



ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

УДК 378.22

*ІРИНА БЕЙ, аспірантка, кафедра теорії та методик дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", Україна
ORCID 0000-0002-9308-3305
beyirene@gmail.com*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

IRYNA BEI, Postgraduate Student, at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF TRAINING FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS FOR THE PROJECT-BASED LEARNING: THEORETICAL ASPECT

У статті представлено теоретичні аспекти процесу конструювання моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти; висвітлено наукові підходи до її створення: системний, особистісний, діяльнісний, компетентісний, контекстний, міждисциплінарний і рефлексивний.

Модель представлено в єдності та взаємодії таких змістових блоків, як: цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-методичний та діагностико-результативний. Виокремлено критерії готовності майбутніх педагогів до проектного навчання: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний.

Ключові слова: структурно-функціональна модель, майбутні вчителі, іноземні мови, проектна діяльність, змістові блоки, компоненти моделі.

Summary. The article deals with theoretical aspects of constructing the model of training future foreign languages teachers for project activity in comprehensive educational

institutions. It highlights scientific approaches to creating this model, which are: systematic, personal, active, competency-based, contextual, interdisciplinary and reflexive.

The structural and functional model is presented in unity and cooperation of such substantial blocks as: purposeful, theoretical and methodological, organizational and methodical, diagnostic and resulting. The criteria of future teachers' readiness for the project-based learning have been singled out. They are: motivational and valuable, cognitive and informative, operational and active, reflective and evaluative.

Key words: structural and functional model, future teachers, foreign languages, project activity, substantial blocks, components of the model.

Meta: представити теоретичні аспекти процесу реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтеграція України до світового освітнього середовища вимагає підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців з іноземних мов для

закладів загальної середньої освіти. Про це йдеться в ряді державних документів: Законі України "Про вищу освіту" (2014), Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 роки, Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2001) та інших нормативно-правових актах. Окреслені в них проблеми, за твердженням науковців і практиків, можуть бути вирішені за умови впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційного навчання, чільне місце в якому посідають проектні технології.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, узагальнення досвіду роботи як вищої школи, так і закладів середньої загальної освіти дозволили висунути припущення про те, що реалізація цієї умови сприятиме вирішенню ряду протиріч між:

- замовленням суспільства на вчителів іноземних мов з високою кваліфікацією та існуючою традиційною системою їхньої підготовки в закладах вищої освіти України;

- високими потенційними можливостями процесу підготовки означених фахівців у вищій школі та недостатнім рівнем упровадження в його

структуру інноваційних технологій загалом та проєктного навчання зокрема;

- актуальністю застосування педагогічної інноватики в закладах вищої освіти та недостатністю методичного забезпечення навчальних дисциплін рекомендаціями щодо впровадження в освітній процес ЗВО технологій проєктного навчання.

Вважаємо, що одним із засобів вирішення означених протиріч може бути впровадження в освітній процес закладів вищої освіти спеціально розробленої моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проєктного навчання в майбутній професійній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій.

Проблема впровадження педагогічної інноватики у процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов була предметом різнобічних досліджень ряду вітчизняних і зарубіжних науковців. Її вивченню присвячені наукові доробки таких учених, як В. Безлюдна, А. Власенко, О. Липчанко-Ковачик, К. Кончович, Л. Тишакова, О. Шмирко, С. Яблоков та інших. Вони дослідили різні аспекти цього питання: готовність майбутніх учителів іноземних мов до впровадження інтерактивних технологій у професійній діяльності (О. Липчанко-Ковачик), ретроспективні аспекти підготовки фахівців означеного профілю у вищій школі (В. Безлюдна), формування технологічної компетентності майбутніх бакалаврів з іноземної мови (Л. Тишакова), педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземних мов (О. Шмирко) тощо.

Однак слід зазначити, що незважаючи на широке вивчення різних аспектів підготовки майбутніх учителів іноземних мов для закладів загальної середньої освіти, багато питань цієї багатогранної проблеми ще залишається невирішеними. Так, потребують подальшого дослідження питання розробки та впровадження в освітній процес вищої школи моделі підготовки фахівців означеного профілю до проєктного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури засвідчив, що поняття модель розглядається науковцями неоднозначно. Вони тлумачать його як норму, аналог, схему, уявно або матеріально зrealізовану систему тощо.

У нашому дослідженні доцільним

для використання вважаємо визначення, яке пропонує О. Рогульська. Модель у її тлумаченні – це графічне відтворення спеціально організованої взаємодії науково-педагогічних працівників та студентів у процесі навчання у закладах вищої освіти (*Рогульська, 2018, с. 87*).

У довідковій літературі поняття *модель* (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) тлумачиться як "штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому і узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта" (*Гончаренко, 1997, с. 213*).

Ми ж поняття модель розглядаємо як дидактичний феномен, а процес її побудови визначаємо як моделювання, що тлумачиться вченими як один із специфічних методів наукового дослідження.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що, на думку науковців, побудова педагогічної моделі має здійснюватися на основі визначення таких її компонентів, як: цілі, закономірності, принципи, зміст, форми, методи, система контролю та оцінки результату. Цей процес має відбуватися поетапно. На першому етапі визначаються завдання, на другому – здійснюється побудова моделі, на третьому – перевірка моделі на достовірність.

На основі зазначених вище позицій нами сконструйовано модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проєктної діяльності в закладах загальної середньої освіти. Під час її побудови враховано сукупність усіх структурних елементів, які в педагогічних дослідженнях вважаються необхідними важливими в підготовці фахівців означеного профілю до проєктного навчання в майбутній професійній діяльності.

Розроблення означеної моделі здійснювалося з урахуванням результатів проведеного нами діагностичного етапу педагогічного експерименту та включало:

1. Вивчення практики роботи вчителів іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах України з метою визначення їхньої обізнаності з теорією проєктного навчання та оцінки ними системи підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

2. Дослідження організації фахового навчання студентів у закладах вищої освіти з означеної проблеми: аналіз документації, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу підготовки майбутніх педагогів, програм навчання; визначення рівня готовності майбутніх педагогів до проєктної діяльності на уроках іноземних мов.

3. Розробку педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів до проєктного навчання в закладах загальної середньої освіти.

На основі аналізу теоретичних основ підготовки студентів до проєктної діяльності, узагальнення результатів констатувального експерименту запропоновано структурні блоки моделі підготовки майбутніх фахівців, які ми визначили як: *цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-методичний та діагностико-результативний*. Кожен з них, у свою чергу, поділено на відповідні складові з визначенням змістового компонента, мети, завдань та ціннісних характеристик.

У *цільовому блоці* моделі представлено основну мету дослідження: сформулювати в майбутніх учителів іноземних мов здатність здійснювати проєктну діяльність у закладах загальної середньої освіти. Крім того, сформульовано основні завдання: освітні, розвивальні та виховні.

Теоретико-методологічний блок моделі представлений методологічними підходами, що визначають специфіку підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проєктного навчання.

На основі врахування особливостей модельованого об'єкта та багатогранності освітнього процесу в ЗВО нами визначено такі підходи, як: системний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний, контекстний, міждисциплінарний і рефлексивний. Розробленню цих підходів передував аналіз теоретичних розвідок з означеної проблеми таких учених, як В. Беспалько, Б. Вальвоорд, Г. Васянович, П. Гальперін, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн, І. Маркова, І. Якиманська та інших.

Представимо в загальному вигляді їхні змістові характеристики.

Системний підхід до процесу підготовки студентів з проєктної діяльності надав можливість розглядати освітній процес як цілісну систему, основним показником якої виступає сукупність ключових, базових професійних і спеціальних компетентностей. Він дозволяє представляти механізми взаємодії та взаємозв'язку структур-

них компонентів професійної компетентності, демонструвати забезпечення цілісності процесу підготовки майбутніх педагогів до означеного виду діяльності.

Філософську основу *особистісного підходу* було побудовано на ідеях особистісно орієнтованої освіти Д. Дьюї (*Дьюї, 1999*). На сучасному етапі розвитку педагогічної думки вони викликають підвищений інтерес науковців, адже спрямовані на ефективне забезпечення практичної реалізації індивідуалізації та диференціації освітнього процесу.

Погоджуємося з думкою О. Горбатюка, котрий, підкреслюючи актуальність та необхідність особистісно орієнтованого навчання, зазначає, що воно має на меті визначити життєвий досвід кожного студента, рівень його інтелекту, пізнавальні здібності, інтереси, якісні характеристики, які спочатку потрібно розкрити, а потім узгодити зі змістом освіти та розвинути в навчальному процесі (*Горбатюк, 2014, с. 252*).

Діяльнісний підхід представленої моделі дозволив розглядати процес підготовки студентів до проєктного навчання як складну діяльність з притаманною їй структурою (потреба – мотиви – цілі – умови – дії – результат) та сконструювати процес активного самостійного освоєння майбутніми педагогами досвіду, знань і умінь на основі мотивованого вирішення проблем і завдань. Цей підхід надав можливість для визначення векторів формування життєвих планів, ціннісних орієнтацій, особистісного досвіду в інтересах становлення суб'єктності майбутніх педагогів.

Компетентнісний підхід було покладено в основу проєктування таких компонентів методичної системи, як мета, зміст і процес навчання. Він допоміг визначити коректність методики навчання, обґрунтувати її доцільність з одночасним посиленням прикладної спрямованості. Цей підхід з урахуванням системи форм, методів і засобів навчання спрямований на поетапне моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності студентів та забезпечив систематичний і неперервний процес підготовки майбутніх бакалаврів до впровадження проєктного навчання; ґрунтувався на врахуванні основних концептуальних положень теорії, запропонованої А. Вербицьким: "Стратегічним напрямом інтенсифікації або активізації навчання є не

збільшення обсягу наданої інформації, прискорення процесів її засвоєння, а створення дидактичних та психологічних умов осмисленості учіння, включення до нього студента на рівні не лише інтелектуальної, але й особистісної та соціальної активності" (*Вербицький, 1991*).

Міждисциплінарний підхід застосовано з урахуванням певних зв'язків між навчальними дисциплінами, що дозволило забезпечувати комплексне розв'язання проблеми підготовки студентів до проєктного навчання в закладах загальної середньої освіти. В його основу покладено твердження С. Сисоєвої про те, що "...міждисциплінарний підхід не обмежує знання, а створює умови для реалізації зв'язків між різними науками, здатними забезпечити при вивченні об'єкта дослідження необхідні та достатні знання, зосереджуючись при цьому на власному предметі у цілісному явищі" (*Сисоєва, 2015*).

Застосування підходу спрямоване на вирішення існуючих у предметній системі навчання протиріч між розрізненим засвоєнням певних знань і необхідністю їх синтезу, цілісним і комплексним застосуванням на практиці.

Рефлексивний підхід дав можливість предметно оцінити досліджувану систему професійної підготовки у вищій школі та змогу технологічно представляти її у вигляді конкретної діяльності. Його вибір зумовлений необхідністю вироблення у студентів такої рефлексії, яка, як стверджує А. Реан, спрямована на розвиток самосвідомості: осмислення й орієнтацію дій суб'єкта (інтелектуальна рефлексія), самоорганізацію, рух через самопізнання, самоаналіз себе, свого стану – внутрішніх психічних актів, власних форм і передумов, своєї розумової діяльності, цілісного "Я" (особистісна рефлексія) і через осмислення (аналіз) людиною особистості і діяльності партнера по спільній діяльності, взаємовідбиття суб'єктами один одного (міжособистісна рефлексія) (*Реан, 1990*).

Важливою складовою теоретико-методологічного блоку виступають принципи навчання. З урахуванням специфіки нашого дослідження нами обрано такі: соціально-комунікативної спрямованості, саморозвитку особистості, продуктивності, поєднання індивідуальних і колективних форм роботи, суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

1. *Принцип соціально-комунікативної спрямованості* сприятиме засвоєнню системи знань, якими ово-

лодівають студенти відповідно до досягнень сучасної науки. Необхідною умовою його впровадження є навчання через спілкування, у якому мають бути реалізовані такі параметри, як умотивованість, цілеспрямованість, ситуативність, інформативність, паритетний характер взаємодії учасників спілкування, а також система застосованих мовних засобів.

2. *Принцип саморозвитку особистості* визначає необхідність регулярної самостійної роботи, пов'язаної з вивченням особливостей, сутності та специфіки використання проєктного навчання у професійній діяльності майбутнього педагога. Ураховувалося, що з метою активізації цього аспекту роботи у студентів важливо формувати навчально-пізнавальні мотиви, залучати їх до виконання різних видів самостійної роботи.

3. *Принцип продуктивності* зумовлює спрямованість на обов'язкове отримання конкретного освітнього результату. У нашому дослідженні таким результатом виступає готовність майбутніх учителів іноземних мов до впровадження проєктного навчання. Цей принцип передбачає досягнення такої мети, що має прикладне значення: підготовку майбутніх фахівців до використання методів проєктування у професійній діяльності, досягнення ними належного рівня сформованості проєктних умінь, які мають бути апробовані під час педагогічної практики.

4. *Принцип поєднання індивідуальних і колективних форм роботи* обраний на основі врахування теорії Г. Балла, котрий стверджував, що індивідуалізація - це важливий аспект стратегії педагогічної діяльності. "Йдеться про індивідуалізацію не просто як один з аспектів навчально-виховного процесу, а як про принцип, поза яким узагалі не можна говорити про вільний розвиток особистості. Тут мається на увазі: по-перше, намагання якнайповніше врахувати не тільки наявні надбання студента, а й напрям його розвитку, перспективу, його "потенційне Я"; по-друге, повага до кожного учня - повага, коли його як партнера, суб'єкта, особистість поважають, конкретизуючи цілі навчання і визначаючи способи їх досягнення" (*Балл, 2007, с. 6*).

5. Сутність принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії полягає у створенні паритетного діалогу між викладачем і студентом, що надає можливість майбутньому педагогу стати активним

учасником освітнього процесу, реалізувати свої потенційні можливості (Ковальчук, 2007, с. 129). Його важливість зумовлена наявністю таких ознак, як: орієнтація на особистість студента, дотримання рівності психологічних позицій суб'єктів освітнього процесу, активність усіх учасників взаємодії, готовність прийняти позицію співрозмовника, взаємодіяти з ним.

6. *Принцип інноваційності* дозволяє здійснювати підготовку майбутніх педагогів до проєктного навчання на основі реалізації цілей, завдань, змісту, теорії інноваційної освіти, яка спрямована на формування професійно зрілої особистості, компетентного фахівця з розвинутою професійною культурою.

Наступний блок моделі – *організаційно-методичний*. Він представлений педагогічними умовами, що забезпечують процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проєктної діяльності (засобами таких навчальних дисциплін, як "Педагогіка", "Методика викладання іноземної мови", "Практика усного та писемного мовлення", "Педагогічна практика").

Характеристику педагогічних умов з докладним обґрунтуванням доцільності застосування кожної з них апробовано нами та представлено в публікації з проблеми проєктного навчання майбутніх бакалаврів (Бей, 2018).

Останній, підсумковий блок моделі визначений нами як *діагностико-результативний*. Він представлений певними критеріями, їхніми показниками та рівнями готовності майбутніх учителів іноземних мов до проєктного навчання в майбутній професійній діяльності.

У своєму дослідженні ми виокремлюємо такі критерії готовності, як: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний*. Разом з тим виділяємо чотири рівні готовності студентів до застосування методу проєктів, кожний з яких взаємодіє з попереднім і наступним: *рецептивний, репродуктивний, продуктивний та конструктивний*. Механізми їхнього застосування з метою діагностування готовності майбутніх педагогів до здійснення проєктного навчання було розроблено нами та представлено у відповідній публікації з означеної проблеми (Бей, 2018).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищеведене, можемо констатувати, що представлена нами модель підго-

товки майбутніх учителів іноземних мов до проєктного навчання відповідає чинним освітньо-нормативним вимогам до її змісту та побудови та, на наше переконання, є своєчасним і доцільним внеском у процес підвищення ефективності фахової підготовки педагогів. Наступний етап дослідження означеної проблеми – апробація моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проєктного навчання в закладах вищої освіти України, аналіз її результативності та за умови позитивного результату її реалізації – популяризація шляхів підготовки студентів до проєктної діяльності в освітньому процесі ЗВО з метою підвищення її ефективності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Балл, Г. О. (2007). Діалогічність як форма існування і розвитку особистості. Ніжин: Міланік.

Бей, І. Ю. (2018). Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проєктної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. *Наукові записки*, 173, 223–227. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.

Бей, І. Ю. (2018). Готовність майбутніх учителів іноземних мов до застосування проєктних технологій у професійній діяльності: діагностика. *Освітній простір України*, 12, 49–56. DOI 10.15330/esu.12.49-55

Вербицкий, А. А. (1991). Активное обучение в высшей школе: Контекстный поход. Москва: Высшая школа.

Гончаренко, С. У. (1997) Український педагогічний словник. Київ: Либідь.

Горбатюк, О. В. (2014). Особистісно орієнтований підхід до навчання в ВНЗ у сучасних умовах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*, 20, 252–253.

Дьюи, Дж. (1999). Психологія і педагогіка мышлення (Как мы мыслим). Москва: Лабиринт.

Ковальчук, Л. О. (2007). Основи педагогічної майстерності. Львів: ВЦ ЛНУ імені Івана Франка.

Реан, А. А. (1990). Рефлексивно-рецептивный анализ в деятельности педагога. *Вопросы психологии*, 2, 30–43

Рогульська, О. О. (2018). Модель системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*, 11, 87-93. DOI:

<https://doi.org/10.24919/23084634.2018.152092>

Сисоєва, С. О. (2015). Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України "Про вищу освіту". *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1–2, 42–43.

REFERENCES

Ball, H. O. (2007). Dialohichnist yak forma isnuvannia i rozvytku osobystosti. Nizhyn: Milanyk.

Bei, I. Yu. (2018). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnix uchyteliv inozemnykh mov do proektnoi diialnosti u zahalnoosvitnih navchalnykh zakladakh. *Naukovi zapysky*, 173, 223–227. Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, DOI 10.15330/esu.12.49-55

Bei, I. Yu. (2018). Hotovnist maibutnix uchyteliv inozemnykh mov do zastosuvannia proektnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti: diahnostryka. *Osvitnii prostir Ukrainy*, 12, 49–56.

Verbickij, A. A. (1991). Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: Kontekstnyj pohod. Moskva: Vysshaja shkola.

Honcharenko, S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk. Kyiv: Lybid.

Horbatiuk, O. V. (2014). Osobystisno oriyentovanyi pidkhid do navchannia v VNZ u suchasnykh umovakh. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka*, 20, 252–253.

D'jui, Dzh. (1999). Psihologija i pedagogika myshlenija (Kak my myslim). Moskva: Labirint.

Kovalchuk, L. O. (2007). Osnovy pedahohichnoi maisternosti. Lviv: VTS LNU imeni Ivana Franka.

Rean, A. A. (1990) Refleksivno-perceptivnyj analiz v dejatel'nosti pedagoga. *Voprosy psihologii*, 2, 30–43.

Rohul'ska, O. O. (2018). Model systemy pidhotovky maibutnix uchyteliv inozemnoi movy do profesiinoi diialnosti v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyschcha zakladiv vyshchoi osvity. *Molod i rynek*, 11, 87–93. DOI <https://doi.org/10.24919/23084634.2018.152092>

Sysoieva, S. O. (2015). Dyskusiini aspekty naukovoho tezaurusu novoho Zakonu Ukrainy "Pro vyshchu osvitu". *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 1–2, 42–43.

Стаття надійшла 18.02.2020 р.