

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

До захисту допустити:

Зав. кафедри

«___» _____ 2020 р.

Кваліфікаційна робота

за освітнім ступенем «Магістр» на тему:

**ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Студентки факультету іноземних мов
освітнього рівня «Магістр»
спеціальності 014 «Середня освіта (Мова і
література англійська)»
заочної форми навчання
Волохової Анастасії Олегівни

Науковий керівник:

Бодик О.П., канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
МДУ

Рецензент:

Радзієвська Ольга Валеріївна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри
іноземних мов ДВНЗ «Донбаський
державний педагогічний університет»

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

«___» _____ 2020 р.

Маріуполь – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	12
1.1. Проєктування як спосіб інноваційної діяльності в освіті	12
1.2. Модель проєктування навчальних технологій	32
1.3. Методологічні підходи до дослідження професійно- орієнтованих технологій підготовки майбутнього вчителя іноземних мов	45
Висновки до розділу 1	63
РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	66
2.1. Сутність професійно-орієнтованих технологій	66
2.2. Основні чинники ефективності професійно-орієнтованих технологій навчання	75
Висновки до розділу 2	101
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	104
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	108

ВСТУП

Актуальність дослідження. У зв'язку зі змінами, що відбуваються в суспільстві, сучасна система освіти виявилася перед необхідністю переоцінки сенсу своєї діяльності, цілей і змісту.

Міняється й уявлення про вчителя-професіонала в умовах інноваційної освітньої практики. Сьогодні успішний учитель розглядається як активна, вільна і відповідальна в проектуванні особистість, що постійно знаходиться в активному інноваційному пошуку, розробці і впровадженні в освітню практику педагогічних нововведень.

Тому, в системі вищої освіти на перший план виходить необхідність підготовки компетентного фахівця, здатного до адекватної адаптації в умовах динамічного, постійно змінного сучасного світу. Відбувається перехід від «знаннєвої» до «компетентнісної» освітньої моделі, що знайшло відображення в Концепції «Нова українська школа» [50, с. 16].

У той же час інноваційна професійна діяльність пред'являє особливі вимоги до знань, досвіду, сформованості мотиваційної сфери й особистісних якостей педагога. Передусім, це вимагає від учителя певної психологічної і практичної готовності до сприйняття і використання інновацій, як необхідних, і бажання впроваджувати їх у своїй практичній діяльності.

Отже, виникає необхідність в якісно іншій підготовці педагога, що дозволяє поєднувати фундаментальність професійних знань з інноваційністю мислення і практико-орієнтованим, дослідницьким підходом до вирішення освітніх проблем. Це безпосередньо пов'язано з проектуванням нових професійно-орієнтованих освітніх технологій, що забезпечують досягнення високої якості і гарантованих результатів професійного навчання і становлення особистості майбутнього вчителя.

Актуальність дослідження визначається також прагненням підготувати майбутнього педагога не лише як фахівця в певній предметній сфері, але і як особистість, що має необхідні компетенції для організації розвиваючого освітнього середовища. У нових соціально-економічних умовах значно зросли вимоги до професійної компетентності, гнучкості, здатності до творчості майбутніх фахівців. Успіх діяльності закладів загальної середньої освіти залежить багато в чому від професійно-особистісних якостей учителя, його морального й інтелектуального потенціалу, а також творчого пошуку у вирішенні педагогічних проблем.

Відповідно навчальний процес у закладах вищої освіти (ЗВО) має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів, створення умов для професійного зростання й самовдосконалення майбутнього вчителя, зокрема і вчителя іноземної мови. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та завдяки проєктуванню впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес підготовки сучасного вчителя. На думку І. П. Підласого, «сучасна педагогічна теорія «дозріла» до технологічного підходу, визначає його доцільність і раціоналізм» [54, с. 26]. Інноваційні педагогічні технології дозволяють змінити акценти у навчальному процесі і реалізовувати його із врахуванням індивідуальних запитів і можливостей майбутніх учителів, перетворюючи їх із об'єкта на суб'єкт навчання; мають на меті – поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, які викликають зміни у традиційному педагогічному процесі; подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти, виведення педагогічні ЗВО на вищий конкурентоспроможний рівень; ґрунтуючись на сучасних досягненнях науки, гарантують результативність навчально-виховного процесу у ЗВО.

У сучасній педагогічній науці достатньо розроблені різноманітні ідеї, теорії, концепції, моделі інноваційних педагогічних процесів, які однак недостатньо інтенсивно впроваджуються в реальній практиці виховання і навчання; до останнього часу залишаються недостатньо вивченими професійно-орієнтовані технології навчання іноземним мовам у вищій школі, що призводить до протиріччя з потребами соціальної й освітньої практики.

Ми погоджуємося з думкою І.І. Коновальчука, що інновації в педагогіці обов'язково повинні передбачати проєктування технологічного рівня реалізації педагогічної теорії. Такий розрив між фундаментальними дослідженнями і прикладною інноватикою заповнюється педагогічним проєктуванням – основним шляхом поєднання педагогічної теорії і практики [41, с. 71]. Процеси проєктування, впровадження й оцінки ефективності нових освітньо-виховних технологій є предметом вивчення педагогічної праксіології (грец. «*praktikos*» – діяльний, активний і *logos* – вчення).

Питання проєктування педагогічних систем, процесів і технологій розглянуті в роботах М.О. Алексеєва, В.С. Безрукової, В.П. Беспалька, В.О. Киричука, М.В. Кларіна, О.М. Коберника, А.О. Лігоцького, О.І. Огієнко, М.І. Скрипник, А.Д. Цимбалару, Н.Р. Юсуфбекова, Н.О. Яковлевої та інших.

Теорія і методика професійно-орієнтованого навчання іноземним мовам представлені в працях О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, О.І. Вишневського, Н.Д. Гальської, Е.Ф. Зеєра, І.О. Зімньої, Г.О. Китайгородської, М.О. Князян, Н.Ф. Коряковцевої, Г.К. Лозанова, Л.І. Морської, С.Ю. Ніколаєвої, Є.І. Пасова, Є.С. Полат, Н.В. Смірної, О.М. Солововой, В.В. Черниш, І.Ю. Шехтера, А.М. Щукіна, М. Геддеса, Дж. Річардса, Т. Роджерса, Г. Статріджа, Г. Стерна, Г. Фрібеля та ін.

Визначення об'єктом (продуктом) інноваційного проєктування освітнього процесу, зокрема проєктування інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, зумовлює здійснення

дослідження із проблем педагогічного проєктування під суттєво іншим кутом зору, порівняно з вищезазначеними традиційними його напрямками. Інакше кажучи, відбувається об'єктивне ускладнення власне проблеми дослідження, що потребує розробки у двох площинах, одна з яких визначається процесом проєктування, а інша – його об'єктом (інноваційними педагогічними технологіями).

З огляду на виявлені суперечності й науково-практичні потреби в їх розв'язанні, а також з урахуванням стану дослідженості вищезначеної проблеми та доцільність її розробки, було обрано тему нашого дослідження **«Проєктування інноваційних педагогічних технологій професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов»**.

Об'єкт дослідження – процес проєктування і реалізації професійно-орієнтованих технологій навчання у ЗВО.

Предмет дослідження – методологічні основи професійно-орієнтованих технологій підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Мета роботи – визначити й обґрунтувати методологічні основи проєктування інноваційних педагогічних технологій, а також проаналізувати ефективність реалізації професійно-орієнтованих технологій професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у ЗВО.

Відповідно до об'єкта, предмета і мети роботи були поставлені такі **завдання**:

- 1) визначити поняття, сутність і структуру процесу проєктування інноваційних педагогічних технологій;
- 2) теоретично обґрунтувати модель проєктування навчальних технологій;
- 3) розкрити сутність професійно-орієнтованих технологій навчання в системі вищої освіти;
- 4) обґрунтувати ефективність професійно-орієнтованих технологій навчання у системі вищої освіти;

- 5) проаналізувати найбільш перспективні шляхи професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у ЗВО;
- 6) розробити педагогічну технологію мовної діяльності іноземною мовою як цілісне утворення.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань та досягнення мети був застосований комплекс методів: вивчення й аналіз методологічних та науково-педагогічних джерел; аналіз, синтез і концептуалізація; класифікація на основі генетичного, функціонального, структурно-функціонального, системного аналізу з метою визначення сутнісних ознак й обґрунтування поняття інноваційної педагогічної технології; міждисциплінарний синтез і реконструювання; прогностичний аналіз і моделювання; рефлексивний аналіз досвіду проектування.

Наукова новизна одержаних результатів. У дослідженні *обґрунтовано* поняття й визначено сутнісні ознаки проектування як способу інноваційної діяльності в освіті; *сформульовано* принципи проектування інноваційних педагогічних технологій; *виявлено* методологічні основи, що розкривають концепцію професійно-орієнтованих технологій підготовки майбутніх учителів іноземної мови і *сформульовано* концептуальні положення її реалізації; *здійснено* моделювання професійно-орієнтованих технологій навчання в системі вищої освіти; *розкрито* основні принципи моделювання професійно-орієнтованих технологій: науковість, систематичність, зв'язок теорії із практикою, єдність свідомого і неусвідомлюваного, конкретного й абстрактного, раціонального й емоційного тощо.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблені нами модель проектування навчальних технологій, яка поглибила трактування професійно-орієнтованих технологій навчання у ЗВО, і методологічні підходи до дослідження професійно-орієнтованих технологій підготовки майбутніх учителів іноземної мови можуть бути використані у процесі практичної інноваційно-проектувальної діяльності в галузі освіти, у

науково-практичній підготовці майбутніх учених-дослідників із питань педагогічного проєктування, професійній підготовці педагогів різних спеціальностей, у системі післядипломної освіти, навчання в магістратурі; для розробки навчально-методичних матеріалів із удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, а також у процесі розробки / вдосконалення освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 014 «Середня освіта».

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження викладено в публікації: Волохова А. О. Чинники ефективності професійно-орієнтованих технологій навчання майбутнього вчителя іноземних мов: іншомовні чинники. *Perspectives of world science and education. Abstracts of the 12th International scientific and practical conference.* CPN Publishing Group. Osaka, Japan. 2020. Pp. 128-137. URL: <https://sciconf.com.ua/xii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiyaperspectives-of-world-science-and-education-12-14-avgusta-2020-goda-osakayaponiya-arhiv/>.

Структура та обсяг роботи.

Відповідно до поставленої мети й завдань дослідження магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і трьох схем. Загальний обсяг – 105 сторінок.

У вступі обґрунтовано актуальність та новизну теми магістерської роботи, сформульовано мету й завдання, об'єкт і предмет дослідження, визначено теоретико-методологічну основу дослідження, подано відомості про апробацію роботи.

У першому розділі **«Методологічні основи проєктування інноваційних педагогічних технологій»** розкрито сутність і структуру процесу проєктування інноваційних педагогічних технологій, обґрунтовано модель проєктування навчальних технологій, визначено методологічні підходи до дослідження

професійно-орієнтованих технологій підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

У другому розділі **«Професійно-орієнтовані технології навчання як психолого-педагогічна проблема»** розкрито сутність професійно-орієнтованих технологій навчання, визначено і сформульовано основні чинники ефективності професійно-орієнтованих технологій навчання, розроблено педагогічну технологію мовної діяльності іноземною мовою як цілісне утворення.

У **загальних висновках** узагальнено основні результати дослідження.

РОЗДІЛ 1.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Проєктування як спосіб інноваційної діяльності в освіті

Проєктування (від лат. *projectus* – кинутий уперед), якщо виходити з визначення, що подає словник «Науково-технічний прогрес» (1987), – це «тісно пов'язана з наукою та інженерією діяльність щодо створення проєкта», що історично сформувалася «в межах діяльності з виготовлення нових виробів, машин і механізмів» [49, с. 219]. Як засвідчує вищеназване джерело, спочатку виділення з цієї діяльності «особливого етапу» (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.), пов'язаного з «конструктивною розробкою ідей і варіантів нового об'єкта...», а згодом – «необхідність попередніх досліджень і конструктивних розробок, здійснюваних у площині креслення», призвели до «виокремлення проєктування як самостійного виду діяльності». Проте, за цим виданням, «лише з розвитком досить складної проєктної мови й діяльності, відокремленням від інженерії й виробництва стало можливим говорити власне про проєктування, яке необхідно відрізнити від конструювання» [49, с. 220]. Ця відмінність, на думку авторів словника, полягає в тому, що «проєктування передбачає можливість цілковито розробити (спроєктувати) виріб на рівні... проєктних знакових засобів», тобто на ідеальному рівні, а отже, не вдаючись до «інженерної діяльності... досвіду виготовлення виробу в матеріалі... випробувань експериментальних і дослідних зразків» [49, с. 220].

Примітним, на нашу думку, є те, що, характеризуючи проєктування як тенденцію науково-технічного прогресу, автори порушують ціннісний його аспект, відзначаючи «революціонізуючий вплив» проєктування на різні види суспільної діяльності й практики – «планування, програмування, прийняття

рішень, інженерні розробки, наукові дослідження тощо» [49, с. 220]. Крім того, актуалізується факт виходу проєктування за межі традиційної – конструкторської, інженерної – діяльності й поширення на соціальні сфери – культури, освіти, обслуговування тощо. Імовірно, виходячи з цього, формується суспільно схвалюваний імідж проєктувальника – «фахівця в різних галузях проєктування», який «...прагне не лише створити новий об’єкт... але й змінити ситуацію, надати об’єкту нову, ліпшу якість, намагається задовольнити різноманітні соціальні вимоги, що висуваються замовником або суспільством у цілому до об’єкта проєктування» [49, с. 220]. Звідси випливає професійна й соціальна обумовленість специфічного (доволі широкого) спектра знань проєктувальника, який, навіть з огляду на первісну співвіднесеність його з «масовою інженерною професією в проєктних інститутах», має «володіти не лише технічними й природничо-науковими, але й соціально-гуманітарними знаннями (передусім – із соціології, психології, ергономіки тощо)» [49, с. 220].

Таким чином, уже на підставі розглянутого вище стає очевидним, що категорія *проєктування*: а) має інженерно-виробниче походження; б) внаслідок вираженого пошукового, дослідницького, науково-експертного характеру діяльності, позначуваної нею, ця категорія набуває міжгалузевого, універсального значення; в) у змістовному, процесуальному відношенні є категорією психології, оскільки відображує перетворення на ідеальному рівні, у вигляді моделювання (розумового створення) майбутніх об’єктів; г) у сутнісному, смисловому аспекті отримує прояв через поняття нового, якісних (позитивних, прогресивних і навіть, як зазначалося вище, «революційних») змін, що, безперечно, вказує на зв’язок із категорією «інновація».

Проблема проєктування в освітньому середовищі сьогодні привертає все більшу увагу вітчизняних педагогів-учених і творчо орієнтованих практиків, особливою мірою – російських. Цьому, на думку О. Асмолова, сприяла та обставина, що саме в Росії «в останнє десятиріччя ХХ століття ... народилася й

оформилася ліберальна доктрина варіативної освіти», ідеї якої запроваджувалися з 1992 по 1998 рр. у сфері управління освітою й освітньої політики вченими й практиками – О. Асмоловим, В. Давидовим, А. Леонтьєвим, В. Рубцовим, Є. Ямбургом та ін. й остаточно були закріплені у визначенні таких ціннісних установок освітньої ідеології Росії, як «перехід від уніфікованої освіти – до варіативної освіти; від школоцентризму – до дитиноцентризму; від інформаційної когнітивної педагогіки – до ціннісної смислової культурно-історичної педагогіки; від культури корисності – до культури гідності; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння суми знань і навичок – до моделі породження образу світу в спільній діяльності з дорослими і дітьми; від методології діагностики відбору – до методології діагностики розвитку» [76, с. 5].

Учений-педагог і психолог В. Ясвін [76, с. 4] виділяє декілька аспектів проєктування, що в цей час розробляються в галузі освіти науковцями-дослідниками Росії: методологічні основи проєктування (Г. Щедровицький); проєктування освіти на федеральному та міжрегіональному рівнях (Е. Дніпров, В. Лазарев, В. Собкін; Ю. Громико та ін.); освітні проєкти регіонального та мікрорегіонального рівня (Ю. Громико, В. Рубцов, В. Слободчиков та ін.); проєктування локального освітнього середовища (І. Богданов; В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов; М. Поташник; В. Рубцов та ін.).

До джерельної бази нашого дослідження, крім названих вище, ми включили наукові праці з проблеми проєктування таких дослідників, як: Е. Александрова, О. Важнова, Н. Дука, В. Жукова, В. Імакаєва, С. Краснова, О. Заїр-Бек, А. Моїсеєва, А. Монахова, Г. Муравйова, М. Невзорова, А. Новикова, В. Радіонова, І. Сенновського, В. Серікова, В. Юсупова та ін.

Автори цих досліджень у зв'язку з аналізом категорії проєктування зазначають, наприклад, що «метод наукового проєктування ґрунтується на розробці сценаріїв майбутніх дій» [76, с. 202]. «Характерною особливістю проєктування є не вивчення того, що вже існує, а створення нових продуктів і

водночас пізнання того, що тільки може виникнути», – пише В. Давидов [22, с. 506]. В. Ясвін підкреслює, що освіта як феномен людської культури завжди пов'язувалася з формуванням особистості на основі того чи іншого її проєкту. Як класичний приклад педагогічного проєктування в давнину він розглядає сконструйовану Платоном систему громадської освіти [76, с. 201]. Узагалі, з огляду на історію розвитку освіти і прогресивної педагогічної думки, усі виховні теорії, авторські освітні системи Я.А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, П. Лесгафта, Я. Корчака, А. Макаренка та ін., є, за ствердженням В. Ясвіна, «педагогічними проєктами, націленими на реформування суспільства шляхом зміни пануючої освітньої стратегії» [76, с. 203].

У сучасних умовах, зазначає В. Давидов, процес проєктування постає основним механізмом розвитку інноваційної практики, а отже, має розглядатися як особливий і своєрідний вид творчої діяльності, пов'язаний із науковим дослідженням, прогнозуванням, плануванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням [22].

«Творчість як створення й реалізацію педагогічних задумів, спрямованих на вдосконалення освіти, її розвиток і перетворення в конкретних умовах, можна визначити поняттям «педагогічне проєктування», – вважає О. Заїр-Бек, – виділяючи завдання з удосконалення педагогічних процесів як специфічний тип педагогічних завдань, а проєктування – як особливий вид діяльності педагога» [34, с. 25].

У зв'язку з цим важливо з'ясувати, як дослідники трактують поняття «освітній проєкт», «педагогічний проєкт».

В. Слободчиков у словнику термінів Інституту педагогічних інновацій РАО подає таке визначення: «Освітній проєкт – оформлений комплекс інноваційних ідей в освіті (у соціально-педагогічному русі, в освітніх системах та інститутах, у педагогічних технологіях та діяльностях)». У цьому випадку

проектування постає як «ідеальне й практичне втілення того, що є можливим, і того, що має бути. Один із способів інноваційної діяльності, у якій використовуються соціокультурні механізми конструювання й реконструювання соціальних об'єктів», – зазначається в „Учительській газеті” (вересень, 1994).

Аналогічної думки дотримується В. Радіонов, пов'язуючи проектування зі створенням нових моделей педагогічних систем, які дозволяють у конкретних умовах апробувати різні варіанти вирішення сучасних проблем освіти [58].

О. Саранов, розглядаючи проектування в соціальній сфері, підкреслює, що доводиться «не лише описувати те, що вже з'явилося в реальності, але й створювати на основі теоретичного бачення те, чого до здійснення проєктної роботи не було». З огляду на це він відзначає особливе значення нової спеціальності педагога-проектувальника, що «розробляє проєкт людини майбутнього суспільства, який створюється... як план наступної діяльності» [59, с. 99].

Важливим, на нашу думку, є те, що у своєму дослідженні О. Саранов формулює головну відмінність інноваційного процесу, що реалізується на теоретичному рівні (тобто проєктованого) від інноваційного процесу, здійснюваного на емпіричному рівні. Отже, саме в результаті проєктованого інноваційного процесу відбувається, на його думку, конструювання нової педагогічної практики.

Загальну ідею міркувань О. Саранова, вважаємо, можна сформулювати так: якщо функцією будь-якого інноваційного процесу в педагогічній реальності є функція зміни, як правило, щодо окремих її компонентів, то *функція проєктованого інноваційного процесу – у розвитку, якісному перетворенні педагогічної практики як цілісної системи.*

Таким чином, зазначимо, що хоча автор вищеназваного дослідження не наводить як такі дефініції «освітній проєкт», «педагогічний проєкт», проте стає

зрозумілим, що цим педагогічним проєктом є комплексно-цільова програма саморозвитку школи – результат «проективної діяльності педагогів інноваційного навчального закладу». Інакше кажучи, «педагогічний проєкт», що в цьому випадку представлений у вигляді «комплексно-цільової програми», може бути визначений, за О. Сарановим, як «продукт інноваційної педагогічної діяльності автора чи колективу авторів, що виражає їхні педагогічні погляди щодо об'єкта інноваційних перетворень – цілісного навчально-виховного процесу школи» [59, с. 242].

Аналіз досліджень показує, що багато авторів відзначають і намагаються обґрунтувати зв'язок поняття „проектування” з іншими категоріями («інновація», «технологія» тощо), наприклад, Н. Дука розмірковує про педагогічне проектування у співвідношенні з сучасною теорією та інноваційною практикою: «Педагогічне проектування – феномен, якнайтісніше пов'язаний із цілеспрямованими перетвореннями в соціумі, воно виникло як результат взаємодії нових тенденцій у розвитку педагогічної теорії та інноваційній педагогічній практиці. Суперечливість цієї взаємодії складає основу проблеми педагогічного проектування, породжує потребу в педагогічному проектуванні як вирішальному засобі» [31, с. 61].

Підкреслимо, що зв'язок проектування з інноваціями для нас є фактом, вихідною умовою, адже, згідно з виробленою концепцією, ми *досліджуємо* (моделюємо) й *створюємо* (проектуюмо) *педагогічні технології*, для яких *інноваційність є класоутворюючою ознакою*.

Тому розглянемо інші категорії, встановлення зв'язку з якими уявляється нам доцільним з огляду на проектування в освітньому (педагогічному, соціально-педагогічному) просторі.

О. Заїр-Бек зазначає, що англійський учений П. Мітчел, проаналізувавши понад сто джерел, визначив *педагогічну технологію* як «галузь досліджень у практиці, що пов'язана з усіма аспектами конструювання організаційних педагогічних систем та розподілу ресурсів для досягнення педагогічних

результатів». У такому баченні, вважає вона, поняття «технологія» і «проектування» стають майже тотожними. Відзначаючи тенденцію багатьох авторів пов'язувати проектування з дослідницькою й конструктивною функцією педагогів, О. Заїр-Бек намагається розкрити поняття «педагогічне проектування» через визначення сутності прикладних та фундаментальних наукових досліджень.

Отже, оскільки фундаментальні дослідження вивчають загальні закономірності, а прикладні – можливість застосування останніх для досягнення конкретних практичних цілей, то в цьому аспекті, за твердженням ученої, педагогічне проектування може розглядатися як «один із напрямків діяльності в освіті, що забезпечує розв'язання конкретних соціально-педагогічних завдань на підставі цих фундаментальних теорій» [34, с. 29].

Головне достоїнство педагогічного проектування як певного напрямку прикладних досліджень полягає, на думку О. Заїр-Бек, у науковій конструктивності, що є «особливою функцією проектування на відміну від виявлення й опису загальних педагогічних закономірностей, притаманних педагогіці як науковій галузі в цілому» [34, с. 30].

Виходячи з того, що «прикладні дослідження об'єднуються за функціональним принципом», автор пропонує розрізняти проектування «за характером завдань, що потрібно вирішити під час перетворення освітніх систем». Отже, якщо виникає необхідність розв'язання педагогічних завдань, то слід говорити про педагогічне проектування; якщо ж «потрібно вирішувати завдання вищого рівня – соціального, то й проектування можна вважати соціальним». У випадку, коли соціальне проектування здійснюється в галузі освіти, О. Заїр-Бек пропонує «виділити один з його напрямків – соціально-педагогічне проектування» (при цьому підкреслюється зв'язок останнього з соціально-економічним та соціально-правовим аспектами проектування) [34, с. 31].

Аналіз праць провідних учених показує, що характер проєктування можна надати діяльності будь-якого педагога. На думку В. Сластьоніна, в умовах сучасної школи педагогічна діяльність постає як «своєрідна метадіяльність, спрямована на керування іншою діяльністю, на організацію виховної системи як складної сукупності факторів, умов, закономірних фаз становлення й розвитку особистості. Педагог у сучасній освіті – активна особистість, яка здатна не лише використовувати наявні педагогічні технології, але й виходити за їх межі, здійснюючи творчість у широкому розумінні, моделювати ефективні виховні системи для кожного конкретного випадку» [61, с. 24].

Очевидно, що в цьому контексті «моделювання» є цілковитим аналогом проєктування, оскільки теж пов'язане з перспективою, прогнозом, або – зі створенням майбутніх систем.

В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиян визначають проєктування у двох інтерпретаціях: як дефініція «педагогічної технології» та як певний етап технології конструювання педагогічного процесу (технологія розв'язання педагогічного завдання).

Отже, педагогічні технології, що сьогодні розглядаються як один з видів людинознавчих технологій та базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління й менеджменту (В. Шепель), у процесуальному плані постають як «послідовна взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на розв'язання педагогічних завдань, або як планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу». У сутнісному відношенні педагогічна технологія є «суто науковим проєктуванням і точним відтворенням педагогічних дій, що гарантують успіх» [62, с. 330].

Подаючи конструктивно-педагогічну діяльність у єдності технологій конструювання змісту (конструктивно-змістовна діяльність), матеріальних засобів (конструктивно-матеріальна) і власне діяльності (конструктивно-

операціональна), В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиян виокремлюють у кожній із них як закономірні й послідовно здійснювані – *аналітичну, прогностичну й проєктивну* (творчу розумову) діяльність. Звідси, аналіз, прогноз і проєкт є, на їх думку, «нерозривною тріадою під час розв’язання будь-якого педагогічного завдання незалежно від його предметно-змістовного наповнення й часових обмежень» [62, с. 347]. Зауважимо, що хоча при цьому йдеться про *проєкт як результат технології конструювання*, однак вищезазначені науковці підкреслюють, що якість технології конструювання (а отже, і зумовлювана нею продуктивність вирішення стратегічних, тактичних та оперативних завдань) не повинна залежати від того, був цей проєкт зафіксований заздалегідь «на папері» у вигляді плану (плану-конспекту, конспекту) чи ні [62, с. 347].

У цілому, необхідність *оформлення* педагогічного замислу (ідеї, концепції) не тільки не усувається, але й є обов’язковою вимогою проєктування: «Педагогічне проєктування полягає в змістовному, організаційно-методичному, матеріально-технічному й соціально-психологічному (емоційному, комунікативному тощо) оформленні задуму реалізації цілісного рішення педагогічного завдання» [62, с. 352].

Одне з найбільш суттєвих питань, що привертало нашу увагу під час вивчення джерел з цієї проблеми, – це наявність версії щодо визначення поняття «проєкт». Первісно ми передбачали, що можливі принаймні три рівні (способи) вирішення цього завдання дослідниками: використання готових дефініцій; застосування визначень, адаптованих до предмета свого дослідження; збагачення, певне оновлення основного змісту поняття (оскільки навряд чи доцільним буде в цьому випадку ставити питання про вироблення якісно нової дефініції).

Отже, маємо констатувати, що при аналізі дослідницьких праць психолого-педагогічного спрямування ми майже не зустріли концептуально обґрунтованих, що до того ж містять і суттєву новизну, точок зору. Частіше за все автори

обминають увагою *формулювання поняття*, – етап, на наш погляд, важливий і, більше за те, обумовлений логікою наукового пізнання, або звертаються до готових зразків.

Разом із цим, окремі міркування дослідників ми розглядаємо як значущі, з огляду на те, що вони дозволяють з'ясувати сутність поняття «проект» у його найбільш загальному, універсальному розумінні.

Так, В. Краєвський вважає, що науково-дослідницька діяльність педагога може бути науково-теоретичного й конструктивно-технічного характеру. До конструктивно-технічної діяльності він відносить: дослідження в галузі конструювання методик навчання; створення нових програм, навчальних посібників та випробовування їх на практиці; винахідницьку діяльність педагогів щодо розробки більш досконалих способів виховання й навчання; власне педагогічну діяльність з конструювання ефективного педагогічного процесу в конкретних умовах. Перехід у дослідницькій діяльності педагога від науково-теоретичної функції до конструктивно-технічної В. Краєвський пов'язує зі створенням двох моделей діяльності – реально здійснюваної на практиці та прогнозованої (проектованої) в майбутньому [43].

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що *проект є певним проміжним результатом у науково-дослідницькій діяльності педагога*, тобто продуктом, отримуваним на етапі переходу від науково-теоретичної до конструктивно-технічної педагогічної діяльності.

Цілісна конструкція перетворень, що втілюється у вигляді трьох моделей – існуючої діяльності, бажаної в майбутньому й моделі процесу переходу від теперішньої діяльності до передбаченої в майбутньому, яка, згідно із О. Заїр-Бек, утворюється «під час проектування змін у педагогічних системах» [34, с. 30], *насправді виявляється нічим іншим як системою, що відтворює в ідеалі об'єкт майбутніх змін* (нової чи частково оновленої педагогічної системи). Тобто і в цьому випадку *їдеться саме про проект*.

Звідси випливає відповідне розуміння автором сутності проєкту та вимог, що до нього висуваються: «проєкт – це поняття комплексне, яке охоплює знання з різних наукових дисциплін, об'єднаних для розв'язання конкретного педагогічного завдання (або іноді більш широко – соціально-педагогічного) і сфокусованих на перетворенні конкретної педагогічної системи. Власне проєкт також може розглядатися як система або її частина, що відрізняється від існуючої та є більш досконалою щодо вирішення конкретних завдань». О. Заїр-Бек зазначає, що при аналізі проєкту, як і будь-якої системи, предметом цього аналізу можуть бути як функції, структура проєкту, так і сам проєкт як процес. На думку автора, «педагогічний проєкт не є жорстким і стабільним у ході його розробки й реалізації, оскільки в даному випадку ми маємо справу з постійно змінюваними умовами діяльності, тому педагогічне проєктування є процесом, що постійно організується» [34, с. 35].

Специфіка педагогічного проєкту, вважає О. Заїр-Бек, зумовлюється тією обставиною, що проєктувальна діяльність педагога є синтезом теорії проєктування та практичного досвіду, здобутого в галузі проєктування педагогічних систем. Кваліфіковане використання досягнень, що були отримані під час розв'язання завдань різного характеру, потребує, за твердженням ученої, системного опису.

Саме цю вимогу автор розглядає як основоположну, з якої випливає решта вимог, що ставляться до оформлення проєкту. «Проєкт потребує, на відміну від наукового дослідження, систематизованого й економічного опису, який можна зрозуміти без додаткових пояснень, мета проєкту як документа – показати його суть у найбільш зручному для використання вигляді... Проєкт – це не лише ідеї або концепції, але й реальні дії, тому проєкт передбачає опис системи взаємозв'язків у структурних і процесуальних характеристиках розвитку педагогічної системи, процесу їх перетворення» [34, с. 37].

Як резюме автора щодо вимог до проєкту, що виконується «в результаті комплексу досліджень різного характеру», вірогідно, слід розглядати висунення

такої загальної, базової вимоги, як культура опису проєкту. Остання, згідно з О. Заїр-Бек, полягає в тому, щоб надати діючій педагогічній системі «...опис існуючих взаємозв'язків, опис нових взаємозв'язків, що необхідні для розв'язання конкретної проблеми, та опис тих взаємозв'язків і дій, які важливо здійснити, аби досягнути бажаної мети» [34, с. 37-38].

Ситуація, пов'язана з розробкою проєкту, розглядається В. Сластьоніним і Л. Подимовою крізь призму методу інноваційної гри, що вибудовується як «спеціальний вид соціальної технології». Остання має включати певні програми діяльності, а саме: програму розв'язання проблем, програму дослідження, програму розвитку учасників, програму розвитку всієї організації.

Методикою інноваційної гри (автор – В. Дудченко) передбачені такі етапи її реалізації: I – вироблення інноваційних рішень; II – проєктування нововведень; III – програмування впровадження; IV – навчання й тренінг учасників; V – дослідження процесу гри. Аналіз змісту другого етапу, на якому здійснюється «проєктування рішення інноваційних проблем», відображає авторську позицію В. Сластьоніна і Л. Подимової щодо змістовного аспекту проєкту: «Зміст проєктів – детально опрацьоване обґрунтування бажаного стану об'єкта, що надає перспективу його розвитку та є результатом здійснення інноваційного рішення» [63, с. 78].

Той факт, що при розкритті змістовного аспекту проєктування дослідники неодмінно звертаються до понять «моделювання», «модель», зумовлює необхідність з'ясувати сутність останніх, функції й особливості здійснення моделювання з огляду на проєктувальну діяльність.

Отже, моделювання є одним із методів пізнання (відображення) й перетворення світу, що набув особливо широкого розповсюдження з розвитком науки, зазначає А. Шумілін, у результаті чого стало можливим створення нових типів моделей, а завдяки останнім розкрилися нові функції самого методу (моделювання процесів і явищ мікро-, макро- і мегасвіту, створення

кібернетичних та імітаційних моделей, виникнення системотехніки тощо). Як універсальна форма пізнання моделювання застосовується при дослідженні й перетворенні явищ у будь-якій сфері дійсності [72, с. 77-78].

Моделювання є методом дослідження об'єктів різної природи на їх аналогах (моделях), створюваних для визначення або утворення характеристик об'єктів, що існують або конструюються наново [49, с. 142].

Модель є замісником досліджуваного об'єкта [72, с. 78]. У визначенні філософів модель постає як система, що є уявною або матеріальною, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його таким чином, що її вивчення надає нову інформацію про об'єкт. У найбільш загальному розумінні модель визначають як аналог певного фрагмента природної чи соціальної реальності.

Особливість методу моделювання, що відрізняє його від інших методів наукового пізнання, полягає в «опосередкованому вивченні об'єкта, здійснюваному за допомогою дослідження іншого об'єкта, аналогічного першому». Принциповим моментом тут є те, що аналогією може вважатися лише суттєвий зв'язок між цими об'єктами, який ґрунтується на «подібності ключових ознак відношень між ними», тоді як подібність між об'єктами за випадковими ознаками не є аналогією [76, с. 34]. Тому цілком доречним тут буде висновок В. Ясвіна щодо того, що метод моделювання взагалі «базується на здатності людського мислення до абстрактного зіставлення властивостей різних об'єктів, тобто до встановлення аналогій».

Модель (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) може слугувати гносеологічним замісником оригінала на чотирьох рівнях: на рівні елементів, на рівні структур, на рівні поведінки чи функцій, на рівні результатів [49, с. 143]. Інакше кажучи, як зазначає А. Шумілін, модель може фіксувати, відтворювати одну властивість об'єкта, процесу або множину властивостей, відображувати їх

цілісно, багатомірно, системно, багатоякісно, континуально, а також бути проєктом нових речей, що не існують ані в теперішньому, ані в минулому.

Загальною вимогою, що висувається під час побудування моделей, є їх відповідність трьом провідним умовам – аналогії (подібності), репрезентації (заміщення), екстраполяції (можливості поширення, перенесення отриманих даних на досліджуваний об'єкт) [72, с. 78].

За характером моделей розрізняють матеріальні (предметні) та ідеальні. Матеріальна модель реально відтворює геометричні, фізичні, динамічні й функціональні характеристики об'єкта [49, с. 143]. Матеріальні моделі досліджуються у процесі матеріальних експериментів. На відміну від натуральних експериментів вони мають назву модельних [72, с. 78].

Ідеальними моделями слугують розумові (уявні) образи об'єктів та відношення між ними. Серед уявних моделей розрізняють іконічні, або образні (зображення будь-якого виду – чуттєві образи, картини, кінофільми, схеми, ескізи, креслення, графіки, малюнки, карти, фотографії тощо), та символічні, або знакові (жестикуляція, письмо в межах різних алфавітів, математичні, фізичні, хімічні та інші символи, їх сполучення, формули, рівняння тощо).

За А. Шуміліним, виділяють також узагальнені й часткові моделі. Схема, на його думку, є яскравим прикладом абстрактно-образної (узагальнюючо-конкретної) моделі, яка надає наочності абстрактному поняттю. «Цю властивість важко висловити в понятті, – пише А. Шумілін. – Мабуть, її можна назвати, використовуючи термін Канта, трансцендентальною. Схема трансцендентальна. На думку Канта, схема посідає проміжне положення між образом і поняттям та слугує опорою для поняття» [72, с. 78].

При проєктуванні інноваційних процесів в освітньому просторі моделювання постає як одна з його процедур [59, с. 101]. Для цього випадку учені передбачають декілька функцій, які може виконувати моделювання. Ймовірно, залежно від різних вихідних умов моделювання, на їх думку, може

слугувати: а) засобом відображення й перетворення об'єкта, що поки не існує в реальності; б) дослідницькою метою при визначенні стратегії інноваційних перетворень; в) засобом імітації реальних процесів розвитку школи, порівняння й оцінювання різних його варіантів; г) засобом оперування з об'єктами, стосовно яких знання не представлені в повному обсязі. Таким недослідженим об'єктом автори вважають інноваційний процес у школі, а тому пропонують включати до моделі «найбільш» суттєві, визначальні, стійкі властивості школи й розглядати їх як системи, що потребують подальшого вивчення [59, с. 101].

Оскільки моделювання не є «процесом заради процесу», а – однією з науково обґрунтованих процедур проєктування, то варто говорити про етап, що слугує підсумковим для моделювання як ідеальної фази проєктування, а отже, є об'єктивно (для всього процесу) й суб'єктивно (для дослідника, створюючого суб'єкта) значущим. Ідеться про етап, на якому здійснюється переведення певної, відібраної за сукупністю переваг моделі в діючий проєкт (природно, з метою її подальшої розробки).

Вимоги, що висуваються до моделі, утілюваної в проєкті, є дуже різними. Зміст цих вимог зумовлюється, на нашу думку, принаймні такими аспектами, як: *загальнонауковий* (вимоги, яким мають відповідати всі без винятку моделі); *конкретно-науковий* (вимоги, що ставляться до освітніх, педагогічних моделей); *дослідницький, авторський* (вимоги, що впливають із концепції й визначають оригінальність моделі й, відповідно, проєкту).

Найбільш загальною вимогою (вихідним критерієм), що висувається до моделі, описуваної в проєкті, вважається те, що *ця модель має виявляти значні переваги в порівнянні з попередніми моделями педагогічної діяльності* [59, с. 104], тобто в нашому розумінні вона має бути *інноваційною* за свою сутність.

Оскільки *інноваційність у нашому дослідженні є класоутворюючою ознакою педагогічних систем*, то своє завдання ми бачимо в тому, щоб низка вимог, визначених нами відносно моделей педагогічних систем, лише

підтверджувала й констатувала б інноваційність як певну якість цих моделей. Такими вимогами ми вважаємо, зокрема: соціальну затребуваність; цілеспрямованість; соціальну визначеність (суспільний імідж); конструктивність; оригінальність; практичну придатність тощо.

Зазначимо, що у виробленні цих вимог ми виходили з *принципу конструктивного моделювання*, який передбачає співвіднесення результатів моделювання із сучасними положеннями теорії.

У розумінні сутності проєктування, його законів суттєве значення надається з'ясуванню структури проєктування. Логіка процесу проєктування є одним із провідних питань теорії проєктування, що сьогодні формується як «єдина концептуальна система», що має забезпечити «цілісне, системне відображення суттєвих відносин предметів та явищ досліджуваної галузі дійсності» [49, с. 277].

У визначеннях учених проєктування подається передусім як «багатостадійний», «динамічний» процес (А. Лігоцький). При цьому стає очевидним, що труднощі у виявленні структури проєктування як процесу творчості спричиняються такими його особливостями, як наявність багатьох типів зв'язків, субординація й ієрархія безлічі етапів, стадій, фаз, кроків тощо (А. Шумілін).

Вивчення авторських пропозицій щодо аналізу структури проєктування дозволяє зробити такі висновки.

Оскільки в основі проєктування, як і будь-якої діяльності, лежать об'єктивні закони й закономірності, навряд чи можна говорити про принципові розбіжності у визначенні загального алгоритму проєктування. *Концептуальні підходи*, що виникають як наслідок індивідуальності створюючого суб'єкта, є, на наш погляд, більш оптимальною формою наукової рефлексії для цього випадку. Незважаючи на суб'єктивну новизну цих підходів, саме вони слугують зв'язуючою ланкою між локальними дослідженнями у вивченні проблеми.

У цілому, як показують наукові праці, аналіз ієрархії структур та етапів проєктування може здійснюватися в таких аспектах: *загальнотеоретичному* (філософія, теорія творчості, теорія проєктування, психологія творчості тощо), який визначає найбільш суттєві, загальні етапи проєктування [72, с. 46]; *спеціально-науковому, або дисциплінарному, галузевому* (інженерне проєктування, дизайн, мистецтвознавство, культурологія, соціальне проєктування, педагогіка, освітній менеджмент тощо), – розглядає особливості проєктування, здійснюваного в різних галузях [49, с. 63, 219]; *практико-технологічному* (практична діяльність експериментального чи емпіричного рівня), – визначає набір процедур щодо забезпечення процесу впровадження проєкту [62, с. 94].

Таким чином, усвідомлюючи об’єктивну природу проєктувальної діяльності, а саме її техніко-інженерний генезис, та беручи до уваги міркування дослідників щодо логіки й структури процесу проєктування, можемо виділити, з огляду на її *універсальність*, схему проєктування [21, с. 166-167]. Підкреслимо, що наведений нижче алгоритм є дещо узагальненим варіантом цієї схеми, оскільки насправді структура процесу проєктування є дуже розгалуженою. Отже, як *ключові* виділено такі етапи:

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Визначення потреби, яка передуює цілепокладанню. | 5. Пошук ідей. |
| 2. Постановка мети. | 6. Вироблення концепції. |
| 3. Наукові дослідження. | 7. Аналіз. |
| 4. Формулювання завдання. | 8. Повторення циклу. |

Дж. ван Гіг розглядає проєктування як «метод дослідження м’яких систем», в основі якого лежить системна парадигма. Цей метод автор назвав «безперервним кібернетичним», зазначивши, що «...він є безперервним через те, що використовується повністю, не маючи ані початку, ані кінця; кібернетичним – оскільки для нього є характерними зворотні зв’язки, він пов’язаний з постійними змінами стану системи» [14, с. 137]. Структуру цього

методу Дж. ван Гіг уявляє як послідовність функцій проєктування, що включає *формування стратегій, планування, оцінювання, реалізацію*.

Логіка педагогічного проєктування може бути подана з огляду на основні закономірності становлення суб'єкта в педагогічному процесі. Таке розуміння передбачає наступні етапи проєктування: «звернення до наявного фонду наукових знань про педагогічний процес – вибір теоретичної моделі педагогічного процесу – виявлення чинників, що зумовлюють становлення людини в педагогічному процесі – конструювання умов, що сприяють активізації позитивних чинників та попереджають (послабляють) можливі негативні впливи – аналіз продуктивності визначених умов – реконструкція попередніх етапів нового педагогічного знання про об'єкт чи процес, що проєктується» [31, с. 67].

В. Радіонов, розробляючи теоретичні основи педагогічного проєктування, запропонував власну інтерпретацію послідовності розгортання процесу проєктування, яка вирізняється, на наш погляд, тим, що дуже чітко відображає механізм мислення «аналіз через синтез». Цією послідовністю передбачені такі етапи: *передстартовий*, на якому відбувається усвідомлення потреб у перетвореннях; *декомпозиції*, що означає поділ загального задуму на низку більш часткових завдань та вибір засобів для їх реалізації; *трансформації*, на якому первісні ідеї набувають чіткої структури, наповнюються реальним змістом; *конвергенції*, коли відбувається поєднання часткових проєктних рішень у програми розвитку освітніх систем та освітніх стандартів [58].

Оскільки *проєктування* в нашому дослідженні фактично є *сутністю, змістом та якісним рівнем інноваційної діяльності*, то в цьому відношенні як доцільну ми розглядаємо технологію інноваційного перетворення (проєктування інноваційного процесу) закладу освіти (ЗО), що розвивається, запропоновану О. Сарановим. Отже, реальному інноваційному процесу автор надає логіки дослідження, виходячи з чого інноваційне перетворення ЗО постає

як науково (методологічно) обґрунтований процес, а в технологічному плані – як набір певних гностичних процедур, що послідовно реалізуються. Цими процедурами є:

- 1) моделювання інноваційного ЗО як цілісної системи;
- 2) виокремлення цілей інноваційного процесу (структурування образу-мети на низку часткових субцілей-завдань);
- 3) діагностика вихідного стану ЗО як основи для інноваційних перетворень;
- 4) обґрунтування логіки проєктування етапів інноваційного процесу;
- 5) побудови алгоритму реалізації та моніторингу розробленого проєкту інноваційного проєкту на практиці [59, с. 100-111].

Окремої уваги потребує алгоритм проєктування освітнього середовища, розроблений на основі «системного методичного підходу до педагогічного проєктування». Концептуально обґрунтовуючи цей підхід, автор В. Ясвін зазначає, що в цьому випадку йдеться про «взаємопов'язане проєктування кожного із трьох компонентів освітнього середовища: просторово-предметного, соціального й технологічного – у контексті організації системи можливостей для задоволення всього ієрархічного комплексу потреб та реалізації особистісних цінностей для всіх суб'єктів освітнього процесу» [76, с. 273]. Цей алгоритм передбачає таку послідовність дій педагога:

1. Визначення *освітньої ідеології* та стратегії її реалізації.
2. Визначення конкретно-змістовних *цілей і завдань* освітнього процесу, що проєктується для цього середовища.
3. Розробка *змісту* освітнього процесу (з урахуванням комплексу потреб усіх його суб'єктів).
4. Розробка проєкту *технологічної організації* освітнього середовища.
5. Розробка проєкту *просторово-предметної організації* освітнього середовища.
6. Розробка проєкту *соціальної організації* освітнього середовища.

7. Проведення *експертизи* розробленого проєкту освітнього середовища (на підставі певних формальних її параметрів).

Таким чином, поділяючи в цілому погляди авторів щодо логіки проєктування в педагогічній діяльності, ми вважаємо, що *в проєктуванні інноваційних педагогічних систем визначення етапів цього процесу має здійснюватися на підставі того, який компонент діяльності є домінуючим у цей момент* (тобто завдання якого функціонального класу має вирішувати педагог-проєктувальник у логіці досягнення стратегічної мети). З огляду на це, етапи процесу проєктування інноваційних педагогічних систем були нами сформульовані в такому вигляді:

- аналітико-діагностуючий (аналіз ситуації; формулювання проблеми; діагностика чинників);
- цілеутворюючий (вироблення ціннісних установок; визначення, ієрархізація цілей);
- стратегічно-прогнозуючий (висунення гіпотез; моделювання варіантів рішення; прогнозування результату; формування стратегії діяльності);
- концептуально-створюючий (формування концепції проєкту; розробка узагальнених моделей діяльності; створення управлінських підсистем щодо реалізації проєкту);
- організаційно-уточнюючий (конкретизація завдань; визначення умов та засобів організації процесу проєктування; планування етапів реалізації стратегії);
- експериментально-технологічний (упровадження проєкту; моніторинг процесу реалізації; організація зворотного зв'язку; поточна оцінка; коригування);
- рефлексивно-оцінний (оцінка, аналіз, узагальнення результатів; формулювання проблем; визначення пріоритетних напрямків подальшої діяльності);
- оформлення (опис процесу й результатів проєктування; дескрипція параметрів продукту проєктування – інноваційної педагогічної системи;

- звіт за результатами проєктної діяльності – у вигляді публікацій, повідомлень, доповідей, захисту проєкту тощо);
- експертно-оцінний (партисипація проєкту; заключення експертної комісії; ауторезюме щодо діяльності проєктного колективу з визначенням перспектив).

Підкреслимо, що запропонована модель етапів відтворює лише стратегічні й тактичні дії дослідника, а отже, не є «покроковою».

Таким чином, з'ясування понять «проєкт», «проєктування», «модель», «моделювання», що є ключовими в нашому дослідженні, усвідомлення сутності й структури проєктування, специфіки його здійснення в освітній галузі, зокрема, у межах інноваційної діяльності педагога дозволяють нам перейти до розгляду моделі проєктування навчальних технологій.

1.2. Модель проєктування навчальних технологій.

Система сучасної вищої освіти нашої країни потребує викладачів, які не просто добре знають свій предмет, але й мають психолого-педагогічну компетентність, здатні до педагогічної творчості. Як наголошує Т. І. Біленко у своїй монографії «Феномен слова в українських реаліях», існує декілька міфів, пов'язаних з освітою. Один із них такий: щоб мати належну, сучасну освіту, нам необхідно вибрати зі світового доробку найкраще та впровадити в сучасну практику. Тобто існує ілюзія: у світі є такий взірець і нам треба ним оволодіти. Насправді ж, як підкреслює автор, немає у світі ідеальної системи освіти, і будь-яку систему неможливо запозичити. Але можна вчинити по-іншому: вивчити чужий досвід і творчо його запроваджувати, не забуваючи здобутки власної школи [12, с. 117].

Авторський підхід є актуальним питанням професійної самореалізації викладача. Авторство розуміється у двох значеннях: як створення принципово

нового у педагогіці, так і створення власної системи викладання, котра використовує відомі підходи, але є авторською в плані професійного розвитку. Саме у другому значенні кожен викладач може бути новатором і вибудувати власну технологію навчання.

У процесі навчання застосовуються генеральні технології – освітні, які мають концептуальний характер, та часткові – педагогічні, за допомогою яких здійснюється навчання як цілісний процес. Перші визначають вибір других. Ієрархія технологій вибудовується на довгий час навчання, а реалізується в повсякденній педагогічній діяльності у вигляді конкретних навчальних технологій, створення й реалізація яких пов'язані із творчістю викладача. Викладач, який працює творчо, передусім опановує принципи здійснення педагогічної діяльності та методи розв'язання професійних завдань. У практичній діяльності він застосовує технологічну систему навчання.

Творчість викладача має виявлятися в умінні проєктувати й реалізовувати різноманітні навчальні технології, визначати їх оптимальність, знаходити співвідношення між ними. За функціональної цілісності процесу навчання технологічні прийоми доповнюють один одного, компенсують недостатню ефективність кожного з них і створюють оптимальні умови для розвитку навчального процесу. Викладач у педагогічному процесі має забезпечувати єдність логічних та евристичних методів навчального пізнання, ефективне сполучення словесних та наочних методів, алгоритмічних способів організації навчання з інтуїтивними розв'язками ситуативних завдань, емпіричних і теоретичних прийомів пізнання.

Проєктування навчальних технологій (ПНТ) ми розуміємо як творчу діяльність викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання, що включає створення і реалізацію алгоритмів спільної навчальної діяльності її суб'єктів, відповідну організацію навчального змісту і вибір адекватних йому форм і методів навчання. Різні підходи щодо проєктування педагогічних

технологій узагалі та навчальних технологій зокрема представлені у дослідженнях М. О. Алексєєва [1], В. П. Беспалька [8], М. М. Левіної [44], Д. Г. Левітеса [46], Н. О. Яковлевої [74] та ін. Представлені у цих працях авторські теорії та концепції містять ідеї щодо розкриття проєктувальної діяльності зі створення технології через її етапи; врахування у процесі проєктування особливостей типу технології, що проєктується; визначення й подальше проєктування сукупності дій педагога у межах технологій тощо. Разом із цим актуальним питанням залишається побудова такої моделі проєктування навчальних технологій, яка б враховувала варіативність цього процесу залежно від індивідуального стилю викладача. Отже, уданому підрозділі нашої роботи ми обґрунтуємо модель проєктування навчальних технологій відповідно до принципів цієї діяльності.

В. П. Беспалько розглядає як основу педагогічної технології дидактичний процес, зазначаючи, що можна уявити структуру будь-якого дидактичного процесу у вигляді трьох взаємопов'язаних та взаємовпливових компонентів: мотиваційного (М), власно пізнавальної діяльності того, хто навчається (Пд), та управління (У) цією діяльністю з боку педагога чи технічних засобів навчання. Він символічно зображає структуру навчального процесу формулою:

$$Дпр = М + Пд. + У.$$

Автор зазначає, що залежно від того, які вихідні педагогічні міркування покладено в основу побудови кожного компоненту дидактичного процесу (М, Пд., У), отримуються найрізноманітніші технології, кількість яких, вочевидь, є неосяжною. Він висуває два основні принципи розроблення педагогічної технології: принцип природовідповідності та принцип інтенсивності педагогічного процесу. Під принципом природовідповідності розуміється така побудова навчально-виховного процесу, яка б найбільшою мірою відповідала природним механізмам засвоєння досвіду тими, хто навчається, та розвитку їхніх інтелектуальних сил. Належним індикатором міри відповідності дидактичного процесу цьому принципу визнається ступінь бажання учня

вчитися, його інтерес до навчальної роботи. Принцип інтенсивності дидактичного процесу вимагає, щоб запроваджений дидактичний процес дозволяв хутчіше та на вищому рівні за той самий час вирішувати дидактичні завдання. Індикатором міри відповідності дидактичного процесу цьому принципу вважається швидкість засвоєння учнями заданої діяльності із заданими показниками [8, с. 96-97].

Доцільним у контексті нашого дослідження видається наведення запропонованої В. П. Беспальком узагальненої схеми етапів розробки проєкту будь-якої педагогічної технології. Перший етап такої розробки – аналіз майбутньої діяльності учня: подальше навчання чи професійна діяльність. Другий етап розробки педагогічної технології – визначення змісту навчання на кожному ступені навчання. Третій етап – перевірка ступеня навантаження учнів та розрахунок необхідного часу на навчання за заданого способу побудови навчального процесу. Четвертий етап – вибір організаційних форм навчання та виховання, що є найсприятливішими для реалізації запланованого дидактичного процесу. П'ятий етап – підготовка матеріалів (текстів ситуацій) для здійснення мотиваційного компоненту дидактичного процесу за окремими темами і конкретними заняттями та включення їх до раніше сформульованого змісту навчальних предметів. Шостий етап – розробка системи навчальних вправ на підставі уявлень про алгоритм функціонування та включення їх до змістового контексту навчальних посібників. Сьомий етап – розробка матеріалів (тестів) для об'єктивного контролю за якістю засвоєння знань і дій відповідно до цілей навчання і критеріїв оцінювання ступеня засвоєння. Восьмий етап – розробка структури та змісту навчальних занять, спрямованих на ефективне розв'язання освітніх та виховних завдань, планування уроків та домашньої навчальної роботи учнів. Дев'ятий етап – апробація проєкту на практиці та перевірка завершеності навчально-виховного процесу. Як зазначає автор, ці етапи є складовими будь-якої педагогічної технології [8, с. 179-180].

Представлення процесу проєктування технології через його етапи з урахуванням закономірностей та принципів педагогічного проєктування інноваційних систем здійснено в дисертаційному дослідженні Н. О. Яковлевої. Дослідниця вирізняє такі основні етапи проєктування технології навчання.

Етап створення педагогічного винаходу. На цьому етапі педагог фіксує (отримує особисто чи запозичує продуктивну ідею для розв'язання існуючої проблеми, яка в майбутньому буде покладена в основу проєкту технології навчання. Педагогічним винаходом може бути будь-який новий зв'язок між явищами педагогічної діяльності, що стосується необхідних змін будь-яких компонентів педагогічного процесу. Проєктувальник може будувати технологію, спираючись на відомі в педагогіці та психології закономірності у сфері розумової діяльності, ефективного засвоєння, оволодіння розумовими навичками тощо.

Етап створення одиничного дослідного зразка. Створення дослідного зразка технології здійснюється за методом креативного моделювання. Насамперед педагог актуалізує знання про педагогічні технології взагалі та технології навчання зокрема: основні поняття, узагальнену структуру, ознаки, типи відомих технологій тощо. Ця стадія побудови креативної моделі навчання забезпечує чітку постановку проблеми, яка зводиться до встановлення зв'язку між поняттям технології навчання, її специфічними ознаками та образом педагогічного проєкту, що відповідає завданням проєктування. Друга стадія створення креативної моделі технології навчання пов'язана із визначенням її найсуттєвіших характеристик із точки зору дослідження. Для цього узагальнюється (а за необхідності поповнюється) весь наявний досвід педагога за допомогою матриці креативного моделювання технології навчання. Далі фіксуються критерії, за якими здійснюється вибір найоптимальнішого набору для побудови технології навчання (досвід педагога, його професійні преференції, індивідуальні й вікові особливості учнів, особливості навчального матеріалу, умови роботи тощо). У результаті

проектувальник відбирає найкращі можливості реалізації змісту технології й отримує один із її варіантів. Синтезований зразок технології навчання до експериментальної перевірки має бути теоретично проаналізований на предмет відповідності ознакам та особливостям технології навчання як педагогічного об'єкта.

Етап організації та здійснення педагогічного експерименту. Педагогічний експеримент із перевірки ефективності дослідного зразка технології навчання та можливості її подальшого застосування в масовій педагогічній практиці здійснюється традиційним шляхом у природних умовах освітнього процесу. Вибір показників щодо оцінювання створеної технології залежить від її особливостей та призначення. Педагогічний експеримент здійснюють, як правило, із використанням планів, якими передбачено експериментальні та контрольні групи з попереднім та підсумковим оцінюванням ефективності технології, що проектується, за обраними показниками. Він матиме лінійний характер тільки у разі його позитивного завершення. Якщо ефективність технології виявиться недостатньою, то після здійснення необхідних коригувальних процедур можливим є повторення окремих етапів експерименту.

Етап створення кінцевого проєкту. Створений одиничний зразок технології, ефективність застосування якого підтверджена результатами педагогічного експерименту, проходить на цьому етапі оформлення до педагогічного проєкту, яке зводиться до трьох основних процедур: визначення придатності до масового застосування, адаптація до масового застосування, оформлення необхідної документації.

Отже, в результаті виконання представленої послідовності дій утворюється проєкт інноваційної системи – технології навчання, що відповідає її конструктивній сутності й забезпечує розв'язання актуальної проблеми. Така

технологія є адаптованою до масового застосування й має повний пакет документації з використання в умовах педагогічного процесу [74].

М. М. Левіна, спираючись на те, що у процесі проєктування педагогічного процесу ґрунтуються на досвіді застосування вже наявних технологій, розглядає процес педагогічного монтажу технологій навчання, який будується на таких критеріях:

- логічної структури інформації (інформаційні технології, завданнєві, інструктивні, проблемні тощо);
- обсягу інформації й інформаційної ємності дидактичних одиниць навчання;
- рівня продуктивності пізнавального процесу;
- інтенсивності навчання;
- співвідношення освітнього та розвивального ефектів;
- побічних ефектів і способів їх нейтралізації;
- механізму оптимізації технологій у зв'язку з наявними умовами;
- адаптивності технологій;
- синхронності в роботі учнів;
- розумового та фізичного напруження тих, хто навчається;
- особистісної спрямованості технології;
- гармонійності сполучення технологій;
- відповідності технології особливостям предмета, що вивчається;
- дидактичного забезпечення технології;
- надійності технології;
- фінансування технології [44, с. 247-248].

Щоб сконструювати власну технологію, зазначає Д. Г. Левітес, педагогу, крім моделювання змісту освіти на рівні навчального предмета, необхідно здійснити низку операцій:

а) конкретизацію цілей навчання;

б) вибір засобів і прийомів, що забезпечують прийняття цих цілей тими, хто навчається, на кожному занятті та на кожному етапі заняття, при зміні видів навчальної діяльності учнів;

в) вибір методів, засобів та прийомів подання навчального матеріалу й організації навчально-пізнавальної діяльності залежно від характеристик самого змісту, пізнавальних можливостей класу, професійних можливостей педагога.

При цьому треба враховувати: складність змісту; характер змісту (описовий, теоретичний, експериментальний); переважний спосіб надання інформації; логічний підхід до викладу змісту (індуктивний та дедуктивний); рівень освітньої підготовленості; типове домінантне ставлення до навчання; типовий рівень навичок навчальної роботи; типовий темп навчальної роботи; наявність необхідного матеріальнопедагогічного забезпечення навчального процесу; взаємини між педагогом та колективом класу (групи); наймовірніший характер пізнавальної діяльності (репродуктивний, частково-пошуковий, творчий); форми та види контролю й оцінювання результатів діяльності [46, 135-141].

Процес проектування навчальної технології має розпочинатися з постановки навчальних цілей, які виступають своєрідним її ядром. Ціль є найважливішим показником при оцінюванні результату діяльності, в ній закладена модель майбутнього. Ми приєднуємося до позиції Д. Г. Левітеса, за якої на основі об'єктивного існування двох джерел педагогічного цілепокладання: навколишньої дійсності та особистості учня, можна визначити два основні типи цілей: цілі-вектори (самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності) та цілі-заплановані результати (навченість). Проблема полягає у визначенні пріоритетів при виборі цілей, а також у тому, що цілі-заплановані результати можна об'єктивізувати у перебігу поетапного контролю, тоді як цілі-вектори за визначенням не можуть бути кінцевими результатами процесу навчання. Її можливе вирішення можна шукати у виявленні об'єктивної закономірності, що пов'язує основні компоненти соціокультурного досвіду і структури особистості та побудові на цій основі єдиної системи цілей педагогічної діяльності. Взаємозв'язок компонентів цих

двох систем: соціокультурного досвіду та структури особистості Д. Г. Левітес визначає, як принцип дидактичного кола [46].

Цілі, що відображені в навчальному процесі, формують мотивацію учіння за умов усвідомлення та перетворення їх до особистісного смислу. Як зазначає В. П. Беспалько, мистецтво мотивації учіння – невід’ємна якість творчо працюючих учителів, а вивчення їхнього досвіду – це створення відповідних технологій, розв’язання одного із завдань педагогічної науки, яка має відповідати принципу природовідповідності навчання [8, с. 98]. Проектування викладачем мотиваційного впливу на студентів є важливим аспектом створення навчальної технології.

Відомо, що забезпечити мотивацію учнів / студентів може лише мотивований до викладання вчитель / викладач. У практиці навчання в ЗЗСО та ЗВО існує чимало прикладів, коли блискуче викладання навчального предмета ставало чинником формування професійних інтересів школярів та студентів, вибору ними професії чи спеціалізації.

Цілі навчальної технології втілюється викладачем за допомогою змісту навчання, який має бути відповідно спроектованим. Так, якщо ціль є діагностичною, викладач розробляє систему запитань та завдань для студентів для визначення їхньої інформаційної й операційної готовності. Якщо ціль полягає в організації евристичних способів розв’язання завдань студентами, викладач вибудовує систему навчальних завдань з елементами евристичної діяльності. Якщо ціль пов’язана з опануванням засобів проблемного навчання, педагог відпрацьовує всі блоки пізнавального акту: усвідомлення проблеми та її визначення; розуміння зв’язків та співвідношень інформації, що включена до завдання; побудову та формулювання гіпотези, розумову перевірку розв’язання відповідно до висунутої гіпотези, побудову логічного розміркування для перевірки евристичного розв’язання; виконання розв’язку, а також його коригування в разі потреби.

Слушними щодо проєктування навчального змісту є такі міркування Т. І. Біленко: «Використання емоційного потенціалу та наукова глибина матеріалу можуть бути успішними у викладі лише тоді, коли аудиторія готова до такої роботи. При цьому особливо важливо брати до уваги той резонанс, який може зродити в душах студентів розбіжність їхніх знань із тим, що вони чують від викладача. Методична майстерність останнього дасть йому можливість зорієнтуватись у виборі засобів подачі матеріалу; їхній спектр вельми широкий – від спокійної послідовної оповіді до контрверсійного інформаційного вибуху» [12, с. 135].

Передавання навчальної інформації здійснюється за допомогою методів та форм навчання. У педагогічній теорії й практиці методи та форми навчання нерідко ототожнюють. Услід за В. О. Якуніним під методами навчання ми розуміємо способи управління учінням, а під формою навчання – спосіб взаємодії педагога і тих, хто навчається [75, с. 231, 247]. Якщо метод більше пов'язаний із засобами діяльності, то форма – з умовами: кількістю учасників діяльності, часом і місцем її здійснення тощо.

Складовою проєктування власних навчальних технологій є розробка викладачами системи контролю та коригування у межах викладання окремої теми, модуля чи курсу загалом. Контроль як складова навчальних технологій забезпечує зворотній зв'язок, повідомляє про відповідність отриманих результатів навчання поставленим цілям. За результатами контролю має здійснюватися їхнє коригування, яке розуміють не лише як виправлення помилок, а й як творчий пошук оптимальних шляхів розв'язання поставлених завдань та підготовку до подальшої діяльності. Оскільки контроль та коригування щільно пов'язані між собою, їх нерідко розглядають разом, поєднують чи включають одну функцію до складу іншої.

Як зазначає О. В. Сидоренко, продукт технологічного підходу має зорову, текстову чи графічну форми. Це технології у формі схем та алгоритмів дії:

спілкування, впливу, управління, спостереження, мислення, аналізу, творчості, саморегуляції тощо. Це технології у формі схем та алгоритмів дії: спілкування, впливу, управління, спостереження, мислення, аналізу, творчості, саморегуляції тощо. Послідовність у технологічному підході, на її думку, має бути такою: 1) створення технологічної концепції; 2) створення технологій, які будуть передаватися тим, хто навчається; 3) створення технологій, якими буде користуватися викладач [60, с. 117]. Результати проєктування навчальної технології письмово можуть втілюватись у вигляді план-конспектів, структурно-логічних схем, сценаріїв тощо. Як правило, викладач із часом напрацьовує власну форму опису проєкту, найзручнішу для себе. Водночас універсальною формою узагальненого подання проєкту навчальної технології є технологічна карта. Єдиної відповіді, якою саме вона має бути, не існує. Автори навчального посібника «Управління освітніми системами» наголошують, що сутнісною характеристикою технологічної карти є подання процесу навчання на рівні технології, тобто на рівні проєктування й конструювання, включно з описом дій викладача і тих, хто навчається (дій цілепокладання, організації, контролю і регулювання) [70, с. 166]. Як програму дій розглядає технологічну карту М. М. Левіна [44, с. 25].

Здійснений аналіз підходів до проєктування навчальних технологій та характеристика цього процесу дають підстави сформулювати принципи здійснення означеної діяльності та побудувати її модель. Серед принципів визначимо такі:

- системність та цілісність навчальної технології;
- адаптивність навчальної технології до психологічних особливостей студентів та рівня їхньої навчальної підготовки;
- відповідність навчальної технології вимогам щодо надійності та відтворюваності;
- спрямованість навчальної технології на інтенсифікацію процесу навчання;

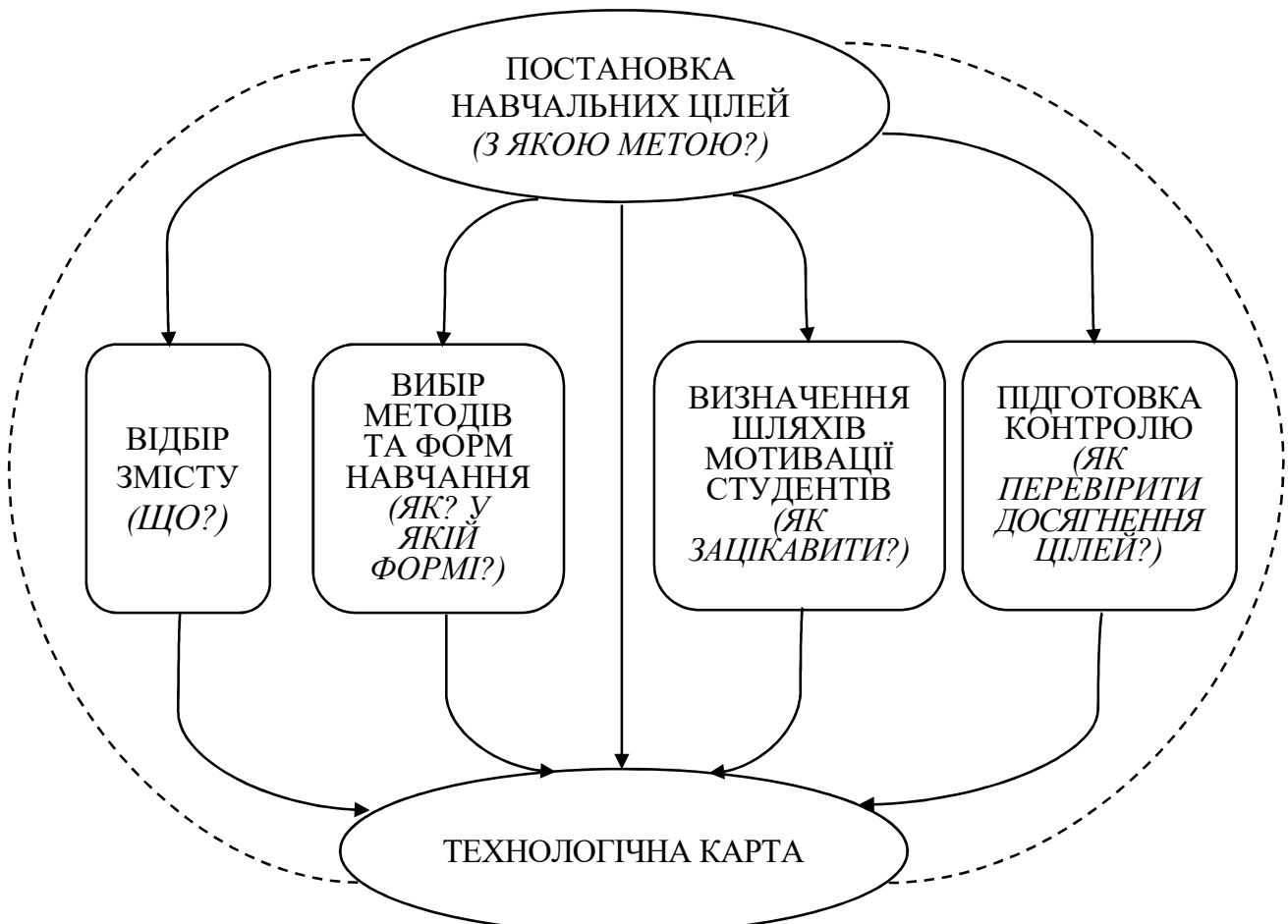
- інноваційність навчальної технології як продукту творчої діяльності викладача щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання;
- варіативність процесу проектування навчальної технології, який залежить від індивідуального стилю викладача.

Варіативність також є провідною ознакою запропонованої моделі ПНТ. Як зазначає М. М. Левіна, оскільки за реальних обставин психолого-педагогічні умови можуть значно відрізнятись, то й кінцева інформаційно-логічна структура управління навчальною діяльністю не має бути однозначною. Різноманітність умов сприяє створенню варіативних технологій і способів їх упровадження до навчального процесу: цілі та умови суттєво впливають на вибір технології навчання [44, с. 29]. До того ж треба враховувати, що за одноманітного способу навчання чи розгортання системи знань ті, хто навчаються, матимуть різні результати їх засвоєння внаслідок індивідуальних відмінностей у здібностях, інтелекті, мотивації, структурі особистості.

Серед умов, що спричиняють варіативність технологій, назвемо також індивідуальні стилі педагогічного проектування. Якщо мета є вихідним моментом проектування навчальної технології, то послідовність подальших кроків, які являють собою детальні відповіді на запитання щодо мотивації, змісту, методів та форм навчання, контролю, може змінюватися залежно від стилю педагогічної діяльності.

Отже, зважаючи на сказане, ми подаємо процес проектування навчальних технологій так, як на Рис. 1.1. З рисунка видно, що модель тяжіє до форми кулі, що символізує гнучкість при виборі послідовності проектування. Прагнення втілити в моделі системність, цілісність, варіативність проектування навчальних технологій підштовхує до виходу за межі площини.

Модель проєктування навчальних технологій



Отже, творчість викладача має виявлятися в умінні проєктувати й реалізовувати різноманітні навчальні технології, визначати їх оптимальність, знаходити співвідношення між ними. Проєктування навчальних технологій є творчою діяльністю викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання, що включає створення і реалізацію алгоритмів спільної навчальної діяльності її суб'єктів, відповідну організацію навчального змісту і вибір адекватних йому форм і методів навчання. При проєктуванні навчальної технології викладачі можуть використовувати різні підходи й акцентувати увагу на різних аспектах залежно від індивідуально-типологічних особливостей, що впливають на стилі викладання. Але в ефективній технології всі елементи

мають бути представлені. Якщо мета є вихідним моментом проектування навчальної технології, то послідовність подальших кроків, які являють собою детальні відповіді на запитання щодо мотивації, змісту, методів та форм навчання, контролю, може змінюватися залежно від стилю педагогічної діяльності.

У наступному підрозділі ми розглянемо методологічні підходи до дослідження професійно-орієнтованих технологій підготовки майбутніх учителів іноземної мови, оскільки, на наш погляд, результат навчання за такими технологіями: у галузі іноземної мови реалізується в набутті професійної та комунікативної компетенції студентів, їх здатністю творчо брати активну участь у спілкуванні з тематики предмета, що вивчається, іноземною мовою.

1.3. Методологічні підходи до дослідження професійно-орієнтованих технологій підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

Сучасному суспільству потрібні люди, самостійно критично мислячі, уміючі бачити і творчо вирішувати виникаючі проблеми. Сьогодні необхідні фахівці, що добре орієнтовані в різних галузях науки, основи якої вони викладають, бачать найближчі і далекі перспективи дисципліни, що викладається ними.

Система вищої освіти поставлена перед необхідністю формувати у студентів пізнавальну самостійність, пошукові вміння на високому рівні спілкування, здатності застосовувати знання в незнайомих ситуаціях, включати їх в нові системи для розширення меж пізнання.

Стратегічний напрям розвитку педагогічної освіти в сучасному суспільстві вимагає від випускників ЗВО:

- гнучкої адаптації в мінливих життєвих ситуаціях, умілого застосування отриманих знань із практики для вирішення різноманітних професійних

- проблем, що виникають на життєвому шляху;
- самостійного критичного мислення, пошуку шляхів раціонального вирішення проблем, здатності до генерування нових ідей;
 - грамотної роботи з інформацією, яка має на увазі творчий аналіз й аргументовані висновки, що допомагають вирішувати нові проблеми;
 - комунікабельності, контактності в різних соціальних групах, умілого виходу з будь-яких конфліктних ситуацій;
 - самостійної роботи над розвитком власної моральності інтелекту, підвищення культурного рівня.

Вирішення цих завдань вимагає комплексних зусиль не лише з боку ЗВО, але й усього суспільства. Ці актуальні педагогічні проблеми мають бути вирішені ефективно, причому в досить короткі терміни.

Якщо вища школа зуміє створити умови для виховання самостійно творчо мислячої особистості, яка уміє професійно орієнтуватися у швидкозмінній соціально-економічній ситуації сучасного суспільства, тоді і кожен член цього суспільства відчує значущість такої школи як істотного структурного елементу держави, усвідомить потребу в такій освіті.

Для вирішення поставлених вище завдань у цьому підрозділі розглянемо різні методологічні підходи до дослідження професійно-орієнтованих технологій навчання у ЗВО. Відомо, що методологічні основи включають положення наук і наукових дисциплін більш високого, ніж педагогіка статусу, кожна з яких є загальнонауковим підходом до досліджуваної проблеми.

У ході нашої роботи проаналізуємо, разом із системним аналізом, наступні підходи: холістичний, що спирається на цілісну єдину роботу мозку; аксіологічний; особистісно-орієнтований та особистісно-діяльнісний; системно-модульний; акмеологічний; культурологічний, а також ергономічний.

На наш погляд, найефективніше використати в практиці навчання будь-якого предмета у ЗВО саме ці підходи, які в комплексі забезпечують

нерозривний взаємозв'язок науково-перетворювальної діяльності педагога і професійно-орієнтованої діяльності студента, розглядаючи її в системі підготовки фахівців як складне багатопланове і в той же час цілісне явище.

Професійно-орієнтована діяльність студентів обґрунтована комплексним застосуванням цих підходів і дозволяє розкрити суть системи навчання на різних рівнях: 1) на рівні сучасного суспільства; 2) на рівні професійної підготовки майбутніх фахівців (чи на рівні професії); 3) на рівні особистості.

Науково-перетворювальна діяльність педагогів, заснована на комплексному застосуванні цих підходів, дозволяє визначити стратегічні перетворення цієї системи навчання: цілі, завдання, напрями й умови її розвитку.

Особливу увагу, на наш погляд, слід приділити системному підходу (системно-структурний аналіз), який складає теоретичну і методологічну основу системного аналізу і визначає дію інших підходів, що знаходяться з ним відносно до супідрядності. Основними поняттями системного підходу є: система, структура, елемент, функція.

Об'єктом застосування системного підходу в педагогіці найчастіше є навчальний процес, що є системою взаємовідносин і зв'язків викладачів зі студентами, які опосередковуються через систему засобів, методів й організаційних форм навчання. Педагог передає навички, пов'язані з конкретним навчальним матеріалом. За Т. О. Ільїною ієрархічний зв'язок даних систем виглядає так [36, с. 26]:

Рисунок 1.2.

**Ієрархічний зв'язок систем засобів,
методів й організаційних форм навчання**



Навчальний матеріал є тією початковою системою, на основі якої робляться усі подальші системні надбудови. Навчальний матеріал складається з безлічі взаємопов'язаних елементів. При цьому він виступає і як цілісна єдність – навчальний предмет, що підлягає вивченню усіма студентами. У цій системі має місце й управління, витікаюче від автора програм і навчальних посібників, від самого педагога, що вибирає способи ефективнішого подання навчального матеріалу студентам. Структура цієї системи є стійкою, оскільки зв'язки між окремими її елементами жорстко визначені логікою науки, психолого-педагогічними вимогами, що пред'являються до навчального предмета і технології навчання студентів. Зв'язки цієї системи дуже різноманітні: тут і зв'язки взаємодії (між багатьма поняттями, частинами і розділами курсу), і генетичні, і зв'язки функціонування і розвитку під впливом суспільних вимог.

Необхідність використання системного підходу в розробці нових професійно-орієнтованих освітніх технологій пояснюється природою самого

навчального процесу. Початковим елементом цієї системи є теоретична концепція вчення, з якою співвідносяться такі підсистеми як:

- зміст матеріалу, що вивчається;
- засоби навчання;
- форми організації пізнавальної діяльності студентів;
- методи і прийоми навчання;
- способи взаємодії викладача і студентів тощо.

При професійно-орієнтованій технології навчання дії педагога мають бути розраховані на те, щоб викликати певні зміни в стані студента на кожному етапі засвоєння ним навчального матеріалу. Під цими діями розуміються й організаційні форми проведення занять.

При професійно-орієнтованому навчанні системний підхід широко використовується, крім аналізу вже діючих систем, і в прогнозуванні. Системний підхід до прогнозування і планування розвитку освіти використовує метод експертних оцінок, моделювання, метод аналогій, а також методи екстраполяції й інтерполяції.

Метод експертних оцінок при професійно-орієнтованому навчанні будь-якому предмету ґрунтується на тих, що індивідуально даються, а потім спеціально підрахованих й оброблених прогностичних оцінках і прогнозах експертів-фахівців у тій сфері, в якій розробляється прогноз, а також у суміжних сферах.

Значне поширення у прогнозуванні при дослідженні професійно-орієнтованого навчання отримало *моделювання*, в якому є побудова й уявних теоретичних моделей, закінчуючи технічними і математичними моделями.

При аналізі окремих явищ, супутніх процесу навчання, широко застосовуються методи екстраполяції й інтерполяції. В основі *екстраполяції* лежить перенесення механізмів дії, що проявляються в одній галузі науки, на явища іншої науки або ж перенесення і поширення закономірностей, виявлених усередині цього явища одного тимчасового інтервалу, на інші тимчасові або

просторові інтервали. Наприклад, при дослідженні різних шляхів професійно-орієнтованого навчання може бути перенесення висновків за цим відрізком часу на розвиток цього явища за межами досліджуваного відрізка.

Так, Н. В. Немова стверджує, що метод прогнозування – це екстраполяція, тобто перенесення тенденції минулого і сьогодення на майбутнє [53, с. 147]. Здійснюючи прогноз, ми подумки переносимося в минуле, потім в сьогодення і, встановлюючи загальну тенденцію розвитку досліджуваного процесу, визначаємо, яким він буде в майбутньому. *Інтерполяція* торкається вузької області вивчення якого-небудь супутнього підвищенню ефективності процесу навчання явища або структури.

Для розробки наукових прогнозів також використовують і метод аналогій, а саме, досвід здійснення системно-структурного підходу в навчанні студентів різними дисциплінами. Ми звернули увагу на роботу С. Я. Баєва, в якій на практиці перевірений своєрідний алгоритм побудови навчального процесу, характерною частиною якого стала структуризація понять, умінь і навичок [3]. У результаті було послідовно здійснено:

- визначення понятійного апарату, яким повинен опанувати студент у процесі навчання;
- встановлення внутрішніх зв'язків навчального матеріалу і міжпредметних зв'язків;
- вичленення структурних елементів взаємозв'язку;
- встановлення зв'язків структурних елементів системи між собою;
- теоретична побудова моделі навчання: змісту, форм, методів і прийомів організації навчального процесу;
- вдосконалення діагностики ефективності реалізації взаємозв'язків;
- аналіз результатів навчання студентів.

Структуризація навчального процесу таким чином дозволила об'єднати змістовний його компонент (формування понять, умінь і навичок) і

процесуальний (елементи професійної діяльності), що, за свідченням автора, суттєво підвищило ефективність навчання студентів.

До теперішнього часу накопичений досить великий теоретичний матеріал із використання системно-структурного підходу до аналізу навчально-виховного процесу в середній і вищій школі. Досить вказати на результати досліджень таких авторів як: Г. Г. Ващенко [15], І. М. Дичківської [25], О. А. Дубасенюк [57], І. І. Коваленко [40], О. В. Марущак [48], З. І. Слєпкань [64], О. П. Хохліної [68], Ю. О. Шабанової [69] та ін.

Системний підхід є найбільш надійною методологічною основою у вдосконаленні як педагогічної теорії, так і педагогічної практики.

При дослідженні питання підвищення якості професійної підготовки у ЗВО у рамках системного аналізу нами був використаний також холістичний підхід, пов'язаний із єдиною цілісною роботою мозку людини.

В основі прояву психічної діяльності людини при вивченні будь-якого навчального предмета лежать закони фізіології, нейрорефлекторно-рухові зв'язки. При навчанні, наприклад, іноземній мові завдання педагога полягає в тому, щоб виробити у студентів стійкі навички іноземної мови і визначені мовні автоматизми. Вирішення цього завдання допомагає досягненню основної мети професійно-орієнтованої технології навчання іноземній мові: навчання їй як засобу спілкування, комунікації, практичного користування.

При професійно-орієнтованому навчанні студентів будь-якому предмету, в т. ч. іноземній мові, треба враховувати дані нейрофізіології, психології, соціології. Усе це припускає і вимагає застосування системного підходу до об'єкта, що вивчається.

Система (за Б. А. Душковим) психічних явищ багаторівнева і включає ряд підсистем [32]:

- домінантно-пізнавальну, яка забезпечує отримання необхідних знань для здійснення діяльності особистості;

- домінантно-цільову, пов'язану з формуванням мети й отриманням результату праці (уміння вільно володіти предметом, що вивчається);
- домінантно-чуттєву. Для неї характерні певні емоційні переживання, що виникають у результаті задоволеності або незадоволення особистості своїми вчинками, висловлюваннями, діяльністю.

У процесі трудової діяльності усі ці рівні знаходяться в нерозривній єдності і складають взаємозв'язану систему з ієрархічною будовою [32, с. 3].

Домінантно-чуттєвий рівень сприяє студенту у вирішенні професійних завдань, оскільки при цьому відбувається мобілізація резервів організму. На цьому рівні відзначається вироблення таких якостей, необхідних для професійно-орієнтованого навчання предмету, як працьовитість, наполегливість у досягненні мети, уважність, допитливість, акуратність у навчанні, спостережливість і так далі. Проявляється інтерес до засвоєння предмета, що вивчається.

У домінантно-пізнавальному рівні виділяються два елементи, що становлять його основу: чуттєвий (відчуття, сприйняття і представлення) і раціональний (мислення в різноманітних формах: поняттях, судженнях, висновках, гіпотезах, теоріях). Процес розвитку домінантно-пізнавального рівня включає якісно своєрідні щаблі знання, що розрізняються між собою за повнотою, глибиною і всебічністю охоплення об'єкта, за способом досягнення основного змісту знання, за формою свого вираження. Чуттєвий і творчий рівні пізнання тісно пов'язані між собою.

Домінантно-цільовий рівень пов'язаний практично з усіма функціями, що беруть участь у навчальній діяльності студента. Навчальна діяльність студента при навчанні будь-якому предмету виходить із певних мотивів і спрямована на досягнення цілей навчання. При цьому мотив виступає як причина діяльності. Основою мотиву людини (що навчається) є його потреби. Цей рівень забезпечує

відображення об'єктивної реальності в цілому, зв'язує окремі рівні в складну систему, що взаємодіє за об'єктивними законами.

Системний підхід до процесу вивчення різних галузей наукового знання студентами ЗВО дає можливість визначити увесь складний комплекс чинників, що впливає на ефективність пізнання конкретного предмета, зрозуміти механізм взаємодії цих чинників, виявити найбільш важливі з них і навчитися управляти ними.

Численні дослідження показують, що при використанні холістичного підходу в умовах професійно-орієнтованої технології навчання предмету важливо поєднувати, варіювати в ході занять різноманітні види діяльності, орієнтовані на обидва типи знання. Ми вважаємо, що головну увагу при роботі на основі холістичного підходу необхідно звертати не на визначення типу пізнавальної діяльності кожного студента, а на використання такого стилю навчання, при якому в роботі здобувача вищої освіти будуть задіяні різноманітні типи пізнавальної діяльності. Інформація, що дається, має бути представлена не лише візуально й аудіально, але й кінетично.

При професійно-орієнтованому навчанні у ЗВО викладачеві важливо і бажано знати особливості сприйняття – як свої власні, так і студентів. Спираючись на ці знання, у педагога з'являється можливість використати ще один шлях підвищення якості професійної підготовки, допомагаючи здобувачам вищої освіти засвоювати навчальний матеріал, задіюючи по можливості усі канали інформації.

Американські психологи Роджерс К., Бетті Лу Лівет, Спрінгер С., Дейл Г. та ін. розділили усіх студентів за індивідуальними психологічними особливостями на три групи: аудіали, візуали і кінестетики.

Аудіали – це студенти, які віддають перевагу слуховому сприйняттю. Вони добре сприймають усне пояснення викладача, люблять слухати, але і з нетерпінням чекають можливості висловитися. В основі навчання візуалів лежить

зорове сприйняття інформації. *Візуали* навчаються на основі спостережень і демонстрацій, несприйнятливі до звуків, відволікаються на зорову інформацію. *Кінестетики* навчаються у дії через безпосередню участь у справі; вони імпульсивні, відразу починають діяти, вибирають рішення, що вимагають активних дій.

Ми вважаємо, що врахування цього підходу допоможе викладачеві не лише подолати певні труднощі, характерні для навчального процесу, але і дозволить підвищити ефективність навчання, вплине як на глибину знань здобувача вищої освіти, так і на підвищення інтересу до предмета, що вивчається.

Цікавий погляд інших учених на методологічні підходи до дослідження професійно-орієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Так, згідно з В. В. Карповим [39] нині існують два підходи до навчання: *інформаційний підхід*, пов'язаний з передачею знань студентам, коли процес сприйняття і засвоєння знань, а також розумові процеси, пов'язані із запам'ятовуванням, стенотипізацією знань – прерогатива тільки студента. І *підхід діяльнісний*, при якому спільно з викладачем йде процес засвоєння знань і умінь студентами через доцільну діяльність, як модель майбутньої професійної діяльності.

Перший підхід малоефективний, оскільки при інформаційному підході в педагогіці вищої школи спостерігається відірваність сприйняття засвоєння знань студентами від реальної діяльності, нездатність, при низькій мотивації, асоціативного підходу в мисленні забезпечити відчутний приріст професійних знань. Відірваність від реальної діяльності у процесі інформаційного підходу до навчання не спеціалізує психічні функції до трудової діяльності.

Другий, тобто діяльнісний підхід, ефективніший, оскільки дозволяє спеціалізувати психічні функції через діяльність на рівні самостійного засвоєння знань, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Ми поділяємо точку зору В. В. Карпова із приводу більшої ефективності другого підходу. При цьому переваги діяльнісного підходу, на наш погляд, очевидні, оскільки:

- цей підхід дозволяє проводити процес засвоєння професійних знань й умінь шляхом безпосереднього включення студентів у діяльність по їх засвоєнню;
- діяльнісний підхід служить реальною основою послідовного формування професійних знань для створення бази постійної творчості на професійному рівні, створює основу асоціативного творчого мислення;
- діяльнісний підхід ґрунтується на теорії поетапного формування розумових дій, яка дає методичну жорстку основу поступового формування умінь і знань високого рівня в психологічному контексті.

Системно-модульний підхід до навчання запропонований Р. Штайнером широко використовується як за кордоном, так і в нашій країні. Модульна побудова курсу навчання будь-якому предмету дозволяє організувати системне вивчення певної теми, розділу, курсу. Великі за обсягом курси легко організувати на модульній основі. Зазвичай вони пов'язані між собою загальною логікою викладу матеріалу [47, с. 361-367].

Професійно-орієнтована технологія навчання дозволяє посилити реальну взаємодію між викладачами і студентами на основі програми діяльності педагога і здобувача вищої освіти, а також на базі модульної структуризації навчального матеріалу, гуманізації змісту навчання з позиції рівня інтелектуалізації майбутньої діяльності, переходом викладачів на продуктивно-творчі методи навчання, впровадженням рейтингової системи оцінки знань студентів.

Особливо широке поширення системно-модульний підхід отримав у дистанційному навчанні, яке припускає включення студентів у єдиний світовий освітній простір, широке використання світових культурних й освітніх

цінностей, що вже накопичені і все поповнюються у глобальних мережах Інтернет.

Ми вважаємо, що при складанні програм професійно-орієнтованого навчання системно-модульний підхід дозволяє педагогам оптимально організувати навчальний матеріал, який у цьому випадку відрізняється високою концентрацією й якісним відбором, що дає можливість студентові вчитися самому, а педагогові лише здійснювати мотиваційне управління його навчанням, яке включає створення мотивації, організацію, координування, консультування і контроль.

Міждисциплінарний підхід до навчання тісно пов'язаний із системно-модульним підходом. Принциповою відмінністю професійно-орієнтованої технології навчання від традиційного предметно-дисциплінарного підходу є її безперервність і базування на міждисциплінарному підході. Останній дозволяє мінімізувати організаційно-методичні недоліки навчального процесу. У структурі організації і методики міждисциплінарного підходу є діяльність викладачів різних кафедр, її спрямованості на єдиний кінцевий результат підготовки, єдині вимоги до сприйняття і засвоєння навчального матеріалу студентами, до організації контролю умінь, навичок і знань.

Такий підхід до навчання, на наш погляд, дозволяє інтегрувати зміст окремих дисциплін на основі створення міждисциплінарних модулів і контролю підготовки по модулю відповідно до рівня інтелектуалізації професійної діяльності і підготовки. При цьому основні вимоги до викладання з використанням професійно-орієнтованих технологій навчання наступні:

- кожному викладачеві необхідно дивитися на свій курс не з позиції своєї дисципліни, а з позиції усієї спеціалізації в цілому. Йому необхідно знати: де, в який момент і для чого потрібні його знання й уміння студентові (майбутньому педагогові);
- слід визначити чіткі критерії того, до чого повинен прагнути викладач і що, і як йому необхідно формувати у студента;

- треба, щоб кожен викладач міг спроектувати діяльність студентів (створити програму цієї діяльності);
- потрібна певна перебудова мислення викладача, виходячи з потреб свого ставлення до предмета з позиції найкращого знання, а також підхід із позицій розвитку пізнавальної діяльності студента, з позицій погляду здобувача вищої освіти на навчальний процес.

Аксіологічний підхід до навчання. Гуманістична педагогіка, що затверджує пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин, визнає студента суб'єктом педагогічного процесу. Ідея гуманізації освіти є наслідком застосування аксіологічного підходу в педагогіці, оскільки від цього залежить стратегія суспільного руху, яка може або гальмувати людину і цивілізацію, або сприяти їм.

Аксіологічний підхід органічно властивий гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як вища цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. Ідея гуманізації припускає таку спрямованість освіти при підготовці молодих фахівців, при якій відбувається досягнення результативності загалом і професійному розвитку особистості [17; 37; 67].

Гуманістична мета освіти вимагає перегляду її змісту. Він повинен включати не лише новітню науково-технічну інформацію, але і гуманітарні особистісно розвиваючі знання й уміння, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до світу і людини в ньому, а також систему морально-етичних почуттів, що визначають її поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях.

Ми вважаємо, що використання цього підходу важливе ще тим, що якісна професійна підготовка майбутнього фахівця, в центрі якої знаходиться особистість студента, орієнтується на гармонійний розвиток особистості. Якість і міра розвитку особистості здобувача вищої освіти, на нашу думку, виступає показниками гуманізації суспільства й особистості.

Особистісно-орієнтований підхід до навчання. В останнє десятиліття XX століття і початку XXI століття у світлі ідеї гуманізації освіти все більше затверджується особистісно-орієнтований підхід. Основний принцип цього підходу – в центрі навчання повинен знаходитися студент, а не викладач, діяльність пізнання здобувача вищої освіти, а не викладання [56].

Особистісно-орієнтований підхід припускає зміну старої парадигми освіти: викладач – підручник – студент на нову: студент – підручник – викладач. При цій парадигмі освіти викладач отримує новий статус, не менш значимий, ніж раніше, але інший. Він стає консультантом, помічником, який полегшує навчання, створює атмосферу, при якій здобувач вищої освіти успішно долає труднощі, організовує пізнавальну діяльність студента, учить його самостійно здобувати знання і застосовувати отримані знання із практики [9].

Ключовими проблемами такого підходу є взаємодія учителя / викладача і студентів як рівна партнерська навчальна співпраця, спрямована на вирішення навчальних комунікативно-пізнавальних завдань; психологічні особливості самої навчальної діяльності студента; формування особистості здобувача вищої освіти, психологічна характеристика викладача і студента.

Усі методичні рішення (організація навчального матеріалу, використані прийоми, способи навчання, управління і так далі) заломлюються крізь призму особистості студента – його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту й інших індивідуальних психологічних особливостей. Такий підхід у навчанні дозволяє прибрати усі перешкоди для максимального розвитку кожного [56].

Ми вважаємо, що особистісно-орієнтований та особистісно-діяльнісний підходи до навчання, що враховують індивідуальні здібності і можливості здобувача вищої освіти допомагає не лише оволодінню кожним студентом певною сумою знань, умінь і навичок, але і розвитку особистості студента, що більш важливо. Особистісно-утворююча функція при цьому підході ґрунтується на взаємозв'язку між розвитком особистості й оволодінням предметом. На

матеріалі викладання навчального предмета – іноземна мова – це можна проілюструвати, на наш погляд, таким чином: через оволодіння іноземною мовою викладач йде до розвитку особистості студента, від розвитку особистості студента переходить до кращого оволодіння ним іноземною мовою [5; 11].

Акмеологічний підхід до навчання. Останнім часом «пробив собі дорогу» акмеологічний підхід до розробки сучасних технологій навчання професійній майстерності [2; 13; 55]. Ми погоджуємося з думкою дослідників цього підходу, що системи навчання цього роду орієнтовані на розкриття психологічних резервів й особистісного потенціалу професіонала – його здібностей, компетентності, умілості, міри особистісної свободи, а також стимулювання процесів цілепокладання, цілездійснення і цілеспрямування.

Предметом акмеології є як суб'єктивні, так і об'єктивні чинники, сприяючі досягненню вершин професіоналізму, творчого довголіття фахівців, а також закономірності навчання професіоналізму майбутніх фахівців. До об'єктивних чинників відносять якість здобутої освіти, освітні заклади, які закінчила людина. До суб'єктивних чинників – талант і здібності людини, її відповідальність, компетентність, уміння вирішувати професійні завдання. Акмеологія виходить із того, що вершин професіоналізму людина досягає сама. У зв'язку з цим, одним із найбільш важливих чинників досягнення вершин професіоналізму є здатність людини до самореалізації.

Акмеологічний підхід до безперервної підготовки фахівців в умовах інформатизації припускає створення необхідних умов, сприяючих їхньому постійному професійно творчому розвитку в сучасному інформаційному середовищі, а також формуванню змісту підготовки у сфері інформатики й інформаційного навчання щодо специфіки майбутньої професійної діяльності.

Для дослідження процесів професійно-орієнтованого навчання в умовах інформатизації цей підхід ще примітний тим, що значною мірою сприяє формуванню інформаційної культури фахівця, що є невід'ємною частиною його загальної і професійної культури.

Культурологічний підхід до навчання. У нових умовах розвитку сучасного суспільства в нашій країні система освіти придбаває нові функції, стає засобом розвитку людей : інтелектуального, політичного, морального, естетичного і фізичного. Людина в сучасних умовах розглядається як *суб'єкт культури*, її головною діючою особою [33].

Культурологічний підхід вимагає підвищення статусу гуманітарних дисциплін, їх оновлення, звільнення від схематизму, виявлення їх духовності і загальнолюдських цінностей. Урахування культурно-історичних традицій народу, їх єдність із загальнолюдською культурою – найважливіша умова конструювання нових навчальних планів і програм.

Формуванню культури міжнаціонального спілкування сприяє вивчення іноземних мов, що розкривають історію, культуру країн мови, що вивчається, традиції і звичаї народів цих країн. Культурологічний підхід припускає широкий погляд на культуру й освіту. Педагогічні явища при такому підході розкриваються з урахуванням реально протікаючих соціальних і культурних процесів у минулому, сьогодні і майбутньому.

Культурологічний підхід при дослідженні процесу професійно-орієнтованого навчання забезпечує формування педагогічної культури майбутнього фахівця, створює умови для освоєння і передачі нових педагогічних цінностей; оволодіння найбільш ефективними професійно-орієнтованими освітніми технологіями; для творчої самореалізації викладача, його можливостей і здібностей у професійній діяльності [52].

Особливо важливо враховувати культурологічний підхід при професійно-орієнтованій технології навчання студентів іноземній мові, оскільки при навчанні цьому предмету його не можна ізолювати від культури, засобом вираження якої він є. Викладач іноземної мови стає в цьому випадку посередником між двома культурами, що припускає однаково хороше знання як тієї, так і іншої культури.

Ми вважаємо, що культурологічний підхід забезпечує майбутньому фахівцеві в процесі системи його підготовки можливість самореалізації як вільній особистості, що самовизначається і знаходиться у безперервному діалозі з самою собою, іншими особистостями і творами культури, що втілюють у собі усю попередню і теперішню культуру.

Ергономічний підхід до навчання за професійно-орієнтованою технологією. Останніми роками в різних галузях науки фахівці широко використовують терміни «ергономіка», «ергономічний». Сама етимологія терміну походить від грецьких слів «робота» і «закон» і свідчить про те, що цей термін швидше застосовується до фізичних, нервових і психічних навантажень на людину у процесі трудової діяльності і пов'язаний з оптимальним використанням навколишніх умов виробництва для досягнення ефективної роботи [38].

При навчанні студентів іноземній мові, це поняття в застосуванні до теорії комунікації трансформується і включає адекватний відбір мовцем мовних одиниць щодо певної ситуації спілкування для досягнення максимальної дії на іншого мовця [20].

У книзі «The Longman Register of New Words» ергономіка трактується як вивчення умов, за яких людина працює найефективніше [77]. Словник «Longman Dictionary of Contemporary English» дещо звужує поняття ергономіки і зводить його до вивчення впливу дизайну обладнання на ефективність праці людини [78]. На нашу думку, якнайповніше й адекватніше трактування поняття «ергономіка» в словнику «Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English»: ергономіка – наука про довкілля (environment), умови (conditions) й ефективність (efficiency) праці людей [79].

Із точки зору ергономіки, мова аналізується не лише як система певних знаків, система, яка характеризує мовця, але і як система, здатна з мінімальними витратами адекватно представити певний рівень спілкування мовної особистості. У цьому аспекті мову слід розглядати як систему ергономів, тобто

систему мовних одиниць у комунікації, які мовець відбирає, «зважує» і «вимірює» на основі особистісно-орієнтованого принципу і вживає в мовленні.

При професійно-орієнтованій технології навчання іноземній мові вибір того або іншого ергонома студентом залежить від мети і завдань, які він перед собою ставить. У цьому аспекті ергономіка зближується з економією мовних засобів. Кожна особистість у силу багатьох мовних і позамовних чинників вдається до ергономічного вибору. Ергономічний підхід у рамках професійно-орієнтованої технології навчання предмету акцентує увагу на існуванні особистості студента у сфері культури, відображеної в мові, формах суспільної свідомості; побутовій і буттєвій сферах, куди входять поведінкові стереотипи, предмети матеріальної культури.

Ми припускаємо, що ергономічний підхід до комунікації і її мовного продукту – тексту представляється перспективним і допоможе розкрити нові характеристики не лише мовних одиниць, але і ролі особистості здобувача вищої освіти як творця, учасника і виконавця.

Нині у ЗВО при професійно-орієнтованому навчанні отримують визнання інформаційні професійно-орієнтовані освітні технології на базі персональних комп'ютерів. За рахунок створення єдиного інформаційного простору з'являється можливість значно скоротити час, відведений на аудиторні заняття, залишивши педагогові концептуальну складову навчального процесу.

Ергономічні закономірності сприятливого для студента протікання навчального процесу тісно пов'язані також із відповідними закономірностями психогігієни праці.

Ми вважаємо, що психологічні умови організації навчального процесу зовсім не байдужі для студентів, вони або сприяють працездатності, або викликають її падіння. У цьому процесі важлива кожна «дрібниця» (освітлення і забарвлення приміщення, його обладнання, рівень звукового тиску, міра зручності робочого місця і раціональність робочої пози тощо). Усіма цими так

званими «дрібницями», що впливають на ефективність і якість навчального процесу, у наш час посилено займаються такі порівняно молоді галузі наук як ергономіка і психогігієна. А у створенні найбільш сприятливих умов протікання процесу навчання за професійно-орієнтованою технологією, на наш погляд, у першу чергу беруть участь викладачі, хто управляє і регламентує всі аспекти освіти.

Після аналізу методологічних підходів до дослідження професійно-орієнтованих технологій підготовки майбутніх учителів іноземної мови у ЗВО безпосередньо приступимо до вирішення актуальних завдань і проблем за темою нашого дослідження.

Висновки до розділу 1.

На підставі здобутків, отриманих у дослідженнях психолого-педагогічного спрямування, можна констатувати, що категорія проєктування: а) має інженерно-виробниче походження; б) унаслідок вираженого пошукового, дослідницького, науково-експертного характеру діяльності, позначуваної нею, ця категорія набуває міжгалузевого, універсального значення; в) у змістовному, процесуальному відношенні є категорією психології, оскільки відображує перетворення на ідеальному рівні, у вигляді моделювання (розумового створення) майбутніх об'єктів; г) у сутнісному, смисловому аспекті отримує прояв через поняття нового, якісних (позитивних, прогресивних) змін, що безпосередньо вказує на зв'язок із категорією «інновація».

Здійснений аналітичний пошук, що мав на меті з'ясування сутності дефініції поняття – як етапу, обумовленого логікою наукового пізнання, дозволяє нам визначити проєктування інноваційних педагогічних технологій як вид інтелектуально-творчої (науково-дослідницької) діяльності суб'єкта щодо

вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища й подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна технологія.

Базовим (вихідним) положенням концепції дослідження слугує наше уявлення про проектування як спосіб інноваційної діяльності в освітньому просторі. Проектування є сутністю, змістом та якісним рівнем інноваційної діяльності.

Здійснений аналіз підходів до проектування навчальних технологій та характеристика цього процесу дали підстави сформулювати принципи здійснення означеної діяльності й побудувати її модель.

Практично усі нові професійно-орієнтовані технології навчання спроектовані на базі тільки практичного досвіду і є у більшості випадків, по суті, традиційні технології навчання з введенням в останні яких-небудь інновацій різного характеру. Тому проектуванню професійно-орієнтованих технологій навчання будь-якому навчальному предмету повинен передувати системний підхід до процесу навчання, особливо в частині прогнозування подальшого вдосконалення цього процесу.

Розкриваючи теоретичні і методологічні основи дослідження професійно-орієнтованих технологій підготовки майбутніх учителів іноземної мови у ЗВО, були проаналізовані, крім системного, також інші підходи, а саме: холістичний, що пов'язаний із цілісною єдиною роботою мозку людини і є складною системою; системно-модульний, який дозволяє організувати системне вивчення певної теми, курсу; аксіологічний, орієнтуючий процес професійної підготовки на особистість як мету і головний критерій його ефективності; акмеологічний, який пов'язаний із розробкою систем інтенсивного навчання професійній майстерності; культурологічний, що розглядає людину в сучасних умовах як суб'єкт культури, її головну діючу особу і що забезпечує формування педагогічної культури майбутнього фахівця і так далі; особистісно-орієнтований, який ставить у центр навчання студента, а не викладача; а також інші підходи і

загальновизнані методи наукового дослідження, що представляють не менший науковий інтерес.

РОЗДІЛ 2.

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

2.1. Сутність професійно-орієнтованих технологій.

У нашому дослідженні особливий інтерес представляє розробка професійно-орієнтованих технологій, що використовуються у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

На думку деяких науковців (О. В. Волошина, Т. О. Дмитренко, В. М. Коровін, І. Ф. Прокопенко, В. О. Сластьонін, Г. М. Чобітько, О.І. Янкович), професійно-орієнтована технологія охоплює різні сторони педагогічної дії на студента, такі як: організація спілкування з ним; пред'явлення вимог у цілях його розвитку і залучення до людської культури; організація системи позитивних підкріплень соціально-психологічних новоутворень студента; організація гальмівних дій, коригуючих соціально-значимих відносин; організація інформаційних дій (групових й індивідуальних); організація групової і колективної діяльності; педагогічне вирішення конфлікту, що породжується дією, спеціально створеною педагогом і так далі. Кожна педагогічна технологія має у своєму арсеналі набір методів роботи зі студентами: вправи, тренінги, рольові ігри, аналіз педагогічних спостережень, власних станів, ділові ігри, практична робота й аналіз її результативності.

Дослідники відмічають, що розширення розробки і використання професійно-орієнтованих технологій у ЗВО відповідає і потребам соціального розвитку сучасного суспільства.

В. О. Беляєва і Л. К. Гребьонкіна [7, с. 6-7] вважають, що технологізація освіти у вищій школі в сучасних умовах пов'язана з формуванням єдиного освітнього простору, з розвитком альтернативності моделей навчання і

виховання, з ідеєю цілісності і системності педагогічного процесу, що спирається на принципи демократизації; гуманітаризації, особистісно-орієнтованого підходу, а також пріоритету суб'єкт-суб'єктних відносин. Цей процес пов'язаний із розробкою нових, у першу чергу, професійно-орієнтованих технологій навчання. На їх думку, під педагогічною технологією потрібно розуміти певну систему, в якій реалізується заздалегідь спроектований навчально-виховний процес.

Розробка професійно-орієнтованих технологій навчання, на наш погляд, здійснюється на декількох рівнях: концептуальному, діагностичному, цільовому, інформаційно-змістовному, оперативно-методичному, рефлексивно-аналітичному, контрольній-оцінному, корекційно-результативному.

Концептуальний рівень передбачає визначення головних орієнтирів, осмислення педагогічного досвіду й умов досягнення поставлених цілей і завдань.

Діагностичний рівень має на увазі наявність відповідного інструментарію для виявлення якості навчальної або професійно-педагогічної діяльності, що діагностується, і забезпечує можливість визначення різних рівнів сформованості якостей, що діагностуються, у студента (за достовірною шкалою вимірів) у процесі навчального контролю.

Цільовий рівень припускає визначення блоку цілей і завдань професійно-орієнтованого навчання і виховання, послідовну орієнтацію на їх досягнення.

Інформаційно-змістовний рівень – забезпечує формування педагогічної освіти, припускає якісний відбір фундаментальних педагогічних знань, їх гуманістичну і прикладну спрямованість, широкий загальнокультурний контекст.

Операційно-методичний рівень має на увазі сукупність оптимальних засобів, методів і прийомів, їх різноманітність і взаємозв'язок, послідовність реалізації на діагностичній основі диференційованого і діяльнісного підходів.

Рефлексивно-аналітичний рівень будується на систематичному аналізі педагогічної діяльності, подальшій корекції цільових установок навчально-

виховного процесу, спрямованих на досягнення більш високих результатів підготовки студентів.

Контрольно-оцінний рівень пов'язаний із переходом від традиційного оцінювання знань, умінь і навичок студентів до рейтингової системи, яка припускає алгоритм дій викладача за визначенням рівня підготовленості за кожним блоком знань й умінь курсу, що вивчається: виділення показників і балів оцінювання за кожним видом діяльності. Підсумкова оцінка виставляється на основі загальної суми поточного і рубіжного контролю.

Корекційно-результативний рівень – оцінює досягнуті результати діяльності, уточнює і прогнозує нові.

Розглянуті рівні знаходяться в логічній послідовності взаємозв'язку і представляють систему дій викладача при проєктуванні нових професійно-орієнтованих технологій навчання. Таким чином, нами представлений один із варіантів конструювання нових професійно-орієнтованих технологій навчання.

Основними компонентами системотвірної діяльності педагога є діагностування, прогнозування, конструювання, організація й управління навчально-виховним процесом.

Важливим аспектом професійно-орієнтованих технологій навчання у ЗВО є акцентування уваги на тому, що вони сприяють посиленому реформуванню процесу підготовки педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Як справедливо стверджують Н. І. Демидова й О. І. Іванов [24, с. 13], професійно-орієнтована технологія навчання має бути спрямована на переорієнтацію діяльності викладача від інформаційної до організаційної із керівництва самостійною навчально-пізнавальною і професійно-практичною діяльністю студентів.

Реформуючи технологію навчання, потрібно прагнути перевести її в стан системи, що саморозвивається, в якій рушійною силою є педагогічна співпраця.

Ця технологія має бути демократичною, припускати свободу викладання і навчання, віддавати перевагу індивідуальній роботі зі студентами, причому в

першу чергу, з обдарованішими, оскільки виховання і розвиток обдарованих і талановитих студентів є найважливішою умовою формування творчого потенціалу суспільства, розвитку науки і культури, усіх областей виробництва і соціального життя [24, с. 16].

У ЗВО, крім виконання вимог державних стандартів мають бути створені умови, на наше глибоке переконання, для наднормативного оволодіння студентами знаннями, уміннями, навичками відповідно до їх можливостей, інтересів, схильностей.

Таким чином, ця система професійно-орієнтованого навчання гарантуватиме здобувачам вищої освіти освоєння стандарту освіти і просування на більш високий рівень навчання.

Ми вважаємо, що в педагогічній технології, особливо професійно-орієнтованій технології навчання, у кожному конкретному випадку може бути певна нормативна основа і свобода творчості у виборі форм, методів і засобів діяльності.

Безперечний інтерес представляє погляд В. П. Беспалько на педагогічну технологію як на проєкт певної педагогічної системи. «Системний підхід лежить в основі будь-якої педагогічної технології, відтворюваність і планована ефективність якої цілком залежить від її системності і структурованості» [8, с. 6].

Він показує, що розробка такого проєкту здійснюється за певними етапами, що є обов'язковими при створенні або підручника, або методичного посібника, або програм ЕОМ і так далі, – будь-якій педагогічній технології.

Наведемо коротку характеристику деяких професійно-орієнтованих освітніх технологій.

Проблемне навчання (О. В. Волошина, Т. О. Ільїна, Т. В. Кудрявцев, М. М. Левіна, О. І. Янкович та ін.) є сучасною високоефективною професійно-орієнтованою технологією навчання, що дає високий ефект у створенні мотивованої навчальної діяльності, що припускає послідовність занурення

студента в систему проблемних ситуацій. Учені підкреслюють велике значення проблемного навчання для особового розвитку тих, що навчаються [18, с. 70].

Технологія повного засвоєння як професійно-орієнтована технологія навчання (Дж. Керролл, Б. Блум, М. В. Кларін) ґрунтується на тому, що здібності студента визначаються не при усереднених, а при оптимально підібраних для цього здобувача вищої освіти умовах, тому потрібна адаптивна система навчання, що дозволяє учням повністю засвоїти програмний матеріал. Для цього потрібно повну реорганізацію традиційної класно-урочної системи, що задає для всіх учнів один і той же навчальний час, зміст, умови праці, але що має на виході не однозначні результати.

Концепція повного засвоєння задає єдиний для учнів фіксований рівень оволодіння знаннями, вміннями і навичками, але робить змінними для кожного учня час, методи, форми, умови праці. Ключовим поняттям цієї технології служать етапи (критерії) повного засвоєння, тобто плановані результати навчання, які мають бути досягнуті всіма учнями.

Технологія різнорівневого навчання як варіант професійно-орієнтованої технології навчання (Дж. Керролл, Б. Блум, З. І. Калмикова та ін.) базується на рівневій диференціації учнів і їхніх особливостях. При цьому враховуються різні схильності учнів, мотиви, особливості темпераменту, властивості мислення і пам'яті, емоційність, здібності до навчання і так далі.

Потоки учнів ділять на рухливі і відносно гомогенні, кожна із груп опановує матеріал у різних освітніх галузях на наступних рівнях: мінімальному (держстандарт), базовому, варіативному.

Педагогічна технологія модульного навчання (О. В. Волошина, В. В. Карпов, О. П. Микуляк, О. І. Огієнко, І. Г. Шамсутдінова) є, на наш погляд, професійно-орієнтованою технологією навчання, що дає можливість провести в життя кардинальні зміни [53, с. 89-96].

Нова парадигма полягає в тому, що студент повинен учитися сам, а викладач здійснювати мотиваційне управління його навчанням, тобто мотивувати, організовувати, координувати, консультувати, контролювати.

Осмислення категорії «педагогічні технології» дає нам можливість виявити причини, виникнення і використання нових професійно-орієнтованих технологій навчання. Так, В. В. Пікан [53, с. 8] в якості таких причин називає:

- необхідність упровадження в педагогіку системно-діяльнісного підходу, систематизація аудиторного навчання;
- потреба мотивації й активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, заміни малоефективного вербального способу передачі знань і виховання (за даними психологів, студент засвоює не більше 36 % інформації «зі слів»);
- можливість експертного проєктування технологічного ланцюжка процедур, методів, організаційних форм взаємодії студентів і викладача, що забезпечують гарантовані результати навчання і роботи малокваліфікованих викладачів, що знижують негативні наслідки.

Конструктивним є положення про те, що під технологією навчання розуміється «теоретичний проєкт педагогічного управління навчальною діяльністю і система необхідних засобів, що забезпечують функціонування педагогічної системи згідно із заданими цілями освіти і розвитку учнів» [44, с. 217].

Педагог забезпечує взаємозв'язок усіх компонентів навчального процесу, головними з яких, як відомо, є зміст навчання, методи і способи, а також форми і засоби навчання з урахуванням можливостей змісту.

Саме цим можна пояснити той факт, що розробка нових професійно-орієнтованих технологій здійснюється, як правило, на базі змісту матеріалу конкретних навчальних предметів і технологій їх викладання.

Упровадження професійно-орієнтованої технології навчання, на наш погляд, раціонально проводити на базі однієї дисципліни, а потім поширювати її досвід на інші навчальні предмети.

Розробка професійно-орієнтованих технологій навчання здійснюється сьогодні за різними напрямками, такими, наприклад, як:

- репродуктивне навчання, пов'язане з розвитком програмованого навчання;
- дослідницьке навчання, у рамках якого процес будується як пошук пізнавально-прикладних завдань;
- організації навчального процесу як навчальної дискусії;
- організації навчання на основі ігрової моделі, що припускає включення у навчальний процес імітаційного й рольового моделювання.

Професійно-орієнтовані технології навчання нового покоління, на наш погляд, спрямовані на:

- переорієнтацію цілей і вищої професійної освіти, спрямованої на розвиток особистості і її здібностей;
- оновлення змісту освіти;
- оптимізацію процесу навчання, орієнтованого на досягнення цілей підготовки висококваліфікованих фахівців із незначними витратами сил із боку викладачів і студентів й одночасним досягненням не лише високої якості знань, умінь і навичок розвитку досвіду професійно-творчої діяльності;
- переміщення акценту із процесу викладання на процес навчання самих майбутніх фахівців.

До найбільш відомих авторів сучасних прогресивних професійно-орієнтованих технологій за кордоном відносять таких учених, педагогів-дослідників як: Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, Дж. Керролл, В. Коскареллі, Д. Хамблін. Сьогодні все частіше вони представляють педагогічну технологію

як послідовну взаємозв'язану систему дій педагога, спрямовану на вирішення педагогічних завдань або як планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу. Причому, педагогічна технологія має на увазі строго наукове проектування і точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх.

Ми вважаємо, що головною причиною невідповідності кількісних і якісних параметрів структури кінцевого результату ЗВО у сфері підготовки кадрів у системі вищої освіти є відсутність цілеутворення і цілезасвоєння на всіх рівнях вищої школи і, передусім, відсутність чітко заданої діагностичної комплексної кінцевої мети за якістю підготовки фахівців із вищою освітою, що відображають поточні і перспективні суспільні потреби на певному рівні підготовки педагогічних кадрів у ЗВО.

Ми погоджуємося з О. О. Леонтєвим щодо врахування і використання формування особистості у спілкуванні і через спілкування при розробці і реалізації прогресивних технологій навчання, що, на наш погляд, є одним із важливих ресурсів підвищення результативності навчально-виховного процесу.

Педагогічне спілкування має динаміку, що відповідає логіці педагогічного процесу (задум, втілення задуму, аналіз й оцінка). До стадій педагогічного спілкування відносять: а) моделювання майбутнього спілкування у процесі підготовки до заняття або заходу (прогностичний етап); б) організація безпосереднього спілкування (початковий період спілкування); в) управління спілкуванням у педагогічному процесі; г) аналіз здійсненої технології спілкування і моделювання нової для вирішення іншого педагогічного завдання.

Названі стадії характеризують поетапне розгортання педагогічного спілкування, що є за своєю суттю етапами народження (проектування) нової професійно-орієнтованої технології навчання [62, с. 400].

Професійно-орієнтована технологія навчання будь-якому предмету, на наш погляд, повинна проектуватися на базі аналізу впливу найбільш важливих

чинників на навчальний процес, спиратися на сучасні досягнення базових і суміжних із педагогікою наук, а в нашому випадку, на закономірності впливу виявлених чинників, їх зв'язків, взаємозв'язків, постійно враховувати їх ранжування на кожному етапі навчання, дотримуватися пріоритету психофізіологічних чинників, забезпечувати більш високу якість навчання за коротший навчальний час, що відповідає успішному досягненню поставленої цілі і виконанню вимог сучасного суспільства до майбутнього фахівця.

При такій постановці питання ефективнішими стануть дослідження у сфері вищої освіти, пліднішими і кориснішими стануть експерименти, що проводяться ентузіастами-педагогами, із вдосконалення процесу навчання, різко скоротиться кількість односторонніх розумінь і трактувань одних і тих же явищ талановитими педагогами-інноваторами, як це має місце в дослідженні суті педагогічних технологій й особливо професійно-орієнтованих технологій навчання.

Ми вважаємо, що в проектуванні професійно-орієнтованих технологій навчання доцільно перейти від традиційного шляху: «експеримент – проектування – апробація – теорія» до іншої траєкторії «теорія – проектування – коригування – доведення до відповідності сучасним вимогам практики».

Професійно-орієнтовані технології навчання в системі вищої освіти є не «застиглою схемою» навчального процесу, не сукупністю готових шаблонів і стереотипів, а живим творчим процесом вирішення численних проблем підготовки майбутніх фахівців, що спирається на класичну дидактику і є її практичним продовженням.

Професійно-орієнтовану технологію навчання в системі вищої освіти ми розглядаємо як систему психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням їхніх здібностей і схильностей, спрямовану на реалізацію змісту методів, форм і засобів навчання, адекватних цілям освіти, майбутній діяльності і професійно важливим якостям фахівців – майбутніх учителів.

Проектування таких професійно-орієнтованих технологій навчання повинне здійснюватися через взаємодію теорії і практики, поєднання індивідуальної і колективної роботи, навчання із грою, наставництва і самоосвіти.

До принципів їх побудови відносяться:

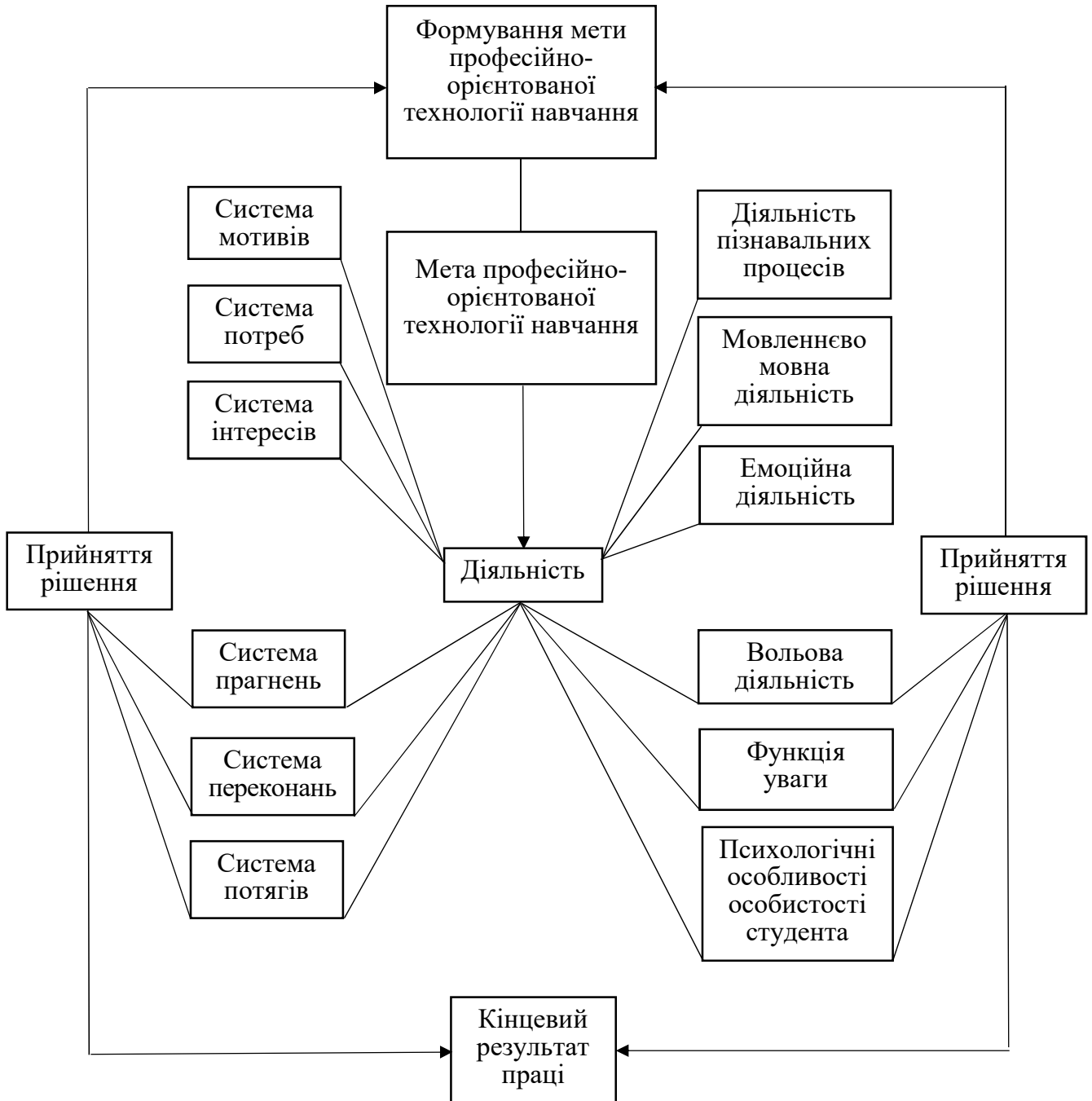
- принцип інтеграції навчання з наукою і виробництвом;
- принцип професійно-творчої спрямованості навчання;
- принцип орієнтації навчання на особистість;
- принцип орієнтації навчання на розвиток досвіду самоосвіти майбутнього фахівця.

2.2. Основні чинники ефективності професійно-орієнтованих технологій навчання.

У процесі професійно-орієнтованої технології навчання беруть участь різні види діяльності і системи. При цьому формування мети професійно-орієнтованої технології навчання і її виконання протікає за наступною схемою (рис. 2.1.).

Рисунок 2.1.

Формування мети професійно-орієнтованої технології навчання і її виконання



На схемі представлені основні етапи формування мети професійно-орієнтованої технології навчання і отримання кінцевого результату праці.

При цьому, навчальна діяльність є сукупністю діяльностей: емоційної, мовленнєвомовної, вольової. Формування мети навчання і сама мета професійно-орієнтованої технології навчання включає активність усіх видів діяльності, а також системи: мотивів, потреб, інтересів, переконань, прагнень і потягів.

Ми поділяємо погляди психологів (Б. Ф. Ломов, Б. А. Душков, О. Р. Лурія) про те, що основними чинниками, що забезпечують ефективність і якість вивчення будь-якого предмета і тим самим рішення поставленої кінцевої мети, мають бути і є насправді чинники психофізіологічного плану. Формування цільових установок, на думку психологів, залежить від цілого ряду обставин, які впливають на формування мети професійно-орієнтованої технології навчання. До них відносяться різні види діяльності (мовленнєвомовна, вольова, емоційна), пізнавальні процеси, функція уваги, спрямованість психологічних особливостей особистості, а також системи мотивів, інтересів, потреб і так далі. Корисність дій змінюється у міру того, як студент здобуває нові знання з поетапним навчанням.

Найважливішими засадничими умовами побудови теорії, особливо професійно-орієнтованого навчання у вищій школі є її методологічна база, об'єктивні закономірності теорії вищої освіти, психологія і психофізіологія. Ці головні складові теорії навчання у своєму синтезі забезпечують обґрунтованість змісту шляхів розвитку навчального процесу, соціальної ролі і значущості вищої освіти, а головне, дозволяють оцінювати стан навчальної і наукової роботи, аналізувати нові напрями її вдосконалення.

Спираючись на результати досліджень учених, нами були розроблені вимоги до чинників, що забезпечують високу ефективність і якість навчального процесу при професійно-орієнтованих технологіях навчання іноземним мовам. Серед них:

1. Виявлений чинник повинен нести максимум найбільш важливих для професійно-орієнтованого навчання ознак.

2. Чинники мають бути ранжовані за блоками (групами), при цьому кожен із них повинен забезпечувати вплив на весь процес професійно-орієнтованого навчання.
3. Науково обґрунтовані зв'язки і взаємозв'язки чинників, їх поєднання як усередині блоку, так і між блоками повинні забезпечувати більш високу якість освітнього процесу, ніж кожен із чинників окремо.
4. Дія кожного чинника або їх поєднань повинна переслідувати вирішення завдань, поставлених кінцевою метою професійно-орієнтованого навчання.
5. Удосконалюючи процес професійно-орієнтованого навчання, необхідно виявити закономірності впливу кожного чинника окремо і їх поєднань на навчальний процес.
6. Закономірності поведінки чинників, сприяючих підвищенню ефективності і якості професійно-орієнтованого навчання, повинні забезпечити побудову усього процесу навчання, починаючи з кінцевих вимог до фахівця в сучасних умовах розвитку суспільства й орієнтації на найближчу перспективу його подальшого розвитку.
7. Наслідування закономірностей характеру впливу виявлених факторів на навчальний процес із використанням професійно-орієнтованих технологій повинне забезпечувати безперервне коригування і постійне вдосконалення, сприяти визначенню тенденцій розвитку і прогнозуванню проходження цього процесу на майбутнє.
8. Розкриття суті і впливу чинників на зміст професійно-орієнтованого навчання предмету повинне відрізнятися великою різноманітністю використовуваних методів, повнотою і науковою доказовістю.
9. Виявлені впливи кожного чинника і їх поєднань на навчальний процес повинні стати основою проектування науково обґрунтованої професійно-орієнтованої технології навчання предмету [26; 28; 29].

Виходячи з вищеперелічених вимог, у нашому дослідженні використали багатфакторний аналіз навчальної діяльності при навчанні студентів профільюючому предмету. Оскільки процес професійно-орієнтованого навчання предмету є процесом керованим, то було необхідно в проектуванні авторської професійно-орієнтованої технології навчання враховувати не лише спонтанно виникаючі обставини, але і створювати нові, позитивно впливаючі на досягнення високого результату навчання.

У виявленні і створенні нових чинників, тобто обставин, що впливають на формування навчальної діяльності (на матеріалі навчання іноземній мові), ми виходили з того, що ця діяльність повинна враховувати багато чинників, що знаходяться в певній залежності один від одного.

По-перше, це психофізіологічні чинники, що визначають протікання навчальної, діяльності на різних рівнях (чуттєвому, пізнавальному, цільовому).

По-друге, навчальна діяльність охоплює конкретні змістовні компоненти предмета, що вивчається, при цьому враховувалося, що кожен предмет має свою специфіку, свої складові частини, свої особливості, що можна позначити як чинники змістовного плану, пов'язані із специфікою предмета, що вивчається.

По-третє, навчальна діяльність при професійно-орієнтованій технології навчання здійснюється шляхом використання різних засобів, покликаних забезпечити навчально-методичний супровід: навчальні ігри; технічні засоби навчання (ТЗН); музика; створення штучного оточення, властивого середовищу предмета, що вивчається; ознайомлення з культурою своєї країни, так і зарубіжних країн, де особливо високо розвинений предмет вивчення.

Усе це – загальновизнані чинники, що забезпечують успішне оволодіння студентами предметом, що вивчається. Факторне рішення дозволило виявити психолого-педагогічну основу проєктованої професійно-орієнтованої технології навчання предмету, її структуру і зміст на рівні самооцінки її суб'єктів

(студентів) через опис відповідних чинників, кожен із яких виступає як узагальнювальна латентно-структурна характеристика.

Зупинимося коротко на характеристиці груп чинників і кожного з них окремо.

Група психофізіологічних чинників. У цю групу включені три чинники, що відносяться до загальних здібностей до навчання, тобто до загальної навчальної діяльності, які визначені на основі рекомендацій учених-психологів Б. Ф. Ломова, Б. А. Душкова й О. Р. Лурія. До них відносяться: а) чинник емоційної сприйнятливості (студентів); б) мотиваційний чинник; в) чинник, пов'язаний із професійною спрямованістю здобувачів вищої освіти. Вони і визначають функціонування інших чинників.

Чинник емоційної сприйнятливості у практичній навчальній діяльності студентів при вивченні ними, наприклад, іноземної мови забезпечує такі її характеристики як: здатність швидкого перемикання уваги; емоційна стабільність; міра стомлюваності; допитливість; інтерес до вивчення наук вибраного профілю; слухова чутливість; чутливість артикуляції; швидка адаптація до довкілля предмета, що вивчається; здатність контролю своєї мови та ін.

Мотиваційний чинник характеризує рівень розвитку когнітивних функцій студентів (увага, пам'ять, мислення і так далі) і визначає обсяг засвоєння знань, умінь і навичок згідно з їхніми пізнавальними здібностями. Він конкретизується такими ознаками як: інтерес до вивчення предмета вибраного профілю; загальний інтелект; активне засвоєння впливів довкілля, пов'язаного з предметом, що вивчається; уміння відбирати необхідний навчальний матеріал; працьовитість; упевненість у своїх силах; самоконтроль і так далі.

Чинник професійної спрямованості характеризується установкою студентів-майбутніх учителів на вивчення вибраного ними предмета для подальшої професійно-педагогічної діяльності, наполегливістю в досягненні цілей, організованістю, товариськістю, працьовитістю, самоконтролем,

прагненням до пізнання культури у своїй країні та за кордоном, умінням відбирати потрібний для майбутньої професії матеріал, зібраністю і швидкою орієнтацією у складних ситуаціях та ін.

Як зазначає Т. О. Дмитренко, аналіз експериментів, проведених зі студентами I-V курсів мовного факультету [29] дозволив виявити наступну закономірність: чуттєвий рівень навчання характерний для початкового етапу освоєння предмета (I-II курси), пізнавальний рівень – для середнього або просунутого етапу навчання (III курс, частково III і IV) і цільовий рівень – для вищого або завершального етапу навчання профільюючому предмету (IV і V курси, а також частково III курс).

Група чинників, пов'язана зі специфікою будови і змісту предмета, що вивчається. Вважаємо за доцільне розкрити суть виявлених чинників цієї групи у кінці цього параграфа на матеріалі викладання іноземної мови у ЗВО. На початку цього параграфа обмежимося наступним. Для такого предмета як іноземна мова характерними чинниками можуть бути: фонетичний, лексичний, граматичний, стилістичний, комунікативний, аудіочинник.

Вибір чинників цієї групи здійснюється, як правило, на підставі висновків й оцінок експертних рад, що включають досвідчених фахівців, учених, педагогів-дослідників і новаторів вищої школи.

Група чинників навчально-методичного супроводу, як було згадано раніше, включає: навчальні ігри, ТЗН, музику, створення штучного оточення, властивого середовищу предмета, що вивчається, а також вивчення культури як у своїй країні, так і за кордоном, особливо там, де розвинений предмет вивчення.

Розглянемо окремо кожен із цих чинників.

Ігровий чинник сприяє вивченню предмета через створення у студента звичних для нього ситуацій, проблем, які йому доводиться вирішувати за допомогою знань, здобутих із дисципліни, що вивчається. Цей чинник створює

активну, ділову, необхідну емоційну обстановку і включає наступні ознаки: здатність спілкування з тематики предмета, що вивчається; здатність швидкого знаходження необхідних термінів, ключів для вирішення проблеми в ігровій ситуації; товариськість; зібраність у потрібних ситуаціях; почуття впевненості у своїх силах; здатність вираження своїх думок засобами, властивими специфіці предмета, що вивчається; оцінка вірогідності використання отриманих знань за вибраною майбутньою спеціальністю та ін.

Одним із шляхів моделювання спілкування за профілем предмета, що вивчається, є мовні ігри. Використання протягом навчання студентів іноземній мові мовних ігор переконує, що дидактичні ігри у вищій школі виконують усі чотири функції, виділені Д. Б. Ельконіним, виступаючи як засіб: розвитку мотиваційно-потребнісної сфери, пізнання, розумових дій і розвитку довільної поведінки [73]. Саме у грі студенти засвоюють суспільні функції, норми поведінки.

Мовленнєві ігри як різновид мовних ігор не лише сприяють активізації діяльності студентів на заняттях іноземної мови, але і розвивають їх мовленнєву ініціативу. Ігрова форма роботи при професійно-орієнтованому навчанні дозволяє повторити і закріпити засвоєні лексичні одиниці і типові фрази, урізноманітнити форми проведення заняття і підтримувати увагу здобувачів вищої освіти. При проведенні занять в ігровій формі освоєння предмета (зокрема, іноземної мови) доцільно використати вправи по комунікативному засвоєнню нових термінів, найбільш вживаних ідіоматичних виразів, накопиченню й активному оволодінню лексику для ділового спілкування в межах теми.

Для відпрацювання необхідних професійно значущих навичок аудіювання у навчальні мовні ігри при професійно-орієнтованому навчанні включаються спеціальні вправи, які орієнтовані на відпрацювання умінь сприймати, фіксувати й обробляти інформацію, пов'язану із предметом, що вивчається, його специфікою.

У процесі навчання іноземній мові майбутніх учителів ми пропонуємо наповнювати їхню ігрову мовну діяльність і методичним змістом, щоб у ході вивчення необхідного матеріалу з дисципліни вони виявилися у позиції активних творців навчальних ситуацій.

У нашому дослідженні погоджуємося з Т. О. Дмитренко, яка наголошує на проектуванні такої професійно-орієнтованої технології навчання, в якій перевага віддається ігровим формам навчання. В результаті такого навчання виявляються наступні особливості, що дозволяють вважати ігровий чинник при професійно-орієнтованому навчанні як один з ефективних:

- інтенсифікація навчального процесу за рахунок переважного використання ігрового навчання найбільш ефективна й економічна, оскільки в цьому випадку, як правило, не потрібні великі витрати на придбання засобів її супроводу, а сама форма гри найбільш близька до реальних професійних умов діяльності майбутніх фахівців;
- ігрове навчання дозволяє спроектувати навчальний процес як набір ігор різного рівня, призначення і складності, при цьому переслідується єдина мета – підготувати висококваліфікованих фахівців, що відповідають усім сучасним вимогам і здатних після закінчення ЗВО відразу приступити до виконання своїх професійних обов'язків у повному обсязі і на високому професійному рівні;
- навчальні ігри за своєю природою і якість вдало й ефективно взаємодіють із такими провідними чинниками як психофізіологічними, а також з чинниками навчально-методичного супроводу (ТЗН, музика і так далі), можуть бути використані на будь-якому етапі навчання будь-якого предмета [26, с. 85-90].

Чинник впливу технічних засобів навчання (ТЗН) на професійно-орієнтоване вивчення предмета. Цей чинник значно полегшує засвоєння предмета за допомогою прослуховування звукозаписів, перегляду кінофільмів, використання ПК / ноутбуків

і так далі. Цей чинник допомагає міцно закріпити пройдений матеріал, пов'язати його з певними життєвими ситуаціями. Крім того, чинник впливу ТЗН може мати самостійний розвиток, тобто навчати студентів предмету за допомогою ПК / ноутбуків або спеціально створеної для цих цілей апаратури без участі педагога. Останній здійснює лише контроль за роботою апаратури і її програмою.

Цей чинник включає при навчанні іноземній мові такі ознаки як: імітація звуку; чутливість артикуляції; слухова чутливість; диференційоване сприйняття інтонаційних особливостей, властивих предмету, що вивчається; здатність пам'яті на слова, вирази, визначення, формулювання; запам'ятовування різних слово- і цифросполучень; інтерес до вивчення предмета; здатність сприймати чужу мову; здатність розуміти чужу мову іноземною мовою; інтерес до засвоєння наук вибраного профілю та ін.

Досвід навчання за професійно-орієнтованою технологією у ЗВО показує, що успішність здобувачів вищої освіти, якість засвоєння навчального предмета при умілому розумному науково обґрунтованому використанні на заняттях ТЗН різко підвищується при одночасному скороченні часу, відведеному для цих цілей. Особливо ТЗН впливають на заняттях з іноземної мови на оволодіння студентами усною іншомовною мовою, оскільки їх застосування ставить студентів у такі ситуації, які наближаються до умов іншомовного середовища.

Накопичений досвід показує, що сучасні ТЗН застосовуються, передусім, для стимулювання мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів.

Ми віддаємо перевагу комплексному використанню різноманітних ТЗН при оволодінні студентами іноземною мовою, оскільки воно означає не просте підсумовування педагогічного ефекту, що виробляється кожним із технічних засобів, які використовуються окремо, а складніший інтеграційний ефект.

Цей особливий ефект обумовлений тим, що при використанні різноманітних технічних засобів навчання в комплексі виникають нові зв'язки, як внутрішні (між окремими технічними засобами, так і зовнішні, – між методами роботи з цими ТЗН і іншими методами навчання, що

використовуються в навчальному процесі; між спільними дидактичними цілями, що стоять перед курсом, і приватними цілями, які можуть видозмінюватися, оскільки за допомогою ТЗН можна ставити нові навчальні завдання, вирішення яких неможливо було б здійснити іншим шляхом.

Важливе місце у процесі навчання за професійно-орієнтованою технологією займає тісно пов'язана з ТЗН наочність. Потрібно відмітити, що серед дидактичних принципів наочність як один із доданків інтенсифікації навчального процесу займає одне з провідних місць [6].

Так, слухова наочність застосовується в основному для створення мовного зразка і відпрацювання пов'язаних із ним процесів, таких, наприклад, як формування слухового еталону. Вона також сприяє розвитку слухової чутливості і виробленню механізму зворотного зв'язку. Зорова наочність при професійно-орієнтованій технології навчання застосовується в основному для обмеження кола явищ, що підлягають обговоренню і створення зорової опори в побудові логічної послідовності висловлювання. Зорово-слухова наочність застосовується в якості стимулюючого і мотивуючого мовну діяльність засобу, а також із метою створення мовних зразків.

Згідно з І.О. Зімньою [35], ТЗН є каналом реалізації наочності і виконує три основні завдання: а) приведення в дію наочно-чуттєвого образу, об'єднання якого з абстрактно-логічним є однією з умов повноти й адекватності психологічної структури слова іноземної мови. На вирішення цього завдання спрямовані усі аудитивні, візуальні й аудіовізуальні засоби; б) забезпечення і регулювання індивідуального темпу просування студента в навчанні, тобто забезпечення етапності, зворотного зв'язку, контролю й ін.; в) відтворення різноманітності наочно-чуттєвих ситуацій спілкування, які забезпечують причетність мовця, його емпатію, безпосередність його включення в ситуацію навчання. При цьому як ТЗН використовуються відеозасоби, теле- і відеофільми.

Використання персональних комп'ютерів (ПК) дозволяє автоматизувати, а тим самим спростити ту складну процедуру, яку використовують наукові співробітники і викладачі при створенні методичних і навчальних посібників. Ці посібники, так звані «електронні підручники», мають ряд достоїнств, а саме: а) автоматизація створення і зберігання даних у будь-якій необхідній формі; б) необмежений обсяг даних.

Особливе значення для вивчення мов і культур народів світу, на наш погляд, мають комп'ютерні і мультимедійні засоби, нові ІКТ, які дозволяють оптимізувати накопичення, фіксацію і передачу культурної і мовної інформації.

Комунікативно-орієнтована методика навчання іноземній мові припускає, на нашу думку, регулярне застосування сучасних ТЗН у їх комплексі, включаючи відео- і комп'ютерну техніку як на початковому, так і на просунутому і завершаючому етапах навчання.

Найбільш популярним і поширеним є сьогодні дистанційне навчання (В. Ю. Биков [10], Є. С. Полат [66], П. В. Стефаненко [65]). Професійно-орієнтована технологія навчання будь-якому предмету, побудована на принципі дистанційного навчання, – це особливий різновид навчання, що претендує на самостійний незалежний розвиток і існування.

Музичний чинник, тобто чинник впливу музичних засобів на процес навчальної діяльності, проявляється в розкритті додаткових резервів і можливостей здобувачів вищої освіти, в зниженні стомлюваності, в підвищенні мотивації до вивчення предмета, а також в знятті перевантаження студентів. Основні його завдання при професійно-орієнтованій технології навчання полягають у підвищенні емоційної активності студентів для забезпечення успішності навчальної діяльності.

В основі цього чинника, наприклад, при навчанні іноземній мові, в першу чергу лежить музична чутливість, уміння вловити і зрозуміти мелодію іноземної мови, що вивчається, тонкості її інтонації, звучання. Чинник сприяє

ефективнішому розвитку мовленнєвомовних здібностей, а також, будучи важливим психотерапевтичним засобом, впливає на студентів, знімаючи напругу, створюючи необхідний емоційний настрій і так далі.

Цей чинник включає такі ознаки як: здатність диференційованого сприйняття інтонаційних особливостей іноземної мови; розвиток чутливості (імітація звуку) артикуляції; пізнання музичної культури країни мови, що вивчається; здатність пам'яті; здатність говору на іноземній мові в природному темпі й інтонації; здатність сприйняття чужої мови іноземною мовою; емоційна стабільність; почуття упевненості у своїх силах та ін.

У професійно-орієнтованій технології навчання іноземним мовам студентів серед засобів навчально-методичного супроводу ми ставимо музику на одне з перших місць із декількох міркувань.

По-перше, будь-яка мова є особливою вокальною системою, в якій голосні звуки мають основні характеристики тонів: силу, тривалість, тембр, а синтаксичні структури мають свої ритміко-мелодійні малюнки, специфічні для кожної мови. Взаємодія цих двох знакових систем – музики і мови – історично обумовлено і знаходиться в постійному розвитку.

По-друге, гуманізація освіти вимагає перегляду цілей, змісту і технології навчання іноземній мові як новому способу міжкультурної комунікації і міжкультурної взаємодії. Підтримуючи інтерес до мови як засобу спілкування, необхідно розвивати інтерес до нього як носія своєї культури. Використання музики у процесі навчання знайомить студентів із музичною культурою країни, мова якої вивчається.

По-третє, включення музики в навчальний процес забезпечує вплив чинника емоційної сприйнятливості студентів на освоєння іноземної мови. Музична складова у вивченні іноземної мови дозволяє розкритися новим здібностям здобувачів вищої освіти, полегшує їм процес навчання іноземній мові, зробивши його захоплюючим й ефективним, оскільки активізує процес

відчуття явищ навколишньої дійсності, сприйняття інформації і формування уявлень.

По-четверте, окрім загальноестетичного призначення використання музики при навчанні іноземній мові відіграє найважливішу роль у створенні необхідного емоційного фону, є ефективним засобом психотерапевтичної дії на студентів із метою релаксації або для підвищення емоційної активності.

Описані і проаналізовані з точки зору їх впливу на процес навчання із застосуванням професійно-орієнтованих технологій такі чинники навчально-методичного супроводу як ігровий, ТЗН і музичний вже використовуються і для інших цілей, а саме: забезпечення при інтенсивному навчанні конкретному предмету оптимального режиму і психогігієни праці студента, створення сприятливих умов протікання освітнього процесу, забезпечення умов, що знімають стомлення, недопущення перевантажень.

Чинник штучного оточення середовищем, властивого предмету, що вивчається, при використанні професійно-орієнтованої технології навчання. Відомо, що студент, що вивчає навчальний предмет ізольовано від середовища, де цей предмет використовується, поступово втрачає до нього будь-який інтерес. При цьому сам процес навчання стає неінтенсивним і малоефективним. У той же час, як показує досвід, штучне і природне оточення середовищем, властивого предмету, що вивчається, є потужним чинником інтенсифікації всього процесу навчання. В окремих випадках цей чинник може стати найважливішим, навіть основним.

При навчанні іноземним мовам за професійно-орієнтованою технологією цей чинник прийнято називати чинником впливу іншомовного довкілля. Цей чинник створює ситуацію, коли студент, знаходячись в іншомовному оточенні, вимушений шукати вирішення всіх своїх проблем тільки через використання знань з іноземної мови, що вивчається. Постійне оточення людини іншомовним середовищем спонукає її до необхідності швидкого освоєння незнайомої мови.

Даний чинник включає такі ознаки як: здатність сприйняття і розуміння іноземної усної і писемної мови; запам'ятовування різних словосполучень іноземної мови; здатність спілкування іноземною мовою в природній інтонації і темпі; здатність диференційованого сприйняття інтонаційних особливостей іноземної мови; міра пізнання культури країни, мова якої вивчається; інтерес до вивчення іноземної мови; уміння підтримувати розмову іноземною мовою; уміння розпочинати розмову іноземною мовою; схильність до усного перекладу; здатність вираження думок засобами іноземної мови та ін.

Згідно із класифікацією, запропонованою Ф. Вессом [80], спілкування на заняттях з іноземної мови ділиться на типи і може бути навчальним, імітативним, симулятивним (наслідувальним) й автентичним, тобто справжнім. Мета навчального спілкування – передача викладачем й отримання студентами мовних, країно- і культурознавчих знань: після того, як у них будуть сформовані певні мовні навички і уміння. Під час навчального спілкування викладач непомітно для здобувачів вищої освіти управляє навчальним процесом, формує необхідні для вивчення іноземної мови якості особистості студента, не забуваючи стимулювати, заохочувати й коригувати його навчальну діяльність.

Навчальний тип спілкування включає всі види контролю й оцінки студентів, вказівки викладача з організації навчальної і виховної роботи, завдання, що пояснюють репліки, заохочення і зауваження.

Для підвищення ефективності навчального процесу слід створити суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентами. В цьому випадку викладач перетворюється на партнера по спілкуванню, стає учасником спільної творчої діяльності у сфері ознайомлення і засвоєння мовних засобів, джерелом важливої і цікавої інформації, помічником у складній роботі над предметом. Спільний пошук вирішення проблемних питань як в ознайомленні, так і засвоєнні мовного матеріалу

стимулюватиме інтелектуальну активність студентів, підвищить ефективність роботи.

Інший тип спілкування, імітативний, є прелюдією до вільного спілкування іноземною мовою, використовуючи зразки найбільш поширених комунікативних фраз і речень, необхідних для підтримки спілкування іноземною мовою. Саме з нього рекомендується починати курс професійно-орієнтованого навчання іноземній мові, тому що імітуючий тип спілкування закладає основи комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Мета такого спілкування – набуття досвіду повсякденного спілкування й отримання країнознавчих знань, на основі яких засвоюються норми і формується культура поведінки комунікантів. Такий тип спілкування, на наш погляд, спрямований на оволодіння актами спілкування і формування комунікативних навичок й умінь.

Якщо імітативний тип спілкування є відправною точкою оволодіння спілкуванням іноземною мовою, то наступним етапом в оволодінні природною комунікацією після нього є симулятивне спілкування, яке призначене для відтворення в навчальних умовах актів реальної комунікації. Для цього створюються ситуації, подібні до реальних, і студенти виступають у них у різних соціальних ролях. Мета такого спілкування полягає в залученні до життя в умовах країни, мова якої вивчається. Акт спілкування мотивується в цьому випадку інтересом до змісту зображуваних сцен, бажанням добре зіграти свою роль. Прийомами здійснення симулятивного спілкування при навчанні іноземній мові за професійно-орієнтованою технологією є: драматизація, скетч і рольова гра.

На більш просунутому / завершальному етапі професійно-орієнтованого навчання іноземній мові рекомендується вже автентичне спілкування, яке забезпечує відтворення в навчальних умовах тих ситуацій, які актуальні для майбутнього іншомовного спілкування студентів. Справжнє спілкування на заняттях з іноземної мови при навчанні за професійно-орієнтованою

технологією виникає тоді, коли обговорюються актуальні і цікаві для студентів проблеми. Студенти висловлюються тільки іноземною мовою. Усі учасники спілкування рівноправні, коли кожен може говорити про що хоче і що вважає потрібним.

Чинник пізнання і впливу культури, як і інші чинники навчально-методичного супроводу для професійно-орієнтованої технології навчання будь-якому предмету має важливе значення. У сучасних умовах при культурологічному підході дослідження процесу професійно-орієнтованого навчання від кожного випускника ЗВО потрібно не лише високо якісна професійна підготовка, але і загальний усебічний культурний розвиток, тобто пізнання культури своєї країни і зарубіжних країн, особливо тих, де розвинений профільюючий предмет, що вивчається ними.

Ілюструючи аналіз і значення цього чинника при професійно-орієнтованій технології навчання іноземним мовам у ЗВО, відмітимо відразу, що немає такого навчального предмета, який би не був пов'язаний із розвитком культури. При інтенсивному навчанні іноземним мовам із використанням професійно-орієнтованої технології цей чинник можна назвати чинником міри пізнання культури країни, мова якої вивчається. Згаданий чинник дозволяє здобувачу вищої освіти у міру освоєння іноземної мови самостійно поглиблювати свої знання із країнознавства й інших напрямів, окрім обов'язкової програми, шляхом читання літератури іноземною мовою, слухання радіопередач, перегляду кінофільмів мовою, що вивчається, і так далі.

Цей чинник включає наступні ознаки: вловлювання етимологічної структури слів іноземної мови, що вивчається; швидке і точне розрізнення слів; здатність розпізнавання незнайомого слова в конкретному контексті; запам'ятовування різних словосполучень та ідіоматичних виразів іноземною мовою; швидке засвоєння полісемії слова; інтерес до вивчення предмета (іноземної мови); уміння відбирати потрібний матеріал; допитливість; професійна спрямованість знань;

відчуття впевненості у своїх силах; вивчення пісень, віршів іноземною мовою й інших культурних цінностей країни, мова якої вивчається, тощо.

Професійно-орієнтована технологія навчання здобувачів вищої освіти, включає в якості повноправного компонента навчального процесу країнознавчі знання, що сприяє засвоєнню ними реалій іншої національної культури, розширенню їхнього кругозору, що веде також до підвищення інтересу і стійкої мотивації у вивченні іноземної мови.

Наявність культурного компонента в змісті навчання впливає на переоцінку ролі викладача іноземної мови, який має бути знавцем не лише іншомовної культури в широкому значенні (політичної, економічної, художньої, екологічної, етичної, мовної та ін.), але і своєї національної, оскільки процес засвоєння іноземної мови і подальше її застосування справедливо програмується як діалог культур. Засвоєння лінгвокраїнознавчого матеріалу, здійснюване в процесі вивчення країнознавчих значимих фактів і їх іншомовних назв, одночасно пов'язує їх із певними елементами іноземної мови [4; 19; 42; 51].

Результат професійно-орієнтованого навчання іноземній мові студентів ЗВО припускає не лише мовну і комунікативну компетенцію, але і хороше володіння лінгвокраїнознавчим матеріалом, яке потрібне для адекватного спілкування і взаєморозуміння. Відповідно до програм професійно-орієнтованого навчання студентів іноземній мові у вищій школі основною їх метою є розвиток особистості здобувача вищої освіти, здатної і бажаної брати участь у міжкультурній комунікації і самостійно удосконалюватися в діяльності, якою оволодіває, тобто у здобутті і формуванні комунікативної компетенції.

Така компетенція за своєю суттю – інтеграційна і включає ряд компонентів: комунікативні уміння в говорінні, аудіюванні, читанні і письмі, а також мовні знання і навички володіння цим матеріалом для породження і

розпізнавання інформації; лінгвокраїнознавчі і країнознавчі знання для забезпечення вторинної соціалізації соціокультурного фону, без яких не можна сформувати комунікативну компетенцію.

У вирішенні завдань формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів для нас пріоритетним був розвиток у них прагнення до самостійного освоєння інформації про природу суспільства, способи і прийоми діяльності того народу, мова якого вивчається. У культурний компонент входять: знання національних реалій, найважливіших історичних подій, творчості видатних діячів літератури і мистецтва, науки і техніки, національне бачення світу, а також уміння, пов'язані зі стандартними ситуаціями, характерними для цієї країни. На нашу думку, необхідно також для первинного включення у процес вивчення іншої культури максимально враховувати життєвий досвід студентів і забезпечити порівняння його з аналогічним досвідом їх ровесників. Цьому, зокрема, служить вивчення інформації про систему середньої і вищої освіти, професійно-педагогічну діяльність у країні, мова якої вивчається.

Знання національної культури є знаннями, відомими усім представникам цієї мовної спільноти. Г. Д. Томахін називає їх фоновими знаннями («background knowledge») і ділить їх на знання про предмети, явища національної культури (реалії) і знання про загальноприйняті в країні норми поведінки (етикет). Курс мовного етикету є невід'ємною частиною педагогічної підготовки майбутнього фахівця, оскільки студенти освоюють норми міжособистісного спілкування не лише у процесі знайомства з тим, яких норм слід дотримуватися, але, головним чином, в ході виконання цих норм за прикладом і під керівництвом викладача. При користуванні мовою іншого народу важливо знати правила мовної поведінки, оскільки в кожній країні є свої закони ситуативного застосування мовних одиниць [16, с. 45].

Пам'ятаючи про те, що «мова – це форма поведінки, це реакція організму в цілому на довкілля, і слова – тільки частина цієї реакції, включаючи також міміку, позу, жест» (М. Вест), в ході викладання іноземних мов за професійно-орієнтованою технологією навчання велику увагу треба приділяти також країнознавчому значенню невербальних мов. Культура невербального спілкування тих, що вивчають іноземну мову, з одного боку, і носіїв цієї мови, з іншого, не є рівнозначними поняттями. Невербальне спілкування значною мірою такий же національний феномен, як і вербальна комунікація [16, с. 50].

Мова тіла або соматична мова включає комунікативні рухи, психофізіологічні симптоми емоційного стану, некомунікативні рухи (жести, міміка, поза, вираз обличчя), тобто мова звичної поведінки. Невербальна мова може з успіхом супроводжувати спілкування студентів у ході занять за професійно-орієнтованою технологією навчання іноземній мові. Заслужують на увагу комунікативні рухи, які включають кінеми, тобто автоматизовані рухи, не співпадаючі у виконанні при співпадаючих сенсах.

Невербальна поведінка комунікативно і національно обумовлена і повинна в тій чи іншій мірі як елемент культури враховуватися при професійно-орієнтованій технології вивчення іноземної мови. Проте, не усі розуміють, що мова жестів не є загальнолюдською мовою і нерідко переносять символіку жестів з однієї культури в іншу, внаслідок чого комунікація не має місця або утруднюється. Фонові знання служать орієнтовною основою для формування навичок й умінь використання національно-культурного компонента лексики в цілях спілкування.

Виділяючи культурний компонент у змісті навчання іноземній мові, педагоги відкривають студентам безпосередній доступ до культури інших народів, забезпечують вже у процесі навчання «діалог культур» і таким чином сприяють вихованню, освіті й усебічному розвитку майбутніх випускників ЗВО.

Чинники, пов'язані зі змістом і специфікою предмета. Кожен навчальний предмет має свою специфіку, вносить свій особливий внесок у

розвиток особистості. Проте, вирішуючи якесь важливе завдання, кожен конкретний предмет одночасно вносить свій внесок й у вирішення всіх інших. Будь-який навчальний предмет сприяє формуванню інших сторін культури студента (пізнавальної, моральної, комунікативної, естетичної, трудової тощо).

При професійно-орієнтованій технології навчання іноземним мовам студентів група чинників, пов'язаних зі змістом предмета, називається – іншомовні чинники, тобто чинники, пов'язані з іншомовними здібностями студентів. При цьому під іншомовними здібностями ми розуміємо такі індивідуальні особливості особистості (студента), від яких залежить можливість здійснення і міра успішності мовленнєвомовної діяльності при оволодінні іноземною мовою [26; 27].

У нашому дослідженні до цієї групи чинників віднесені: фонетичний, лексичний, граматичний, стилістичний, комунікативний та аудіочинник.

Фонетичні здібності, визначаючі і формуючі *фонетичний чинник*, включають: хорошу чутливість артикуляції у студента (успішне володіння фонетикою, правильне імітування звуків мови, що вивчається та ін.), тобто коли студент домагається необхідної кореляції рухів органів мовлення під час вимови відповідних словосполучень, здатність диференційованого сприйняття інтонаційних особливостей іноземної мови, тобто правильного відтворення мелодії, фрази, наявність слухового і рухового контролю (найбільш слабкою ланкою фонетики є трудність розуміння, смисло-розрізнявальні функції звуків).

Найбільш важливими лексичними здібностями, які лежать в основі *лексичного чинника*, є: швидка і точна відмінність слів (споріднені слова, однокореневі слова); швидке засвоєння полісемії слова (вміння швидко нарощувати значення одного і того ж слова); здатність розпізнавання незнайомого слова в конкретному тексті, тобто мовна здогадка; хороша словесно-образна (вербальна) пам'ять, тобто здатність запам'ятовування різних

словосполучень іноземної мови; уміння швидко знаходити слова, що виражають думки й емоційний стан людини та ін.

Із граматичних здібностей, що формують *граматичний чинник*, слід виділити: здатність розпізнавання частин мови і членів речення, вловлювання етимологічної структури слів іноземної мови, здатність змінювати слова згідно з правилами граматики іноземної мови й об'єднувати їх в цілісний вираз та ін.

Стилістичною здатністю, на якій ґрунтується *стилістичний чинник*, є уміння узагальнювати, яке обґрунтовується на здатності до розумових операцій по узагальненню фонетичного, словесного і граматичного матеріалу і його систематизації. На основі цієї здатності формується стилістичний чинник і стає можливою власне мовленнєва творчість: у різних умовах спілкування, в різних видах і жанрах писемності, в різних сферах суспільного життя (у студента з'являється так зване «відчуття мови»).

Здібності до комунікації й аудіювання формують *комунікативний і аудіочинник* і базуються на одній загальній для них здатності – мислення іноземною мовою, що є найбільш важливим при професійно-орієнтованому навчанні іноземній мові. Існують чотири мовні здатності: аудіювання і говоріння (здібності усного мовлення), читання і письмо (здібності писемного мовлення). При цьому аудіювання і читання відносяться до рецептивних або пасивних здібностей, говоріння і письмо – до активних здібностей.

Здібності аудіювання, які покладені в основу *аудіочинника*, включають: здатність сприйняття чужого усного мовлення, здатність його розуміння. З одного боку, не може бути розуміння мовлення без його сприйняття, але, з іншого боку, сприйняття на слух найпростішої фрази залежить від її розуміння, яке полягає в адекватному розкритті смислового змісту на основі контексту і підтексту, здатність передбачення подальшого ходу думок і їх словесного оформлення співрозмовником.

Здатність до комунікації, що визначає *комунікативний чинник*, – це уміння словесно оформляти свої думки іноземною мовою. Вона включає: здатність вираження думки засобами іноземної мови, швидкий перехід від внутрішнього мовлення до зовнішнього (внутрішнє мовлення повністю співпадає із зовнішньою промовою, це так зване «мовлення про себе», що характеризується згорненістю граматичної структури); здатність говоріння в природному темпі і при природній інтонації; здатність слухового самоконтролю власного мовлення та ін.

В основі формування аудіювання і говоріння лежать слухова і артикуляційна чутливість. Аудіювання набагато важче, воно включає: сприйняття слухового, зорового і моторного образу, розуміння і відтворення смислу, утримання в пам'яті почутого, передбачення подальшого.

До здібностей писемного мовлення відносяться читання і письмо. Проблема навчання читанню іноземною мовою – це не лише проблема навчання техніці читання і розуміння прочитаного, але і проблема збереження і перенесення вже наявних у читця навичок роботи над текстом або над книгою. Це означає, що, читаючи іноземний текст, студенти не повинні втрачати ті навички читця, які у них були вироблені рідною мовою. Необхідні навички роботи при читанні іноземного тексту включають уміння користуватися словником, уміння використати мовну здогадку та ін.

Аналогічні судження відносяться і до письма іноземною мовою, а саме ті навички, які були вироблені у студентів при навчанні письму рідною мовою, не мають бути втрачені, тобто мають бути збережені і перенесені при роботі над письмом іноземною мовою.

Писемне мовлення є не що інше, як фіксоване особливим чином усне мовлення. За допомогою графічних символів (букв) у писемному мовленні фіксуються звуки усного мовлення. Оскільки писемне мовлення є не що інше як графічний запис усного мовлення, то психофізіологічний механізм усного

мовлення повинен зберігатися і при писемному мовленні, але він дещо ускладнюється (за рахунок руки – рухового аналізатора і зорового аналізатора).

Процес писемного мовлення базується, у свою чергу, на процесі читання. При читанні і письмі студенти повинні мислити безпосередньо іноземною мовою. Для цього їм треба добре опанувати усне іншомовне мовлення, що спирається на іншомовне внутрішнє мовлення.

На наш погляд, справжня реалізація практичних цілей професійно-орієнтованого навчання іноземній мові можлива лише у тому випадку, якщо студент навчатиметься письмовому іншомовному мовленню на базі усного іншомовного мовлення.

Шлях інтенсивного навчання студентів іноземній мові з використанням професійно-орієнтованої технології повинен пролягати, на нашу думку, таким чином: від аудіювання до комунікації, від комунікації до читання і від читання до письма.

У зв'язку з тим, що писемне мовлення розвивається і функціонує на основі усного мовлення, ми обмежимося, в нашому дослідженні тільки чинниками усного мовлення: комунікативним й аудіочинником.

Загальними показниками усіх здібностей можуть служити кількість мовного матеріалу й іномовномовленнєвих умінь, які опановує студент за певний час, а також якість засвоєння мови і мовлення, тобто міцність здобуття знань й умінь.

Схильність студентів до вивчення іноземних мов характеризується як анатомо-фізіологічними чинниками, так і залежністю від комплексу психологічних чинників, що багато в чому визначаються зовнішнім середовищем.

У загальному комплексі психологічних чинників можна умовно виділити дві групи явищ, які впливають на результати оволодіння іноземною мовою. До першої групи слід віднести психічні процеси і властивості особистості, безпосередньо пов'язані з оволодінням будь-якою мовою і мовленням:

вербальне мислення, вербальна пам'ять, мовні особливості особистості і накопичений нею лінгвістичний досвід.

До другої групи входять елементи психіки, що побічно впливають на засвоєння мови, тобто невербальні або екстралінгвістичні компоненти психіки. До них відносяться, наприклад, різні властивості характеру (вольові, емоційні), окремі види і властивості психічних функцій, життєвого досвіду студента, пов'язані з невербальним інтелектом.

Окрім цих двох груп на здатності до оволодіння іноземною мовою впливають різноманітні мотиви діяльності вербального і невербального характеру, а також різні здібності людини, що синтезуються в її загальних здібностях до навчання. Адже схильність до розумової праці і навчання сама по собі є здатністю.

Схильність до вивчення іноземної мови багато в чому визначається рівнем освіти людини. Чим вище освітній рівень студента, тим краще ним запам'ятовується лексика, тим правильніше і швидше засвоюються ним нові граматичні уміння і тим краще розвинена у нього здатність до розумових операцій по узагальненню словесного матеріалу і встановленню аналогії на словесному матеріалі. Ще Л. В. Щерба відмітив, що оволодіння іншою мовою залежить також від лінгвістичного досвіду того, хто навчається, тобто від його рівня знань і умінь в області однієї або декількох мов.

Величезне значення при вивченні іноземної мови має також мотивація, тобто наявність позитивного зв'язку між мотивами і результатами вивчення іноземної мови. Висока міра мотивації є спонукальною причиною вивчення іноземної мови, що визначає режим роботи студента на межі його можливостей. Мотивація створює психічний стан, що впливає на продуктивність запам'ятовування іноземних слів, значно підвищує ефективність навчання.

На наш погляд, головний показник успіху у вивченні іноземної мови – здатність студента домагатися високих результатів за відносно короткий

проміжок часу і потім довго зберігати в пам'яті вже досягнутий результат, відтворюючи його, коли потрібно, в усій досконалості.

Ми вважаємо, що одним із вирішальних чинників, від якого залежить, чи виявить людина здатності до певної діяльності або ні, є *технологія навчання цієї предметної області*.

На основі вищевикладеного аналізу іншомовних здібностей ми можемо зробити висновок:

- глибокі знання педагогами структури і складених компонентів іншомовних здібностей здобувачів вищої освіти дозволить грамотно будувати навчальний процес із використанням професійно-орієнтованої технології навчання і домагатися високих результатів пізнання конкретного предмета;
- уміння розрізняти іншомовні здібності студентів дає можливість педагогам правильно формувати навчальні групи, вибирати і реалізовувати найбільш ефективну для кожної групи методику;
- з'являється можливість індивідуально і цілеспрямовано працювати з кожним студентом за індивідуальною програмою навчання, розробляти спеціальні вправи, які стимулюють вивчення мови;
- знання своїх іншомовних здібностей потрібні також кожному студентові, який свідомо розвиватиме їх в потрібному для вивчення мови напрямі.

Спираючись на досягнення учених-психологів (Б. Ф. Ломов, Б. А. Душков, О. Р. Лурія та ін.) ми розробили педагогічну технологію мовної діяльності іноземною мовою як цілісне утворення, функціонування якого стає можливим лише при активній взаємодії різних рівнів – чуттєвого, пізнавального і цільового.

Кожен рівень розкривається за допомогою декількох ознак.

Наша психолого-педагогічна модель технології іномовномовленнєвої діяльності на підставі вище названих рівнів здатна відобразити в собі закономірні

зв'язки різних сторін діяльності студентів при професійно-орієнтованій технології навчання іноземній мові відповідно до поставлених цілей і її організації.

Чуттєвий рівень пов'язаний із психофізіологічними особливостями студентів, їхнім емоційно-позитивним або емоційно-негативним ставленням до вивчення іноземної мови.

Пізнавальний рівень виділений у зв'язку з тим, що професійно-педагогічна діяльність майбутнього учителя відноситься до сфери професій інтелектуальної праці, основними засобами якої служать знання, уміння, навички, а також рівень розвитку когнітивних функцій (увага, пам'ять, мислення), комунікативних якостей особистості та ін.

Цільовий рівень характеризується установкою вивчення іноземної мови з професійною спрямованістю знань, із мотиваційними особливостями студентів, професійною самооцінкою.

Висновки до розділу 2.

Викладений у цьому розділі матеріал дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Проведене дослідження навчальної діяльності з позицій системного й інших підходів дозволило спроектувати професійно-орієнтовану технологію багаторівневого навчання студентів ЗВО, мета практичного використання якої полягає в істотному підвищенні її ефективності і якості.
2. У процесі дослідження виявлений вплив 14 провідних чинників ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, побудована їх ієрархічна структура, визначена класифікація і розшифровка зв'язку і взаємозв'язку, розкриті закономірності поведінки і впливу чинників на кожному рівні і підрівні навчання.

3. Найважливішу роль у підвищенні якості професійної підготовки відіграють чинники навчально-методичного супроводу, які в науково обґрунтованому розумному поєднанні один з одним, психофізіологічними чинниками і чинниками, пов'язаними зі специфікою предмета, що вивчається, забезпечують досягнення найкоротшим шляхом поставлених цілей і відповідають вимогам до фахівців у теперішній період розвитку суспільства.

Вплив кожного з чинників ефективності професійно-орієнтованого навчання очевидний:

а) інтенсифікація навчального процесу за рахунок переважного використання ігрового навчання ефективна й одночасно економічна, оскільки в цьому випадку, як правило, не потрібно великі витрати на придбання засобів її супроводу, а сама форма гри найближча до реальних професійних умов діяльності майбутніх фахівців;

б) ігрове навчання дозволяє спроектувати навчальний процес професійно-орієнтованого навчання як набір ігор різного рівня, призначення і складності, при цьому переслідується єдина мета – підготувати висококваліфікованих фахівців, що відповідають усім сучасним вимогам і здатних після закінчення ЗВО відразу приступити до виконання своїх професійних обов'язків у повному обсязі і на високому якісному рівні;

в) навчальні ігри за своєю природою і якостям найвдаліше й ефективно взаємодіють із такими провідними чинниками як психофізіологічні, а також з іншими чинниками методичного супроводу (ТЗН, музика, оточення штучно створеним середовищем, властивого предмету, що вивчається) і чинниками, пов'язаними зі специфікою конкретного предмета, що вивчається. При цьому науково обґрунтоване розумне поєднання ігрового чинника з іншими чинниками забезпечує значно більший ефект, ніж використання ігор у «чистому», тобто ізольованому виді;

г) інтенсифікація процесу навчання предмету шляхом використання ТЗН значно полегшує викладачеві виконання поставленої мети, забезпечити належну якість пізнання предмета, що вивчається, і підготовки студентів, значно скоротити час загального навчання;

д) науково обґрунтоване комплексне використання різноманітних ТЗН при оволодінні студентами предметом (іноземною мовою) доводить, що воно означає не просте підсумовування педагогічного ефекту, що виробляється кожним із технічних засобів, вживаних окремо, а складніший інтеграційний ефект. Цей особливий ефект обумовлений тим, що при використанні різноманітних ТЗН у комплексі виникають нові зв'язки, як внутрішні (між окремими ТЗН), так і зовнішні – між методами роботи із цими ТЗН. Ефект впливу чинника ТЗН на підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови стає ще помітнішим і відчутнішим при поєднанні ТЗН з іншими засобами навчально-методичного супроводу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У нашому дослідженні подано теоретичне узагальнення й наукове розв'язання проблеми проєктування інноваційних педагогічних технологій професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, що полягає в розробці теоретико-методологічних засад проєктування інноваційних педагогічних технологій та обґрунтуванні можливостей їх реалізації в сучасних закладах вищої освіти (ЗВО).

Аналіз досліджень психолого-педагогічного спрямування уможливорює висновок, що категорія проєктування: а) має інженерно-виробниче походження; б) набуває міжгалузевого, універсального значення внаслідок вираженого пошукового, дослідницького, науково-експертного характеру діяльності, що нею позначається; в) у змістовному, процесуальному відношенні є категорією психології, адже відображує перетворення на ідеальному рівні, у вигляді моделювання (уявного створення) майбутніх об'єктів; г) у сутнісному, смисловому аспекті отримує прояв через поняття нового, якісних (позитивних, прогресивних, революційних) змін, що безпосередньо вказує на зв'язок із категорією «інновація». Здійснення аналітичного пошуку з метою з'ясування сутності поняття дозволяє нам визначити проєктування інноваційних педагогічних технологій як вид інтелектуально-творчої (науково-дослідницької) діяльності суб'єкта щодо вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища й подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна система. При цьому базовим (вихідним) положенням розробленої концепції слугує наше уявлення про проєктування як спосіб інноваційної діяльності в освітньому просторі. Отже, проєктування водночас є сутністю, змістом і якісним рівнем інноваційної діяльності.

З'ясування логіки процесу проєктування є одним із провідних питань теорії проєктування, що наразі формується як єдина концептуальна система. У

визначенні логіки та ієрархії структур процесу проєктування ми намагалися врахувати, по-перше, об'єктивну природу проєктувальної діяльності, а саме її техніко-інженерний генезис, по-друге, галузеву специфіку соціального й, зокрема, педагогічного проєктування, що набуває логіки дослідження (тобто є методологічно обґрунтованою процедурою). Як значущу підставу для визначення послідовності й формулювання етапів процесу проєктування інноваційних педагогічних технологій ми розглядаємо наявність певного функціонального завдання – домінанти діяльності педагога-проєктувальника, що актуалізується логікою досягнення стратегічної мети.

Доцільність застосування розробленої нами моделі проєктування навчальних технологій слугує певній дослідницькій меті й уможливорює виокремлення в об'єкті дослідження (процес проєктування і реалізації професійно-орієнтованих технологій навчання) різних його предметів (тут: структури цього процесу – лінійна, багаторівнева навчання, сукупно-складена, або інфраструктура). Усвідомлення проєктування як переважно ідеального процесу, трансформоване в концептуальне положення про моделюючий характер проєктувальної діяльності, зумовило вироблення адекватної технологічної моделі процесу проєктування професійно-орієнтовану технологію багаторівневого навчання студентів, що враховує вищезначену концептуальну ідею й подає моделювання як наскрізний, синкретний процес, уписаний у логіку проєктування.

У результаті дослідження встановлено, що основними тенденціями технологічного підходу в сучасній вищій освіті є наступні: подальше вдосконалення прогресивних і проєктування нових професійно-орієнтованих технологій навчання; масове впровадження у практику різних видів особистісно-орієнтованої освіти; інтеграція університетської і професійної освіти; створення професійно-орієнтованих технологій творчого стилю педагогічної діяльності, що дозволяє майбутньому учителю самому

вирішувати педагогічні проблеми і тим самим створювати потенційно більш високу можливість перенесення знань і досвіду діяльності з навчальної ситуації; забезпечити творче навчальне середовище, сприяюче формуванню спрямованості на творчу професійну діяльність; широке впровадження вітчизняного і міжнародного дистанційного навчання будь-якому предмету з використанням прогресивних інформаційних професійно-орієнтованих технологій навчання; використання в методиці вищої освіти досягнень різних наук, яке значно розширить асортимент засобів навчально-методичного супроводу при використанні професійно-орієнтованих технологій навчання; багатопрофільність підготовки студентів при інтенсивному навчанні у ЗВО з використанням професійно-орієнтованих технологій та ін.

Розроблена нами професійно-орієнтована технологія багаторівневого навчання іноземним мовам студентів ЗВО може бути прийнята як базова для подальшого її вдосконалення залежно від рівня початкової мовної підготовки студентів й особливостей особистості працюючого з ними викладача.

Проведені дослідження із професійно-орієнтованого навчання іноземним мовам студентів ЗВО дають можливість зробити наступні висновки:

- інтенсивне навчання з використанням професійно-орієнтованої технології, побудоване по етапах, циклах, періодах, що враховують науково обґрунтовану роль вирішальних психофізіологічних чинників, дозволить розширити пізнавальні можливості студентів, забезпечить оптимальне науково-обґрунтоване навантаження на здобувача вищої освіти;
- використання активних форм ведення заняття (із застосуванням ігор, ТЗН, музики і так далі) дасть можливість студентам не лише підвищити якість вивченого предмета, але і покращити кількісні показники, характерні для традиційної технології і ряду професійно-орієнтованих технологій навчання.

Основні завдання, поставлені на початку роботи, вирішені. Теоретичні узагальнення, пов'язані з вирішенням поставленої проблеми, виявлення основних закономірностей професійно-орієнтованого навчання студентів ЗВО можуть мати соціально-культурне значення у зв'язку з попитом, що посилюється, на освіту і професійну компетентність у будь-якій сфері діяльності.

Подальше вдосконалення педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО може бути пов'язане з реалізацією виявлених у нашому дослідженні основних тенденцій і психолого-педагогічних умов ефективності професійно-орієнтованих технологій у системі вищої освіти, а також порушувати питання педагогічної майстерності; глибшого дослідження застосування засобів навчально-методичного супроводу, створення нового покоління підручників із дидактики і навчальних програм із конкретизованим рівнем навчальних успіхів, на який повинен вийти кожен студент і досягнення якого об'єктивно перевіряється педагогом за допомогою компактних методик. Поставлені і вирішені завдання у цій роботі не вичерпують проблему і ставлять нові, але вже на іншому рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тюмень, 1997. 310 с.
2. Архипова С. П. Основи акмеології : навч. посіб. Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. 128 с.
3. Баев С. Я. Системный подход в исследовании формирования профессиональных понятий, умений и навыков при подготовке монтажников радиоаппаратуры и приборов в средних профтехучилищах. Системный подход в педагогике исследования проблем профтехобразования : сб. науч. трудов. Ленинград, 1987. С. 110–125.
4. Башманівський О. Л., Вигівський В. Л., Моркотун С. Б. Лінгвокраїнознавство : навч.-метод. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 103 с.
5. Безкоровайна О. В. Пріоритетні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов та культур в контексті особистісно орієнтованого підходу. Оновлення змісту, форм і методів навчання та виховання в закладах освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 2014. Випуск 9(52). С. 17–21.
6. Беяев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособ. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1965. 227 с.
7. Беяева В. А., Гребенкина Л. К. К вопросу о конструировании педагогических технологий. Пед. технологии в высшей школе. Рязань : Изд. Ряз. пед. ун-та, 1995. С. 6–8.
8. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
9. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн.1. : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.

10. Биков В. Ю. та ін. Технологія створення дистанційного курсу : навч. посіб. / за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.
11. Бігич О. Б. Професійний розвиток особистості студента-майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи у світлі особистісно-діяльнісного підходу. Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2001. Вип. 6. С. 17–22.
12. Біленко Т. Феномен слова в українських реаліях : (Філол. аспект) : монографія. Київ : Знання України, 2003. 432 с.
13. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусії на основі акмеологічного підходу : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.
14. Ван Гиг Дж. Прикладная общая теория систем : В 2 книгах. / Под ред. Б. Г. Сушкова, В. С. Тюхнина. Москва : Издательство «Мир», 1981. Кн. 1. 336 с.
15. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. Київ : Укр. вид. спілка, 1997. 410 с.
16. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции : лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под редакцией и с послесловием академика Ю. С. Степанова. Москва : «Индрик», 2005. 1040 с.
17. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. 2-ге вид. Дрогобич : Коло, 2006. 528 с.
18. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі : навч.-метод посіб. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2014. 161 с.
19. Гапонів О. Б., Возна М. О. Лінгвокраїнознавство. Англomовні країни : підручник. Вид. 2-ге. Вінниця : Нова Книга, 2018. 352 с.
20. Гетьман З. А., Архипович Т. П. Лингвистическая интерпретация понятия эргономики. Вестник МГУ. Сер. 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация, 1999. № 4. С. 7–14.

21. Грачев Н. Н. Психология инженерного труда. Москва : Высш. шк., 1998. 332 с.
22. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. Новое педагогическое мышление / ред. О. В. Петровский. Москва : Педагогика, 1989. С. 64–89.
23. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учеб. пособие. Москва : Академия, 2004. 288 с.
24. Демидова Н. И., Иванов А. И. Учебно-научно-педагогический комплекс в условиях многоуровневого образования. Педагогические технологии в высшей школе. Рязань, 1995. Вып. 2. С. 13–16.
25. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : посіб. 2-ге вид., допов. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
26. Дмитренко Т. А. Современные методологические подходы к технологии подготовки преподавателей иностранных языков : монография. Москва : МГТА, 2015. 95 с.
27. Дмитренко Т. А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособ. Москва : МГТА, 2012. 70 с.
28. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам : монография. Москва : «Прометей», 2009. 502 с.
29. Дмитренко Т. А. Педагогическая технология многоуровневого интенсивного обучения студентов педвузов (на примере изучения иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук :13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 1997. 289 с.
30. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. Проблеми освіти. Житомир-Київ, 2015. Вип. 84. С. 25–30.
31. Дука Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Омск, 1999. 288с.

32. Душков Б. А. Исследование системы доминирующих уровней деятельности студентов. Психолого-педагогические проблемы обучения в высшей школе на современном этапе : сб. науч. трудов. Москва, 1978. С. 3–30.
33. Ерасов Б. С. Социальная культурология : учеб. 3-е изд., доп. и перераб. Москва : Аспект Пресс, 2000. 591 с.
34. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 1995. 410 с.
35. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : Кн. для учителя. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1985. 159 с.
36. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. Москва : Знание, 1972. 72 с.
37. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : моног. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
38. Карапузова Н. Д., Починок Є. А., Помогайбо В. М. Основи педагогічної ергономіки : навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2012. 192 с.
39. Карпов В. В. Психолого-педагогические основы многоступенчатой профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / СПбГУ. Санкт-Петербург, 1992. 36с.
40. Коваленко І. І., Бідюк П. І., Гожий О. П. Вступ до системного аналізу : навч. посіб. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могилы, 2004. 148 с.
41. Коновальчук І. І. Проектування інноваційних педагогічних технологій. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка, 2005. № 24. С. 71–75.
42. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд, исправ. и доп. Москва : ЧеРо, 2003. 349 с.

43. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. Самара : Изд-во Самар. ГПИ, 1994. 165 с.
44. Левина М. М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. Минск : ИПК и переподготовка руководящих работников и специалистов образования, 1996. 232 с.
45. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
46. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. Москва : Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 320 с.
47. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
48. Марущак О. Структура системного підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання URL : http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2010/2010_3_6.pdf (дата звернення: 04.08.2020).
49. Научно-технический прогресс : Словарь / В. Г. Горохов, В. Ф. Халипов. Москва : Политиздат, 1987. 336 с.
50. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України : веб-сайт. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 18.07.2020).
51. Огнева Е. А. Лингвострановедение : британская палитра : учебное пособие. Москва : Эдитус, 2012. 136 с.
52. Пассов Е. И. Метод диалога культур. Елец : МУП «Типография г. Ельца», 2011. 72 с.
53. Педагогические технологии : что это такое и как их использовать в школе : практико-ориентированная монография / науч. ред. Т. И. Шамова, П. И. Третьяков. Москва - Тюмень, 1994. 267 с.

54. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
55. Професійна педагогічна освіта : акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
56. Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
57. Професійна педагогічна освіта : системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.
58. Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Санкт-Петербург, 1996. 39 с.
59. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы : методология, теория, практика : монография. Волгоград : Перемена, 2000. 259 с.
60. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. Санкт-Петербург : «Речь» ; ООО «Сидоренко и Ко», 2007. 336 с.
61. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя. Москва : Прометей, 1993. 177 с.
62. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие. 3-е изд. Москва : Школа-Пресс, 2000. 512 с.
63. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика : инновационная деятельность. Москва : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 224 с.
64. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2005. 239 с.
65. Стефаненко П. В. Дистанционное обучение в высшей школе : моногр. Донецк : ДОННТУ, 2002. 397 с.

66. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.
67. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис.... докт. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 44 с.
68. Хохліна О. П. Організація педагогічної роботи у спеціальних закладах освіти на основі системно-структурного підходу. Вісник Луганського національного ун-ту ім. Тараса Шевченка : Педагогічні науки. Частина II. Луганськ, 2011. № 14(225) травень. С. 75–80.
69. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.
70. Шамова Т. И., Давиденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами : учеб. пособ. 4-е изд., стер. / под ред. Т. И. Шамоной. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
71. Шамсутдинова И. Г. Системно-модульный подход к содержанию обучения в высшей школе. Научные труды МПГУ. Серия : психолого-педагогические науки. Москва : «Прометей», 1997. С. 33-43.
72. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества. Москва : Высш. шк., 1989. 144 с.
73. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. С. 121–304.
74. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 2003. 355 с.
75. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. 2-е изд. Санкт-Петербург : Изд-во В.А. Михайлова, 2000. 349 с.
76. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию: монография. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

77. Ayto John. The Longman register of new words / Эйто Дж. Словарь новых слов английского языка. Москва : Русский язык, 1990. 434 с.
78. Longman Dictionary of Contemporary English. 6th Edition. Pearson ELT, 2014. 2224 p.
79. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 9th Edition. Oxford University Press, 2015. 1820 p.
80. Weiss F. Types de communication et activités communicatives en classe. Le Français dans le monde, 1984. № 183. P. 47-51.