

Висновки. Таким чином, на сьогодні не всі підвиди автономності розглянуті та досліджені достатньою мірою, але важливим є той факт, що питання про необхідність і нагальність вивчення цієї теми вже порушене та досліджується методистами у зарубіжній і вітчизняній методиках викладання. В умовах розширення економічних та науково-технічних зв'язків із зарубіжними країнами майбутньому спеціалісту необхідно вміти здійснювати самостійну роботу з використанням усіх доступних ресурсів зі спеціальності для вирішення професійних завдань. Саме тому однією з найважливіших цілей навчання іноземної мови в немовному ВНЗ є оволодіння студентом автономністю, тобто набуття навичок проведення самостійної роботи без зайвого втручання.

Література

1. Багрова А.Я. Формування комунікативних вмінь з читання / А.Я. Багрова // Комунікативна орієнтованість навчання іноземним мовам у немовному ВНЗ : методичні рекомендації викладачів. – М. : МДЛУ, 2002. – С. 36–44.
2. Каменська Л.С. Нові можливості вдосконалення управління самостійної поза аудиторної роботи студентів / Л.С. Каменська // Професійна комунікація як мета вивчення іноземної мови в немовному ВНЗ. – М. : МДЛУ, 2000. – Вип. 45. – С. 118–127.
3. Цветкова Т.К. Проблема автономизации обучения в системе дополнительного профессионального образования / Т.К. Цветкова // Актуальные проблемы последипломного профессионального лингвистического образования. – М. : МДЛУ, 1998. – Вып. 440. – С. 138–142.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 720 с.
5. *Autonomy and independence in language learning* / Edited by Phil Benson and Peter Voller. – London and New-York: Longman, 1997. – 270 p.
6. Trim J. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century. N/Y. : AILA Review, 1992. – № 9. – P. 7–20.

СТУКАЛОВА О.А.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сучасні інтеграційні процеси визначають нові пріоритети розвитку освіти в Україні. Наразі актуальною є проблема підготовки нової генерації вчителів, здатних ефективно працювати за таких умов. Учитель-професіонал повинен мати досвід проектної діяльності, володіти перспективними педагогічними технологіями, проективним мисленням, проективними вміннями, бути суб'єктом особистісного та професійного зростання, вміти досягати поставлених педагогічних цілей.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про актуальність і багатогранність проблеми впровадження технологічного аспекту в педагогічний процес. Науково-теоретичне підґрунтя педагогічних технологій подано в працях таких дослідників, як: В. Беспалько, К. Вовк, І. Волков, М. Вулман, М. Герасименко, Л. Гребенкіна, М. Гриньова, В. Гузєєв, І. Зязюн, В. Євдокимов, М. Кларін, В. Кукушин, І. Лернер, Б. Лихачов, І. Мархель, П. Мітчелл, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко, В. Сериков, С. Сисоєва, В. Сластьонін, С. Сполдинг, О. Філатов, Д. Фінн, Ф. Фрадкін, М. Чошанов, В. Шепель та ін.

Запропонована технологія формування у майбутніх учителів умінь проектувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів [1] є цілісною науково-методичною системою з організаційно-дидактичною, концептуальною та змістовно-структурною основами.

Отже, *метою статті* є аналіз результатів упровадження технології формування проєктивних умінь у майбутніх учителів.

Мета експериментальної частини дослідження полягала в обґрунтуванні, розробці та апробації технології формування проєктивних умінь і навичок у навчально-виховному процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

У ході педагогічного експерименту вирішувалися такі завдання: 1) виявлення рівня сформованості проєктивних умінь у майбутніх фахівців; 2) відбір найбільш ефективних форм і методів навчання щодо формування проєктивних умінь у майбутніх учителів; 3) аналіз динаміки й тенденції формування проєктивних умінь студентів; 4) визначення критеріїв та рівнів сформованості в майбутніх учителів умінь проєктувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів.

Педагогічний експеримент проводився протягом 2006–2009 рр. і включав декілька пов'язаних між собою етапів: констатувальний, формувальний, контрольний. В експерименті брали участь 184 студенти трьох експериментальних груп Е1, Е2 і Е3. Як показала експериментальна проєктна робота, виконання таких завдань виходить за рамки аудиторних занять, вимагає від майбутнього вчителя не тільки професійних знань, а й умінь використовувати нові інформаційні технології, працювати з мультимедійною інформацією, що передбачає наявність необхідної сучасної технічної бази у ВНЗ.

Перший – *констатувальний* – етап експерименту передбачав:

- 1) з'ясування рівня готовності майбутніх учителів до проєктної діяльності;
- 2) визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості вмінь проєктувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів;
- 3) планування змісту формувального етапу експерименту.

Протягом експериментального дослідження було здійснено порівняльний аналіз розподілу кількості студентів за трьома рівнями (високим, середнім, низьким) в експериментальних групах до і після експерименту. Розглянуто різні етапи мотивації [4]: виникнення й усвідомлення спонукання, прийняття мотиву, реалізація мотиву, закріплення мотиву, актуалізація спонукання. Порівняно інтереси майбутніх вчителів, які класифікують за їхнім змістом, цілями, стійкістю, широтою, глибиною, дієвістю. За допомогою таких методів, як опитування, бесіди, самооцінювання, анкетування, було виявлено різні рівні (студенти з високим, середнім, низьким рівнями) мотиваційного критерію.

Таким чином, *формувальний* етап експерименту полягав в організації навчання, спрямованого на формування у майбутніх учителів умінь проєктувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів. Для цього було розроблено дидактичні засоби, структуровано навчальний матеріал, який включався в експериментальну роботу, сплановано використання активних методів навчання, написано спецкурс.

Сутність розробленої нами педагогічної технології формування вмінь проєктувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів включає:

- мету і завдання процесу формування у майбутніх фахівців умінь проєктувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів;
- опис розробленої нами програми спецкурсу, побудованої на основі міждисциплінарності.

Завданням формувального етапу експерименту було впровадження технології формування проєктивних умінь майбутніх учителів у процесі фахової підготов-

ки. Оскільки ця технологія складається з трьох взаємопов'язаних між собою етапів (мотиваційно-цільового, змістовно-процесуального та аналітико-рефлексійного), її реалізація відбувалася поетапно.

Методом анкетування студентам було запропоновано дати визначення поняття проектної діяльності; з'ясувати сутність, значення й користь проєктивних умінь для професійної діяльності та проектної діяльності учителя; висловити суб'єктивну думку стосовно достатності виділеного часу на формування проєктивних умінь на заняттях; установити найбільш ефективні способи вирішення проблеми. У ході анкетування респонденти самостійно оцінювали власну готовність до проектування системи методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів; зазначили наявність (або відсутність) умінь враховувати інтереси, потреби, можливості, рівень матеріальної бази, досвід і особистісні якості учнів при виборі змісту їхньої діяльності, планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку творчих сил, зберігати високу продуктивність розумової діяльності в умовах обмеженого часу, а також умінь легко переключатися від одного типу проблем до іншого, прогнозувати варіанти розвитку подій, передбачати труднощі та розробляти варіанти їх подолання.

Результати першого анкетування щодо діагностики сформованості проектної діяльності показали, що студенти, залучені до експерименту, на його початку мають досить низький рівень поінформованості щодо проектної діяльності та проєктивних умінь зокрема. До початку експерименту студенти здебільшого розуміли проектну діяльність як пошук інформації та сучасне використання комп'ютерної техніки для презентацій. Так, тільки 16% опитуваних студентів змогли сформулювати визначення проектної діяльності вчителя, 11% розкрили сутність проєктивних умінь.

На думку 67% студентів, майбутньому вчителю потрібні проєктивні вміння для забезпечення різноманітності на уроках; 56% майбутніх учителів відповіли, що проєктні вміння стануть їм у пригоді у майбутній професійній діяльності для використання на уроках. Тільки 27% респондентів змогли пояснити, як вони враховують інтереси, потреби, особистісні якості при виборі змісту проєктивних завдань, інші, на жаль, відповіли, що вони не можуть це пояснити, вважаючи, що це проходить неконтрольовано, підсвідомо. На запитання про вміння планувати і здійснювати індивідуальну роботу з метою розвитку творчих сил більше ніж половина студентів не змогли дати відповідь, а 24% відповіли, що бачать індивідуальну роботу у виконанні індивідуальних карток, завдань, прикладів; 62% майбутніх учителів відповіли, що не знають, як прогнозувати варіанти розвитку виконання й оцінювання проєктивних завдань, передбачати можливі труднощі та розробляти варіанти їх подолання.

Наприкінці експерименту знову було проведено таке саме анкетування, і в ньому студенти наголошували, що проєктна діяльність – це не тільки робота з інформацією та сучасне використання комп'ютерної техніки задля презентацій, а й вміння виділяти головне, розвиток творчості, врахування індивідуальних потреб, вміння планувати роботу, ставити мету і завдання, вміння прогнозувати, узагальнювати, аналізувати, передбачати результати власної роботи. Уже 86% опитуваних студентів змогли сформулювати визначення проектної діяльності вчителя, 94% розкрили сутність проєктивних умінь. На думку 78% студентів, майбутньому вчителю потрібні проєктивні вміння для активізації, забезпечення ефективності й оптимізації роботи, розвитку творчості. А 76% майбутніх учителів відповіли, що їм ста-

нуть у пригоді проєктивні вміння у майбутній професійній діяльності не тільки для використання на уроках, а й для розвитку і вдосконалення власних проєктивних умінь для будь-якого іншого виду нетрадиційної, творчої роботи у комплексі з традиційною. Після експерименту вже 67% респондентів змогли відповісти, що врахування інтересів, потреб, особистісних якостей при виборі змісту проєктивних завдань відбувається завдяки вмінню аналізувати, прогнозувати, спостерігати. Ще 63% майбутніх учителів відповіли, що здійснювати індивідуальну роботу з метою розвитку творчих сил можуть за допомогою індивідуальної самотійної роботи над проблемним, дискусійним завданням, написанням творів, підготовкою творчих завдань, виконанням диференційованих робіт різної складності тощо. А 76% майбутніх учителів відповіли, що після ознайомлення з теорією і практичного виконання проєктного завдання, маючи певний досвід, вже чітко знають, як прогнозувати варіанти розвитку виконання й оцінювання проєктивних завдань, передбачати можливі труднощі та розробляти варіанти їх подолання.

У другому анкетуванні щодо діагностики сформованості умінь планувати систему методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності учнів 68% респондентів висловилися на початку експерименту про позитивне ставлення, інтерес до проєктної діяльності, але про самотійність у доборі нових джерел інформації і презентації проєктної діяльності й вивчення додаткової літератури з питань педагогічного проєктування висловились тільки 11%. Лише 42% студентів розуміють психологічні особливості впровадження проєктних завдань й адекватність методів і прийомів при виконанні проєктних завдань. Щодо вміння передбачати результат педагогічної дії і використовувати проєктивні вміння в комплексі позитивно відповіли лише 29% опитаних. На жаль, об'єктивну оцінку власному рівню сформованості проєктивних умінь змогли дати лише 27% респондентів, а щодо планування алгоритму підвищення рівня власної педагогічної майстерності та вдосконалення професійної діяльності 69% відповіли, що не знають, як це робити. Отже, як свідчать результати проведеного дослідження, більшість студентів не приділяють суттєвого значення наявності (або відсутності) у вчителя проєктивних умінь, а тим більше, не здатні виокремлювати їх у системі загальних і професійних умінь учителя.

Наприкінці експерименту було проведено повторне анкетування, у якому після набутого досвіду виконання проєктних завдань 85% майбутніх учителів відповіли, що виявляють самотійність у доборі нових джерел інформації стосовно проєктної діяльності й вивчення додаткової літератури; 72% студентів розуміють адекватність методів і прийомів навчання при виконанні проєктних завдань цілям і змісту навчання; 67% відповіли, що вміють передбачати результат педагогічної дії і використовувати проєктивні вміння в комплексі. Розуміють доцільність використання проєктивних умінь у власній педагогічній діяльності 89% студентів, об'єктивну оцінку власному рівню сформованості проєктивних умінь змогли дати вже 86% респондентів, планування алгоритму підвищення рівня власної педагогічної майстерності та вдосконалення професійної діяльності проводять 71%. А при плануванні роботи вже 94% майбутніх учителів вміють аналізувати та враховувати результати попередньої діяльності, намічати шляхи закріплення та подальшого розвитку досягнутого з метою послідовного усунення недоліків.

Протягом експерименту було визначено найкращу форму і метод навчання з формування проєктивних умінь – метод проєктів. Проаналізовано кілька стадій виконання проєктивних завдань методом проєктів: організаційно-підготовчий, технологічний, узагальнюючий. Визначено критерії оцінювання проєктних завдань: ак-

туальність проблеми; активність кожного студента; характер взаємодії учасників; глибина дослідження; аргументація висновків, доказовість; оформлення роботи; презентація проекту, уміння відповідати на запитання, лаконічність відповідей. Доведено підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя під час виконання проектних завдань завдяки активній, динамічній ролі майбутнього вчителя, комбінації різних форм роботи – парної, групової, зі здобуття досвіду соціокультурної, соціальної взаємодії, колективного співробітництва за інформаційно-змістовним і процесуально-діяльнісним критеріями. У студента також розвивається творча особистість, підвищуються самоаналіз, самоконтроль і самооцінка, розвиваються й удосконалюються проектні вміння і навички, підвищується професійно-педагогічна компетентність, поглиблюється педагогічне співробітництво і взаємодія, зміцнюються міжпредметні зв'язки. Усе це сприяє оптимізації процесу професійної підготовки в цілому. Методом педагогічного експерименту завдяки виконанню проектних завдань виявлено три типи студентів за мірою сформованості інформаційно-змістовного і процесуально-діяльнісного критеріїв, а саме: студенти з високим, середнім, низьким рівнями. Визначено студентів з високим, середнім, низьким рівнями рефлексивного критерію шляхом опитування, анкетування, тестування і проведення контрольної роботи.

На *контрольному* етапі експерименту здійснювали аналіз і порівняння отриманих у ході експерименту результатів.

Здатність учителя до проектування суттєво впливає на об'єктивність і адекватність оцінки педагогічної діяльності, безперервне самовдосконалення особистості вчителя та результатів його праці, створення сприятливих умов для професійного зростання. Результати експериментальної роботи з упровадження проєктивних умінь у навчально-виховному процесі позначилися на якості й ефективності професійної підготовки майбутніх учителів.

У ході експериментального дослідження було виявлено, наскільки впливає застосування проєктивних завдань на формування визначених нами критеріїв професійної підготовки.

Наведемо зведену таблицю динаміки зростання рівня професійної підготовки майбутніх учителів щодо визначених критеріїв.

Таблиця

Порівняльна характеристика рівнів професійної підготовки майбутніх учителів за визначеними критеріями і їхніми показниками до і після експерименту (у кількості студентів експериментальних груп, осіб)

Рівень	Мотиваційний критерій		Інформаційно-змістовний, процесуально-діяльнісний критерій		Рефлексивний критерій	
	до експ-ту	після експ-ту	до експ-ту	після експ-ту	до експ-ту	після експ-ту
Низький	61	18	107	26	104	24
Середній	97	72	60	81	66	99
Високий	26	94	17	77	14	61

Як видно з таблиці, найвищі результати за високим рівнем професійної підготовки майбутніх учителів спостерігалися за мотиваційним критерієм. Трохи нижчі показники на високому рівні було одержано за інформаційно-змістовним і процесуально-діяльнісним критеріями. Такі результати, на нашу думку, зумовлені тим, що показники цих критеріїв є більш стійкими властивостями, формування яких ви-

магає й більше часу. І дещо нижчі показники високого рівня виявилися за рефлексивним критерієм. Таке становище ми пов'язуємо з тим, що рефлексія проєктивних умінь ще й досі належить до кола не до кінця розв'язаних педагогічних проблем, оскільки має специфічні дидактичні функції контролю й оцінювання, які залежать від різних типів зовнішніх і внутрішніх критеріїв.

Висновки. Проведене експериментальне дослідження розв'язало проблему перевірки ефективності сформованих протягом трьох років у майбутніх учителів проєктивних умінь у процесі професійної підготовки, що проходило кількома етапами: на констатувальному, формувальному, контрольному етапах. Таким чином, ми дійшли висновку, що в експериментальних групах для формування проєктивних умінь при вивченні навчальних дисциплін використовувалася проєктна технологія, покликана стимулювати студентів до самостійного оволодіння необхідними знаннями й уміннями. Аналіз отриманих результатів дав можливість виявити підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів за визначеними нами критеріями.

Література

1. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – Х., 2000. – 164 с.
2. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова. – Х., 2002. – 400 с.
3. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х., 2005. – 224 с.
4. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленность” / В. А. Семиченко. – К., 2004. – 521 с.

СУЩЕНКО Т.І.

ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ З ПОЗИЦІЙ ПЛАНЕТАРНОГО ПІДХОДУ

Світ вступив в епоху глобальної конкуренції, у якій досягнення окремих держав у будь-якій сфері чи галузі неминуче залежить від розвитку інших держав у цих сферах. Тому, з погляду тенденцій суспільного розвитку, *планетарне* означає об'єднання в ціле окремих країн і народів, окремих культур і освітніх просторів. Це доцільна єдність і взаємозв'язок концептуальних підходів, цілеспрямована узгодженість стратегічних дій, соціальних, національних, економічних процесів і явищ задля покращення якості людського життя, екологічного, культурно-просвітнього простору на основі вивчення існуючого світового досвіду та найновіших і найпрогресивніших наукових досягнень. Це, насамкінець, відкриті ділові контакти, інформаційні впливи на кожну людину, спільний з усіма народами планети потужний пошук оптимальних шляхів побудови стратегії життя, розвитку вміння жити разом, способів координації спільних зусиль світової спільноти для збагачення загальнолюдських, правових, інформаційних, духовних, етнічних можливостей для повноцінного розвитку й саморозвитку людини.

Об'єктивні зміни в життєдіяльності людства, міжнародні тенденції в осмисленні головних підвалин якісно нового розуміння світових та національних вартостей мають спонукати освітян до формування в молодого покоління та дорослих громадян планетарного бачення ролі закономірного зростання контактів, взаємозв'язків, взаємообов'язків між націями, спільнотами, державами; творення досконалішого порядку у глобальному та локальному вимірах призначення й рефор-