

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у
підготовці студентів-філологів**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0111
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
Колинюк Ю. Е.

Керівник професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
д.пед.н., професор Локарева Г. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.психол.н., доцент Овсяннікова В. В.

Запоріжжя

2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« ____ » _____ 2022 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Колинюк Юлії Едуардівні

1. Тема роботи Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці студентів-філологів

керівник роботи Локарєва Галина Василівна, д.пед.н., професор

затверджені наказом ЗНУ від «20» липня 2022 року № 884-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз літератури, матеріали виробничої практики.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): проаналізувати сучасний стан і тенденції розвитку інтерактивних технологій в педагогічній теорії та практиці; визначити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці студентів-філологів; розробити методику впровадження методу проектів в процес навчання студентів-філологів; перевірити ефективність застосування проектної технології навчання у процесі підготовки студентів-філологів.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) рисунок «Становлення педагогічної технології»; таблиця «Результати експерименту».

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Локарева Г.В., проф.		
Розділ 1	Локарева Г.В., проф.		
Розділ 2	Локарева Г.В., проф.		
Висновки	Локарева Г.В., проф.		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Робота з науковими джерелами	квітень 2022 р.	Виконано
2	Написання вступу	травень 2022 р.	Виконано
3	Написання першого розділу	червень-серпень 2022 р.	Виконано
4	Написання другого розділу	вересень-жовтень 2021 р.	Виконано
5	Написання висновків	жовтень 2022 р.	Виконано
6	Проходження передзахисту	листопад 2022 р.	Виконано
7	Проходження нормоконтролю	листопад 2022 р.	Виконано
8	Захист	грудень 2022 р.	

Студент _____ Ю. Е. Колинюк

Керівник роботи _____ Г. В. Локарева

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. В. Козич

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 78 сторінок, 1 рисунок, 1 таблиця, 52 джерела, 1 додаток.

Мета дослідження: дослідити та науково обґрунтувати застосування проектних форм й методів навчання у підготовці студентів-філологів при вивченні англійської мови професійного спрямування.

Об'єкт дослідження: процес застосування інтерактивних технологій при підготовці студентів-філологів у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження: проектна технологія, як один із засобів підготовки студентів-філологів.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури, вивчення навчально-методичних та програмних матеріалів з метою виявлення сучасного стану досліджуваної проблеми; комплексний аналіз; моделювання процесу застосування інтерактивних технологій у професійній підготовці;

- емпіричні: спостереження, тестування, бесіди, аналіз продуктів навчальної діяльності студентів.

Практичне значення дослідження полягає в розробці системи занять з англійської мови з використанням інтерактивних методів навчання.

Матеріали дослідження можуть бути використаними викладачами закладів вищої освіти для підготовки студентів при вивченні англійської мови професійного спрямування.

Ключові слова: ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ, ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ, ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ, МЕТОД ПРОЕКТУ, РОЛЬОВА ГРА, ДІЛОВА ГРА, ДИСКУСІЯ, СТУДЕНТ.

SUMMARY

Kolyniuk Yu. E. Pedagogical Conditions for Using Interactive Technologies in the Training of Philology Students.

The work is presented on 78 pages of printed text, contains 1 figure, 1 table, 1 appendice. The list of references includes 52 sources.

The purpose of the research: to investigate and scientifically substantiate the use of project forms and teaching methods in the training of philology students in the study of professional English.

Object of research: the process of using interactive technologies in the training of philology students in a higher education institution.

Research subject: project technology as one of the means of training philology students.

The work analyzes the current state and development trends of interactive technologies in pedagogical theory and practice; the pedagogical conditions for the use of interactive technologies in the training of philology students are defined and theoretically substantiated; the method of implementing the project method in the process of studying philology students was developed; the effectiveness of the application of project learning technology in the process of training philology students was verified.

The practical significance of the research lies in the development of a system of English language classes using interactive teaching methods.

Research materials can be used by teachers of higher education institutions to prepare students for professional English.

Key words: pedagogical technology, interactive learning, interactive technology, project method, role play, business game, discussion, student.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	10
1.1. Становлення й розвиток проблеми технологій у педагогіці.....	10
1.2. Інтерактивні технології навчання та їх класифікація.....	23
1.3. Вікові особливості студентів-бакалаврів як передумова впровадження в процес навчання інтерактивних методів.....	36
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ- ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	46
2.1. Педагогічні умови реалізації інтерактивного навчання на заняттях з англійської мови.....	46
2.2. Методика впровадження методу проектів у процес навчання студентів-філологів на заняттях з англійської мови.....	54
2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	62
ВИСНОВКИ.....	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68
ДОДАТОК.....	73

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціально-економічними перетвореннями, коли від людини вимагаються не тільки знання і вміння, а й розвинені особистісні якості, які давали б їй змогу активно долучатися до творчої діяльності. В освітніх документах акцент робиться на розвитку інноваційних освітніх технологій у навчальному процесі з метою забезпечення переходу освіти на нову, особистісно-орієнтовану парадигму. Визначальною рисою особистісно-орієнтованого навчання є взаєморозуміння, взаємодія, творча співпраця вчителя та учнів, викладача і студентів, викладача і вчителів (на курсах підвищення кваліфікації). Вивченням теоретичних і дидактичних питань цього напрямку займаються дослідники І. Бех, П. Гусак, Л. Калашнікова, С. Подмазін, Н. Протасова, О. Савченко, М. Скрипник та ін.

Проблема застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун та ін., які обґрунтовують доцільність застосування цих технологій для посилення ефективності процесу навчання.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначенням найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань набули висвітлення в працях українських вчених (А. Мартинець, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун та ін.

Інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть студентів у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників в процесі навчального пізнання: або кожен має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання.

Дослідники довели, що застосування інтерактивних технологій у підготовці студентів закладів вищої освіти оптимізує навчальний процес, сприяє якісному засвоєнню навчального матеріалу. Проте актуальність проблеми підготовки студентів-філологів до професійної діяльності засобами інтерактивних технологій зумовлена зростанням їх ролі у галузі виховання і навчання, недостатнім застосуванням цих технологій фахівцями у професійній діяльності; недостатньою теоретичною та практичною розробленістю проблеми. Зазначені аргументи обумовили вибір теми кваліфікаційної роботи «Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці студентів-філологів».

Мета дослідження: дослідити та науково обґрунтувати застосування проектних форм й методів навчання у підготовці студентів-філологів при вивченні англійської мови професійного спрямування.

Об'єкт дослідження – процес застосування інтерактивних технологій при підготовці студентів-філологів у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – проектна технологія, як один із засобів підготовки студентів-філологів.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати сучасний стан і тенденції розвитку інтерактивних технологій в педагогічній теорії та практиці.

2. Визначити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці студентів-філологів.

3. Розробити методику впровадження методу проектів в процес навчання студентів-філологів.

4. Перевірити ефективність застосування проектної технології навчання у процесі підготовки студентів-філологів.

Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань було використано комплекс взаємопов'язаних **методів:**

- теоретичних: аналізу та узагальнення психолого-педагогічної літератури, вивчення навчально-методичних та програмних матеріалів з метою

виявлення сучасного стану досліджуваної проблеми; комплексного аналізу; моделювання процесу застосування інтерактивних технологій у професійній підготовці;

- емпіричних: спостереження, тестування, бесіди, аналіз продуктів навчальної діяльності студентів.

Методологічною й теоретичною основою дослідження виступають: положення теорії пізнання про активну роль особистості у засвоєнні знань; теорія поетапного формування розумових дій; здобутки в галузі сучасних педагогічних технологій; принцип загальної психології про єдність свідомості й діяльності; стратегія формування мотивації навчання.

Теоретичне значення дослідження полягає в визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов застосування інтерактивних технологій у підготовці студентів-філологів виступають, а саме: підготовка науково-педагогічних працівників до застосування інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови; розробка методичного забезпечення для застосування інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови; проведення рефлексії як завершення будь-якої інтерактивної технології.

Практичне значення дослідження полягає в розробці системи занять з англійської мови з використанням інтерактивних методів навчання.

Матеріали дослідження можуть бути використаними викладачами закладів вищої освіти для підготовки студентів при вивченні англійської мови професійного спрямування.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Становлення й розвиток проблеми технологій у педагогіці

Стан підготовки фахівців у вищих закладах освіти вимагає нагального перегляду підходів до організації навчального процесу, пошуку нових, прогресивних шляхів активізації навчання. Як основний напрям подолання негативних тенденцій в освітніх процесах вчені одностайно зазначають упровадження інноваційних технологій навчання.

На думку дослідників поняття технологія навчання з'явилося у вищій школі США внаслідок спроб «технологізувати» навчальний процес. До середини 50-х років ці спроби в основному ґрунтувалися на використанні різноманітних технічних засобів навчання. Деякі педагоги пов'язували з «технізацією» надії на корінні зміни в практиці масового навчання. Фундатор улаштування для програмованого контролю знань С. Прессі вважав свої розробки серйозним внеском у майбутню «технічну революцію» в освіті [14].

Термін «педагогічна технологія» з'явився в освіті порівняно недавно. Щодо навчального процесу його було вжито у 1886 р. англійцем Дж. Саллі. Однак дискусія з приводу того, чи існує в природі педагогічна технологія як певний інструмент навчання й виховання, яким може оволодіти кожний педагог, триває дотепер. У ній окреслилося дві принципові позиції. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням світу іншої людини і відповідним впливом на цей світ [52].

Їх опоненти доводять, що педагогічний процес має інструментальний характер. Його мета полягає у вихованні особистості із заздалегідь заданими

властивостями.

Одним із перших оприлюднив ідею технологізації навчального процесу видатний чеський мислитель-гуманіст, педагог, громадський діяч Ян-Амос Коменський, стверджуючи, що школа є майстернею, «живою типографією», яка «друкує» людей. Учитель, на його думку, в педагогічному процесі користується тими засобами для виховання й освіти дітей, що й типографські працівники, створюючи книгу [42].

Технологія навчального процесу, за переконаннями Я.-А. Коменського, повинна гарантувати позитивний результат навчання. Функціонально вона має бути своєрідною дидактичною машиною, яка, за умови правильного користування нею, забезпечувала б очікуваний результат. Для цього слід чітко окреслити цілі, вміло вибрати засоби, встановити жорсткі правила їх використання. Усе це свідчить, що Я.-А. Коменський розглядав технологізацію як «важливий засіб впровадження провідних дидактичних принципів» [14].

Отже, перший проект педагогічної технології був створений Я.-А. Коменським у 1638 році. У «Великій дидактиці» мислитель розробив систему, яка була «... універсальним мистецтвом вчити усіх всьому коротко, приємно, ґрунтовно і з гарантією успіху» [15]. Його наука акумулює у собі комплекс найважливіших проблем: мету, завдання, зміст, психологічні фактори і передумови, методи та організаційні форми навчання особистості, становлення й удосконалення здібностей в поєднанні з «філософією виховання». Деякі позитивні аспекти цієї системи відбивала курсова лекційно-семінарська система навчання, яка була панівною і, фактично, єдиною у вищій школі України впродовж останніх десятиліть.

Видатний французький філософ і педагог епохи Просвітництва Ж.-Ж. Руссо основою розвитку особистості вважав вільне виховання, за якого «дитина живе в радості, самостійно відчуваючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи жагу пізнання». Зважаючи на природу дитини, необхідно відмовитися від встановлених волею вихователя обмежень, відучати дитину від сліпого підкорення цій волі, дотримуватися непорушних

природних законів. Внутрішньою мотивацією цього процесу є прагнення дитини до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку.

Швейцарський педагог Йоганн-Генріх Песталоцці актуальним завданням педагогіки вважав створення «механізму освіти», що дасть змогу кожному підготовленому педагогу, який докладе багато власних зусиль, виховати будь-яку дитину [15].

Концепція розвитку особистості американського гуманіста Карла Роджерса основана на протиставленні когнітивного (засвоєння знань, розвиток Особистості учня під неухильним контролем педагога) і дослідного (зорієнтованого на особистісний розвиток та емоційну сферу учня) типів навчання. За твердженням К. Роджерса, особистий досвід самоцінний для учня і тому є єдиним критерієм оцінювання життєвих подій. Учіння, у процесі якого особистість самостійно розвивається, приносить величезне задоволення, вирішально впливаючи на особистість людини [43].

Австро-німецький філософ і педагог, засновник антропософії Рудольф Штейнер започаткував індивідуальний підхід до виховання дітей, який ліквідував відокремлене навчання дівчаток і хлопчиків, поділ за соціальними прошарками, ступенем обдарованості і належності до різних віросповідань. Найважливішою проблемою людського мислення Р. Штейнер вважав необхідність «зрозуміти людину як засновану на собі самій вільну особистість». На основі антропософії, яка вивчає людину в тілесному, душевному і духовному аспектах, він створив педагогіку, що охоплює розвиток і саморозвиток цілісної особистості, її здібностей до пізнання, мистецтва, розвитку власних почуттів, моральних задатків і релігійних переживань. Завдання педагога Р. Штейнер вбачав у використанні технологій, що розвивають в особистості здатність до орієнтованих на різноманітність світу суджень і умовисновків. Саме цей принцип було покладено в основу навчання і виховання у першій вільній вальдорфській школі [18].

Представники «педагогіки творчості» (Ф. Гансберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман) засуджували спроби впливати на неповторну особистість

дитини за допомогою технології. Будучи переконаними, що до кожної особистості дитини необхідно добирати індивідуальні засоби виховання, вони не визнавали ідеї і можливості створення педагогічної технології, яка могла б стати ключем до душі дитини.

Однією з перших була створена протягом 20-х років ХХ ст. педологія (грец. pais (paidos) – дитина і logos – слово, вчення) – комплексна наука про дитину, яка, за задумом її засновників, мала стати антропологічною базою педагогіки. Саме в наукових працях із педології, заснованих на рефлексології (М. Басов, В. Бехтерев, О. Ухтомський, С. Шацький), вперше згадано термін «педагогічна технологія». Тоді розповсюджувалося й поняття педагогічна техніка – сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Елементами педагогічної технології вважали також уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники. Нормативні педагогічні знання виводили з педології і вибудовували за схемою, згідно з якою конкретні педагогічні впливи повинні відповідати конкретним умовам виховання і віковим особливостям дитини [49].

Педагоги, які сповідували цей підхід, намагалися вивчати побутові, природні, соціальні й культурні чинники середовища, які зумовлювали розвиток дитини, її генетичні, фізіологічні, психологічні, соціальні характеристики як похідні від соціальних умов життя. З цією метою вони використовували тести, анкети, інтерв'ю, експерименти, життєві спостереження. Збагачення і розвиток життєвих уявлень, входження дітей у світ природи, праці і суспільних відносин сприяли оволодінню ними системою знань, цілісних уявлень, яких не давало і не могло дати навколишнє мікросередовище. Згідно з концептуальним задумом педологів, беручи участь у суспільно корисній праці, змінюючи навколишнє середовище відповідно до здобутих у школі знань, умінь і навичок, діти перетворюють свій ціннісно-емоційний світ, оволодівають соціально значущими видами діяльності. Цей аспект педагогічної технології був високо оцінений відомими зарубіжними

вченими (Д. Дьюї, В. Кілпатрік).

У 30-ті роки ХХ ст. розпочалася технологічна революція в освітній системі США. Протягом наступних десятиліть зазнало еволюції тлумачення терміна «педагогічна технологія», що породило дискусію про його сутність, структуру і джерела розвитку. Трансформація його змісту від «технології в освіті» до «технології освіти» охоплює чотири періоди.

1. 1940-1950 рр. У цей час з'явилися і впроваджувались у навчальний процес технічні засоби запису, відтворення звуку та проекції зображення, термін «технологія в освіті», який протягом наступних років під впливом праць із методики застосування різноманітних технічних засобів навчання модифікувався в термін «педагогічні технології».

2. Середина 50-х – 60-ті роки. Протягом цього періоду педагогічна громадськість активно дискутувала щодо суті поняття «педагогічна технологія», внаслідок чого виокремилось два напрями його тлумачення, а відповідно, і суті педагогічної технології як феномену. Представники одного з них виступали за необхідність застосування аудіовізуальних (лат. audio – чую, слухаю і visualis – зоровий) засобів і програмованого навчання (technology in education), прихильники іншого головним завданням вважали підвищення ефективності організації навчального процесу (technology of education), подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки.

На цій підставі один напрям був означений як «технічні засоби у навчанні», другий, виник дещо пізніше, – як «технологія навчання», або «технологія навчального процесу». Тоді у багатьох високо розвинутих країнах почали видавати спеціальні педагогічні часописи: у США – журнал «Педагогічна технологія» (1961), у Великій Британії (1964), Японії (1965) та Італії (1971) – «Педагогічна технологія і програмоване навчання». У 1967 р. в Англії було створено Національну раду з педагогічної технології, у США – Інститут педагогічної технології. Педагогіка і психологія намагалися знайти раціональні для себе зерна в обґрунтованій філософією та соціологією концепції системного підходу в дослідженні соціальних, природних явищ і

процесів.

3. 70-ті роки ХХ ст. У системі освіти розпочато модернізацію навчального обладнання і навчальних предметних середовищ як необхідної умови реалізації прогресивних методик і форм навчання. Утверджувалось тлумачення педагогічної технології як вивчення, розроблення та застосування принципів оптимізації навчальної діяльності на основі найновіших досягнень науки і техніки. Завдяки використанню основ інформатики, теорії телекомунікацій (грец. tele – далеко і лат. communicatio – зв'язок, повідомлення), педагогічної кваліметрії (галузі педагогічної науки, яка вивчає і реалізує методи кількісного оцінювання якості навчально-виховного процесу), системного аналізу та нових досягнень психолого-педагогічної науки було значно розширено базу педагогічної технології. Тоді ж розпочато підготовку професіональних педагогів-технологів, масове використання таких технічних засобів навчання, як відеомагнітофон, карусельний кадрпроектор, поліекран, електронна дошка, синхронізатори звук та зображення тощо. Педагогіка почала використовувати можливості без машинного програмування, набули популярності створені за принципом програмування посібники, зокрема з педагогіки.

4. 80-ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст. На цей період припало створення і розвиток мережі комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів. Динамічно розвиваються програмовані, інтерактивні засоби навчання, тривають різноманітні дослідження теоретичних питань педагогічної технології та шляхів її практичного впровадження [24].

Сучасне розуміння «педагогічної технології» відображує пошук способів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання та контролю усіх компонентів навчального процесу та їх взаємозв'язку.

За означенням ЮНЕСКО, це, в загальному розумінні, є системним методом створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії,

завдання якого – оптимізувати освіту [4]. Іншими словами, це проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці

Слід зазначити, що «педагогічна технологія» – це сучасне бачення педагогічної системи, можливостей її удосконалення та модернізації, а не новий, революційний підхід в організації освіти.

Головне в педагогічній технології – розробка, деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу. Створення нової технології, як правило, є наслідком незадоволення результатами навчання й виховання, а також неефективністю педагогічної діяльності як професійного експерименту.

Мають рацію І. Прокопенко та В. Євдокимов [39], які наголошували, що питання слід ставити так: чи є ефективною педагогічна технологія, що діє у навчальному закладі, чи є альтернативні варіанти?

За А. Алексюком до вихідних позицій наголошеної технології навчання відносяться такі:

- стандартизовані навчальні плани, програми та підручники;
- державний характер вузів;
- плановий характер підготовки спеціалістів широкого профілю і водночас фактична відсутність навчання студентів за індивідуальними програмами;
- явна гіпертрофія значення однотипних для всіх семестрових екзаменів;
- обмеженість дії принципу вибору в навчанні і, як результат, превалювання однорідності академічної підготовки студентів з кожної даної спеціальності [2, с. 178].

Учений справедливо підкреслює, що ця система була носієм як позитивних, так і негативних сторін запропонованої технології навчання.

В роботах українських вчених-педагогів (А. Дьомін, І. Прокопенко, І. Гришин, О. Устенко, В. Коротяєв, В. Злишков та ін.) підкреслюється, що педагогічна технологія, яка діє нині у вищих закладах освіти України, переважно зорієнтована на викладання наукових знань та на їх засвоєння. При цьому викладач виступає як інформатор і контролер, а студент – як слухач і

відповідач. У такій системі провідне місце посідають інформаційні лекції, лабораторні заняття за методичним зразком, семінар по відтворенню завченої інформації тощо. На екзаменах та заліках відносини викладача та студента вкрай нерівноправні, оцінки часто необ'єктивні. Упродовж семестру студент одночасно вивчає близько 12-13 предметів, він заклопотаний тим, як одержати позитивну оцінку, «здати» екзамен, отримати залік. З іншого боку, викладачі змушують вивчати весь матеріал, бездоганно відтворювати його на іспитах, навперейми переконуючи, що якраз цей предмет найпотрібніший і найважливіший для майбутнього спеціаліста.

Існуюча система навчання характеризується тричленним технологічним ланцюжком: подання інформації викладачем → сприймання, осмислення, конспектування, заучування інформації студентом → відтворення завченої інформації студентом для контролю та оцінювання викладачем.

Має рацію І. Прокопенко, привертаючи увагу до гуманістичної педагогіки В. Шаталова, називаючи її «альтернативою авторитарній педагогіці» [39]. Окреслимо підходи, які відрізняють систему донецького вчителя від традиційної, усталеної технології:

1) до практичної діяльності слід переходити лише тоді, коли добре засвоєна теорія;

2) дидактично доцільно використовувати символічну наочність, яка є обов'язковим елементом системи навчання;

3) узагальнені, теоретичні знання можна формувати набагато ефективніше за умови, коли вони викладаються крупними блоками, з використанням «опорних сигналів»;

4) засвоювати знання треба на основі багаторазового варіативного повторення їх за постійного самоконтролю чи взаємоконтролю,

5) вчитель повинен допомогти учневі відчувати себе особистістю, перемогти себе, викликати в ньому почуття людської гідності, складовою якої є усвідомлення відповідальності за свої вчинки [39].

Доцільно навести відомий шаталівський алгоритм оволодіння новим

матеріалом, який може бути творчо використаний викладачем:

- повне пояснення нового матеріалу;
- системний виклад за опорними сигналами;
- ознайомлення учнів з опорними сигналами на зменшених копіях;
- робота з опорними сигналами та підручниками вдома;
- письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці,
- усні відповіді учнів за теоретичним матеріалом біля дошки;
- практичні завдання.

Принципи інноваційної технології навчання В. Шаталова треба активніше впроваджувати в навчальний процес вищих аграрних навчальних закладів, оскільки вони створюють надійні стимули оволодіння студентами навчальним матеріалом. Нові організаційні форми взаємодій викладача і студента, нова система діагностики та контролю навчального процесу можна реалізувати на рівні відділення, факультету чи ЗВО. Своїми науковими доробками Б. Коротяєв, Є. Грішин, О. Устенко, В. Галузинський, М. Євтух концептуально обґрунтували принципові положення впровадження гнучких педагогічних технологій:

1) нова технологія повинна бути динамічною та гнучкою, забезпечувати режим найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів та можливостей студентів;

2) за новою технологією усувається багатопредметність, багатопрофільність, тобто ситуація, коли студенти змушені одночасно вивчати протягом семестру 12-13 навчальних дисциплін. Протягом семестру слід вивчати не більше як 5-6 предметів, а за певні відрізки часу – лише 1-2 предмети;

3) конкретне співвідношення лекцій, семінарів, самостійні роботи, строки, логіку та послідовність вивчення курсу студенти вибирають за альтернативними варіантами, запропонованими викладачем [8].

До інтенсивних, інноваційних технологій навчання найперше слід віднести модульно-блокові технології. Окреслимо основні характеристичні

ознаки цих інновацій, орієнтуючись на позитивний досвід аграрних університетів України.

Модульна форма організації навчання передбачає поділ матеріалу курсу на навчальні модулі – самостійні розділи або теми курсу з відповідною системою організації навчання, методичного забезпечення та контролю навчального процесу. Чітке визначення дози навчального матеріалу, обсягу індивідуальних завдань, вимог до знань та вмінь, які студент має отримати та продемонструвати після завершення роботи над модулем, регламентація навчального процесу – все це сприяє систематичній ритмічній роботі студентів, планомірному засвоєнню курсу.

Кожний модуль забезпечується методичними розробками – комплектом методичних розробок до самостійної роботи студентів; коментованим переліком літератури; банком завдань для індивідуальної роботи, що містить типові завдання для опрацювання окремих частин навчального матеріалу; підсумковими завданнями проблемного характеру. Педагогічне забезпечення курсу становить комплекс комп'ютерних засобів – пакети демонстраційних програм та програм-тренажерів, генератор індивідуальних завдань, а також пакети спеціальних програмних засобів (динамічні опорні комплекти).

Невід'ємною складовою нової технології навчання, на нашу думку, виступає систематичний поетапний контроль: оцінювання самостійних робіт, колоквиуми, заліки тощо. Осмислюються і перебудовуються лекції, семінари, організація самостійної роботи, система контролю. За новою технологією лекції інформативного характеру втрачають те виняткове значення, яке вони мають за умов традиційного навчання. Перевага надається концептуально-аналітичним, проблемним, оглядовим, настановчим лекціям. Змінюється і методика семінарських. Провідне місце займають діалоги, дискусії, методи імітації майбутньої професійної діяльності.

Часто модульно-блокова організація навчання поєднується з рейтинговою системою контролю знань студентів. Наприклад, на кафедрі педагогіки та психології НАУ лекційний курс предмета «Основи педагогіки та психології»

поділений на чотири модулі з максимальним рейтингом 100 балів на дисципліну. Рівень підготовки студента за кожним модулем оцінюється певною кількістю балів за різними формами контролю. Важливим є те, що до тестової картки включаються питання попереднього модуля. Таким чином, під час контролю знань після опанування матеріалу четвертого модуля фактично оцінюється підготовка студента за весь курс, що сприяє систематизації його знань, їх закріпленню та практичному застосуванню [30].

Вважаємо за доцільне наголосити на тому, що основна мета навчання – здобути ґрунтовні знання – не повинна підмінятися виборюванням вищого рейтингу. А тому орієнтація студента на «автоматичне» одержання відмінної оцінки на іспиті – і хибна, і шкідлива. Хибна тому, що при «автоматі» студента лишають можливостей поглибити, краще систематизувати знання в процесі підготовки до екзамену, в шкідлива через те, що природній інтерес до знань, потяг до невідомого, цікавого підмінюється, заступається гонитвою за тією самою оцінкою. Має рацію А. Алексюк, наголошуючи, що рейтингові методики оцінки міри просування студентів у навчанні інколи відзначаються надмірною жорсткістю. Вони мають творчо застосовуватися у навчальному процесі [2].

Зазначені думки вчених, власний теоретичний пошук дають, підстави для висновку про те, що для впровадження нової технології в навчальний процес мають бути забезпечені певні умови, які в комплексі відображують готовність студентів, науково-педагогічних працівників, всього вищого закладу освіти до переходу на інноваційну організацію підготовки фахівців. Тобто, передумовою переходу на нову технологію навчання є доведення якості навчально-виховного процесу до такого рівня, за якого до інноватики готові і студенти, і педагоги. За результатами нашого дослідження це можливо при системному формуванні навчально-пізнавальної активності студентів як інтегративного утворення особистості, як її якості, що забезпечує, ефективність навчання.

Функціонально-динамічна модель системи цілеспрямованого формування навчально-пізнавальної активності студентів показана на рисунку. Наведена модель орієнтована на активізацію навчання поетапне формування активності

студентів у напрямку розвитку продуктивних пізнавальних потреб. Система активізації навчання базується на загально дидактичних принципах і конкретизується специфічними принципами: проблемності, педагогічного стимулювання, оптимальності, орієнтації на майбутню професійну діяльність [10].

Керування процесом формування навчально-пізнавальної активності студентів відбувається за рахунок цілеспрямованих впливів таких факторів: оптимального застосування методів навчання; діагностики та розвитку пізнавальних здібностей студентів; удосконалення педагогічної майстерності викладачів; формування товариських взаємин в академгрупах. Підсистема діагностики, оцінки процесу формування активності студентів у навчанні та прийняття рішень призначена для порівняння наперед заданих і дійсних результатів активізації та корекції процесу через певні напрямки.

Таким чином, технологія навчання як заздалегідь спроектована педагогічна система, що враховує технічні та людські ресурси у їх взаємодії і спрямована на оптимізацію навчально-виховного процесу може бути реалізована: на рівні закладу вищої освіти; на рівні організації роботи кафедри та у власному творчому пошуку викладача.

Внаслідок запровадження інноваційних технологій навчання у сучасній вищій школі істотно змінюється процес підготовки майбутніх фахівців, створюються умови для самодостатнього особистісного їх розвитку. Водночас застосування нехай і найновіших педагогічних технологій має бути творчим, осмисленим, а не сліпим копіюванням: нові організаційні засади повинні враховувати специфіку навчального закладу, рівень педагогічної майстерності викладачів, соціально-демографічні характеристики студентів, особливості дисциплін тощо. І в цьому слід вбачати основний напрямок пошукової діяльності педагогічної громадськості за розв'язання суперечностей сучасного навчально-виховного процесу [5].

Історію становлення педагогічної технології певною мірою, як ми вважаємо, відтворює така схема:



Рис. 1.1. Становлення педагогічної технології

Не всі складові педагогічної технології набули однакового розвитку. Особливо складним є створення технології виховання, хоча й ця галузь має вагомі напрацювання у процесі становлення і функціонування педагогічних технологій простежуються певні тенденції та закономірності. Передусім необхідні об'єктивні та суб'єктивні передумови. Наприклад, педагогічні технології, засновані на ідеях «Школи діалогу культур», «імовірнісна педагогіка» могли утвердитися лише внаслідок кризи педагогічної технології, розробленої на ідеях «розвивального навчання».

Отже, технологія як феномен є важливою складовою історії людства, формою вираження інтелекту, сфокусованого на розв'язанні важливих проблем буття, синтезом розуму і здібностей людини.

В. Вітвицька визначала, що розробка сучасних технологій в освіті повинна вестися відповідно до наступних принципів:

- 1) принцип цілісності технології, що представляє дидактичну систему;
- 2) принцип відтворюваності технології в конкретному педагогічному середовищі для досягнення поставленої мети;
- 3) принцип нелінійності педагогічних структур і пріоритетності чинників, що впливають на механізми самореалізації відповідних педагогічних систем;
- 4) принцип адаптації процесу навчання до особистості студента і його пізнавальних здібностей;
- 5) принцип потенційної надмірності навчальної інформації, що створює оптимальні умови для формування узагальнених знань [6].

Таким чином, за допомогою технологій забезпечується можливість досягнення ефективного результату в розвитку особистісних властивостей в процесі засвоєння знань, умінь, навичок.

1.2. Інтерактивні технології навчання та їх класифікація

Ефективне впровадження демократичних засад у практику навчального процесу в цілому і у закладі вищої освіти зокрема передбачає використання методик, які допомагають набутти соціальних та інтелектуальних навичок демократичної поведінки. Найбільш результативними є технології, спрямовані на створення суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачем і студентами, залучення їх до активної комунікативної взаємодії, встановлення атмосфери взаємоповаги, довіри та відповідальності. Технології, які надають навчальному процесу діалогічного характеру, відносяться до класу інтерактивних [2].

Таким чином, інтерактивні технології можна представити як різновид активних методів навчання. Але ми виділяємо їх в окремий розділ, щоб підкреслити їх важливі ролі в сучасному світі. Сутність інтерактивних технологій у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це співнавчання (колективне, кооперативне, навчання в співпраці).

Інтерактивні технології базуються на постійній активності взаємодії всіх

учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання, тісна взаємодія в міні-колективі (групи, ланці, команди), коли і учні, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання.

Словник-довідник з професійної педагогіки дає таке визначення: «Інтерактивне навчання – навчальний процес, що будується на принципах гуманізації, демократизації, диференціації й індивідуалізації та являє соціальне мотивоване партнерство, центром уваги якого є не процес викладання, а організована творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання методів, що дають змогу створити ситуації пошуку, ризику, сумніву, успіху, протиріччя, переконання, співпереживання, задоволення чи смутку, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем (за А. Семеновою)» [46, с. 80].

Поняття «інтерактивне навчання» уявляє собою переклад англomовного терміну *interactive learning*, який означає учіння (стихійне чи спеціально організоване), засноване на взаємодії, і навчання, побудоване на взаємодії.

Відомо, що інтерактивне навчання засноване на прямій взаємодії учнів (тих, хто навчається) з навчальним оточенням. Навчальне оточення, чи навчальне середовище, виступає як реальність, в якій учасники знаходять для себе область засвоєного досвіду. Якщо розглядати інтерактивне навчання глибше, то мова йде не просто про залучення емпіричних спостережень, життєвих вражень учнів у якості допоміжного матеріалу, ілюстративного доповнення. Досвід учня – учасника слугує центральним джерелом навчального пізнання. В традиційному навчанні ведучий (тренер, викладач, учитель) виконує роль «фільтра», що пропускає через себе навчальну інформацію, в інтерактивному – роль помічника в роботі, одного з джерел інформації [9].

Н. Мурадова стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процесі спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження вербальної і невербальної інформації),

інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [11].

О. Пометун вважав, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [38].

Основними результативними моментами інтерактивної методики навчання іноземним мовам є:

- створення сильної негайної мотивації навчання, здійснюваного при неформальному спілкуванні і мотивації спілкування, наближеного до реальних;
- висока і негайна результативність навчання: вже на другий день занять учні спілкуються на іноземній мові, що вивчається, використовуючи мовні кліше, закладені в основному учбовому тексті, – пам'ятаєте, текст полілогу вводиться в перший день занять;
- пред'явлення і засвоєння великої кількості мовних, лексичних і граматичних одиниць; за одне пред'явлення вводяться і засвоюються 150-200 нових слів, 30-50 мовних кліше і декілька типових граматичних явищ [28].

Отже, інтерактивні технології навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть учня в колективному взаємодоповнюючому процесі пізнання, що базується на взаємодії всіх його учасників: або кожен учень має конкретні завдання, за які він повинен публічно відзвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання. Інтерактивні завдання допомагають встановленню та підтримці стосунків, вчать взаємодіяти в парах, групах, командах

До видів інтерактивних технологій в сучасній педагогіці відносять: технології колективно-групового навчання; технологію кооперативного навчання; технологію опрацювання дискусійних питань.

До групи технологій колективно-групового навчання відносять

інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї академічної групи.

Застосування інтерактивних технологій у ході лекційного викладу матеріалу передбачає, насамперед, перетворення студента з об'єкта навчаючого впливу на суб'єкт активного творчого процесу, забезпечення сприятливих психологічних умов для співпраці викладача та студентів, стимулювання пізнавальної активності на занятті та після нього. За такого підходу неможливо не помітити, що традиційна лекція, у якій переважає репродуктивне сприйняття матеріалу слухачами, відзначається низкою суттєвих вад:

- зазвичай вона має вигляд суто монологічного інформаційного потоку, розрахованого на неіснуючого «середньостатистичного» студента та байдужого через свою «загальнодоцільність» до потреб конкретного слухача;

- обмін інформацією має переважно односторонній характер: одна сторона займає рецептивну позицію, а друга – викладає проблему, не будучи певною, чи фіксують слухачі справжню ієрархію причинно-наслідкових зв'язків, чи вихоплюють з неї тільки те, що знаходиться на поверхні;

- зведення навчальної активності аудиторії під час такої лекції до рівня копіювання монологу викладача за принципом «що встиг, те записав» провокує сприймання теоретичних знань відірвано від їх осмислення та засвоєння;

- зворотній зв'язок з аудиторією здійснюється, як правило, за допомогою мінімально можливих засобів: візуального спостереження за діями студентів, виразом їх очей та облич, спорадичних зауважень тощо [25].

З метою запобігання цим вадам і створення під час лекції сприятливих умов для набуття студентами досвіду демократичної поведінки та комунікативної взаємодії доцільно застосовувати ряд спеціальних прийомів, які «стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення і базуються на принципі багатосторонньої взаємодії».

Варто також практикувати такі прийоми, які допомагали б студентам вести запис лекції. Наприклад, важливо усно, чи записами на дошці, чи за допомогою технічних засобів навчання підкреслювати особливу важливість

суттєвих моментів лекції. Наявність для відкритого доступу у бібліотеці чи кабінеті лекційного файлу, до якого входять структурно-смілова схема лекції, копії роздаткового матеріалу, діаграми, схеми, список рекомендованої літератури, питання для обговорення та самостійного вивчення і т.п., з одного боку, створить для студентів сприятливу орієнтовну основу для осмисленого сприйняття викладу замість механічного конспектування, а з другого боку – дасть більше простору для самостійної роботи [10].

Виникнення активних групових методів пов'язано з певною парадигмою. В рамках цієї парадигми була ідея децентрації, яку висловив Ж. Піаже і яка була доповнена Л. Виготським. Автори не пов'язували її з активними методами, але побічно вказали механізм, що лежить в основі цих методів. Проблема визначення методів навчання приділяється особлива увага у закордонних школах [35].

До нетрадиційних методів навчання відносять методи активного навчання (МАН). У дослідженні Х. Майхнера відзначається, що людина у процесі пасивного сприйняття запам'ятає 10% того, що прочитала, 20% – того, що почула, 30% того, що побачила, 50% побаченого та почутого, а при активному сприйнятті у пам'яті зберігається 80% того, що говорять самі, і 90% того, що роблять або створюють самостійно [21].

Отже, можна зробити висновки, що методи активного навчання значно поліпшують запам'ятовування матеріалу, сприяють його ідентифікації і цілеспрямованій практичній реалізації. Питання активізації у процесі навчання ставили ще провідні вчені XVIII – XIX століть, які говорили більше про розумову активність.

Нині у закордонній педагогіці дослідження інновацій в галузі методів активного навчання носить прагматичний (емпіричний) характер. Вчені намагаються, поряд з теоретичним обґрунтуванням інноваційних процесів, дати практичні рекомендації щодо їх засвоєння [35].

Аналіз закордонної педагогічної літератури показує, що педагоги інтенсивно шукають шляхи забезпечення більш високої якості навчання

випускників ЗВО. Наприклад, В. Реверс вважає, що одним із засобів є «навчання-співпраця», який визначає стосунки викладача і студента, їхню допомогу один одному. Розглядається метод групових дискусій, суть якого полягає у тому, що студентам, дається одноманітне завдання, котре вони мають виконати спочатку індивідуально, а потім, у процесі групової дискусії, прийняти відповідне рішення. У 1920-ті роки була проведена розробка «методу проектів» [35]. Це система навчання, у процесі якої студенти набувають знання, виконуючи практичні завдання (проекти), що поступово ускладнюються.

Головна мета методу проектів – розвиток пізнавальних, творчих навичок у студентів, вміння самостійного конструювання власних знань, вмінь орієнтуватись в інформаційному просторі. Головна вимога методу проектів – наявність значимої проблеми, яка потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку її розв’язання, необхідності самостійної діяльності. Метод проектів активно використовується у вищій освіті в Угорщині. У Франції приділяється увага двосторонньому зв’язку між педагогом і студентами, спрямованому на більш поглиблену взаємодію. Це сприяє переходу освіти від моделі, центром якої є викладач, до моделі самостійного здобуття знань, яка сфокусована на студентові. Навчання стає таким же важливим, як і викладання. Викладач змушений менше застосовувати традиційні методи навчання і робити акцент на бесідах і тренувальних технологіях. Крім цього, учені більш як 40 країн світу об’єдналися в 1984 році в Міжнародну асоціацію методів активного навчання «WACRA», яка успішно працює вже понад 20 років. Мета об’єднання – узагальнення і розповсюдження інформації про розробки інноваційних методик в усіх сферах діяльності, взаємодопомога в навчанні викладачам і впровадження методів активного навчання. Матеріали щорічних конференцій «WACRA» мають безліч цікавої і корисної інформації. Наприклад, про організацію освіти в об’єднаній Німеччині з використанням методів активного навчання тощо [35].

Широке використання у школах західних країн отримали ділові ігри, які використовуються, головним чином, для формування практичних умінь та

навичок спілкування іноземною мовою, розв'язання завдань управління економікою, будівництвом, зокрема промисловим, широко застосовуються у військовій справі, метою яких є надбання досвіду. Крім цього, навчальні ігри знайшли своє застосування під час викладання конкретних дисциплін, загальних принципів, методів моделювання, математичних і наукових підходів до виробничих проблем.

Розглянемо класифікацію інтерактивних методів активного навчання у вищій школі.

Неімітаційні (на традиційних заняттях). Ознаки: вимушена активність студентів; зіставлення часу активності студентів і викладача; самостійна творча розробка рішення студентами; постійна взаємодія студентів і викладача за допомогою прямих і зворотних зв'язків [12].

1. Проблемна лекція (ознаки: забезпечення активної, творчої роботи студентів контрольними питаннями, обмірковуванням тощо).

2. Практичне заняття, лабораторна робота (ознаки: регулярне подання викладачу самостійно отриманих результатів, доопрацювання при виявленні помилок і недоліків).

3. Семінар і тематична дискусія (ознаки: надійне місце із заняттям реальної посади).

4. Дипломний або курсовий проект, робота (ознаки: надійний контроль самостійної роботи студентів).

5. Виробнича практика або стажування (ознаки: на конкретному робочому місці із заняттям реальної посади).

6. Використання програм і машин, що навчають (ознаки: регулярний контроль за поповненням студентом знань і спонукання його до цього).

7. Олімпіада або науково-практична конференція (ознаки: контролювання самостійної підготовки до олімпіади або конференції).

8. Науково-дослідна робота студентів (ознаки: контролювання самостійного виконання студентом НДР).

9. Групова консультація (ознаки: весь колектив залучається до

обговорення поставлених питань).

Імітаційні. Ознаки: взаємодія студентів, імітація професійно-колективної діяльності.

1. Аналіз конкретних ситуацій, наявність складної задачі (проблеми), контрольні питання стосовно проблеми, розробка групами варіантів рішень, їх обговорення, підведення результатів викладачем.

2. Імітаційні вправи (те ж що й в аналізі конкретних ситуацій, але оптимальний або нормативний результат, наперед відомий викладачу, спрощені варіанти інших імітаційних методів).

3. Ділова гра (наявність проблеми управління або моделювання професійної діяльності спеціаліста, наявність загальної мети ігрових груп. Наявність ролей і призначення на них учасників, відмінності інтересів учасників і врахування умов невизначеності, прийняття і реалізація послідовності рішень, наявність системи стимулювання, об'єктивність оцінювання результатів).

4. Розігрування ролей (наявність складної задачі, розподілення ролей, відмінності інтересів учасників, організація дискусії, введення конкретних ситуацій, підведення підсумків викладачем).

5. Ігрове проектування (наявність складної інженерної задачі, розробка групами варіантів рішень, розподілення ролей і засідання науково-технічної ради, імітація засідання ради з публічним захистом варіантів рішень). Інтенсивним засобом підвищення результативності формування професійної спрямованості, набуття студентами вмінь самостійної роботи, розвитку здібностей є застосування ігрових форм навчання, до яких у першу чергу відносять ділові ігри. Класичне означення ділової гри «гра – форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворювання і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого у соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури» [50].

Всі ігрові технології в залежності від класифікації знаходяться у взаємозв'язку. Жоден вид сам по собі не забезпечує розв'язання задач

організації самостійної роботи студентів. Вибір бліц-ігор з загальної класифікації здійснюється відповідно до основи дидактичних задач, котрі відображені у моделі фахівця і конкретизовані у програмі підготовки студента з дисципліни.

В останні роки в багатьох країнах набувають використання кейс-методи (кейс-стаді). Інколи їх ототожнюють з методом конкретних ситуацій, хоча він – один з найбільш популярних варіантів цих методів. Кейс-метод – це стисла за часом ділова гра. Його найбільше використовують у навчальному процесі навчальних закладів за кордоном. Сутність цього методу полягає у тому, що проблемне викладання знань супроводжується організацією самостійної роботи студентів [35]. Наприклад, у Німеччині, педагог К. Хайнце розглядає метод кейс-стаді у професійних середніх закладах.

На ранніх стадіях розвитку цей метод використовували в курсах навчання аспірантів. Особливістю цього методу є відтворення проблемної ситуації на основі фактів реального життя. Цей метод був запропонований у Гарвардському університеті США. Кейс не тільки описання реальних подій, а єдиний інформаційний комплекс, що допомагає з'ясувати ситуацію, він містить питання, які приводять до розв'язання завдання. Гарний кейс має задовольняти такі вимоги: відповідати чітко сформульованій меті створення; мати відповідний рівень труднощів; ілюструвати декілька аспектів економічного життя; не застарівати швидко і бути актуальним сьогодні; ілюструвати типові ситуації; розвивати аналітичне мислення; провокувати дискусію; мати декілька розв'язків.

Деякі вчені вважають, що кейси бувають «мертві» і «живі». До мертвих кейсів вони відносять ті, що містять всю необхідну для аналізу інформацію, а до «живих» – що провокує студентів до пошуку додаткової інформації для аналізу [22].

Цікаві кейс-методи в навчальній діловій грі – це метод інциденту і метод розігрування ситуації у ролях. У першому випадку аналізується мікроситуація – службові інциденти, повчальні історії, де викладач лаконічно пояснює суть

проблеми і задіює студентів до її розв'язання. Зазвичай, це наочні приклади з життя, котрі швидко засвоюються студентами і далі входять у їхній власний досвід [36].

Перспективним напрямом розробки і впровадження кейсів у роботі зі студентами є моделювання типових ситуацій педагогічної діяльності. Важливим компонентом кейс-методів і ділових ігор є те, що вони виконують не тільки діагностичні і пізнавальні функції, а й тренінгові. У випадку розігрування ролей студенти, виконуючи ролі, приймають власні рішення, у процесі чого очевидна спрямованість на формування навичок професійної поведінки у колективі, вміння аналізувати характер міжособистісних стосунків.

Практично у всіх закордонних школах нині виділені три загальні групи ігор, спрямованих на організацію самостійності студентів:

1. Ігри, спрямовані на набуття теоретичних знань;
2. Ігри, спрямовані на набуття практичних вмінь;
3. Ігри, що сприяють зміні ставлень до проблеми або предмета, що вивчається [37].

Ділова гра є формою створення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання систем стосунків, характерних для цієї діяльності як цілого [16]. Вона дає можливість збагнути не тільки мету навчання і виховання, яка не може бути досягнута іншими засобами, але й надає соціальну компетенцію: навички соціальної взаємодії і управління людьми, організації діяльності колективу, уміння керувати і підкорятися, брати відповідальність та інші соціальні якості особистості майбутнього фахівця. Це відіграє особливе значення в період демократизації суспільства, переходу до ринкової економіки.

Активні методи навчання, до яких в першу чергу слід віднести навчальні ігри, дають змогу формувати знання, уміння самостійної роботи, професійні уміння і навички студентів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності.

Завдання педагога на сучасному етапі зводиться до того, щоб створити

оптимальні умови надання максимальної допомоги студентам в їхній майбутній роботі за спеціальністю. Розв'язавши її за допомогою навчальної гри, що містить проблемний зміст, тісний зв'язок з виробництвом, можна дати майбутньому інженеру уже на початкових курсах навчання в університеті можливість випробувати себе у виробничих умовах. Гра допомагає засвоїти закони і закономірності, перевірити особисті результати, враження з результатами, враженнями та висновками інших учасників гри [16]. Поєднання досвіду і знань у дидактичній грі допомагає тому, хто навчається, ясніше побачити цілісність процесу майбутньої професійної діяльності, краще зрозуміти сенс навчання, побачити свої помилки та оцінити досягнення. Наочність, відчутність процесу пошуку та отримання результатів приводять до більш глибокого і чіткого розуміння навчального матеріалу, дозволяють відчутти тому, хто навчається, що він може більше, ніж сам припускає. Це підсилює його впевненість у своїх силах, розкриває інтелектуальні здібності. До того ж навчальна гра психічно впливає на особистість майбутнього фахівця, що розвивається, має переважно характер наукового управління, слугує самовихованню і самостійному засвоєнню навчального матеріалу.

У дидактичній грі найкращим чином можна забезпечити умови для розвитку таких вольових якостей особистості, як організованість, витримка, самоконтроль та інші [50].

Формування у студентів систематизованих знань з вивченої теми передбачає структурування певної організації їхньої пізнавальної діяльності засобами гри. Ефективність дидактичних ігор полягає в тому, що вони розраховані на більш широкий діапазон мотивів. Наприклад, у студентів, які не мають пізнавальних інтересів, дидактичні ігри можуть викликати ігровий мотив – діяльність буде творчою; для студентів зі стійкими навчальними інтересами ігровий мотив буде лише підкріпленням пізнавальних мотивів. Дидактичні ігри та ігрові заняття, які розробляються з урахуванням особливостей предмета і конкретних умов, як правило, відзначаються емоційністю, динамічністю, вони стимулюють у студентів розумові та інтелектуальні процеси.

Отже, під час навчальних ігор студенти не лише отримують більш конкретні уявлення про майбутню професійну діяльність, а й розвивають аналітичні здібності, синтезують культуру діяльності, в них формується цілісна понятійна система.

Таким чином, навчальна гра дає змогу кожному студентові відчутти себе суб'єктом педагогічного процесу, виявити й розвинути свою особистість. Це зумовлюється тим, що в грі відбувається здійснення бажання студента виявити свої здібності і придатність до професійної діяльності.

Загалом, підсумовуючи ефективність перелічених форм організації навчання на лекційних та семінарських заняттях, слід особливо відмітити їх соціально значущий гуманістичний потенціал, який неодмінно проросте в наступній діяльності студентів у демократичні когнітивні та поведінкові норми.

Що стосується основних методичних принципів інтерактивного підходу до навчання іноземним мовам, виділяють наступні принципи:

- взаємне спілкування на іноземній мові з метою ухвалення і продукування автентичної інформації, однаково цікавої для всіх учасників, в ситуації, важливій для всіх;

- спільна діяльність, що характеризується взаємозв'язком трьох об'єктів: виробника інформації, одержувача інформації і ситуативного контексту;

- зміна традиційній ролі викладача в учбовому процесі, перехід до демократичного стилю спілкування;

- рефлексивність навчання, свідоме і критичне осмислення дії, його мотивів, якості і результатів як з боку викладача, так і тих, хто вчиться [51].

Також в системі інтерактивного навчання виділяють такі основні принципи методики співробітництва:

- 1) позитивна взаємозалежність – група досягає успіху за умови гарного виконання завдань кожним студентом;

- 2) індивідуальна відповідальність – працюючи в групі, кожен студент виконує своє завдання, відмінне від інших;

- 3) однакова участь – кожному студенту надається однаковий за обсягом

час для ведення бесіди або завершення завдання;

4) одночасна взаємодія – коли всі студенти залучені до роботи .

При цьому, ефективність процесу навчання залежить від реалізації наступних принципів: комплексного підходу до процесу навчання на комунікативно-ситуативній основі; інтерактивності; диференційованого підходу; обліку індивідуальних особливостей; варіативності режиму роботи; проблемності (як при організації учбових матеріалів, так і самого учбового процесу).

Принцип комунікативно-ситуативного навчання передбачає використання комплексу комунікативних ситуацій, направлених на розвиток мови студента, що сприяє «подоланню різкого переходу від учбових умов до природного спілкування завдяки формуванню міцних асоціативних зв'язків, що навчаються». При цьому заняття з англійської мови не діляться по аспектах, а є комплексними.

Принцип інтерактивності припускає, що в ході учбового процесу студенти не тільки набувають учбових і професійно значущих знань і умінь, але і «змінюються самі в результаті виконання ними наочних дій».

Принцип комплексного підходу реалізується у використанні всіх видів мовної діяльності (включаючи і мову) при навчанні письмовому перекладу.

Використання принципу проблемності в навчанні означає, що «знання не підносяться навчаючому в детермінованому, завершеному вигляді, призначеному лише для запам'ятовування, а даються в динаміці переходу від незнання до знання, при активній участі самих навчаючих в отриманні частини цих знань в результаті самостійної роботи над рішенням спеціально підібраних проблемних задач». Принцип проблемності грає велику роль у формуванні інтересу до змісту навчання і самої учбової діяльності, що, у свою чергу, підвищує учбову мотивацію і дає можливість тим, що вчиться проявити розумову самостійність і ініціативність.

Принцип варіативності режиму роботи передбачає обмін професійно значущою інформацією на груповому і індивідуальному рівнях, а також

поєднання аудиторної і домашньої роботи з використанням сучасних засобів зв'язку [2].

Поєднуючи принцип диференційованого підходу з принципом обліку індивідуальних особливостей, викладач стає вільніший у виборі методичних прийомів і різноманітних стимулів, здатних підтримувати мотивацію і розумову активність студентів протягом всього періоду навчання.

Отже, інтерактивні технології навчання у закладі вищої освіти є перспективними, оскільки визначають діалог як провідну форму навчально-пізнавальної інтерактивної взаємодії та передбачають врахування основних методичних принципів навчання комунікативності й ситуативно-тематичної організації навчання. Використання інтерактивних методів в організації навчального процесу ЗВО підвищує якість професійної та комунікативної підготовки студентів як майбутніх фахівців.

1.3. Вікові особливості студентів-бакалаврів як передумова впровадження в процес навчання інтерактивних методів

Організація навчання на основі інтерактивних методів означає, що всі методичні рішення викладача – організація навчального матеріалу, використання тих чи інших прийомів, способів, вправ та таке інше – повинні заломлюватися крізь призму особистості студента – його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей. Передбачається, що в процесі застосування інтерактивних технологій викладач максимально враховує статево-вікові, індивідуально-психологічні, статусні особливості студентів. Усе це має здійснюватися як через форму і зміст самих навчально-мовленневих задач, так і через відповідний характер спілкування викладача зі студентом, групою: кожна навчальна задача повинна бути зрозуміла та прийнята студентом.

Термін «студент» має латинське походження і в перекладі українською

мовою означає людину, що старанно працює, учить, тобто оволодіває знаннями. Завдяки спільному виду діяльності - учінню, спільному характеру праці студенти утворюють певну соціально-професійну групу, провідною функцією якої є набуття відповідних знань та умінь в галузі обраної професії, навичок самостійної творчої діяльності [33].

Другий період юності, на який припадає студентський вік, має специфічні закономірності й являє собою важливий етап у розвитку особистості. У цей період відбувається становлення фахівця, формування його світогляду, ідеалів, переконань. Студентські роки для молодого людини слід розглядати не тільки як підготовку до майбутньої професійної діяльності, але й як першу сходинку до зрілості. К. Ушинський вважав період життя людини від 16 до 22-23 років найбільш вирішальним: «Тут саме завершується період утворення окремих низок (плетениць) уявлень, і якщо не усі вони, то значна частина їх групуються в одну мережу, досить широку, щоб надати вирішальну перевагу тому чи іншому уявленню у напрямку думок людини та її характері» [48].

Студента як людину певного віку і як особистість можна розглядати у трьох іпостасях:

- соціальної, яка обумовлена належністю студента до певної соціальної (академічної) групи і виявляється через виконання ним функцій майбутнього фахівця;

- психологічної, що являє собою єдність психічних процесів, станів і таких властивостей особистості, як характер, темперамент, спрямованість, здібності, від яких, власне, й залежить протікання психічних процесів та виникнення психічних станів;

- біологічної, що включає в себе тип нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, соматичний тип, психомоторику, фізичний стан тощо [33].

Це означає, що дослідження якостей і можливостей студентів, їх вікових та особистісних особливостей слід проводити в усіх зазначених напрямках.

Ю. Самарин виділив ряд характерних рис та протиріч соціально-

психологічного характеру, що мають місце у розвитку студентської молоді. У цей період молода людина здійснює вибір професії, оволодіває нею і починає випробувати себе в інших сферах життя, самостійно планує свою діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень і дій. У цьому віці формуються світогляд, етичні та естетичні погляди на основі синтезу наявних знань, життєвого досвіду, самостійних міркувань і дій. Багато які зі сфери теоретичних уявлень переходять у сферу практичних здійснень (кохання, шлюб, створення власної сім'ї). Однак, у зв'язку з матеріальною залежністю від батьків та необхідністю підкорятися існуючому в навчальному закладі розпорядку, виникає економічне протиріччя між різноманітністю бажань і можливістю їх здійснення, яке студент іноді намагається розв'язати додатковим заробітком на шкоду своїй основній учбовій діяльності [40].

Поєднання роботи з навчанням на денній формі створює ще одне протиріччя – надзвичайний дефіцит часу, який позначається або на якості учіння, або на сімейних взаємовідносинах, а у кінцевому результаті призводить до зниження інтенсивності інтелектуального та емоційного життя. Коли у студента виникає вибірковий інтерес до тієї чи іншої галузі знань і виникає бажання заглибитися саме у цю галузь, ресурси часу виявляються недостатніми.

Наступне протиріччя полягає у тому, що хронічно не вистачає часу на переробку постійно зростаючого потоку інформації. Знаннями ж стає тільки та інформація, що перероблена і засвоєна людиною. Отже широта інформації часто вступає у протиріччя з глибиною її осмислення.

Існує ще одна особливість психічного розвитку студентів: якщо в середній школі навчання і виховання завжди випереджують розвиток, то у вищому навчальному закладі розвиток студентів іноді випереджує навчання і особливо виховання.

Для другого періоду юності типовим є максималізм і категоричність оцінок, які не завжди свідчать про принциповість. Категоричність може виявлятися через негативне ставлення до думок дорослих, неприйняття їхніх

думок, особливо у взаємовідносинах з людьми похилого віку. За відсутності позитивного виховного впливу у молодих людей, які не мають ділових контактів з дорослими людьми, не виникає властивого зрілості почуття активності. В результаті вони можуть спрямовувати власну активність по антисоціальних напрямках, вступати в конфлікти з оточуючими.

Американський психолог Р. Мей вважає, що переситившись вченою мудрістю своїх знань, студенти часто відчують потребу якимось чином «вибрикнути». «Навряд чи вдається утримати їх, – пише він, – але можливо підказати, куди направити свою бунтарську силу. Імовірно, на якомусь етапі кожна молода людина відчуває бажання повстати, «підняти дим коромислом», заявити про себе як незалежну особистість, навіть якщо це дорого обійдеться їй та оточуючим. Це говорить лише про життєву силу, що рветься назовні, енергію і потенційні можливості, про творче багатство інстинктивних потягів. Спроби дорослих утримати цей потік принесуть більше шкоди, ніж користі. Більш вірне рішення – спробувати спрямувати цей потік у творче русло» [47]. Враховуючи це, викладачі мають бути мудрими і толерантними, вірити в студентів, спираючись у виховній роботі на їх позитивні якості.

Вже з перших курсів студентів характеризує здатність до критичних міркувань, нерідко в них можна спостерігати скептично критичне та іронічне ставлення до ряду викладачів, до режиму вищого навчального закладу. Гостра критика інших людей часто поєднується у студентів з не менш гострою самокритикою. Але самооцінка в них є суперечною і часом нереалістичною. Вона здійснюється шляхом порівняння ідеального і реального «Я». Разом з тим образ ідеального «Я» ще не ствердився і може бути випадковим, а реальне «Я» сприймається нечітко й ілюзорно. Це викликає внутрішню невпевненість у собі, що часто супроводжується зовнішньою різкістю та розв'язністю.

Дослідження психологів показали, що в другий період юності розвиток таких важливих для навчання психічних процесів, як мислення, пам'ять, увага відбувається нерівномірно. Особливо помітні «спади» і «підйоми» у розвитку мислення і пам'яті [40]. «Підйоми» у розвитку мислення припадають на вік 20,

23 і 25 років. «Спади» спостерігаються у 22 і 24 роки. «Підйоми» у розвитку пам'яті припадають на 18, 23 і 24 роки, «спади» – на 22 і 24 роки. Як видно з наведених даних, існує тимчасова розбіжність «підйомів» і «спадів» у розвитку пам'яті і мислення. Зміни в пам'яті як би підготовляють зміни в розвитку мислення.

У віці від 18 до 21 року рівень уваги стабільний; пізніше коливання виражені більш інтенсивно. 19, 22 і 25 років є оптимальним віком для розвитку інтелекту. Наведені дані свідчать про суперечливий характер розвитку психічних функцій та інтелекту. Ця суперечливість не може не позначитися на успіхах у навчанні. Так, у 18-літньому віці студент може запам'ятати досить великий обсяг навчальної інформації, що збільшився на другому курсі (пам'ять у цей час досягає високого розвитку), але не може здійснити розумову переробку всього отриманого матеріалу, оскільки мислення в цей час відстає від пам'яті. Цим, зокрема, можна пояснити, чому значна кількість студентів на екзаменаційній сесії за третій семестр має нижчу успішність, ніж у перших двох [40].

Складні і нові завдання, що виникають перед студентом вже на першому курсі, вимагають чіткої організації навчального процесу, виховання в студентів навичок самостійної роботи з навчальною та науковою літературою, умінь самостійного розподілу свого часу між навчанням, побутом і відпочинком, а в багатьох випадках ще й підробітками. Наведений матеріал свідчить про необхідність врахування вікових змін у розвитку психологічних функцій при організації самостійної роботи студентів, яка має бути спрямована перш за все на осмислення навчальної інформації, а не тільки на її запам'ятовування.

Окремо слід зупинитися на проблемі адаптації першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах. Різка зміна багаторічного стереотипу роботи, до якого звикли юнак чи дівчина (динамічного стереотипу за І. Павловим), іноді приводить до нервових зривів і стресових ситуацій. Перебудова динамічного стереотипу у кожного студента протікає індивідуально і залежить як від тину вищої нервової діяльності, так і від

соціальних чинників. Серед головних труднощів, з якими стикаються першокурсники, психологи виділяють наступні:

- негативні переживання, обумовлені виходом зі шкільного колективу;
- невизначена мотивація вибору професії, недостатня психологічна готовність до неї;
- відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з науковою літературою, словниками, каталогами тощо;
- невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, що посилюється відсутністю щоденного контролю з боку викладачів;
- пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах, налагодження побуту та самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов до гуртожитку [13].

Другим компонентом застосування інтерактивних технологій є діяльнісний компонент. Відомо, що важливими характеристиками діяльності є предметність та вмотивованість. У рамках особистісно-діялісного підходу процес навчання трактується як навчальна діяльність студентів, а об'єктом навчання на заняттях ІМ виступає мовленнєва діяльність у таких її видах, як говоріння, слухання, читання, письмо.

Проблема мотивації є однією з центральних проблем психології навчання ІМ. Як підкреслює І. Зимня, «мотиваційно-спонукальна фаза» є вихідним моментом будь-якого виду діяльності, в тому числі й мовленнєвої. Як правило, людська діяльність буває полімотивованою, і людина діє, виходячи не з одного, а з декількох мотивів [17]. Тому, розглядаючи навчальну діяльність, необхідно брати до уваги комплекс мотивів, які спонукають і направляють цю діяльність.

Експериментальні дослідження мотивів, які проводились як вітчизняними, так і зарубіжними психологами та методистами (М. Васильовою, М. Вайсбурд, М. Гамезо, Я. Гольдштейном, S. Krashen, H. Dulay, M. Burt та ін.), дозволяють зробити висновок, що при вивченні іноземних мов у студентів переважають дві категорії мотивів: пізнавальні, які зумовлені змістом

навчального матеріалу та усвідомленням необхідності володіння певною інформацією, та соціальні, або мотиви комунікації, які пов'язані з потребою спілкування з іншими людьми, почуттям успіху. Стадії розвитку психіки студентів характеризуються не тільки певним змістом провідної діяльності, але й певним зв'язком з віком студентів. Зміна провідної діяльності є основою змін, які характеризують розвиток психіки людей. Визначення провідної діяльності студентів викликає певні труднощі. В роботах провідних психологів студенти першого та другого року навчання відносяться до вікової групи як старших підлітків, так і юнаків. При цьому вважається, що в основній масі студентами першого року навчання є особи, які щойно закінчили середню школу, тобто люди віком 16-17 років. Грань переходу від дитинства до зрілості умовна. У своїй роботі ми визначаємо студентів перших двох років навчання як старших підлітків, які перебувають на грані переходу до самостійного юнацького віку [31].

В роботах Л. Виготського перехідний вік включає в себе два ряди процесів – натуральний ряд, що складається з процесів біологічного дозрівання організму, та соціальний ряд, що поєднує процеси навчання, виховання та соціалізації в широкому плані. Ці процеси взаємопов'язані, але не синхронні. Якщо в плані біологічного дозрівання студенти вважаються вже дорослими, то з точки зору соціального дозрівання вони ще не досягли повного розвитку, вони ще не є незалежними в соціальному плані [31].

Для старшого підлітка основною діяльністю залишається його навчання у закладі вищої (середньої) освіти. Але, як довели дослідження, проведені під керівництвом Т. Драгунової і Д. Ельконіна, вже на початку цього періоду виникає і набуває розвитку особлива діяльність, яка полягає у встановленні інтимно-особистісних відношень між підлітками. Ця діяльність була названа діяльністю спілкування. Діяльність спілкування є своєрідною формою відтворення між однолітками тих відношень, які існують між дорослими людьми, визначають на основі морально-етичних норм вчинки старших підлітків.

Таким чином, для старших підлітків велике значення мають два типи провідної діяльності – навчальна, або пізнавальна, та діяльність спілкування. При організації навчання іноземним мовам необхідно враховувати ці два типи провідної діяльності старших підлітків, тобто вправи мають бути з ігровим рольовим компонентом і мати пізнавальний характер, а на практичних заняттях перевагу слід надати колективним формам роботи (в парах, малих групах, у командах), враховувати природну потребу старших підлітків у спілкуванні один з одним.

Відомо, що рушійною силою психічного розвитку особистості є протиріччя між досягнутим рівнем розвитку знань, умінь, навичок, здібностей, системою мотивів та типами зв'язків людини з оточуючим середовищем. Важливі зміни відбуваються і в розумовій діяльності студентів: змінюється співвідношення між конкретно-образним та абстрактним мисленням на користь останнього, розвивається аналітико-синтетична діяльність, тобто підлітки починають цікавитися не тільки фактами, але і їх аналізом. Студенти намагаються виявити головне в матеріалі, оволодівають умінням обґрунтовувати, доводити певні положення, робити узагальнення.

Велику роль продовжують відігравати конкретно-образні компоненти мислення. З розвитком абстрактного мислення конкретно-образні компоненти не зникають, а зберігаються та розвиваються, продовжують відігравати значну роль у загальній структурі мислення. Під впливом росту самосвідомості у старших підлітків розвивається вміння та потреба самостійно мислити. Студенти прагнуть мати свою власну думку, свої погляди з цілого ряду питань, не покладаються на авторитет учителів та книжок.

Виходячи з цього, психологи досліджують психологічні умови активізації розумової діяльності студентів під час навчання, умови оволодіння ними ефективними методами самостійної розумової діяльності, виявляють, як співвідносяться у процесі навчання засвоєння «готових» знань та самостійні «відкриття». Рішення особливих пізнавальних та практичних задач допомагає не тільки більш свідомому засвоєнню знань, але й розвитку здібності

самостійно добувати та використовувати знання, творчо розмірковувати та діяти.

Як підкреслює О. Петровський, у процесі активної пізнавальної діяльності самого студента в нього виникає сталий інтерес до навчальних знань і він твердо засвоює матеріал [33]. Інтерес до навчання виникає тоді, коли він сам безпосередньо бере участь у формулюванні висновків, робить самостійні «відкриття». Готові висновки, готові знання не задовольняють студента, він заучує їх формально.

Г. Гонтар виділяє ряд характерних рис такого навчання: по-перше, воно вчить мислити логічно, науково, творчо; по-друге, воно робить навчальний матеріал більш доказовим, тим самим сприяє перетворенню знань у переконання; по-третє, воно, як правило, є більш емоційним, «пробуджує» більш глибокі інтелектуальні процеси, в тому числі відчуття радісного задоволення, відчуття впевненості у своїх можливостях та силах; по-четверте, воно активізує довгострокову пам'ять, тобто «самостійно» відкриті істини, закономірності не так легко забуваються, а у випадку забування вони легко відтворюються [31].

Однак не слід примушувати студентів «відкривати» виключно всі явища та закономірності. З одного боку, у юнака є достатній запас знань з граматики та лексики англійської та рідної мови, і тому він здатен на основі цих знань узагальнити деякі дані, зробити висновки. З іншого боку, не всі явища англійської мови мають еквіваленти в рідній мові, і для їх розуміння недостатньо знань попереднього матеріалу іноземних мов. Тому студентам важко самим узагальнити такий мовний матеріал, у цьому випадку їм необхідна допомога викладача.

Таким чином, при навчанні англійської мови студентів-бакалаврів необхідно дати їм можливість під керівництвом викладача самостійно робити узагальнення, висновки, встановлювати логічні зв'язки між явищами, що вивчаються, формулювати правила, тобто процес засвоєння знань повинен бути активним, а студенти – не об'єктами, а суб'єктами процесу навчання.

Прагнення студента до спілкування необхідно реалізовувати через організацію колективної діяльності та рольових ігор, у яких він зможе задовольнити свої потреби в розширенні особистого досвіду та соціальних контактів. Зміст вправ, які входять до системи вправ курсу, повинен відповідати особистісним потребам студентів, відповідати їх інтересам, тобто вправи повинні бути вмотивованими, побудованими на проблемному, особисто значущому, цікавому для студентів матеріалі.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ- ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Педагогічні умови реалізації інтерактивного навчання на заняттях з англійської мови

Студенти за період навчання пристосовуються, звикають до традиційних методів навчання, до інтер'єру класної кімнати, до постійних форм і способів власної діяльності й діяльності вчителя, їм знайомі «правила гри», усі «закони» звичайного навчального заняття, в якому все зрозуміло та передбачено і немає місця для чогось невідомого. Кожен студент, таким чином, створює в цій моделі навчального простору певну «зону комфорту», де відчуває себе у відносній безпеці. Вихід за рамки цієї зони породжує спочатку стан непевності, тривоги, почуття дискомфорту, бажання повернутись до звичного. Це вимагає від викладача певних дій, спрямованих на адаптацію студентів до ситуації, що змінилась.

Але сьогоденні студенти є продуктом інформаційного суспільства, що відрізняється різноманітністю, рухливістю, мінливістю. До того ж кожен зі студентів є яскравою особистістю, яка характеризується, крім статі, етнічною, релігійною належністю й особливим індивідуальним рівнем інтелектуального розвитку, стилем учіння (сприйняття, запам'ятовування, дослідження). Інтерактивне навчання необхідне насамперед для забезпечення саме індивідуальних потреб дитини у навчанні [37].

Застосування педагогом інтерактивних технологій навчання також змінює звичну для студента ситуацію навчання, характер його діяльності, ставить його в іншу позицію: студент перестає бути «пасивним глечиком», в який «вливають чергову порцію знань», а стає активним учасником навчання.

Отже, визначимо та обґрунтуємо педагогічні умови реалізації інтерактивного навчання на заняттях з англійської мови.

Аналіз наукових джерел з проблем підготовки майбутніх фахівців надає змогу конкретизувати поняття «умова», яке тлумачиться як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [3, с. 1506], як фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник [3, с. 1526]. У нашому дослідженні такими чинниками, які сприятимуть оптимізації навчання майбутніх філологів, є педагогічні умови професійної підготовки студентів у ЗВО. «Адже навчально-виховний процес у вищій школі – це процес цілеспрямованої діяльності викладача з метою створення умов для розвитку особистості майбутнього фахівця. Цей процес передбачає не лише отримання студентом сукупності необхідних професійних знань, а й формування культурних навичок, необхідних фахових умінь, системи поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини та є наслідком систематичного впливу культурного і матеріального середовища» [26].

Визначаючи педагогічні умови професійної підготовки фахівців у ЗВО, на думку І. Мельничук, необхідно враховувати той факт, що процес навчання студентів у вищій школі засновано на певних закономірностях, які:

- зумовлюють послідовність досягнення визначених цілей;
- уможливають ефективне управління процесом навчальнопізнавальної діяльності студентів на основі передбачення її результатів;
- дають підстави для наукового обґрунтування й оптимізації змісту, форм і методів підготовки фахівців на сучасному етапі реформування системи освіти в Україні [27, с. 292-293].

Під педагогічними умовами професійної підготовки студентів розуміється сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища – чинників, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, реалізуються в навчально-виховному процесі ЗВО, спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою оптимізації професіогенезу майбутніх фахівців та спричиняють підвищення ефективності

процесу професійної підготовки людей з вищою освітою [27, с. 301].

Поєднання теоретичної підготовки у професійному навчанні та інтерактивних технологій сприятиме формуванню необхідних професійних якостей майбутніх філологів. Отже, використання засобів інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх філологів потребує «організаційно-діяльнісного підходу до визначення і реалізації спеціальних педагогічних умов, які відповідатимуть поставленим цілям підготовки майбутніх фахівців» [27, с. 291].

Для того щоб процес адаптації до нових технологій розпочався і пройшов успішно, студентів необхідно вийти за ті межі «зони комфорту», що була раніше, розширити її, відчувати себе в безпеці у новій ситуації. Подолання страхів, невпевненості перед новою ситуацією, розуміння і прийняття учнями нових вимог будуть, у свою чергу, впливати на ефективність навчальної діяльності.

В діяльності будь-якої групи під час навчання можна виділити два аспекти (діловий і соціально-психологічний), які тісно пов'язані та впливають на навчальний процес.

Діловий аспект навчання містить: опрацювання студентами змісту навчального матеріалу; виконання ними різноманітних навчальних завдань; отримання і запам'ятовування інформації [20].

Цей аспект, так би мовити, знаходиться «на поверхні», його можна легко спостерігати і керувати ним. Тому у своїй діяльності педагог найчастіше й орієнтується на нього: чи вивчено студентом навчальний матеріал, чи виконано завдання, чи дисципліновано поводить студент тощо. Якщо викладач враховуватиме у своїй діяльності тільки цей аспект, це загрожує перерости у вимогу досягнення дитиною навчального результату «за будь-яких умов» і «будь-якою ціною».

У зв'язку з цим розглянемо соціально-психологічний аспект навчання, що включає: бажання та страхи студентів і викладача; почуття й переживання; симпатії та антипатії; атмосферу довіри чи недовіри; відчуття безпеки. Отже,

ефективність діяльності на діловому рівні залежить насамперед від благополуччя в соціально-психологічному аспекті.

Студент буде активним, якщо його не лякає атмосфера заняття, що складається з різних аспектів його власної діяльності та діяльності викладача. Студент є активним, якщо на занятті відсутня критика його особистості з боку педагога або одногрупників, а зауваження носять конструктивний характер і стосуються, насамперед, результатів його діяльності. Він відчуває себе в безпеці, якщо будь-який його внесок у навчальний процес цінується.

Таким чином, для досягнення балансу між діловим і соціально-психологічним аспектами навчальної діяльності необхідно створення атмосфери комфорту і безпеки. Тільки сприятлива психологічна атмосфера, поступово дозволить студентам адаптуватись до нової для них ситуації, що створюється застосуванням інтерактивних технологій.

Реалізація інтерактивного навчання потребує від педагога створення певних умов, що надають інші можливості для організації навчального процесу. До таких умов відносяться:

1. Багатосторонній тип комунікації, що відтворюється у навчальному процесі;

Інтерактивне навчання потребує багатостороннього типу комунікації, коли комунікаційні зв'язки виникають не тільки між педагогом і студентами, а й між усіма студентами, а педагог стає рівноправним учасником навчальної діяльності. Процес взаємодії між студентами на основі багатосторонньої комунікації є можливим, з одного боку, за умов опанування ними навичками міжособистісного спілкування (уміння слухати себе й інших, відтворювати те, що почуто, пояснювати, задавати питання тощо); з іншого – за умов зміни вчителем основ, на яких будується така взаємодія.

2. Сприятлива, позитивна психологічна атмосфера в студентській групі під часу заняття;

Розпочати створення в групі сприятливої психологічної атмосфери педагог може вже з надання студентам програми майбутньої діяльності.

Викладачі по-різному подають студентам таку програму з нового конкретного предмету, курсу тощо. Вони можуть обмежуватися назвою теми і переліком того, чим будуть займатись студенти, а можуть розкрити зміст майбутніх занять, визначити завдання студентів і очікувані результати їхньої діяльності, розповісти про передбачувані методи і норми роботи та оцінювання її результатів. Важливо, щоб, представляючи програму діяльності, педагог торкався не одного заняття, а показував перспективу при вивченні теми чи розділу. Якщо застосувати і в цьому місці заняття спеціальні технології, то це допоможе зробити процес представлення змісту матеріалу, що буде вивчатися, не тільки більш цікавим, але й більш наочним.

3. Норми спільної праці, що виробляються викладачем разом із студентами.

Подоланню деяких побоювань сприятиме встановлення правил поведінки чи норм роботи на занятті. Наприклад, деякі студенти не висловлюються на занятті, оскільки відчують страх перед критичними зауваженнями своїх товаришів. Цю проблему допоможе подолати визначення правил подачі зворотного зв'язку і норм сумісної діяльності.

Норми спільної групової роботи (за Г. Андрєєвою) – «це певні правила, які вироблені групою, прийняті нею і яким повинна підкорятися поведінка її членів, щоб їхня спільна діяльність була можлива» [6].

У традиційній педагогіці викладач знайомить студентів з правилами, за якими будуватиметься робота на заняттях, з тими вимогами, які він висуває. Вимоги стосуються дотримання тиші та відсутності розмов студентів між собою, порядку ведення записів і виконання різних письмових, контрольних робіт. Такі норми створюють умови для ефективної роботи викладача, адже шум, наприклад, заважає йому говорити, а студентам – його слухати, і найменше торкаються організації діяльності студентів, відводячи їм роль пасивних спостерігачів.

Щоб успішно реалізовувати інтерактивні технології у професійній підготовці студентів викладач має вміти грамотно застосовувати ці технології.

Отже, першою педагогічною умовою застосування інтерактивних технологій у підготовці студентів-філологів вважаємо підготовку науково-педагогічних працівників до застосування інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови.

Зазначена підготовка повинна передбачати не лише розвиток педагогічних вмінь та навичок щодо застосування інтерактивних технологій, а, в першу чергу, сформованість відповідного світогляду науково-педагогічних працівників. Зазвичай викладачам, на сьогодні, притаманні еkleктичність, нестійкість уявлень про педагогічні інноваційні технології (зокрема інтерактивні), і, взагалі про педагогічну діяльність. Результативна реалізація змісту запропонованої педагогічної умови передбачає розробку спеціальних робочих програм для науково-педагогічних кадрів, метою яких є не просто отримання нових знань, а збагачення досвідом творчості, формування механізму саморозвитку та самореалізації. Одночасно із цим доцільно створити так звану «інформаційну систему» для науково-педагогічних кадрів, яка була б зорієнтована на формування особистісних якостей, що становлять основу інноваційної діяльності. Така «інформаційна система» може включати наступні елементи: обмін передовим досвідом застосування інтерактивних технологій в освіті; можливість створення відповідної інновації та її практичної апробації; систематичне оновлення інформації щодо різновидів, змісту та особливостей застосування інтерактивних технологій тощо [41, с. 172].

Таким чином, незважаючи на те, що інтерактивні технології – це технології, засновані на спільній рівноправній діяльності суб'єктів та об'єктів навчального процесу, науково-педагогічні працівники повинні бути підготовлені для такої діяльності

Педагогічна умова щодо розробки методичного забезпечення для застосування інтерактивних технологій у навчанні студентів має на меті підвищення якості освіти.

Навчально-методичне забезпечення щодо застосування інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови повинно відрізнитись

різноманітністю, комплексністю, відображати зміст підготовки за спеціальністю, навчальною дисципліною, відображати дидактичний матеріал (обов'язково адекватний організації формі навчання та дозволяти досягти відповідного рівня знань), дати можливість суб'єктам навчання перевірити результативність своєї діяльності, самостійно проконтролювати та відкоригувати свою навчальну діяльність, містити об'єктивні методи контролю якості викладацької діяльності тощо.

На ефективність навчальної діяльності впливають різні чинники, у тому числі і емоційне благополуччя студентів та педагогів.

На заняттях найчастіше не прийнято говорити про свої переживання, відчуття, емоції, хоча і педагог, і студенти постійно їх фіксують. Викладач обговорює свої переживання з колегами, рідними, студенти розповідають один одному і домашнім про ті емоції та відчуття, які викликали в них зміст заняття, дії викладача тощо. Відбувається це найчастіше після заняття, коли змінити ситуацію і вплинути на його результати неможливо.

Діагностика емоційного стану студентської молоді допоможе викладачу виявити проблеми і труднощі в соціально-психологічному аспекті, вибудувати свою діяльність з урахуванням її результатів. Педагог може використовувати методи діагностики до заняття, попросити студентів (якщо вимагає ситуація) розповісти про свої відчуття, переживання, емоційний стан після застосування тієї чи іншої технології. Знаючи, які емоції, відчуття переважають у студентів, педагог вибудовує свою діяльність. Можна значно поліпшити психологічну атмосферу в аудиторії, поговоривши зі студентами і налаштувавши їх на виконання завдання.

Іноді погане емоційне самопочуття студентів, на нашу думку, пов'язане з побоюваннями, які вони можуть отримати від майбутніх занять. Тому важливо перед початком заняття попросити їх розповісти про свої очікування, що дозволить викладачу краще розуміти свої дії.

Успішність досягнення мети заняття багато в чому залежать від ступеня реалізації очікувань і не підтвердження побоювань студентів та викладачів. У

традиційній освітній практиці, на жаль, відсутні методи викладання очікуванням й побоюванням студентів і педагога.

Фіксація побоювань від майбутніх занять дозволить педагогу зробити певні кроки, щоб зняти напруженість і дискомфорт у соціально-педагогічному аспекті.

Для виявлення очікувань і побоювань студентів можна використовувати різні прийоми, спеціально присвятивши цьому час на першому занятті з навчальної дисципліни.

Для того щоб виявити очікування і побоювання студентів, педагог може розпочати заняття з того, що студенти й він сам знаходяться на початку важливого шляху, і щоб шлях був успішним, треба визначити, чого очікують від роботи на цьому занятті присутні.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх студентів.

Вважаємо, що викладачі повинні бути готовими до того, що деякі студенти будуть скаржитися, що інтеракція – це зайва витрата часу, оскільки їм потрібна гарно організована, від структурована й ефективно подана вчителем порція інформації. Проте, якщо ви вводите інтеракцію поступово, студенти звикатимуть і згодом зможуть оцінити переваги саме такого навчання. Однак, спроби застосувати великий обсяг інтерактивної діяльності в непідготовленій аудиторії завжди викликають значний опір тих, хто навчається [23].

Отже, результати інтерактивного навчання можуть бути досягнутими тільки за умови проведення рефлексії як завершення будь-якої інтерактивної технології. Рефлексія як найважливіший принциповий момент інтерактивного навчання передбачає, що активні дії студентів уже завершені, й студент розмірковує про спосіб їхнього виконання, про результати діяльності, про можливість подальшого застосування набутих знань і навичок.

Таким чином, педагогічними умовами застосування інтерактивних технологій у підготовці студентів-філологів виступають:

- підготовка науково-педагогічних працівників до застосування

інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови;

- розробка методичного забезпечення для застосування інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови;

- проведення рефлексії як завершення будь-якої інтерактивної технології.

2.2. Методика впровадження методу проектів у процес навчання студентів-філологів на заняттях з англійської мови

Визначимо правила організації інтерактивної роботи студентів-філологів на заняттях з англійської мови.

1. До роботи повинні бути залучені різною мірою всі студенти.

2. Необхідно дбати про психологічну підготовку студентів . Корисними є різноманітне та постійне стимулювання студентів за активну участь у роботі; надання можливості для самоорганізації та ін.

3. Тих, хто навчається в інтерактивні, не повинно бути багато. Продуктивна робота в малих групах. Кожен має бути почутий.

4. Приміщення має бути спеціально підготовленим. Студенти повинні мати змогу легко пересуватися під час роботи в малих групах. Усі матеріали для роботи малих груп готуються заздалегідь.

5. Під час заняття необхідно дотримуватись регламенту та процедури, проявляти терпимість до будь-якої точки зору, уважно вислуховувати всіх учасників, поважаючи їх.

6. Уважно ставитися до студентів під час формування груп.

7. На одному занятті бажано застосовувати 1-2 інтерактивних прийоми роботи.

8. Під час підготовки питань викладачу необхідно продумувати різні варіанти можливих відповідей і заздалегідь виробляти критерії оцінки ефективності уроку.

Заняття мають захоплювати студентів, пробуджувати в них інтерес і мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила впливу на емоції та свідомість студентів значною мірою залежить від умінь і стилю роботи окремого викладача .

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури занять з англійської мови. О. Пометун і Л. Пироженко пропонують структуру таких занять, яка складається з п'яти елементів:

- а) мотивація (5% часу заняття);
- б) оголошення, представлення теми та очікування навчальних результатів (5%);
- в) надання необхідної інформації (10-15% часу заняття);
- г) інтерактивна вправа – центральна частина заняття (50-60%);
- д) підбиття підсумків, оцінювання результатів заняття (5-15% часу заняття) [38].

Рефлексія є природним невід'ємним і найважливішим компонентом інтерактивного навчання на занятті. Вона дає змогу студентам і викладачу: усвідомити, чого вони навчилися; оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу; порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших; побачити реакцію студентів на навчання та внести необхідні корективи.

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

Технологія рефлексії після найважливіших інтерактивних вправ може бути у вигляді усного обговорення за запитаннями: з якою метою ви робили цю вправу, які думки і почуття вона у вас викликала, чому ви особисто навчилися, чому хотіли б навчитись у подальшому.

Прийоми інтерактивного навчання («Акваріум», «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Американська мозаїка», «Навчаючи – учусь», «Ток-

шоу», «Ажурна пилка», «Карусель» тощо) добре і доступно описані у Л. Пироженко та О. Пошетун [38].

Як оцінювати роботу студентів в умовах під час проведення інтерактивних занять, як підтвердити, що студенти справді набули необхідні знання, уміння 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 повинно 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.

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 отримання сучасних знань;
- визначити рівень здібностей студентів;
- з'ясувати, чи є необхідність у додатковому навчанні або

«перенавчанні»;

- поставити оцінки кожному студенту.

Такі традиційні завдання оцінювання зберігають свою актуальність і на інтерактивних заняттях, але поруч з ними перед викладачами постають питання і нові проблеми. Так, на такому занятті викладачі інколи, повідомляючи студентам завдання, заздалегідь інформують їх про критерії, за якими воно буде оцінюватися. Такий підхід дає можливість досягнути більшої ефективності навчання. Іноді викладачі здійснюють відкрите оцінювання результатів навчання самими студентами і не використовують результати такого оцінювання для виставлення оцінок у балах.

Нові стратегії оцінювання повинні показати рівень оволодіння навичками мислення і комунікацій, вирішення складних проблем і використання правових та інших соціальних інструментів. Оцінювання повинно бути тісно пов'язаним з процесом навчання хоча б тому, що студенти засвоюють власне те, за що їх оцінюють. Отже, методика перевірки знань, умінь та навичок має відповідати меті та методиці викладання курсу. Якщо для перевірки знань існують 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.

Ми вважаємо, що в оцінювання навчальної діяльності студентів повинно мати подвійний характер: викладачі повинні перевіряти роботу студентів і її результати відразу після закінчення засвоєння матеріалу, що міститься в розділі програми (змістовому модулі), а також в кінці семестру (підсумковий модуль). На відміну від існуючих сьогодні думок про відмову від поточного оцінювання на інтерактивних заняттях викладачу треба приділяти більше уваги поточному оцінюванню роботи студента під час заняття, аніж тестам в кінці семестру. Діагностична і класифікаційна цінність такого «м'якого» оцінювання є важливою на інтерактивних заняттях. Варто також дбати про те, щоб оцінювання не заважало самому процесові навчання: воно повинно виконувати

допоміжну функцію, а не бути окремою пріоритетною функцією викладача.

Важливо оцінювати також те, як студент бере участь у навчальній діяльності – його активність на заняттях, спосіб спілкування з колегами, готовність до співпраці і прийняття відповідальності, дотримання правил обміну думками та інших норм поведінки на заняттях [33].

Розглянемо деякі інтерактивні технології, які можуть використовуватися у підготовці студентів-філологів.

Технологія «Мікрофон» є різновидом загально групового обговорення певної проблеми, яка дає можливість кожному сказати щось швидко, відповідаючи по черзі.

Технологія «Рішення ситуаційних задач» забезпечує основу для високого рівня абстрагування й мислення, зацікавлюють та захоплюють, допомагають пов'язати навчання з досвідом реального життя, дають шанс реального застосування знань. Ця вправа навчає студентів ставити запитання, відрізняти факти від думок, виділяти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення.

Технологія «Мозаїка» використовується для створення на занятті ситуації, які дають змогу студентам працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу.

Метод «Карусель». Це варіант кооперативного навчання, при якому одночасно залучаються в роботу всі учасники навчального процесу. При цьому відбувається активне спілкування та обговорення проблеми між усіма студентами групи.

Метод інтерактивного навчання «Діалог». Для виконання творчого завдання студенти об'єднуються у групи (до 5 студентів), а результати своєї діяльності оформляють у вигляді схем, таблиць, на основі яких потім звітують, захищаючи свої погляди. Мета вправи – сформулювати спільні погляди на певні проблеми. Узагальнені висновки студенти занотовують.

Розглянемо технологію опрацювання дискусійних питань.

Дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання.

Воно значною мірою впливає на розвиток критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми – і все це повністю відповідає завданням сучасної школи, використовується при обговоренні питань [33].

Метод навчає студентів виробляти й формувати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших.

В іноземній мові розрізняють такі види діалогу – дискусій:

1. Повідомлення – повідомлення.
2. Запитання – відповідь.
3. Повідомлення – відповідь.
4. Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення.

До дискусії студенти готуються заздалегідь: ознайомлюються з етапами, підбирають матеріал, працюють з додатковою літературою.

Наприклад, вправа : «Обмін думками».

Завдання: Share with your partner your opinion about job situation in Ukraine.

Tell him or her how much each person is paid in your country.

Then say how much you think each person should be paid and say why.

Найбільш ефективними з точки зору засвоєння мовного матеріалу та зацікавленості студентів у процесі навчання є метод «мозкової атаки», метод Case Study, метод ділових рольових ігор та проектний метод.

Серед дослідницьких методів навчання іноземних мов можна виділити метод проектів, а з появою мережі Інтернет телекомунікаційні проекти [44].

Метод проектів був запропонований американським педагогом У. Кілпатріком на початку ХХ сторіччя. Головною метою цього методу було надання студентам можливості для самостійного отримання знань в процесі вирішення практичних завдань та проблем, які спонукали до пошуку необхідної інформації у різних наукових джерелах [32].

Є. Полат відзначав, що метод проектів передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів та дій студентів, які дозволяють вирішити ту чи

іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Як педагогічна технологія це є сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю [19].

В основу методу проектів покладена ідея, що відображає сутність поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої проблеми [45, с. 120].

У проектній роботі студенти залучаються в створену педагогом пошукову навчально-пізнавальну діяльність. Використання проектних технологій робить можливим формування та розвиток пошуково-дослідницьких, комунікативних, технологічних, інформаційних компетенцій, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології при вивченні іноземної мови, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність [34].

Виконання проектів, на нашу думку, може бути корисним для викладання мовних дисциплін, оскільки воно надає студентам практичні навички в організації власної діяльності, плануванні часу і роботі за визначеним графіком; також дає змогу під наглядом викладача контролювати своє навчання; створює можливості для співпраці студентів один з одним; допомагає набути практичних навичок публічної презентації та захисту своїх надбань та досягнень.

Вважаємо визначити, що оголошення загальної теми та вибір підтем із цієї проблеми здійснюється заздалегідь. Темі доцільно підбирати у вигляді конкретних, чітких запитань, які б зацікавили студентів. Необхідно враховувати, що чим менший вік учасників проекту, тим доступнішою має бути тема для дослідження.

Визначаємо тривалість проекту, його тривалість та форму представлення результатів, підбираємо матеріали, необхідні для роботи. Студенти працюють групами: тих, що не мають навичок дослідницької роботи, навчають більш

підготовлені студенти.

Для успішної реалізації навчального проекту потрібні такі умови:

- формулювання значущої в дослідницькому аспекті проблеми (задачі), яка вимагає для вирішення інтегрованого знання, дослідницького пошуку;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- структурування змістової частини проекту (з визначеними результатами окремих етапів);
- використання дослідницьких методів, що передбачає певну послідовність дій: обговорення методів дослідження; обговорення способів оформлення кінцевих результатів; збір; систематизація й аналіз отриманих даних; підведення підсумків; оформлення результатів; презентація; висновки; висування нових проблем дослідження [45, с. 121-122].

Вивчення наукових джерел дозволяє виокремити такі етапи роботи над проектами:

- визначення теми проекту;
- обговорення структури проекту, складання плану роботи;
- збір інформації: звертання до вже наявних знань і життєвого досвіду, робота із джерелами інформації, створення власної системи зберігання інформації;
- регулярні зустрічі, під час яких майбутні фахівці обговорюють проміжні результати, викладач коментує пророблену студентами роботу, корегує помилки у вживанні мовних одиниць, проводить презентацію й відпрацьовування нового матеріалу;
- аналіз зібраної інформації;
- підготовка презентації проекту – виставки, відеофільму, радіопередачі, театральної вистави і т.п.;
- демонстрація результатів проекту;
- оцінка проекту. На даному етапі відбувається не тільки контроль засвоєння мовного матеріалу й розвитку мовної та комунікативної компетенції,

але й загальна оцінка проекту, яка стосується змісту проекту, теми, його кінцевого результату.

Проектна робота сприяє розв'язанню таких педагогічних завдань: формуванню пізнавальних мотивів студентів; розширенню можливостей навчання й самонавчання; розвитку креативності, творчих здібностей; вихованню вміння вчитися – ставити цілі, планувати й організовувати власну – навчальну діяльність. застосування комп'ютерних технологій (для пошуку інформації, спілкування з іншими учасниками проекту, створення кінцевого продукту проекту).

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Педагогічний експеримент було здійснено на базі Запорізького національного університету зі студентами II курсу філологічного факультету. В дослідженні брало участь 28 студентів, які навчаються за освітньою програмою «Українська мова та література».

Методи експериментального дослідження: спостереження, тестування, бесіди, аналіз продуктів навчальної діяльності студентів.

Нами було розроблено й проведено проектне заняття на тему «Our House of Tomorrow». Тип проекту: рольово-ігровий з елементами творчої діяльності (Додаток А).

У основі проекту лежить дослідницька робота студентів і виявлення основних проблем екологічного, економічного і соціального характеру, пов'язаних з будівництвом «Будинку Майбутнього» в сучасних умовах.

Мета проекту: перевірити ефективність проектної методики в процесі навчання англійської мови.

Завдання проекту:

1. Збагатити, розширити мовні знання студентів з теми «Our House of Tomorrow», систематизувати і закріпити раніше пройдений матеріал по темі,

удосконалювати розвиток іншомовної компетенції і міжкультурної комунікації в цілому.

2. Підвищити рівень автономності студентів за допомогою самоорганізації в проведенні дослідницької, творчої роботи.

3. Познайомити студентів з методами групової роботи, методами проведення досліджень, направлених на вирішення певної проблеми.

4. Розвивати згуртованість колективу, відповідальне критичне мислення, увагу, кмітливість в процесі іншомовної ролево-ігрової діяльності.

Тривалість проведення проекту: 3 академічних заняття. Впровадження проекту «Housing» в навчальний процес викладання англійської мови для студентів-філологів здійснюється в три етапи: підготовчий, основний, завершальний, які проводяться в певній послідовності відповідно до технології використання проектної методики при навчанні іноземному языку студентів у закладі вищої освіти.

Кожне заняття будується на кшталт рольової гри і передбачає розподіл групи на 2 мікрогрупи (по 6 студентів). Кожна мікрогрупа представляє зібрання знавців будівельної справи: головного архітектора, дизайнера-оформлювача, інженера-конструктора та будівельника, а також головного еколога та соціолога, думка яких враховується при будівництві «Будинку Майбутнього». У ході рольової гри студентами обговорюються переваги та недоліки як сучасних, так і старовинних будинків, навіть складаються спільні проекти «Будинку Майбутнього», які передбачають план будівництва, макет будинку (зображення) та подання (захист) кінцевого результату кожним із учасників проекту. На заключному етапі проектного заняття проводиться його аналіз та оцінка, формулюються відповідні висновки.

Кожне із занять (Activity) планується по наступній схемі:

1. Вступ (Introduction);
2. Основні завдання заняття (Objectives);
3. Необхідна інформація (Materials);
4. Покроковий опис дій (Procedures);

5. Факультативні завдання (Extensions).

Студентів було поділено на дві групи: експериментальну (ЕГ) в кількості 12 осіб та контрольну (КГ) в кількості 16 осіб. Студентів було рівномірно розподілено за рівнями успішності у навчанні.

В експериментальній групі було проведено вивчення теми «Housing» за розробленим проектом, а в контрольній групі вивчення теми проводилося за традиційною схемою навчання.

В основу експериментальної перевірки педагогічних умов застосування інтерактивних технологій у підготовці студентів-філологів при вивченні англійської мови було покладено такі принципи:

- діалогізація навчального процесу для забезпечення рівності позицій всіх його учасників;

- проблематизація навчання, що передбачає збереження за всіма учасниками педагогічного процесу активної дослідницької позиції;

- персоналізація навчання, що дозволяє закріплення за кожним учасником педагогічного процесу особистої відповідальності та авторства в будь-якому висловлюванні, виступі, вчинку, дії, що здійснюються в межах навчальних ситуацій формуючого експерименту.

У експерименті була використана проектна технологія як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, внаслідок якої виховується позитивне ставлення до майбутньої професії – настанова на діяльність з оволодіння професією філолога.

Після проведення занять в експериментальній та контрольній групах ми визначили рівень засвоєння студентами вивченого матеріалу. З цією метою проводилося спостереження за діяльністю студентів під час проведення занять; проведено бесіди з викладачами англійської мови, які проводили заняття з досліджуваними студентами для з'ясування рівня засвоєних знань студентами; запропоновано студентам пройти тестування в системі moodle з тем заняття «Our House of Tomorrow» та написати реферат на тему «My house of the future», використовуючи вивчені на заняттях терміни. Отримані результати було

узагальнено та подано у таблиці 2.1. Зазначимо, що на початку експерименту рівень успішності студентів за дисципліною «Англійська мова» в обох групах значно не відрізнявся.

Таблиця 2.1

Результати експерименту

Оцінка	ЕГ		КГ	
	кількість студентів	%	кількість студентів	%
відмінно	7	58,3	2	12,5
добре	2	16,7	3	18,7
задовільно	3	25,0	9	56,3
незадовільно	0	0	2	12,5
Всього:	12	100	16	100

Встановлено, що в експериментальній групі 58,3% студентів засвоїли тему на оцінку «відмінно», в контрольній групі таких студентів тільки 12,5%. Оцінку «добре» в експериментальній групі встановлено у 16,7% студентів, а в контрольній групі – у 18,7% студентів. Оцінку «задовільно» визначено у 25,0% студентів експериментальної групи та у 56,3% студентів контрольної групи. Незадовільної оцінки в експериментальній групі не було виявлено, а в контрольній групі вона визначена у 12,5% студентів.

Отже, експериментально доведено, що ефективність засвоєння навчального матеріалу за умов інтерактивного навчання є значно вищою у порівнянні з традиційними формами навчання.

Таким чином, встановлено, що застосування проектної технології на заняттях з англійської мови професійного спрямування позитивно впливає на рівень підготовки студентів-філологів.

ВИСНОВКИ

Звернення до інтерактивних технологій зумовлено новими завданнями, які поставлені перед системою освіти країни: формування активної, діяльної, творчої, конкурентоспроможної особистості. Розв'язати це завдання в рамках старої організаційно-методичної інформативної системи неможливо. Одним із інноваційних підходів, здатним формувати активну, творчу, самодостатню особистість, виступає інтерактивне навчання, яке реально забезпечує перехід від педагогіки знаннєвої до розвивальної, до опанування студентами умінь і навичок, саморозвитку особистості.

З'ясовано, що за інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими в процесі пізнання, при цьому кожний робить свій індивідуальний внесок у загальну справу. Обмін знаннями, ідеями, думками відбувається в доброзичливій атмосфері, в умовах взаємної підтримки, взаєморозуміння, взаємодії. Інтерактивне навчання уможливорює різке збільшення відсотка засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студентів, але й на їх почуття, волю (дії, практику).

Визначено, що інтерактивні технології навчання у закладі вищої освіти є перспективними, оскільки визначають діалог як провідну форму навчально-пізнавальної інтерактивної взаємодії та передбачають врахування основних методичних принципів навчання комунікативності й ситуативно-тематичної організації навчання. Використання інтерактивних методів в організації навчального процесу ЗВО підвищує якість професійної та комунікативної підготовки студентів як майбутніх фахівців

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці студентів-філологів, а саме: підготовка науково-педагогічних працівників до застосування інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови; розробка методичного забезпечення для

застосування інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови; проведення рефлексії як завершення будь-якої інтерактивної технології.

Найбільш ефективним з точки зору засвоєння мовного матеріалу та зацікавленості студентів-філологів у процесі навчання визначено проектний метод, який передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів та дій студентів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності.

Проектна робота сприяє розв'язанню таких педагогічних завдань: формуванню пізнавальних мотивів студентів; розширенню можливостей навчання й самонавчання; розвитку креативності, творчих здібностей; вихованню вміння вчитися – ставити цілі, планувати й організовувати власну – навчальну діяльність. застосування комп'ютерних технологій (для пошуку інформації, спілкування з іншими учасниками проекту, створення кінцевого продукту проекту).

Розроблено та впроваджено у експериментальну групу студентів-філологів проектне заняття на тему «Our House of Tomorrow» завданнями якого виступають: збагачення та розширення мовних знань студентів з теми проекту, систематизація і закріплення раніше пройденого матеріалу по темі; удосконалення розвитку іншомовної компетенції і міжкультурної комунікації в цілому; підвищення рівня автономності студентів за допомогою самоорганізації в проведенні дослідницької, творчої роботи; ознайомлення студентів з методами групової роботи, методами проведення досліджень, направлених на вирішення певної проблеми; розвиток згуртованості колективу, відповідального критичного мислення, уяви, кмітливості в процесі іншомовної ролево-ігрової діяльності.

Експериментально доведено, що ефективність засвоєння навчального матеріалу за умов інтерактивного навчання є значно вищою у порівнянні з традиційними формами навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адобовська М. В. Організаційно-педагогічні умови та їх реалізація із застосуванням інтерактивних технологій для формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів географії. *Наукові записки. Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні науки* 2019. Вип. 143 С. 5-13. URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/29448/1/5-13.pdf>.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. Київ : Либідь, 1998. 488 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
4. Вишківська В. Б. Технологізація навчання у вищій школі як умова вдосконалення підготовки майбутнього вчителя. *Наука і освіта*. 2009. № 7. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/11.pdf.pdf.
5. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.
6. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
7. Волобуєва Т. Б. Педагогічна технологія навчального дослідження. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2011. № 1 (8). С. 28-32
8. Галузинский В. М., Евтух М. Б. Основы педагогики и психологии высшей школы в Украине, Киев : Наук. думка, 1995. 326 с.
9. Гевко І. В. Використання інтерактивних технологій в освіті. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 139' С. 53-60. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24374/Hevko.pdf?sequence=1>.
10. Гейхман Л. К., Клейман И. С. Дидактические основы профессиональной

- направленности обучения в вузе. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в вузе. Пермь : Книжное изд-во, 1982. 224 с.
11. Годованець Н. І., Леган В. П. Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. № 1 (40). С. 60-62.
 12. Гончаров С. М., Гурин В. А. Методи та технології навчання в кредитно-трансферній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посіб. Рівне : НУВГП, 2010. 451 с.
 13. Грищенко М. М. Навчально-виховна робота з першокурсниками. Київ : Вища школа, 1974. 123 с.
 14. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
 15. Зайченко І. В. Історія педагогіки : в 2 кн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. Кн. 1 : Історія зарубіжної педагогіки. 624 с.
 16. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів : метод. посіб. / О. І. Пометун та ін. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 304 с.
 17. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Академия, 2000. 457 с.
 18. Зінченко М. О. Інноваційне методичне забезпечення організації освітньо-виховної діяльності у дошкільному навчальному закладі : тестові завдання. Луцьк : Медиа, 2015. 24 с.
 19. Зубенко О. В., Медведєва С. О. Інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов в технічному вузі. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. № 4. С. 119-122.
 20. Інтерактивні технології : теорія та методика : посіб. / О. І. Пометун та ін. Умань-Київ : [б.в.], 2008. 94 с. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/377/1/interakt_tehn_teor_met.pdf.
 21. Классификация методов активного обучения / А. Г. Рыбальский и др. Киев : Наукова думка, 1984. 89 с.
 22. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної

- професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 153-162. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33692866.pdf>.
23. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. Київ : НОК ВО, 1990. 47 с.
24. Краткий справочник по педагогической технологии / под. ред. Н. Е. Щурковой. Москва : Новая школа, 1997. 64 с.
25. Лупенко-Ковтун С. Технології співпраці у підготовці майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 71-77.
26. Максимчук Л. В. Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів-міжнародників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_13.
27. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 585 с.
28. Митник М. Зіставний аналіз існуючих інтенсивних методів навчання іноземних мов. *Наукові записки. Педагогіка*. 2016. № 4. С. 210-216. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7304/1/Mytnyk.pdf>.
29. Мірошниченко В. М. Професійна підготовки майбутніх філологів засобами інтерактивних технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2017. № 58. С. 105-112. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/19444/Miroshnychenko.pdf?sequence=1>.
30. Навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів : довідник для пед. та наук.-пед. працівників / уклад. Н. М. Савельєва. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. 80 с.
31. Ніцецька О. М. Вплив психологічних особливостей студентів 1-2 курсів немовних вищих навчальних закладів на процес навчання англійської мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. № 19. С. 186-190. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/614/>.

32. Олійник І. П. Використання методу проєктів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня. URL: <http://www.nmc.od.ua/wp-content/uploads/2013/10/Oliynik.pdf>.
33. Основы педагогики и психологии высшей школы : учебное пособие / под ред. А. В. Петровского. Москва : Изд-во МГУ, 1986. 303 с.
34. Павлович А. В. Використання інтерактивних методів навчання у викладанні іноземної мови професійного спрямування у вищій школі. *Новітні освітні технології*. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1064>.
35. Петрук В. А., Андрущенко Н. О., Прозор О. П. Ретроспективний аналіз інноваційних методів навчання. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Petruk.php>.
36. Платов В. Я. Деловые игры : разработка, организация, проведение. Москва : Профиздат, 1991. 79 с.
37. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій. *Початкова школа*. 2004. № 10. С. 8-10.
38. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2006. 192 с.
39. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія. Харків : Основа, 1995. 105 с.
40. Психологія : навч. посіб. / О. В. Винославська та ін. Київ : ІНКОС, 2005. 352 с.
41. Пулим В. Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2012. Вип. 25. С. 170-172. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2012_25_57.
42. Равлюк Т. А. Креативні педагогічні технології у підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_6_28.
43. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учится. Москва : Смысл, 2002. 527 с.

44. Свириденко І. Інтерактивні технології і методи навчання іноземних мов на немовних факультетах. *Професійна комунікація : мова і культура*. 2016. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/23143/>.
45. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
46. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
47. Старовойтенко Н. В., Осипенко В. І., Чемерис І. А., Білик Л. І. Психологія і педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. Черкаси : ЧДТУ, 2017. 322 с.
48. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Київ : Рад. шк., Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки 1983. 488 с.
49. Червінська І. Б. Технології організації виховної роботи в початковій школі : навч. посіб. Івано-Франківськ : Вид-во Симфонія Форте, 2015. 208 с.
50. Чорная Н. М. Дидактические имитационно-моделирующие игры в современной школе и педагогике США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1989. 209 с.
51. Юніна О. Є. Освітні технології та методи навчання іноземних мов у сучасній українській школі. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. № 1-2 (39-40). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2\(39-40\)/uoesus.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2(39-40)/uoesus.pdf).
52. Ярита В. О. Використання інноваційних технологій у навчальному процесі: історико-педагогічний аспект. *Стратегічні напрями реформування системи освіти. Педагогічні науки*. 2014. № 4. URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2014/Pedagogica/4_163941.doc.htm.

Додаток А

Проект навчального заняття «Our House of Tomorrow»

Проект «Our House of Tomorrow» складається з трьох етапів (занять): підготовчий, основний, заключний, що організуються у певній послідовності відповідно до технології використання проектної методики при навчанні іноземної мови.

Кожне із занять (Activity) планується по наступній схемі:

1. Вступ (Introduction);
2. Основні завдання заняття (Objectives);
3. Необхідна інформація (Materials);
4. Покроковий опис дій (Procedures);
5. Факультативні завдання (Extensions).

Activity 1. (Підготовчий етап).

Introduction.

Заняття починається з короткого вступу викладача: викладач вітає всіх учасників проекту, знайомить студентів із основними особливостями проектної діяльності, визначає тему проекту – «Our House of Tomorrow».

Objectives:

1. Сформулювати проблему дослідження.
2. Висунути гіпотези та визначити напрями пошуку інформації щодо роботи з гіпотезами.
3. Організувати мікрогрупи студентів, визначити ролі кожного члена групи.

Procedures:

Викладач представляє ряд ситуацій, що дозволяють виявити одну або кілька проблем з тематики, що обговорюється. Студентам пропонується поміркувати над такими висловлюваннями:

1. House is made by men, home is made by women.

2. East or West, home is best!
3. Our planet is our Home!
4. There exist concrete kids in a concrete house.

Студентам пропонується низка навідних питань:

1. What is the main difference between the words «house» and «home»?

Після відповіді студентів, викладач дає наступну інформаційну довідку:

Materials:

Викладач: The original meaning of the word «home» in English and many other Indo-European languages too was a «safe dwelling place», a village, even a world. The word «house» come from the same root as «sky» and has used to mean a «covering and concealing». Home is something intimate and private. House is a physical structure not a place where one should supposedly receive kind treatment and feel relaxed.

Лексичні труднощі при цьому знімаються викладачем у вигляді перекладу незнайомих слів:

dwelling – житловий;

to conceal – приховувати;

a kind treatment – добре звернення.

2. Викладач пропонує вірш: «My heart's in the Highlands...»

Викладач:

My heart's in the Highlands, my heart is not here,

My heart's in the Highlands, a – chasing the deer,

A chasing the wild deer and following the roe,

My heart's in the Highlands wherever I go.

Лексичні труднощі при цьому знімаються викладачем у вигляді перекладу незнайомих слів:

to chase – переслідувати, гнатися;

a deer – олень (pl. deer);

a roe – козуля (pl. roe).

Викладач: Do you know, who wrote these verses?

Студенти: Robert Burns.

Викладач: What are they about? Is there any connection between this poem and the second expression given on the blackboard? Which one? Do you agree with the author? Why?

Відповіді студентів.

3. Викладач вказує на висловлювання: «Our planet is our Home!». Задає питання: «Should we care about our planet? Why? What can happen to our planet if we don't think about our future?».

Відповіді студентів.

4. Викладач: What do you think what the expressions «concrete house», «concrete kids» mean? Does the surroundings influence children? In what way?

У ході міркувань студенти самі логічно підходять до визначення проблем та висування гіпотез для їх успішного вирішення. Викладач відіграє роль консультанта-координатора.

Студенти: «If we create comfort and happiness inside, we will be able to live in our House of Tomorrow». «If we take care about our environment, we will be able to build our dream house». «If we take care about the health and the up-bringing of our kids, we will be able to build our House of Tomorrow».

Далі викладач разом із студентами визначають напрями пошуку роботи з гіпотезами.

- дослідити сучасні методи будівництва будинків, екологічно нешкідливих для навколишнього середовища;

- знайти способи створення затишку та комфорту не тільки для своєї родини, а й для навколишнього світу;

- дослідити причинно-наслідкові зв'язки соціальних проблем, пов'язаних із життям та діяльністю дітей, формуванням їх особистості.

Перше заняття закінчується вибором робочих груп та розподілом ролей у командах.

Activity 2. (Основний етап).

Introduction: Заняття починається з короткого вступу викладача: викладач

вітає всіх учасників, формує цілі заняття.

На даному етапі відбувається актуалізація вже відомого мовного матеріалу з обраної теми, а також ознайомлення з новими лексичними одиницями.

Objectives:

1. Організувати роботу у мікрогрупах зі збору необхідної інформації, аналізу та синтезу ідей.
2. Обговорити методи перевірки прийнятих гіпотез у мікрогрупах: інтерв'ю, опитування, спостереження, експерименти.
3. Визначити форми та способи подання результатів проекту.

Procedures:

З метою систематизації та закріплення основної лексики з обраної теми («Housing») студентам пропонуються різні види мовних вправ:

1. Викладач надає студентам опорну словникову схему та проводить гру «Bingo», спрямовану активізацію необхідних лексичних одиниць.
2. Викладач демонструє студентам фотоілюстрацію на цю тематику («Housing»). Проводить гру «Competition Game»: студенти працюють за групами, кожна група по черзі озвучує те, що зображено на ілюстрації, використовуючи необхідні слова та висловлювання з активного вокабуляра.
3. Викладач пропонує прочитати текст «The richest man in the world».

Далі організовується невелика дискусія.

Викладач: «What is the main idea of the text?». «Would you like to live in such a palace?». «Why?». «Could it be the House of Tomorrow?». «Explain why».

Quote the lines of the text, which show advantages and disadvantages of building such a house.

Виконання даних вправ сприяє активізації студентів у мікрогрупах, підводить до збирання необхідної інформації, аналізу та синтезу ідей.

Наприкінці заняття студенти визначають форму і спосіб представлення результатів проекту (інтерв'ю, реклама, рольова гра, усна доповідь), і навіть обговорюють методи перевірки прийнятих гіпотез у мікрогрупах: інтерв'ю,

опитування, спостереження, експеримент тощо.

Студентам пропонується наступна схема для організації мовного матеріалу:

Materials:

Types of houses	Advantages	Disadvantages	Measures, decisions
-----------------	------------	---------------	---------------------

Extensions: Студентам пропонується самостійно знайти додатковий матеріал з цієї проблеми відповідно до певної ролі: головний дизайнер-оформлювач (main designer), головний архітектор (main architect), головний інженер-конструктор (main engineer-constructor), будівельник (builder).

З метою перевірки прийнятих гіпотез студенти проводять бесіди, опитування, інтерв'ювання своїх рідних та друзів (результати демонструються під час захисту проекту).

У процесі проектування викладачем постійно здійснюється відстеження діяльності кожного студента на всіх етапах роботи над проектом.

Activity 3. (Заклучний етап).

Introduction: Вступне слово викладача: викладач вітає всіх учасників, формує цілі заняття.

Objectives:

1. Завершити відбір інформації та її обговорення у групах, скласти сценарій захисту проекту.

2. Оформити проектну роботу (кінцевий результат у вигляді гумористичного фотоколажу, стінгазети, щоденника, журналу, записів інтерв'ю, доповіді тощо).

3. Захистити проект, проаналізувати результати проектної діяльності.

Procedures:

1. Підготовка.

Викладач надає час студентам (20 хв) для завершення проектної роботи, її оформлення та підготовки до захисту (презентації) результатів. Спостерігає, координує діяльність студентів.

2. Захист проекту

Перша група: реклама проекту будинку майбутнього.

Студенти цієї групи провели велику дослідницьку та творчу роботу з цієї проблеми. У результаті ними було представлено рекламу «створеного» ними Будинку Майбутнього: кожен учасник мав можливість висловитися відповідно до своєї ролі.

Друга група: підсумком її роботи була доповідь, складена студентами та узагальнена лідером цієї групи. Доповідь супроводжувалась ілюстраціями. Під час захисту студенти ставлять своїм одногрупникам різноманітні питання.

3. Оцінка результатів

Під час захисту проектів було проведено оцінку результатів як самими студентами, так і викладачем.