулися й описати їх.

4. Кожна група звітує про свою роботу.

4. I have lived here for...(Вживання the Present Perfect Tense або the Present Perfect Continuous із since, for.)

1. Кожен учень пише на аркуші паперу 4 факти зі свого життя в Present Indefinite: *I live in Vinnytsia. I am a pupil. I watch TV in the evening. I go in for sport.*

2. Учні обмінюються картками.

3. Вони мають дізнатися один у одного, як довго кожен факт із їхнього життя має місце. Наприклад: *Since when have you been going in for sport? I have been going in for sport since 1998.*

4. Учні підсумовують одержану інформацію про свого партнера в короткому повідомлення для класу.

ДОДАТОК Р

SCIENCE OF THE FUTURE

Objectives:

- to develop students' listening and reading skills;
- to motivate learners to free speaking, exchanging opinions;
- to practice asking and answering questions while having interviews;
- to form students' abilities of critical thinking while analysing texts and situations.

SWBAT: express ideas about scientific discoveries, give proper feedback on the analysed situation, communicate freely in pairs.

Equipment: handouts, a text "Domestic robots", cards "To clone or not to clone".

PROCEDURE I. GREETING

T: Good morning, everybody! I believe you will greatly enjoy the subject of our today's lesson. We'll dwell upon science in general and on its influence on people's lives. We'll try to foresee what inventions people will use in the distant future. But before we start working I'd like you to read the following expression: "Equipped with his five senses, man explores the Universe around him and calls the adventure Science" (Edwin Hubble, 1954). Let's have a look at the results of people's adventures.

II. WARMING-UP

T: Which of the following scientific discoveries do you think have been the most important for modern life? Individually rank the following achievements from 1 to 10 in order of importance. Number 1 is the most important, number 10 is the least important.

Atomic bomb

Wireless technology

Computers

Cloning

Penicillin/Antibiotics

Solar power

Air travel

Plastic

Electricity

Robots

T: As you see the answers differ a bit. Every person has his/her own scale of scientific discoveries usefulness. But as for the atomic bomb everybody agreed it is the least important discovery of the modern life.

III. SPEAKING

T: Move around the classroom and ask at least 5 students about their favourite gadgets, and let them explain their choice. Compile the data into the grid. The dictionary defines a gadget as "a specific device that has a useful specific purpose and meaning. Gadgets tend to be more unusual or cleverly designed than normal technology.

Now let's have a look at the results of your group survey.

#	*Name*	*Favourite gadget*	*Reason for the choice*
1	Tania	MP3 player	You can listen to music while walking
2	Vladislav	A TV remote control	It's easy to change channels
3	Olha	A telephone ring tone	You choose any you like
4	Kolia	A cordless mouse	It's more convenient to use
5	Nastia	Electric toothbrush	It cleans your teeth better
6	Ihor	A mobile phone	You can get in touch with a person you need at any place
7	Sasha	Bluetooth device	You can fetch a photo quickly
8	Olena	Karaoke set	You can sing any song you like

T: So, as it comes from the grid the reason for your choice is usefulness of a gadget. Besides, what is useful for one person is not obligatory the same for

another. We may say tastes differ. And now you'll be given handouts with the texts describing some gadgets you may come across in the future. Which one would you buy? Why would you need it?

1. **Gupi - The Interactive Guinea Pig**

An electronic guinea pig that feels and acts like a real guinea pig. It can play, walk around without hitting things and it can even find its way out of a maze. If you look after Gupi, it will be your friend and play with you. If you abandon Gupi, it will hide in a dark corner of the house. When Gupi's battery is low, recharge it through a carrot shaped battery!

2. **Flu Fleur Flower**

This is a cyber plant that doesn't need water or light. It is a pink flower that opens when it hears sounds. It also grows! It's perfect for people who work in dark offices and can't have real flowers.

3. **The Chocolate Fountain**

This gadget is for chocoholics! You put blocks of chocolate in the pan at the bottom, switch it on and the chocolate melts, goes up the centre of the fountain and then falls down. You can put fruit and biscuits under the fountain of melted chocolate. Yum!

Sample answers:

SI: I would certainly buy the chocolate fountain! I like chocolate. Besides, I have never come across the word "chocoholic". It is surely the word describing me.

S2: I'd buy a cyber plant. But before doing it I'd clear out one point: "Does it smell like a real flower?"

S3: I'd buy nothing as I don't need anything of the kind.

IV. READING While-reading activity

T: Look at the words in italics in the text and match them to these meanings. One has been done for you as an example.

a) a difficult time -

b) being shown - *on display*

c) container for fuel –

d) facts that may not be true -

e) people who disagree with something -

f) to be powered by -

g) to have enough money to buy something -

h) made to seem bigger or more important than they are

-i) commented –

j) unbelievable -

AN AIR POWERED CAR

There is now an amazing new car that can *run on* air. It is cheap, creates no pollution and costs almost nothing to ran. But is it just *too good to be truel* The new CAT (compressed air technology) car was *on display* at the Paris motor show. The car was invented by Frenchman Guy Negre. He has spent the last six years developing his idea and has now produced a car that can travel up to 120 miles (200 kilometres) on one *tank* of compressed air and reach speeds of up to 65 mph. The car will come complete with its own refueling system. There is a problem with the car though. It will take around four to five hours to refuel. A high speed refueling station has been designed. The company believes that the car will sell well to taxi companies and delivery firms that operate in towns, because they don't need to travel long distances and they will be able *to afford* the cost of the refueling station. Some *critics have pointed out* that the car hasn't been properly tested yet and that the company's *claims* about the car's performance may be *exaggerated,* but even if the car can only achieve half of what the makers claim, it could turn out to be the answer both to the energy *crisis* and to the problem of inner city pollution.

After-reading activity

T: Do you think air could be the solution to the energy crisis in the future?

V. LISTENING

T: Now you will listen to the text about robots.

Pre-listening activity

Would you like to have a robot at home?

What job would you like them to do?

{Students' answers: tidy my room, do my homework, iron clothes, play computer games with me, be scolded instead of me.)

T: While listening to the text write down what experiment is being carried out.

DOMESTIC ROBOTS

Having robots around to do the laundry sounds like a great idea. But will they be polite? In only three years' time there will be more than four million robots in domestic service in homes throughout the world! That's according to the latest United Nations report. They won't, however, be like C-3PO with their very own list of psychological "issues", although they will still need to follow codes of behaviour. But how can you teach a robot social skills?

A Research Group at Hertfordshire University's School of Computer Science is trying to answer this question. Advances in technologies are making the dream of autonomous household robots into a reality that is closer than we may think.

In the very near future, robots could be as common as vacuum cleaners and blenders, so their "personalities" are going to be important. That is why the Hertfordshire University group has hired behavioural psychologists to work alongside programmers and electronics engineers.

The team is conducting experiments, in which robots interact with people, assist them with various tasks, and even play with children. Observations and post-experimental surveys are revealing. The person's own personality-type, age and gender influences perceptions of the robot. Service robots should really be able to assess different types of people and react accordingly - much as we do ourselves.

It is hoped the guidelines for robot etiquette will be established for when technology makes robots ready to share a house with people. And when will people be ready to share a house with robots? How long will that be? “It might take five years, it might take twenty or more,” says Dautenhahn, cautiously.

However long, it is probably inevitable. Skeptics should note that large companies including Dyson, Electrolux and Hoover, are seriously investing in home robotics. They should also remember similar reservations expressed about the potential for home computers.

Of course, the friendly C-3PO is not the only model of electronic companion. Anyone who has seen *The Terminator* will probably need little persuading as to the benefits of a charm school for robots.

After-listening activity

T: Answer the following questions.

Do you believe that in three years’ time more than four million homes will have domestic robots?

Do you think that robots can be given personalities?

Do you think it’s possible to create polite robots?

What jobs do you think may be replaced by robots in the future?

Do you think a robot could be used to teach languages?

T: Design your own robot.

Imagine you work for a robot design company. You and your team are responsible for designing the next generation of robots for the home. Talk to your team and decide on these points.

What will your robot be able to do?

What will your robot look like?

How much will your robot cost to buy?

What type of people will want to buy your robot?

What brand name will you give to your robot?

VI. SITUATIONAL SPEAKING

T: You've heard about cloning experiments. I'll remind you of some facts about how it started.

Dolly the Sheep, the first animal cloned from an adult cell, died in 2003.

It had taken hundreds of attempts to produce Dolly and since many people believed that it was impossible to clone something as complex as a sheep, Dolly was a real scientific breakthrough. Dolly's death has sparked off further debate into the safety of cloning, and the ethics of cloning humans.

I'd like you to answer the following questions.

Should humans be allowed to be cloned?

What benefits can cloning have?

What negative aspects can cloning have?

Do you know what your country's policy on cloning is?

Would you like to clone yourself or anyone else?

If you could clone someone famous, who would it be and why?

T: Now you'll work in pairs. Each pair will be given a card. Discuss the issue with your partner. Try to be specific while giving the reasons.

TO CLONE OR NOT TO CLONE?

Card l

Jane is blind and has a guide dog called Bobby. Bobby has been her guide dog for 10 years but is getting old. Bobby is Jane's best friend and she feels that without him she couldn't live. Should Jane be allowed to clone Bobby before he dies? Should people be allowed to clone their pets?

Card 2

There is only one Giant Panda left on earth. It does not have a partner to breed with so once it dies the species will be extinct. Should scientists be allowed to clone another Giant Panda to keep the species alive? Should scientists be allowed to clone endangered species?

Card3

Scientists believe that *stem cells* found in human embryos could be used to cure a range of diseases. Should scientists be allowed to clone human embryos to create stem cells for medical purposes?

Card 4

Mrs Jones eldest son Mark is 10 years old and is dying from cancer. Should Mrs Jones be allowed to clone Mark before he dies? Should people be allowed to clone other humans or clone themselves?

Card 5

John Green is a farmer in Texas and he wants to clone his prize bull to sell it and make money. Should farmers be allowed to clone their best animals to make money?

Card 6

A developing country with food shortages want to clone their best food producing animals, cows, chickens, pigs etc. to produce more food per animal to solve their food shortages. Should countries be allowed to clone animals to increase food production?

T: So, let's sum up your ideas. It's a real challenge to analyse the issue of cloning as it has many controversial aspects. No wonder scientists have been arguing about it. Whatever argument is taken for or against cloning one fact is certain - it is the matter of the future science.

VII. SUMMING-UP

T: It's time to finish our discussion. I hope it was interesting to you. We've tried to foresee what results of scientific discoveries people will enjoy or probably suffer from in the near future. As for your home assignment I would like you to fill in the following grid taking into account the subject covered at the lesson.

Past	*Present*	*Future*
Wrote letters	Send e-mails	
Swept the floor	Use a vacuum cleaner	

Thanks to everybody. Have a nice day! See you at our next session.

ДОДАТОК С

Комунікативні вправи

1. Routines. (6 клас. Вживання Present Indefinite для опису звичних, постійних дій.)

1. За 5 хв. учні маютьописати повними реченнями щонайбільше дій, які вони виконують щодня, один раз на місяць, один раз на рік.

2. Потім вони об'єднуються в групи по 4 – 5 чол. і зачитують ці речення вголос. Якщо ще хтось із членів групи описав таку саму дію, то всі повинні вилучити це речення зі свого переліку.

3. Зрештою у кожного залишаться в переліку тільки ті дії, які характерні для них особисто.

4. Представник кожної групи описує ці особливі дії від третьої особи:

Tania goes to ballet class every day.

Ihor doesn't eat anything for one day every month.

5. У добре підготовленому класі члени інших груп можуть поставити запитання й отримати детальнішу інформацію про того чи іншого учня, який зацікавив їх своїми особливими діями.

2. Family Tree. (6 клас. Тема "Family". Вживання присвійного відмінка іменника). Можливі два способи виконання цієї вправи:

1. Кожен учень повинен намалювати своє родинне дерево, вказавши імена, і пояснити родинні зв'язки.

2. Усій групі пропонується одне родинне дерево і вони мають усно чи письмово встановити родинні зв'язки.

3. Якщо група добре підготовлена, то вправу можна ускладнити, запропонувавши одному учневі "читати" схему родинного дерева, а іншому — відтворити його на чистому аркуші зі слів партнера.

3. Whose is it? (6 – 7 клас. Вживання присвійного відмінка іменників і абсолютної форми присвійних займенників). Вправу можна виконувати усно чи письмово.

1. Посеред столу лежать різні предмети, що належать учням класу (по одному-два від кожного учня). Бажано, щоб учні знали, кому що належить і як цей предмет називається англійською мовою.

2. Усі учні стають навколо столу, по черзі беруть будь-який предмет і кажуть, кому він належить: The pen is Olena's. This is Olena's pen.

3. Якщо вони сумніваються, то повинні уточнити, звертаючись до учня, якому, на їхню думку, належить цей предмет: *Is this pen yours, Olena? — No, it isn't mine. It's Halyna's.*

4. My best days of this month / week. (6 клас. Вживання the Past Indefinite Tense.)

1. Учні записують 3 – 5 дат, які їм найбільше запам'яталися в цьому місяці / тижні.

2. Поділити учнів на пари і попросити їх обмінятися інформацією, пояснивши партнерові, чим саме їм запам'яталися ці дні.

3. Для успішного виконання вправи можна запропонувати допоміжні вирази:

I remember / like... Do you remember this day? Yes, it was the day I... No, not really.

5. Find someone who... (7 клас. Вживання the Present Perfect Tense, прислівників ever, never у питальній, стверджувальній і заперечній формах.)

1. На кожній картці написано завдання, що починається словами: Find someone who + Present Perfect.

2. Карток повинно бути 10, але їх варто дублювати.

3. Одне завдання вчитель виконує з класом для зразка: читає завдання, запитує учнів, записує повну відповідь на дошці.

4. Потім учні приступають до виконання вправи. За 5 хв. вони мають заповнити якнайбільше карток.

5. Способи перевірки:

— Вчитель запитує, а учні зачитують свої відповіді на це запитання.

— Підраховують, хто скільки завдань виконав, а правильність виконання можна перевірити після уроку.

— двоє чи троє добре підготовлені учні переглядають заповнені картки та коротко коментують результати для класу.

6. В картку включати завдання, котрі відображають життя учнів класу, чи лексичні одиниці, які вивчаються чи нещодавно вивчалися.

7. Картка має такий вигляд (після того, як учень її заповнив):

Find someone who has read “The Adventures of Tom Sawyer” in

English.

Name: Oleh.

Oleh has read “The Adventures of Tom Sawyer”.

Або:

Name: Nobody. Nobody has ever read “The Adventures of Tom Sawyer”.

6. Things have changed since then. (7 клас. Вживання the Present Perfect Tense).

1. Учні працюють у групах. За 5 – 7 хв. кожна група повинна сказати чи написати, що відбулося / змінилося в запропонованій сфері життя:

What has changed in your family since last year? (Your city; your street; your school; means of transport; fashion; etc.)

2. Кожна група робить повідомлення, а члени інших груп можуть запропонувати свої варіанти доповнення.

7. Brainstorming comparisons. (7 клас. Вживання ступенів порівняння прикметників, as... as; not so...as; than.)

1. Учні отримують картку з назвами трьох предметів або їх зображенням.

2. За 2 – 3 хв. вони мають використати щонайбільше способів порівняти ці предмети.

3. Учні працюють у малих групах, а групи змагаються між собою.

4. Для порівняння можна запропонувати такі групи слів:

— A TV set, a lamp, a chair

— A mountain, a river, a lake

— A car, a bus, a bicycle.

8. Preferences. (7 клас. Вживання ступенів порівняння прикметників, щоб повідомити про переваги та недоліки, порівняти смаки.)

1. Учні отримують набори назв або зображень предметів, явищ, тварин і т.п.

— Dog, cat, canary

— Morning, afternoon, evening

— Summer, spring, winter

— Village, city, town

— TV, radio, video. Which do you prefer and why?

2. Учні працюють індивідуально і в групах.

3. Зразок відповіді: *I prefer morning to afternoon because it is not so hot.*

4. Можна порівняти свої смаки, узагальнити смаки групи, класу.

9. Detectives. (7 клас. Вживання абсолютної форми присвійних займенників.)

1. Один учень — “детектив” — виходить із класу.

2. Хтось з учнів подає вчителеві щось, що належить йому, але не виказує з першого погляду власника (олівець, гумку, підручник тощо).

3. Коли “детектив” повертається, йому дають цей предмет і він починає “розслідування”, запитуючи учнів: Is this yours?

4. Учень повинен заперечити й вказати на когось іншого: No, it isn’t mine. It’s his (hers, theirs). Так триває доти, доки не знайдеться справжній власник.

10. The old days. (8 клас. Вживання used to.)

1. Фотографії окремих місць міста колись і тепер.

2. Кожній групі з 3 – 4 чол. дати одну пару фотографій (старий вид і новий).

3. За 10 хв. вони повинні описати, як колись виглядало це місце, визначити 4 – 5 змін, які відбулися, описати їх.

4. Кожна група звітує про свою роботу.

11. I have lived here for...(10 – 11 клас. Вживання the Present Perfect Tense або the Present Perfect Continuous із since, for.)

1. Кожен учень пише на аркуші паперу 4 факти зі свого життя в Present Indefinite: *I go to school №6. I live in Vinnytsia. I read an interesting book. I go in for sport.*

2. Учні обмінюються картками (у парах або по колу).

3. Вони мають дізнатися один в одного, як довго чи відколи кожен факт із їхнього життя має місце. Наприклад:

Since when have you been going to school № 6? I have been going to school №6 since 1994.

4. Учні підсумовують одержану інформацію про свого партнера в короткому повідомленні для класу.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141с.

2. Абдуллина О.А. Анализ уровня подготовки учителей и студентов педвуза и задача ее совершенствования / О.А. Абдуллина // Советская педагогика. – 1979. – № 9. – С.96-103.

3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов, слушателей института повышения квалификации, преподавателей педагогических дисциплин университетов и пед. институтов / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208с.

4. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

5. Актуальные проблемы дифференцированного обучения / [Л.Н. Рожина, Н.А. Цыркун, А.Б. Василевский и др.] ; под ред. Л.Н. Рожиной. – Минск : Нар. асвета, 1992. – 192 с.

6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 580 с.

7. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 245с.

8. Амонашвили Ш.А. Школа жизни / Ш.А. Амонашвили. – М. : Народное образование, 1998. – 80с.

9. Ананьев Б.Г.Избранные психологические труды: В 2-х томах / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М. : Педагогика, 1989. – 380 с.

10. Андрощук А.О., Задорожна О.М. Рейтингова технологія навчання у вищих та середніх закладах освіти / А.О. Андрощук, О.М. Задорожна. – Луганськ : Вид-во Східноукраїнського державного університету, 1997. – 52с.

11. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища освіта України, 2004. – № 1. – С. 5-9.

12. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент, 2005. – № 1 (10). – С.58-69.

13. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

14. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560с.

15. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Методические основы) / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192с.

16. Баліцька Н.Г., Біда О.А., Волошина Г.П., Волошин П.М., Картель М.В. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів / Уманський держ. Педагогічний ун-т ім. Павла Тичини / Н.С. Побірченко (ред.). – К. : Науковий світ, 2003. – 138с.

17.Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г.О. Балл // Освіта і управління, 1997, –№ 2. – С.21-35.

18.Барановська Л.В. Комунікативна компетентність викладача вузу / Л.В. Барановська // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова. – Л. : ЛГУ, 1991. – 106с.

19. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / К.О. Баханов. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 190 с.

20. Береснєв А.А. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / А.А. Береснєвю – Республіканський вищий навчальний заклад “Кримський гуманітарний ун-т”. – Ялта, 2009. – 20с.

21. Беспалько В.П. Теория учебника: дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160с.

22. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки студентов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 143 с.

23. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995. – 336 с.

24. Бех В. На шляху до європейського простору вищої освіти / В. Бех // Пам'ять століть, 2005. – №2. – С. 57-62.

25. Бикова О.В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.В. Бикова. – Київ, 2001. – 20с.

26. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47-52.

27. Біла О.О. Формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів : автореф. дис. канд. пед. Наук : 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / О.О. Біла. – Одеса, 1999. – 20с.

28. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. доктора пед. наук : спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / І.М. Богданова. – К., 2003. – 38 с.

29.Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя / І.М. Богданова. – Одеса : Маяк, 1998. – 284 с.

30.Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности [Електронний ресерс] / В.Г. Богин. – Режим доступу : www. school_1.ru/articles/obuchenie refleksii kak sposob.htm

31. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л.И. Божович. – М. : Наука, 1981. – 301 с.

32. Болюбаш Я.Л. Розвиток педагогічної освіти України в сучасних умовах / Я.Л. Болюбаш // Вища педагогічна освіта – К. : Вища школа, 1994. – №17. – С.18-22.

33. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / [упорядники: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.

34. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур; [пер. Е. Ю. Чеботарева]. – М. : ВЕЧЕ Аст, 2000. – Т. 1; А. – О., 2000. – 591с.

35. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.

36. Бондар С.П., Момот Л.Л., Липова Л.А., Головко М.І. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. Навчальний посібник / За заг. ред. С.П.Бондар. – Рівне : Ред. – видав. Центр "Теніс" Міжнар. ун-ту "РЕГІ" ім. акад. С.Дем'янчука, 2003. – 200с.

37. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного обучения / Е.И. Бондаревская // Педагогіка , 1997. – №4.

38. Бондаренко В.Н. Педагогічні технології / В.Н. Бондаренко // Гуманітарні технології : Конспект лекцій / За ред. В.В.Різуна. – К., 1994. – 60 с.

39. Бордовский Г.А., Извозчиков Б.А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии / Г.А. Бордовский, Б.А. Извозчиков // Педагогіка, 1993. – № 5. – С.12-13.

40. Борисова Н.В., Шатрохина Л.Ф. Технологические подходы и интерактивные методы. Программа "Обучение здоров'ю" / Н.В. Борисова, Л.Ф. Шатрохина. – М. : Просвещение, 2005. – 95с.

41.Варзацька Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Диво слово, 2005. – № 2. – С. 5 – 19.

42. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект) / Ю.В. Васьков. – Х.: СКОРПІОН, 2000. – 120с.

43. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. школа, 1991. – 207 с.

44. Виевская М.Г. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : Дис… канд. пед. наук. 13.00.04 / М.Г. Виевская. – Кривой Рог, 1994. – 165с.

45. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

46. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волокова. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.

47. Воловик П.М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці / П.М. Воловик. – К. : Радянська школа, 1969. – 220 с.

48. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / І.В. Гавриш. – Харків, 2006. – 430с.

49. Галузинский В.М., Евтух М.Б. Педагогика: теория и история / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Высшая школа, 1995. – 237 с.

50. Гапоненко Л.П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування : Дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.П. Гапоненко. – Кривий Ріг, 2003. – 203с.

51. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.

52. Гончаренко С. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

53. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У. Гончаренко. – Хмельницький : ХГПК, 2000. – 30с.

54. Гончаров С.М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія / С.М. Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2005. – 266с.

55. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу / С.М. Гончаров // Навчально-методичний посібник. – Рівне : НУВГП, 2006. – 172с.

56. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологи / В.В. Гузеев // Москва, НИИ школьных технологий, 2004. – 123с.

57. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологи / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 224 с.

58. Гуревич Р.С. Сучасні педагогічні технології: сутність, параметри, структура / Р.С. Гуревич // Педагог професійної школи, 2007. – Вип. 8. – С. 205-214.

59. Гуревич Р.С. Теоретичні і методичні основи організації навчання у професійно-технічних навчальних закладах / Р.С. Гуревич. – К. : Вища школа, 1998. – 299с.

60. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”/ Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса). – О., 2004. – 21с.

61. Грицюк Б.А. Гуманізація і гуманітаризація педагогічного процесу в школі / Б.А. Грицюк. – Снятин: ПрутПринт, 1998. – 224 с.

62. Даниленко М.В., Даниленко Л.І. Педагогічні задачі / М.В. Даниленко, Л.І.Даниленко. – Навчальний посібник. – К. : Вища школа, 1991. – 197 с.

63. Данюшенков В.С. Практические работы учащихся с позиции педагогической технологии / В.С. Данюшенков // Педагогика. – 1993 – № 3. – С.29-33.

64. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – Навчальний посібник. – Академвидав, 2004. – 352с.

65. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов // – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

66. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти / О.А. Дубасенюк // Освітні інноваційні технології в процесі викладання навчальних дисциплін : Збірник наук. метод. праць. [за заг. ред. О.А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – 261 с.

67. Дудченко В.С. Инновационный метод: новая парадигма науки и практики / В.С. Дудченко // Социологические исследования. – 1996. – №7. – С.39-46.

68. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.

69. Душков Б.А. Восприятие и переработка информации студентами при обучении / Б.А. Душков // Психологические и педагогические особенности обучения студентов. – М. : ун-т Дружбы народов им. Патриса Лумумбы, 1977. – С.3 - 12.

70. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М. : Лабиринт, 1999. – 190 с.

71. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Уч. Пособие для вузов. – 2-е изд. перераб. и доп. – Лен.: Из-во БГУ, 1981. – 383 с.

72. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В.К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с.

73. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.

74. Дьяченко В.К. Новая дидактика / В.К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 2001. – 178 с.

75. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. / Автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.

76. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.

77. Євдокимов В.І. Ефективність навчання студентів: Навч. посібник / За ред. В.І. Євдокимова. – Х. : ХНУ. – 2004. – 222 с.

78.Єльникова О.В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу : Дис...канд. пед наук: 13.00.01 / О.В. Єльникова. – Київ, 2005. – 178 с.

79.Закон України "Про вищу освіту" / ВР України, 17.01.2002 № 2984 – III. – Б.В.Д., 2002. – 52 с.

80.Закон України „Про внесення змін до Закону України „Про вищу освіту": Проект // Освіта України, 2007. – № 9. – С. 1–2.

81.Занюк С.С. Психологія мотивації / С.С. Занюк // Навч. посібник. – К. : Либідь, 2002. – 304с.

82.Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский // Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М. : Издательский центр" Академия", 2004. – 192с.

83.Збірник методик для діагностики педагогічних властивостей, вмінь, якостей, інтересів особистості, психічних станів / [Курлянд З.Н, Хмелюк Р.І., Дідусь Н.І. та ін.] – О. : ОГПІ, 1992. – 142 с.

84. Зимняя И.А. Учебная мотивация / И.А. Зимняя // Педагогическая психология. – М. : ЛОГОС, 1999. – С. 217-232.

85.Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-н-Д., 1997. – 354с.

86. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 221 с.

87. Зубченко О. Особливості сучасного етапу розвитку західноєвропейських педагогічних технологій / О. Зубченко // Рідна школа, 2004. – серпень. – С.66.

88. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність / І.А. Зязюн // Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика, 2001. – Вип. 1. – С. 73-85.

89. Иванова Т.В. Формирование у будущих учителей иностранного языка умений использования активных форм обучения : автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Иванова // Башкирский гос. пед. институт. – Уфа, 2000. – 19 с.

90. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 508с.

91. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 88 с.

92. Ильина Т.А. Педагогическая технология / Т.А. Ильина // Буржуазная педагогика на современном этапе: Критический анализ. – М., 1984. – С.200-215.

93. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

94.Инновационное обучение: стратегия и практика / [под ред. В.Я. Ляудис]. – М. : Высш. школа, 1994. – 365 с.

95. Інноваційні технології у вивченні англійської мови / упоряд. : Т. Михайленко. – К. : Шк. світ, 2008. – 128с.

96. Інтерактивні технології як засіб демократизації навчального процесу у ВНЗ / [упоряд. О.Є. Мисечко] // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І.Франка. – 2003. – №11. – С.71-73.

97. Інтерактивні технології навчання в початковій школі. Навчальний посібник / [Біда О.А., Кравчук О.В., Коберник І.Г. та ін.]. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 212с.

98.І гри дорослих. Інтерактивні методи навчання / [упоряд. Л. Галіцина]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

99. Кадченко А.П. Формирование готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности средствами иностранного язика : Дис… канд. пед. наук. 13.00.02 / А.П. Кадченко. – Харьков. – 1992. – 173с.

100. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва / М.Д. Касьяненко // Навч. посібник. – К. : Вища шк., 1993. – 320с.

101. Китайгородская Г.И., Пурышева Н.С. Познавательная самостоятельность: диагностика и пути развития / Г.И. Китайгородская, Н.С. Пуришева // Наука и шк. – 1999. – № 3. – С. 27-32.

102. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. / М.В. Кларин. – М. : Народное образование, 1998. – 256с.

103. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогіка, 2000. – №7. – С.12-18.

104. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига ; Москва : НПД «Эксперимент», 1998. – 180 с.

105. Коваленко О.Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін : Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.Е. Коваленко. – К., 1995. – 381с.

106. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий / А.К. Колеченко // Пособие для преподавателей. – СПб. : КАРО, 2006. – 368 с.

107. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогческому взаимодействию с учащимися / Л.В. Кондрашова. – М. : Прометей МГПИ им. Ленина, 1998. – 160с.

108. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студентів до вчительської діяльності / Л.В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 54 с.

109. Корнеева Л. Интерактивные методы обучения / Л. Коренева // Высшее образование в России. – № 12. – 2004. – С. 105-108.

110. Космодемянская А.И. Розработка вопросов педагогической технологии в США / А.И. Космодемянская // Советская педагогика. – 1973, №10. – С. 132-140.

111. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 460с.

112. Ксензова Г. Оценочная деятельность учителя / Г. Ксензова. – М. : Педагогика, 2000. – С.55.

113. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія, 2003. – № 1. – С. 6-16.

114. Крівчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови : Дис...канд. пед наук: 13.00.02 / Г.Ф. Крівчикова. – Харків, 2005. – 180с.

115. Кривчикова Г. Ф. Інтерактивне навчання іншомовного писемного мовлення студентів мовних спеціальностей / Г. Ф. Кривчикова // Іноземні мови, 2002. – № 4. – С. 17 – 20.

116. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитас. – М. : Изд-во Московского социального института; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 320с.

117. Ліненко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: Афтореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / А.Ф. Ліненко. – К., 1996. – 44 с.

118. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Ліненко. – О. : ОКФА, 1995. – 80 с.

119. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. – М. : Знание, 1975. – 64 с.

120. Ляшенко О.І. Взаємозв’язок теоретичного та емпіричного в навчанні фізики : Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04., 13.00.02 / О.І. Ляшенко. – К., 1996. – 442 с.

121. Макагон К.В. Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності / К.В. Макагон // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 155-

160. Манькусь І.В. Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності : Автореф. дис. … кандидата. пед. наук / І.В. Манькусь // Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – Київ, 2006. – 22 с.

122. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

123.

124. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. Педагогіка, 1990. – № 8 – С. 82 – 88.

125. Матвієнко П.І. Формування готовності педагогічних працівників до комплексної оцінки дидактичного процесу в системі післядипломної освіти : Автореф. … канд.. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / П.І. Матвієнко. – Луганськ, 2003. – 20с.

126. Матис Т. А. Методы изучения и формирования мотивации совместной учебной деятельности / Т. А. Матис. – М. : Просвещение, 1990. – С. 78-121.

127. Мельник Л.В. Технології навчання в вищих навчальних закладах освіти / Л.В. Мельник // Наукові записки. – Випуск 72. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – С. 99-103.

128. Мельник Л.В. Вплив освітніх технологій на взаємодію викладача та студентів / Л.В. Мельник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми . Зб. наук. пр. – Київ-Вінниця, 2007. – № 14. – С. 347-351.

129. Мельник Л.В. Можливості використання освітніх технологій у вищій школі / Л.В. Мельник // Наукові записки. – Випуск 20. – Серія педагогіка і психологія. Вінниця, 2007. – №20. – С. 99-103.

130. Мельник Л.В. Метод проектів у контексті сучасної освіти / Л.В. Мельник // Педагогічні науки. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: Збірник наукових праць. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – С. 86-92.

131. Мельник Л.В. Інтерактивні технології навчання в сучасному інформаційному суспільстві / Л.В. Мельник // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, 2007. – № 21. – С. 45-50.

132. Мельник Л.В. Інтерактивні технології в контексті парадигми особистісно орієнтованої освіти / Л.В. Мельник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Київ, 2007. – №10. – С. 545-553.

133. Мельник Л.В. Проблема готовності майбутніх вчителів до використання освітніх технологій у навчальному процесі / Л.В. Мельник // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань. – 2007. – С. 154-160.

134. Мельник Л.В. Сутність інтерактивного навчання та особливості його впровадження в навчальний процес / Л.В. Мельник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2007. – С.81-85.

135. Мельник Л.В. Особистісно орієнтовані технології навчання іноземної мови у вищій школі // Л.В. Мельник / Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2007. Вип. 19. – С.164-168.

136. Мельник Л.В. Дидактико-методичні передумови організації інтерактивного навчання в педагогічному ВНЗ / Л.В. Мельник // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2007. Випуск 45. – С. 247-251.

137. Мельник Л.В. Формування готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / Л.В. Мельник // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2007. – Випуск 44. – С. 222 -227.

138. Мельник Л.В. Інноваційні педагогічні технології в сучасній педагогічній освіті / Л.В. Мельник // Збірник наукових праць «Педагог професійної школи», Київ. – 2007. – С.215-220.

139. Мельник Л.В. Проблеми інтерактивного навчання у педагогічних університетах / Л.В. Мельник // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький : Авіст, 2007. – С. 214-218.

140. Мельник Л.В. Можливості використання технологій кооперованого навчання в професійній освіті / Л.В. Мельник // Наукові праці Донецького національного технічного університету. – Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 1, 2007. – С.75-81.

141. Мельник Л.В. Використання інтерактивних технологій навчання в системі вищої педагогічної освіти / Л.В. Мельник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми . Зб. наук. пр. – Київ-Вінниця, 2008. – Випуск 16. – С. 407-412.

142. Мельник Л.В. Впровадження інтерактивних технологій у навчальну діяльність ВНЗ в рамках реалізації задач Болонського процесу. / Л.В. Мельник // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 48. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – С.260-263.

143. Мельник Л.В. Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах вищої школи / Л.В. Мельник // Наукові записки: [зб. наук. праць / за ред. М. І. Сметанського та ін.]; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Випуск 23. – Серія педагогіка і психологія. Вінниця, 2008. – № 23. – С. 233-236.

144. Мельник Л.В. Впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу / Л.В. Мельник // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.. К.Д. Ушинського. Зб. наук. пр. / – Одеса, 2008. – № 6-7. – С. 106-111.

145. Мельник Л.В. З досвіду використання інтерактивних технологій у процесі викладання гуманітарних дисциплін / Л.В. Мельник //Вісник Прикарпатського університету. – Педагогіка. Випуск 24. – Івано-Франківськ, 2008. – С. 265-270.

146. Мельник Л.В. Готовність майбутніх вчителів до використання інтерактивних технологій. Методичні рекомендації. / Л.В. Мельник. – Вінниця, 2009. – 66с.

147. Мельник Л.В. Модель формування готовності майбутніх учителів до використання інтерактивних технологій у навчальному процесі ВНЗ / Л.В. Мельник // Наукові записки: [зб. наук. праць / за ред. М. І. Сметанського та ін.]; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – (Серія “Педагогіка і психологія”). – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. – Вип. 28. – С. 8215-219.

148. Миронюк М.В., Захарченко Н.В. Вища математика / М.В. Миронюк, Н.В. Захарченко // Практикум. — Вінниця : ВДПУ, 2007.— 400 с.

149. Мойсеюк Н.Е. Теоретические основы формирования готовности к труду учащихся сельской образовательной школы: Автореф. … док. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2001. – 21с.

150. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка / Н.Є. Мойсеюк // Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене – К., 2007. – 656 с.

151. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий / В.М. Монахов // Педагогика, 1997. – № 6. – С.26-31.

152. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность и управление / С.Г.Москвичев. – Киев-Сан-Франциско, 2003. – 492с.

153. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтеракт. технологій навчання: Метод. посіб. / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – К.: А.П.Н. – 72 с.

154. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем майстром / Упор. : Андрєєва В.М., Григораш В.В. – Х.: Вид. група “Основа”, 2006. – 352с.

155. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – №33 від 23 квітня 2002 р. – С. 4-6.

156. Немов Р.С. Психология: Учеб. Для студентов высш. пед. учеб.заведений. В 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии / Р.С. Немов; 2-е изд. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576с.

157. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / В.П.Андрущенко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, Я.В. Цехмістер, О.В.Чалий – К. : Наукова думка, 2003. – 853с.

158. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вінол, 2000. – 636 с.

159. Ничкало Н.Г. Професійна освіта нової доби / Н.Г. Ничкало // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / [за ред. С.О. Сисоєвої]. – К. : Віпол, 2001. – С. 476-484.

160. Ничкало Н.Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями / Н.Г. Ничкало // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Київ-Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2002. – Ч. 1. – С. 16-22.

161. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.

162. Новацька У. Організація педагогічних практик студентів математично-природничого відділу вищої педагогічної школи : Автореф. дис. канд. пед. наук.: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / У. Новацька. – К., 2002. – 22 с.

163. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие / Под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 272с.

164. Олійник П.М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх / П.М. Олійник // Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / За ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003 с. 45.

165. Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції / [за науковою ред. О.М. Пєхоти]. – Миколаїв : МФНаУКМА, 1999. – 224 с.

166. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.

167. Освітні інноваційні технології в процесі викладання навчальних дисциплін / За ред. О.А. Дубасенюк : Зб. наук. метод. праць. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004 – 261с.

168. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. Петровского А.В. – М. : Наука, 1986. – 380 с.

169. Основы педагогики и психологии высшей школы в Украине. Учебное пособие / Галузинский В.М., Евтух Н.Б. – Киев, ІНТЕЛ. – 1995. – 168 с.

170. Павленко Н.О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до виклористання інтерактивних педагогічних технологій: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н.О. Павленко. – АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2008. – 21с.

171. Палтишев М. Методи, методичні системи, педагогічні технології / М. Палтышев // Завуч. – № 25. – 2005. – С.11-15.

172. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І.Шахов. – 2-е вид., випр., і доп. – Вінниця: "Книга-Вега", 2003. – 416 с.

173. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред.. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495с.

174. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие для студ. средних пед. учебных заведений / С.А.Смирнов, И.Б.Котова, П.Н.Шиянов и др. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Академия, 1999. – 544 с.

175. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті // С.О.Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.; За заг. ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 501с.

176. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

177. Педагогічна психологія : навч. посібн. / Л.М. Проколієнко, М.Й. Боришевський, В.О. Моляко та ін. ; за ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенка. – К. : Вища школа, 1991. – 183 с.

178. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др. ; Под. ред. С.А. Смирнова – 4-е изд., испр. – М. : Академия, 2000. – 512 с.

179. Педагогика и психология высшей школы / Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. и др. – Ростов-на-Дону: ”Феникс”, 2002. – 543 с.

180. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя / Е.Н. Пехота. – К. : Вища школа, 1997. – 281 с.

181. Пєхота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя.: Дис. доктора пед. наук. : 13.00.04. – К., 1997. – 430с.

182. Пєхота О.М. Технологізація підготовки педагога – майбутнє університету / О.М. Пєхота // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2003. – Випуск 2. – С.9-19.

183. Пєхота О.М. Педагогічні технології: концепція, зміст, перспективи розвитку / О.М. Пєхота // Педагог. – 2001. – № 4. – С. 2.

184. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник / За ред. І.А.Зязюна, О.М. Пєхоти. – К. – А.С.К, 2003. – 240с.

185. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3-17.

186. Пінчук В.М. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій / В.М. Пінчук // Освіта і управління. – 1998. – №3. – С.88-97.

187. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М.Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 398 с.

188. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цели, задачи, содержание / А.И. Пискунов // Педагогика. – 1995. – №4. – С.6-18.

189. Побірченко Н., Коберник Г. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н, Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа, 2004. – № 10. – С.8-10.

190. Подмазін С. Особистісно орієнтована освіта як особливий вид діяльності / С. Подмазін // Сучасні шкільні технології. – Ч.1 / Упоряд. І.Рожнятовська, В.Зоц. – К. : Ред. загальнопед. газ. 2005. – С. 43-50.

191. Подобєдова Т.Ю. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Луганський національний педагогічний ун-т ім.. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20с.

192. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностр.языки в школе. – 2000. – №1. – С. 4-11.

193. Поляков М. Болонський процес: зближення, а не уніфікація / М. Поляков // Вища освіта України, 2004. – № 2. – С. 47 – 52.

194. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – [за ред. О.І.Пометун]. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

195. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : 2002. – 135с.

196. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Пометун. – К., 2007. – 144 с.

197. Пометун Олена. Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун. – К. : Шк.світ, 2007. – 112с.

198. Постернак Н.О. Освітні технології у вищих закладах освіти / Н.О. Постернак // Безпека життєдіяльності, 2005. – № 8. – С.23-26.

199. Психологический словарь / В.В.Давыдов и др. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440с.

200. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов // Навч. посібник. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.

201. Психологічний словник [за ред. В.І. Войтка]. – К. : Вища шк., 1982. – 215с.

202. П’ятакова Г.П., Заячкківська Н.М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі / Г.П. П’ятакова, Н.М. Заячкківська // Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. – Львів. – Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55с.

203. Реан А.А., Андреева Т.В., Киреева И.Н. О ценностно-мотивационной сфере студентов универсантов // Ананьевские чтения – 99 : Тезисы научн.-практ. конф. – СПб., 1999.

204. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423с.

205. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко // Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К. : Абрис, 1997. – 346с.

206. Савченко О.Я. Ознака особистісно-орієнтаційної підготовки майбутнього вчителя / Олександра Яківна Савченко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : УДПУ, 1997. – 319 с.

207. Савченко О. Шкільна освіти як замовник підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Рідна школа, 2007. – №5. – С. 5-8.

208. Саган О. Інтерактивні методи навчання як засіб формування навчальних умінь молодших школярів / О. Саган // Почат. шк., 2002. – № 3. – С. 20 -21.

209. Сазоненко Г.С. Загальні положення перспективних освітніх технологій / Г.С. Сазоненко // Перспективні освітні технології. – К. : Гопак, 2000. – С.10-34.

210. Сафин Р.С. Особенности проектирования эргономических технологий обучения в вузе / Р.С. Сафин // Педагогическое образование и наука, 2002. – №1 – С.36-41.

211. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи / Г.К. Селевко // Учебное пособ. для педагог. вузов. – М. : Народное образование, 1998. – 255с.

212. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в двух томах / Г.К. Селевко // Т.1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816с.

213. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко – К. : Видавець ЕШКО, 2001.

214. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологи / В.В. Сериков [Монографія]. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152с.

215. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика, 1994. – №5. – С.16-20.

216. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання / П.І. Сікорський. – Львів : СПОЛОМ, 2000. – 421с.

217. Сікорський П.І. Положення про модульно-рейтингову систему у вищих навчальних закладах / П.І. Сікорський. – Л., 2001. – 239с.

218. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість / С.О. Сисоєва [Монографія]. – Х. – К.: Каравела, 1998. – 324с.

219. Сисоєва С.О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С.О. Сисоєва // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико зорієнтований зб. / Ліцей міжнар. відносин №51 Київ. Інс-т педагогіки України. – К. : Департамент, 2003. –С. 119-124.

220. Сисоєва С.О. Професійна освіта в системі неперервної освіти / С.О. Сисоєва // Теорія і практика управління соціальними системами, 2000. – № 1. – С. 46-52.

221. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152с.

222. М. Скрипник. Інтерактивне навчання: основні поняття // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л.Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – С.52-59.

223. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.

224. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин. – Изд-во 2-е, перераб. и доп. – М. : ИЧП “Издательство Магистр”, 2004. – 310с.

225. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Навч. посіб. / З.І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005 – 239с.

226. Сметанський М. І. Педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів / М. І. Сметанський // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М.Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2000. – Вип. 2. – С. 7–12.

227. Сметанський М. І. Педагогічна підготовка майбутніх учителів : проблеми, шляхи розв’язання / М. І. Сметанський // Наукові записки : [зб. наук. праць / за ред. М. І. Сметанського (гол. ред.), Т. Г. Тарасенко, Н. Г. Ничкало та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2002. – Вип. 6, ч. 2. – С. 8-12. – (Серія “Педагогіка і психологія”).

228. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 106–107.

229. Султанова Л.Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності : Автореф. дис...канд. пед наук: 13.00.04 / Л.Ю. Султанова. – Київ, 2007. – 22с.

230. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти томах. Т.3. – К. : Радянська школа, 1977. – с.163.

231. Сучасні шкільні технології. Ч.2 / Упор. І.Рожнятовська, В.Зоц. – 2-ге вид. – К.: Ред. загальнопед. газ., – 2005. – 128с.

232. Стефаненко П.В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі: Дис. д-ра пед. наук. 13.00.04. – К., . – 2002. – 470с.

233. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 334 с.

234. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344с.

235. Тверезовська Н. Т. Теоретичні та методичні основи розробки і впровадження інноваційних технологій у навчальний процес вищої школи : Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / Н. Т. Тверезовська.– К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – Вип. 47. – С. 13-18.

236. Телегина Э. Д., Волкова Т. Г. Мотивация и процессы целеобразования // Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. О. К. Тихомиров. – М. : Наука, 1977. – 260 с.

237. Тихонова Т.В. Методика навчання учнів інформаційним технологіям на уроках інформатики / Т.В. Тихонова // Вересень, 2003. – № 1 (23). – С. 61-66.

238. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 279с.

239. Федоришин Б.О., Ящишин О.О., Синявський В.В., Жигайло Т.Л., Кондратова Н.О., Оганесян С.М. Психодіагностика в службі зайнятості. Методичний посібник. – К.: ІПППО АПН України, Київський міський центр зайнятості населення, 1998. – 132 с.

240. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фібула // Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль. : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 192 с.

241. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. Пер. с нем. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1976. – 391с.

242. Хименець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В.Хименець. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364с.

243. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. / А.В.Хуторской. – М. : Высшая школа, 1982. – 223 с.

244. Цехмістрова Г. С. Ефективність застосування модульного навчання та рейтингової системи контролю знань студентів / Г.С. Цехмістрова // Проблеми освіти, 2001. – Вип. 26. – С. 40 – 53.

245. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437с.

246. Шахов В.І. Технологічний підхід в галузі педагогічної освіти / В. І. Шахов // Наукові записки : [зб. наук. праць / за ред. М. І. Сметанського (гол. ред.), Т. Г. Тарасенко, Н. Г. Ничкало та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2007. Вип. 20. – С. 6-12.

247. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.

248. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М. : Центр “Педагогический поиск”, 2001. – 384 с.

249. Шевченко Т.Г. Кобзар. – К.: 1985 р. – 590 с.

250. Шейко В.М., Кушнаренко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В.М. Шейко, Н.М. Кушнаренко. – 5-те вид., стер. – К. : Знання, 2006. – 307 с.

251. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Академия, 1999. – 288с.

252. Юсуфбекова Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. М., 1991. – Вып. 2 (58). – С.138.

253. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологи, 1995. – № 2.

254. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 83 с.

255. Ярошенко О. Г. Групова діяльність школярів : теорія і методика / О.Г. Ярошенко. – К. : Партнер, 1997. – 207 с.

256. Belanoff P. & Dickson M. Portfolios. Process and Product. Cook Publishers, 1997. – p. 24-28.

257. Bloom B. and Associates. Evaluation to Improve Learning: Mc. Graw-Hill Book Company, N.Y., 1981. – 356 p.

258. Brilhart J.K. Effective Group Discussion. – Dubuque, Iowa: Wm C. Brown Company Publishers, 1982. – 332p.

259. Byrne D. Techniques for Classroom Interaction. – N.Y.: Longman Inc., 1992. – 108p.

260. Clark B. and Neave G. The Encyclopedia of Higher Education. – Oxford: Pergamon Press, 1992. – 342 p.

261. Digital technology, communities and education / ed. by A. Brown, N. Davis. – London ; New York : RoutledgeFalmer, 2004. – XIV. – 322 p.

262. Dewey, J. Democracy and Education : an introduction to the philosophy of education / by John Dewey. Electronic Text Center, University of Virginia Library // etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/public/DewDemo.html.

263. Education Technology. A Glossary of Terms. ABST Task Force on Definition and Technology. – Wash. Assoc. for Educational Communication's and Tech., 1979. – 245 p.

264. Farrel T. Reflective Teaching: The Principles and Practices // English Teaching Forum. – 1998. – №4. – P. 10-17.

265. Fleury B.J. Reform of schooling; the saga of transformation vs. tinkering or whatever happened to I.G.E.? // University Press of America/ 1995. – 34 p.

266. Gass S. M. Input and interaction / S. M. Gass // Handbook of Second Language Acquisition. – Malden, MA : Blackwell, 2003. – P. 224–255

267. Hirvela A. Collaborative Writing Instruction and Communities of Readers and Writers. // TESOL Journal. – 1999. – Vol.8. – №2. – P. 7-12.

268. James Banks. Teaching Strategies for Social Studies. – New York, Longman, 1990. – P.124-133.

269. John Myers. Cooperative Learning/ vol 11 #4 July , 1991. – 290p.

270. Johnson D.W. Johnson R.T., Holubec E.J. Cooperation in the Classroom (6th ed.). – Edina, MN: Interaction Book Company, 1993. – 292p.

271. Longman dictionary of contemporary English / Director, Della Summers. – New ed. P. Cm. – Pearson Education Limited, 2003. – 1950 p.

272. Kilpatrick, William Heard. Foundations of Method. - New York: Macmillan, 1926. – 408 p. // www.archive.org/details/foundationsofmet027604mbp

273. Stevens E. Justice, Ideology and Education. An Introduction to the Social Foundations of Education / E. Stevens, G.H. Wood. – New York, San Francisco, Auckland: Mc GRAW-HILL, Inc., 1992. – 390 p.

274. The All Nations English Dictionary. Copyright 1992 by All Nations. – 825 p.

275. Todd R.W. Classroom Teaching Strategies. – London: Prentice Hall, 1999. – 138 p.

276. Tuckman B. W. Stages of small group development revisited / B.W. Tuckman, M. A. C. Jensen // Group and Organizational Studies. – 1977. – Vol. 2. – P. 419-427.