

ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ХМЕЛЬКОВСЬКА СВИТЛАНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК: 37.032+37.036:37.011.3:81'243

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Голобородько Євдокія Петрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України

Херсон – 2005

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень.....	3
Вступ.....	4
Розділ 1. Теоретичні засади формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки.....	11
1.1. Творчий потенціал учителів як педагогічна проблема.....	11
1.2. Педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.....	28
1.3. Шляхи забезпечення педагогічних умов формування творчого потенціалу студентів мовних факультетів.....	44
1.4. Рівні сформованості творчого потенціалу студентів, які вивчають іноземні мови як фахові.....	63
Висновки з першого розділу... ..	80
Розділ 2. Експериментально-дослідна методика формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.....	83
2.1. Теоретичне обґрунтування моделі й методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.....	83
2.2. Зміст і хід експериментального навчання.....	101
2.3. Результати педагогічного експерименту.....	147
Висновки з другого розділу.....	165
Загальні висновки.....	168
Список використаних джерел.....	173
Додатки.....	193

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

МП - метод проектів

ПКН – професійно-комунікативне навчання

Практика УПМ – практика усного і писемного мовлення

КОН – комунікативно-орієнтоване навчання

ХДУ – Херсонський державний університет

МДУ – Миколаївський державний університет

ХГПІ – Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут

Ег – експериментальні групи

Кг – контрольні групи

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ЛО – лексична(і) одиниця(і)

ЛЄ – лексична єдність

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зміни соціально-економічних основ розвитку української держави і суспільства супроводжуються процесами реформування системи освіти в цілому, до стратегічних завдань якої відноситься формування освіченої, творчої особистості. Це вимагає, як зазначається в Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття”, підготовки нового покоління педагогічних кадрів, розвиток їхніх природних задатків і можливостей, підвищення професійного й культурного рівня. У зв'язку з цим у Національній доктрині розвитку освіти в Україні вказується на забезпечення державою підготовки “кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій”[129:2].

Актуальність проблеми формування творчого потенціалу вчителів іноземних мов інтенсивно зростає у зв'язку з інтеграцією України в європейське співтовариство, що посилює необхідність громадян володіти іноземними мовами. Це значною мірою підвищило попит на вчителів іноземних мов, які спроможні виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, підходити нестандартно і в найбільш ефективний спосіб до вирішення навчально-виховних завдань, формувати творчу особистість учнів.

Проблеми підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення та діяльності висвітлюються в багатьох фундаментальних дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають більш значні аспекти: вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, якостей, властивостей, характерних рис (Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Богоявленська, М.О.Лазарєв, В.О. Моляко, М.М. Поташник, Н.Ю.Посталюк); дослідження ефективних шляхів і методів професійного становлення вчителя (О.А.Абдулліна, Ю.К.Бабанський, Є.П. Голобородько, І.А.Зязюн, В.І.Загвязинський, В.А.Кан-Калік, Н.В. Кічук,

Н.В.Кузьміна, І.П.Підласий, Р.П.Скульський, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін); формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І.М.Богданова, О.В.Волошенко, Л.П.Кадченко, Л.А.Михайлова); формування професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов як основи педагогічної майстерності (Л.В. Ананьєва, В.В.Баркасі, О.Б. Бігіч, Н.С.Мартинович, Г.В.Мельниченко, Ю.І.Пассов, О.С. Полат, В.В. Сафонова, Т.Ю.Тамбовкіна).

Сучасні наукові психолого-педагогічні розробки, експериментальні дослідження в галузі творчості дозволяють стверджувати, що творчий потенціал особистості не є природженими, а знаходиться у постійному розвитку, формується в спілкуванні та діяльності. Виходячи з цього, головним завдання вищого навчального закладу стає створення таких умов, які б ефективно впливали на розвиток творчості студентів, стимулювали їх до самостійної пошукової діяльності, підвищували інтерес до майбутньої професії, надавали можливість спробувати свій творчий потенціал в реальних педагогічних умовах.

В час, коли знання іноземних мов стає актуальною потребою суспільства, зростає необхідність у висококваліфікованих учителях іноземних мов, які володіють не тільки мовленнєвою й комунікативною компетенцією, але й методами творчого викладання іноземних мов. У силу цього етап навчання у вищому навчальному закладі як проміжна ланка у неперервному процесі освіти посідає центральне місце. Використання інноваційних методів та форм навчання набуває подвійного значення: по-перше, творчий стиль діяльності викладачів практичних мовних дисциплін значно стимулює розумову активність студентів, розвиває в майбутніх учителів якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їхньої мовленнєвої діяльності іноземною мовою; по-друге, вчителю, який сам пройшов шлях творчого навчання набагато легше сприйняти та зрозуміти творчий стиль діяльності, успішно реалізовувати його в подальшій педагогічній праці.

Водночас, як засвідчує аналіз літературних джерел, питання формування творчого потенціалу майбутніх учителів *іноземних мов* у процесі фахової підготовки вивчено недостатньо. В педагогіці відсутні системні дослідження, присвячені формуванню творчого потенціалу фахівців цієї галузі, не представлена модель його формування засобами інноваційних технологій. Враховуючи недостатню теоретичну розробку і практичну значущість вирішення означеної проблеми, темою нашого дисертаційного дослідження обрано **“Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою частиною фундаментальної науково-дослідної роботи Херсонського державного університету з теми “Актуальні проблеми підготовки вчителів сучасної школи” (реєстраційний № 0198 И 007532). Автором досліджувався аспект підготовки творчих учителів іноземних мов до майбутньої професійної діяльності.

Тема дисертації і науковий керівник затверджені Вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 5 від 10.01.05р.); тема дисертації закординована в координаційній раді АПН у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 4 від 26.04.2005р.).

Мета дослідження: розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати методик, спрямовану на формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки на I-II курсах.

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

1. Уточнити й науково обґрунтувати поняття “творчий потенціал учителя іноземних мов”.
2. Визначити критерії, показники та охарактеризувати рівні сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.
3. Визначити педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

4. Розробити й апробувати експериментально-дослідну методику формування творчого потенціалу студентів I-II курсів, засновану на синтезі методу проектів і професійно-комунікативного навчання.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка вчителя в умовах вищої педагогічної школи.

Предмет дослідження – процес формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов на початковому етапі навчання.

Гіпотеза дослідження: процес професійно-педагогічної підготовки творчих учителів іноземних мов буде більш ефективним, якщо:

- забезпечити професіоналізацію занять з практики усного і писемного мовлення (УПМ) студентів на початковому етапі навчання;
- залучити студентів до систематичної науково-дослідної роботи засобами проектної методики та комунікативно-спрямованого навчання;
- активізувати імітаційно-педагогічну діяльність студентів на заняттях із практики мовлення.

Методологічними засадами дослідження стали положення наукової теорії пізнання про діалектичний взаємозв'язок і взаємообумовленість явищ, переходу кількісних змін у якісні, провідні положення наукової теорії пізнання про єдність діяльності, свідомості й особистості, сутність людини як суб'єкта пізнання; методологічними орієнтирами виступили ідеї гуманістичної особистісно орієнтованої парадигми освіти, що забезпечує формування творчого потенціалу майбутнього педагога; провідної ролі професійного навчання у процесі становлення особистості майбутнього фахівця.

Теоретичними засадами дослідження стали наукові праці вітчизняних і зарубіжних авторів, в яких розкрито сутність і специфіку таких понять, як професійна підготовка вчителя (Є.С.Барбіна, О.А. Дубасенюк, Н.В.Кічук, О.Н.Пехота,), творчий потенціал майбутнього вчителя (О.А. Деноткіна, Н.С.Мартинович), творчі здібності вчителя (В.А.Андреев, Н.В.Кузьміна, М.О.Лазарев, М.І.Скаткін), творчий стиль діяльності (Л.Б.Єрмолова-Томіна,

Н.В.Козленко, Н.Ю.Посталюк); творча активність (Д.Б.Богоявленська, Ю.А.Мисливський); професійно-педагогічне мислення (В.О.Засєкіна, Ю.Є.Калугін, Д.Кірнос, Г.О.Нагорна, О.С.Цокур); готовність до педагогічної роботи (О.В.Волошенко, Л.П.Кадченко, З.С.Левчук); професійно-спрямоване навчання (Л.О.Мільто, Л.В.Ананьєва); положення про систему вищої професійної освіти педагогічних кадрів в Україні, що відображені в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті.

Методи дослідження: теоретичні: вивчення вітчизняної і зарубіжної психолого-педагогічної, лінгвістичної, методичної літератури з питань професійної підготовки майбутніх учителів; аналіз нормативних документів з метою визначення стану проблеми формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов і теоретичного обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують формування творчого потенціалу спеціалістів-філологів; емпіричні: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування викладачів і студентів, вивчення результатів навчальної діяльності студентів з метою вияву основних протиріч і недоліків у змісті, методах і формах професійно-педагогічної підготовки вчителів і дослідження рівнів сформованості творчого потенціалу студентів; педагогічний (констатувальний, формувальний і контрольний) експеримент з метою перевірки дієвості умов і методів підготовки майбутніх учителів іноземних мов; кількісний та якісний аналіз експериментальних даних; їх статистична обробка.

Базою дослідження виступили: Херсонський державний університет, Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, Миколаївський державний університет ім. В.О.Сухомлинського. Дослідно-експериментальною роботою було охоплено 95 викладачів і 350 студентів. У формуальному експерименті брали участь студенти факультету іноземної філології Херсонського державного університету в кількості 90 осіб.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження. Уперше комплексно вивчено й науково обґрунтовано проблему формування творчого

потенціалу майбутніх учителів іноземних мов, розроблено й науково обґрунтовано структурну модель формування творчого потенціалу майбутніх фахівців; уточнено сутність феномену „творчий потенціал”, розроблено структуру поняття „творчий потенціал учителів іноземних мов”; визначено критерії, показники і рівні сформованості творчого потенціалу студентів молодших курсів; подальшого розвитку набула теорія і методика професійної освіти майбутнього вчителя через введення інтерактивних методів у процес формування творчого потенціалу студентів.

Практична значущість дослідження полягає в розробці методики діагностики рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов; в експериментальній перевірці та впровадженні у процес вивчення іноземних мов у вищому закладі освіти методики, спрямованої на формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані на практичних заняттях з мови, з методики викладання іноземних мов у школі, інших педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах та при підготовці підручників і посібників.

Результати дослідження впроваджувались у навчально-виховний процес Херсонського державного університету (довідка № 03-11/285 від 25.03.2005р.); Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського (довідка № 08/367 від 05.04.05).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних концептуальних положень; використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предмету і меті, завданням; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; єдністю кількісного і якісного аналізу експериментальних даних, зіставленням результатів дослідження з масовою педагогічною практикою.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації доповідалися на міжнародних (м.Дрогобич, 2004р.), всеукраїнських

(м. Херсон, 2002р.), регіональних (м.Херсон, 2002р., 2005р., м.Миколаїв, 2004р.) науково-практичних і науково-методичних конференціях, обговорювалися на засіданнях кафедр іноземних мов та кафедри лінгводидактики, аспірантських семінарах Херсонського державного університету впродовж 2002-2005рр.

Основні положення й результати дослідження відображено в 7 публікаціях автора, з них 3 – у фахових виданнях України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації 172 сторінки. У роботі міститься 12 таблиць, 8 діаграм, 2 схеми, що займають 6 самостійних сторінок основного тексту. Список використаних джерел нараховує 228 найменувань.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Творчий потенціал учителів як педагогічна проблема

Усвідомлення соціально-економічної ситуації в Україні, залежності її майбутнього від людей, здатних творчо вирішувати наявні проблеми зумовлює необхідність реалізації одного з основних напрямків відродження вітчизняної системи освіти – підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності. Як показують тенденції, що намітилися в умовах розвитку системи освіти в Україні, мобільність шкільної системи буде зростати. Це вимагає від учителя глибоких знань свого предмета, а також вмінь спрямовувати та привчати молоде покоління до творчого розв'язання проблем, що буде сприяти розвитку інтелектуального, духовного й економічного потенціалів суспільства.

Динамічний розвиток сучасної цивілізації, зростання соціальної ролі людини, швидка зміна технологій у всьому світі потребують насамперед високого рівня творчого підходу в **освіті**. Випускники вищих навчальних закладів повинні мати такі якості, як ініціативність, самостійність в прийнятті рішень, цілеспрямованість. Зазначені вимоги зумовлюють необхідність орієнтації вищої освіти на підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчого вирішення проблем, до пошуку нестандартних підходів у навчанні та вихованні.

Розвиток творчого потенціалу країни залежить від багатьох учасників навчальної діяльності. По-перше, це **викладачі** вищих навчальних закладів, що готують педагогічні кадри; по-друге, **студенти** педагогічних навчальних закладів, від творчої особистості яких залежить формування та розвиток творчості їхніх майбутніх учнів; по-третє, **учні** шкіл, гімназій та ліцеїв, розвиток особистості яких стане підґрунтям у формуванні творчої нації. Така взаємозалежність вимагає вдосконалення навчально-виховної праці у вищій

школі, створення найсприятливіших умов для формування вже під час навчання творчої особистості педагога.

У спеціальній науковій літературі “творчість” найчастіше визначається як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей [183:6]. Водночас творчість являє собою здатність людини створювати на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, яка задовольняла б різні суспільні й індивідуальні потреби. Вивченню творчості присвячені роботи багатьох психологів, педагогів, дидактів, таких, як Л.С.Виготський, В.І.Андреев, Д.Б.Богоявленська, Н.В.Кузьміна, В.В.Рибалка, В.О.Моляко, С.О.Сисоева та інші.

Слово «творчість» походить від слова творити, тобто шукати, винаходити і створювати те, що не зустрічалося раніше. Це далеко не новий предмет дослідження. Питання творчості цікавило мислителів за всіх часів. Історія творчості знала приклади різних теорій. У середині 20 століття потреба у творчих ідеях зростає настільки, що стає відправним пунктом багатьох наукових робіт. Необхідність мотивувати творчу діяльність, стимулювати успіх творчого акту, формувати творчі колективи викликає проникнення ідей розвитку творчого потенціалу людини у більшість сфер наукової і практичної діяльності. Підвищення інтересу дослідників у багатьох сферах науки щодо питань формування творчої особистості пов'язано насамперед з тим, що в сучасних психологічних і педагогічних працях вчених стверджується про притаманність творчості кожному індивіду [54;69; 74;75;205]. Це дало можливість значно розширити коло досліджуваних аспектів творчості, збільшити масштаб втілення отриманих результатів, удосконалити процес формування творчої особистості.

Психологічний словник характеризує творчу особистість наявністю в неї “здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю” [87:285]. Серед перелічених складових творчої особистості здібності, за ствердженням вчених

(В.І.Андрєєв, О.І.Клепиков, І.Т.Кучерявий, В.В.Клименко, М.О.Лазарєв, А.М.Матюшкін), виступають важливим показником творчості. Л.С.Рубінштейн та К.К.Платонов визначають, що здібності – це “індивідуальні психічні властивості, що обумовлюють успішність виконання певних видів діяльності і не зводяться до знань і вмінь, але визначають легкість їхнього набуття.” [81:75]. Н.В.Кузьміна продовжує та розширює загальновідоме визначення поняття “здібності” й трактує їх як “психічні властивості, що розкриваються і розвиваються у процесі творчої діяльності і тому самі є наслідком певної діяльності” [78:133]. Таке твердження дає можливість розглядати здібності як продукт творчої діяльності особистості.

Однак, вченими [9;29;72;79;105] було експериментально доказано, що виступаючи реальним засобом успішного здійснення діяльності, самі по собі здібності не гарантують високого рівня творчого розвитку особистості. Їхня роль реалізується через індивідуальні якості особистості, мотиваційну структуру, її ціннісні орієнтації, активність. Такий зв'язок між особою і творчістю визначається терміном “потенціал”. Його, в першу чергу, пов'язують з усвідомленням діяльнісного начала буття індивіда, під яким розуміється сила, здібність, потенційні можливості, душевна енергія. Потенціал (від лат. *potentia* – сила) означає джерела, можливості, засоби, запаси, що можуть бути використані для рішення будь-якого завдання, досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави у певній галузі. Дослідженню творчого потенціалу присвячені роботи багатьох психологів та педагогів, серед яких Д.Б.Богоявленська, Н.В.Кічук, П.Ф.Кравчук, О.Н. Лук, М.О.Матюшкін, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, М.М. Посталюк, В.В.Рибалка тощо.

Підходи вчених до визначення сутності, характеру, складових та ролі творчого потенціалу у процесі розвитку особистості є досить неоднозначними. Результати дослідження аспектів творчої особистості дозволили констатувати, що в науці немає єдиної думки щодо якісних і кількісних показників творчого потенціалу. Основною причиною нечіткого

визначення поняття і ролі потенціалу в процесі розвитку творчої особистості є, по-перше, його порівняння, а в окремих випадках і повна ідентифікація з поняттями “обдарованість”, “талант”, “творча особистість” (Д.Б.Богоявленська, В.О. Моляко, С.О.Сисоєва). По-друге, вживання та використання поняття “творчий потенціал особистості” в науковій психологічній і педагогічній літературі є подекуди досить вільним. По-третє, у зміст поняття “творчий потенціал” включають характеристики творчої особистості, творчого мислення, творчих здібностей (О.А.Лук, П.Ф.Кравчук, Н.Ю.Посталюк). Визначення сутності потенціалу ускладнюється й багатоплановою системою взаємозалежних характеристик: активності, волі, мети, стилю діяльності, здібностей, мотивів тощо. Феномен творчого потенціалу є цілісним, але внутрішньо суперечливим явищем, загальним і необхідним моментом суб’єктивної діяльної здатності людського індивіду. Як вияв сутності особистості творчий потенціал має фізіологічну, психологічну і соціальні сторони. Сукупність певних явищ, властивих кожній із названих сторін, дає уявлення про творчий потенціал особи як системну якість, вияв і функціонування якої здійснюється у конкретних формах. Особливе місце у дослідженнях творчості посідає питання домінантів, за рахунок яких здійснюється реалізація творчого потенціалу особистості.

Так, П.Ф.Кравчук [86] визначає творчий потенціал як системоутворюючу якість особистості і розглядає його взаємозв’язок з сутнісними силами людини. Вчений вважає, що це інтегративне явище особистості об’єднує різнобічні якості людини та проявляється за допомогою творчої сили, що визначається змістом і рівнем розвитку **потенційних можливостей** до перетворення і виявляє себе завдяки творчим **здібностям**.

Якісно нову одиницю виміру творчого потенціалу особистості вводить Д.Б.Богоявленська в результаті дослідження творчості [28]. Запропонована одиниця, на думку вченого, відображає пізнавальні й мотиваційні характеристики творчої особистості в їхньої єдності. В якості зазначеної

“одиниці дослідження” творчого потенціалу пропонується розглядати **інтелектуальну активність**, головною ознакою якої є можливість поєднувати в собі інтелектуальні й неінтелектуальні чинники розумової діяльності. Інтелектуальні представлені розумовими здібностями і становлять фундамент інтелектуальної активності, а неінтелектуальні – особистісними й мотиваційними, через структуру яких переломлюється творчість. До основних кількісних характеристик інтелектуальної активності (інтенсивність, тривалість, тонус) Д.Б.Богоявленська додає **інтелектуальну ініціативу**, під якою розуміється продовження розумової діяльності за межами того, що вимагається.

Слід зауважити, що під творчою особистістю розуміється особистість, яка не тільки володіє потенційними можливостями до творчості, а й проявляє себе у систематичній творчій **діяльності**, на чому наголошується в роботах багатьох вчених (Л.Б.Єрмолова-Томіна, Н.В.Козленко, Н.Ю.Посталюк). Так, Н.Ю.Посталюк пов’язує проблему формування творчого потенціалу особистості з поняттям “**творчий стиль діяльності**”, під яким розуміється “стійка єдність способів та засобів діяльності, що забезпечують її творчий характер та цілісність” [163:13]. У своїх працях учений характеризує творчий стиль діяльності через низку певних рис, серед яких: 1) здатність до бачення проблем як стрижнева ознака креативності, 2) оригінальність мислення – здатність дивитися на предмет нетрафаретно, побачити його в новому світлі; 3) легкість асоціювання – здатність швидко та вільно переключатися від руху думок в одному напрямі до руху в зворотному; 4) гнучкість мислення є вільним переключенням від однієї розумової діяльності до іншої; 5) легкість генерування ідей – здатність генерувати велику кількість ідей на один стимул; 6) критичність мислення – контрольоване відношення до інформації, що надходить; 7) здатність до переносу – трансформація засвоєних зразків діяльності в нову ситуацію; 8) готовність пам’яті – системність, динамічність, упорядкованість мислення.

Автори “Основ творчості особи” – О.І.Клепиков й І.Т.Кучерявий – також подають реалізацію творчого потенціалу людини через її **активність** у процесі діяльності [74]. Творчий потенціал учені трактують як якість людини, за допомогою якої реалізується наявна і можлива діяльність у формі праці, пізнання і спілкування. Підкреслюється, що необхідним компонентом активності є властивість здійснювати вольові зусилля – робити вибір, приймати рішення і виконувати їх. Активність особистості ґрунтується на спроможності здійснювати внутрішні можливості, тобто здатності самореалізуватися. Воля – головне джерело творчих резервів особистості. Вона виявляє такі якості особистості, як зібраність, сміливість, наполегливість, цілеспрямованість. Воля визначає особистість у цілому і передусім її характер у вигляді структурно й функціонально організованого формування. Головним чинником, що відображає сутність творчого потенціалу й творчої активності, за твердженням О.І.Клепикова і І.Т.Кучерявого, є **ставлення** особистості до праці. Причетність і ставлення – це природна форма вияву творчого потенціалу особи. В них реалізується певна дія, зумовлена потребами людей. Саме творче ставлення до трудової діяльності виводить працівника за межі вузькоспеціалізованої праці, стимулює інтерес до освоєння циклу технологічного процесу, розкриває в повному обсязі особистісні творчі потенції.

Великий інтерес, на наш погляд, викликають наукові праці С.О.Сисоєвої [186, 187]. На підставі відомих досліджень у галузі педагогіки і психології творчості, стану розв’язання проблеми у практиці, а також виходячи з того, що творчі можливості особистості реалізуються не тільки у предметній діяльності, але й у самому житті, вченим була обґрунтована система творчих якостей особистості, що відображає її спрямованість на творчу діяльність, її характерологічні особливості, творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів, які сприяють успіху в творчій діяльності, і за рахунок яких людина здатна діяти як творчо-активний суб’єкт.

Так, *підсистема спрямованості* включає позитивне уявлення про себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до пошуку нової інформації. *Підсистема характерологічних особливостей* особистості охоплює сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах та здібностях, цілеспрямованість, наполегливість. *Підсистема творчих умінь* характеризується проблемним баченням, здатністю до висування гіпотез, дослідницької діяльності, умінням аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, здібністю до особистісного спілкування. *Підсистема індивідуальних особливостей психічних процесів* охоплює альтернативність й дивергентне мислення, самостійність сприйняття, пошуково-перетворюючий стиль мислення.

Результатом аналізу багатьох досліджень аспектів творчого потенціалу людини стали наукові роботи В.О.Моляко, в яких ученому вдається згрупувати велику низку якостей та здібностей, що характеризують творчий потенціал особистості [123;124]. Серед таких: незаурядна енергія, винахідливість, пізнавальні здібності, чесність, правдивість, прагнення володіти фактами, закономірностями, інформаційні здібності, прагнення до розвитку, здібність орієнтуватися у проблемі, оригінальність, дивергентне мислення, здатність до швидкого придбання нових знань, до тяжкої завзятої праці тощо. У наукових дослідженнях В.О.Моляко наполягається на зв'язку творчого потенціалу людини саме зі здібностями, де останні є похідними задатків. Крім того, дослідження науковця дозволили виділити в системі творчого потенціалу основні складові: 1) задатки, схильності, що виявляються в підвищеній чутливості, перевагах, у динамічності психічних процесів; 2) інтереси, їхня спрямованість, систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів; 3) допитливість, прагнення до створення нового, здатність до рішення і пошуку проблем; 4) швидкість у засвоєнні нової інформації; 5) здатність до постійних порівнянь, виробленню еталонів для подальшого добору; 6) прояв загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху рішення, адекватність дій;

7) наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень; 9) творческість – уміння комбiнувати, знаходити аналоги, реконструювати; схильність до системи варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання засобів; 10) інтуїтивізм – здатність до найшвидших оцінок, рішень, прогнозуванню; 11) порівняно більш швидке оволодіння уміннями, навичками, прийомами; 12) прагнення до вироблення особистісних стратегій і тактик при рішенні загальних і спеціальних нових проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних ситуацій.

Особливе місце у дослідженні творчості посідає питання створення умов, що провокують виникнення імпульсу до творчої діяльності [69;86;93;108;152]. Особа не завжди повною мірою осмислює потребу в творчості, усвідомлює свої творчі потенції, а також шляхи і способи їхньої реалізації. Її творчий потенціал може розкритися, коли відбувається мобілізація сил людини і виявлення прихованих резервів, що проявляються у творчості. Це означає, що для формування й розвитку творчого потенціалу людини необхідно створити спеціальні умови, які б стимулювали творчу активність особистості, її вольові зусилля. Спираючись на це, багато дослідників прийняли точку зору, за якою ключовою характеристикою потенціалу особистості є її **мотивація**, а не видатний інтелект чи висока креативність. Дослідження встановили, що люди, природно менш здатні, але які цілеспрямовано вирішують власне, особистісно значуще завдання, виявляються в результаті більш продуктивними, ніж більш обдаровані, але менш зацікавлені.

Мотивація творчої активності – це система стійких мотивів, що відображає особистісну трансформацію взаємодій соціальних та індивідуальних чинників у стійку творчу спрямованість особистості. Зазначене поняття характеризує стан свідомості особистості, який зумовлює пріоритет творчої діяльності в системі життєвих виборів і поведінкових стратегій, стимулює та підтримує творчий процес на всіх стадіях його

розвитку. Так, С.О.Сисоєва в якості особливостей мотиваційної сфери, що ведуть до формування творчої особистості, висуває адекватну Я-концепцію, потяг до процесу творчості, творчий інтерес, допитливість, бажання бути визнаним, отримати високу оцінку діяльності, потяг до пошуку нової інформації, фактів.

Отже, творчий потенціал особистості являє собою структурно й функціонально організоване формування, синтез соціальних й психофізіологічних властивостей. Феномен творчого потенціалу є цілісним, але внутрішньо суперечливим явищем, загальним і необхідним моментом суб'єктивної діяльної здатності людського індивіду. Це інтегральна властивість у вигляді здібності, що дає змогу людині здійснювати предметну діяльність. Означена властивість є результатом природної й соціальної **активності**, що стимулюється певними умовами, і зовнішньо проявляється у праці або доцільній діяльності.

Вивчення творчого потенціалу, дослідження його суті, складових, умов формування і розвитку знайшли своє відображення у психолого-педагогічних трудах, присвячених становленню творчої особистості педагога, підготовці майбутніх учителів до творчої професійної діяльності, удосконаленню умов формування творчого потенціалу фахівців. Дослідження різних аспектів творчості працівників освіти в останній час набули широких масштабів. Проблеми, пов'язані з вивченням творчої особистості вчителя, його основних рис, стилю мислення, діяльності розглядаються в роботах багатьох авторів (О.А.Абдулліна, Є.С.Барбіна, Є.П.Голобородько, В.І.Загвязинський, І.А.Зязюн, Г.О.Нагорна, Є.І.Пассов, Є.І.Рогов, В.О.Сластьонін та інші). У наукових працях наголошується на тому, що для формування та розвитку творчого потенціалу вчителів, підготовки у вищих навчальних закладах педагогів, які творчо ставились би до професійної діяльності, потрібно студентів **навчати** творчості (В.О.Кан-Калік). Викладач, який прагне формувати студента як творчу особистість, повинен передусім створювати необхідні умови для втілення у практичну діяльність своїх задумів. Таке

навчання повинно відбуватися за рахунок постійної інтелектуальної активності як з боку викладачів, так і їх студентів. Зазначені умови розвитку педагогічної творчості передбачають завдання на перенос знань та умінь у нову ситуацію, на знаходження нових рішень для розглянутих раніше проблемних ситуацій, на комбінування нових і вже відомих методів розв'язання завдань.

У зв'язку з таким завданням вищої педагогічної школи особливого значення набуває розгляд самого поняття “педагогічна професія” та “професіоналізм педагога”. Зазначені терміни потребують ретельного вивчення з тієї причини, що під поняттям «педагог» нерідко мається на увазі і професія, і соціальна роль, і вид діяльності, і спрямованість особистості, і багато інших аспектів психологічного характеру. Тому необхідна певна система координат, яка надавала б можливість розмежування цих понять, дозволила виявити механізми і закономірності розвитку особистості професіонала. Складність проблеми криється й у тім, що у психічному плані особистість являє собою пластичний і досить динамічний організм, що постійно змінюється, перебудовується і доповнює свої особистісні якості. Таким чином, стабільність і стійкість особистості поєднується з можливостями перебудови, з постійним методичним збагаченням свого професійного потенціалу.

Так, на думку Р.П.Скульського, питання педагогічної творчості розглядається в науці здебільшого у двох основних напрямках: а) як творча діяльність, що спрямована на здійснення навчально-виховної та суспільно-педагогічної роботи; б) як діяльність, що повинна постійно вдосконалюватись до рівня професійної майстерності шляхом оволодіння новітніми технологіями [189]. Є.П.Рогов виокремлює три основних напрями формування професіоналізму вчителя, серед яких: 1) зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної побудови: адже у процесі формування відповідних професійних навичок відбувається рух особистості по ступеням професійної майстерності, розвивається специфічна система способів

реалізації діяльності – формується її особистий стиль; 2) зміна особистості суб'єкта, що виявляється як у зовнішньому вигляді, так і в формуванні відповідних компонентів професійної свідомості, що відображається у властивостях пам'яті, мислення, уваги, емоційному фоні (перелічені складові в більш широкому плані можуть розглядатися як становлення професійного світогляду); 3) зміна відповідних компонентів установки суб'єкта стосовно об'єкта діяльності. У когнітивній сфері це виявляється в рівні інформованості про об'єкт, ступінь усвідомлення його значущості; в емоційній сфері – в інтересі до об'єкта, у прихильності й задоволеності від взаємодії з ним; у практичній – в усвідомленні своїх реальних можливостей впливу на об'єкт [178]. У результаті установка суб'єкта впливати на об'єкт змінюється на потребу взаємодії з ним, що дозволяє говорити про становлення професійної культури.

Досягнення високих результатів на кожному із зазначених напрямів залежать від ступеня сформованості та розвитку творчого потенціалу педагога, найважливішою складовою якого, за визначенням В.А.Кан-Каліка, є творчість. На думку вченого, це неодмінна умова педагогічного процесу, об'єктивна професійна необхідність у діяльності вчителя [69]. Метою педагогічного процесу є перетворення особистості завдяки педагогічному впливу на людину. Якщо ж такий вплив не відбувається, то не відбувається й сам педагогічний процес. У разі відхилення від творчої лінії перетворення, процес навчання обмежується лише інформаційною стороною справи.

Можливість ефективного використання знань педагога характеризується **творчим стилем його професійного мислення**. Особливості творчого мислення вчителя визначаються загальною стратегією педагогічної праці, її “надзавданням”, що полягає в тому, щоб, включивши учня у діяльність і спілкування, зробити його суб'єктом цієї діяльності.

Як зазначає В.О. Сластьонін, потреба вчителя у творчості зумовлена інтегративною та високодиференційованою здібністю до педагогічного мислення. Саме ця здібність дає педагогу можливість реорганізувати

отриману інформацію та застосовувати її в професійних ситуаціях. “Ефективність професійної діяльності вчителя залежить не тільки і не стільки від знань та навичок, скільки від здібностей використовувати дану інформацію різноманітними засобами і в швидкому темпі” [152:14].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що формування професійно-творчого мислення відбувається значно складніше, ніж оволодіння знаннями [Т.В.Дуткевич, В.О. Засєкіна, Є.І. Ісаєв, Ю.Є.Калугін]. Складність полягає в неумінні студентів приймати самостійні рішення, відходити від вивченого зразка, висловлювати незалежні судження в тих або інших педагогічних ситуаціях, передбачати можливі результати взаємодії з колективом, окремою особистістю.

Експериментальні розробки, пов’язані з вивченням особливостей педагогічної праці, зі створенням ефективних умов формування творчого потенціалу молодих та майбутніх учителів, викликали потребу в розподілі творчих здібностей педагога як головної складової потенціалу за певними ознаками. Зазначена потреба реалізувалась у створенні класифікацій творчих здібностей педагога, до якого вчені підходять із двох боків. По-перше, вони включають до складу творчих здібностей педагога загальні якості, притаманні кожній творчій людині (гнучкість, оригінальність, рухливість мислення, дотепність, здатність до імпровізації), по-друге, – творчі здібності, притаманні лише професійній діяльності вчителя (дидактичні, комунікативно-творчі, дослідницькі, організаторські).

Так, наприклад, В.А. Андрєєвим було розроблено структуру творчих здібностей педагога, розподілених на такі блоки: 1) мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості; 2) інтелектуально-логічні здібності вчителя; 3) інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності; 4) світоглядні позиції особистості; 5) моральні якості; 6) евристичні властивості особистості, що сприяють навчально-творчій діяльності; 7) комунікативно-творчі здібності особистості; 8) здібності до самоуправління в учбово-творчій діяльності [9].

У наукових працях Н.В.Кузьміної творчі здібності класифіковані у відповідності до структури педагогічної діяльності [91]. У результаті автор виділяє конструктивні, організаторські та комунікативні групи, які, як і компоненти педагогічної діяльності, знаходяться в тісному взаємозв'язку. До конструктивних автор відносить здібності до планування та побудови педагогічного процесу, своїх дій і дій учнів та проектування самого навчально-виховного процесу. Організаторські об'єднали здібності до керування колективом учнів та організації їхньої спільної діяльності. Комунікативні здібності полягають у здатності до раціональних відносин між учителем, учнями та їх батьками.

Результатом аналізу вищезазначених досліджень виступає класифікація творчих здібностей педагога, розроблена М.О.Лазарєвим на основі бінарного підходу [94]. У своїй розробці автор, з одного боку, відобразив зміст педагогічної діяльності, її основні напрямки, з іншого, – врахував специфіку основних творчих компонентів – інтелектуально-логічного та емоційно-евристичного. Учений пропонує розглядати творчі здібності вчителя за моделлю, в основі якої лежать 5 компонентів: мотиваційна й енергетична активність особистості й такі здібності, як комунікативно-творчі, дослідницькі, дидактичні та рефлексійні. До мотиваційної та енергетичної активності ввійшли компоненти, які складають основу професійного інтересу: пізнавальний інтерес до професійних знань, потреба в самоосвіті, здатність до емоційно-творчого піднесення в роботі з дітьми, до тривалого розумового процесу. Комунікативно-творчі здібності містять емпатію, здатність до міжособистісного спілкування, педагогічний артистизм, здатність до спостереження за педагогічними процесами та явищами, мажорні здібності: розвинуте почуття гумору, яскравий прояв своїх емоцій. Групу дослідницьких здібностей склали основи гностичної та конструктивно-плануючої функції вчителя: здатність критично аналізувати ситуацію, результати попередньої діяльності, прогнозувати труднощі засвоєння учнями нового матеріалу та шляхи їхнього попередження й

подолання, складати оригінальні плани будь-якої творчої дії. Під дидактичними здібностями автор об'єднує образне й логічне мислення, досконале усне і писемне мовлення, здатність до пошуку нової незвичайної інформації та її реорганізованого впровадження у власну методику, розвиток мотивації навчально-пізнавальної діяльності своїх учнів. Остання, рефлексійна група здібностей являє собою високу самоорганізацію та самокритичність, здатність до оперативної корекції поведінки, емоційну чутливість до учнів тощо.

Проблема формування творчого потенціалу майбутнього педагога невід'ємно пов'язана із створенням умов для підвищення рівня його спрямованості на творчу професійну діяльність, готовності до рішення соціально-значущих педагогічних проблем, що впливають з реальних професійно-педагогічних ситуацій. Саме тому навчальна діяльність у вищій педагогічній школі має бути організована таким чином, щоб студенти були в змозі не тільки опанувати потоками інформації, виробляти і закріплювати знання й уміння, перетворювати їх в інструмент практичної дії, але і діяти у професійних ситуаціях, здійснювати пошук способів творчого розв'язання навчально-пізнавальних завдань, поставлених перед ними. Засобом вирішення цих завдань є навчально-пізнавальна діяльність студентів, максимально наближена до реальних педагогічних ситуацій з метою розвитку професійної майстерності, компетентності майбутніх учителів.

Водночас зазначена мета зустрічається з протиріччям, яке властиве творчому стилю діяльності [58;182;189;215]. З одного боку, у процесі навчання у вищому навчальному закладі студент повинен опанувати конкретною системою вмінь та навичок методичної роботи з організації творчого навчання в школі. З іншого, – творче навчання, як було зазначено вище, не дотримується чітко заданого алгоритму рішення, не піддається зразку, не полюбляє шаблонів і сталих прикладів. Проблема розвитку професійної творчості у студентів пов'язана, крім того, із низкою протиріч, властивих безпосередньо специфіці навчання фаху. Виділяють наступні

протиріччя: а) між орієнтацією на предмет навчання, що швидко формується, і педагогічною діяльністю, де чинник наукового пізнання залишає позаду професійну орієнтацію студента вищого навчального закладу; б) між бажанням діяти творчо і дефіцитом знань для реалізації бажань.

Отже, із сказаного можна зробити висновок про неможливість здійснення алгоритмізації творчого процесу, а тому і навчання творчості у традиційному змісті.

Втім, учіння всіх прогресивних мислителів містять ідеї посилення творчої активності вихованців. Так, Плутарх (45-127 н.е.) наголошував на використанні у процесі навчання питань, що спонукають учнів до оцінки вчинків, дій. Квінтіліан (35-96 н.е.) вбачав основу навчання у формуванні позитивного ставлення до навчання, чому сприяють віра в позитивні якості дитини, заохочення, а не примушення до навчання. Монтень (1533-1592) наполягав на стимулюванні учнів до самостійного осмислення. Важливо навчати учнів спорити, визнавати наукові поразки. Коменський (1592-1670) вважав, що важливим є забезпечення позитивного ставлення до пізнання, пробудження інтересу до навчання, розвиток здатності бачити сутність предметів своїм особистим розумом, заохочення дітей ставити запитання. Ушинський (1823-1870) прагнув пробудити інтерес, увагу учнів до того чи іншого предмету за рахунок самостійної роботи, забезпечення цікавості, розвитку уваги учнів, зв'язку між наукою і життям, виховання волі. Сухомлинський (1918-1979) був переконаний, що головний шлях формування пізнавальної активності – це організація самостійної пізнавальної діяльності. Організація процесу навчання має спонукати учнів до самостійного розв'язання навчальних завдань.

Сучасні вчені (В.І.Загвязинський, І.А.Зязюн, Н.В.Кічук, В.О.Моляко, В.В.Рибалка С.О.Сисоева та інші) висувають низку умов, на основі яких і буде відбуватися формування творчого потенціалу майбутнього вчителя. Серед них:

- створення умов, що сприяють прояву творчості (ситуації загального пошуку, стимулювання і заохочення самостійних підходів, оригінальних пропозицій, колективне обговорення, конкурси, олімпіади, доброзичливість при виправленні помилок);
- формування навичок використання реальних джерел педагогічної творчості (досягнення психолого-педагогічної науки, провідні закономірності і принципи виховання і навчання, передовий педагогічний досвід, впровадження особистої практики майбутньої професійної діяльності, розвиток критичного осмислення зробленого у процесі аналізу роботи і виправлення помилок);
- введення в навчальний процес спеціальних елементів, що орієнтують у творчій діяльності (нежорсткі правила, евристичні програми, рекомендації);
- використання системи організації творчої діяльності, в тому числі і колективної, в позааудиторній роботі студентів, насамперед у рамках безвідривної педагогічної практики.

С.О.Сисоєва розподіляє основні ефективні умови стимулювання творчої активності на психологічні та педагогічні. До першої групи увійшли умови, що мають позитивний вплив на психологічний стан учнів, формують готовність до міжособистісного спілкування, а саме: 1) творча атмосфера під час розв'язання навчально-пізнавальних завдань, мета якої – знижувати рівень тривожності студентів; 2) завдання, виконання яких дозволило студентам з різним рівнем знань та здібностей змістовно спілкуватися; 3) структура заняття, що надавала б можливість ставити запитання, висувати гіпотези, розвивати логічну уяву; 4) особистий приклад творчого підходу до вирішення проблем з боку викладача.

До другої групи увійшли умови, що створюють практичне забезпечення для організації творчої роботи, а саме: 1) добір і забезпечення студентів необхідним мовним матеріалом, що сприяє розвитку їхньої пізнавальної активності; 2) наближення умов навчання до реальних життєвих

ситуацій, в яких студенти могли б виявити свою творчість, відчуті і перевірити здібності, знання, вміння та навички, що сформувалися у процесі навчальної діяльності; 3) зміна позиції викладача і відповідно студента, при якій перший виконував би роль помічника, консультанта і не був лише носієм інформації і контролером, а другий брав би активну участь у плануванні та організації навчання.

Заслуговує уваги система професійної підготовки, запропонована Є.І. Пасовим [143]. В основу своєї розробки автор вкладає 13 ґрунтовних положень. Наведемо деякі з них:

1. Передача майбутньому вчителю професійної культури, що у свою чергу включає такі складові компоненти, як: знання про сфери реалізації діяльності, досвід здійснення відомих способів діяльності, уміння вирішувати творчо професійні задачі і досвід емоційного відношення до педагогічної діяльності (І. Лернер).

2. Умовою успішної професійної підготовки вчителя повинна стати її професійна спрямованість, що в більшості випадків заміняється предметною та істотно гальмує розвиток професійної майстерності. Таким чином, дисципліни насамперед повинні бути спрямовані на підготовку вчителя конкретного предмета, а не на його предметні знання.

3. Професійна підготовка повинна розвивати педагога як дослідника. Є.І. Пасов підкреслює, що культ пізнання ґрунтується на створенні наукової атмосфери у вищому навчальному закладі “як джерела пізнання в оволодінні методичною майстерністю” [143:13]. Творчий стиль діяльності можливий тільки за рахунок постійного вдосконалення професійної майстерності, самоосвіти і пошуку кращих засобів і методів навчання. Таким чином, сама система навчання у вищому навчальному закладі повинна будуватися так, щоб дослідження студентів стало невід’ємним компонентом навчального плану.

4. Професійна діяльність майбутніх учителів стане більш успішною при моделюванні змісту і структури вчительської діяльності, основу якої

складають проєктувальні, організаційні, мотиваційні, комунікативні, пізнавальні та інші уміння.

5. Система повинна забезпечити загальногуманітарний напрямок освіти, що дозволить майбутньому вчителю бачити проблему в широкому контексті, не обмежуючи її своїм особистим баченням.

6. Практичне володіння методичною майстерністю. У цьому пункті розглядається взаємозв'язок роботи педагогічного вищого навчального закладу з діяльністю школи, що в свою чергу створює передумову для професійного росту майбутніх кадрів. Ю.І.Пассов підкреслює і значну роль самого викладача вищого навчального закладу, де його некомпетентність дає подвійний негативний ефект: по-перше, вона відбивається на професійній майстерності студента, і, як наслідок, на рівні знань учнів майбутнього вчителя.

8. Індивідуальна самореалізація повинна стати мотивом для самоосвіти та вдосконалення професійної підготовки.

9. Оцінюватися повинні не стільки знання, скільки професійні уміння.

Висуваючи зазначені вимоги до процесу формування вчителя-професіонала, Ю.І.Пассов зводить професійні уміння в розряд об'єкта контролю. Крім того, автор підкреслює важливість усвідомлення перелічених умінь з боку студентів, що обумовить їхню орієнтацію на придбання професійної майстерності в процесі навчання іноземних мов.

Отже, головна ідея концепції Ю.І.Пасова полягає в тому, що результатом навчання майбутніх учителів у вищому навчальному закладі має бути не стільки наявність знань з предмета, скільки оволодіння способами оперування цими знаннями, що відбувається в умовах конкретної практичної діяльності, у процесі багаторазових систематичних повторень, цілеспрямованих вправ на виконання певних педагогічних дій.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних основ феномену творчого потенціалу, його суті, складових, умов формування, форм реалізації у педагогічній діяльності став підґрунтям для встановлення педагогічних умов,

що ефективно впливають на формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

1.2. Педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов

Результатом творчої діяльності є її кінцевий продукт. Стосовно педагогічної творчості – це формування творчої особистості учнів. Виходячи з цього, прослідковується явна залежність рівня сформованості творчого потенціалу учнів шкіл від схильності їхніх учителів до творчого стилю діяльності. Основними вимогами до праці вчителя іноземних мов є: кваліфіковано застосування сучасних технологій навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності; вирішення завдань морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів; формування інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей; допомога учням формувати свій світогляд, пізнавати себе та навколишній світ [112]. Виходячи зі сказаного, можливість здійснення основних функцій учителя іноземних мов у школі залежить від рівня сформованості ще в стінах вищого закладу освіти його творчого потенціалу, готовності студентів до професійної діяльності, рівня розвитку їхньої професійної творчості, від звички до творчості.

Форми та методи навчання іноземних мов у загальній середній освіті (12-річна школа) покликані стимулювати уяву та фантазію учнів, розвивати їхнє критичне мислення, формувати творчі здібності, збагачувати потенціал особистості. Аналізуючи особливості організації шкільного навчання на початковому, середньому та старшому ступенях, можна помітити, що реалізація мети та завдань програми середньої школи стає можливою лише у випадку творчого підходу вчителя та учнів до навчальної діяльності. Розглянемо коротко кожен зі ступенів.

Початковий ступінь. Для навчання іноземної мови важливим фактором є мовленнєва пам'ять, активне формування якої відбувається при установці на запам'ятовування певного мовленнєвого матеріалу. Умовою успішної роботи пам'яті є емоції, а джерелом емоцій виступає дійсність: участь у цікавій та творчій осмисленій діяльності, що пов'язана з потребами особистості. Таким чином, урахування потреб учнів, їхніх інтересів, життєвого досвіду буде підвищувати емоційний тонус дітей та стимулювати до активної роботи. Саме емоційний стан учнів буде добре впливати на процеси засвоєння навчального матеріалу, на розвиток творчого потенціалу. Незважаючи на початкову стадію вивчення іноземної мови, школярі цієї вікової групи здатні до самостійної творчої роботи, що дає можливість інтенсифікувати навчання. Учень добре переносить тренувальну роботу, охоче включається у гру, а ігрові прийоми створюють резерви для збільшення обсягу матеріалу для засвоєння та дій з ним. Як було зазначено вище, однією з основних вимог до структури уроку іноземної мови є використання різноманітних форм навчання: вивчення віршів, пісень, інсценування казок тощо. Значний інтерес учнів викликають такі види робіт, що пов'язані з улюбленими літературними персонажами. Ігрові ситуативні вправи з участю казкових героїв можуть бути стимулом для спілкування. Велике значення має на цьому етапі зорова та слухова наочність, що значно активізує роботу учнів на уроці.

Середній ступінь. Потяг до самостійності та самоствердження є головною особливістю дітей цього віку. В них формується вибірковий пізнавальний інтерес, допитливість. Все, що обмежує самостійність учня середнього ступеня, – контролюючі завдання, які можуть підкреслити авторитарність учителя, завдання не комунікативного характеру – гальмують його пізнавальний інтерес. Характерною особливістю цього віку є критичність до змісту, прийомів та форм навчання, розширення інтересів, помітна потреба у спілкуванні з однолітками. На середньому ступені вчителів доводиться прикладати значних зусиль для підтримки мотивації та

інтересу до предмета. Цей факт зумовлює появу та використання вправ творчого характеру. Означений ступінь характеризується використанням таких прийомів та способів навчання, що активізують розумово-мовленнєву діяльність учнів, їхню ініціативність у виконанні завдань. Інтерес до вивчення предмету підвищують завдання, спрямовані на розвиток самостійності, на вміння комбінувати матеріал у залежності від потреб мовленнєвої ситуації.

Старший ступінь. В учнів цього ступеня з особливою силою проявляється прагнення до самоствердження, самовираження, до можливості відстоювати свої погляди та переконання. У зв'язку з цим, саме комунікативна спрямованість навчання іноземної мови (далі ІМ) і створення сприятливого психологічного клімату для спілкування є тими факторами, які мають особливу значущість на цьому етапі навчання. Дуже важливо відбирати для уроків такий матеріал проблемного характеру, що стимулює обмін думками, спонукає до роздумів. Перевагу має робота з текстами, побудована на проблемному викладанні.

Розвиваюча мета реалізується у процесі навчання там, де учень застосовує свій інтелект, волю, почуття, пам'ять, уяву тощо. Тому до розвиваючих функцій уроку іноземної мови належать такі: *розвивати мовну здогадку та мовленнєву реакцію, естетичне сприймання дійсності, культуру спілкування, уяву учнів.*

Проаналізувавши уміння школярів, що повинні формуватися вчителями на уроках іноземної мови, стає очевидним їх творча основа. Розвиток інтелектуальних умінь відбувається за рахунок творчого пошуку розв'язання завдань проблемного характеру з передбаченням і оцінкою отриманих результатів. Організація навчальної діяльності припускає варіювання різних видів завдань з наступним оцінюванням власних дій і дій однокласників. Ці уміння спрямовані на розвиток критичного мислення школярів. Адаптивні уміння ґрунтуються на роботі з мовним матеріалом, а саме на «словотворчості». Завдання вчителя – розробка проблемних вправ до

автотентичних текстів, дотримання творчої спрямованості завдань діалогічного і монологічного характеру, розвиток уяви, пам'яті, мислення. Слід відзначити і той факт, що й формулювання завдань вимагає від учителя реалізації його фантазії, знань психології і педагогіки. Зауважимо, що фраза «Що б ви порадили вашим друзям?» сприймається класом значно активніше, ніж «Проаналізуйте відповідь». Матеріал, який використовується на уроці, повинен бути цікавим, відповідати смакам та інтересам учнів. Це може бути не тільки цікавий прозовий текст, але й поезія, гумор та інше. Прийоми роботи з навчальним матеріалом повинні приваблювати учнів. Цьому сприяють колективні форми роботи, де учень відчуває себе суб'єктом спілкування; навчальні ігри (ігри-конкурси, змагання, ігри на здогадку, рольові ігри, рухливі ігри), що ставлять учнів у життєву ситуацію, проблемні завдання до вправ, які сприяють інтелектуальному розвитку дітей.

Отже, можна побачити, що спрямованість навчання, характер завдань і вправ, стиль діяльності, мотивація пізнавальної потреби на уроці іноземної мови в першу чергу залежать від рівня сформованості творчого потенціалу вчителя іноземних мов, від його бажання зробити кожний урок оригінальним, уникнути калькування.

Виходячи із головних функцій учителя, творчий потенціал учителя іноземних мов ми визначаємо як інтегративне утворення, сукупність ув'язаних у систему природних та набутих якостей, що проявляються через здібності, уміння, психічні процеси, способи мислення та діяльності і дозволяють фахівцю нестандартно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування творчої особистості вихованців, набуття ними в найбільш ефективний спосіб максимального результату в навчанні. Специфіка творчого потенціалу вчителів іноземних мов полягає в домінації комунікативних здібностей як одного із складових творчого потенціалу особистості вчителя.

Для розв'язання головного завдання дослідження – формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов на початковому етапі

навчання – було виокремлено педагогічні умови, реалізація яких ефективно впливає на рівень підготовки майбутнього вчителя до професійної творчої діяльності. Перша з них – **забезпечення професіоналізації занять з практики усного і писемного мовлення студентів на початковому етапі навчання**, на необхідності якої постійно наголошували провідні методисти (Л.В.Ананьєва, Є.І.Пассов, Є.І.Рогов, Т.Ю.Тамбовкіна).

Рання професіоналізація – це *реорганізація занять*, спрямована на забезпечення професійного становлення творчої особистості педагога. При здійсненні інформаційного впливу на студента у всіх його формах, а також у процесі певної діяльності на шляху досягнення мети викладач організує виконання студентами елементарних методичних операцій, що можуть і повинні виступати професійно-спрямованим викладанням і навчанням.

Поняття “професійно-спрямоване навчання” визначається вченими як методичний принцип, що припускає одночасне оволодіння спеціальними знаннями, навичками й уміннями з профільних предметів і формування професійно-значущих умінь, необхідних для передачі набутих знань у майбутній педагогічній діяльності [168;169].

Слід зазначити, що організація практичного мовного заняття, спрямованого на розвиток професійної орієнтації студентів, створює певну установку на занятті з тим, щоб студенти як суб'єкти педагогічної діяльності свідомо прагнули одержати необхідні знання й уміння для їхнього застосування у своїй майбутній педагогічній діяльності. Реорганізація мети заняття зумовлює зміну відношення студента до процесу одержання знань. Від ставлення майбутнього вчителя до предмета своєї діяльності залежать рушійні сили цієї діяльності. У такому випадку в майбутнього вчителя формується професійний інтерес до самого заняття, його ходу, прийомів і способів роботи на занятті, що стає підґрунтям для формування творчого потенціалу педагога.

Незважаючи на велику кількість досліджень з питань формування професійних умінь на заняттях з практики УПМ, резервні навчальні

можливості цієї дисципліни використовуються недостатньо. Тому вдосконалення процесу навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності в позитивній взаємодії зі становленням і розвитком професійних навичок і умінь майбутнього вчителя є на сучасному етапі надзвичайно актуальною проблемою методики. Виявлення і впровадження умов, що сприяють професіоналізації заняття з практики УПМ на початковому етапі навчання, надають можливість підвищувати рівень сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Це твердження висувається на тій підставі, що у процесі навчання студент повинен паралельно осмислити спосіб навчання, усвідомити шляхи формування власного іншомовного досвіду з метою удосконалення цих технологій і подальшої їхньої реалізації у практичній діяльності. Організація професійної орієнтації при навчанні іноземної мови на I-II курсах передбачає її здійснення в безпосередньому зв'язку з усвідомленням студентами самого процесу оволодіння ІМ, що можна розглядати як один з провідних засобів наближення процесу навчання до структури майбутньої педагогічної діяльності.

Для початкового етапу навчання на факультеті іноземних мов педагогічного навчального закладу професіоналізація викладання ІМ, тобто формування професійно-педагогічних навичок і вмінь у процесі навчання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності, має особливе значення. Це залежить від багатьох причин.

- Саме на I-II курсах основні зусилля студентів спрямовані на оволодіння нормою ІМ. Практика усної і писемної мови займає значну частину в загальній сітці годин, особливо на початковому етапі.

- Процес засвоєння ІМ і у школі, і на початковому етапі мовного навчального закладу значною мірою піддається міжмовній інтерференції, що обумовлено дефіцитом іншомовного досвіду студентів. Це означає, що труднощі оволодіння ІМ школярами більш зрозумілі студентам молодших курсів, ніж старшокурсникам. Тобто саме на початковому етапі навчання існують найбільш сприятливі можливості для їх використання студентами у

професійно-значущих цілях, організувати процес засвоєння на основі свідомого міжмовного зіставлення.

- Мовний матеріал I-II курсів здебільшого збігається з матеріалом шкільних програм, що дозволяє забезпечити його використання з метою професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

- Навчання аспектів мови відбувається в їхньому близькому взаємозв'язку, що значно наближує мовне практичне заняття вищого навчального закладу до шкільних умов. Це дозволяє забезпечити методично інтегроване застосування знань, які засвоюються студентами на різних практичних заняттях.

- Відомо, що вчителі-початківці часто намагаються копіювати своїх викладачів, але роблять це здебільшого неусвідомлено. Тому дуже важливим є керований і доцільний процес методичної взаємодії на заняттях.

- Методичні дослідження останніх років доводять, що орієнтація студентів на майбутню професійну діяльність сприяє більш швидкому й ефективному оволодінню мовних навичок. Саме на початковому етапі навчання закладаються основи іншомовної мовленнєвої діяльності, основи професійних навичок і умінь, мотиваційна база оволодіння мовою.

Основні зусилля, спрямовані на розвиток професійно-педагогічних навичок і умінь, припадають на старші курси при введенні методики викладання профільюючого предмета. Однак, формування особистості вчителя – складний, тривалий процес, у якому молодший етап навчання посідає чинне місце. Втім, як встановили експериментальні дослідження науковців, рівень готовності студентів I-II курсів до професійної діяльності [36;52;65;67;120] є незадовільним. Головною метою навчання, на думку майбутніх учителів, є придбання мовних знань. Окрім того, близько 60 % респондентів визначають себе неспроможними для активної участі в організації навчальної діяльності. Для більшості студентів становить проблему проаналізувати або навіть описати дії викладача у процесі пояснення або закріплення лінгвістичного матеріалу. Такі результати

дозволяють зробити висновок про те, що елементи професіоналізації повинні пронизувати весь навчальний процес у вищому педагогічному навчальному закладі.

Враховуючи специфіку предмета, основні вимоги до системи професійних умінь і навичок учителів іноземних мов, більшість дидактів, серед яких А.І.Смирнова, Л.О.Михайлова, Л.В.Ананьєва, Т.Ю.Тамбовкіна, дотримується думки, що методична підготовка студентів повинна стати складовою частиною мовного практичного заняття.

Специфіка структури заняття з практики УПМ, провідна роль викладача та його управлінські можливості, насиченість уроку розмаїттям методичних вправ, діяльнісний характер заняття – усе це дозволяє організувати в необхідній послідовності раціональні методично спрямовані дії й операції студентів відповідно до завдань та інструкцій викладача для активізації їхніх професійних здібностей, творчих якостей, мотивів, для формування творчого потенціалу майбутнього фахівця. Тому використання навчальних можливостей практики УПМ для формування творчого потенціалу майбутніх учителів повинно знайти своє відповідне місце у процесі професійно-спрямованого навчання.

Рівень впливу на майбутніх учителів при професійно-спрямованому викладанні залежить від постановки викладачем перед студентами професійно-значущого завдання, цільового настрою на його продуктивне рішення, при активній методичній діяльності студентів, котра повинна носити дослідницький характер і перетворювати навчальну роботу студентів у систему взаємозалежних проблем. Активна розумова діяльність у такому випадку сприяє розвитку пізнавальних інтересів, формує потреби в знаннях, викликає творчу активність, мотивовану діяльність.

Виходячи з цього, другою педагогічною умовою формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов є **залучення студентів до систематичної науково-дослідної роботи.**

Як показують тенденції, що намітилися в умовах розвитку системи освіти в Україні, мобільність шкільної освіти буде зростати. Це вимагає від учителя глибоких знань свого предмета, а також здатності адаптуватися до умов життєдіяльності школи та суспільства, уміння самостійно здобувати нові знання. Особливого значення у діяльності вчителя в сучасних умовах набуває поєднання фундаментальної освіти й глибокого опанування наукових основ професійно-педагогічної діяльності з практичним оволодінням нею, з формуванням практичних умінь та навичок. Завдяки цьому виникає необхідність коригування підготовки педагогічних кадрів та необхідність оволодіння майбутніми учителями методами пошуку додаткової інформації зі своєї спеціальності. Нині важливо сформувати у майбутнього вчителя дослідницькі навички, уміння орієнтуватися у світі науки, закономірностях її розвитку, систематично й творчо вести пошук найефективніших методів навчання й виховання.

Науково-дослідна діяльність студентів вищих навчальних закладів є одним із основних чинників підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю. Поняття „науково-дослідна діяльність студентів” включає в себе два взаємопов’язаних елементи: 1) навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості; 2) наукові дослідження, що здійснюються студенти під керівництвом професорів і викладачів. Реалізована в комплексі науково-дослідна діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань вищої школи, як-то: формування наукового світогляду; оволодіння методологією і методами наукового дослідження; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідної діяльності; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця.

Щоб сформувати творчий потенціал учителя іноземної мови, його професійну компетенцію недостатньо забезпечити насиченість заняття умовно-комунікативними чи комунікативними завданнями професійної тематики, необхідно надати студентам можливість мислити при розв'язанні загальних чи часткових проблем. Умови навчання повинні стимулювати активну науково-дослідну діяльність, спрямовану на пошук, вивчення та аналіз нової необхідної інформації, на розвиток світогляду. Полеміка навколо проблемного питання повинна ґрунтуватися на фактах, доказах, вагомих аргументах, що мотивує пізнавальну діяльність студентів, змушує звернутися до додаткових джерел інформації, вчить аналізувати, зіставляти, робити висновки, інтегруючи при цьому знання з різних галузей наук.

Рівень методичної майстерності вчителя формується, розвивається та вдосконалюється шляхом систематичних тренувань професійно-комунікативних умінь в навчальних умовах, що більшою мірою співпадають з реальними професійними ситуаціями. Тому для більш ефективного формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов третьою педагогічною умовою було визначено **активізацію імітаційно-педагогічної діяльності студентів на заняттях із практики мовлення**. Імітація студентами педагогічної діяльності в навчальному процесі вищої школи забезпечує єдність інформативного та процесуального боків навчання, створює умови, за яких майбутні фахівці не тільки розширюють професійний кругозір, але й здобувають практичний досвід через їхню особисту активну участь у педагогічній діяльності.

Таке розуміння основного змісту професіоналізації ми вважаємо досить плідним, адже досвід практичних спостережень за навчально-педагогічною діяльністю студентів-практикантів свідчить про те, що сам по собі факт володіння іноземною мовою, навіть на дуже високому рівні, не забезпечує уміння адекватно використовувати професійні уміння та навички в специфічних умовах учительської діяльності. При цьому необхідно зазначити, що в дослідженнях, присвячених рішення проблемі

професіоналізації навчання іноземної мови у вищому педагогічному закладі, акцент робиться на розвиток таких умінь, як конструктивно-планувальні, комунікативно-навчальні та інші. Слід, однак, сказати, що невід'ємною частиною всіх перелічених умінь є специфіка іншомовного спілкування, що визначається адекватністю даній формі мовної поведінки (монологічне чи діалогічне мовлення, комунікативно-ситуативна адекватність, емоційна забарвленість). Цілком очевидно, що комунікативно-навчальна функція вчителя на уроці іноземної мови не може бути ефективно реалізована, якщо мова його не буде мати зазначені якості. Специфікою предмета «іноземна мова» є його комунікативна спрямованість, що здійснюється як з боку студентів, так і з боку викладачів. Виходячи з цього, головною метою навчання є професіоналізація комунікативних здібностей студентів, формування вмінь і навичок організації педагогічного спілкування [7;8;19;140,185].

Спілкування – складний і багатоплановий процес, що має метою установити контакти між людьми для спільної діяльності. Професійне спілкування вчителя полягає в умінні виконувати спеціальні вербальні і невербальні дії по керуванню навчально-виховним процесом. Так, мовна професійна компетенція вчителя представлена Л.В.Ананьєвою ланками такого ланцюга: професійно-комунікативні операції – сполучення їх у комунікативні дії – комплекс професійних комунікативних дій. Мовна поведінка вчителя іноземної мови є не тільки спілкування з метою подачі і запиту інформації при презентації нового мовного матеріалу, але і демонстрація на власному прикладі правильності іншомовного мовлення, організація міжособистісного обміну інформацією.

Запобігаючи хаотичності, було розроблено цілий перелік педагогічних комунікативних умінь (С.Я.Ромашина), якими повинен володіти вчитель ІМ. У першу групу входять уміння «автентично і варіативно» стимулювати розумово-мовленнєву діяльність учнів: спонукати до монологічного висловлення; вчити їх особисто задавати питання, відповідати, висловлювати

власну думку; спонукати ілюструвати навчальний матеріал власними прикладами. Другу групу складають уміння «автентично і варіативно» реагувати на типові ситуації вербального спілкування: давати загальну оцінку різних видів мовленнєвої діяльності учнів; вміти обґрунтовано виставляти оцінку; підтримувати інтерес учнів; бажання висловитися. Третя група включає вміння контролювати правильність виконання дій учнів. Четверта група поєднує вміння «автентично і варіативно» створювати умови для організації пізнавальних мовних дій на уроці: націлювати увагу учнів на сприйняття і розуміння навчальної інформації, забезпечувати їхню готовність до роботи, організовувати різноманітні мовні форми роботи, забезпечувати дискусії на уроці [179].

Досліджуючи творчий потенціал студентів других курсів інституту іноземної філології Херсонського державного університету, ми зустрілися з проблемою, яка є причиною пасивного ставлення студентів до процесу навчання. При наявності в них здібностей до творчої діяльності, реалізація їх відбувається лише частково, що негативно позначається на рівні професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. При всій насиченості занять творчими вправами, ігровими завданнями, проблемними запитаннями творчість студентів обмежується в більшості випадків естетичним оформленням комунікативних текстів необхідними фразеологізмами, крилатими виразами, прислів'ями і дуже рідко – цитатами. У результаті аналізу творів студентів, які завершували другий курс навчання на тему «Мій улюблений письменник», лише 10 % студентів підійшли професійно до підготовки завдання. При презентації своїх робіт вони використовували наочність (фотографії, вирізки з журналів), представляли джерела інформації, на які спиралися при вивченні біографії письменника, склали власні коментарі з приводу змістової сторони представлених і згаданих книг. Емоційно забарвлена мова цих студентів свідчила про великий інтерес як до інформації, що було ними представлено, так і безпосередньо до самого процесу підготовки матеріалу. Презентація творів

інших учасників «літературної вітальні» мала вигляд монотонного переказу підготовленого тексту, який хоч і відрізнявся насиченістю новими лексичними одиницями і фразеологічними оборотами, але не міг виконати поставленого перед студентами завдання: зацікавити своїм виступом слухачів настільки, щоб їм особисто захотілося познайомитися з творчістю обраного для презентації автора. Такі низькі показники творчої активності студентів спонукати нас дослідити причини інертності професійного мислення майбутніх учителів більш детально. Для розв'язання цієї проблеми досліджувані мали письмово дати аналіз проведеної роботи у вигляді творів-роздумів, в яких необхідно було: визначити слабкі й сильні сторони презентації, з'ясувати їхні причини, проаналізувати власне відношення до процесу підготовки презентації. Результати творів свідчили про відсутність використання на заняттях з практики УПМ цілеспрямованого комплексу завдань, здатних сприяти формуванню та розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов, його дидактичних, дослідницьких, рефлексійних здібностей. При підготовці матеріалу більшість студентів обирає найлегший шлях, звертаючись до найближчих джерел інформації: фахових підручників з готовими текстами, хрестоматій. Обираючи такий підхід до навчання, метою студента стає реорганізація знайденої інформації, а в більшості випадків звичайне завчання вже існуючого матеріалу. Адаже оцінка представленої студентами інформації залежить у першу чергу від кількості зроблених у тексті граматичних чи стилістичних помилок. Аналізуючи свої презентації, студенти підкреслили, що процес розвитку їхніх здібностей, умінь і навичок на заняттях з практики УПМ стосується насамперед формування комунікативних здібностей. 85 % респондентів головною причиною свого пасивного відношення до запропонованої роботи визначили досить рідке застосування на практичних мовних заняттях певних форм та методів навчання, які б систематично й цілеспрямовано впливали на формування творчого потенціалу саме *майбутнього вчителя іноземних мов*.

Другою причиною слабкої підготовки до заняття студенти визначили той факт, що критерієм оцінки є насамперед правильна мова в граматичному і стилістичному плані. Тому увага при підготовці творів перш за все приділялась формі написання, а не презентації підготовленого матеріалу.

Проблема невідповідності рівня підготовки студентів до майбутньої професійної творчої діяльності звернула нашу увагу на традиційні методи активізації творчого потенціалу на практиці УПМ, а саме на використання творчих завдань і вправ. Щодо процесу навчання іноземним мовам, то творчі та ігрові методи знайшли тут широке застосування. Водночас при всіх позитивних сторонах і якостях ігрових технологій, творчих вправ, типових для занять на мовних спеціальностях, вони не вирішують проблеми всебічного розвитку особистості, готової до інтегрування знань із різних областей науки з метою піднесення свого професіоналізму на більш високий рівень. За результатами анкетування, проведеного серед студентів і викладачів факультетів іноземних мов, завдання, спрямовані на розвиток творчості студентів, обмежуються складанням текстів (діалогів, монологів) на основі вивченої тематичної лексики; висловленням думок із приводу прочитаного чи почутого тексту; написанням творів на певну розмовну тему. Ігрові форми передбачають лише завдання на розвиток і закріплення нового лінгвістичного матеріалу, а рольові дискусії відбуваються на рівні побутових міркувань.

У контексті формування всебічно розвинутої особистості педагога, готового до інновацій, який прагне знайти своє гідне місце в житті, розвивати професійний рівень, здатного завоювати авторитет колег і вихованців, традиційний підхід до розвитку творчого потенціалу, професійних здібностей, умінь і навичок студентів мовних спеціальностей виявляється недостатнім. Ставлячи одним із завдань дослідження збір, обробку й аналіз наявної по темі дидактичної, методичної, психологічної та іншої спеціальної літератури, ми спрямовували свою увагу насамперед на пошук якісно нових прийомів і методів роботи, здатних найбільш ефективно вплинути на процес

становлення самодостатньої особистості вчителя школи вже на перших курсах його навчання у вузі. Це завдання змусило нас звернутися до інноваційних технологій Вони мають у своєму потенціалі значні резерви для підготовки професійних кадрів, що відповідають світовим стандартам.

Поняття «інновація» означає нововведення, новизну, впровадження чогось нового. Стосовно до педагогічної праці інновація припускає «введення нового в мету, зміст, методи і форми навчання, виховання, організацію спільної діяльності вчителя й учня» [216: 544]. Головною метою інноваційного навчання, як підкреслює Д.В.Чернілевський [216], виступає збереження і розвиток творчого потенціалу людини і загальнолюдських цінностей. Унаслідок цього освіта повинна бути спрямована на розвиток гармонійного мислення особистості, в основі якого лежить поєднання внутрішньої свободи особи і її соціальної відповідальності, а також терпіння до інакомислення. Кінцевою метою сучасної педагогіки вищої школи виступає спеціаліст, здатний думати, спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за їхню реалізацію і результативність, уміти долати конфлікти і протиріччя. Таким чином, головний принцип інноваційної освіти полягає у формуванні світогляду особистості, здатної до висування великої кількості гіпотез, терпимої до інакомислення і відповідальної за свої дії.

Характерні риси стратегії інноваційного навчання виступають основними показниками сутності нового підходу до процесу навчання. По-перше, відбувається зміна позиції викладача стосовно студента і самого себе. На відміну від колишнього статусу, за яким вчитель виступав основним носієм інформації, експертом по визначенню рівня знань, він перетворюється в наставника, помічника у складному процесі становлення і розвитку особистості студента. Це суттєво змінює характер керування. Тепер викладач і студент знаходяться у відносинах демократичних взаємин і співробітництва. Дії вчителя спрямовані на надання допомоги, створення умов для натхнення студента. Відповідно до цього змінюється і позиція студента. Мотивами його діяльності стає не оцінка, а активна взаємодія з

викладачем і однокурсниками. По-друге, інноваційні технології передбачають зміни функції знань і способів їхнього засвоєння. Основною формою одержання знань виступає пошукова розумова діяльність. По-третє, орієнтація процесу навчання на групові форми засвоєння знань позитивно позначається на якості міжособистісних стосунків.

Отже, проведений аналіз психолого-педагогічних характеристик творчої особистості, теоретичних уявлень про її становлення, основних умов розвитку творчої особистості всіх суб'єктів педагогічної взаємодії призвели нас до висновків, що в умовах традиційної системи освіти ефективно вирішити проблему підготовки професійно компетентного вчителя іноземних мов неможливо. Тому виникає необхідність у трансформації існуючих та в розробці нових програм навчально-виховної роботи зі студентами, які могли б забезпечити професійне формування педагога-майстра ще в стінах вищого закладу освіти.

1.3 Шляхи забезпечення педагогічних умов формування творчого потенціалу студентів мовних факультетів

У зв'язку з сучасними вимогами до підготовки вчителя для середньої школи виникає необхідність розробки таких умов, методичних прийомів та засобів навчання, які б найбільш ефективно сприяли комплексному рішенню завдань підготовки майбутніх фахівців, формуванню їхньої педагогічної творчості.

Аналіз сучасної методичної літератури, останніх досліджень у галузі професійної підготовки педагогічних кадрів дозволяє стверджувати, що реалізація педагогічних умов, що сприяють підвищенню рівня сформованості творчого потенціалу студентів I-II курсів, – професіоналізація занять з практики УПМ, залучення студентів до науково-дослідної діяльності та активізація їхньої імітаційно-педагогічної діяльності – найбільш ефективно здійснюється через використання на заняттях з практики усного і писемного мовлення основ методу проектів і професійно-комунікативного навчання. Кожний із зазначених методів має достатні резерви у плані формування і

розвитку професійних здібностей, знань, умінь і навичок, а значить професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. Мета параграфу – показати переваги методу проектів (далі МП) і професійно-комунікативного навчання (далі ПКН) у процесі формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. У зв'язку з цим нами розглядається можливість більш ефективного використання занять з практики УПМ для забезпечення практичної професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Розглянемо детально кожен із зазначених методів.

Насамперед визначимо поняття “метод”. Метод – це “дидактична категорія; сукупність прийомів, операцій, оволодіння певною областю практичного та теоретичного знання, тією чи іншою діяльністю; шлях пізнання; спосіб організації процесу пізнання” [159:63]. МП, як визначають методисти (Е.С. Полат, Т.Ю. Тамбовкіна, І.О. Чечель та інші), є одним з найбільш ефективних у сучасній дидактиці, що реально здійснює розвиток професійної автономії вчителів. До завдань МП відноситься емансипація вихованця, зниження ступеня його залежності від учителя «шляхом самоорганізації і самонавчання у процесі створення конкретного результату чи рішення окремої проблеми, взятої з життя» [159:64]. Тому, говорячи про метод проектів, слід у першу чергу мати на увазі спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, що має завершитися цілком реальними здобутками.

Сучасна методична наука містить значний матеріал із проблеми використання проектного навчання як у школі, так і у вищих навчальних закладах [12; 159;194;195;202;218;220].

Досліджуючи МП як спосіб формування творчого потенціалу студентів, ми звернулися до основ зазначеного методу. Метод проектів виник на початку минулого століття. Його засновниками були Дж. Дьюї, Кілпатрик та інші. Метою педагогічної методики перших дослідників методу проектів стало створення умов, що дозволяють активізувати пізнавальну творчу діяльність дітей шляхом розв'язання проблем спільними зусиллями.

Виникнення його було пов'язане з пошуком шляхів розвитку активного самостійного мислення дитини з метою одержання можливості практичного застосування знань у реальних життєвих умовах. Відповідно до цього, перші проекти ставили метою прилучення учнів до реальної трудової діяльності на виробництві та у сільському господарстві.

МП базується на широкому спектрі проблемних, дослідницьких, пошукових методів, спрямованих на одержання реального практичного результату. Досягнення результату відбувається за рахунок детальної розробки етапів роботи, її завдань і умов. Кінцевою метою при плануванні спільної роботи над проектом виступає реалізація результатів пошукової діяльності.

МП знайшов своє широке застосування в таких країнах, як США, Канада, Великобританія та інших. Але враховуючи інертність системи освіти, певні труднощі при плануванні й розробці занять та методики їх проведення, МП не знайшов свого належного застосування в системі вищої школи України, в тому числі і при вивченні іноземних мов. Відомо, що кожне нове явище в галузі засобів навчання вимагає певного часу і сил для вивчення, розробки та впровадження в систему освіти. Враховуючи, що технологічна сторона МП ще детально не розроблена, його використання викликає певні труднощі. Відсутність підручників, методичних посібників, рекомендацій із застосування цього нового виду навчання ставить учителів шкіл і викладачів вищих закладів освіти в умови, коли вони особисто повинні знаходити необхідний матеріал для вивчення, розробляти серії занять для реалізації МП. Але, не зважаючи на всі труднощі, процес поступового входження проектного навчання в методику викладання іноземних мов у школах та вищих закладах освіти набирає темпу. Про це свідчать матеріали методичних журналів з іноземних мов та результати науково-методичних конференцій.

Одне з останніх досліджень у галузі використання МП для розвитку професійної компетенції було проведено В.В.Тітовою на базі Івано-

Франківського державного технічного університету нафти і газу [203]. Результати своєї роботи автор відобразила у дисертаційному дослідженні «Модульно-проектна методика навчання англійської мови у вищих технічних закладах освіти», які підтвердили високу ефективність використання проектної методики для комплексного розвитку навичок і вмінь студентів в усіх видах професійно-орієнтованої іншомовної діяльності.

Обравши МП основним способом формування творчого потенціалу вчителів іноземних мов у процесі їх фахової підготовки, ми ставили метою дослідити його основні цілі, завдання, принципи та особливості. Для вирішення цих завдань було розглянуто насамперед основні характеристики методу проектів: спрямованість на науково-дослідну роботу, гармонійне поєднання методів самостійної та колективної діяльності, розвиток професійного мислення студентів.

1. *Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її рішення.* Ця вимога складає основний мотив проектної діяльності. Практична, теоретична значущість передбачуваних результатів набуває особливого значення у плані формування основних складових творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя іноземних мов. За рахунок практичної цінності проектної роботи здійснюється розвиток тих здібностей особистості, що потрібні їй самій і суспільству; включення її в соціально-ціннісну активність; забезпечення можливостей ефективної самоосвіти. Така організаційна вимога сприяє розвитку здібностей до дослідницької діяльності, розвиває уміння аналізувати, інтегрувати і синтезувати інформацію. Практична цінність передбачає використання студентами проектних матеріалів у своїй майбутній професії, можливість публікацій у місцевих педагогічних журналах, створення особистого журналу групових досягнень та інше. Значущість кінцевого результату обумовлює постійне стимулювання інтересу з боку всіх його учасників до виконання проекту, що виступає однією з необхідних умов високої якості його виконання. Інтерес стимулює

мотивацію і забезпечує увагу до змісту навчання та способів його придбання. Вибір способів презентації дослідженої інформації, оформлення видів документальної презентації отриманих даних передбачають розвиток методичних організаційних здібностей.

2. *Самостійна діяльність* студентів, що передбачає індивідуальну, парну і групову роботу. Термін «самостійність» означає дію людини, що реалізується без зовнішнього впливу чи допомоги з боку іншої людини. Студенти проектної групи пов'язані однією метою, тому процес розвитку дослідження залежить від результатів діяльності кожного її учасника. Як визначають дослідники методу проектів, однією з важливих умов успішної реалізації процесу навчання при використанні МП є участь усіх членів групи в плануванні, організації і проведенні проектного навчання. Самостійність студентів виявляється у виборі стратегії реалізації проектної діяльності, поетапному плануванні роботи, пошуку джерел інформації, доборі матеріалу, в організації збору реальних аргументів (проведення тестувань, інтерв'ювань), у відповідальності за проект. Це в свою чергу спрямовано на формування таких здібностей учителя, як бачення проблем, здатність до виділення основного, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здатність до виділення протиріч. Означена організація роботи студентів позитивно впливає на формування і розвиток багатьох професійних якостей майбутніх педагогів: цілеспрямованості, наполегливості, ініціативи, готовності до ризику тощо.

3. *Групові форми* роботи ставлять студентів у відносини взаємодопомоги і співробітництва, взаємоконтролю і співоцінки, що розвиває здатність фахівців пояснювати, доводити, обґрунтовувати. Адже, як стверджував Я.А.Коменський, – той, хто учить інших, учиться сам.

4. Основна характерна особливість МП вбачається в цілеспрямованому впливі всіх видів його робіт на *розвиток професійного мислення* майбутніх учителів: визначення основної проблеми групового дослідження, його розподіл за підтемами, висування гіпотез вирішення проблем, обговорення

методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих результатів, підведення підсумків, висновки.

Дидактичні дослідження творчості багаторазово підкреслювали той факт, що розвиток складових творчого потенціалу ґрунтується на принципі проблемності. Реалізація проблемного навчання при застосуванні методу проектів здійснюється за рахунок самостійної пошукової діяльності студентів. Це спричиняє розвиток їхніх пізнавальних здібностей, формування світогляду, і, що найголовніше, виникнення професійного інтересу. Під професійним інтересом слід розуміти свідоме позитивне відношення до професії вчителя іноземної мови й активне цілеспрямоване прагнення до глибоких професійних знань і вмінь. Така організація процесу навчання зумовлює розвиток науково-пізнавальних здібностей, які передбачають участь у науково-дослідній роботі педагогічного характеру, постійне прагнення до нового, систематичне вивчення дидактичної літератури.

Для досягнення кінцевого результату проекту студенти мають володіти інтелектуальними, творчими і комунікативними вміннями. До інтелектуальних слід віднести вміння працювати з інформацією, з текстом, уміти робити кваліфікований аналіз отриманих даних, узагальнювати необхідний матеріал, робити висновки. До творчих умінь психологи відносять насамперед вміння генерувати ідеї, вміння знаходити варіанти вирішення проблеми, прогнозувати їхні наслідки. Особливої уваги заслуговують комунікативні вміння. До них відносять вміння вести дискусію, слухати співрозмовника і правильно реагувати на його мову, відстоювати свою точку зору, дотримуватись певної культури мовної поведінки, знаходити компроміс зі співрозмовником.

У процесі розв'язання проблеми формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов, ми вважаємо за необхідне звернути увагу на специфіку предмета „Іноземна мова”. Кінцевою метою його навчання є іншомовна діяльність. А предметом мовленнєвої діяльності є думка, що

формується і формулюється завдяки мові. У зв'язку з цим, вказаний метод має такі завдання у процесі вивчення іноземних мов:

- сформуувати в кожного студента мовленнєву компетенцію, що відповідає нормам програми за рахунок активної усної практики на заняттях з УПМ;
- вивести мовлення студентів на професійно-педагогічний рівень, інтегруючи знання з педагогіки, психології і методики навчання;
- навчити правильно виявляти дидактичні проблеми та висувати варіанти їхнього розв'язання;
- надати студентам можливість мислити, вирішувати проблеми, міркувати, ставлячи при цьому в центр уваги насамперед не підбір лінгвістичних одиниць, а думку.

В основу вирішення завдань, поставлених у дослідженні, нами були покладені основні принципи методу проектів, а саме: активна участь студентів групи у плануванні і побудові навчального процесу; спрямованість проектної діяльності на реальний продукт, що має практичну цінність в майбутній професійній діяльності; розбудова організації навчання на самостійній науково-пізнавальній діяльності; зміна позицій і соціальних ролей між викладачем і студентами; перевага групової діяльності за рахунок навчання у співробітництві.

Аналіз основних характеристик методу проектів уможливив визначення складових, на яких ґрунтується зазначений метод, як-то: проблемне навчання, діяльнісний підхід у навчанні і комунікативно-орієнтоване навчання. Усі три компоненти знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Розглянемо більш детально кожну із перелічених складових.

Досліджуючи МП, не можна не звернути увагу на ідентичність його принципів і основних принципів проблемного навчання. Відповідь на це запитання ми знайшли в історії виникнення і розвитку МП. Справа в тім, що в основі МП лежало проблемне навчання – це дидактична система, заснована

на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, що включає сполучення прийомів і методів викладання і навчання, яким характерні основні риси наукового пошуку. Як наслідок, МП містить у собі більшість характерних рис проблемного навчання: самостійний переніс знань і вмінь у нову ситуацію; виявлення нових проблем у знайомих стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; вміння бачити альтернативу розв'язання проблеми; вміння комбінувати раніше відомі способи рішення в новий спосіб та інше. Крім того, технологія проблемного навчання також передбачає систему специфічних прийомів і методів, спрямованих на створення умов для самостійної пошукової дослідної діяльності студентів. Логіка навчального процесу проблемного методу відбито в основних етапах проектної методики: актуалізація опорних знань → постановка й усвідомлення мети, завдань → створення проблемної ситуації → аналіз ситуації, усвідомлення сутності труднощів і постановка навчальної проблеми, формулювання проблемної задачі → знаходження способу рішення задачі шляхом висування гіпотези і її обґрунтування → доказ чи спростування гіпотези → перевірка правильності вирішення проблеми → узагальнення набутого досвіду.

Як було зазначено вище, вивчаючи проблеми творчого потенціалу вчителів іноземних мов, слід звернути увагу на особливе значення комунікативних здібностей у професійній діяльності вчителів філологічних дисциплін, для яких мовленнєва майстерність виступає, з одного боку, завданням навчання, а з іншого, – його засобом [24;53;62;140;143;199]. Відомо, що однією з важливих якостей педагога є вміння впливати на емоційну сферу школяра. Це неможливо здійснити без включення в дію майстерності слова. Враховуючи цей факт, можна стверджувати, що необхідною якістю творчої особистості педагога слід вважати вміння захоплювати учнів різноманітною і змістовною роботою, мобілізувати їхню творчу активність на ігрову та навчальну.

У зв'язку із зазначеними проблемами, що пов'язані з навчанням іноземних мов, використання на заняттях комунікативно-орієнтованого навчання (далі КОН) набуває особливого значення. Таке навчання являє собою викладання, метою якого є «навчити іншомовній комунікації, використовуючи всі необхідні для цього завдання і прийоми» [116;11]. Розглянемо основні принципи КОН.

Першим принципом КОН виступає діяльнісний підхід, оскільки мовне спілкування здійснюється в умовах «мовної діяльності», що припускає проектування змісту навчальних предметів і практик на майбутню професійну діяльність випускника. Цей принцип діялісного підходу розкривається в основних принципових положеннях, на яких безпосередньо зорієнтований метод проектів: 1) КОН передбачає вирішення реальних і змодельованих завдань засобами іноземної мови; 2) для створення вищевказаних комунікативних завдань розробляються діяльнісні завдання, в основі яких лежить проблемно-пізнавальне завдання; 3) розроблені завдання засновані на ігровому, імітаційному і вільному спілкуванні, що припускає рішення проблемних ситуацій у певних комунікативних умовах; 4) реалізація комунікативних завдань здійснюється безпосередньо на заняттях, що виключає попереднє завчання й активізує непідготовлену творчу розумово-мовленнєву діяльність; 5) умови проведення занять зорієнтовані на гуманістичний підхід у навчанні: студенти одержують можливість вільного висловлення своїх самостійних думок, що постійно заохочується з боку викладача.

Другим принципом є формування комунікативної компетенції, складовими якої виступають мовна, дискурсивна, розмовна, прагматична, соціально-лінгвістична, стратегічна і розумова компетенції (Л.Ф. Бахман): 1) лінгвістична компетентність являє собою готовність використовувати іноземну мову як знаряддя розумово-мовленнєвої діяльності; 2) прагматична компетенція обумовлена готовністю передавати комунікативний зміст у ситуації спілкування; 3) когнітивна компетенція виявляється в готовності до

комунікативно-розумової діяльності; 4) інформативна компетентність означає володіння змістовним предметом спілкування; 5) комунікативна компетенція формується в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі, що забезпечує їхню реалізацію.

Третій принцип КОН полягає в «системі засвоєння мови через соціалізацію», що передбачає, з одного боку, групові й колективні завдання, які вимагають безпосередньої особистісної взаємодії і спілкування, з іншого, – пошук додаткового інформативного матеріалу. Для третього принципу характерні такі положення: 1) мовна взаємодія учасників відбувається у співробітництві з метою вироблення єдиної ідеї комбінування інформації, що відома різним учасникам, і передачі її один одному; 2) співробітництво підтримується «інформаційною нерівністю» (створеною природно чи штучно), що мотивує обмін інформацією, її заповнення і доповнення; 3) завдання, засновані на інформаційній нерівності, розв'язують загальногрупові проблеми і вимагають від студентів критичного мислення; 4) здійснення соціалізації студентів досягається за допомогою рольового спілкування, що потребує різних соціальних знань і вмінь.

Заслугує уваги той факт, що проектна діяльність допомагає створювати дослідну творчу атмосферу, де кожен студент бере участь в активному творчому пізнавальному процесі на основі методики співробітництва. Застосування МП змінює і роль викладача. Він, як було зазначено, виконує функції консультанта, помічника, спостерігача, джерела інформації, головне завдання якого – передача студентам способів роботи, а не конкретних знань (схема 1.1).

Отже, метод проектів припускає розподіл і упорядкування праці, самоврядування і самодисципліну, міжгрупове змагання в якості й ефективності рішення поставлених завдань, відповідальність кожного за загальний успіх і навпаки. В основі методу проектів стоїть особистість студента, який виступає не тільки об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, але і суб'єктом становлення свого гармонійного розвитку.

Особистісно-діяльнісний підхід, на якому ґрунтується МП, за основу навчального процесу ставить засвоєння не тільки знань, але і способів самого засвоєння, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студентів. Зміст навчання максимально відповідає інтересам і потребам особистості студентів і співвіднесений з індивідуальними особливостями, мотивами і цінностями кожного з них.

З усього вищезазначеного виходить, що метод проектів спрямований насамперед на формування творчої особистості вихованця, здатної і готової до пошукової діяльності, міжособистісного спілкування, до самостійного прийняття рішень, за які несе відповідальність.

Однак, як було визначено в параграфі 1.2., вимоги, що висуваються до особистості вчителя, припускають наявність професійного мислення, яке в свою чергу дозволяє вирішувати дидактичні, методичні, комунікативні та інші завдання. Студент у своєму розвитку повинен пройти тривалий шлях підготовки, перш ніж стати фахівцем. Тільки вчитель, який творчо працює, може сформувати творчого учня. Не заперечуючи цього висловлення, додамо, що творче методичне мислення не буде формуватися навіть при наявності творчого наставника, якщо будуть відсутні умови залучення самого студента в реальну вчительську діяльність. Якщо ж процес емпіричного спостереження студентів не підтримується професійно-спрямованим навчанням, то методичні знання поступово потрапляють до їхнього пасивного запасу. Часткові знання можуть надалі знайти своє місце в майбутній педагогічній діяльності, інші – забудуться або будуть неправильно використані на практиці, що не дасть очікуваного результату. Формування ж творчої професійної особистості студента можливе лише за умови перетворення його в суб'єкт навчальної діяльності, здатного до самостійної реалізації своїх професійних функцій, їхнього змінювання і розвитку.

Як було зазначено в пар 1.2., рівень методичної майстерності вчителя формується, розвивається та вдосконалюється шляхом систематичних тренувань

ПОСЛІДОВНІСТЬ ВИКОНАННЯ ПРОЕКТУ

Етапи	Завдання	Діяльність студентів	Діяльність викладача
1	2	3	4
I Встановлення мети	Визначення теми, виявлення однієї чи декількох проблем. Вибір робочих груп.	Уточнюють інформацію. Виявляють проблеми. Обґрунтовують актуальність і доцільність розв'язання обраних групою проблем. З'ясовують можливості практичного використання результатів дослідження. Обговорюють та розподіляють завдання.	Мотивує студентів. Пояснює мету. Створює умови для конструктивного діалогу. Зосереджує розмову на головних питаннях майбутнього дослідження. Спостерігає.
II Планування	Аналіз проблеми, висування гіпотез, обґрунтування кожної з гіпотез.	Висувають гіпотези розв'язання основної проблеми дослідження. Моделюють та обґрунтовують навчальний план. Формують завдання.	Корегує процес побудови навчального плану. Допомогає в аналізі та синтезі інформації. Спостерігає.
III Вибір методів перевірки прийнятих гіпотез	Обговорення методів перевірки прийнятих гіпотез, можливих джерел інформації.	Обговорюють методи перевірки. Обирають оптимальний варіант. З'ясовують джерела інформації.	Створює проблемні ситуації. Спостерігає, консультує, надає поради.
IV Виконання проекту	Пошук необхідної інформації, що підтверджує або спростовує гіпотезу. Виконання проекту.	Опрацьовують інформацію. Синтезують і аналізують ідеї. Виконують дослідження (проводять анкетування, тестування, інтерв'ювання, бесіди). Обговорюють проблемні питання. Оформлюють проект.	Спостерігає. Спрямовує процес аналізу (якщо це є необхідним).
V Захист проекту	Презентація результатів проектування. Оцінка результатів.	Захищають проект. Беруть участь у колективному оцінюванні результатів діяльності. З'ясовують шляхи практичної реалізації результатів дослідження. Обирають кращі роботи.	Створює умови для спільної роботи над головною темою дослідження. Керує процесом захисту проектів. Бере участь у колективному аналізі й оцінюванні результатів проектування.

професійно-комунікативних умінь у навчальних умовах, що максимально імітують реальні професійні ситуації [7;27;32;168;193;210]. Реалізація зазначених умов знайшла своє застосування в таких методах навчання, як професійно-методичне навчання, професійно-педагогічний діалог, методично-орієнтоване навчання, професійно-комунікативне навчання тощо. В основу зазначених методів покладено підхід, що враховує лінгвістичний, психолінгвістичний, комунікативний і методичний аспекти майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови в школі. Для них характерні високий рівень мотиваційної готовності, активізації уваги, особистої зацікавленості, інтелектуальних, мовних і професійно-педагогічних здібностей.

Вивченню умов підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності присвячені роботи багатьох дидактів. Однією з останніх розробок у цій галузі з'явилося дослідження методів навчання професійно-педагогічному діалогу та його реалізації на початковому ступені навчання у мовному вузі Л.В.Ананієвої [7;8]. Висновки з аналітичної та експериментальної роботи вчений висловила в дисертаційному дослідженні “Навчання студентів мовних спеціальностей професійно-спрямованому діалогічному мовленню з використанням ділової гри”. Результати проведеної роботи допомогли автору дійти висновків про необхідність реалізації вже з першого року навчання комплексного підходу до формування професійно-комунікативних умінь. Дослідник вважає, що комплексний підхід повинен застосовуватись на базі методично опрацьованих ситуацій реального професійно-педагогічного спілкування вчителя іноземної мови. Ефективність проведеного дослідження та запропонованої методики було перевірено на базі факультету французької мови Київського державного лінгвістичного університету.

Враховуючи комунікативну спрямованість предмета “іноземна мова”, розглянемо більш детально професійно-комунікативне навчання. Воно має в основі діяльнісний підхід, що стимулює “зустрічну активність” студентів щодо навчальної діяльності викладача (В.П.Зінченко) шляхом активно-

творчого типу повідомлення знань, що організує викладач з метою формування професійно значущих знань, умінь і навичок. Професійно-комунікативна поведінка реалізується за допомогою мовного впливу і через спеціальні методичні уміння. Мовні дії вчителя, спрямовані на повідомлення інформації, запит інформації, спонукання до здійснення дії, вираження емоцій, установки контакту, стають частиною професійних умінь майбутнього вчителя. Такий тип повідомлення припускає постановку перед студентами професійних проблем, вирішення яких може бути знайдено шляхом пошукової творчої діяльності.

Реалізація професійно-комунікативного навчання веде до того, що викладач і студент знаходяться у відносинах максимальної творчої активності по відношенню один до одного, зберігаючи постійну інтелектуальну емоційну напругу. Метою ПКН виступає активізація творчого володіння іноземною мовою як педагогічною спеціальністю, що передбачає формування творчого мислення фахівців, психологічної, лінгвістичної, теоретичної і практичної готовності до майбутньої професійної діяльності. Відповідно до вказаної мети, завданнями ПКН стає: аналіз педагогічного процесу; розвиток автономії у прийнятті методичних рішень, формування критичної оцінки при аналізі і доборі навчального матеріалу; усвідомлення комунікативно-навчальної функції вчителя іноземної мови.

У зв'язку з цим, професійно-комунікативний підхід розглядається в методиці як частковий метод побудови теорії професійно-спрямованого навчання, що передбачає підвищення рівня професійної компетенції майбутніх учителів.

ПКН передбачає діяльність по знаходженню та обробці необхідної дидактичної інформації, аналіз попереднього емпіричного досвіду, пошук та накопичення інформації з різноманітними творчими засобами вивчення мов, апробацію запланованих методичних та комунікативних дій, розробку наочності, роздаткового матеріалу. В результаті здійснюється розвиток комунікативних та дидактичних здібностей, що передбачає зростання рівня

мовленнєвої майстерності, до складу якої входять іншомовні мовленнєві навички і вміння власного мовлення та вміння регулювання спільної діяльності з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Адже відомо, що мова вчителя повинна відрізнятися певними характерними ознаками, властивими саме педагогічній мові: переконливістю, логічністю, доступністю викладу, варіантністю використання мовних засобів. Грубі помилки, що допускаються студентами при використанні наказової форми дієслів, наявність великої кількості русизмів, застосування лексики, невідповідної рівню знань студентів, складний характер викладу думки – все ці недоліки поступово шліфуються за рахунок ПКН. Завдяки професійно-комунікативному навчанню кожен студент має можливість удосконалювати свої педагогічні уміння відразу на професійному рівні. Працюючи з науковою літературою, він поступово, але систематично прилучається до спеціальної термінології, до дослідної пошукової роботи, вчиться аналізувати і диференціювати методи і засоби навчання. Плануючи організацію уроків, дискусій, ігор, розподіляючи ролі, беручи на себе відповідальність за якість знань однокурсників, майбутній фахівець розвиває свої дослідницькі, організаційні і рефлексійні здібності. Проведення епізодів уроку, розробка вправ та ігор, аналіз методично-комунікативної діяльності колег – все це потребує ретельної підготовки та сумлінної самостійної роботи.

Базуючи ПКН на самостійній пошуковій діяльності студентів по знаходженню, аналізу і використанню методичних прийомів, необхідно звернутися до такого поняття, як навчально-пізнавальна активність студентів. Аналіз різних підходів до розкриття сутності активності дає можливість визначити активність як рису особистості, котра знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів. Головна мета активізації процесу навчання – вдосконалення якості навчально-виховного

процесу, яка досягається формуванням активності і самостійності учнів. Це вимагає певної організації спільної діяльності студентів і викладачів.

Навчально-пізнавальна діяльність має на меті засвоєння учнями нових знань, умінь і навичок творчої діяльності. Важливими завданнями, на основі яких розробляється педагогічна модель змісту, що реалізується під час організації навчально-пізнавальної діяльності, є: розвиток пізнавальних інтересів і здібностей, потреби глибокого і творчого оволодіння знаннями, навчання емоційного набуття знань; виховання позитивних мотивів навчальної діяльності, відповідного ставлення до навчання; розвиток індивідуальних здібностей і талантів, забезпечення умов для самореалізації; оволодіння основами розумової праці, елементами культури розмовної діяльності. Організаційно-педагогічними умовами успішної реалізації виховного потенціалу навчально-пізнавальної діяльності виступають: реалізація принципу організації успіху, створення умов самореалізації її особистісних потенцій у навчальному процесі; організація пізнавальної діяльності, за якою навчальний матеріал став би предметом активних розумових і практичних дій кожного; створення ситуацій, в яких студенти самостійно формулюють мету навчальної діяльності, планують дії для розв'язання навчальних задач, контролюють їх хід, результат, вчаться працювати з підручником; організація проблемно-пошукової діяльності; врахування в навчальному процесі індивідуальних характеристик когнітивної сфери (уваги, мислення, пам'яті, мовлення), рівня вольової активності, широке використання на заняттях парної та групової діяльності; гуманізація взаємодії викладача та студентів, створення соціально-педагогічних умов для самоствердження кожного студента.

Оволодіння студентами змістом навчального матеріалу має здійснюватися не стільки шляхом передачі готових висновків, скільки шляхом розвитку творчих задатків та здібностей, спрямованих на створення цінностей, знань і умінь, на акумулювання студентами самостійних узагальнень.

Поштовхом для подібної діяльності можуть послужити такі види завдань, які б стимулювали висловлення своєї думки, формували відношення до певних подій, явищ, людей під час диспутів, обговорень – це встановлення причинно-наслідкових зв'язків з метою виявлення закономірностей. Інші вчені наголошують на завданнях оцінювального характеру. Сюди відносяться рецензії відповідей і творів інших студентів, аналіз творчої діяльності однокурсників по виконанню певних завдань. Крім того, організація навчання повинна забезпечити взаємообмін думками, порадами, знаннями тощо.

Як зазначалося раніше, формування творчого потенціалу майбутніх вчителів передбачає творчу активність не тільки з боку студентів, а й з боку викладачів практики мовлення. Для реалізації навчання, спрямованого на професійний ріст студентів, необхідна методично цілеспрямована робота кадрів вищої школи, орієнтована на організацію відповідних мотивів діяльності студентів та умов успішної реалізації професійно-спрямованого навчання. Дослідження з питань оптимальних способів формування пізнавальної активності в різних сферах діяльності студентів пропонує такі засоби її активізації: використання проблемних завдань у навчально-пізнавальній діяльності, що забезпечує не лише творчий характер оволодіння новою інформацією, а і рівня сформованості їх активності в цьому процесі; цілеспрямоване створення ситуацій, які викликають необхідність гностичних дій, організація діяльності змагального характеру; різні види групової взаємодії. Важливим моментом формування творчої активності студентів вважаються такі прийоми, як заохочення і навчання проведенню дискусій, круглих столів, диспутів. Вони дозволяють розвивати логіку і навчають етиці по відношенню до опонентів, допомагають мислити критично і самостійно, опановувати уміннями відстоювати свою точку зору, враховувати та поважати думку іншого.

Формуванню позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності сприяють захопленість викладанням, дослідди, парадоксальні факти,

незвичайна форма подачі матеріалу, емоційність мови вчителя, пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій. Крім того, в поміч студентів необхідно розробляти відповідні рекомендації до проведення епізодів уроків, схеми, приклади, давати можливість консультиватись з викладачем, вказувати необхідні джерела інформації. Не зважаючи на певні труднощі, пов'язані з виконанням якісно нової діяльності, студенти поступово, але методично прилучаються до самостійної пошукової діяльності. Огляд періодичних видань методичної преси, аналіз літератури з питань лінгвістики та лінгводидактики зумовлює поступове накопичення багажу професійних знань та орієнтацію в спеціальній літературі. З часом робота з додатковим матеріалом стає для студентів звичною справою.

Отже, аналіз науково-методичних праць, вивчення досвіду вчителів-новаторів, спостереження за навчально-виховним процесом та певний досвід роботи на мовному факультеті дозволяє стверджувати, що основними ефективними засобами формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі їх фахової підготовки виступають наступні форми методично орієнтованої роботи студентів та викладачів практичних предметів: *участь у плануванні серії занять по вивченню певного лінгвістичного матеріалу; імітація фрагментів уроку з різними цільовими напрямками; самостійна або групова розробка та впровадження творчих вправ, дидактичних ігор, дискусій; аналіз та оцінка проведеної студентами та викладачем методично-комунікативної роботи тощо.* Кожна з форм займає чинне місце в формуванні складових творчого потенціалу студентів, що безпосередньо впливають на ефективне здійснення основних професійних функцій вчителя іноземної мови: комунікативно-навчальних, виховних, розвивальних, гностичних, конструктивно-плануючих, організаційних.

Встановлення ефективних умов формування компонентів творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних дає підстави для визначення основних вимог до заняття з практики УПМ у плані його професійно-

педагогічної спрямованості. Воно повинно: стати спланованою ланкою в системі підготовки професійно-грамотного вчителя; шляхом наповнення його змісту методичними прийомами; мати метою не тільки засвоєння самого матеріалу з іноземної мови, але прийомів і способів, за допомогою яких відбувається навчання; дозволити студентам випробувати нові методичні прийоми на імітаційному рівні; програвати елементи уроку, що дозволить уникнути типових помилок учителя; включати студентів у творчу дослідну роботу, послідовно проводячи їх через етапи наукового пошуку; розвивати кругозір; формувати світогляд.

Таким чином, теоретичне дослідження феномену творчого потенціалу вчителів, ефективних шляхів його формування, розвитку педагогічних здібностей, творчих якостей, активізації діяльності, спрямованості на роботу з колективом учнів дає можливість висунути гіпотезу, що процес формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов буде відбуватися ефективно за умов: 1) урахування психологічних, лінгводидактичних та педагогічних чинників, що впливають на розвиток творчого потенціалу спеціалістів-філологів у процесі фахової підготовки; 2) залучення студентів до систематичної навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності творчого характеру засобами проектної методики та комунікативно-спрямованого навчання; 3) активізації спрямованості студентів на майбутню професійну творчу діяльність методом імітації педагогічної діяльності на заняттях з практики УПМ.

1.4. Рівні сформованості творчого потенціалу студентів, які вивчають іноземні мови як фахові

Теоретичне дослідження науково-методичних праць, пов'язаних зі становленням творчої особистості вчителя, розвитком його основних рис, формуванням професійної компетенції, впровадженням у сучасну систему освіти інноваційних методів і форм навчання, уможливило з'ясування основних проблемних питань підготовки педагогічних кадрів вищих

навчальних закладів і накреслення шляхів їх вирішення. Недостатній рівень розробки та впровадження в навчальний процес методичних заходів, спрямованих на формування вже з перших курсів навчання орієнтації на педагогічну творчість, зумовили той факт, що навчальна діяльність студентів, що передбачає придбання **професійних** знань, умінь і навичок, відбувається з їхнього боку неусвідомлено і має на меті здебільшого одержання лише предметних, профілюючих знань. Резервні можливості практичних мовних дисциплін для орієнтації і підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності практично не використовуються. Зазначені недоліки стали причиною того, що творчий потенціал студентів як молодших курсів, так і випускників знаходиться на недостатньому рівні.

З метою одержання вихідних показників експериментального дослідження і створення експериментально-дослідної методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки було проведено на основі детального аналізу психологічної, лінгводидактичної та методичної літератури констатувальний експеримент.

У зв'язку з цим завданнями констатуючого експерименту було встановити:

- рівні творчого потенціалу студентів I-II курсів;
- ефективні умови, що спонукають студентів молодших курсів на творчу діяльність під час навчання на практичних мовних заняттях та у позааудиторній роботі;
- спрямованість студентів молодших курсів на творчу діяльність професійного характеру;
- рівень впливу навчальних дисциплін на формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

В цілому експеримент охопив 375 студентів I-II курсів та 58 викладачів практичних мовних дисциплін і запроваджувався на базі Херсонського державного університету (далі ХДУ), Миколаївського державного педагогічного університету імені В.О.Сухомлинського (далі МДПУ).

Дослідження рівня творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов проводилося за допомогою різних методів педагогічного експерименту: анкетування, тестування, методу моделювання ситуацій.

Експеримент проводився у три етапи (програму констатувального експерименту подано в дод. А).

На першому етапі було проведено анкетування викладачів практичних мовних дисциплін: практики УПМ, практичної фонетики, практичної граматики (питання анкети подано в дод. А.1). Завданнями експерименту було:

- на основі розроблених нами критеріїв визначити рівень творчих здібностей сучасного студента (високий, достатній, середній, низький), оцінюючи ступінь їх реалізації на практичних мовних заняттях;
- визначити основний стиль навчання мовленнєвої діяльності (репродуктивний чи творчий) на практичних мовних заняттях в результаті аналізу завдань, які більш чи менш активно використовуються на практиці УПМ;
- встановити спрямованість студентів на творчу роботу в залежності від курсу навчання.

Для виявлення рівнів творчих здібностей майбутніх учителів іноземних мов ми розробили відповідні критерії їх оцінювання за чотирирівневим розподілом на високий, достатній, середній, низький. Основою зазначених критеріїв послужила детальна характеристика системи творчих здібностей вчителя, розроблена М.О.Лазаревим (критерії подані у дод. А.1).

Результати опитування викладачів показали наступне. У середньому лише 9,2 % студентів I курсів та 12,2% II курсів розкриває свої творчі здібності на високому рівні. Достатній рівень творчих здібностей склали 19,1% студентів I курсу і 21,7% II курсу. За визначенням викладачів, середній рівень творчих здібностей мають 35,4% студентів I курсу і 32,6% II курсу. Приблизно 36,3% студентів I курсу і 33,5% II курсу ввійшли у групу з

низькими творчими здібностями. Результати експерименту зведені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Узагальнена таблиця сформованості творчих здібностей студентів I-II курсів за визначенням викладачів (у відсотках)

Респонденти	РІВНІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ I-II КУРСІВ							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	I курс	II курс	I курс	II курс	I курс	II курс	I курс	II курс
ХДПУ Херсон	9,2	12,1	19,4	22,6	34,5	32,4	36,9	32,9
МДПУ Миколаїв	9,6	12,5	18,5	21,3	35,4	32,3	36,5	33,9
ХПГІ Хмельницький	8,8	11,8	19,5	21,3	36,2	33,2	35,5	33,7
Середні показники	9,2	12,2	19,1	21,7	35,4	32,6	36,3	33,5

Показники, одержані на основі анкетування викладачів вищих навчальних закладів, свідчать про перевагу серед студентів I і II курсів навчання низького (I курс – в середньому 36,3%, II курс – в середньому 33,5%) рівня творчих здібностей, та середнього (I курс – в середньому 35,4% , II курс – в середньому 32,6%) рівня II курсів майбутніх учителів іноземних мов.

Дані, отримані в результаті анкетування, викликали необхідність визначити основні види робіт, що виконуються на заняттях з практики мовлення, та співвідношення репродуктивних і творчих видів аудиторних і домашніх завдань.

Для цього викладачам практики УПМ була запропонована низка завдань, що позитивно впливають на професійну творчу спрямованість студентів. Респондентам необхідно було визначити, як часто вони використовують запропоновані завдання на практичних мовних заняттях та

оцінити їх за критеріями: дуже часто, часто, іноді, рідко, дуже рідко, ніколи. До запропонованих видів завдань нами були віднесені: складання діалогів на задану тему, інтерпретація прислів'їв, дискусія на актуальну тематику, обговорення героїв прочитаного тексту, рольові ігри, колективне коментування відповідей, планування певного заняття або серії занять, розробка і проведення студентами епізодів занять, складання ними творчих вправ, ігор; проведення нестандартних занять (літературна вітальня, ток-шоу, театралізована вистава). Крім того, викладачі повинні були прокоментувати свої відповіді. Результати тестування ми відобразили в таблиці 1.2. Результати визначають, що формування спрямованості на професійну творчість у першу чергу відбувається за рахунок комунікативних творчих вправ: найчастіше викладачі пропонують студентам складання діалогів на задану тематику; досить часто виконуються творчі вправи і рольові ігри; дискусії, пояснення значення прислів'їв та обговорення героїв тексту посідають третє місце за інтенсивністю використання; рідко застосовуються завдання, що передбачають участь студентів в організації занять (коментування відповідей, самостійне складання ігор). Проведення студентами фрагментів занять і спільне планування навчальної діяльності майже не практикується.

Коментарі відповідей викладачів допомогли нам встановити відношення студентів до запропонованої викладачем творчої роботи. На запитання анкети “Опишіть реакцію Ваших студентів на отримане ними завдання творчого характеру” абсолютна більшість викладачів (75,5 %) змалювала картину негативного відношення студентів до роботи у творчому напрямі. Викладачі надали такі відповіді: “Дехто зі студентів всміхається, інші здивовано здвигають плечима” (Олена Володимирівна С., стаж роботи 14 років). “Більшість сприймає творчі види завдань негативно, аргументують таке відношення недостатнім розвитком фантазії. Відповіді багатьох студентів перших курсів, як правило, не містять нових ідей. Доповіді творчих особистостей (1-2 студента на групу) не дають позитивного впливу на

Узагальнена таблиця завдань, що активізують професійну спрямованість студентів (у відсотках)

Види завдань	Інтенсивність використання прийомів аудиторної роботи					
	Дуже часто	Часто	Іноді	Рідко	Дуже рідко	Ніколи
Складання діалогів	64	30	6			
Інтерпретація прислів'я		60	25	15		
Дискусія на актуальну тематику		40	45	15		
Обговорення героїв прочитаного тексту		15	85			
Рольові ігри		15	60	25		
Колективне коментування відповідей	5	10	65	10	10	
Планування заняття або серії занять			10	15	30	45
Розробка і проведення студентами фрагментів занять			5	45	25	25
Складання студентами творчих вправ, ігор, дискусій			15	25	10	50
Проведення нестандартних занять			25	30	35	10

останніх. Після яскравих відповідей товаришів група відмовляється брати активну участь у занятті.” (Ірина Вікторівна Г., стаж роботи 21 рік). “Першокурсники майже не спрямовані на виконання завдань у творчому стилі. Вважається, що малий запас лексичних та граматичних знань унеможлиблює творчий підхід до виконання завдання. Зауваження викладача щодо репродуктивного результату роботи викликає у студентів, перш за все, здивування. На другому курсу є декілька легшим настроїти групу на творчий лад. Але при зниженні контролю з боку викладача, студенти знову ж переходять до репродукції” (Лариса Миколаївна Ш., стаж 15 років).

“Студенти молодших курсів ще не досить чітко уявляють, як можна творчо підійти до виконання звичайного завдання, наприклад, до складання діалогу з новою лексикою. Для того, щоб студенти виконували завдання творчо викладач повинен: по-перше, проблемно оформити формулювання завдання, по-друге, пред'явити певні вимоги до виконання завдання, давати постійні стимули (похвала, рейтинг, конкурси). Самостійно ініційована творчість, без надання зазначених вимог, проявляється дуже рідко, навіть у активних студентів” (Наталія Василівна Р., стаж 17 років).

Отже, на першому етапі констатувального експерименту ми з'ясували, що більшість студентів (I курс – 71,7%, II курс – 66,1%), що вивчають іноземні мови як спеціальність, мають, за визначенням викладачів, недостатній рівень сформованості творчих здібностей. Спрямованість студентів на виконання творчих завдань ситуативна і залежить від стійких стимулів (мотивів).

Це стало причиною того, що на I-II курсах творчі завдання використовуються викладачами (85,25%) здебільшого на заключному етапі вивчення теми, що пояснюється викладачами несформованістю мовних (граматичних і лексичних) знань та умінь студентів молодших курсів. На підставі цього викладачі мовних дисциплін пропонують у більшості випадків однотипні творчі види завдань, спрямовані насамперед на розвиток лінгвістичних та комунікативних здібностей. Методика проведення практичних мовних занять включає студентів у професійну діяльність лише частково.

Другий етап експерименту охопив студентів молодших курсів зазначених вищих навчальних закладів (питання анкети подано в дод. А.2). Завданнями цього етапу було:

- визначити рівні сформованості творчого потенціалу студентів на основі оцінки їх творчих якостей;
- виявити умови, стимули, що ініціюють творчу діяльність студентів на практичних заняттях, з метою визначення інтересів студентів і умов активізації їхнього творчого потенціалу;

- виділити низку предметів, що вивчаються на I-II курсах вищого педагогічного навчального закладу, що дають максимальну можливість для розкриття творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Для встановлення рівнів творчого потенціалу студентів як майбутніх учителів іноземних мов респондентам були надані критерії творчих якостей особистості, розроблені С.О.Сисоєвою, що включає чотири підсистеми: 1) спрямованість на творчу діяльність, 2) характерологічні особливості, 3) творчі уміння, 4) індивідуальні особливості психічних процесів (дод. А.2). Завданням опитуваних було визначити рівень сформованості творчих якостей одного із товаришів. Кожен із респондентів отримував картку з певним «кандидатом». Оцінювання здійснювалося анонімно, що уможливило вірогідність результатів. Опитування показало такі результати. Перший курс: кількість студентів з високим рівнем творчих якостей становила 12,5% студентів; достатній рівень сформованості творчих якостей характерний лише для 22,7% студентів; середній – для 36,1%; студенти, що склали групу з низьким рівнем, становили 28,7%. Другий курс: 14,2% – високий рівень творчих якостей, 23,3% – достатній, 35,4% – середній, 27,1% – низький. Цікавим виявився той факт, що в середньому 55% респондентів акцентували увагу на різниці між дійсним рівнем творчого потенціалу їх товаришів і рівнем його розкриття на заняттях з практики УПМ. Дані узагальнені в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Узагальнена таблиця сформованості творчих якостей студентів I-II курсів (у відсотках)

Респонденти	Рівні сформованості творчих якостей студентів I-II курсів			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Перший курс	12,5	22,7	36,1	28,7
Другий курс	14,2	23,3	35,4	27,1

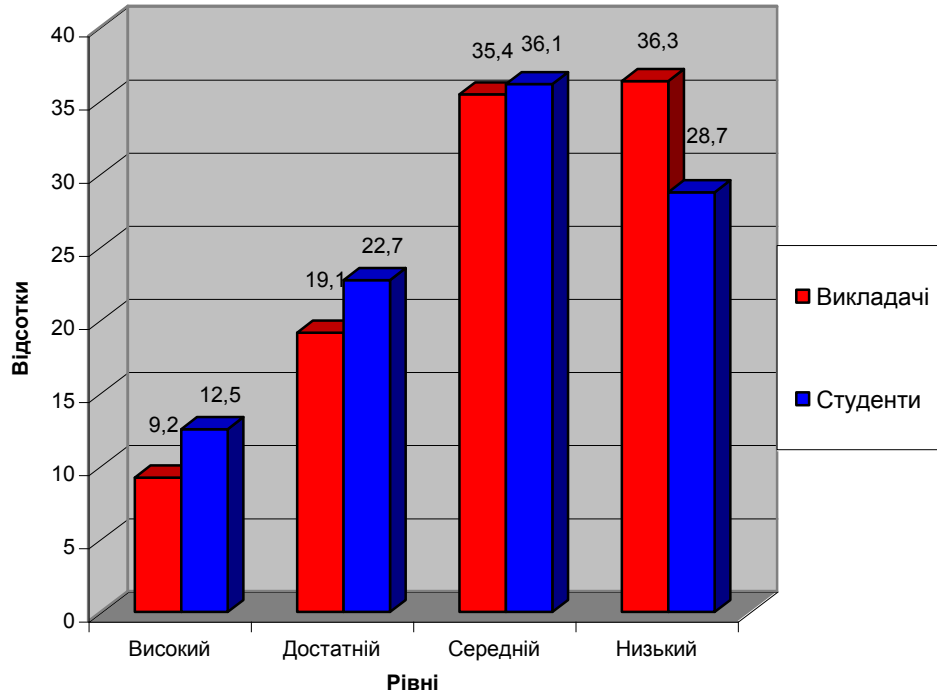
При порівнянні результатів анкетування викладачів на предмет визначення рівня творчих здібностей студентів і даних, узагальнених у таблиці 1.4, співвідношення одержаних показників виявилось більш відмітним у групі з низькими творчими якостями. Відсоткове співвідношення результатів викладено в діаграмах 1.1 та 1.2. Такі результати підтверджують висловлену студентами думку про те, що їхній творчий потенціал на заняттях з практики УПМ розкривається не повною мірою. Тому ми задалися питанням, що виступає, на думку студентів, стимулом для активізації, формування і розвитку їхнього творчого потенціалу на практиці УПМ. Відповідь на дане запитання було знайдено в результаті аналізу відповідей на запитання про мотивацію ініціативної творчої діяльності на практичних мовних заняттях. Респонденти зазначили, що ступінь прояву творчого потенціалу на мовних предметах є недостатнім через відсутність ефективної мотивації творчого стилю діяльності, малого лексичного запасу, страху зробити помилку при непідготовленому висловленні і в результаті отримати низьку оцінку.

Для виявлення умов, які могли б позитивно вплинути на активізацію діяльності студентів на практиці УПМ і розвинути їх творчий потенціал, ми запропонували студентам низку завдань, що могли б вплинути на розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов. Завданням респондентів було 1) розмістити завдання за ступенем їхньої значущості у процесі формування творчого потенціалу студентів; 2) вказати, чи використовується вказане завдання на практиці УПМ і як інтенсивно. Результати тестування приведені в таблиці 1.4.

Як бачимо з таблиці, однозначно позитивним видом діяльності з'явилася, на думку студентів, підготовка і проведення студентами фрагментів занять, далі йде обговорення значущих для групи проблем, непідготовлене інсценування ситуацій, складання власних завдань. На думку студентів, "треба надати нам можливість самостійно проводити заняття або уривки занять. Крім того, ми повинні виконувати вправи, які будуть розвивати нас не тільки як творчих особистостей, але і як професіоналів.

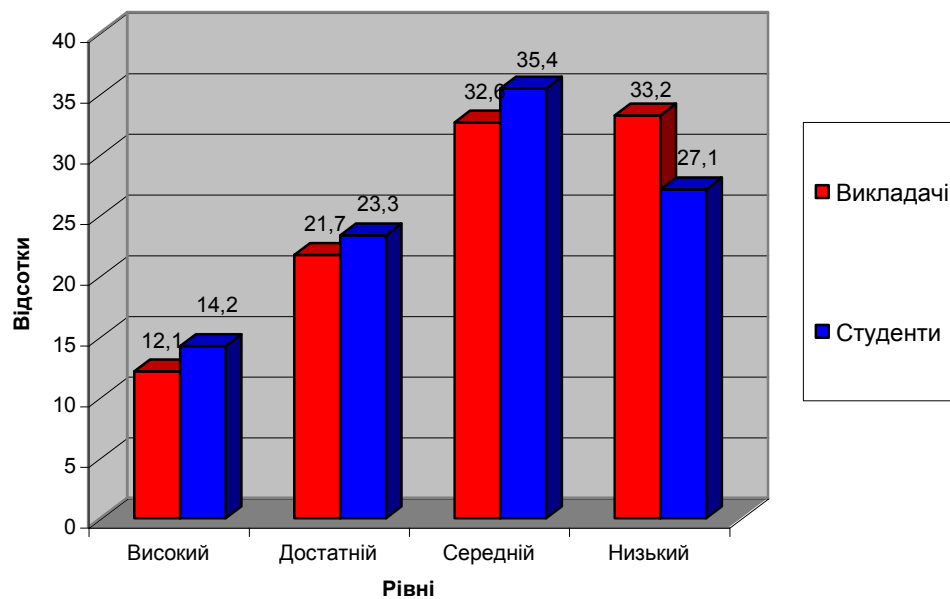
Діаграма 1.1

**Порівняльний аналіз визначення респондентами I курсу
(викладачами і студентами) рівня творчих якостей (у відсотках)**



Діаграма 1.2

**Порівняльний аналіз визначення респондентами II курсу
(викладачами і студентами) рівня творчих якостей (у відсотках)**



Завдання, що позитивно впливають на формування професійної компетенції студентів (у відсотках)

Види завдань	Інтенсивність використання прийомів аудиторної роботи					
	Дуже часто	Часто	Іноді	Рідко	Дуже рідко	Ніколи
Самостійне проведення фрагментів занять	–	5,7	43,1	24,4	10,5	16,3
Обговорення значущих для групи проблем	–	60,5	24,5	15,0	–	–
Інценування ситуацій професійного спілкування	–	12,4	25,5	27,2	26,8	8,1
Складання студентами власних завдань	–	5,3	5,2	35,2	54,3	–
Дослідження проблем школи	–	–	–	50,5	25,0	24,5

Тому що практика – це найголовніше в педагогічній професії” (Світлана Д., ХДУ, I курс). Крім проведення епізодів було підкреслено, що “аналіз проведеного заняття, коментар доповіді – дуже допоміг би в підготовці до наступного виступу. Студенти могли б обговорювати, які помилки були зроблені їх колегою, а що було виконано добре” (Настя Г., ХГП, I курс).

Обов'язковим фоном завдань з розвитку професійної творчості було відзначено позитивне відношення викладача до будь-якого прояву творчої активності з боку студентів і зміна системи оцінювання. Найбільш позитивним стимулом до творчої роботи була названа організація **колективної або групової діяльності**. Це аргументувалося тим, що “працюючи в співробітництві, студенти не обмежуються власними думками, а мають можливість одержати інформацію, відмінну від особистої, що дозволяє бачити предмет обговорення різнопланово” (Олена К., ХДУ, II курс). Крім того, групові види завдань, “незважаючи на появу певних труднощів при їх виконанні, впливають позитивно на створення

доброзичливої емоційної атмосфери в групі. Відповідаючи, студент, з одного боку, відчуває відповідальність за всю групу, з іншого – у випадку невпевненості або помилки буде підтриманий групою” (Ірина С., НДУ, I курс). При використанні групових методів роботи змінюється характер особистісних відносин між студентами і викладачем, де останній виступає в ролі *одного* з учасників процесу навчання, і робота всієї групи спрямована *на себе і для себе*.

З усіх вказаних видів завдань, що стимулюють творчий потенціал майбутніх учителів іноземних мов, фактично на заняттях використовуються лише ті, що спрямовані на формування лінгвістичних і комунікативних здібностей. Такі результати дозволяють зробити висновок, що, незважаючи на наявність в розпорядженні занять з практики УПМ методів і засобів для активізації творчого потенціалу студентів, професійно-спрямоване навчання відбувається однобічно і спрямоване передусім на оформлення граматичної і стилістичної правильності висловлень. Педагогічні здібності, творчі якості, вміння, індивідуальні особливості психічних процесів під час практичних мовних занять розвиваються в більшості випадків за рахунок типових завдань, які не передбачають додаткової дослідницької або дидактичної роботи з боку студентів.

Для визначення ряду дисциплін, що можуть ефективно впливати на формування творчого потенціалу майбутніх вчителів, студентам була запропонована низка навчальних предметів, що вивчаються на I-II курсах, серед яких: практика УПМ, практична граматики, практична фонетика, психологія, педагогіка, мовознавство, антична міфологія, основи наукових досліджень, літературознавство.

Серед дисциплін, що були запропоновані для аналізу, респонденти однозначно виокремили практику усної і писемної мови (перше місце) і педагогіку (друге місце). Основними критеріями такого вибору виступили, по-перше, творчий характер занять з практики УПМ, що дозволяє виявити свою індивідуальність. Складання діалогів, казок, оповідань, міркувань,

організація дискусій, “круглих столів”, обговорення проблемних ситуацій на заняттях з домашнього читання – усе це позитивно позначається на активності студента, на розвитку його здібностей, якостей умінь, на формуванні світогляду, на становленні його як особистості. “Мій творчий потенціал найбільш реалізується на заняттях з практики УПМ та педагогіки. На УПМ – тому що ми виконуємо велику кількість творчих завдань – складання діалогів, ситуацій, написання творів. Крім того, викладач постійно поєднує вивчення лексичної теми з диспуатами, що дає нам змогу висловлювати свої думки на проблемні теми. А на заняттях з педагогіки наша творчість розвивається у процесі рішення педагогічних завдань, до яких педагог повинен підходити творчо” (Юля В., II курс, ХДУ). “Мій творчий потенціал задіяний лише на заняттях з практики УПМ, тому що це єдиний предмет, де він є необхідним у ході проведення заняття” (Максим Х., МДПУ, I курс). Аргументом на користь занять з педагогіки студентами було підкреслено, що “практичні заняття з педагогіки дають можливість виявити і відчувати себе в ролі вчителя при розв’язанні педагогічних задач, при інсценуванні проблемних ситуацій” (Марина К., ХДУ, II курс). Заслуговуючим на увагу виявився той факт, що, незважаючи на складність завдань, студенти воліють самостійно розробляти, готувати і проводити різні заходи, сценарії свят, ігор, ток-шоу. Такі засоби навчання створюють атмосферу невимушеності, в результаті чого кожен студент отримує можливість сформулювати та висловити свою точку зору, виявити творчість. “Мій творчий потенціал найбільш розкривається на заняттях з педагогіки. Викладачі кафедри педагогіки та психології ставляться до студентів як до рівних. Методика викладання побудована на вільному діалозі між студентом і викладачем.” (Оксана М, II курс, ХДУ)

Отже, другий етап констатувального експерименту виявив розбіжність оцінки рівня сформованості творчого потенціалу за визначення викладачів та студентів, що свідчить про недостатню реалізацію творчого потенціалу студентів молодших курсів на заняттях з практичних мовних дисциплін. Для

подолання цієї проблеми необхідно звернути увагу на засоби посилення мотивації ініціативної творчої діяльності, серед яких самостійне проведення фрагментів занять, за визначенням студентів, посідає перше місце. Організація вільного спілкування на предмет сучасних актуальних проблем, інсценівки професійних ситуацій, проведення самостійних досліджень актуальних сучасних проблем, на думку респондентів, значно посилить їх спрямованість на професійну творчість.

Третій етап експерименту мав своїм завданням:

- дати об'єктивну оцінку фактичному рівню творчого потенціалу студентів на основі спеціально розробленого тесту (дод. А.3);
- встановити відношення студентів до професії педагога, виявити відсоткову кількість студентів, які хотіли б спробувати себе в педагогічній діяльності (дод. А.);
- з'ясувати ступінь впливу емпіричного спостереження студентів за процесом навчання іноземних мов на формування методичної компетенції.

З метою виявлення фактичного рівня творчого потенціалу студентів, нами був проведений тест для визначення сформованості творчого потенціалу за матеріалами книги В.Т.Риндак, А.В.Московіної “Личность. Творчество. Развитие”. Студентам було запропоновано 18 питань, відповіді на які повинні були підтвердити або заперечити точність визначення рівня власного творчого потенціалу. Результати тестування зведені в таблиці 1.5.

Отримані результати встановили перевагу середнього та низького рівнів творчого потенціалу респондентів (I-II курси: середній – 68,5%, низький – 65,2%).

Для виявлення ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності ми встановили відсоткову кількість студентів, які хотіли б спробувати себе в реальних педагогічних умовах. Відповіді респондентів на запитання анкети “Чи уявляли Ви себе колись в ролі вчителя?” та “Чи не маєте

**Результати тестування фактичного рівня
творчого потенціалу студентів I-II курсів**

РЕСПОНДЕНТИ	РІВНІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ I-II курсів							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	I курс	II курс	I курс	II курс	I курс	II курс	I курс	II курс
ХДПУ Херсон	11,4	12,8	19,7	20,9	37,1	31,7	31,8	34,6
МДПУ Миколаїв	11,1	13,2	21,4	22,0	34,9	31,9	32,6	32,9
ХПГІ Хмельницький	11,1	13,3	19,8	22,2	36,3	31,5	32,8	33,0
Середні показники	11,2	13,1	20,3	21,7	36,1	31,7	32,4	33,5

Ви бажання спробувати себе як учителя в реальних професійних умовах?” дозволили зробити наступні висновки: із усього числа респондентів 74,5% студентів хоч колись уявляли себе в ролі вчителя, намагалися випробувати свої педагогічні здібності, але лише 34,5 % з респондентів мають бажання спробувати свої професійні здібності в реальних умовах перед аудиторією. Питання “Ким ви бажаєте працювати після закінчення університету” встановило переважну більшість студентів (85%), які не пов’язують своє професійне життя з викладацькою діяльністю. А 65,2% студентів виражають негативне відношення до можливості спробувати себе в якості вчителя. Вони аргументують своє відмовлення психологічною неготовністю до роботи перед аудиторією, незнанням основ методики викладання, побоюванням складнощів у підготовці до заняття, небажанням працювати в педагогічній сфері. Крім того, при аналізі результатів анкетування на себе звернув увагу той факт, що бажання спробувати себе в ролі вчителя в більшій мірі пов’язано з визначенням своїх відчуттів у процесі впливу на учнів, і лише потім студентів цікавили результати їхньої професійної діяльності.

З метою виявлення впливу емпіричного спостереження на процес формування методичних умінь студентів респонденти мали змоделювати і письмово відтворити епізоди занять, на яких викладач вводить і закріплює лексичний матеріал, організовує роботу з текстом підручника, закріплює і контролює засвоєння лексичних одиниць нової розмовної теми тощо. Виступаючи в ролі викладача, респонденти мали спиратися на отримані упродовж першого (другого) року навчання знання з педагогіки і психології, копіювати заходи провідних викладачів практичних дисциплін, використовувати свій особистий творчий потенціал. За допомогою такого опитування ми намагалися з'ясувати ступінь впливу на формування професійних творчих здібностей емпіричного спостереження студентів за процесом навчання іноземних мов. Результати письмових робіт досліджуваних підтвердили думку про те, що професійні творчі здібності не формуються на основі лише емпіричного спостереження за діями викладачів практичних мовних дисциплін. Лише 7,5% респондентів I курсу і 9,5% II курсу змогли досить якісно відтворити фрагмент заняття, 15,8% досліджуваних I курсів і 16,5% – II курсів справилися з завданням частково, решта – 37% і 39% відповідно – відтворили недостатньо, не відновили навіть основні види завдань 39,7% опитаних I курсу і 35,0% II курсу, незважаючи на достатню насиченість загального плану навчання заняттями з практики УПМ на I і II курсах (таб.1.6).

Таблиця 1.6

Узагальнені дані контрольного зрізу

Респонденти	Рівні сформованості методичних умінь студентів I-II курсів			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Перший курс	7,5	15,8	37,0	39,7
Другий курс	9,5	16,5	39,0	35,0

У зв'язку з такими результатами ми проаналізували письмові коментарі проведеної студентами роботи і визначити основні труднощі, що

виникли при її виконанні. В результаті аналізу були встановлені проблеми, пов'язані з визначенням етапів заняття: опис вступу і завершення заняття (епізоду), відновлення завдань, спрямованих на закріплення і контроль лінгвістичного матеріалу, черговість завдань, відповідність типу вправи її меті: під творчими вправами студентами використовувалися завдання на репродуктивну творчість – виконання дій за прикладом. “З’ясувалося, що це не так легко, відтворити те, що бачиш кожний день. Було складно пригадати послідовність завдань уривка”. (Олена Н., ХДУ, I курс); “Мені вдалося відтворити уривок. Однак, я не впевнена у доцільності всіх завдань. Крім того, залишається невідомим, скільки часу піде на виконання того чи іншого завдання. Вважаю, що мій творчий потенціал реалізувався далеко не повною мірою при виконанні цього завдання.” (Оксана П., II курс, НДУ) “На мою думку, розробляти завдання до заняття не є проявом творчого потенціалу вчителя. Для цього існує підручник з певною послідовністю вправ.” (Олександр В., I курс, ХДУ).

Отже, результати констатувального експерименту уможливили такі висновки (Завдання і результати експерименту узагальнені у дод.А.5):

1. На основі двох проведених анкетувань (студентів і викладачів) на предмет встановлення рівнів творчих якостей особистості, творчих здібностей учителів та тестування рівнів творчого потенціалу студентів, контрольного зрізу ми вивели середні показники сформованості творчого потенціалу студентів молодших курсів. Так, високий рівень творчого потенціалу мають 10,1% студентів I курсу і 12,2% – II курсу; достатній рівень склали 19,5% опитаних I курсу і 20,8% – II курсу, середні показники мають 36,1% досліджуваних I курсу і 34,7% – II курсу, низький рівень виявився у 34,3% студентів I курсу і 32,3% – II курсу (таб 1.7).

2. Серед дисциплін, що найбільш сприяють формуванню творчого потенціалу студентів молодших курсів, практика УПМ і педагогіка, за визначенням студентів, мають найбільші можливості. Завдання, які поєднують в собі елементи педагогічних та практичних мовних занять,

викликають найбільший інтерес і, відповідно, активність у студентів I-II курсів. Але інтенсивність використання в навчальному процесі таких завдань професійного характеру дуже низька, що гальмує процес становлення творчої особистості майбутнього педагога.

Таблиця 1.7

Середні показники сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов на початок формуючого експерименту (в%)

Респонденти	Середні показники рівнів сформованості творчого потенціалу студентів I-II курсів			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Перший курс	10,1	19,5	36,1	34,3
Другий курс	12,2	20,8	34,7	32,3

3. Низький рівень спрямованості занять на формування професійно-методичної творчості позначився на тому, що лише 25,5% студентів пов'язують свою майбутню роботу з викладацькою діяльністю. На відміну від них, 65,2% студентів навіть не мають бажання спробувати себе у професійній сфері, аргументуючи це теоретичною і практичною неготовністю. Такі аргументи підтвердились результатами нашого дослідження: емпіричне спостереження за навчальним процесом не є ефективним засобом для формування та розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

Висновки з першого розділу

Серед проблем підготовки педагогічних кадрів до майбутньої професійної діяльності визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти, як-то: професійна підготовка вчителя (Є.С.Барбіна, О.А.Дубасенюк, Н.В.Кічук, О.М.Пехота,), творчий потенціал майбутнього вчителя (О.А.Деноткіна, Н.С.Мартинович), творчі здібності вчителя (В.А.Андрєєв, Н.В.Кузьміна, М.О.Лазарєв, М.І.Скаткін), творчий стиль діяльності (Л.Б.Єрмолова-Томіна,

Н.В.Козленко, Н.Ю.Посталує); творча активність (Д.Б.Богоявленська, Ю.А.Мисливський); професійно-педагогічне мислення (В.О.Засєкіна, Ю.Є.Калугін, Г.О.Нагорна, О.С.Цокур); готовність до педагогічної роботи (О.В.Волошенко, Л.П.Кадченко, З.С.Левчук); професійно-спрямоване навчання (Л.В.Ананьєва, Л.О.Мільто); положення про систему вищої професійної освіти педагогічних кадрів в Україні, відображені в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

Дослідження теоретичних основ процесу формування творчого потенціалу майбутніх вчителів іноземних мов дало підстави для уточнення окремих психолого-педагогічних, методичних понять, серед яких ключовими є “творчий потенціал”, “педагогічні здібності”, “пізнавальна творча активність”, “професійна компетенція”, а також визначення і обґрунтування умов поліпшення рівня професійної підготовки студентів молодших курсів.

На підставі вивчення педагогічної, психологічної і методичної літератури, а також результатів констатувального експерименту були зроблені певні висновки.

Проблема формування творчого потенціалу студентів вищих педагогічних закладів освіти є актуальною на сучасному етапі і знаходить своє відображення у працях психологів, дидактів, методистів, державних документах про освіту.

Творчий потенціал учителя іноземних мов – це інтегративне утворення, сукупність ув'язаних у систему природних та набутих якостей, що проявляються через здібності, вміння, психічні процеси, способи мислення та діяльності і дозволяють фахівцю нестандартно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування творчої особистості вихованців, набуття ними в найбільш ефективний спосіб максимального результату в навчанні. Специфіка творчого потенціалу вчителів іноземних мов полягає в домінації комунікативних здібностей як одного зі складових особистості вчителя.

Критеріями сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов виступили творчі здібності, творчі якості, спрямованість на творчу діяльність, особливості психічних процесів.

Аналіз наукових праць дослідників психолого-педагогічних питань та результати констатувального експерименту дали підстави для визначення педагогічних умов формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов, в основі яких лежить: забезпечення професіоналізації занять з практики усного і писемного мовлення студентів на початковому етапі навчання; залучення студентів до систематичної науково-дослідної роботи; активізація імітаційно-педагогічної діяльності студентів на заняттях із практики мовлення.

Така реорганізація практичних мовних занять на ранній стадії навчання спрямована на забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя за рахунок впровадження в навчальний процес основ методу проектів та професійно-комунікативного принципу навчання. Використання зазначених методів передбачає: залучення майбутніх учителів іноземних мов до самостійної пошукової діяльності загальнорозвиваючого та професійного характеру; активізацію творчої діяльності студентів у процесі колективної розбудови та організації плану навчання; накопичення теоретичного та практичного професійного досвіду за рахунок моделювання епізодів занять, творчих вправ, дискусій, розвиток почуття взаєморозуміння та взаємопідтримки завдяки принципам співробітництва, створення творчої атмосфери при використанні інтерактивних засобів навчання. Це зумовлює розуміння студентом навчальних процесів та самовизначення як суб'єкта педагогічної взаємодії, що веде до зміни позицій і соціальних ролей між викладачем та студентом, становлення методичної автономії майбутнього вчителя, розвитку його професійного мислення, формування загальних і спеціальних здібностей, якостей, умінь, навичок, мотивів, а значить, творчого потенціалу майбутнього вчителя.

Результати констатувального експерименту підтвердили дані численних досліджень про те, що методика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах орієнтує студентів молодших курсів на виховну та викладацьку творчу діяльність значно слабкіше, ніж на наукові знання з обраної спеціальності. У результаті цього формування творчих здібностей, якостей, умінь, навичок здійснюється на практичних мовних заняттях тільки частково, що певною мірою гальмує процес становлення творчо розвинутої особистості майбутнього педагога. Отримані у процесі констатувального експерименту показники засвідчили, що високий рівень був притаманний 10,1% студентів I курсу і 12,2% –II курсу; достатній рівень склали 19,5% досліджених I курсу і 20,8% II – курсу, середні показники були зафіксовані у 36,1% опитаних I курсу і 34,7% – II курсу, низький рівень виявився у 34,3% студентів I курсу і 32,3% –II курсу.

Таким чином, аналіз спеціальної літератури (психологічної, методичної, лінгводидактичної), результати констатувального експерименту, власний досвід роботи у вищому навчальному закладі підтвердили необхідність створення експериментальної методики формування творчого потенціалу студентів молодших курсів.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Теоретичне обґрунтування моделі й методики формування

Започатковуючи формувальний експеримент, було розроблено модель процесу формування творчого потенціалу майбутніх учителів, що містила компоненти творчого потенціалу, етапи його формування (професійно-орієнтувальний і професійно-формувальний), цілі, завдання і засоби реалізації означених етапів, основні аспекти професійної компетенції (див. схему 2.1).

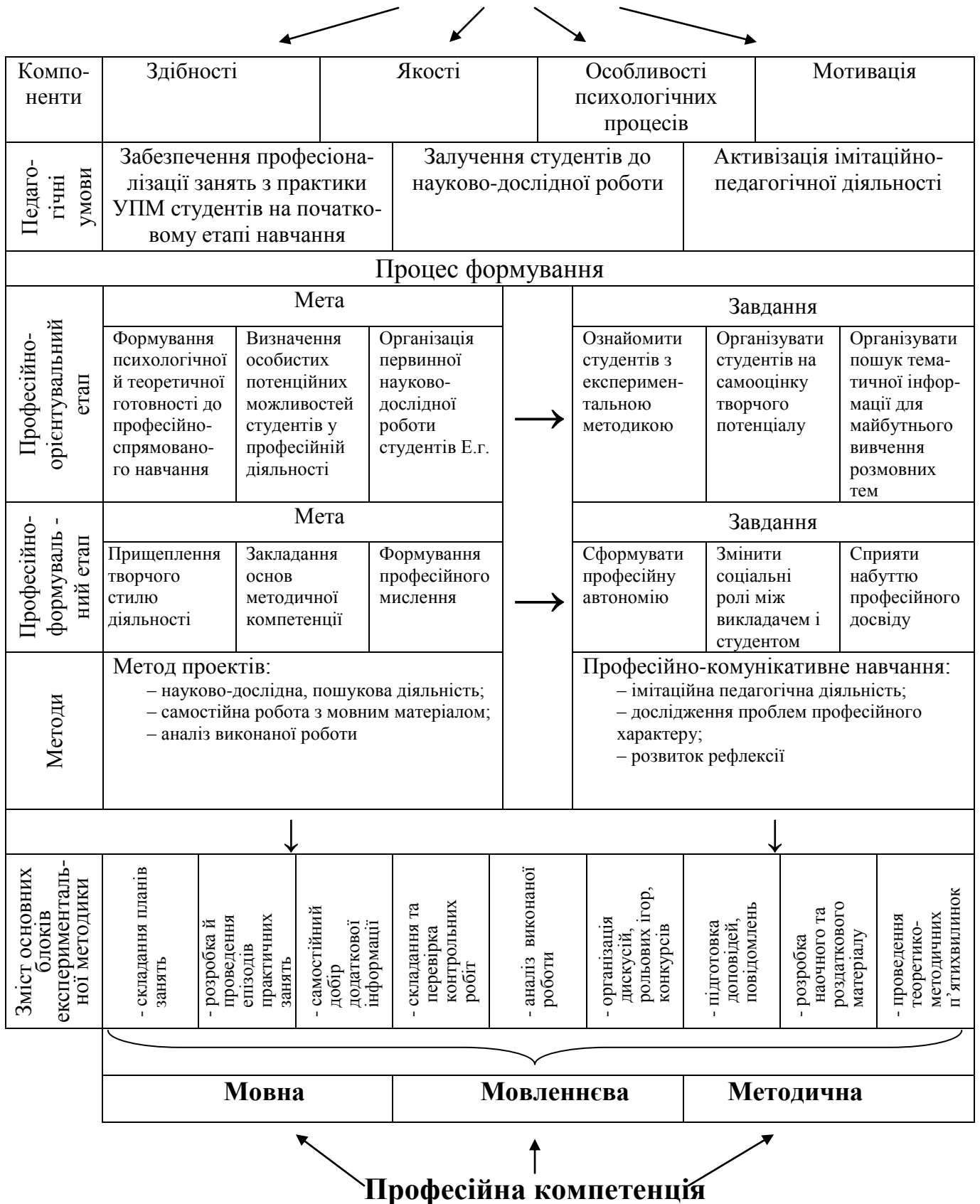
Виходячи з того, що більшість психологів основу творчої особистості, її потенціал ґрунтують на наявності та розвинутості певних здібностей – індивідуальних властивостей людини, – нами було виокремлено низку педагогічних творчих здібностей, якими повинен володіти студент експериментальної групи в тій чи іншій мірі на завершальній стадії проведення формуючого експерименту. Базою для відбору здібностей слугували фундаментальні роботи таких дослідників, як Н.В.Кузьміна, О.М.Лазарєв, Ю.І.Пассов, М.І.Скаткін, В.О.Сластьонін, професіограма сучасного вчителя. Цю низку склали комунікативні, дослідницькі, дидактичні, рефлексійні здібності (таб. 2.1). Крім зазначених здібностей, в основу програми експерименту була покладена система творчих якостей особистості, розроблена С.О.Сисоєвою (детальна характеристика складових системи подана у дод. В).

Ефективність процесу формування творчого потенціалу здійснюється, якщо забезпечити професіоналізацію занять з практики усного і писемного мовлення студентів на початковому етапі навчання; залучати студентів до систематичної науково-дослідної роботи; активізувати імітаційно-педагогічну діяльність студентів на заняттях із практики мовлення.

Схема 2.1

Модель формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки

Творчий потенціал



Творчі здібності учителя

Здібності	Характеристика
Комунікативні	Уміння легко вступати в контакти з іншими людьми і підтримувати з ними відносини, які відповідають його соціальній ролі; експресивні здібності вчителів – уміння образно і яскраво виражати думки за допомогою слова і невербальних засобів: чітка дикція, грамотна мова, вдало підібрана наочність роблять матеріал, який викладається, зрозумілим; мажорні здібності – оптимізм і гумор педагога, що допомагають активізувати навчальний процес, попередити або безболісно ліквідувати складний конфлікт, зняти напругу, емпатія.
Дослідницькі	Здатність критично аналізувати ситуацію, результати попередньої діяльності; виявляти і загострювати проблему, формулювати творчу задачу, складати гіпотезу, модель діяльності і кінцевого результату, складати оригінальні плани будь-якої творчої дії, вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, вміння переносити знання і досвід у нові ситуації.
Дидактичні	Уміння пояснити матеріал так, щоб він був доступним і просто засвоювався; це уміння образно і логічно мислити, яскраво і доступно оформляти необхідну інформацію в мовні висловлення. Здатності до концентрації і розподілу уваги – готовність на занятті і у всіх інших випадках спілкування тримати в полі зору всю навчальну групу, бачити кожного окремо. У той же час, уважно спостерігаючи за вихованцями, не можна втрачати контроль за власною мовою, жестами, виразом обличчя. Розподіл уваги – це можливість розосередитися на декількох об'єктах чи успішно виконувати кілька дій. Стійкість уваги – це збереження необхідної інтенсивності уваги на тривалий час. Переключення, чи здатність швидко змінювати об'єкти, на які спрямована увага, тобто швидкість переходу від одних видів діяльності до інших.
Рефлексійні	Ґрунтуються на критичному мисленні і передбачають високу самоорганізацію, самоконтроль, оперативну корекцію поведінки, здібності до критичного перегляду набутого досвіду, здатність до переосмислення особистих дій та вчинків. Це прагнення адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки вихованців.

Програма розробленої нами методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів у процесі фахової підготовки складається з двох основних етапів: 1 – професійно-орієнтуючий; 2 – професійно-формуєчий (дод. Б).

Перший етап здійснює орієнтацію студентів на майбутню творчу професійно-спрямовану діяльність і має на меті: а) сформувати психологічну теоретичну і частково практичну готовність до професійно-спрямованого навчання; б) визначити особисті потенційні можливості студентів у професійній діяльності; в) організувати первинну науково-дослідну роботу. Завданнями цього етапу виступили: орієнтація студентів на самооцінку творчого потенціалу; ознайомлення майбутніх учителів з експериментально-дослідною методикою; організація пошуку тематичної інформації для подальшого вивчення розмовних тем (статті, ігри, автентичні тексти тощо).

На другому етапі відбувається процес формування та розвитку основних складових творчого потенціалу майбутніх фахівців, який триває весь навчальний рік. Метою цього етапу є: а) прищеплення творчого стилю діяльності студентів; б) закладання основи методичної компетенції; в) формування професійного мислення. Завданнями виступили: формування професійної автономії студентів; зміна соціальних ролей між викладачем і студентом; набуття професійного досвіду майбутніх фахівців.

Крім того, другий етап спрямований на процес визначення, аналізу й оцінки отриманих результатів розробленої методики для формування позитивних мотивів на подальше вдосконалення творчого потенціалу (професійних здібностей, умінь і навичок) студентів. До завдань цієї стадії другого етапу входять: а) діагностика рівня розвитку творчого потенціалу студентів Ег та Кг на кінець (першого) другого року навчання; б) визначення основних результатів, що були досягнуті студентами Ег на протязі експериментального навчання у ВНЗ та порівняння їх з результатами Кг; в) спільне обговорення шляхів удосконалення експериментальної методики.

Зазначені цілі й завдання реалізувалися через упровадження в навчально-виховний процес основ методу проектів і професійно-комунікативного навчання на заняттях з практики усного і писемного мовлення, що передбачало пошукову діяльність студентів (добір додаткової інформації), їх самостійну роботу з мовним матеріалом (складання творчих вправ, ігор, кросвордів), імітаційну педагогічну діяльність (розробка й проведення епізодів практичних занять, складання та перевірка контрольних робіт), дослідження проблем професійного характеру (проведення теоретико-методичних п'ятихвилинки), розвиток рефлексії (аналіз виконаної групової та індивідуальної роботи).

Кінцевим результатом запровадження такої моделі в навчально-виховний процес є формування професійної компетенції майбутніх учителів, що визначається не лише базовими знаннями та вміннями, але й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, його розумінням себе у світі, стилем стосунків з людьми, його педагогічною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

Аналіз педагогічної літератури, а також відповідних публікацій у суміжних галузях наукових знань свідчить про інтенсивне зростання досліджень професійної компетенції. Проблемою розвитку зазначеної компетенції вчителів іноземних мов займаються такі вчені, як Л.В. Ананьєва, В.В.Баркасі, О.Б.Бігіч, Г.В.Мельниченко, Ю.І.Пассов, В.В.Сафонова, Т.Ю.Тамбовкіна та інші. Словник методичних термінів включає до складу професійної компетенції знання з дидактики, психології, мовознавства, методики, психолінгвістики та інших наук, значущих для професійної діяльності вчителя [26].

З огляду на багатоплановість поняття, науковці [25] виокремлюють у професійній компетенції три основних компоненти: мовний, мовленнєвий та методичний. За визначенням В.В.Сафонової, **мовна** компетенція трактується як комплекс мовних знань, умінь і здібностей, оволодіння якими дозволяє

студенту продовжувати граматично правильне і лексично коректне іншомовне мовлення, функціонально характерне для науково-педагогічної та навчально-педагогічної сфер спілкування. **Мовленнєва** компетенція визначається автором як комплекс комунікативних знань, мовленнєвих навичок і вмінь, а також здібностей, за допомогою яких студент комунікативно прийнятно буде, наповнює і варіює професійне іншомовне мовлення.

Стосовно **методичної** компетенції, у спеціальній науковій літературі можна знайти цілу низку визначень цього поняття [16, 24, 120, 194]. За визначенням Т.Ю.Тамбовкіної, складовими методичної компетенції виступають: “уміння планувати свою педагогічну діяльність, володіння широким спектром методичних прийомів і уміння адекватно використовувати їх стосовно до віку учнів і поставленої мети навчання; уміння орієнтуватися в сучасній методичній літературі, здійснювати відповідний умовам вибір посібників і інших засобів навчання; готовність і здатність підвищувати свій професійний рівень” [194:64]. Крім того, одним з важливих показників сформованості методичної компетенції виступає, за визначенням О.Б.Бігіч, не тільки володіння різноманітним набором методичних прийомів, але і кваліфіковане уміння застосовувати прийоми та методи як цілісну стратегію навчання іноземної мови. До всього перерахованого додамо уміння «формувати в учнів як на уроках з іноземної мови, так і в позакласній роботі рівень комунікативної компетенції» [24:29].

Такий розподіл умінь учителя, що становлять його професійну компетенцію, носить суто умовний характер, тому що всі вони взаємозалежні і являють собою єдиний комплекс знань, умінь та навичок.

Розробка методики формування творчого потенціалу вчителів іноземних мов у процесі фахової підготовки здійснювалася на основі трьох видів педагогічного експерименту: констатувального, формувального, контрольного. Констатувальний експеримент проведено на стадії

діагностики вихідних показників дослідження; формувальний посів основне місце в апробації експериментальної методики; контрольний відбувся на етапі аналізу проведеного дослідження. Констатувальний експеримент встановив стан проблеми у практиці, а саме рівні сформованості творчого потенціалу студентів молодших курсів. На стадії формувального експерименту було розроблено і запроваджено в навчально-виховний процес експериментальних груп низку дидактичних прийомів, що склали методику формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов на базі занять з практики усного і писемного мовлення на початковому етапі навчання у ВНЗ. В основу розробленої методики було покладено метод проектів і професійно-комунікативне навчання. Третій, заключний, етап мав на меті перевірку ефективності розробленої методики, складання рекомендацій щодо її організації та впровадження.

Провідною метою формувального експерименту стало формування творчого потенціалу студентів I-II курсів, що вивчають іноземні мови як спеціальність, на заняттях з практики усного та писемного мовлення.

Відповідно до поставленої мети головними завданнями експериментального дослідження було: розробити й впровадити методику формування творчого потенціалу на заняттях з практики УПМ для студентів молодших курсів, побудовану на основах методу проектів і професійно-комунікативного навчання; підібрати методичний матеріал, необхідний для реалізації цілей формуючого експерименту, в основі якого лежать імітаційні заняття, дидактичні ігри, творчі вправи, інтерв'ювання, дискусії тощо; використати в завданнях і методичному апараті ефективні засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, надати їх роботі професійної спрямованості; забезпечити позитивний емоційний супровід у роботі над формуванням творчого потенціалу майбутніх учителів.

На підготовчому етапі формувального експерименту ми визначили його мету, завдання, терміни, умови проведення, учасників експерименту. Крім

того, був детально спланований хід і організація майбутнього навчання за розробленою методикою. Обиралися два однорідних об'єкти – експериментальний і контрольний. У контрольних групах навчання велося за традиційною методикою. В експериментальних – цілеспрямовано створювалися умови для формування та розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

Аналіз методичної, психолого-педагогічної і лінгвістичної літератури, а також результати констатувального експерименту дозволили визначити вихідні положення методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. До них увійшли:

- використання інтерактивних засобів навчання, таких, як дискусії, диспути, конференції, що позитивно впливають на створення відповідної творчої атмосфери, розвивають аналітичні здібності студентів, змінюють соціальні статуси в системі «студент-викладач», створюють умови для конструктивного спілкування студентів незалежно від рівня їхніх знань та розвитку творчості;
- залучення студентів до систематичної творчої науково-дослідницької діяльності, що сприяє формуванню та розвитку таких якостей майбутніх вчителів, як самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, вимога до себе, викликає пізнавальний інтерес до професійних знань, розвиває світогляд, створює умови для розвитку рефлексії. Тривала систематична самостійна робота з методичною та науковою літературою зумовлює накопичення знань у сфері інноваційних технологій навчання, знайомить з досвідом роботи вчителів-новаторів;
- побудова експериментальної методики на ідеях проблемного навчання, завдяки якому відбувається засвоєння не лише результатів наукового пізнання системи знань, але і самого шляху, процесу одержання цих результатів, формування пізнавальної самостійності і розвиток творчих

- здібностей; здатності виявляти проблеми та висувати гіпотези їхнього рішення, уміння критично аналізувати ситуацію, доходити висновків, є вагомим мотивом для дослідницької діяльності;
- реалізація процесу навчання за принципом співробітництва, що є однією з дидактичних систем особистісно-орієнтованого підходу в навчанні. Зазначений принцип дозволяє найбільш ефективно розкрити потенційні можливості кожного студента, забезпечує необхідні умови задля активізації пізнавальної і мовленнєвої діяльності, розвиває здібності до міжособистісного спілкування, до подолання конфліктних ситуацій, формує такі якості, як товариськість, повага до думки співрозмовників, терпиме ставлення до особливостей інших людей;
 - розвиток рефлексії, що є процесом самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. За допомогою здібностей рефлексії здійснюється усвідомлення способів досягнення поставлених завдань. Фахівець, педагог вчиться переглядати свій професійний досвід, коригувати понятійний апарат, робить його адекватним сучасній педагогіці. Розвиток рефлексії розвиває самокритичність, формує адекватну самооцінку, розвиває чутливість до внутрішнього стану учня.

Змістом експериментальної методики виступили п'ять блоків роботи (див. дод. Д). У процесі формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов ми цілеспрямовано базували їх на професійно-спрямованій діяльності колективу, підгрупи і безпосередньо кожного її учасника. У зв'язку з цим, кожен з блоків проектної роботи вирішував певні дидактичні завдання, що мали своєю метою формування у студентів професійних творчих здібностей, професійно-творчого мислення, творчих якостей педагога, комплексу професійно-педагогічних умінь і навичок. Для ефективного впровадження запропонованої методики навчання були розроблені необхідні в навчальній діяльності студентів допоміжні матеріали:

1) рекомендації щодо проведення певного імітаційного заходу професійного характеру (епізод заняття); 2) щоденники ігрових форм навчання; 3) теки теоретико-методичних матеріалів з методики викладання іноземних мов.

Перший блок передбачав визначення основної теми дослідження та її проблемних напрямів, планування етапів роботи, розподіл завдань за підгрупами й усередині підгруп. Його завданням було навчити студентів самостійно визначати проблеми, висувати й обґрунтовувати гіпотези щодо їх вирішення, планувати методичну роботу з вивчення необхідного лінгвістичного матеріалу. Другий блок призначався для введення і первинного закріплення необхідного для тематичної комунікації якісно нового лексичного і граматичного матеріалу. Студенти навчалися самостійно добирати, готувати та презентувати відповідний мовний матеріал, самостійно розробляти та проводити фрагменти заняття з розвитку лексичних умінь і навичок, готувати наочний і роздатковий матеріал, кваліфіковано використовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання. Третій блок був спрямований на засвоєння і закріплення введеного лексичного і граматичного матеріалу засобами дидактичних ігор, дискусій, інтерв'ювань, інсценувань проблемних ситуацій у процесі роботи над тематиками проектного дослідження. У процесі його проведення студенти експериментальних груп вдосконалювали новий лінгвістичний матеріал у процесі роботи над тематичними підблоками. З огляду на унікальні можливості гри в розвитку професійних якостей особистості ми визнали необхідним увести ігрову діяльність саме на етапі закріплення лінгвістичного матеріалу, що передбачає різновид мовних і комунікативних творчих завдань. Крім того, у третьому блоці відбувався проміжний контроль завдань, які відводилися студентам на самостійне виконання (пошук та збір додаткової інформації). Четвертий блок характеризувався груповою роботою над текстовими завданнями дослідницького і професійно-спрямованого характеру і мав на меті коригування проекту перед його захистом. Робота з

текстами вчила студентів цілеспрямовано добирати актуальну інформацію, готувати її до групової аудиторної роботи, розробляти відповідні вправи, організовувати дискусії, інтерв'ювання, рольові ігри. В межах п'ятого блоку відбувалася презентація результатів дослідницької проектної діяльності, обговорення певних труднощів, що виникали в період підготовки матеріалів, визначення кращих проектів. Студенти вчилися представляти результати своєї творчої діяльності (робити повідомлення, підводити висновки, обґрунтовувати обрану позицію); аналізувати відповіді доповідачів; організовувати й підтримувати дискусії на проблемні теми; оцінювати свою діяльність та діяльність своїх товаришів.

Досягнення поставленої мети, а саме формування творчого потенціалу майбутніх фахівців, ми бачимо в побудові навчального процесу за такою схемою: 1. Визначення викладачем певних компонентів творчого потенціалу, на формування і розвиток яких спрямовується майбутня професійна діяльність студентів і методична діяльність викладача. ⇒ 2. Визначення мотивів майбутньої діяльності студентів. ⇒ 3. Визначення основних засобів для розвитку відібраних складових. ⇒ 4. Формування завдань. ⇒ 5. Реалізація обраних засобів. ⇒ 6. Організація контролюючої діяльності викладача. ⇒ 7. Процес формування обраних компонентів. ⇒ 8. Аналіз і самоаналіз студентами результатів своєї діяльності. ⇒ 9. Діагностика результатів.

У зв'язку з наданою послідовністю процесу формування творчого потенціалу ми вважаємо важливим виділити такий аспект у професійно-орієнтованій діяльності викладача ВНЗ, як **створення установки** на занятті на розвиток методичних можливостей і здібностей студентів, які, займаючи позицію суб'єкта в педагогічній діяльності, будуть свідомо прагнути під керівництвом викладача розвинути необхідні для своєї майбутньої професійної діяльності здібності. При взаємодії з іншими суб'єктами через особливі професійно-значущі відносини, які диктуються цілями їхньої

спільної діяльності і визначеним результатом цієї діяльності, у студента формується професійний інтерес до самого заняття, його ходу, прийомів і способів роботи на занятті, розвивається психологічна готовність і бажання вдосконалювати свої здібності до вчительської праці. Сприятливими факторами, що впливають на прояв професійної активності, стають *умови* навчання, коли студент не тільки опановує знаннями, але і має можливість реалізувати свої професійні функції на моделюючому рівні. Створення даних умов ми бачимо в проведенні, з одного боку, цілеспрямованої методичної роботи викладача з формування складових творчого потенціалу студентів. З другого боку, діяльність студентів передбачає: знайомство з сучасними методиками навчання іноземних мов у школі; проведення імітаційних епізодів занять з розвитку мовних навичок і вмінь своїх однокурсників; методичну роботу з додатковими джерелами інформації; добір та самостійну розробку ігор, творчих вправ, дискусій; аналіз імітаційної і дослідницької діяльності однокурсників і самоаналіз.

Досліджуючи ефективні умови формування творчого потенціалу майбутніх учителів, ми ставили за мету ґрунтувати основи експериментальної методики на ефективних методах і прийомах стимулювання творчої активності студентів, а саме:

1. Стимулювання зацікавленості у творчій діяльності здійснювалося за допомогою використання на заняттях цікавих прикладів з життя відомих людей, висловлювань, крилатих виразів, актуальної інформації з життя зірок, фантастичних фактів з періодичних видань, казок, гумористичних історій, ситуацій з професійного життя педагогів.

2. Створення атмосфери емоційного переживання на заняттях з практики УПМ відбувалося при зустрічі з новим фактом, явищем, подією. Усвідомлення чогось цікавого викликало подив, що збуджувало активність уяви. Висування гіпотез можливого вирішення проблем, які підлягають дослідженню, розв'язання питань, обговорення ідей, відстоювання власної

думки, пошук аргументів у захист висунутої ідеї – усе це ефективно впливало на добре сприйняття нового матеріалу, емоційно позитивний стан студентів, подальшу дослідницьку діяльність.

3. Формування мотивів ми будували на великому спектрі функціональних можливостей ігрової діяльності. У зв'язку з цим даний дидактичний прийом використовувався на всіх п'яти блоках формувального експерименту. Особливе місце посіли дидактичні ігри на етапі введення і закріплення граматичного і лексичного матеріалу. Обравши дидактичну гру одним із методів формування професійної творчості майбутніх учителів, ми прагнули використовувати такі види ігор, які б не вимагали від викладача і студентів великих витрат часу та зусиль. Аналіз дидактичної літератури визначив наше рішення у виборі і розподілу видів дидактичних ігор на певних етапах вивчення теми. На етапі засвоєння нового матеріалу студентам пропонувалися мовні ігри на тренування різних аспектів мови: лексичні, граматичні, фонетичні, мовленнєві та нескладні комунікативні імітаційно-моделюючі ігри. На етапі закріплення і повторення вивченого матеріалу використовувалися помірно-контролюючі рольові ігри та більш складніші імітаційно-моделюючі. На таких етапах професійно-спрямованого навчання, як текстовий аналіз і презентація проектів у процес навчання запроваджувалися ділові та вільні рольові ігри.

4. Організація науково-дослідницької діяльності студентів з елементами експериментальної роботи дозволила стимулювати творчу активність студентів, роблячи так звані «відкриття». Методика роботи над проектами передбачає проведення студентами тестувань, анкетувань, інтерв'ювань та інших видів дослідження проблем у процесі пошуку необхідних даних для доказу своєї гіпотези. Це дає можливість студентам діяти незалежно від викладача: самостійно планувати, організовувати та реалізовувати діяльність, прогнозувати результати дослідницької та професійно-комунікативної роботи.

Здійснення зазначених вище умов відбувалося на основі проблемного навчання, яке стосовно іноземних мов являє собою переважне використання в навчальному процесі дослідницького рефлексу саморозвитку за рахунок такого способу навчання, як пошук. Опора на дослідницький рефлекс у значній мірі підвищує мотивацію вивчення іноземної мови, бере участь у розвитку суттєвих професійних здібностей. У своєму експерименті ми використовували основні методи проблемного навчання, запропоновані М.І.Махмутовим: проблемний виклад, проблемна евристична бесіда, проблемні завдання, проблемні мовні ситуації.

Проблемний виклад застосовувався під час введення нового мовного матеріалу. Шлях розв'язання проблеми визначався в результаті створення додаткових асоціацій. Так, наприклад, при введенні нового лексичного матеріалу семантизація слів здійснювалася різними безперекладними способами: засобами наочності, мовного пояснення або в гармонійному поєднанні обох.

Проблемна евристична бесіда полягає в послідовному пред'явленні студентам серії запитань, вирішення яких дає можливість переходити до наступного кроку в пошуковій діяльності. Цей метод ми використовували насамперед на першому етапі проектного навчання при визначенні тематики майбутнього дослідження, його актуальності, значення, практичної цінності, способів подальшого застосування, а також при розгляді проблемних питань на кожному з підблоків.

Проблемне завдання являє собою рішення такого завдання, в якому відсутня одна з умов її виконання: мета, предмет або спосіб дії. У цьому випадку завдання перетворюється на проблемну задачу. Зазначений метод проблемного навчання був особливо продуктивним при виконанні творчих вправ на формування лексичних і граматичних навичок на другому і третьому блоках запропонованої методики навчання.

Проблемні мовні ситуації – це ситуації, що спонукують до мовних дій продуктивного характеру. В таких ситуаціях невідомо: або про що говорити (предмет дії), або як говорять у даному конкретному випадку (спосіб дії). При цьому використовуються завдання такого типу: вам необхідно про щось дізнатися, запитати, відповісти, але при цьому ситуація вам незнайома. При використанні проблемних мовних ситуацій необхідно знайти такі ситуації, які не вимагають особливої підготовки для складання діалогів чи монологів. Більш складні мовні ситуації можуть створюватися за допомогою тез для дискусії. У своєму експерименті ми використовували проблемні ситуації, звертаючись до рольових ігор та обговорень на різних етапах проектного навчання.

В основу експериментальної методики ми поклали принципи, що забезпечують комунікативно-методичний зміст заняття з іноземної мови (Г.В.Рогова), а саме: принцип виховуючого навчання, комунікативної спрямованості, диференційованого й інтегрованого навчання, принцип свідомості, активності, доступності і посильності, принцип міцності й індивідуалізації. Так, принцип виховуючого навчання реалізується у визначенні мотивів майбутньої навчальної діяльності студентів: знайомство із соціокультурними явищами і закономірностями своєї країни і країни, мова якої вивчається; формування світогляду особистості майбутнього фахівця за рахунок самостійної дослідницької діяльності. Принцип комунікативної спрямованості виявляється у тім, що учасники спілкування намагаються вирішити реальні й змодельовані задачі спільної діяльності за допомогою іноземної мови, при цьому ми ставили мету розвивати комунікативну компетенцію майбутніх фахівців на основі діяльнісного підходу в навчанні при створенні умов природного навчального спілкування. Принцип диференційованого й інтегрованого навчання ми впровадили в запропоновану методику, розвиваючи на кожному етапі проектного навчання певний вид мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання і письмо.

Контроль навчання мові реалізовувався в результаті цілісної системи іншомовних знань. Забезпечення принципу свідомості передбачали завдання, спрямовані на розвиток пізнавальних здібностей, вони припускали творче переосмислення вивченого матеріалу, проміжний контроль за реалізацією дослідження, за усвідомленням цілей, задач і методів дослідження. Звернувшись до навчання у співробітництві, надавши можливість кожному студенту незалежно від індивідуальних особливостей активно приймати участь у вирішенні загальногрупової проблеми, ми впровадили в навчання принцип активності, який у багатьох випадках реалізується лише частково. Принцип доступності і посиленості здійснювався на основі внутрішньогрупових розподілів завдань між її учасниками. Крім того, впровадження завдань, які не потребують спеціальної домашньої підготовки, забезпечило нормальний ритм виконання домашніх робіт. Принцип міцності набутих знань ми реалізували на таких видах робіт, що передбачали контроль засвоєного матеріалу. Окрім того, зв'язок робіт з реальним життям, практична значущість групових досліджень слугувала ефективною мотивацією до творчого стилю діяльності студентів, що підвищувало якість знань. Принцип індивідуалізації, що передбачає врахування природних особливостей кожного студента, реалізовувався у наданні кожному студенту проектних підгруп індивідуального завдання, яке відповідало його можливостям, здібностям, знанням і умінням. Причому всі студенти мали право самостійно обирати завдання для реалізації загального плану діяльності. Однак, складний характер більшості завдань виключав можливість виконання лише елементарних завдань, які не вимагали особливих зусиль. Крім того, у розпорядженні студентів були певні години консультацій, на яких можна було одержати від викладачів необхідну методичну допомогу.

Основними дидактичними прийомами, що відповідають цілям і завданням формуючого експерименту, ми обрали дидактичну гру і такі

способи інтерактивного спілкування, як дискусія, диспут, “круглий стіл”, конференція, інтерв’ювання. Організувати міжособистісне спілкування на заняттях з практики мови можливо, навчаючи студентів обговоренню актуальних для них проблем у спеціально створених для цього умовах. Обрані прийоми дозволяють розвивати велику гаму творчих здібностей, умінь, необхідних у майбутній творчій діяльності педагога. З одного боку, організація і проведення ігор та дискусій дозволить сформувати здібності в різних ситуаціях займати адекватну позицію, співпрацювати у спільній творчій діяльності зі студентами та викладачами, критично аналізувати ситуацію, з іншого – розвине логічне мислення, вдосконалить усне монологічне та діалогічне непередготовлене мовлення, розвине імпровізацію у виборі методів обґрунтування своїх ідей, сформує здатність до оперативної корекції поведінки та діяльності. Дискусія та гра дають можливість студентам розвивати здатність вільного спілкування іноземними мовами ще на ранній стадії вивчення мов.

Головними умовами дискусії, що позитивно впливають на розвиток професійно-комунікативної спрямованості навчання, є участь всієї групи в обговоренні проблемного питання, можливість побудови дискусії в формі рольової гри, мимовільний вихід на професійну тематику, тривалий час активності кожного студента. Вмілий підхід до організації дискусій дозволяє застосовувати цей методичний прийом на багатьох етапах роботи: при читанні, аудіюванні, говорінні. Дискусію ми використовували на першому блоці експериментальної методики з метою активізації мовленнєво-розумових здібностей студентів. У процесі дискусії студенти визначали тему дослідження, висували гіпотези розв’язання проблем, визначали можливості використання теми дослідження в реальних життєвих умовах. Крім того, ми використовували дискусію з метою розвитку навичок монологічного і діалогічного мовлення на кожному з наступних етапів проекту. Етап

текстового аналізу і презентації проектів також ґрунтувався на обговоренні висунутих проблемних ситуацій, питань.

Обравши гру одним із засобів розвитку професійних творчих здібностей майбутніх учителів, ми звернули увагу на те, що у психологічній концепції ігрової діяльності (О.Леонтьєв, Д.Ельконін) гра визначається як діяльність, предмет та мотиви якої лежать у самому процесі її здійснення. Учбовою грою прийнято називати таку гру, що використовується в навчальному процесі в якості завдання, яке містить навчальну задачу [148]. Рішення цієї задачі забезпечує досягнення певної навчальної мети. Як спеціальний вид діяльності, учбова гра спрямована на формуванні певних здібностей, засвоєння та застосування конкретних знань, умінь і навичок. Вона є засобом навчання, мета якого – навчити діяти.

Н.Посталюк виділяє в дидактичній грі навчальну, розвивальну і виховну функції. Автор підкреслює той факт, що проблемний зміст ігрової діяльності підвищує ефективність навчання у 2 рази [163]. Інтенсифікація процесу навчання здійснюється за рахунок економії часу в процесі досягнення встановлених дидактичних цілей. Гра дозволяє позбутися стереотипів, шаблонів мислення, готує до нововведень, іншими словами, розвиває творчий стиль діяльності [18;50;76;81;109; 127;163].

Специфіка інтерактивних способів навчання полягає насамперед у забезпеченні певного емоційного та інтелектуального середовища у процесі навчальних занять, атмосфери психологічного комфорту для кожного студента. Вони дають психологічну захищеність кожному учаснику, перспективу професійного росту, усвідомлення залежності між якістю своєї діяльності в міжгруповій взаємодії та успішністю професійного становлення, формування позитивної установки на спільну роботу, самостійність, творчість, включення студентів у систему відносин, побудованих на педагогічній взаємодії, співробітництві і співтворчості; реалізацію рефлексивних і емпатійних процесів, що дозволяють керувати емоційними

почуттями та станом учасників, можливість виявляти гнучкість. Інтерактивні технології навчання покликані здійснювати визначені функції, що відповідають специфіці пізнавальної діяльності студентів і особливостям професійно-педагогічної діяльності.

Для успішної реалізації процесу формування методичних умінь був введений якісно новий прийом навчання саме для практики УПМ – теоретико-методична п'ятихвилинка. Метою такого прийому було ознайомлення студентів з основами: 1) методики навчання іноземних мов у школі, 2) психолого-педагогічних особливостей процесу викладання й учіння, 3) діагностики результатів навчально-виховної діяльності. Сутність означеної п'ятихвилинки полягає в ознайомленні студентів з теоретичними засадами певного виду професійної методичної діяльності вчителя іноземних мов, як-то: особливості процесу введення лексичних одиниць, основи роботи з текстами (предтекстові, текстові, післятекстові вправи), правила побудови доповіді, план аналізу проведеного заняття; особливості мовлення вчителя, рефлексія та її значення для професійної діяльності педагога тощо. Слід зазначити, що теоретичний матеріал готувався, оформлявся та презентувався студентами експериментальних груп самостійно з попередніми консультаціями викладачів.

2.2. Зміст і хід навчання за експериментальною методикою

Реалізація розробленої методики запроваджувалась у навчально-виховний процес Херсонського державного університету (Інститут іноземної філології) продовж 2000-2004 навчальних років. Формуючий експеримент охопив 95 студентів I-II курсів очної форми навчання.

Професійно-орієнтувальний етап. Для створення умов успішної реалізації розробленої методики у звичний для студентів ритм і стиль навчання ми визнали необхідним розробити етап, який орієнтував би студентів на майбутню професійно-спрямовану діяльність. Як було зазначено

в параграфі 2.1, метою цього етапу стало забезпечення психологічного настрою на майбутню методично-дослідницьку навчальну діяльність, теоретичної та частково практичної готовності студентів до професійно-спрямованого навчання. Складовими професійно-орієнтувального етапу стали три взаємозалежних види діяльності: 1) пропедевтична самостійна пошуково-дослідницька діяльність студентів, що передбачає пошук та збір необхідного мовного й інформаційного (змістовного) матеріалу для подальшого впровадження експериментальної методики; 2) діагностика професійного творчого рівня студентів молодших курсів на перших заняттях з практики УПМ; 3) вступний екскурс в основи експериментально розробленої методики. У зв'язку з цим до завдань першого етапу ми віднесли: ознайомлення студентів з розмовними темами, що підлягають вивченню на майбутніх заняттях з практики УПМ протягом першого (другого) року навчання, та з низкою якісно нових завдань, спрямованих на розвиток безпосередньо творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Для впровадження цієї мети на початку експериментального року студентам було роздано спеціально розроблений дидактичний матеріал, що містив низку запланованих для вивчення на першому (другому) курсі навчання розмовних тем, певні завдання і відповідно до них задачі студентів для забезпечення організації розробленої методики, до яких ми віднесли: дослідження інформаційного потенціалу університетської й обласної бібліотек з метою добору лексичного (дидактичного) матеріалу до розмовних тем, інформації з суміжних наук, художніх, публіцистичних, наукових текстів; дидактичних ігор у відповідності до лексичних тем. У плані теоретичної підготовки ми включили в дидактичний матеріал список літератури, який містить інформацію про складові компоненти розробленої методики навчання (проектну методику, професійно-комунікативне навчання). Підготовчий етап мав на меті настроїти студентів на вивчення

певних тем, організувати початкову пошукову дослідницьку діяльність, закласти основу професійно-спрямованого навчання.

Враховуючи складності введення, підготовки і проведення навчання за проектною методикою, була проведена серія занять, що мала метою ознайомити студентів з умовами організації і проведення позначеного навчання. Перше вступне заняття почалося з визначення: а) завдань вчителя в навчальному процесі в цілому і на уроці зокрема; б) складових творчого потенціалу вчителів іноземних мов; в) особливостей професійної діяльності вчителя іноземних мов; г) навчально-виховних можливостей предмета “іноземна мова”. На підтвердження висунутих студентами експериментальних груп гіпотез були розглянуті життєві приклади з їх особистого досвіду: робота колишніх шкільних учителів мов, у тому випадку й іноземних, творчий шлях та досягнення вчителів-новаторів, про яких їм доводилося читати або чути. На другому занятті було проведено тестування й анкетування студентів на предмет виявлення рівня їхнього творчого потенціалу. Результати тестування підтвердили отриману нами в процесі констатувального експерименту інформацію про недостатній рівень сформованості творчого потенціалу студентів I-II курсів (результати констатувального експерименту наведені в дод. А.5). Після проведення діагностики студенти Ег ознайомилися з її результатами та з результатами констатувального експерименту, проведеного у трьох вищих навчальних закладах України. Далі були визначені методичні завдання й умови навчання, що ефективно впливають на формування творчого потенціалу майбутніх учителів, професійну спрямованість студентів. Також студенти Ег розглянули можливі прийоми професійно-спрямованого навчання, здатні формувати професійну компетенцію майбутніх фахівців. Організація, проведення, а головне, оголошення результатів тестування студентів експериментальних груп зробило значний вплив на виникнення позитивних мотивів задля впровадження розробленої методики формування творчого потенціалу

студентів початкових курсів. Третє заняття мало на меті ознайомити студентів Ег з дидактичними методами формування складових творчого потенціалу, а саме з методом проектів та основами професійно-комунікативного навчання. Студенти розглянули основні принципи і вимоги до проведення експериментального навчання. Крім того, на занятті були розібрані приклади планування, організації та проведення циклів занять, що пропонуються експериментальною методикою. Для реалізації навчання студенти утворили підгрупи, визначили основні можливі блоки роботи над проектами, проміжні форми контролю за самостійною проектною діяльністю, дні консультацій.

Професійно-формувальний етап. Метою цього етапу є формування творчого мислення фахівця: навчити майбутніх учителів самостійно конструювати навчальний процес, створювати його модель, планувати результат навчального і виховного впливу професійної діяльності; розвинути вміння аналізувати педагогічні факти і синтезувати диференційовані знання з психології, педагогіки і методики при розв'язанні практичних задач; сформувати вміння критично оцінювати навчальний матеріал, посібники, засоби навчання та вміння здійснювати комунікативно-навчальні функції вчителя іноземних мов.

Метод проектів, як було підкреслено в параграфі 1.3, на жаль, ще не знайшов широкого застосування в методиці навчання іноземних мов, тому в процесі його використання виникають певні труднощі як у викладачів при організації навчання, так і у студентів під час виконання проектних завдань. Тому важливою умовою успішного впровадження МП у процес навчання є чітке розуміння студентами структурних етапів роботи над проектом, домашніх завдань, кінцевих результатів. Для цього ми розробили та роздали студентам Ег для подальшого використання відповідні рекомендації, схеми, плани, на які вони мали орієнтуватися при розробці фрагментів уроків, рольових ігор, дискусій, інтерв'ювань тощо (дод. Ж; Л).

За умови, якщо організаційна сторона проектної діяльності студентам не нова, завданням викладача було відновити в пам'яті проектантів типові помилки та недоробки, що частіше допускаються при організації, підготовці і проведенні навчання за розробленою методикою.

Починаючи безпосередньо опис головних блоків, що лягли в основу формуючого експерименту, варто звернути увагу на той факт, що аналіз методичних досліджень показує відсутність чітко встановленої кількості блоків навчання за методом проектів. Визначення, розподіл та їх побудова визначаються в залежності від компонентів: складності обраної для дослідження теми, психологічного настрою групи на вивчення тієї чи іншої проблеми, якісних характеристик обраної теми дослідження.

Розглянемо запропоновані блоки розробленої методики з погляду на її підготовку, організацію і проведення більш детальноше.

Перший блок роботи над проектом – це формування мотивів майбутньої дослідницької діяльності.

Як було зазначено вище, перший крок у роботі за запропонованою методикою є найскладнішим з ряду причин: некомпетентність студентів початкових курсів у методичних питаннях планування і проведення занять з іноземної мови, низький рівень їхньої мовленнєвої підготовки, психологічна неготовність до самої професії вчителя, шкільна звичка до репродуктивних видів діяльності – усе це негативно позначається на загальному настрою групи при введенні запропонованого виду роботи. Враховуючи всі перелічені труднощі, ми приділили особливу увагу мотиваційному боку питання. У науковій психологічній літературі наводиться низка умов, що мотивують пізнавальну діяльність студентів. Але всі вони зводяться до одного: спонукання до пошуку виникає в момент прийняття учнем проблеми як своєї власної, коли “проблема для нього стає його проблемою”(65;58).

Тому, як зауважують психологи, забезпечення мотивації майбутньої діяльності і буде рушійною силою в процесі роботи на першому блоці.

Формуванню інтересу й особистісного сприйняття матеріалу сприяють обговорення питань, що не мають однозначного вирішення, й акцентування уваги на проблемах, які цікавлять насамперед самого студента.

Таким чином, метою першого блоку було визначено: формування здатності бачення проблем, висування гіпотез та оригінальних ідей їх доказу, навчання планувати і творчо конструювати навчальний процес. Висунута мета зумовлює наступні завдання: розвиток здатності студентів пояснювати та обґрунтовувати свою думку, здатності до міжособистісного спілкування, ініціативності, терпимого ставлення до думки інших людей, формування адекватної позиції в діяльності і спілкуванні, логічного мислення, уяви, образного мислення, емоційного мовлення. Крім того, робота на першому етапі розвиває конструктивно-прогностичні здібності та вчить формулювати завдання, знаходити оригінальні варіанти їх розв'язання, відмовлятися від звичайних стереотипів, аналізувати і узагальнювати, аргументувати.

Організаційна сторона першого блоку передбачає визначення мети, засобів, методів, етапів, бажаного результату, а головне, практичної цінності проектного дослідження. Одним з важливих пунктів роботи продовж першого блоку є визначення майбутніх видів робіт у процесі підготовки проекту. На першому занятті визначалася структура роботи над проектом: введення необхідного лексичного і граматичного матеріалу, обробка його за допомогою дидактичних ігор, звіт про підготовку проекту кожною підгрупою, кожним її учасником (даний етап роботи є обов'язковим, здійснюючи контроль участі всіх членів підгруп), обговорення основних тематичних блоків, робота з текстами, презентація проектів.

Організація обговорень основних питань першого блоку здійснювалась у формі дискусії. Дискусія є одним з природних засобів спілкування. Це обговорення певної проблеми шляхом обміну думками при співпаданні чи розходженні думок. Як практика в мовленні, цей вид роботи передбачає розвиток умінь чітко, логічно формулювати свої думки, а саме: вміти робити

узагальнення на основі прикладів, проводити аналогії, оцінювати пріоритети, виводити причини, вести дискусію – вміти слухати, не перериваючи, висловлюватися у відповідь чітко і аргументовано.

У процесі обговорення майбутньої роботи проектним групам необхідно було висунути свої версії практичного застосування матеріалу, зуміти аргументувати свій вибір і довести актуальність майбутнього дослідження. Тому, на наш погляд, визначення актуальності і практичного значення теми дослідження стало відправним пунктом при переході до нового матеріалу.

Для визначення теми майбутньої дискусії студентам пропонувалася в “прихованому” виді проблема, яку потрібно було виявити, сформулювати. За допомогою низки проблемних питань викладач підводив студентів до визначення основних питань майбутньої дослідницької діяльності.

Стимулом для початку розмови слугували різні прийоми, на основі яких відбувалася психологічна і тематична підготовка майбутньої дискусії. Питання типу “У чому проблема в поданій ситуації?”, “Що можна зробити для її вирішення?”, “Що мав на увазі автор цих слів?”, “Чи згодні ви з таким висловлюванням? Можливо з часом щось змінилося?” та інші виступали умовою включення студентів в міжособистісне спілкування. Розглянемо деякі приклади (Текстова основа стимулів наведена у дод. 3):

1. Студентам пропонується одна чи кілька крилатих виразів, об’єднаних спільною тематичною проблемою. Перед групою стає завдання пояснити запропоновані фрази. В ході обговорення учасники роботи самі підходять до визначення теми, до диференціювання проблем, виражаючи свою згоду або незгоду з інтерпретуванням цитати чи фразеологізму іншими учасниками групи. Треба звернути увагу на ту обставину, що тематика майбутньої роботи може бути визначена як при позитивному розкритті крилатого виразу, мається на увазі, при загальноприйнятому трактуванні, так і при незгоді з ним, що вже само по собі може стати темою майбутнього проекту.

2. Велику зацікавленість викликали у студентів відомості про життя визначних людей. Історія з потрібною тематичною спрямованістю могла легко зацікавити групу. Коментарі і висновки до прослуханого епізоду ставали вирішальним моментом у визначенні необхідної тематики заняття.

3. Використовуючи оригінальні автентичні тексти (діалоги, монологічні оповідання, гумористичні історії, загадки), ми успішно здійснювали розвиток навичок аудіювання іноземної мови і розвиток комунікативних, дидактичних і науково-дослідних здібностей.

4. Стимулюванням роботи уяви та логічного мислення, що є невід'ємною частиною творчого стилю діяльності, може стати завдання на відтворення ланцюжка подій, зображених на серії картинок. Великий емоційний підйом викликала у студентів робота з карикатурами чи шаржами, які вже містять у собі сховану проблему. При виконанні цього завдання розвиваються такі складові частини творчого мислення як гнучкість і креативність. Вибір проблеми і стане початком у визначенні майбутнього дослідження.

5. Враховуючи індивідуально-орієнтований підхід у навчанні, ефективним стимулом до початку розмови з запланованої теми виступав епізод з особистого життя викладача або студентів. Звернувшись до спогадів зі свого власного життя, студент таким чином вносить завуальовану викладачем проблему в ряд своїх власних, співвідносить її з особистими цілями пізнавальної діяльності.

6. Особливим стимулом до майбутньої бесіди слугували твердження сучасної статистики, наукових досліджень. Вони, як ніщо інше, виступали сполучною ланкою між проектною діяльністю і реальним життям.

Визначивши основну проблемну тематику, її актуальність і практичну цінність, група переходила до міні-проблем, а надалі до висування тематик своїх майбутніх проектів. Визначення актуальних тематичних напрямків дослідження і слугувала другим кроком на першому блоці (приклад

тематичного плану студентів проектної групи, варіант його презентації, обґрунтування доцільності, актуальності, значущості подано у дод. Ж).

Необхідно ще раз звернути увагу на той факт, що тематики запропонованих для дослідження проектів повинні бути актуальними і мати реальну практичну значущість. Так, при вивченні теми “Роль книги в нашому житті”, ми досліджували, крім загальноприйнятих проблемних напрямків, таких, як “Моя улюблена книга”, “Мій улюблений письменник” питання, що безпосередньо цікавлять студентів: “Оцінка стану книжкового ринку”, “Що цікавого може запропонувати обласна бібліотека”, “Професійна література» та інші. При визначенні актуальності обраної теми важливу роль відіграє вміння викладача відійти від типових шаблонів визначення того чи іншого проблемного питання. Так, при вивченні теми “Одяг” студентами були висунуті такі напрямки проектного дослідження, як: “Виникнення і сутність поняття “мода”, “Шкільна мода”, “Шкільна форма – переваги і недоліки”, “Одяг викладача”, “Взаємозв’язок зовнішнього вигляду (одягу) із внутрішнім світом людини”. При висуванні своїх версій студенти повинні були надати вагомі аргументи в підтвердження актуальності і практичної цінності висунутої тематики майбутніх дискусій, що вимагає інтеграції знань з різних галузей наук, таких як етика, естетика, психологія, педагогічна майстерність, культура, історія та інше. У залежності від висунутих тематик дослідження обговорюються шляхи знаходження джерел інформації: книги, журнали, бібліотеки, особисті знайомства, Інтернет, телевізійні програми, конференції.

Для реалізації проектів студенти проводили опитування у виді тестування або анкетування школярів і вчителів міських шкіл і ліцеїв, відвідували краєзнавчий музей. В якості інформаційних джерел з проблеми дослідження студенти звернулися до популярних книг і періодичних видань, для визначення понять – до різних енциклопедичних джерел інформації, Інтернету. Особливу значущість при вивченні іноземної мови має знайомство

з культурою країни, мова якої вивчається. Тому кожен проект повинен був включати в план досліджуваних проблем одне з країнознавчих питань.

Завершенням першого блоку прийнято вважати визначення підсумкового документального продукту проекту: опис, щоденник, журнал і таке інше. Ми у своєму експерименті не ставили метою першого блоку визначитися з формою документування і презентації знайденого і вивченого матеріалу. Тема дослідження, варіант презентації, висновки, ступінь зайнятості кожного учасника підгрупи визначалися в процесі роботи.

Поетапне планування роботи в проведеному експерименті включало різні види діяльності, що залежало від кількості годин, складності теми, ступеня підготовки студентів до її вивчення, психологічного настрою групи. Висунуті теми майбутніх досліджень обумовлюють сферу пошуку інформації; в залежності від інтересів групи визначалися етапи вивчення теми. Вивчення теми “Einkaufe” відбувалося напередодні Різдвяних свят, що дало можливість зв'язати розмовну тему і майбутнє свято. У зв'язку з цим, основними напрямками робіт проектних підгруп стали наступні тематичні блоки: особливості підготовки святкування Різдва в Німеччині, Англії, на Україні. Кожний з обраних напрямків включав коротку історію виникнення свята, купівлю продуктів, вибір подарунків, особливості святкового столу, типові блюда, одяг. Завданням студентів стало знайти матеріали, що містять поради при виборі подарунків до свят, інформацію про колір і стиль новорічного одягу, які відповідають знаку наступного року, поради починаючим “Дідам Морозам” у підборі необхідних подарунків, тестування студентів старших курсів на предмет святкових приготувань. У зв'язку з цим студенти організували дискусії на відповідні теми: “Wer die Wahl hat, hat die Qual”, “Wie und wo ist es besser, Weihnachten zu feiern?”, “Weihnachtsfeste – Sitte und Brauche”.

При вивченні розмовної теми “Подорож” основною проблемною тематикою, що обрала група, стала “Подорож моєї мрії”. Кожна проектна

підгрупа вибирала певну країну, вид транспорту, міста і визначні пам'ятки, які планувалося відвідати. Для реалізації своїх проектів студенти повинні були надати інформацію про країну: географічне положення, її культуру, національні свята, рівні і стилі життя населення. При виборі транспорту визначити його переваги над іншими, продемонструвати особливості подорожі (у літаку – дії стюардеси, у потязі – відносини пасажирів одного купе, на кораблі – привабливість свіжого морського повітря, побоювання шторму та інше). При описі визначних пам'яток обраних міст студенти повинні були підійти нестандартно до виконання цього завдання: імітувати “оживлення” пам'ятників старовини, зустрічі з привидами замків, подорож у часі, перетілення в образи відомих жителів міста тощо. Такий підхід запобігав перетворенню заняття в монотонне оповідання, що здебільшого відбувається під час опису екскурсій. При визначенні джерел інформації студенти посилалися на книги і підручники з географії, історії, довідники, путівники, енциклопедії, художню літературу.

На першому блоці роботи над проектами викладач виконував роль ведучого заняття. Він спрямовував дії групи, корегував хід їхніх думок, стежив за організацією і плануванням подальшої творчої і дослідницької діяльності, спрямованої на досягнення практичного кінцевого результату. Для успішного проведення цього блоку викладачем заздалегідь були розплановані основні структурні елементи підготовчої роботи, продумані цілі, завдання заняття, варіанти вирішення поставленої проблеми. Всі етапи цього блоку, починаючи з тематичного обговорення і завершуючи висновками, базувалися на уже відомому, вивченому студентами граматичному, лексичному матеріалі. Побудова ж питань викладача змушувала студентів відчувати потребу у придбанні нових знань, які допомагають приймати рішення, висловлювати думки, оформлювати мовленнєві висловлювання з проблемної теми.

Незважаючи на складність пошуку необхідного матеріалу при роботі з науковою літературою, методичними, лінгвістичними й іншими джерелами інформації, у студентів відбувалося поступове накопичування необхідного арсеналу знань і умінь у дослідницькій діяльності. При обробці інформації з різних журналів, книг, посібників, студенти здобували відомості про інформативний зміст того чи іншого джерела, що дозволяло легше та вільніше орієнтуватися при подальших пошуках необхідної інформації. Така робота значно розширювала кругозір студентів, змушувала звернутися до літератури, безпосередньо не пов'язаної з вивченням мов. Так, при вивченні теми "Їжа" студенти використали інформацію з кулінарної культури різних країн, книги з етики для опису культури поведінки за столом у різних ситуаціях, журнали здоров'я, рецепти дієт, ситуації з життя визначних людей тощо.

Упродовж першого блоку студенти явно відчували дефіцит лексичного запасу, що виявлялося через появу певних ознак мовлення та поведінки відповідаючих, а саме: уповільнення темпу мовлення, виникнення зайвих пауз під час відповіді, запит нової лексики, зниження комунікативної активності групи. Зазначені ознаки мотивували майбутню науково-пошукову діяльність, що передбачала знаходження необхідного лексичного матеріалу. Перехід до другого етапу складало продумане викладачем домашнє завдання для реалізації цілей наступного рівня.

Отже, перший блок передбачав рішення таких проблем: формування мотивів попередньої дослідницької діяльності; визначення теми проектного дослідження, її тематичних блоків, практичної цінності, можливості подальшого використання; обговорення шляхів дослідження проблем, планування етапів дослідження; розподіл проблемних питань між групами; визначення результатів обговорення та домашнього завдання. Зазначені пункти роботи інтенсивно формували проблемне бачення студентів, їх критичне мислення, орієнтацію на педагогічну професію, спрямовували на

творчий стиль педагогічної діяльності, знайомили з методами та формами навчання іноземних мов, формували комунікативні, дидактичні дослідницькі здібності й уміння.

Другий блок здійснював введення і закріплення нового лінгвістичного матеріалу з теми дослідження, причому пошук та презентація лексичного матеріалу реалізувалася на основі навчально-пошукової діяльності студентів, які виконували на занятті роль ведучого викладача. Для розвитку методичної компетенції при комунікативно-спрямованому навчанні ми віддали перевагу саме навчанню лексичного матеріалу, тому що лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови. Завданням студентів було формування лексичних навичок у своїх однокурсників, що передбачало “оволодіння учнями правил співвіднесення конкретної лексичної одиниці (далі ЛО) з іншими лексемами в тематичних і семантичних групах, чітке визначення значення ЛО, співвідношення цього значення з подібними чи контрастними значеннями лексем, оволодіння вибору і вживання ЛО в тексті висловлення, у його граматичній і стилістичній структурі ” (127:12).

Досліджуючи в першу чергу творчу діяльність студентів, увага зверталась на той факт, що рекомендації з побудови процесу навчання методами творчого підходу застерігають викладачів від надмірного використання творчих завдань. Однією з причин пасивної поведінки студентів на заняттях психологи висувають елемент перенасиченості занять творчими завданнями. У зв'язку з цим введення і первинне закріплення граматичного матеріалу здійснювалося традиційними способами на основі діючого підручника при ведучій ролі викладача. Такий підхід дозволив студентам виділити необхідний час для пошуку додаткового матеріалу з теми проекту, провести тестування, необхідні для доказу своїх гіпотез, провести їхній аналіз.

Метою другого блоку проектної методики було визначено: а) у психологічному аспекті – підготовка студентів до майбутньої роботи перед аудиторією, подолання психологічної некомпетентності, страху, повільної реакції на дії студентів чи на їх відсутність; б) у лінгвометодичному – розвиток пошукових навичок необхідного лінгвістичного матеріалу під час вивчення конкретно заданої теми; вибір з безлічі пропонованих у науковій літературі методів і засобів найбільш відповідних меті та завданням навчання цього етапу (у нашому випадку, це введення лексичного матеріалу), придбання навичок роботи з наочним і роздавальним матеріалом, фонозаписами, вживання відповідної другому етапу професійних лексичних і граматичних навичок (наказова форма, вживання складних дієслів і т.д.); в) у комунікативному – формування навичок діалогічної і монологічної мови підготовленого і спонтанного характеру при поясненні нового лексичного матеріалу.

Розроблене таким чином заняття моделювалося на основі діяльнісного підходу в навчанні. Самостійна навчальна робота студентів гармонійно поєднувала в собі способи формування комунікативних, дидактичних, науково-дослідних і рефлексійних здібностей, самостійність, ініціативність, сміливість, вміння довести почату справу до кінця, емоційну активність тощо. Керуючи процесом навчання, студент здобував навички самоконтролю і контролю тих, кого він навчає, розвивав уміння організувати засвоєння учнями певного мовного матеріалу, уміння побачити помилку учня, виправити її найбільш ефективним шляхом, передати учневі необхідну інформацію в ході виправлення помилки. Така побудова заняття містила в собі елементи методики навчання іноземної мови. Студенти одержали реальний шанс виявити себе в ролі вчителя.

Теоретико-методичні п'ятихвилинки мали метою ознайомити студентів з основними завданнями і вимогами до занять з розвитку лексичних умінь, визначити поняття “семантизація” лексичних одиниць, розглянути можливі

види семантизації, познайомити студентів з основними критеріями добору лексичних одиниць, із прийомами навчання лексики, визначити коло методичної літератури з можливими рекомендаціями і прикладами введення і закріплення ЛО, а також додаткової літератури, що містить якісно нові ЛО; в організаційному плані між усіма підгрупами було розподілено завдання, визначено ліміт часу на проведення фрагменту заняття тощо.

Презентація мовного матеріалу активізувала участь усіх підгруп у загальній роботі. Кожна з підгруп готувала і “вводила” ті нові лексичні одиниці, що гіпотетично могли знадобитись їй при підготовці тематичного проекту. Слід звернути увагу, що кожна висунута тематика містить певний набір лексичних одиниць і єдностей, які використовуються практично в усіх проблемних напрямках тематичного дослідження. Щоб уникнути повторів, лексичний матеріал, який підлягав презентації, розподілявся між студентами за певними ознаками, а саме: 1) раніше вивчені ЛО, що за своїм значенням можуть використовуватись при вивченні нової лексичної теми; 2) ЛО діючого підручника; 3) тематичні ЛО з домашнього читання; 4) якісно нові ЛО.

Запропонований розподіл здійснював контроль за ЛО з різних сфер їхнього використання, що запобігало розподілу лексики на тематичні групи, переходу ЛО до пасивного лексичного запасу, забезпечувало сприйняття іноземної мови як цілісної системи. Дотримуючись принципу посиленості в навчанні, студентам було запропоновано розбивати завдання, отримане всією підгрупою, на частини. Кожний з учасників проектної підгрупи брав на себе відповідальність за виконання певної частини. Таким чином всі члени підгрупи ставали ланками в ланцюжку реалізації загальної проблеми. Крім того, кожна підгрупа отримувала певне проблемне завдання, яке містило умови семантизації лексики. Завдяки цьому на занятті досягалася активізація раніше вивченої лексики. Така умова була встановлена нами з тієї позиції, що при виконанні завдання на семантизацію нового лексичного матеріалу

самостійність студентів виявляється здебільшого лише в тім, щоб правильно підібрати матеріал і форму його презентації. У зв'язку з цим формулювання завдань для підготовки майбутнього заняття містило в собі певну проблему, розв'язання якої активізувало розумову діяльність студентів, психічні процеси; мобілізувало професійний і життєвий досвід студентів, в результаті чого їхня діяльність здобувала творчий характер. Наведемо приклади таких завдань.

Підберіть необхідну лексику з раніше вивченого лексичного матеріалу. Наведіть приклади її використання у світлі загальногрупового проектного дослідження. При введенні матеріалу зверніть увагу на типові граматичні помилки студентів при використанні правил на відмінювання прикметників (наказового способу, минулого часу та інше) і опрацюйте їх.

Підберіть необхідну лексику з додаткових джерел. В якості семантизації використовуйте вербальну (контекст) та невербальну наочність (малюнки, рухи, жести). У тренувальних вправах приділіть особливу увагу словам-синонімам; підкресліть їхнє розходження та спільність, активізуйте вивчену раніше лексику.

Підберіть необхідну лексику, використовуючи матеріал текстів з домашнього читання. При опрацюванні лексичних завдань акцентуйте увагу на можливих варіантах використання позначеного матеріалу у контексті проектного дослідження.

Введіть лексичні одиниці діючого підручника. Використовуйте семантизацію слів на основі малюнка, де кожна деталь підказує значення, що виключає переклад. Опрацюйте фонетичні труднощі, які виникнуть у процесі семантизації і первинного закріплення лексичного матеріалу (асиміляція, наголос, інтонація різних типів речень).

Добір студентами необхідного лінгвістичного та методичного матеріалу здійснювався за допомогою таких методів, як критичний аналіз літературних джерел, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи

вчителів та викладачів, особистий досвід. Підготовча робота студентів включала аналіз змісту матеріалу, визначення мети уроку, визначення часу на його опрацювання, розробку вправ, підготовку засобів навчання.

Головною умовою успішного проведення цього блоку стало усвідомлення учасниками проекту вимог до реалізації завдання, яке вони повинні виконати. Для цього були розроблені рекомендації до підготовки і проведення фрагментів занять, що містили основні вимоги до роботи майбутніх учителів при введенні і закріпленні лексичного матеріалу (див. дод. Л.1).

Формуючи творчий потенціал студентів, ми звернули особливу увагу на стимулювання таких психічних процесів, як увага, пам'ять і логічне мислення. Завдання, які готувалися студентами, мали: а) активізувати увагу всієї групи не тільки на етапі підготовки завдання, але і на етапі його виконання, б) залучати використання раніше вивченого словникового запасу, в) вимагати на підготовку кілька хвилин. Як приклад, розглянемо такі творчі вправи:

Тема: Одяг. Хід: група поділяється на дві команди. Завдання першої – назвати найбільшу кількість елементів жіночого одягу, другої – чоловічого.

Тема: Місто. Хід: група має відповісти на запитання, використовуючи активну лексику заняття: was muss man aufmerksam tun? – die Strasse uberqueren, den Platz finden. Was muss man vorsichtig tun? – den Zug besteigen, ... (Що треба робити уважно? – переходити дорогу, знайти площу... Що треба робити обережно? – увійти у потяг...).

Тема: Одяг; відмінювання прикметників. Хід: кожна проектна підгрупа повинна описати предмет, явище, подію, що пов'язана з темою "Одяг". При цьому студенти повинні використовувати якнайбільше прикметників.

Тема: Сім'я. Хід: кожен з учасників гри отримує картку, що містить одну лексичну одиницю або лексичну єдність. Необхідно скласти міні-

ситуацію, яка б закінчувалася отриманим словом чи виразом, не називаючи його самого. Завдання інших учасників – підібрати відповідну ЛО чи ЛЄ.

Тема: Одяг. Хід: кожна проектна група повинна уявити образ людини, який з будь-яких причин пов'язаний з темою дослідження групи: жінка, що полюбляє носити одяг, який вона купує на ринку; дитина, що вдягається до школи; презентація високої моди. Необхідно описати створений образ, зв'язати його з життєвою ситуацією.

Тема: Подорож. Хід: Група поділяється на дві команди, які по черзі добирають синонімічні вирази, що пояснюють задану лексичну єдність (sich auf den Weg machen: reisen, die Koffer packen, eine Reise planen, Tappetenwechsel brauchen usw – збиратися у дорогу – подорожувати, збирати валізи, планувати подорож...).

Тема: Місто. Хід: група прослуховує діалог, запам'ятовує, по можливості, всі нові слова, що стосуються теми “Місто”. Після прослуховування учасники гри повторюють їх, наводять приклади вживання. Умова: текст для аудіювання має бути невеликим із багаторазовими повторами нових слів (див. дод. 3).

З подібними текстами можливо й інше завдання: зобразіть графічно почуте, відтворіть текст за своїм малюнком.

Тема: Місто. Хід: група поділяється на дві команди, кожна з яких одержує два слова, що складають вихідний і кінцевий пункт ланцюжка оповідання. Виграє той, хто використав під час розповіді більшу кількість проміжних слів. Завдання: уявіть логічний ланцюжок пошукових дій, використовуйте активну лексику уроку, вживайте іменники у давальному відмінку. Die Mappe – der Fisch: ich entdecke auf der Mappe eine kleine Stadt – die Stadt liegt am Fluss Dnepr – in dieser Stadt befindet sich eine stille Strasse – diese Strasse fuhr zum Fluss – am Ufer suche ich nach einem Fischer – beim Fischer mochte ich Fisch kaufen (мапа – річка: я знаходжу на мапі маленьке місто – місто знаходиться на річці Дніпро – у цьому місті є затишна вулиця –

вулиця веде до набережної – на березі я шукаю рибалку – у рибалки я хочу купити рибу...).

Тема: Пори року. Хід: викладач ставить до групи запитання, на які студенти мають відповісти, використовуючи складнопідрядні умовні речення. При цьому вони мають вживати необхідну тематичну лексику. Bei welchem Wetter geht ihr am liebsten spazieren? Am liebsten gehe ich spazieren, wenn...; Ist es immer gut, sich am Meer zu erholen? Es ist besser, sich am Meer zu erholen, wenn... (В яку погоду ти йдеш гуляти залюбки? Краще всього я йду гуляти, якщо...; Чи завжди добре, відпочивати на морі? – Краще відпочивати на морі, якщо...)

При впровадженні розробленої нами методики ми спиралися на основні принципи комунікативно-орієнтованого навчання (див. параграф 1.3.), що передбачають комунікативний характер завдань, діяльнісний підхід у навчанні, “соціалізацію” процесу взаємодії. Тобто, у процесі спілкування студенти повинні відчувати потребу один в одному і надавати допомогу при вирішенні загальногрупових завдань. На практиці використовуються три основних види мовленнєвої взаємодії учасників: а) співпраця учасників з метою розв’язання загальної проблеми; б) комбінування інформації, роздробленої між учасниками взаємодії; в) передача інформації від одного учасника до іншого. Розглянемо деякі приклади комунікативних вправ “соціалізації”.

1. На дошці 4 малюнка з певними проблемними ситуаціями. До кожного малюнку додається опис, який складається з чотирьох уривків. Кожен з учасників отримує картку з кількома фразами. Завдання студентів – зібрати розірвані тексти з описом відповідного малюнку та знайти рішення проблеми.
2. Обираються два студенти, які імітують поведінку покупця та продавця. Завдання: ви знаходитесь у великому магазині, покупець має намір купити нову річ, але сумнівається в її якостях. Побудуйте діалог,

до якого залучить по можливості всіх учасників гри в будь-якій якості. Покупець – продавець– подруга покупця – випадковий свідок розмови – завідувач відділу тощо. Спроектуйте розмову, в якій кожен може висловити свою думку. Дотримуйтесь теми дослідження.

3. Група отримує початковий та кінцевий пункти певного маршруту міста. Кожен з гравців має на руках картку з частиною маршруту. Ведучий повинен запитувати, як йому краще добратися до кінцевого пункту. Інші учасники взаємодії підказують маршрут по вулицях, що написані на їх картках. Необхідно правильно відновити послідовність. У розмові слід використовувати кліше, які виражають сумнів, ствердження, радість тощо.

A:Entschuldigung, wie komme ich zum Bahnhof? – B:Sie gehen die Leninstrasse entlang. –C:Ich glaube, Sie irren sich, die Frau muss zuerst um die Ecke in die Uschakoffstrasse einbiegen. A:Sind Sie sicher, ich soll in die Strasse einbiegen? Usw (A: Перепрошую, як мені дійти до вокзалу? Б: Йдіть по вулиці Леніна. – В: Я вважаю, ви помиляєтесь, жінка має спочатку завернути на вулицю Ушакова. А: Ви впевнені, що я повинна завернути на цю вулицю?).

Вправи такого типу розвивають логічне мислення, активізують пам'ять, формують вміння комунікативного спонтанного мовлення, об'єднують колектив.

Професія вчителя іноземної мови має свою специфіку, що визначається сукупністю педагогічної діяльності взагалі, оволодінням іноземною мовою як культурним явищем і як навчальним предметом; психологічними особливостями діяльності вчителя іноземної мови. Структуру професійної діяльності повинна визначати психологічна готовність до професії вчителя іноземної мови, під якою мається на увазі не тільки розуміння вимог цієї професії до особистості і відповідність певним вимогам, але і сформованість

потреби досягти майстерності в своїй праці, розвинути необхідні для цього якості та уміння.

У зв'язку з цим у другому семестрі на кожному з курсів ми поступово вводили деякі “навчальні проблеми” у процес проведення студентами фрагментів заняття. Метою такого дидактичного прийому було наблизити студентів до реалій шкільних занять. Реалізація принципу поступового ускладнення здійснювалася на основі низки завдань для студентів, які виконували роль учнів. Студент, група студентів або весь колектив, у залежності від масштабу завдання, одержували інструкції з описом певної стратегії поведінки, якої вони повинні дотримуватися на майбутньому занятті. Ці інструкції надходили в розпорядження студентів, виконуючих роль учнів, лише перед початком заняття, що виключало можливість попередньої підготовки ведучого. Ускладнюючи заняття таким чином, ми ставили завдання розвивати і тренувати перш за все такі якості, як впевненість у своїх силах, емоційна активність, здатність до міжособистісного спілкування; професійні здібності вчителя – рефлексійні, дидактичні і комунікативні, здібності уваги, пам'яті. На заняттях здійснювався:

1. Тренінг спілкування, мета якого – вдосконалення комунікативних умінь ефективної взаємодії з учнями і формування оптимальних стилів спілкування.

2. Тренінг креативності, мета якого – розвиток творчого мислення й уяви, навички нестандартної поведінки, уміння знаходити рішення в різноманітних ситуаціях професійного і соціального спілкування.

3. Тренінг сензитивності (міжособистісної чутливості), мета якого розвивати психологічну спостережливість як здатність фіксувати весь комплекс сигналів, що надходять від партнерів по спілкуванню; прогнозування поведінки партнера і свій вплив на нього.

4. Тренінг впевненої поведінки, мета якого – розвиток здатності переносити стреси, адекватно реагувати на умови спілкування.

5. Тренінг психічної саморегуляції і самокорекції, мета якого – навчити викладача керувати самопочуттям, усувати неприємний дискомфорт під час роботи з аудиторією.

Перелічимо деякі завдання: 1. Зіграйте роль учня, не готового до заняття. Своєю поведінкою Ви повинні відволікати “однокласників”, які сидять поруч. У випадку, якщо вчитель зробить вам зауваження, не змінюйте своєї поведінки (1-2 студенти). 2. Сьогодні ви – учень, який постійно допускає в мовленні граматичні помилки. У випадку, якщо вчитель помітив погрішність і виправив вас, повторіть висловлення правильно. Наступного разу зробіть помилку на те ж саме правило (1-2 студента). 3. Увійдіть у роль учня, який заперечує вчителю з приводу вживання лексичної одиниці. Посилайтеся на словники і довідники (1 студент). 4. Зображуйте під час заняття учня, який явно виявляє незацікавленість у предметі розмови: відволікайте сусідів, розмовляйте, але рівно до того моменту, поки викладач не почне вживати до вас певні заходи (пересадить на інше місце, дасть індивідуальне завдання, буде постійно вас активізувати для відповідей) (1-2 студента). 5. Імітуйте поведінку класу, не готового до проведення заняття, спробуйте відпроситися з уроку. На початку заняття виявіть небажання працювати за планом, який намітив учитель. Якщо ж ведучий буде намагатися вести заняття в запланованому руслі, припиніть свою гру.

Такі поведінкові інструкції можуть змінюватися чи уточнюватися в залежності від виду заняття, його теми, мети і методів. Так, при занятті з установкою на проблемний виклад матеріалу, поведінка “підставного” учня може мати такий характер: а) увявіть себе в ролі учня, якому важко зрозуміти, про що йде мова на уроці, йому явно потрібна допомога. Ви можете звертатися за порадою до ваших “однокласників”, виявляти хвилювання, тривогу (1 студент); б) при установці викладача на творче виконання

завдання виконайте його в репродуктивному стилі. При відповіді обґрунтуйте рівень своєї відповіді обмеженістю фантазії, творчих здібностей. (1-2 студента).

Завданням студента, який виконує роль ведучого, є адекватна реакція на поведінку “підставного” учня або групи учнів. “Викладач”: а) повинен звернути увагу на порушника дисципліни; б) з’ясувати причину відповідної поведінки; в) вплинути на ситуацію з метою залучення “учня” до групової роботи: дати індивідуальне завдання; пояснити матеріал, який залишився незрозумілим; активізувати увагу “учня”, частіше включати його в роботу та інше.

При організації другого блоку роботи за розробленою методикою завданням викладача був самий ретельний контроль за діями ведучого і за відповідною реакцією групи. Типовою помилкою викладача були спроби змінити хід запланованого студентом заняття, зупинити його у випадку великої кількості помилкових дій, продовжити самому заняття.

Щоб уникнути помилок, перед початком імітаційного заняття групі нагадувалося, на що необхідно звернути увагу у процесі роботи з аудиторією, типові помилки, мета заняття, час проведення фрагмента тощо.

Підведення підсумків – невід’ємна частина другого блоку, що включає такі складові, як виявлення помилок, надання порад, рекомендації, попереднє визначення плану наступного заняття. Важливо дати студентам можливість висловити свої думки з приводу проведеного заняття: оцінити його корисність, досягнуті результати, допущені помилки. Аналіз заняття повинен проходити у відповідній послідовності: студент-ведучий – група – викладач. Самоаналіз дозволить розвивати вміння аналізувати власну професійно-комунікативну поведінку, виявляти помилки, бути самокритичним. Коментарі групи визначають ступінь інтересу, ефективності, складності проведеного заняття, виявлять недоліки, які ведучий не зміг з’ясувати під час самоаналізу, підкреслять експресивні, дидактичні і

комунікативні здібності ведучого студента. Крім того, це позитивно відображається і на гностичних здібностях самої групи. Задача викладача – зробити висновки і пропозиції до сказаного для оцінки якості виконання завдання.

Окрім того, аналіз та оцінка особистих дій та дій своїх одногрупників є найкращим засобом для розвитку рефлексійних здібностей студентів. Тому особливе місце у своїй методиці ми приділили формуванню і розвитку саме рефлексії – процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Рефлексія є усвідомленням способів досягнення поставлених завдань. Для можливого формування рефлексії у процесі навчання ми склали серію завдань, що включають послідовне виконання таких дій: відновлення в пам'яті виконаної навчальної роботи – аналіз плану розробленого фрагменту, визначення складних, проблемних, вдалих епізодів заняття – виявлення причин удач і невдач – формулювання результатів – установки на наступне заняття. Наведемо приклади деяких завдань на розвиток рефлексії:

1. Спробуйте визначити свої відчуття, що виникли під час зіткнення з першими труднощами в процесі проведення заняття. Подумайте, в результаті чого вони виникли. У чому при підготовці заняття ви помилились, що не доробили?
2. Проаналізуйте проведене заняття, визначіть сильні сторони вашого уроку. Які нові почуття і думки виникли у вас на сьогоднішньому занятті? З'ясуйте причину їхньої появи.
3. Проаналізуйте проведене вами заняття. Визначіть, що пройшло за планом, а що було імпровізацією. Прокоментуйте почуття, які виникли під час проведення імпровізованого епізоду уроку.
4. Визначіть свої професійні успіхи, яких ви домоглися під час проведеної серії занять.
5. Пригадайте усі прийоми, які ви використовували протягом кількох уроків. Визначіть, які з них знайшли позитивний відгук у ваших "учнів" у

процесі проведення імітаційних занять. Спробуйте визначити основні причини, за яких група позитивно сприймала запропоноване вами завдання.

Самостійна розробка та проведення фрагментів занять з їх подальшим аналізом та самоаналізом формують професійну культуру мислення та поведінки майбутнього фахівця, вміння, необхідні для виконання навчально-пізнавальної роботи та готують до використання набутих знань, навичок і вмінь у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови. Всі перелічені завдання відповідають змісту гуманітарної підготовки студентів вищих навчальних закладів. У сфері професійної підготовки студенти оволодівають лінгвістичною, комунікативною, навчально-пізнавальною та лінгвометодичною компетенцією і базовими професійно-педагогічними вміннями вчителя. Отже, другий блок навчання за розробленою експериментальною методикою здійснював: 1) розвиток комунікативних, дослідницьких, дидактичних здібностей у процесі розробки та проведення епізодів уроків з розвитку лексичних і граматичних умінь і навичок; 2) формування методичної творчості під час розробки і впровадження вправ творчого характеру та ігрових завдань; 3) тренінг психологічної готовності до роботи перед аудиторією; 4) розвиток рефлексійних здібностей на основі оцінки та корекції діяльності студентів при виконанні відповідних тренувальних вправ; 5) оптимізацію характерологічних особливостей: самостійності, ініціативності, цілеспрямованості, наполегливості тощо .

Третій блок посів особливе місце в організації всього проектного навчання. За своєю тривалістю він зайняв найбільше часу у зв'язку зі складністю завдання, яке було висунуто для вирішення продовж третього блоку. Завдання передбачало закріплення нового лінгвістичного матеріалу в процесі роботи над проектними дослідженнями. Кожне проектне дослідження підрозділялося на тематичні напрями, за матеріалами яких будувався майбутній проект кожної підгрупи. Так, при вивченні теми

“Книга” були розглянуті такі тематичні напрями, як: 1) що означає “вміти читати”? (значущість літератури, попит на книги; домашня бібліотека – мода чи потреба? тощо); 2) основні літературні жанри і їхні класичні представники (класика, детективи, пригодницька література, казки, науково-популярна література тощо); 3) видатні письменники Німеччини, Англії, Америки (біографії, книги, жанри); 4) де “живуть” книги (огляд міських бібліотек, відомості про визначні бібліотеки світу, аналіз книжкового ринку, можливості Інтернету); 4) а чи знаєте ви, що... (незвичайні факти, пов’язані з письменниками, книгами, бібліотеками різних країн); 5) почитаємо разом! (улюблені твори й автори).

Відпрацьовування тематичних напрямів здійснювалося за допомогою дидактичних ігор, творчих вправ, інсценування, дискусій та інших інтерактивних форм навчання. У процесі роботи на третьому блоці створювалися передумови для колективної роботи над матеріалом. Саме під час реалізації завдань третього блоку здійснювався добір інформації проєктантами, їх обмін думками, прояв перших ідей. До завдань викладача ми віднесли акцентування уваги на проблемі дослідження, загострення протиріччя, залучення студентів до науково-пошукової діяльності, що зумовило пошук студентами необхідної інформації, її обробку, повідомлення та обговорення в групі.

З метою активізації нового лінгвістичного матеріалу кожне заняття починалося з проведення дидактичної гри. У своєму експерименті ми розглядали гру як квазіпрофесійну діяльність, що повинна містити в собі риси навчання і майбутньої самостійної професійної діяльності. Відповідно до цього завдання третього блоку мали розвивати здібності особистості, що впливають на становлення майбутніх фахівців сфери освіти: інтерес студентів до майбутньої професійної діяльності, творчу самостійність та активність, розвинуту уяву, фантазію та образне мислення, імпровізацію,

яскраве виявлення творчого самопочуття, прийнятність партнера по спілкуванню, педагогічний артистизм.

У своєму експерименті ми виходили з основних мотиваційних особливостей гри, обравши ігрову діяльність як активний метод для закріплення і повторення вивченого матеріалу: у першу чергу гра дає волю, вона припиняє можливу монотонність заняття, знімає напругу, в якій перебувають студенти під час відповіді, гра дає вихід в інший емоційний стан, мобілізує духовні і фізичні сили. Водночас гра – це завжди підпорядкування низці певних правил, що дає можливість створити і згуртувати колектив. Слід зазначити, що ігровий контакт настільки сильний і глибокий, що ігрові співдружності зберігаються і після її завершення. Гра містить елемент невизначеності і непередбачуваності, спонтанної реакції, що збуджує й активізує розум на пошук нових ідей, розвиває уяву. Вона дає розвиток психологічної практичності, адже вона не тільки змагання, але й елемент театралізованого мистецтва. Гра дає вміння орієнтуватися в реальних життєвих ситуаціях. Зазначені переваги ігрової діяльності створюють найсприятливіші умови для прояву мовної творчості у студентів.

З огляду на велику теоретичну і практичну цінність ігрової діяльності для майбутньої професії, студенти вели щоденники ігрових завдань, у яких фіксували мету гри, її завдання, хід і особливості проведення. Такий щоденник дозволяв нам визначити частоту використання того чи іншого завдання, ступінь інтересу з боку студентів, труднощі при виконанні, необхідність підготовки спеціального роздавального матеріалу.

При проведенні експерименту на даному етапі ми використовували ігри різної складності і цілеспрямованості. За метою і змістом – мовні, мовленнєві та ігри для навчання спілкуванню; за способом, характером і формою проведення – предметні, рольові, імітаційно-моделюючі; за рівнем складності інтелектуальної діяльності – репродуктивні, репродуктивно-творчі і суто творчі; за кількістю учасників – парні і групові. Ступінь

складності гри залежав від рівня володіння студентами лінгвістичним матеріалом, від мети та завдань гри. Тому на початковому етапі вивчення теми, коли мовний матеріал ще недостатньо засвоєний студентами, умови гри передбачають дотримування зразка. Самостійності та творчого характеру ігри набувають лише на наступних етапах.

Під час проведення ігор, увагу приділялося тому факту, що ефект ігрової діяльності посилюється у випадку, якщо учасники дії набувають у ньому власну зацікавленість при вирішенні задачі. Створити необхідні для цього умови – мета та завдання викладача. Саме він відповідає за успішне ведення гри, за упорядкування її умов, деталей, лінгвоматеріалу гравців. Викладач повинен створювати такі умови, за яких учасники змогли б виявити максимальну зацікавленість, і, як наслідок, досягти бажаного результату – професійної творчості. З огляду на той факт, що на заняттях використовувалися ігри різного ступеня складності, в тому числі прості, метою проектних підгруп була розробка ігор різних цільових напрямків в залежності від теми і проблеми дослідження. Перелічимо основні цільові напрямки розроблених завдань: запам'ятовування і контроль лексики, тренування вживання лексичного (граматичного матеріалу), тренування лексико-граматичного оформлення монологічних (діалогічних) висловлювань різної спрямованості (опис, повідомлення, ситуації групового спілкування тощо), формування навичок і вмінь вибору й аргументації в іншомовному спілкуванні і дискусії й ін. Так, при закріпленні граматичного і лексичного матеріалу, студентами були розроблені наступні лексичні ігри:

Тема: Квартира. Завдання: опишіть основні характеристики предмета, який пропонує ведучий, вживайте невизначений артикль: килим – м'який, кольоровий, з малюнком, лежить на підлозі, важкий тощо.

Тема: Квартира. Завдання: підберіть слова, які пояснюють значення запропонованого ведучим іменника. Квартира (меблі, килими, кімнати, стіни); меблі (ліжка, шафа), інтер'єр (квіти, картини, скриньки, вази).

Тема: Місто. Завдання: спробуйте згадати маршрут до будь-якої відомої в нашому місті будівлі (Катеринівський собор). Опишіть шлях до нього, не називаючи вулиць. Використовуйте лише загальну лексику (вулиця, квартал, перехрестя, будинок, йти уздовж і ін.). Задача інших – вгадати місце й основні вулиці маршруту.

Тема: Одяг. Завдання: виберіть один фільм чи серіал, який відомий усій групі. Згадаєте особливості стилю одягу героїв (довжина суконь, кольору, деталі одягу), опишіть їх, не називаючи серіалу. Задача групи, вгадати назву, описати одного з героїв.

Тема: Професія. Завдання: уявіть представника будь-якої професії: його зовнішній вигляд, одяг, розпорядок робочого дня, особливості мови, ступінь важливості його праці тощо. Завдання групи – впізнати загаданий образ, додавши упущені моменти.

Тема: Розпорядок дня. Завдання: уявіть себе в незвичайному, не властивому вам образі (молода мама, директор фірми). Припустіть, який би розпорядок дня міг би мати загаданий об'єкт. Задача – вгадати загаданий образ.

Тема: Місто. Завдання: уявіть себе в ролі директора однієї з проектних організацій міста. Вашим завданням стає реконструкція спорудження чи громадського місця, що прийшло у занепад. Об'єкт реконструкції кожна проектна група отримує на особистій карточці (школа, кінотеатр, центральна вулиця, набережна, парк).

Тема: Книга. Завдання: кожна з груп отримує картку з назвою одного стилю або жанру літератури. Уявіть себе письменником отриманого стилю чи жанру. Докажіть, що ваші твори мають найсильніший вплив на читачів, а їх тематика і проблеми залишаються завжди актуальними.

Тема: Одяг, Професія. Завдання: кожна проектна підгрупа загадує певну професію і вибирає представника, який від свого імені описує одяг і зовнішній вигляд людини, професія якої була загадана. Під час опису

необхідно використовувати прикметники. Завдання інших гравців – визначити загадану професію.

Особливою популярністю користуються у студентів інсценівки різних ситуацій, при підготовці яких необхідно уявити себе в ролі вигаданого героя і виконати певні дії в незвичайній ситуації. Такі завдання дають можливість фантазувати й самостійно обирати певний стиль поведінки, змушують спонтанно реагувати на невідому задалегідь репліку співрозмовника, створюють умови для перетворення студента, для прояву його внутрішнього світу. Так, при вивченні теми «Пори року» завданням одного співрозмовника було умовити свого «вигаданого» начальника надати відпустку в розпал літнього сезону. В свою чергу співрозмовник, який виконував роль начальника, повинен був переконати працівника відмовитись від своїх планів, надавши при цьому вагомні аргументи. При інсценуванні подібних ситуацій творча діяльність студентів найбільш активна. Діалоги будуються на фоні рольової гри, де кожен співрозмовник визначає свою стратегічну лінію. Діалог інсценівок відбувається на базі основних проблемних ситуацій, де співрозмовниками можуть виступати представники різних підгруп, що підсилює мотивацію дискусії. Розглянемо деякі проблемні ситуації, на основі яких розвивалась професійна творчість студентів:

Тема: Навчання. Завдання: Студент хоче покинути навчання в університеті і зайнятися власним бізнесом. Відмовте його, виконуючи роль батьків (друзів, викладачів). Будьте переконливі, використовуйте вагомні аргументи.

Тема: Подорож. Завдання: Ви знаходитесь на митниці, службовець хоче оглянути ваш багаж, але ви, на жаль, не можете знайти ключ від валізи. Інсценізуйте ваші дії в такій ситуації.

Тема: Біографія, Професія. Завдання: Ви – директор школи, якому необхідний вчитель іноземних мов. Після тривалих пошуків ви знаходите починаючого вчителя, але він сильно сумнівається. Про причини ви можете

тільки здогадуватися. Якщо вчитель відмовиться, ваші учні залишаться без вчителя. Що ж робити?

Крім того, на кожному занятті відпрацьовування певного тематичного блоку нами використовувалися завдання на розвиток навичок аудіювання, що припускали непідготовлену розумово-мовленнєву діяльність і не потребували додаткової попередньої підготовки. При розвитку навичок аудіювання студенти фіксували у своїх щоденниках основні види робіт і завдань, які виконувались на занятті. Основними вміннями, що впливали на формування творчого потенціалу майбутніх фахівців, було визначено: вміння розуміти текст із фонозапису, прочитане чи сказане викладачем, співрозмовником; вміння зрозуміти основну сюжетну лінію й ідею прослуханого тексту, діалогу; вміння говорити експромтом, без спеціальної попередньої підготовки; вміння вступити або підтримувати спілкування, вміння висловитися з приводу почутого та ін.

Весь комплекс вправ складався з двох послідовних стадій, з яких перша була спрямована на рецепцію змістовної і значеннєвої сторони почутого, друга – на обговорення й інсценування аудіотексту. Друга стадія включала мовні й умовно-мовні завдання на формування і розвиток граматичних і лексичних навичок і завдання на розвиток умінь усного спонтанного мовлення. Студенти оперували «змістовною» інформацією почутого тексту, виконуючи творчі професійно-спрямовані вправи з розвитку навичок згортання і реконструкції отриманої інформації. Логічним продовженням такої роботи з'явилася діяльність студентів по визначенню основних думок автора, коментарю прослуханого, висловленню своїх думок у контексті відібраних для розгляду проблем.

З метою контролю за ходом і проміжними результатами проектно-дослідницької діяльності студентів вправи другої стадії були спрямовані на перевірку й активізацію матеріалу з проблеми, яка досліджується. Основний акцент завдань робився на розвиток уваги, уяви, логічного мислення.

Розроблені вправи включали: роботу типу питання-відповідь, стиснутий переказ тексту, коментарі до змісту прочитаного, розширення і продовження тексту, складання інсценівок до проблемних змістовних ситуацій, поступове і повне переключення на інші види мовленнєвої діяльності: 1. Прослухавши текст, визначте його основні проблемні аспекти. 2. Прослухайте текст, визначте його основну сюжетну лінію, тему й ідею. 3. Прослухайте текст повторно, знайдіть у ньому фрази, положення, ідеї, що підтверджують чи заперечують гіпотезу вашого проектного дослідження. 4. Прослухавши текст, висловіть своє відношення до почутого в контексті вашого проектного дослідження. 5. Прослухайте початок діалогу, інсценізуйте його продовження з погляду на розглянуті вами проблеми. 6. Дайте розгорнуті відповіді на поставлені на основі тексту запитання, використовуючи факти, аргументи. 7. Прослухайте діалог (монолог), прокоментуйте його, виступаючи при цьому в ролі 8. Уявіть себе на місці головного героя (автора) почутого діалогу (монологу, тексту), скажіть, як би ви поводити себе у таких умовах, коли...

Особливу увагу при виконанні завдань на розвиток навичок аудіювання було приділено оформленню монологічного мовлення. На підготовчому етапі роботи з аудіозаписами акцент робився на забезпечення студентів певними мовними кліше, необхідними для обговорення проблем, для виразу головних мовленнєвих функцій: підтвердження, схвалення, незгоди, припущення, подиву та інше. Такі мовні формули є невід'ємною частиною професійного етикету мови викладача. Крім того, на підготовчому етапі ми вводили студентів у проблему, тобто знайомили з необхідною інформацією або активізували наявні в них знання з досліджуваного питання. Мету основного етапу ми бачили в обговоренні проміжних результатів дослідження. Обмін думками здійснювався різноманітними засобами в залежності від часу, рівня підготовки студентів, психологічного настрою групи, ступеня проблемності питання тощо.

Підсумком даного етапу проектного навчання стало більш чітке з'ясування проектними групами мети, цілей, засобів дослідження. В результаті активізації зосередженості на проблемних напрямках дослідження та особливостях проектної роботи студентам була надана можливість обмінятися знайденою інформацією. Така робота мала позитивний вплив на підтримку мотивації науково-пізнавальної діяльності студентів.

Таким чином, третій блок охопив дослідження студентами різних тематичних напрямків проектів. Так, при вивченні теми «Подорож» були розглянуті пункти призначення, мета подорожі, маршрут, види транспорту, замовлення квитків та закордонних паспортів; обіграні ситуації на вокзалі, у порту, при подорожі “автостопом”, на власній машині, на машині напрокат, пішки, на велосипеді; розглянуті можливі інциденти: на кордоні, в готелі, в шатровому містечку; описані визначні пам'ятки міст, країн, традиції і звичаї народів. Під час роботи були розглянуті різні аспекти: “Подорож – розвага, навчання, знайомство, марна трата часу та грошей. Обери свій варіант”; “Чи є небезпечним подорожувати?”; “Німецькі Альпи, англійські замки, південний беріг Криму – краще один раз побачити, ніж сто раз почути?”; “Дорожні кошти, оформлення закордонного паспорта, хвилювання під час митного контролю, шумні вокзали, душні купе, чуже ліжко – випробування твоєї сили волі і витримки. То може варто залишитися вдома?” тощо.

При вивченні теми «Пори року» студенти досліджували такі питання, як особливості погодних умов кожної пори року, розглянуті у формі діалогу чи монологу від імені тварин, птахів, квітів; типові позитивні і негативні сторони кожної пори року; види відпочинку, які властиві певному сезону: поїздка на море, в гори, на дачу, в ліс, літній і зимовий спорт; деякі відомі курортні здравиці, особливі характеристики кліматичних умов, властиві країнам, мови яких вивчаються: Англія, Австралія, Німеччина, Австрія, Америка, Канада; залежність стану здоров'я від погодних умов, прогноз погоди з оформленням метеорологічної карти місцевості. Подані тематичні

блоки найшли відображення в рішенні наступних питань: Чи згодні Ви з виразом “У природи немає поганої погоди?”; Чи насправді існує залежність настрою та стану здоров’я від погоди?; Ви чекаєте на літо, щоб добре відпочити? Погляньте на проблему з іншого боку!; Збираєтесь у подорож? – Обов’язково послухайте прогноз погоди! Можливо на вас чекає сюрприз? тощо.

Отже, на третьому блоці роботи експериментальної методики здійснюється формування : 1) дидактичних здібностей в процесі складання та впровадження творчих вправ, ігор; 2) комунікативно-творчих здібностей при роботі з аудіотекстами, при складанні діалогічних та монологічних текстів; 3) дослідницьких здібностей у процесі пошуку нової актуальної інформації, виявлення, загострення та вирішення проблем, 4) творчих умінь (проблемне бачення, вміння аналізувати, інтегрувати, синтезувати інформацію, здатність до висування гіпотез, розвинуте уявлення тощо), 5) активізації психічних процесів на кожному з етапів третього блоку.

Четвертий блок ми присвятили розвитку професійно-значущих здібностей, умінь та навичок при підготовці, організації і проведенні занять, що передбачають роботу з текстами різного стилістичного забарвлення: художніх, науково-публіцистичних, документальних, науково-популярних. Джерелами інформації виступають журнали, книги, підручники, а також тексти, які можна знайти в Інтернеті. **Завдання текстового блоку** – а) навчити роботі з текстами, що передбачає збір матеріалів з тематики обраних проектів, знайомство з термінологією, що зустрічається в текстах з певної тематики, накопичення даної термінології; б) навчити підбирати необхідні тексти, розробляти завдання для їхньої групової обробки, виявляти та представляти проблеми; в) навчити самостійно проводити заняття-дискусії.

У контексті розвитку комунікативно-творчих, дослідницьких та дидактичних здібностей ми переслідували мету навчити студентів добирати

необхідну інформацію, аналізувати її, знаходити необхідний матеріал з проблеми дослідження; розвивати навички презентації і роботи з текстами; формувати проблемне бачення: здатність до виявлення протиріч, до виділення основного, здатність робити висновки, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, скриті взаємодії, моделювати спілкування, здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, розвиток професійної оперативності.

Головним завданням даного блоку ми визначили навчити студентів використовувати текст як засіб розвитку усного мовлення: діалогічного, монологічного на підготовленому і спонтанному рівні. Інформацію, яку було взято з тексту, треба було опрацювати відповідно до завдань, що ставилися при читанні – одержати загальне уявлення про ту чи іншу подію або явище, знайти факти й аргументи, що підтверджують чи заперечують гіпотезу, що була висунута учасниками проекту. Цей вид роботи забезпечує уміння конспектування, реферування.

При першій серії занять за проектною методикою нами було проведено вступне заняття, що мало метою пояснити систему організаційної роботи четвертого блоку. Студентам був запропонований дидактичний матеріал, що містив структуру і вимоги до проведення заняття, до вибору і презентації текстів, до розробки, підготовки і проведення вправ. Розглянемо кожний з пунктів.

Структура заняття: кожна проектна група вибирає один інформаційний текст, близький за своєю тематикою і проблемам до напрямку проектного дослідження. Текст повинен відповідати вимогам, пред'явленим до текстової роботи (див. нижче), для забезпечення роботи всієї групи проектанти надають копії обраного тексту. В залежності від стилістичного забарвлення обраного тексту, група проводить серію вправ, що включають передтекстові, текстові і післятекстові завдання. Мета заняття – а) обговорення проблемного питання, не вирішеного в процесі роботи над проектом;

б) знайомство з новою актуальною інформацією; в) формування світогляду студентів.

Робота над текстом мала підготовлений і спонтанний характер. Підготовча робота припускала домашнє ознайомлення всієї проектної групи зі змістом тексту. При необхідності підгрупа, що представляла текст, оголошувала завдання для домашнього дослідження. Таким чином, робота над текстом відбувалася в двох напрямках: методичне і лінгвістичне дослідження з боку учасників, що представляли текст, та дослідження і з'ясування змістовної і значеннєвої інформації іншими учасниками проекту.

Вимоги до текстів: при доборі текстів необхідно орієнтуватися на наступні критерії: що може зацікавити студентів і емоційно зворушити; чи є текст презентативним для іншомовної культури; чи є в змісті тексту точки дотику з життєвим досвідом студентів; чи необхідні студентам додаткові знання для розуміння тексту, чи є тема обраного тексту актуальною для розв'язання проектної проблеми.

Отже, текстовий блок вимагав від *студентів, які презентують тексти, виконання наступних завдань*: 1) знайти інформаційний текст і забезпечити умови для групової роботи над ним (надання копій, завдань); 2) визначити мету презентації: а) з'ясувати, рішення яких проблем необхідно знайти при роботі над текстом; б) ознайомитися з новою інформацією; 3) продумати, де можуть виникнути труднощі при роботі у групі; 4) розробити передтекстові вправи чи варіанти ознайомлення з новими ЛО і єдностями; 5) презентувати текст із визначенням його теоретичної і практичної значущості й актуальності; 6) підготувати при необхідності роздавальний матеріал, наочність, анкети; 7) розробити серію методичних вправ і завдань з метою обробки інформації групою; 8) визначити тему дискусії і шляхи її стимулювання; 9) скласти докладний план-конспект, що містить мету, етапи, завдання учасників і час проведення заняття.

Завдання інших учасників визначаються в залежності від майбутньої роботи, запланованої проектантами. Сюди можуть включатися вправи на прогнозування змісту тексту, на контроль орієнтації у тексті: 1) ознайомтеся зі змістом тексту, визначте стиль оповідання; 2) прочитайте заголовок, з'ясуйте, про що буде йти мова в даному тексті; 3) прочитавши текст, визначте можливу низку проблем, яка буде розглядатися на основі тексту; 4) прочитайте фрагмент тексту і припустіть ідею тексту, дайте відповіді на запитання з метою контролю розуміння прочитаного; 5) перекажіть текст за ключовими фразами. Другий цикл вправ (текстовий) повинен містити завдання на виявлення авторського відношення й оцінки: 1) знайдіть оцінку вираження авторського відношення до проблеми, що викладається, 2) складіть тези до змісту тексту; 3) зробіть підсумковий висновок, рецензію до змісту тексту. Найважливішими і складними для студентів є післятекстові вправи, що використовуються для виявлення ідеї, передачі сюжету, складання характеристики персонажів, з'ясування власної оцінки важливих моментів тексту: 1) оцініть важливість епізодів, їхнє значення для розкриття ідеї, 2) згрупуйте факти, що містять ідею тексту, з метою використання їх в якості матеріалу для власних висновків, 3) прокоментуйте авторську характеристику персонажів, висловіть свою згоду, незгоду, 4) аргументуйте власну оцінку подій, описаних у тексті.

Для успішного проведення четвертого блоку нами були розроблені вказівки для підготовчої роботи з текстами (дод. Л.2).

Четвертий блок ми будували таким чином, щоб він являв собою виконання вправ на основі тексту з наступним обговоренням проектної тематики кожної підгрупи. У своєму рішенні ми виходили з того, що розвиток умінь спонтанного мовлення здійснюється при виконанні мовленнєвих вправ, метою яких є розвиток у студентів розгорнутих монологічних висловлювань у рамках усного спілкування. Мовленнєві вправи спрямовані на вироблення у студентів наступних умінь в усному

мовленні: уміння використовувати ситуації і події тексту як аргументи для доказу своєї точки зору; уміння давати розгорнуті характеристики-оцінки діючим персонажам, подіям, ситуаціям; уміння висловитися щодо ідейно-морального аспекту розповіді. Формування й вдосконалення лексичних і граматичних навичок продовжується в умовно-мовних вправах, що вимагають повторного звертання студентів до тексту і сприяють поглибленню розуміння його змісту. В умовно-мовних вправах задіяна змістова інформація тексту, тобто метою завдань виступає розвиток умінь непідготовлених висловлювань на основі тексту. Умовно-мовні вправи передбачають виконання таких завдань: знайти і прокоментувати визначені фрагменти тексту; відповісти на проблемні питання ведучого. Виконуючи зазначені вправи, студенти одержують можливість практикуватись у виборі і комбінуванні граматичного і лексичного матеріалу. При цьому робота завжди має творчий характер, тому що супроводжується якісним і кількісним добром інформації. Для успішного проведення цього типу вправ ми дотримувались певних умов, а саме: проблемного змісту питань; попередньої підготовки мовленнєвої діяльності, стимулювання мотивів висловлення, націлювання на обмін думками між студентами.

Останнім видом роботи четвертого блоку були вправи, завданням яких було обговорення проектних тем. Їх мета – тренування студентів у формуванні непідготовлених, спонтанних висловлювань, що можуть ґрунтуватися не тільки на змісті конкретного тексту, але в більшій мірі і на життєвому досвіді студентів. Основним умінням, що відпрацьовується в цій групі вправ, є уміння оформлювати самостійне розгорнуте монологічне висловлювання, а також брати участь у діалозі з обговорення проблем. Отже, важливим завданням проектантів є правильний вибір предмета обговорення. Зацікавленість викликав матеріал, максимально наближений до життєвого досвіду студентів або незвичайна, екзотична тема обговорення. Заохочення до участі в обговоренні – одна з проблем при проведенні дискусії. Виконання

цього завдання було можливим лише при ґрунтовній теоретичній орієнтації в аспектах предмета обговорення, достатньому рівні здібностей організувати та вести дискусію, тобто при наявності професійної компетенції. Перехід до комунікативної мовленнєвої діяльності створює позитивний настрій у групі, активізує увагу до предмету обговорення, сприяє переходу проблеми з рівня, обмеженого рамками проектної підгрупи, до рівня суспільної проблеми. Важливим моментом цього рівня є розгляд різних точок зору на проблему, пропоновану для обговорення. Студенти аналізують і синтезують взятую з тексту значеннєву інформацію. Це творча робота, спрямована на розвиток спонтанного мовлення з опорою на логічне мислення. Студенти практикуються в послідовному викладі своїх суджень. Виконання вказаного комплексу вправ вимагає опрацювання змістової і значеннєвої інформації розповіді, що забезпечує багаторазове використання лексико-граматичних одиниць при запобіганні їхнього механічного повторення.

Отже, продовж четвертого блоку здійснюється розвиток: комунікативних здібностей під час підготовки та презентації текстів; дидактичних здібностей при розробці та проведенні відповідних текстових вправ; дослідницьких здібностей у процесі самостійного пошуку текстів, встановлення та розв'язання проблем; рефлексійних при аналізі та оцінюванні проведених фрагментів заняття; уміння стимулювати розумово-мовленнєву діяльність учнів, створювати умови для сприйняття і розуміння навчальної інформації, уміння створювати умови для виникнення інтересу з боку учнів до запропонованої роботи тощо.

П'ятий блок – заключний у проведенні і підготовці проектів. Основним напрямом роботи стала презентація результатів дослідницької діяльності проектних груп з подальшим обговоренням висновків експериментальної діяльності студентів. Виходячи з цього, метою останнього блоку роботи над проектом нами були визначені наступні компоненти: формування таких здібностей студентів, як гностичних, комунікативних, конструктивних,

дидактичних, дослідницьких, організаторських; активізація таких творчих умінь, як проблемне бачення, розвинуте уявлення, фантазія, вміння аналізувати, інтегрувати, критичне мислення, емоційна активність тощо. Підготовка, організація та сам виступ мають розвинути здібності до конструювання мовних одиниць будь-якого рівня, здібності відстоювати свою думку, доводити коректно та аргументовано свою точку зору, вести міжособистісне спілкування, робити висновки, здібності аналізувати, узагальнювати, оцінювати інформацію, пояснювати та обґрунтовувати точку зору. Розвиток зазначених здібностей відбувається на етапі презентації продуктів дослідницької діяльності на основі розвитку, з одного боку, та контролю, з іншого, навичок підготовленого та спонтанного монологічного і діалогічного мовлення.

Демонстрація проектів – дуже відповідальний і хвилюючий момент для проєктантів. Вона передбачає презентацію результатів самостійної дослідницької діяльності і подальшого міжособистісного спілкування. Тому однією з умов ефективності проведення заключного етапу є створення атмосфери доброзичливості, що знімає стан тривожності. Викладачам рекомендувалося позитивно приймати все, що буде представлено до перегляду й обговорення. Це важлива умова подальшої творчої роботи студентів, діюче джерело мотивації, засіб виховання впевненості в собі.

Характерною рисою проєктного навчання є цілеспрямована діяльність підгруп на створення конкретного продукту. У зв'язку з цим результати діяльності проєктних підгруп можуть бути виражені в таких документальних формах, як: рецензія, анкета, таблиця, опис, журнал, довідник, програма, резюме, експертний висновок, каталог, стаття, стінгазета тощо. Вони мають різні форми, такі, як: дискусія, виставка, демонстрація, обговорення, рольова гра, доповідь, конференція тощо.

Як підкреслювалося раніше, документальна форма і форма проведення захисту проєкту могли формуватися протягом усієї дослідницької діяльності

і повинні були остаточно визначитися до п'ятого етапу. Така умова була поставлена перед учасниками проектів з метою підготовки викладачем організаційних моментів для проведення заключного етапу. Отже, п'ятий блок планувався в залежності від розроблених студентами форм презентації своїх досліджень. На початку заключного заняття завданням викладача було об'єднати всі проектні групи в одне ціле. Цього ми домагалися за допомогою зосередження уваги на меті і завданнях заняття, на основних напрямках проведених досліджень. Існує широкий спектр способів активізації інтересу на тематиці, що підлягає обговоренню. Основною умовою при виборі способу залишається створення відповідних мотивів майбутньої розумово-мовленнєвої діяльності. Деякі з них ми запропонували в першому блоці проектного навчання: опис випадків з життя відомих людей, використання свого особистого досвіду з проблеми дослідження. На завершальному етапі особливий інтерес викликали дані з періодичних видань про проведені останнім часом дослідження, експерименти, конкурси, розробки, опитування та інтерв'ю в галузі проблеми, що досліджувалася студентами. Такий вступ додає значущості результатам проектних досліджень, визначає можливі перспективи використання отриманих даних, зв'язує проведenu дослідницьку роботу з проблемами громадського життя.

Задачею ведучого викладача стала розробка структури заняття таким чином, щоб кожна проектна група знайшла своє логічне місце в плані обговорення основної проектної теми. З огляду на необхідність створення атмосфери єдності і цілісності групи, проведення дискусій, «круглих столів» і конференцій як у чистому виді, так і на фоні рольової гри бачиться нами найбільш доцільним засобом для колективного обговорення проектних тематик. Саме дискусія знімає напругу, у якій перебувають учасники під час відповідей, дає вихід в інший емоційний стан, мобілізує духовні і фізичні сили, ставить у центр уваги особистість студента, дає йому можливість поділитися своїм досвідом, допомагає згуртувати колектив. Використання

елементів рольової гри під час дискусії надає процесу спілкування значущості, накладає на гравців певні соціальні вимоги, що залежать від обраних ролей, відповідають їм. Знайомлячи групу з кожною наступною проектною тематикою, викладач визначав її роль у вирішенні загальногрупової проблеми з метою зацікавити студентів запропонованою інформацією.

Важливим моментом у проведенні презентацій проектів залишається мотиваційне питання, відповідальність за яке покладається на викладача як організатора і ведучого заняття. Робота кожної проектної групи представлялася викладачами таким чином, щоб кожен студент відчув свою значущість у рішенні загальної проблеми.

Враховуючи невелику кількість студентів, що входять у проектні підгрупи, ми вважали раціональним залучати всю підгрупу до презентації результатів діяльності. Такий підхід давав можливість оцінити ступінь внеску кожного учасника в загальний результат дослідження, рівень підготовки до демонстрації продукту дослідження, готовність до спілкування з досліджених тематик проекту.

Отже, перед проектними підгрупами ставилися завдання:

1. розкрити сутність свого дослідження у контексті загальногрупової проблеми, розкрити наступні моменти: актуальність питання, методи дослідження, джерела інформації, вірогідність отриманих результатів, висновки дослідження;
2. визначити роль і значення проекту в загальногруповому дослідженні;
3. відповісти на питання групи, що стосуються проведеного дослідження;
4. дати аналіз проведеної роботи: проблемам, що виникли під час дослідження, характеру розподілу відповідальності за виконання

визначених ділянок роботи, труднощам кожного етапу, позитивним сторонам своєї науково-дослідної діяльності.

За результатами експериментальної роботи найприйнятнішим видом презентації дослідницької діяльності проєктантів визначилося представлення результатів у формі доповіді з елементами демонстрації знайденого чи розробленого матеріалу, куди могли увійти аналіз тестування, інтерв'ю, результати дослідження стану певної проблеми. Крім того, особливою увагою користувалася демонстрація документальних доказів висунутих гіпотез: добір газетних статей з проблеми дослідження, результати проведених тестувань з окремих питань проєктної роботи, аналіз інтерв'ю з робітниками різноманітних галузей.

У зв'язку з певними труднощами, що виникли при складанні тексту доповідей, і з метою усунення типових помилок нами були складені рекомендації до текстів презентації проєктів, що містять основні положення побудови тексту доповіді і способи його презентації (дод. Л.3).

Таким чином, презентація проєктів передбачала попередню підготовчу роботу, яка включала складання доповіді, наочних чи роздавальних матеріалів, розподіл ролей, оформлення документальної форми самого проєкту.

Отже, для успішного проведення заключного етапу проєктного навчання необхідно виконання наступних умов: заздалегідь вибрати форму проведення презентації проєкту з метою організації заключного етапу; у залежності від обраної форми розподілити ролі (у випадку рольової гри), запропонувати проєктним підгрупам приготувати можливі питання до своїх колег з теми проєкту, визначити правила проведення обговорення; організувати послідовність виступів учасників таким чином, щоб вони стали ланками в логічному ланцюжку вирішення загальногрупової проблеми; обговорити результати досліджень у контексті вирішення основної тематичної проблеми; підсумовувати результати загального дослідження, визначити його

практичну цінність і сферу подальшого застосування; оцінити діяльність кожного студента в процесі підготовки і презентації проекту.

Результати роботи оцінювалися нами за двома позиціями: загальна оцінка для всієї підгрупи (в більшості випадків позитивна) і оцінка діяльності кожного учасника. У першому випадку до проектів пред'являлися такі критерії оцінки: а) якість представленого матеріалу: композиція, повнота презентації роботи, підходи до виконання, результати, аргументованість; б) об'єм і глибина знань з теми, ерудиція, культура мовлення, використання наочних засобів; в) відповіді на запитання, повнота, аргументованість, переконливість. Вивчення методичної літератури, спостереження за навчальним процесом, аналіз монологічних висловлювань студентів навчального ступеня мовного відділення стали підґрунтям у виборі критеріїв оцінки вмінь монологічного говоріння іноземною мовою: монологічні висловлювання студентів оцінювались за такими напрямками; адекватність мовленнєвому завданню, повнота і зв'язність, стилістична забарвленість, вмінням студентів привернути увагу аудиторії до своїх висловлювань, перебудовувати при необхідності план і структуру висловлювання, переформулювати сказане, використовуючи більш адекватні мовні засоби.

Для оцінювання особистого внеску в створення продукту проекту нами була розроблена таблиця обліку результатів діяльності кожного студента в процесі підготовки групового дослідження, що враховувала: частоту виступів на всіх етапах проведення проекту, результати проведення фрагментів заняття, ступінь участі в рольових іграх на етапі закріплення граматичного і лексичного матеріалу, якісні і кількісні характеристики знайденого матеріалу в процесі самостійної пошукової діяльності, внесок у створення і безпосереднє оформлення документальної і презентабельної форми проекту, ступінь участі в захисті проекту.

Як свідчить аналіз методичної літератури, актуальною проблемою сучасної методики є формування здатності майбутніх учителів адекватно

сприймати мову учнів, об'єктивно оцінювати їхню діяльність, висувати аргументи в підтвердження свого рішення, уміти визначити помилку й пояснити способи її усунення, коректно робити зауваження і виправлення. Враховуючи зазначене, у п'ятому блоці було приділено особливу увагу аналізу проектів. З метою запобігання групових конфліктів і подолання страху перед можливістю скривдити своїх однокурсників зауваженням на адресу виконаної роботи, кожна проектна група висувала свого експерта, який під час демонстрації проекту "сусідами" заповнював оцінний лист, що містить основні напрямки оцінювання. Аналіз проведеної дослідницької діяльності здійснювався групою наприкінці заняття в формі розгляду основних переваг та недоліків проектної роботи підгруп. Сюди ввійшли такі завдання, як: визначення сильних і слабких сторін проекту, надання порад та рекомендацій з організації наступного проекту, акцентування уваги на самих цікавих моментах презентації, мовні, методичні і дослідницькі досягнення учасників проекту. Крім того, для розвитку гностичних здібностей студентів самій проектній підгрупі надалося право самооцінки проведеної роботи, що позитивно позначилося на таких якостях майбутніх учителів, як аналіз власної діяльності, критичність мислення, терпиме ставлення до критики.

Отже, під час проведення заключного, п'ятого, блоку проектної діяльності студентів I-II курсів формування творчого потенціалу здійснювалося у процесі: розробки та презентації доповідей з результатами дослідження, захисту проекту, дослідження та обговорення результатів проектної діяльності підгруп; аналізу, корегування та оцінки зробленої проектантами роботи; оформлення результатів дослідницької діяльності, добора доказових аргументів захисту.

Таким чином, професійно-формуючий етап запропонованої нами методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки здійснювався протягом всього першого та другого курсу навчання. Під час проведення формувального експерименту,

ми виходили з гіпотези, що формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов буде відбуватися більш ефективно за умови реорганізації процесу навчання, спрямованого на забезпечення професійного становлення творчої особистості педагога. Складність структури професійно-спрямованого навчання вимагає створення особливих умов, здатних забезпечити зближення навчального матеріалу з діяльністю, в якій би професійно-комунікативні дії виконували свою природну функцію. За розробленою нами експериментальною методикою, це – використання у навчально-виховному процесі ситуацій професійно-педагогічного спілкування вчителя іноземної мови, що демонструють фрагменти його поведінки з метою комплексного формування творчого потенціалу майбутнього вчителя. У процесі взаємодії з іншими об'єктами, у нашому випадку з викладачем і групою студентів, через особливі професійно-значущі відносини, що диктуються цілями їхньої спільної діяльності і певним результатом цієї діяльності, студент змінюється і сприймає завдання, умови і засоби своєї навчальної діяльності з професійної позиції. Ступінь впливу на майбутніх учителів при професійно-спрямованому навчанні залежить від постановки викладачем перед студентами професійно-значущої задачі, від цілеспрямованого настрою на її продуктивне вирішення, при активній діяльності студентів, яка повинна носити дослідницький характер і перетворювати навчальну роботу в систему взаємозалежних проблем. Активна розумова діяльність сприяє розвитку пізнавальних інтересів, формує потреби в знаннях, інтенсифікує внутрішні і зовнішні процеси навчання, викликає творчу активність, мотивовану діяльність.

Завершення першого (другого курсу) навчання ми спрямували на діагностику ефективності впровадженої методики та на визначення шляхів її вдосконалення. На кінець навчання зі студентами експериментальних та контрольних груп було проведено контрольне дослідження, спрямоване на визначення: а) рівня сформованості їхнього творчого потенціалу, б) готовності

студентів до майбутньої професійної діяльності, в) ефективності впровадження методики розвитку професійних творчих здібностей, г) рекомендацій щодо подальшого застосування запропонованої методики роботи. Більш детально ми представили систему контрольних зрізів, їх мету, завдання та результати у параграфі 2.3.

Після проведення контрольного експерименту ми ознайомили студентів експериментальних груп з результатами дослідження, які свідчили про ефективний вплив розробленої та впровадженої методики формування творчого потенціалу студентів на їх готовність до майбутньої педагогічної діяльності, позитивне сприйняття себе в якості вчителя іноземних мов, формування творчого підходу до реалізації основних функцій сучасного вчителя. Оголошення результатів зробило значний вплив на позитивне сприйняття студентами методики, за якою вони навчались протягом першого (другого) курсу навчання.

За результатами творів «Мій другий рік навчання» була організована дискусія на тему «Перспективи подальшого навчання». Її основними напрямками стали: а) досягнення першого (другого) курсу: придбані знання, уміння, навички, розвинуті здібності; б) професійне самосприйняття, психологічна спрямованість на майбутню вчительську діяльність, бачення процесу навчання як «педагогічного перетворення»; в) складності проектної методики та професійно-комунікативного навчання; вдосконалення себе та методики навчання; г) розробка планів навчання на другий (третій) курс, ознайомлення з розмовними темами, розгляд завдань на літні канікули.

2.3. Результати педагогічного експерименту

Для перевірки ефективності методики формування творчого потенціалу студентів молодших курсів на заняттях з практики усного та писемного мовлення наприкінці експериментального навчання нами було проведено контрольний експеримент, організований відповідно до завдань

педагогічного експерименту (програму контрольного експерименту подано в дод. Л). Заключний, контрольний експеримент проводився на основі тестування, анкетування студентів та викладачів практичних мовних дисциплін, методу моделювання педагогічних ситуацій.

Основними завданнями контрольного експерименту було:

- визначити рівень творчого потенціалу студентів контрольних та експериментальних груп на кінець експериментального навчання;
- зіставити та проаналізувати результати контрольного етапу в Ег та Кг;
- дати оцінку методиці формування творчого потенціалу, заснованої на методі проектів та професійно-комунікативному навчанні.

Перевірка результатів формувального експерименту проводилася у три етапи. Метою **першого етапу** було виявлення динаміки результатів сформованості професійних творчих *здібностей* майбутніх учителів Ег і Кг як основної складової творчого потенціалу особистості. Зазначена мета реалізувалася за допомогою анкетування викладачів практичних мовних дисциплін у Ег та Кг. Для цього їм були запропоновані критерії творчих *здібностей* майбутніх учителів та їх показники (див. дод. А.2).

Аналіз оцінки викладачами рівня творчих *здібностей* студентів показав такі результати. Студенти перших курсів, які мають високий рівень творчих *здібностей*, склали 28,5 % досліджуваних Ег та 13,5 % – Кг. До групи, з достатнім рівнем увійшло 36,1 % студентів Ег та 26,2 % – Кг. Середній рівень творчих *здібностей* виявило 21,6 % – Ег та 34,4 % – Кг. Студенти з низьким рівнем склали 13,8 % в Ег та 25,9 % у Кг. На другому курсі були виявлені такі показники: високий рівень – 30,6 % Ег та 15,2 % Кг, достатній рівень – 37,2 % Ег і 25,5 % Кг, середній рівень – 21,5 % Ег і 29,8 % Кг. Низький рівень – 10,7 % Ег і 29,5 % Кг. Узагальнені результати зведені в таблиці 2.2.

Як бачимо з наведеної таблиці, рівень сформованості творчих *здібностей* студентів Ег відрізняється від рівня Кг на кінець формуючого експерименту на користь експериментальних груп: відносна кількість

Порівняльні дані рівнів сформованості творчих здібностей I і II курсів в Ег та Кг на кінець експерименту (у %)

Респонденти	РІВНІ			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Ег I/II курсів	28,5/30,6	36,1/37,2	21,6/21,5	13,8/10,7
Кг I/II курсів	13,5/15,2	26,2/25,5	34,4/29,8	25,9/29,5
Різниця	15,0↑/15,4↑	15,4↑/11,7↑	12,8↓/8,3↓	12,1↓/18,8↓

студентів Ег I курсів з високим рівнем творчих здібностей збільшилась на 15%, II курсів – на 15,4 %, з достатнім – збільшилась в Ег I курсів на 15,4 %, в Ег II курсів на 11,7 %, з середнім рівнем зменшились показники в Ег I курсів на 12,8 %, в Ег II курсів на 8,3 %, з низьким рівнем зменшилась в Ег I курсів на 12,1 %, II курсів на 18,8 %.

Наступний крок було спрямовано на визначення студентами результатів, яких вони досягли за минулий рік. Для цього респондентам була надана схема, що містила основні складові творчого потенціалу особистості з поясненням кожної з них (дод. В). При виборі певної якості, здібності, уміння студенти мали обґрунтувати свій вибір. Результати зрізу відбилися у творах студентів Ег I-II курсів на тему “Мій перший (другий) курс навчання”, в якому вони проаналізували основні аспекти проведеної роботи. Крім того, респондентами було визначено, що в експериментальній системі було особливо цікавим та привабливим, що важким та відштовхуючим; чи були розвинуті нові якості їх особистості, професійно важливі здібності; що корисного для своєї майбутньої професії отримали з пропонованих видів роботи, чи вплинула проведена робота на міжгрупові стосунки. Особливу увагу ми звернули на визначення рівня творчих якостей респондентів, ступеню активності на заняттях, готовності до педагогічної діяльності.

Для встановлення динаміки формування творчого потенціалу студентів Ег студентам Кг було запропоновано написати твір на тему “Мої досягнення”, в якому треба було відбити результати навчання за минулий рік, визначити свої досягнення, розвинуті здібності, вміння, навички.

Аналіз творів Ег дав однозначно позитивну оцінку впровадженню запропонованої методики. 88,6 % студентів Ег зазначили, що експериментальне навчання зіграло значну роль у формуванні спрямованості на професійну творчу діяльність. По-перше, надана студентам можливість відчувати себе в ролі вчителя подолала страхи перед роботою з аудиторією, сформувала певні нормативи поведінки, розвинула професійне мовлення (інтонацію, дикцію, варіативність мовлення), навчила методично правильно планувати та організовувати процес навчання. У своїх творах студенти підкреслили той факт, що участь у підготовці та організації епізодів або серії занять змінила їх бачення процесу навчання. До впровадження запропонованої методики увага і зусилля студентів були спрямовані безпосередньо на процес виконання завдань – граматичне, лексичне і стилістичне оформлення висловлювань. Після річної експериментальної роботи першочергові зусилля стали приділятися змісту висловлювань, підбору доказових аргументів, унаслідок чого з'явилася необхідність у додатковій інформації з досліджуваної проблеми. Крім того, 75,5 % опитаних стали звертати увагу саме процес викладання: аналізувати і фіксувати запропоновані викладачем завдання, формулювання завдань-стимулів, логіку побудови переходів від одного виду діяльності до іншого, поведінку викладача перед аудиторією – рухи, міміка, жести, дикція.

На перше місце 75,4 % респондентів поставили формування здатності пояснювати, доводити, обґрунтовувати. Зазначені здатності стосувалися не лише методичних умінь, необхідних для зрозумілого поясненні нового матеріалу, а в першу чергу для обговорення проблемних питань, висунання нових гіпотез, прийняття групових рішень, доказу своєї власної думки.

Особливий інтерес викликали твори тих студентів, активність яких здебільшого знаходилася на низькому рівні. У порівнянні з результатами контрольних зрізів їхня позиція стосовно групових дискусій явно змінилася. Було підкреслено, що завдяки гомогенному принципу розподілу студентів на проектні підгрупи, студенти з низьким рівнем активності знайшли своє місце у процесі опитування, дискусій, вирішення групових проблем. Обов'язкова участь кожної проектної підгрупи в дослідницькій роботі давала можливість кожному „слабкому” учаснику знайти своє місце в загальногруповій роботі. Особливе враження на таких студентів зробили виступи в якості ведучого викладача, що вплинуло на становлення таких рис характеру, як спритність, витримка, ініціативність, збільшило інтерес до вивчення іноземної мови як спеціальності, посилило мотивацію навчання.

64,5 % відсотків студентів підкреслили вплив проведеного навчання на сформованість таких умінь, як аналіз та оцінювання діяльності своїх колег і своєї власної. Процедура аналізу та оцінювання була обов'язковою частиною кожного заняття, завдяки чому студенти подолали страх образити своїх колег критикою або небажаною оцінкою. Замість цього формувалися вміння аналізувати отриману інформацію, виділяти головне, бачити переваги та недоліки роботи, робити висновки. Крім того, завдяки цілеспрямованому розвитку професійного мовлення, як підкреслюють студенти Ег, було розвинуто культуру мовлення, сформовано особливості аналізу та оцінки, розвинуто здібності коректно висловлювати зауваження, надавати поради, коментувати.

Незважаючи на певні труднощі, з якими зустрілися студенти експериментальних груп, 86,2 % респондентів вважає, що навчання на основі самостійної дослідницької роботи позитивно вплинуло на формування творчого стилю діяльності. Основними рисами, розвинутими студентами Ег у процесі експериментального навчання, стали: професійна спрямованість мислення, здатність до самоуправління, здатність до висування гіпотез та

оригінальних ідей, терпиме ставлення до особливостей інших людей, ініціативність, впевненість у своїх силах і здібностях, наполегливість, бажання та вміння довести почату справу до кінця, терпиме ставлення до критики.

Особливу увагу у творах-роздумах було приділено перевагам **групової роботи**. 81,2 % респондентів вважає цей вид діяльності найкращим засобом для формування тих особистісних якостей, якими повинна володіти людина, працюючи з колективом людей. Студенти підкреслили, що завдяки такому стилю діяльності вони навчилися керувати процесом розподілу завдань, їхнє почуття відповідальності перед групою за реалізацію дорученого завдання значно зросло, що в свою чергу сформувало такі якості, як самостійність у прийнятті рішень, цілеспрямованість та вміння довести почату справу до кінця. Добре виконане завдання ефективно стимулювало подальшу роботу всієї групи над проектом та емоційну активність кожного її учасника. Крім того, спільна робота над проектом відбувалась таким чином, що кожен з учасників виконував одночасно або в залежності від ситуації всі ці ролі, що розвивало паралельно організаційні та виконавчі якості. Підтримка з боку підгрупи під час виступу чи проведення фрагменту заняття розвивало впевненість виступаючих у своїх силах і здібностях, почуття товариства. Елемент змагання під час проведення ігор, демонстрації знайденого матеріалу, презентації лінгвістичного матеріалу став ефективним стимулом для розвитку здорового почуття самовпевненості та гідності.

Аналіз творів КГ, які навчались за традиційною методикою, дав чітку картину формування насамперед мовленнєвих умінь та навичок. Завдання творчого характеру були спрямовані на формування умінь говоріння, читання, аудіювання та письма та відобразилися насамперед на мовленнєво-комунікативних навичках з граматики, фонетики та лексики.

Результати проведеного зрізу уможливають висновок, що ті творчі здібності, якості, уміння, що складають основу творчого потенціалу

майбутнього вчителя, а також складають спрямованість на педагогічну діяльність, впливають на розуміння методичних цілей, завдань та способів навчання, формуються та розвиваються у студентів Кг більш повільно, ніж у студентів Ег. Їх методичні уміння формуються нецілеспрямовано, а здебільшого на основі емпіричного спостереження.

Особливий інтерес представили відповіді досліджених Ег та Кг на предмет визначення професійних творчих умінь та спрямованості на майбутню професійну діяльність. Студентам була запропонована анкета (дод. А.4), відповіді на запитання якої виявили стан спрямованості студентів початкових курсів на майбутню професійну діяльність, готовності до педагогічної взаємодії, засвоєння основ методичної компетенції. Для можливості порівняння результатів навчання в Кг та Ег ми провели в контрольних групах ідентичне тестування. Дані аналізу наведені в таблиці 2.3.

Як засвідчує таблиця, в експериментальних групах відбулися значні позитивні зміни щодо сформованості творчих здібностей майбутнього вчителя іноземних мов, його професійної компетентності. Середні показники спрямованості студентів Ег на 53 % перевершують показники Кг.

Другий етап контрольного експерименту був спрямований на діагностику творчого потенціалу студентів Кг та Ег за допомогою спеціально розробленого тесту. Основу тесту склала діагностика розвитку творчого потенціалу вчителя, розроблена В.Т.Риндак і А.В.Московіною (питання тесту подано в дод. А.3). На основі сумарного числа набраних балів усі респонденти були розподілені на чотири групи з високим, достатнім, середнім і низьким рівнем розвитку творчого потенціалу. За результатами тестування респондентів І курсів до першої групи ввійшло 26,2 % студентів Ег і 15,1% – Кг, другу групу склали 35,1 % респондентів Ег і 24,2% – Кг, третя група отримала 35,1 % студентів Ег і 34,1 % – Кг, четверту склали 18,9% респондентів Ег і 26,6 % – Кг.

Таблиця 2.3

**Співвідношення показників спрямованості
на педагогічну діяльність у Ег та Кг**

ПИТАННЯ АНКЕТИ	Ег I/II курс	КгI/II курс
Впевнений, що можу провести фрагмент заняття з практики УПМ	89,2 92,5	32,2 37,5
Часто звертаюсь до додаткової літератури при підготовці домашнього завдання	71,4 74,5	25,2 28,4
Хочу спробувати себе у реальній професійній діяльності	81,2 85,5	60,2 64,1
Мені подобається аналізувати свою роботу та діяльність моїх товаришів	95,5 98,2	22,2 25,5
Мені подобається самостійно складати вправи, ігри, завдання, добирати питання до текстів	78,1 81,5	12,1 15,2
Намагаюсь підходити творчо до виконання навіть легкого завдання	76,2 78,1	35,1 41,2
Завжди розумію і адекватно реагую на зауваження викладача	85,2 89,1	20,2 25,5
Можу розпочати дискусію та підтримувати спілкування на певну тематику	82,5 88,1	35,5 38,8
При складанні доповідей намагаюсь добирати цікавий матеріал, підходити різнопланово до теми, дотримуюсь логіки повідомлення, стилістичної досконалості	88,5 89,1	25,8 28,5
Коли хтось з товаришів не розуміє матеріалу, я можу зрозуміло його пояснити	72,2 75,8	15,1 17,2
Середні показники	82,0 85,2	28,4 32,2

Стосовно респондентів II курсів 28,5 % студентів Ег і 17,5 % Кг склали групу з високим рівнем розвитку творчого потенціалу, 38,2 % респондентів Ег і 26,8 % – Кг увійшли в групу з середнім рівнем, 18,8 % студентів Ег і 35,5% Кг – в середню, 14,5 % респондентів Ег і 20,1% Кг – в четверту. Наведені дані узагальнені в таблиці 2.4.

Групу з високим рівнем сформованості творчого потенціалу склали респонденти, готові швидко включитися в експериментальну пошукову роботу, організувати колективну дослідницьку діяльність. Вони першими пропонують нові рішення і напрямки діяльності, висувають гіпотези

розв'язання проблем. Під час імітаційної професійної діяльності студенти з високим рівнем розвитку творчого потенціалу використовують поряд з досвідом викладачів власні оригінальні прийоми. Їхня мова аргументована й емоційна.

Таблиця 2.4

Узагальнена таблиця розвитку творчого потенціалу студентів Ег та Кг на основі тестування

Респонденти	РІВНІ			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Ег I/II курс	26,2/28,5	35,1/38,2	19,8/18,8	18,9/14,5
Кг I/II курс	15,1/15,5	22,2/24,8	34,1/35,6	28,6/30,1
Різниця	11,1↑/13,0↑	12,9↑/13,4↑	14,3↓/16,8↓	9,7↓/15,6↓

Групу з достатнім рівнем склали студенти, які майже завжди беруть активну участь на занятті. Але активність респондентів, які ввійшли до другої групи, залежить від рівня їх орієнтації в темі дискусії, і тому їм потрібен певний час, щоб упорядкувати інформацію, якою вони володіють. Цим студентам характерні такі риси, як самостійність, відповідальність, ініціативність. Студенти з достатнім рівнем творчого потенціалу потребують стимулів для подальшої діяльності. Їм подобається оригінально оформлювати свої доповіді, але змістовній стороні висловлення вони приділяють меншу увагу, ніж її стилістичному оформленню.

У групу з середнім рівнем розвитку творчого потенціалу увійшли респонденти, в яких творча активність залежить від колективної, а бажання брати участь у пошуковій діяльності не завжди дає задоволення. Для активізації самостійної творчої діяльності їм потрібна сильна мотивація.

Недостатній рівень зайняли студенти з відсутньою або слабо вираженою творчою активністю, їхнє бачення майбутньої педагогічної діяльності не пов'язано з розвитком організаторських і дослідницьких

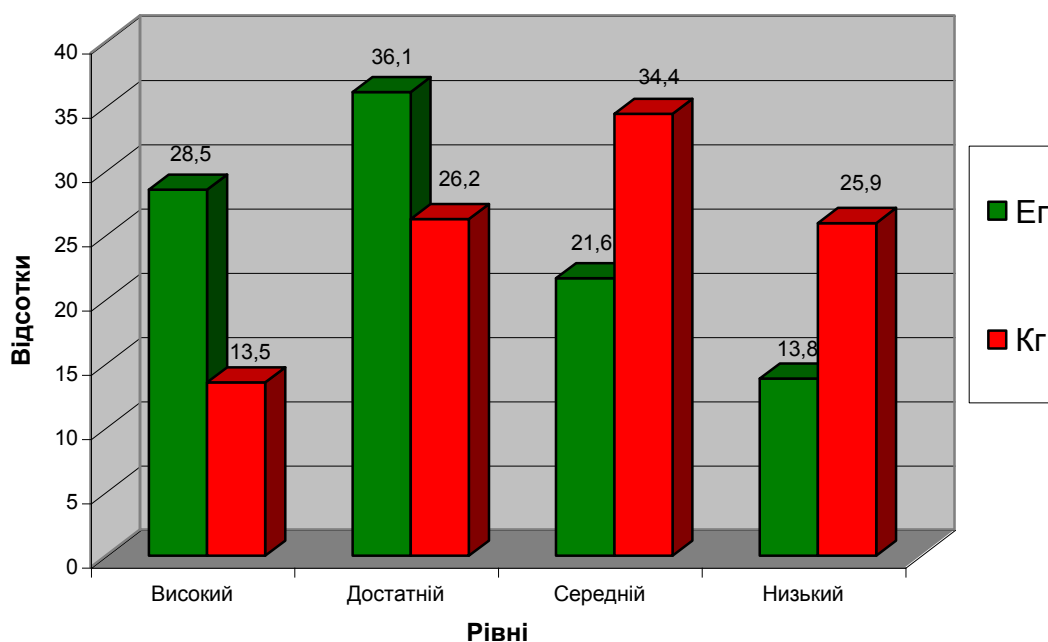
здібностей. Їм важко довести почату справа до логічного кінця. У випадку уповільнення роботи або при зустрічі з труднощами на певному рівні підготовки проекту вони чекають підтримки від групи або відмовляються від взятого завдання.

Перший етап контрольного дослідження яскраво відобразив ефективний вплив експериментального навчання. Про позитивні тенденції у розвитку творчого потенціалу студентів Ег переконливо свідчать діаграми 2.1 та 2.2.

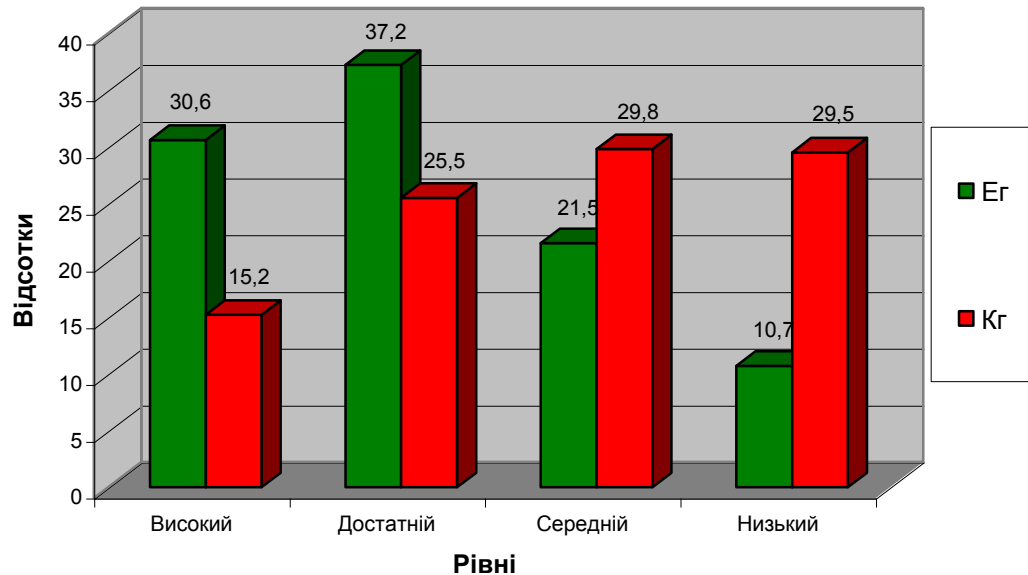
Третій етап контрольного експерименту ми провели з метою визначення рівня методичної компетенції (професійної творчості, методичних умінь). Експеримент проводився методом моделювання педагогічних ситуацій.

Діаграма 2.1.

Порівняльна характеристика рівнів творчих якостей студентів І курсів Ег та Кг на кінець формуючого експерименту (в%)



**Порівняльна характеристика рівнів творчих якостей студентів
II курсів Ег та Кг на кінець формуючого експерименту (в %)**



Завданням студентів було провести будь-який уривок заняття з практики усного та писемного мовлення (фонетична зарядка, пояснення граматичного матеріалу, первинне закріплення граматичного матеріалу, розвиток навичок аудіювання, контроль граматичних знань). Рівень оволодіння засобами та методами навчання ми визначали за такими напрямками: *сформованість професійного мовлення, відповідність педагогічної поведінки, психологічна реакція на поведінку групи, методи, форми, прийоми проведення заняття*. Зараховуючи студентів до групи з тим чи іншим рівнем сформованості методичної компетенції, ми виходили із загальних показників результативності проведеного експериментального навчання, не ідентифікуючи їх професійною компетенцією, якої повинні досягти студенти по закінченні п'ятого курсу. У зв'язку з цим показники сформованості методичних умінь студентів експериментальних груп визначалися нами методом аналізу і порівняння загальних результатів.

Для аналізу й оцінювання виділених компонентів професійної компетенції студентів Ег нами були розроблені якісні характеристики

кожного компонента. Рівень розвитку професійного мовлення був розподілений на відповідні категорії (високий, достатній, середній і низький).

До високого рівня ми віднесли студентів з мінімальною кількістю граматичних помилок у мовленні, здатних створювати яскраві образи, розкривати підтекст висловлень. Студенти з достатнім рівнем професійного мовлення виокремлювалися з досить правильним професійним мовленням, але наявністю пауз у мовленні при зіткненні з неочікуваною ситуацією. Середній рівень склали студенти, в мовленні яких відчувалась явна невпевненість, завдання-стимули відрізнялись неточністю. Значним недоліком була відсутність емоційного забарвлення, що не дозволило домогтися необхідного ефекту при подачі матеріалу. Недостатній рівень характеризувався наступними особливостями: у граматичному плані – грубі помилки при формулюванні завдань-стимулів (помилкова побудова наказової форми сильних і зворотних дієслів), при побудові складних синтаксичних конструкцій, при узгодженні часів. У лексичному плані спостерігається перекладний характер мовлення в процесі пояснення, часті повтори однотипних мовних конструкцій. У стилістичному – відсутність експресивної лексики, фразеологічних зворотів, порівнянь.

З погляду на побудову фрагменту заняття ми оцінювали в першу чергу вміння аналізувати методичний матеріал і вибирати найефективніші форми роботи, логічно і цілеспрямовано конструювати побудову заняття, використовувати наочність.

До групи з високими результатами ми віднесли студентів, що використовували на занятті різні види активізації мовленнєвої діяльності: ігри, наочність, роздавальний матеріал, питально-відповідну систему роботи, побудовану на елементах проблемного навчання. План проведення заняття мав логічну послідовність завдань. У ході заняття були використані матеріали з різних областей знань. Хід заняття відрізнявся помірним темпом. Допущені студентами помилки виправлялися й іноді коментувалися в

залежності від їхньої складності і значення. Дії студентів, що виконують роль учнів, були проаналізовані й оцінені. Достатній рівень склали студенти, дії яких, на відміну від першої групи, були не завжди доцільними (завдання не залучали всіх студентів до активної діяльності). Перехід від одного виду діяльності до іншого викликав іноді труднощі. До середнього рівня ми віднесли студентів, фрагменти яких разом з правильною методичною розробкою відрізнялися в більшості випадків відсутністю продуманих стимулів для виконання завдань, а обмежувалися лише формулюванням основного завдання. При наявності наочності і роздаткового матеріалу використання зазначених засобів здійснювалося не повною мірою. При проведенні фрагменту були присутні паузи при переході від одного виду завдань до іншого.

Студенти, що склали групу з недостатнім рівнем методичної компетенції, будували епізод заняття з хаотичною послідовністю завдань, проводили монотонно, використовували обмежений лексичний набір фраз. Контроль при проведенні заняття стосувався лише власних дій і слів. Запропонована система вправ відрізнялася репродуктивними завданнями, спрямованими на відтворення почутого чи прочитаного. У процесі введення нового матеріалу “вчитель” обмежувався переважно усним поясненням матеріалу.

У психологічному плані ми оцінювали здібності до концентрації і розподілу уваги, мажорні і рефлексійні здібності, характерологічні особливості, готовність пам'яті. У зазначеному плані можна було помітити такі лінії поведінки досліджуваних: перша група – студенти могли вміло “подати” себе, завоювати увагу групи, своєчасно концентрували, розподіляли і переключали увагу на необхідні об'єкти та види діяльності, тримали в полі зору всю аудиторію, почували реакцію групи на запропоноване завдання. До другої групи були віднесені студенти з повільною реакцією на поведінку групи, вони збивалися при виконанні незапланованих дій, але все ж

продовжували вести заняття за наміченим планом. До третього типу ми віднесли студентів, які при зустрічі з проблемами очікували на допомогу викладача. Труднощі викликали моменти, що вимагали розподілу уваги готовності пам'яті. Групу з низьким рівнем склали досліджувані з низьким рівнем інтуїтивної рефлексії і емпатії, вони гостро реагували на непередбачену поведінку групи чи навпаки, взагалі не реагували на появу шуму, розмов, помилок.

Для можливості порівняльного аналізу ми проаналізували імітаційні уривки занять студентів Кг наприкінці першого (другого) навчального року. Для оцінювання результатів професійної діяльності Кг були використані ті ж самі вимоги, які висувалися для студентів Ег. За результатами третього контрольного зрізу на основі підрахунку середніх показників кожного з оцінюваних компонентів підготовки та проведення епізоду заняття було з'ясовано процентну кількість студентів, які були віднесені до певних рівнів сформованості методичної компетенції студентів молодших курсів в Ег та Кг на кінець експериментального навчання. Аналіз зрізу продемонстрував такі результати: Ег (Кг) – 25,5% (7,5%) I курсу і 32,5% (10,1%) II курсу було віднесено до високого рівня; 32,2% (20,2%) I курсу і 36,8% (22,5%) II курсу – до достатнього; 26,2% (32,5%) студентів I курсу і 19,8% (29,4%) II курсу склали середній рівень, у групу з низькими показниками ввійшло 16,1% (40,0%) досліджуваних I курсу і 10,9% (38,0%) II курсу. Дані узагальнені в таб.2.5.

Таблиця 2.5

Порівняльна таблиця рівнів сформованості методичної компетенції студентів Ег та Кг на кінець експерименту (у відсотках)

Респонденти	РІВНІ			
	Високий	Достатній	Середній	Недостатній
Ег (I-II курс)	25,5/32,5	32,2/36,8	26,2/19,8	16,1/10,9
Кг (I-II курс)	7,5/10,1	20,2/22,5	32,5/29,4	40,0/38,0

Дані таблиці свідчать про значні позитивні тенденції у процесі формування методичної компетенції студентів молодших курсів Ег.

Отже, результати зрізових робіт, підрахунок середніх показників кожного з етапів контрольного експерименту, аналіз імітаційних занять уможливив встановлення рівнів сформованості творчого потенціалу студентів молодших курсів, які вивчають іноземні мови як фахові (завдання і результати контрольного експерименту подано у дод. М).

В Ег 26,7% студентів I курсів та 30,5% студентів II курсів виявили високий рівень творчого потенціалу. На відміну від Ег у Кг високий рівень мали 12,0% досліджуваних I курсів і 13,0% II курсів. Цей рівень було охарактеризовано наступними критеріями: виражена зацікавленість у розвитку професійних умінь та навичок, постійне задоволення від результатів творчої діяльності; вживання в мовленні крилатих виразів, цитат з метою довести свою думку, ідею, використання різних засобів інформації для підготовки виступу; вміння студентів підходити нестандартно до розв'язання завдань, адекватно оцінювати та аналізувати, здатність розглядати проблему різнопланово, висувати гіпотези, які відрізняються глибоким змістом; організувати роботу в групі, брати ініціативу в свої руки, здатність до самоаналізу та терпиме ставлення до критики, засвоєння та використання досвіду інших.

Достатній рівень творчого потенціалу виявило 34,4% студентів I курсів та 37,4% II курсів Ег. У Кг – 22,8% досліджуваних I курсів і 23,9% II курсів. Студенти, які склали цю групу, відрізняються досить стабільними показниками творчого стилю діяльності: вони беруть активну участь у розробці нових планів, ігор, сценаріїв. При розподілу обов'язків готові до розв'язання складних проблем. Ці студенти володіють критичним мисленням, але не завжди можуть зразу запропонувати альтернативне рішення. Їх мовлення логічно, грамотно та естетично оформлено. Вони

майже завжди доводять почату справу до кінця, тільки інколи потребують поради.

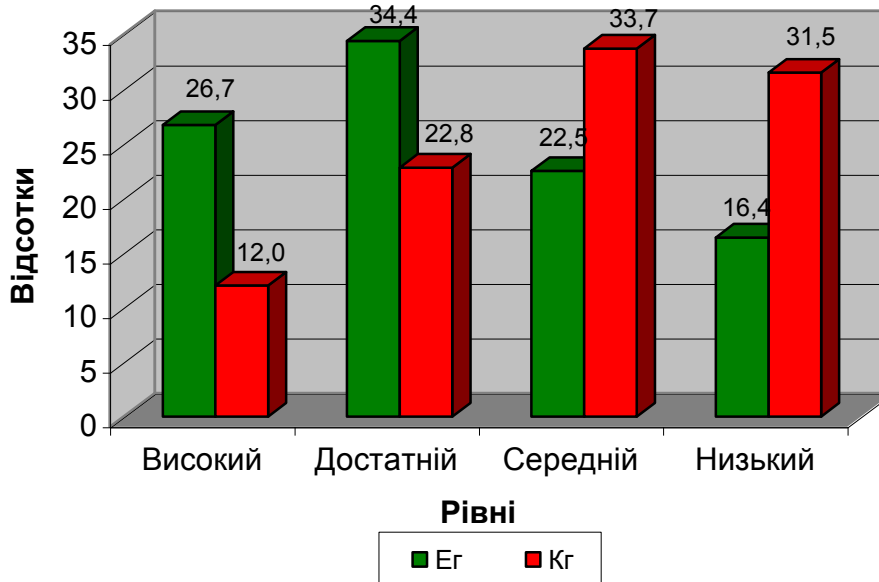
Середній рівень творчого потенціалу виявило 22,5% студентів I курсів та 20,0% II курсів Ег. У Кг цей рівень склали 33,7% досліджуваних I курсів і 32,0% II курсів. Студенти, що ввійшли до групи з середнім рівнем розвитку творчого потенціалу, відрізняються відповідним відношенням до дорученої роботи, але виконують її частіше шаблонно. В процесі міжгрупового обговорення проблемних питань не намагаються відповісти першими, але на стадії розвитку дискусійного обговорення беруть активну участь в обґрунтуванні та доказі певних думок та ідей. Студентам цієї категорії потрібен певний час для корекції поведінки в тій чи іншій ситуації та узагальнення отриманої інформації.

В групу з низьким рівнем професійних творчих здібностей було віднесено студентів з вираженим пасивним чи негативним відношенням до виконання різних творчих завдань, з низьким рівнем самостійної дієздатності, тобто готових працювати тільки на заняттях у колективних видах діяльності під керівництвом і контролем викладача, тим самим знімаючи з себе відповідальність за виконання і результат завдання. Такі студенти склали 16,4% від загальної кількості респондентів I курсів і 12,0 % II курсів Ег. На відміну від цих результатів кількість студентів Кг з такими показниками склали 31,5% досліджуваних I курсів і 32,1% II курсів . Аналізуючи їх мовлення, слід відзначити його елементарним стилем висловлювання думок, почуттів з певної проблеми, недостатнім осмисленням та логічністю. Середні показники творчого потенціалу студентів I і II курсів узагальнені в діаграмах 2.3, 2.4.

Динаміка результатів формування творчого потенціалу студентів, які протягом першого (другого) року навчання навчались за експериментальною методикою, наведена в діаграмі 2.5.

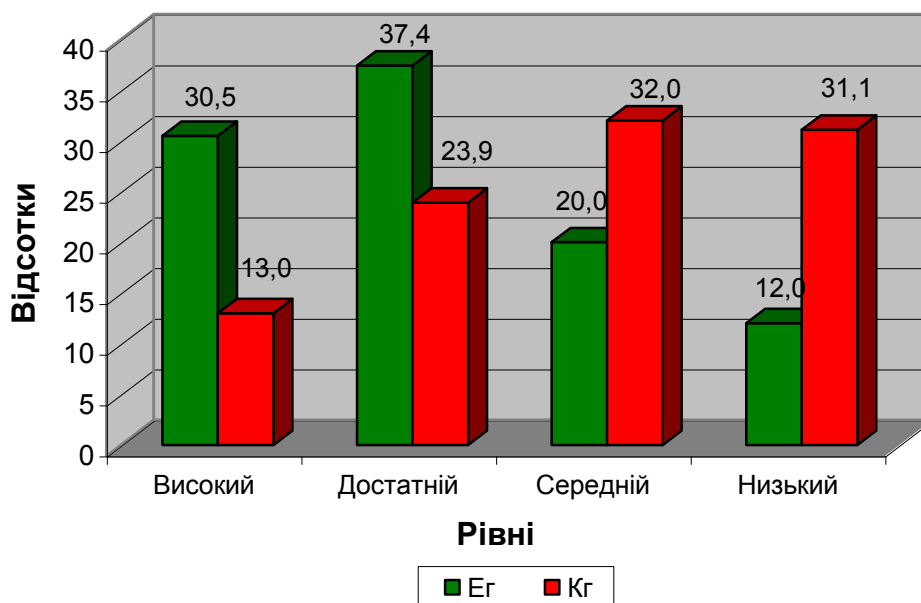
Діаграма 2.3

Діаграма середніх показників сформованості творчого потенціалу студентів I курсів Кг і Ег



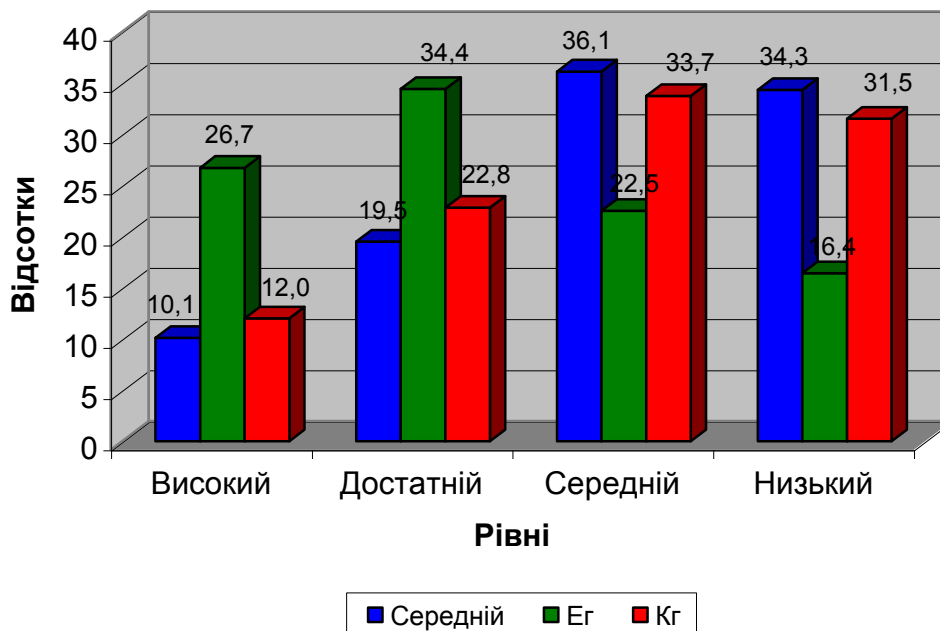
Діаграма 2.4

Діаграма середніх показників сформованості творчого потенціалу студентів II курсів Кг і Ег



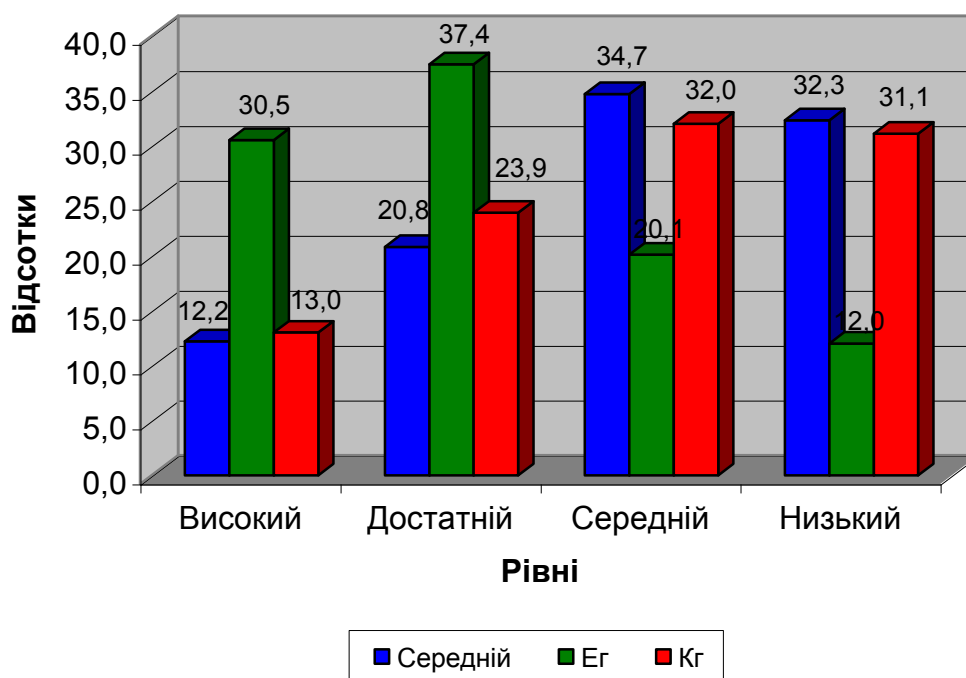
Діаграма 2.5

**Динаміка сформованості творчого потенціалу
студентів I курсу Ег та Кг на кінець експерименту**



Діаграма 2.6

**Динаміка сформованості творчого потенціалу
студентів II курсу Ег та Кг на кінець експерименту**



В результаті математичного аналізу даних виявилось, що у процесі експериментального навчання високий рівень сформованості творчого потенціалу досліджуваних Ег збільшився в 2,3 рази, достатній в 1,5, середній рівень зменшився в 1,6 разів, низький – в 2,5.

Отримані показники порівняльного аналізу дають підстави для позитивного розгляду та впровадження системи занять на основі проектної методики та професійно-комунікативного навчання. Експериментальне дослідження засвідчило, що застосування розробленої системи занять щодо професійної підготовки студентів першого ступеню навчання позитивно вплинуло на розвиток важливих складових творчого потенціалу. Отримані експериментальні дані переконливо свідчать про правомірність висунутої гіпотези дослідження та підтверджують ефективність розробленої методики щодо формування складових творчого потенціалу майбутніх учителів на заняттях з практики усного та писемного мовлення. У зв'язку з цим впровадження проектної методики та елементів професійно-комунікативного навчання вже на перших курсах мовних закладів освіти спрямовують увагу та зусилля студентів на майбутню педагогічну діяльність, розвивають в них закладені творчі здібності, дають можливість розвитку педагогічної рефлексії.

Висновки до розділу II

Процес підготовки студентів вищих навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності, розвиток педагогічної творчості, визначення індивідуального стилю викладацької діяльності, становлення професійної компетенції має першочергове значення на сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні.

Детальний аналіз науково-методичної літератури, врахування даних констатувального експерименту дозволили визначити провідну мету, завдання, вихідні положення, зміст і структуру експериментально-дослідної

роботи. Було розроблено, випробувано на практиці методику формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки, яка впроваджувалась у процес занять з практики усного та писемного мовлення. В основу методики покладено синтез методу проектів і професійно- комунікативного навчання.

Етапи запропонованої методики (професійно-орієнтувальний, професійно-формувальний) спрямовані на формування творчих здібностей, якостей, умінь, мислення майбутніх спеціалістів.

Формувальний експеримент, що склав основу розробленої методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов, включає п'ять основних блоків навчальної роботи: 1) виявлення і актуалізацію проблемного питання; 2) підготовку лінгвістичної бази для можливості подальшого дослідження та розробки проекту; 3) закріплення нового граматичного й лексичного матеріалу в процесі дослідження тематичних проблемних питань засобами дидактичних ігор, ситуацій професійного характеру, аудіювання; 4) групову роботу з текстами різного стилістичного забарвлення з метою виявлення та з'ясування "білих плям" проектного дослідження; 5) презентацію проектної роботи, аналіз досягнутих результатів, висновки, перспективи.

Методи та форми навчання, що лягли в основу розробленої методики, спрямовані на становлення та вдосконалення професійної компетенції студентів, їх творчого потенціалу. Виходячи з провідної мети педагогічного експерименту – підвищення рівня творчого потенціалу студентів, – основними напрямками роботи стали: орієнтація навчання на майбутню навчально-виховну діяльність, формування професійного мовлення, набуття педагогічного досвіду, залучення студентів до пошукової діяльності, розвиток індивідуальної та групової рефлексії.

Для ефективного впровадження запропонованої методики навчання були розроблені необхідні у навчальній діяльності студентів допоміжні

матеріали: 1) рекомендації щодо проведення певного імітаційного заходу професійного характеру (епізод заняття); 2) щоденники ігрових форм навчання; 3) теоретико-методичні матеріали з методики викладання іноземних мов.

Ефективність роботи щодо формування творчого потенціалу студентів на мовних заняттях з практики УПМ перевірялася різними методами наукового дослідження: анкетуванням, тестуванням, контрольним письмовим зрізом професійних творчих навичок студентів експериментальних і контрольних груп. Результати контрольного експерименту підтвердили позитивний вплив розробленої нами методики на стан розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов, виявлено комплекс психолого-педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності формування складових творчого потенціалу особистості, розроблено і обґрунтовано модель і методику формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Результати проведеного дослідження дали підставу сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної, лінгводидактичної, методичної літератури, державних документів про освіту, педагогічного експерименту (констатувального, формувального, контрольного) встановлено, що проблеми підготовки студентів до творчої педагогічної діяльності, формування в них творчого потенціалу, створення умов для розвитку професійної компетенції є актуальними для педагогічного сьогодення і тому посідають важливе місце в системі реформування освіти в Україні.
2. Творчий потенціал учителя іноземних мов – це інтегративне утворення, сукупність ув'язаних в систему природних та набутих якостей, що проявляються через здібності, уміння, психічні процеси, способи мислення та діяльності і дозволяють фахівцю нестандартно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування творчої особистості вихованців, набуття ними в найбільш ефективний спосіб максимального результату в навчанні. Специфіка творчого потенціалу вчителів іноземних мов полягає у домінації комунікативних здібностей як одного із складових особистості вчителя.
3. У дослідженні визначено критерії сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов, до яких увійшли творчі здібності (комунікативні, дослідницькі, дидактичні, рефлексійні); творчі уміння (проблемне бачення, уміння аналізувати, інтегрувати, синтезувати,

здатність до міжособистісного спілкування, фантазія); творче мислення (критичність, дивергентність, легкість асоціювання, творча уява); спрямованість на творчу діяльність (позитивне уявлення про себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до нової інформації, до нестандартних дій).

4. *Педагогічними умовами формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов виступили: забезпечення професіоналізації занять з практики усного і писемного мовлення студентів на початковому етапі навчання, що забезпечує формування творчого потенціалу спеціалістів-філологів; залучення студентів до систематичної науково-дослідної роботи; активізація імітаційно-педагогічної діяльності студентів на заняттях із практики мовлення.*
5. Констатувальний експеримент, проведений в трьох вищих навчальних закладах України, засвідчив недостатній рівень сформованості творчого потенціалу студентів молодших курсів. Так, високий рівень був притаманний 10,1 % студентів I курсу і 12,2 % – II курсу; достатній рівень склали 19,5 % досліджених I курсу і 20,8 % II – курсу, середні показники були зафіксовані у 36,1 % опитаних I курсу і 34,7 % – II курсу, низький рівень продемонстрували 34,7 % студентів I курсу і 32,3 % – II курсу. Результати дослідження виявили основну причину таких показників. Зазначена проблема пов'язана з тим, що використання на практичних заняттях спеціальних методичних заходів щодо ефективного формування професійної творчості студентів не є систематичним, цілеспрямованим процесом, а має ситуативний, нерідко випадковий характер.
6. Відповідно до теоретичних позицій та педагогічних умов було розроблено модель процесу формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов, що враховувала: основні компоненти творчого потенціалу, перший (професійно-орієнтувальний)

та другий (професійно-формувальний) етапи його формування, цілі та завдання, найбільш ефективні методи педагогічної діяльності, змістовні блоки та основні аспекти професійної компетентності вчителів іноземних мов.

7. Вивчення наукових праць, пов'язаних з розвитком професійної творчості студентів і вчителів, результати констатувального експерименту допомогли виявити коло умов ефективного управління процесом формування творчого потенціалу майбутніх вчителів під час навчально-виховної роботи на практичних мовних заняттях, що передбачають активізацію форм і методів навчання за рахунок проблемного викладу матеріалу, використання форм інтерактивного навчання, організацію самостійної пошукової навчально-дослідної діяльності, залучення студентів до участі у плануванні та проведенні занять з метою професійного спрямування, застосування методу педагогічної рефлексії. Підґрунтям для розробки експериментальної методики став синтез основ проектної методики і професійно-комунікативного навчання, що поєднав у собі ефективні умови формування творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов.
8. Під час формувального експерименту студенти отримали можливість особисто планувати навчальну діяльність, організовувати пояснювальний, закріплювальний та контрольний етапи заняття, «вводити» і закріплювати лексичний матеріал; розробляти і здійснювати навчальну роботу з текстами; аналізували свою діяльність та діяльність своїх товаришів. При цьому формувались творчі здібності (проблемне бачення, здатність до висування гіпотез та ідей, здатність аналізувати та переконувати, аналізувати, пояснювати, доводити, обґрунтовувати, здатність до самоуправління, до міжособистісного спілкування); творчі якості (самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, емоційна активність, впевненість у

своїх силах), розвивались психічні процеси (критичність мислення, дивергентність мислення, пам'ять). Такий підхід до проведення занять з практики усного і письмового мовлення дав майбутнім фахівцям можливість спробувати сили у професійній діяльності, що у свою чергу позитивно вплинуло на ставлення до професії вчителя, викликало інтерес до педагогічних, методичних проблем, прискорило опанування мистецтвом швидкого та ефективного вирішення навчально-виховних задач, педагогічною культурою і творчим стилем діяльності, підвищило готовність до майбутньої педагогічної роботи.

9. Результати прикінцевого етапу педагогічного експерименту показали значні позитивні зміни щодо сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Так, високого рівня на першому курсі досягли 26,7 % студентів Ег і 12,0 % – Кг; достатнього – 34,4 % майбутніх учителів Ег і 22,8 % Кг; середній рівень засвідчили 22,5 % майбутніх фахівців Ег і 33,7 % Кг, на низькому рівні залишилося 16,4% студентів Ег і 31,1% Кг. Щодо студентів II курсу, то тут високого рівня сягнули 30,5% опитуваних Ег і 13,0 % Кг, достатнього – 37,4 % студентів Ег і 23,9 % Кг; на середньому рівні було 20 % досліджуваних Ег і 32,5 % Кг; низькі рівні показали 12 % Ег і 31,1 % Кг. Залучення студентів до викладацької діяльності навчило їх сприймати й усвідомлювати навчальний процес з позиції викладача, що сприяло переосмисленню цілей та завдань навчання у ВНЗ, підвищенню мотивації творчого підходу, формуванню психологічної, теоретичної та практичної підготовки до майбутньої професії. Організація умов дослідницької діяльності студентів спонукала їх звертатися до додаткової лінгвометодичної літератури, упорядковувати й аналізувати методи роботи шкільних учителів іноземних мов та провідних викладачів вищої школи, вивчати інноваційні технології викладання практичних мовних дисциплін. Впроваджена методика мала

ефективний вплив на розширення кругозору студентів за рахунок інтеграції знань з різних сфер життя, що безпосередньо позначилося на формуванні світоглядних позицій майбутніх фахівців.

Розглянуті в роботі питання не претендують на всебічне висвітлення проблеми формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Проведене дослідження слід розглядати як один із підходів до питання розвитку професійної творчості вчителів іноземних мов. Потребують подальшої розробки механізми дії застосування проектного навчання з елементами комунікативно-професійного принципу на заняттях з інших практичних (практична граматики, методика викладання іноземної мови у школі) і теоретичних дисциплін (лексикологія, стилістика, теорія перекладу). Отримані в процесі експериментальної роботи результати можуть слугувати підґрунтям для дослідження питань формування професійного потенціалу студентів під час педагогічної практики у школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учебн. заведений.– 2-е изд. перераб. и доп.– М.: Просвещение, 1990.–141 с.
2. Авраменко Л.С. Создание учебно-речевых ситуаций на основе юмористических текстов // Иностранные языки в школе.–1984.–№ 4.– С.21-26.
3. Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: Зб. наук. пр.– Вип.1.– Донецьк: ДонДУ, 1999.– 87 с.
4. Активізація творчого мислення студента: Зб. стат. / Укл. Н. Тоцький.– К.: “Вища школа”, 1976.–150 с.
5. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопр. психол.–1995.–№ 5.–С.5-17.
6. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя.– К.: Освита, 1991.–111 с.
7. Ананьева Л.В. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі // Іноземні мови.-2000.– № 4.– С.22-26.
8. Ананьева Л.В. Обучение студентов языковых специальностей профессионально-направленной диалогической речи с использованием деловой игры: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02.–К., 2002.– 175 л.
9. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности.– Казань: Из-во Казанского университета, 1988.–228 с.
10. Андреев В.И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллектуальности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности.– М.: Народное образование, 1994.–64 с.

- 11.Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности // Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды.– М., 1989.–С. 325-367.
- 12.Байдурова Л.А., Шапошникова Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам // Иностранные языки в школе.– 2002.–№ 1.– С.5-11.
- 13.Бараханова Е. Педагогическая оценка готовности студентов к творческой деятельности // Стандарты и качество.–2003.–№ 8.–С.96-98.
- 14.Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования.– К.: Вища школа, 1997.–153 с.
- 15.Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы: Науч.-метод. пособие.– К., 1996.–261 с.
- 16.Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов. Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04.–Одеса, 2004.–20 с.
- 17.Белая Н.Л. Формирование творческой активности студентов музыкально-педагогического факультета педвуза в процессе индивидуального обучения: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01.–К.,1985.–156 л.
- 18.Беленька Г.В. Роль інтерактивних прийомів навчання в оптимізації навчального процесу у вищій школі // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.-Кіровоград, КДПУ ім. В.Вінниченка, 2001.–Вип32.–Ч1.–С.16-63.
- 19.Белоусова Р.В. Індивідуально-типові особливості комунікативної креативності: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.01.–Одеса, 2004.–18 с.

- 20.Бельчева Т.Ф. Формування технологічного підходу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів // Проблема професійної підготовки вчителя школи майбутнього: Зб. м-тів Всеукраїнської наук.-практ. конф.– Мелітополь: МДПУ, 2002.– Т2.–С.146-148.
- 21.Бердичевский А.Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе.– 1990.–№ 4.–С.94-100.
- 22.Бех П.О. З позиції комунікативної орієнтації (про нові програми для загальноосвітніх навчальних закладів: „Англійська мова”, „Німецька мова”, „Французька мова”, „Іспанська мова”, 2-12 класи // Іноземні мови в навчальних закладах.–2002.–№1-2.– С.34-40.
- 23.Бикова І.П. Методика планування експерименту як компонент професійної підготовки студента мовного вузу // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: Зб. наук. праць.– Вип.1.– Донецьк: ДонДУ, 1999.–С.3-6.
- 24.Бігіч О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи // Іноземні мови.– 2002.–№ 2.–С.27-32.
- 25.Бігіч О.Б. Удосконалення професійних умінь майбутніх учителів англійської мови у курсі професійно-вибіркової дисципліни // Методика навчання англійської мови в початковій школі.–1998.–№ 4.– С.52-55.
- 26.Бігіч О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія.– К.: Вид. Центр КНЛУ, 2004.– 278 с.
- 27.Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій. Дис...канд. пед. наук: 13.00.04.– Одеса, 2003.– 440 л.
- 28.Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству.– М.: Знание, 1981.–96 с.
- 29.Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал.–1995.–Т.16.–№ 5.–С.49-65.

30. Богущ А.М. Витоки виховання мовної особистості вчителя у спадщині В.О.Сухомлинського // Поч. шк.– 2003.–№ 9.–С.12-14.
31. Бондаренко О.Ф., Бігіч О.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи // Іноземні мови.– 2002.– № 4.–С.48-51.
32. Будько А.Ф., Леонтьева Т.П. Приемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в языковом вузе // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования: Сб. науч. трудов.– Минск: Высшая школа, 1991.– С.75-81.
33. Ваши способности, характер и стиль управленческого поведения: 100 тестов для руководителя.– Ч.1.–1991.–65 с.
34. Введение в педагогическую деятельность: Уч. пос. для студ. высш. пед. уч. завед. / А.С.Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г.Шапошникова и др.– М.: Издательский центр «Академия», 2000.–208 с.
35. Ветохов А.М. Условия успешного обучения иностранному языку // Іноземні мови. – 2000. –№ 4.– С.8-10.
36. Волошенко О.В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04.– К.,2000.–180 л.
37. Воспризводящая и творческая деятельность учащихся в обучении: Сб. труд. – М.: Просвещение, 1978.– 435 с.
38. Галузинський В.М., Євнух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навч. посіб.– К.: Інтел, 1995. – 168 с.
39. Галькова Н.Ю. Современный метод обучения иностранным языкам: Пособ. для учит. – М.: АРКТИ, 2000.– 165 с.
40. Голобородько Е.П. Творчество – основа формирования интереса к учительской профессии // Материалы психолого-педагогического семинара «Вопросы научной и профессиональной подготовки учителей».– Херсон, 1991.–С. 137-139.

41. Голобородько Є.П. Аспекти підготовки сучасного вчителя // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Вип. 19. – Херсон: ОЛДІ-плюс, 2001. – С.14-17.
42. Голобородько Є.П. Окремі сучасні складові професіоналізму викладача вищої школи // Професіоналізм викладача вищої школи: Освітні технології : Матер. міжнар. наук.-практ. конф. – Миколаїв, 2004. – С.38-43.
43. Гордєєва А. Й. Навчання старшокласників обговоренню проблем на уроках англійської мови // Іноземні мови. – 2003. – № 3. – С.11-17.
44. Градусова Т.К. Организационно-педагогические основы становления творческого учителя в условиях классического университета / Кемеровский гос. ун-т. – Кемерово: КемГУ, 2001. – 157 с.
45. Гусак Т.М., Малінко О.Т. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С.61-69.
46. Давыдов М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М.: Высш. шк., 1990. – 176 с.
47. Давыдов В.В., Запорожец А.В. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – С.178.
48. Дворжецька М.П., Ніколаєва С.Ю. Підготовка вчителя іноземної мови за багатоступінчастою системою // Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб. – К.: Освіта. – 1994. – С.3-16.
49. Деноткина О.А. Формирование творческого потенциала учащихся средствами художественной литературы в условиях школы комплекса: Автореф. дис...канд. пед. наук: 19.00.11. – М., 1999. – 25 с.
50. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. – М.: Педагогика, 1991. – 219 с.
51. Державна національна програма «Освіта» Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

52. Державна програма „Вчитель” // Освіта України.–2 квітня 2002.–№ 27.– С.2-7
53. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О.А.Дубасенюк, Т.В.Семенюк, О.Є.Антонова. – Житомир, 2003.– 192 с.
54. Дуткевич Т.В. Психологія творчості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.– Кам’янець-Подільськ: Агенство “Медобори”, 2003.–134 с.
55. Дусавицкий И.П. Воспитывая интерес.– М.: Педагогика, 1984.– 122 с.
56. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти.–К.: ІВЦ Вид-во „Політехніка”, 2003.–200 с.
57. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя // Сов. педагогика, 1988.–№ 1.–С.70-75.
58. Засекіна В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови. Автореф. дис... канд. псих. наук:19.00.07.–К., 2000.–19 с.
59. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебн. для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб.– М.: Просвещение, 2000.–384 с.
60. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе.– М.:Просвещение, 1991.–222 с.
61. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку.– М.:Рус. яз., 1989.– 219 с.
62. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. пос. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів.– К.:Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997.–302 с.
63. Інтегративні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібн.–К.: АПН, 2002.–135 с.
64. Интенсификация творческой деятельности студентов /В.И. Андреев и др. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990.–197 с.

- 65.Исаев Е.И. и др. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопр. психол.–2000.–№3.–С.57-66.
- 66.Кабинет иностранного языка / Под ред. Е.С.Полат.– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.–208 с.
- 67.Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: Дис...канд. пед. наук:13.00.01.–Харьков, 1992.–173 арк.
- 68.Калугин Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию: Уч. пос.– Челябинск: Из-во ЮурГУ, 2000.–120 с.
- 69.Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.–144 с.
- 70.Кирнос Д. Индивидуальность и творческое мышление.–М., 1992.–172с.
- 71.Кічук Н.В.Формування творчої особистості вчителя.– К.: Либідь,1991.– 96 с.
- 72.Кичук Н.В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки: Дис... док. пед. наук: 13.00.01.– К., 1993.–386 л.
- 73.Кищенко Ю.В. Формирование профессионального мастерства учителя в системе педагогического образования Англии и Уэльса: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04.–К.,2000.–221 л.
- 74.Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчої особи: Навч. посібн. для студ.– К.: Вища шк., 2000.–295 с.
- 75.Клименко В.В. Механізм творчості і чим його розвивати // Шкільний світ.– 2001.–№ 25-28, липень.– С.5-7.
- 76.Клименко В.В. Психологические тесты таланта.– Харьков: «Филио», Санкт-Петербург «Кристал», 1996.– 414 с.

- 77.Князян М.О. Навчально-дослідна діяльність студентів як засіб актуалізації професійно знучущих знань (на базі вивчення іноземних мов): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01.–Одеса, 1998.–18 с.
- 78.Коберик О., Коберник Г. Активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів // Рідна школа.– 2002.–№ 3.–С.55-64.
- 79.Коган И.М. Творческий поиск: энерго-мотивационный аспект // Вопросы психологи.– 1992.– № 1.– С.138-146.
- 80.Колошина И.П. Психология творческой деятельности: Уч. пособ. для студ. вузов. –М.: ЮНИТИ ДАНА, 2003. – 432 с.
- 81.Конспект лекцій з дисципліни «Методика проведення рольових та ділових ігор у навчанні іноземних мов» для курсів підвищення методичної та педагогічної кваліфікації викладачів іноземних мов / Тарнапольский О.Б. – Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2003. – 356 с.
- 82.Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999.–№ 8.–С.9-23.
- 83.Коростелев В.С. Структура и содержание системы научно-исследовательской подготовки будущего учителя иностранных языков // Иностранные языки в школе.– 1998.–№ 1.–С. 65-71.
- 84.Коротаев Б.И. Учение – процесс творческий. М.: Просвещение,1998.– 159 с.
- 85.Кошманова Т. Можливості впровадження американського досвіду професійної підготовки вчителів у теорію і практику сучасної педагогічної освіти України // Рідна школа. – 2002.– № 1. – С.74-77.
- 86.Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования: Автореф. дис...канд. пед. наук. – М, 1992.– 20 с.
- 87.Краткий психологический словарь / под ред. А.В.Петровского. – М.: Политиздат, 1985.– С.351.

- 88.Краткий словарь системы психологических понятий: Уч. пособ. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 31-38.
- 89.Кривчикова Г.Ф. Використання прийому «Інтерв'ю» в інтеративному навчанні писемного мовлення студентів І курсу вищого мовного закладу освіти // Іноземні мови.– 2001.– № 4.– С.43-47.
- 90.Крутий В.А. Актуалізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.09.– К., 2001.–21 с.
- 91.Кузьміна Н.В. Очерки психологии труда учителей. Л.–1967.– С. 133
- 92.Кухарев Н.В., Решетоко В.С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии, измерения, прогнозирование) : в 3 ч.–Минск,1996. – 95 с.
- 93.Кучерявий І.Т., Клепиков О.І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2000. – 288 с.
- 94.Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навч. пос. для пед. ін-тів.– Суми: “Мрія Лтд”, 1995.– 212 с.
- 95.Левчук З.С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза. – Минск, 1992.– 19 с.
- 96.Лисовская В.А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01.– К.,1984. – 170с.
- 97.Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання. – Харків, 1997.– 338 с.
- 98.Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе. – Ташкент: ФАН, 1986.– 95 с.
- 99.Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978.– 127 с.
- 100.Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. – 2004.–№ 5. – С.25-32.

- 101.Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – Харків, 2002. – 18 с.
- 102.Львова Ю. Л. Развивать дар творчества. – К., 1987. – 133 с.
- 103.Макагон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С.27-31.
- 104.Максименко Ф.Н. Психологія проблемного навчання. – К.: Знання, 1978.– 252 с.
- 105.Мартинович Н.С. Развитие творческого потенциала личности учителя средствами искусства: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04.– Луганск, 1997. – 170 л.
- 106.Маслыко Е.А. Проблемы обучения педагогическому общению в языковом вузе. – Минск.–1986. – 125 с.
- 107.Матвейченко В.В. Методика использования художественных текстов в обучении устной спонтанной речи // Іноземні мови. – 1999. – № 3.– С. 38-40.
108. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.– М.: Педагогика, 1972.– 237 с.
- 109.Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников. – М.: Просвещение, 1991. – 155 с.
- 110.Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977.– 237 с.
- 111.Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури. Аврореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04.– Одеса, 2004. – 20 с.
- 112.Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб. / Ред. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1996. – 114с.

- 113.Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підр. для студ. вищ. закл. Освіти / Кол. авт.: Ніколаєва С.Ю., Бігич О.Б., Бражник Н.О. та ін.; за участю Некрасова Т.А., Петренко О.П. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
- 114.Методичні рекомендації з педагогічної практики студентів старшого етапу навчання мовного вузу. – К.,1996. – 123 с.
- 115.Мильто Л.А. Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04 . – Сумы, 2001. – 245 л.
- 116.Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам //Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 14-21.
- 117.Миролубов А.А., Бим И.Л., Биболетова М.З. К проблеме аттестации учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1995.– № 6. – С. 3-6.
- 118.Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопр. психол. – 1988. – № 3. – С.71-78.
- 119.Митина Л.А. Личностное и профессиональное развитие человека // Вопросы психологи. – 1997.– № 4.– С. 28-32.
- 120.Михайлова Л.О. Формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя в процессе изучения иностранных языков: Дис...канд. пед. наук. – Одеса, 1996. – 185 л.
- 121.Михальчук Н.О. Психологічні умови ефективності дискусії як форми навчальної роботи (на матеріалі курсу “Світова література”): Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 2001. – 16 с.
- 122.Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач.– К.: Радянська школа, 1983. – 96 с.
- 123.Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1998. – 48 с.

- 124.Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. – К.: Знание, 1991. – 256 с.
- 125.Мороз В.Д. Самостійна навчальна робота студентів. –Харків: ХМК., 2003. – 64 с.
- 126.Нагорная Г.А. Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления: Дис...док. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995.– 544 с.
- 127.Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф.Будько, С.И.Петрова. – 7-е изд., стер. – Минск.: Высшая школа, 2001.– 522 с.
- 128.Науковий вісник південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Випуск 12. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, – 2000.– 115 с.
129. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С.2-4.
- 129.Неверкович С.Д. Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2.– С. 68-80.
- 130.Нечепоренко Л.С. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете. – Харьков.: Основа, 1990. – 136с.
- 131.Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4.– С.5-11.
- 132.Ніколаєва С.Ю., Петрашук О.П., Бражник Н.О. та ін. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов.– К.: Ленвіт, 1996.– 64 с.
- 133.Ніколаєва С.Ю. Ступенева система підготовка вчителя / викладача іноземної мови в університеті // Іноземні мови.–1999.–№ 2.–С.3-8.
- 134.Новые исследования в педагогических науках. Вып.2/56.–Сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. – М.: Педагогика, 1990. – 80 с.

135. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учеб. пособие / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. –192 с.
136. Озеркова И.А. Игровые игры как технология самовоспитания // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С.183-150.
- 137.Оконь В. Сущность проблемного обучения // Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – С. 224-229.
- 138.Основы педагогического мастерства: Уч. пос. для пед. спец. высших уч. заведений / И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др.– М.: Просвещение, 1989.– 302 с.
- 139.Панова Л.Р. Обучение иностранному языку в школе: Пос. для учит.– К.: Радянська школа, 1989. – 114 с.
- 140.Пасинок В.Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя. Монографія. – Харків: ІМІС, 2001.– 280 с.
- 141.Пассов Е.И. Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования). – Липецк: Липецкий гос. пед. ин-тут, 1998. – 240 с.
- 142.Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
- 143.Пассов Е.И. и др. Мастерство и личность учителя на примере деятельности учителя иностранного языка. – 2-е изд., испр. и доп.– М.: «Флинта»: Наука, 2001. – 240 с.
- 144.Пащук В.С. Вправи для навчання монологічного мовлення на основі автентичного художнього твору // Іноземні мови. – 2000.– № 4.– С.30-33.
- 145.Педагогіка: Респ. наук.- метод. зб. / Ред. кол.: Ярмаченко М.Д. та ін.– К.: Рад. шк., 1991. – Вип. 30. – 128 с.
- 147.Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н.В. Гузій.– К., ІЗМН, 2000. – 168 с.

148. Педагогические игры: Учебн. пособ.: Пермский пед. ин-т., Пермь, 1991.– 103 с.
149. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. / за ред. І.А.Зязюна. – К.:Вища школа, 1997.– 349с.
150. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія. – К. – 2000.–168 с.
151. Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Вип. 32. – Частина 2. –Херсон: Видавництво ХДПУ, – 2002.– 60 с.
152. Педагогика: Учебн. пособ. для студ. высш. пед. учебн. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред. В.А.Сластенина, – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
153. Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. пр. / гол. редактор доктор педагогічних наук, професор В.К.Буряк. – Кривий Ріг: КДПУ, 2001. – Вип.3.–148 с.
154. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. – К.: Вища школа, 1997.– 281 с.
155. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності на основі змісту освіти і сучасних педагогічних технологій // Матер. міжнар. наук.-прак. конф. – Дрогобич. – 2004.– 248 с.
156. Підтиченко Г.І. Принцип новизни як один із принципів комунікативного підходу на уроці іноземної мови // Іноземні мови.– 1998. – № 3.– С. 6-8.
157. Плизнюк Н.П., Панова О.В. Ігри у навчанні іноземних мов.– К.,1997.–292с.
158. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник. – Кн 1.– Основы общения. Процесс обучения. – М.: Владос, 1999. – 576 с.
159. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2.– С.3-10, № 3.–С.3-9.
160. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе.– 2000. – № 4. – С.4-11.

- 161.Поліщук В.М. Психологічна готовність учителя до праці в школі // Пр. психол. та соц. роб. – 2001.– № 2.– С.8-10.
- 162.Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития// Псих. журн.–1994.–Т15.– № 6. – С.38-50.
- 163.Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект. – Казань.: Издание Казанского университета, 1989. – 204 с.
- 164.Поташник М.М. Педагогическое творчество. Проблемы развития и опыт. – К.: Рад. школа, 1988. – 450 с.
- 165.Приходько О.Е. Развитие творческого потенциала будущего учителя в процессе учебно-игровой деятельности: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01.–Харьков, 1994. – 157 л.
- 166.Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: Межвуз. сб. науч. труд. – Пермь: Пермский государственный технологический университет, 1994. – С.95-104.
- 167.Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
- 168.Профессионально-методическая подготовка преподавателей иностранного языка: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Бородулина М.К.– М., 1986.–Вып. 277.– 152 с.
- 169.Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. С.Ф. Шатилов.– Л., 1988.– 170 с.
- 170.Профессиональные способности педагога: Уч. пос.– М.:Флінта, 1998.– 365 с.
- 171.Психология творчества / под. ред. Я.А. Пономарева.– М., 1990.– 224 с.
- 172.Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін у вишій та середній школі: Матер. наук. конф. – Миколаїв: Видавничий відділ МФ На УКМА, 1998.– 145 с.

173. Радул В.В. Діагностика особистості майбутнього вчителя. – К.: Вища школа, 1995. – 150 с.
174. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина. – Науч.-исслед. ин-т. общей и пед. псих. Акад. пед. наук СССР. – М., 1991. – 160 с.
175. Реализация творческого потенциала личности участников образовательного процесса: Сб. матер. IV науч.-практ. конф. студ. и препод. проф.-пед. колледжа. – Омск, 2001. – 97 с.
176. Резерв успеха – творчество / под ред. Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна: Пер. с нем. – М., 1989. – С. 7-39.
177. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Уч. пос. – В 2 кн. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – Кн 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
178. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пос. для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 490 с.
179. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
180. Роджерс Н. Творчество как усиление себя: Ст. амер. психолога // Вопр. психол. – 1990. – № 1. – С. 164-168.
181. Роменец В.А. Виховання творчих здібностей у студентів. – К., 1975. – 265 с.
182. Роменец В.А. Психологія творчості: Навч. посіб. вищих навч. закл. – 3 вид. – К.: Либідь, 2004. – 287 с.
183. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. вузів. – К., 1996. – 236 с.
184. Рындак В.Т., Московина А.В. Личность. Творчество. Развитие. – М.: «Педагогический вестник», 2001. – 386 с.

- 185.Связь преподавания иностранных языков с профессиональной подготовкой студентов: Матер. межвуз. конф. – Л., 1979. – 167 с.
- 186.Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – К.:Книжкове видавн. “Каравела”, 1998. – 152 с.
- 187.Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посіб.– К.: ІСДОУ, 1994.– 112 с.
- 188.Скаткин М.И. Профессиональные способности педагога: Уч. пос. – М.: «Флинта», 1998.– 365 с.
- 189.Скульский Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: Монографія. – К.: Вища школа, 1992. –135 с.
- 190.Словник іншомовних слів.– К., 1985. – С.252.
- 191.Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей / Грицюк Б.А., Скульский Р.П., Донбровский С.В. и др .– Львов: Свит, 1990. – 144 с.
- 192.Соловей М.І., Спіцин Є.С. Основи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: Навч. посіб. для студ. вищ. пед. зал. освіти.–К.: Вид. центр КНЛУ, 2002. –232 с.
- 193.Соловьёва Н.Д. Формирование у студентов умений методического творчества на практических занятиях по методике преподавания иностранного языка // Иноземні мови. – 2000. – № 2.– С. 32-33.
- 194.Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // Иностранные языки в школе. – 2000.– № 5.– С.63-68.
- 195.Тарнапольский О.Б. Обучение этикету повседневного, педагогического и делового общения в языковом вузе: предисловие к исследованию // Иноземні мови. – 1999. – № 1. – С.29-32.
- 196.Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. / Ред. кол. Гузій Н.В. та інші.– К., НПУ, 2001.– Випуск 6. – 243 с.

- 197.Творче, практичне і критичне мислення: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир: Журфонд. – 1997.–160 с.
- 198.Творчі технології розвитку у молоді інтересу до вивчення іноземних мов. – Харків, 1999.– 205 с.
- 199.Теория и практика профессиональной подготовки учителей иностранного языка: Уч. пособ. – Пятигорск, 1980. – 164 с.
- 200.Технологія формування професійно-творчого мислення майбутнього педагога – фахівця іноземних мов.–К.,1999.– 232 с.
- 201.Тесля Е.Б. Формирование профессионального интереса у будущих учителей // Педагогика.– 2000.–№ 7.– С.58-63.
- 202.Тітова В.В. Комплексне навчання іншомовленнєвої діяльності на базі проектної методики та модульно-рейтингової системи у вищому технічному закладі освіти // Іноземні мови.– 2000.– № 1.– С.38-41.
- 203.Тітова В.В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02.– К.– 2001.– 195 л.
- 204.Тимошенко В.М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови): Афтореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07.– К., 2001.– 21 с.
- 205.Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии.–№ 1. – 1998. – С.123-137.
- 206.Управление профессионально-ориентированным обучением иностранным языкам в вузе: Межвуз. сб. научн. тр. – Пермь, 1992.– 219 с.
- 207.Фіцула М.М. Педагогіка: Посібник. – К.: Вид. центр Академія, 2002.– 528 с.
- 208.Формирование активной, творческой личности в учебном процессе школы и вуза / ред. В.К.Буряк, Л.В.Кондрашева. – Кривой Рог, 1996.– 201 с.

- 209.Формирование личности будущего учителя. – Владивосток: Из-во Дальневосточного ун-та, 1991.– 125 с.
- 210.Формирование профессиональных умений и воспитание личности учителя иностранного языка в процессе языковой подготовки в педвузе: Межвуз. сб. науч. тр. под ред. В.Д.Аракина МГПИ им. Ленина.– 1983. – 160 с.
- 211.Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: Метод. пос. – М., 1998.– 235 с.
212. Хмельковська С.В. Роль дидактичної гри у розвитку творчого стилю діяльності майбутніх учителів іноземної мови // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Випуск 32. – Частина 2. – Херсон: Видавництво ХДПУ, 2002.– С.134-137.
- 213.Хмельковская С.В. Метод проектов как способ развития методической компетенции будущих учителей иностранного языка // Вересень: Наук.-метод., інформаційно-освітній журнал. – 2004. – № 3-4 (29-30). – С.137-141.
- 214.Хмельковська С.В. Роль професійно-спрямованого навчання у розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів іноземних мов // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Випуск 37. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2004. – С.311-315.
- 215.Цапок В.А. Творчество (Философский аспект проблемы). – Кишнев, 989.–125 с.
- 216.Цокур О.С. Формирование педагогического мышления будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.– Одеса, 1996.–8с.
- 217.Чанилова Н.Г. Использование проектной методики на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе.–2000.–№ 2.– С.62-65.
- 218.Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Уч. пос. для вузов.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.–437 с.
- 219.Чечель И. Метод проектов // Директор школы . – 1999.– № 3.– С.4-6.

- 220.Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – Кривий Ріг, 2003.– 20 с.
- 221.Щербань П.М. Активні методи підготовки майбутніх учителів.–К.: Т-во «Знання»УРСР, 1988.– 47 с.
- 222.Язикова Н.В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя // Иностранные языки в школе. –1994.–№ 2.– С.49-54.
- 223.My teacher. Training to teach in primary schools. – TASC, 1994.– 38 p.
- 224.O’Hear A. Who teachers the teachers? – London: SocialAffairs Unit, 1988. – 76 p.
- 225.Profile of Professional Development. Secondary. – Lancaster: Egle Hill, 2000-2001.–33 p.
- 226.Ruddock J., Wilcox D. Issues of ownership and partnership in schoolcentered innovation: the Sheffield experience \ \ [Resesch](#) papers in education. –1988. – №3. – P. 157-179.
- 227.Teaching: High Status, High Standards: Requirements for Courses of Initial Teaching Training Circular Number.– 1998.– № 4.–138 p.
- 228.Teaching Studies: Handbook.– Lancaster: Egle Hill, 1996-1997.– 23 p.

ДОДАТОК А
ПРОГРАМА КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ
 ДОДАТОК А.1

АНКЕТА ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ
ПРАКТИЧНИХ МОВНИХ ДИСЦИПЛІН

Шановні колеги! Запропонована Вам анкета є складовою частиною дослідницької роботи з проблеми формування творчого потенціалу студентів молодших курсів, що вивчають іноземні мови як спеціальність. Відповідайте, будь ласка, на запитання відверто, повно й аргументовано. Напишіть деякі відомості про себе (навчальний заклад, кафедра). Дякуємо за співпрацю!

1. Як Ви вважаєте, на якому рівні знаходиться розвиток творчих здібностей студентів молодших курсів (високий, достатній, середній, низький)? Використовуйте для визначення рівневі критерії сформованості творчих здібностей студентів.

Рівневі критерії творчих здібностей студентів I-II курсів

Рівень	Характеристика
Високий	Студент швидко засвоює новий матеріал на основі проблемного навчання, включається в роботу, що вимагає прийняття нетипових рішень. Винахідливий у виборі способів і методів при підготовці до занять; здатний до генерування нових ідей, уміє інтегрувати знання з раніше вивчених тем і загальноосвітнім предметам. При підготовці домашнього завдання звертається до додаткових джерел інформації. Вживає самостійно вивчений граматичний і лексичний матеріал. Використовує у своєму мовленні фразеологічні одиниці, крилаті вирази, висловлення відомих людей, афоризми; вміє добре орієнтуватися в будь-якій мовній ситуації. Вибудовує різні граматичні конструкції. Завжди підтримує діалог, спір, дискусію, вміє аргументовано доводити свою точку зору. У процесі самостійної роботи вміє творчо, нестандартно підійти до виконання завдання. Здатен об'єктивно оцінювати свої відповіді, реагувати на критичні зауваження.

Продовження таблиці

Достатній	Студент можливо й має в резерві необхідні творчі здібності, якості, можливості, але не використовує їх повною мірою на заняттях. В ситуаціях, коли необхідно висловити свою думку, узагальнити матеріал, прийняти рішення, він очікує на відповідь більш активних співрозмовників. У випадку, коли дискусія вже зав'язана, приймає в ній активну участь. Студент відповідальний, самостійний, може взяти на себе організаційну роль, здатен до самоуправління. Прояв творчих здібностей у процесі самостійного виконання домашнього завдання значно більший, ніж під час роботи в аудиторії. Цей факт пояснюється відповідним емоційним станом студента, що в домашніх умовах має достатньо часу на підготовку і не змушений до миттєвого прийняття рішення.
Середній	Прояв творчості на заняттях та при виконанні домашнього завдання прослідковується в студента тільки у тому випадку, якщо завдання має цілеспрямований творчий характер, як наприклад: складіть діалог на основі вивченої лексики з <i>проблемним змістом</i> ; проаналізуйте зміст відомого крилатого виразу, <i>підходячи критично до його загальновідомої трактовки</i> ; уявіть себе на місці героя тексту з <i>огляду на особливості свого характеру</i> тощо. Якщо ж формулювання завдання обмежується можливим виконанням дій за зразком або реорганізацію вже існуючого, готового матеріалу, студент не вдається до творчого стилю діяльності, переходячи до більш легкого для нього репродуктивного виконання завдання.
Низький	Студент з вираженим пасивним або негативним відношенням до виконання різних творчих завдань, з низьким рівнем самостійної дієздатності, тобто готовий працювати тільки на заняттях у колективних видах діяльності під керівництвом і контролем викладача, тим самим знімаючи із себе відповідальність за виконання і результат завдання. Часто відмовляється виконувати завдання, які потребують самостійності. Рівень його лінгвістичних знань обмежується аудиторним матеріалом. Не завжди розуміє суті наданого завдання. Зауваження і критику сприймає не завжди об'єктивно, вважає факт виконання завдання більш важливим, ніж його якість.

РІВНІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ (у %)

Високий	Достатній	Середній	Низький
---------	-----------	----------	---------

2. Як на Вашу думку, чи можливо досить насичене застосування на практичних заняттях з іноземної мови форм навчання, що сприяють підвищенню творчих здібностей студентів? Поясніть, вашу відповідь.

3. Заповніть подану таблицю: напроти кожної строки визначіть інтенсивність використання Вами на заняттях з практичних мовних дисциплін нижче зазначених прийомів навчання іноземних мов.

Види завдань	Інтенсивність використання прийомів аудиторної роботи					
	Дуже часто	Часто	Іноді	Рідко	Дуже рідко	Ніколи
Складання діалогів						
Інтерпретація прислів'я						
Дискусія на актуальну тематику						
Обговорення героїв прочитаного тексту						
Рольові ігри						
Колективне коментування відповідей						
Планування заняття або серії занять						
Розробка і проведення студентами фрагментів занять						
Складання студентами творчих вправ, ігор, дискусій						
Проведення нестандартних занять						

4. Опишіть реакцію Ваших студентів при отриманні ними завдання творчого характеру в залежності від курсу навчання.

ДОДАТОК А.2

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ

Шановні студенти! Ваші відповіді на запропоновані питання анкети допоможуть виявити важливі проблеми підготовки педагогічних кадрів, з'ясувати ефективність методики навчання іноземних мов з практичних мовних дисциплін у вищому навчальному закладі на сучасному етапі розвитку освіти. Прийміть, будь ласка, активну участь у нашому експерименті й дайте повні, розгорнуті, аргументовані відповіді на запитання анкети. Дякуємо за співпрацю!

1. Визначіть рівень сформованості творчих якостей свого товариша по групі, спираючись на подану таблицю рівневих показників.

**Критерії оцінювання творчих якостей
майбутніх учителів**

Рівень	Характеристика
Високий	<ul style="list-style-type: none"> - Студент має адекватну оцінку сил і здібностей, проявляє зацікавленість оточуваним середовищем, різними явищами, новими формами діяльності, розв'язанням нестандартних проблем. Здатен до самостійного пошуку нової інформації з метою саморозвитку. - Студент має постійний прояв рішучих дій, спрямованих на подолання труднощів; він схилен братися за роботу, результати якої невизначені, впевнений у своїх силах. Відстоює свою думку, рішучий в судженнях і ідеях, здійснює дії без сторонньої допомоги. Проявляє ініціативу за власним бажанням, прагне нових форм діяльності, прогнозує кінцевий результат своєї діяльності. Прагне досягнення своєї мети навіть через упертість. Задоволений творюю діяльністю, що виражає емоційно. - Творчі уміння студент проявляє через: здатність до висування та усвідомлення проблеми, здатність висувати нові ідеї, вміння знаходити й аналізувати літературу з конкретного питання, бачення складових частин будь-чого, уміння порівнювати поняття, виділяти головне, робити висновки, здібність знаходити найбільш відповідний зв'язок, розвинену фантазію, створювання багатьох ідей, вільне подання стереотипів мислення, розв'язання проблем з різних сторін, активну орієнтацію на роботу в колективі, на організацію співробітництва. - Психічні процеси характеризуються постійним використанням нетрадиційних підходів при вирішенні творчих і навчальних завдань

Продовження таблиці

Достатній	<p>- Студент має досить реальну самооцінку, але поразки можуть інколи викликати сумніви. Майже завжди має зацікавленість у новій інформації. Має досить розвинуту амбітності, що стимулює до пошукової діяльності.</p> <p>- Майже завжди проявляє рішучі дії, але інколи, в залежності від емоційного стану, може вичікувати на підтримку інших. Достатньо сміливий при відстоюванні своїх ідей, але вагомий контраргумент спроможен викликати сумніви. Проявляє ініціативу при вирішенні проблемних питань, але вичікує на більш активних студентів, і лише потім активізує свої дії. Здатен прогнозувати кінцевий результат своєї діяльності, але може помилитися у постановці проміжних цідей. Проявляє досить високу наполегливість у долатті перешкод, швидко активізується при мінімальній зовній допомозі. Намагається довести до кінця розпочату справу. При виникненні великих труднощів може закінчити діяльність репродуктивним результатом, через що відчуває певну незадоволеність. Виражає емоційне задоволення від творчої роботи, хоча відчуває певне втомлення.</p> <p>- Студент усвідомлює майже всі аспекти проблеми, формулювання яких не викликає труднощів. Намагається активно висувати нові ідеї, але їх актуальність може бути на досить вираженою. Постановка проблеми викликає інтерес до дослідницької діяльності, але аналіз літератури, знаходження логічних взаємозв'язків викликає в студента певних обміркувань, його висновки можуть бути не повними. Має розвинену фантазію, але іноді для її реалізації потребує певного поштовху зовні. Активно приймає участь у колективній діяльності. Може взяти відповідальність за виконання групового завдання на себе.</p> <p>- Досить високий рівень дивергентного та альтернативного мислення. Для впізнання і відтворення інформації потребує де-якого часу.</p>
Середній	<p>- Студент оцінює себе досить реально, але з тенденцією завищення або заниження. Прояв зацікавленості творчим процесом ситуативний, зумовлений стимулюванням зовні, недовготривалий.</p> <p>- Потяг до пошуку потребує зовнішнього стимулювання і свідомо не проєктується на навчальну діяльність. Ситуативний прояв самостійності, ініціативи. Долання труднощів відбувається за допомогою інших. Обережний у прийнятті рішення. Пробує долати перешкоди, але відмовляється від діяльності лише після кількох невдач. До кінця доводить лише ті дії, що викликають особливий інтерес, або ті, план реалізації яких розроблено викладачем. Емоції проявляються ситуативно.</p> <p>- Студент усвідомлює лише деякі аспекти проблеми, формує їх самостійно при допомозі зовні. Здатен генерувати лише обмежену кількість гіпотез, рідко висуває об'єктивно оригінальні ідеї. Інтерес до дослідницької діяльності здійснюється під керівництвом педагога. Образи та ідеї більш однотипні. Фантазія не виходить за рамки реального. Протиріччя знаходить шляхом багаторазового порівняння або при зовній допомозі. У колективі має контакти лише з певною групою студентів.</p> <p>- Прояв індивідуальних особливостей психічних процесів (альтернативного, дивергентного мислення, асоціативності та готовності пам'яті) ситуативний.</p>

Продовження таблиці

Низький	<p>- У студента виражена занижена або завищена самооцінка. Зацікавленість творчою діяльністю виникає при активній допомозі зовні, або ж зовсім відсутня. Потяг до пошуку та ініціативі відсутні. Орієнтація на рішення інших.</p> <p>- При зустрічі з труднощами розгублюється, впадає в паніку. Відмовляється від роботи, що потребує ризику та при найменшій перешкоді, бо невпевнений у кінцевому позитивному результаті. Може почати багато справ, але майже жодну не доводить до кінця, при відсутності інтересу, працює виключно під наглядом викладача. Емоції майже не проявляються, виражена байдужість до цікавої інформації або діяльності.</p> <p>- Студент усвідомлює аспекти проблемної ситуації лише при поясненні викладачем. Відчуває труднощі в аналізі причинно-наслідкових взаємозв'язків. Майже відсутня здібність до висування оригінальних ідей. Відсутній потяг до дослідницької діяльності. Фантазія носить переважно репродуктивний характер, образи будуються лише по аналогії. Здатен знайти протиріччя тільки при допомозі викладача. Не має потреби у спілкуванні у колективі, у процесі колективної діяльності не може знайти собі відповідного місця, відмовчується.</p> <p>- Індивідуальні особливості психічних процесів проявляються лише інколи.</p>
----------------	--

РІВНІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ (у %)

Високий	Достатній	Середній	Низький
----------------	------------------	-----------------	----------------

2. Які завдання, умови або обставини могли б стати мотивом Вашої творчої діяльності на заняттях з практичних мовних дисциплін? Пригадайте, що позитивно впливає на підйом Вашого творчого настрою, збуджує фантазію, викликає бажання висловити власні думки, проявити ініціативу, приймати активну ачасть у розв'язанні групової проблеми. На основі Ваших міркувань заповніть таблицю:

Завдання, що позитивно впливають на формування професійної компетенції студентів (у відсотках)

Види завдань	Інтенсивність використання прийомів аудиторної роботи					
	Дуже часто	Часто	Іноді	Рідко	Дуже рідко	Ніколи

3. На яких навчальних заняттях ваш творчий потенціал як потенціал майбутнього вчителя реалізовується в більшій мірі і Ви починаєте відчувати себе майбутнім учителем? Чи подобаються Вам такі заняття? Доведіть аргументовано Вашу думку.

ДОДАТОК А.3

**ТЕСТ НА ВИЗНАЧЕННЯ ФАКТИЧНОГО РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

У тесті використовується 9-бальна шкала самооцінки особистісних якостей або частоти їх прояву, що і характеризує рівень розвитку творчого потенціалу особистості. Дайте відповіді на запитання, для цього уявіть вищий (9) і нижчий (1) рівень розвитку тієї чи іншої якості.

1 бал - дуже низький рівень розвитку,	6 балів – трохи вище середнього,
2 бали – низький,	7 балів – вище середнього,
3 бали – нижче середнього,	8 балів – високий,
4 бали – трохи нижче середнього,	9 балів – дуже високий рівень розвитку
5 балів – середній рівень,	

1. Як часто Вас відвідує уява, інтуїція, творче надхнення, фантазія? Чи сприяє Ви їх розвитку?

2. Як багато серед Ваших знайомих таких, які вважають, що Ви здатні відчувати емоційний стан іншої особистості?

3. Наскільки Ви здатні зануритися в наукову творчість, розробку нового проекту, планування чогось оригінального, незвичайного?

4. Як часто Ви імпровізуєте та чи знаходить ваша імпровізація відгук у Ваших товаришів?

5. В якій мірі співпраця, співтовариство, комунікабельність сприяє рішенню Ваших творчих завдань?

6. Наскільки часто Ви підтримуєте ініціативу Ваших товаришів, берете активну участь у реалізації нової ідеї?

7. Як часто Вам вдається довести розпочату діяльність до логічного завершення?

8. Як часто Ви виступали з такими ідеями, які своєю оригінальністю могли зацікавити аудиторію?

9. Чи наважитесь Ви використовувати під час першої активної педагогічної практики особисті прийоми навчання іноземних мов?
10. Як часто у Вас виникають ситуації, коли головну відповідальність за рішення найбільш складних проблем Ви вимушені брати на себе?
11. Як багато людей серед Ваших друзів вважають Вас людиною вихованою і інтелігентною?
12. Як часто Ви виступаєте генератором нових ідей?
13. Як часто Вам у Вашому житті доводилось щось теке, що було спійнято Вашими друзями, знайомими як щось принципово нове?
14. Як часто рішення Ваших проблем залежить від Вашої енергії та наполегливості?
15. Який відсоток Ваших товаришів підтримує Вас, Ваши ініціативи і пропозиції?
16. Наскільки активним Ви відчуваєте себе у ситуації, коли Ви вимушені прийняти важливе рішення?
17. Наскільки творчо Ви здібні підійти до виконання, здавалось би, простого завдання?
18. Наскільки швидко Ви можете зорієнтувати свої дії у новій ситуації?

Визначіть рівень Вашого творчого потенціалу на основі сумарного числа набраних балів:

- | | |
|-------------------|----------------------|
| 18-69 – низький, | 100-129 – достатній, |
| 65-99 – середній, | 130-162 – високий. |

ДОДАТОК А.4
АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ
ІІІ ЕТАПУ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

БЛОК 1

1. Чи уявляли Ви себе колись в ролі вчителя? Пригадайте свої відчуття, поведінку, які виникали в Вас у такі моменти. Які фактори впливали на бажання проявити себе як педагога?

2. Чи не маєте Ви бажання спробувати себе як учителя в реальних професійних умовах? Поясніть свою відповідь.

3. В якості кого Ви бажаєте працювати після закінчення університету? Чому?

БЛОК 2

Спробуйте послідовно та детально розробити “творчий віріант” одного із запропонованих фрагментів заняття: а) введення та закріплення нового лексичного матеріалу, б) робота з текстом підручника, в) закріплення і контроль лексичних одиниць, г) робота з аудіювання. Ви маєте можливість відчувати себе в якості вчителя. Реалізуйте свій творчий потенціал.

БЛОК 3

Прокоментуйте свої відчуття, які виникли у Вас при складанні фрагменту заняття. З якими труднощами Ви зустрілися під час *творчої професійної роботи вчителя іноземної мови*? Чи виникла в Вас потреба звернутися за допомогою до спеціальної літератури, викладачів практичних дисциплін, товаришів?

ДОДАТОК А.5

**УЗАГАЛЬНЕНА ТАБЛИЦЯ ЗАВДАНЬ І РЕЗУЛЬТАТІВ
КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ**

ЕТАПИ	Респонденти	ЗАВДАННЯ ЕТАПУ	ВИСНОВКИ
ПЕРШИЙ	ВИКЛАДАЧІ	<p>1.Визначити рівень творчих здібностей сучасного студента (високий, достатній, середній, низький).</p> <p>2.Встановити основний стиль навчання мовленнєвої діяльності (репродуктивний чи творчий) на практичних мовних заняттях.</p> <p>3.З'ясувати ступінь активності й готовності студентів до творчої діяльності в залежності від курсу навчання.</p>	<p><i>1.Переважає більшість студентів молодших курсів (71,7– Ік; 66,1–ІІк), мають недостатній рівень розвитку творчих здібностей.</i></p> <p>2.На І-ІІ курсах творчі завдання використовуються викладачами (85%) в основному на заключному етапі і спрямовані насамперед на розвиток комунікативних здібностей. Методика проведення практичних мовних занять включає студентів у професійну діяльність лише частково.</p> <p>3.Ставлення студентів до творчих завдань у більшості випадків негативно (агрументи: малий словниковий запас, відсутність мотивації).</p>

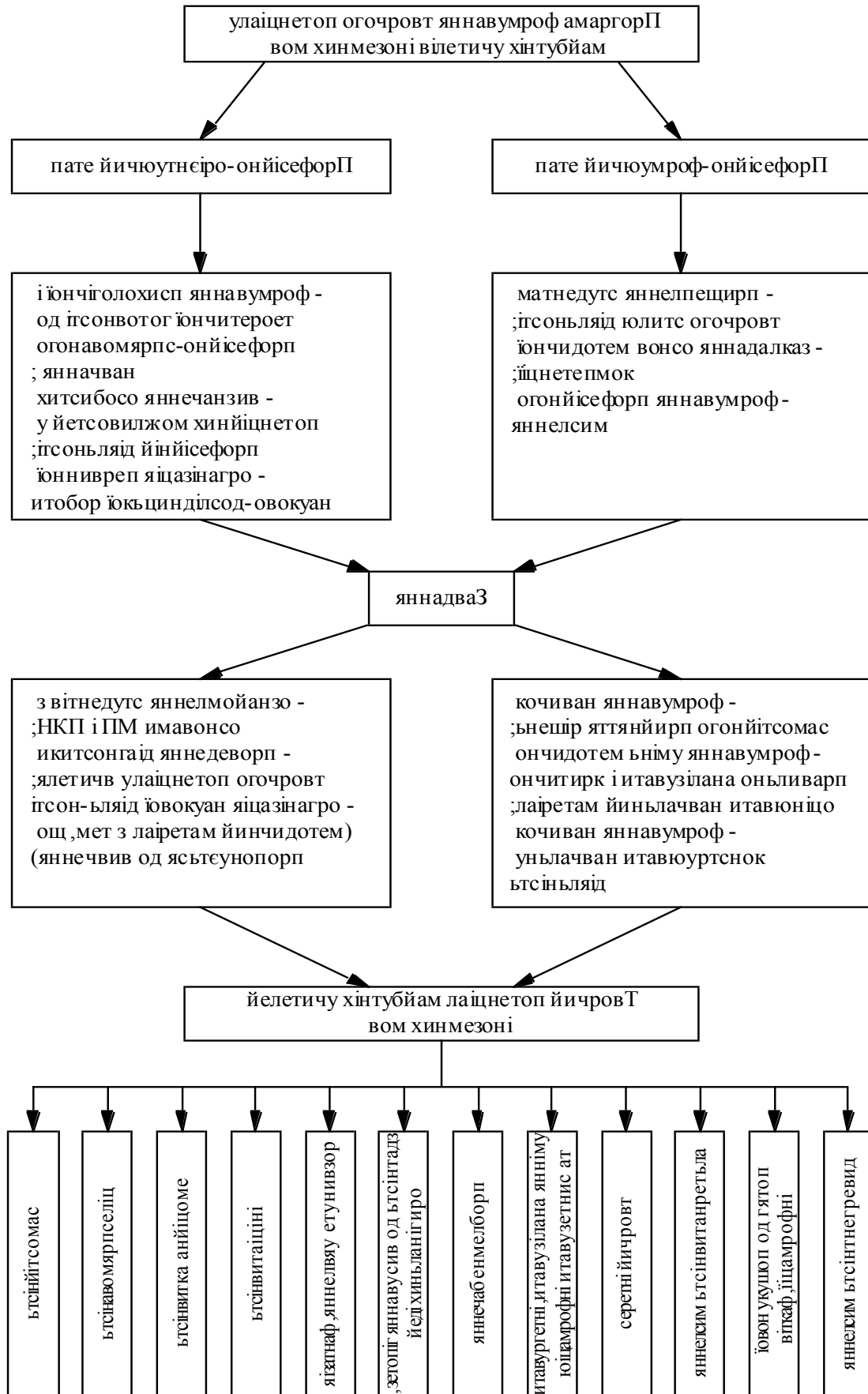
ДРУГИЙ	СТУДЕНТИ	<p>1.Встановити рівень творчих якостей майбутніх учителів на основі самооцінки за наданими критеріями.</p> <p>2.Виявити мотиви ініціативної творчої діяльності студентів на практичних заняттях з метою визначення інтересів досліджуваних і умов активізації їхнього творчого потенціалу.</p> <p>3.Виділити ряд предметів, що вивчаються на I-II курсах вищого педагогічного вчального закладу, що дають максимальну можливість для розкриття потенційних творчих можливостей майбутніх учителів іноземних мов.</p>	<p>1.Анкетування виявило різницю між даними викладачів і студентів при визначенні низького рівня Це свідчить про недостатню реалізації творчого потенціалу студентів молодших курсів на заняттях практичних мовних дисциплін.</p> <p>2. Самостійна організація уривків занять, обговорення значущих проблем, інсценування ситуацій професійного спілкування, групові форми роботи, позитивний емоційний настрій.</p> <p>3. Перше місце – практика УПМ (прояв творчого потенціалу за рахунок творчих завдань, спрямованих на формування мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок). Друге місце – педагогіка (прояв творчого потенціалу за рахунок рішення проблемних ситуацій професійного характеру.)</p>
---------------	-----------------	--	---

Продовження таблиці

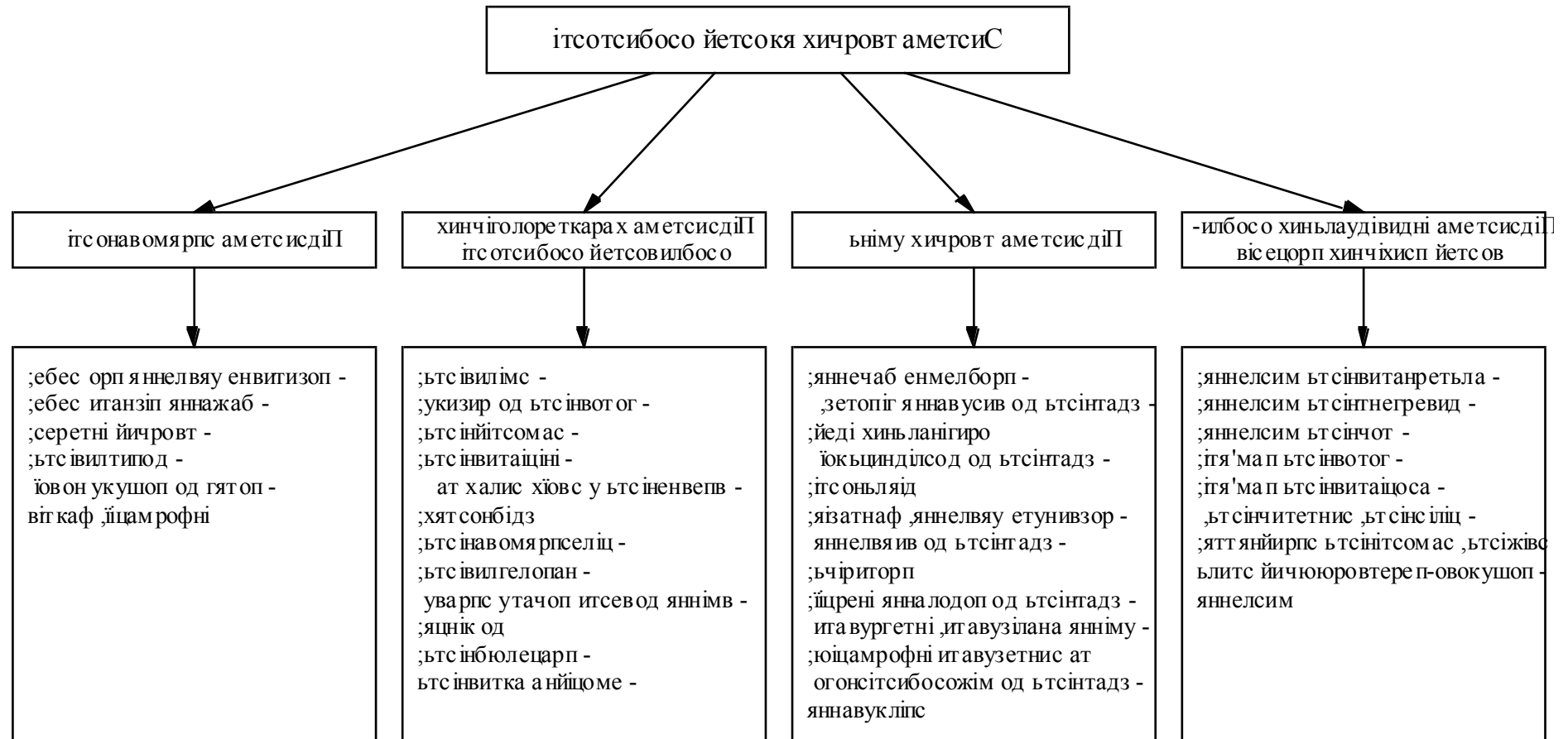
ТРЕТІЙ	СТУДЕНТИ	<p>1.Дати оцінку фактичному рівню творчого потенціалу майбутніх учителів на основі спеціально розробленого тесту.</p> <p>2.Встановити відношення студентів до професії педагога, виявити процентну кількість студентів, які хотіли б спробувати себе в педагогічній діяльності;</p> <p>3.З’ясувати ступінь впливу емпіричного спостереження студентів за процесом навчання іноземних мов на формування професійної творчості (методичної компетенції) вчителі іноземних мов.</p>	<p>1.Тестування показало перевагу недостатньої сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів (I курс –68,5%; II курс –70,2%)</p> <p>2.Майже половина студентів молодших курсів (46%) не впевнена в своїх професійних здібностях, має психологічний страх перед роботою з аудиторією.</p> <p>3.Результати емпіричного спостереження за процесом навчання іноземним мовам на практиці УПМ не дають ефективних результатів при підготовці педагогічних кадрів (I курс 76,7% і74% II курсів показали низьки показники методичної компетенції).</p>
---------------	-----------------	--	---

ДОДАТОК Б

ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ



ДОДАТОК В
МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ



ДОДАТОК Д
УЗАГАЛЬНЕНА ТАБЛИЦЯ ОСНОВНИХ БЛОКІВ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ

Блок	Мета	Завдання	Діяльність студентів
перший	Визначення основної теми дослідження та її проблемних напрямків; планування блоків роботи, розподіл завдань за підгрупами і усередині підгруп.	Навчити студентів самостійно визначати проблеми, висувати гіпотези їхнього рішення, планувати методичну роботу з вивчення необхідного лінгвістичного матеріалу.	Визначити проблему майбутнього дослідження та його основні напрями; обґрунтувати доцільність запропонованих проектними групами підтем; виокремити літературу з додатковою інформацією для вирішення певного проблемного питання; проаналізувати подані моделі, визначити переваги й недоліки кожної; утворити єдиний план занять.
другий	Робота проектних підгруп із введення і первинного закріплення необхідного для тематичної комунікації якісно нового лексичного і граматичного матеріалу; залучення вивченого раніше лінгвістичного матеріалу.	Навчити майбутніх учителів добирати лексичний матеріал до певної лексичної теми, самостійно розробляти та проводити фрагмент заняття з його „первинного” введення та закріплення.	Підібрати у додатковій літературі необхідний для певної тематики лексичний матеріал; представити його у відповідності до отриманого завдання; підготувати необхідний роздатковий і наочний матеріал; розробити відповідні етапу вправи.
третій	Засвоєння і закріплення введеного лексичного і граматичного матеріалу засобами дидактичних ігор, дискусій, інтерв'ювань, інсценувань проблемних ситуацій в процесі роботи над тематиками проектного дослідження.	Навчити студентів добирати в методичній літературі необхідні дидактичні ігри, самостійно розробляти подібні; планувати та організовувати дискусії з обраного підгрупою проблемного питання, інтерв'ювання, бесіди, тестування; робити повідомлення з певної проблемної тематики.	Підготувати та провести проектним групам дискусію з обраного проблемного питання; розробити та запровадити на занятті дидактичні ігри, тестування, інсценування, підвести ітог проведеної роботи; проаналізувати сильні та слабкі сторони організаторів дискусії.

Продовження таблиці

четвертий	Групова робота над текстовими завданнями дослідницького і професійно-спрямованого характеру; корегування проекту перед його захистом.	Навчити цілеспрямованому пошуку актуальної інформації, її відтворенню з елементами трансформації з метою подальшої реорганізації відповідно до поставлених завдань; навчити добирати необхідні тексти, готувати їх до групової аудиторної роботи, розробляти відповідні вправи, організувати дискусії, інтерв'ювання, рольові ігри.	Знайти в додатковій літературі іншомовний текст, присвячений відповідній тематиці дослідження; розробити вправи для групової аудиторної роботи над ним (предтекстові, текстові, післятекстові); зробити висновки щодо обраного проблемного питання; проаналізувати виконану роботу.
п'ятий	Презентація результатів дослідницької проектної діяльності, аналіз переваг і недоліків представлених робіт, визначення кращих проектів.	Навчити майбутніх фахівців робити підсумкові доповіді з теми, що вивчалася; детально аналізувати свій виступ та виступи своїх товаришів; розробляти необхідний для презентації наочний матеріал.	Презентувати висновки проведеного дослідження в формі доповіді, рольової гри, дискусії тощо; розробити необхідний наочний (роздатковий) матеріал; довести актуальність та значимість дослідження, відповісти на запитання; проаналізувати свою виконану роботу та роботу своїх товаришів.

ДОДАТОК Ж

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ РОБОТИ НА ПЕРШОМУ БЛОЦІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ

Кінцевим результатом професійно-спрямованого навчання студентів на першому блоці експериментальної методики є презентація проектними підгрупами моделей майбутньої дослідницької діяльності, спрямованої на розв'язання основного проблемного питання проекту.

З метою більш результативного проведення презентації планів майбутнього навчання, ми розробили певні вимоги, дотримання яких дозволило студентам проектних підгруп зробити свої доповіді актуальними, інформаційно насиченими. До них увійшли:

1. Обов'язкове обґрунтування основної теми дослідження та її проблемних напрямів. Це дає можливість „слухачам” активізувати процес мислення, більш детально зрозуміти сутність проблеми.

2. Дотримання логіки повідомлення інформації. Побудова плану зв'язання проблемних питань повинна відповідати певній послідовності. Рішення однієї проблеми має стати відправним пунктом у рішенні наступної.

3. Вживання знайомого лексичного і граматичного матеріалу. Легкість сприйняття інформації забезпечується вживанням раніше вивченого лексикологічного матеріалу.

4. Організація колективної дискусії в групі. Мотивація пізнавальної діяльності студентів здійснюється в момент, коли проблема, що досліджується, стає його власною проблемою. Виходячи з цього, стає необхідним підтримувати інтерес, стимулювати зацікавленість у групі за допомогою використання у процесі відповіді проблемних питань, тестувань, анкетувань, дискусій.

5. Забезпечення позитивного емоційного фону заняття з боку студентів, що презентують матеріал. У діяльності вчителі елементи акторської майстерності є необхідним компонентом професійної діяльності. Крім того,

позитивна емоційна атмосфера на занятті веде до активізації творчої діяльності студентів, надає можливість студентам висловлювати свої думки без страху перед помилкою.

б. Використання наочного або роздаткового матеріалу. З метою кращого розуміння сутності моделі, її компонентів, логіки побудови використовувались різні види наочності. Тестування й анкетування студентів з певної проблеми, проведення рольових та дидактичних ігор передбачало підготовку необхідного роздаткового матеріалу.

Наведемо приклад тематичного моделювання навчального процесу з теми „Я - студент”.

У презентації беруть участь дві студентки I курсу. На дошці – необхідна для обґрунтування моделі наочність – тематичний план основних проблемних питань, що пропонуються для подальшого вивчення. (Текст відповіді перекладено з німецької мови.)

Студентка А: До початку нашої відповіді ми хочемо вас попросити слухати нас уважно, слідкувати за змістом, нотувати основні думки та фіксувати помилки. Отже, ми починаємо.

Студент Б: Настя, я не можу зрозуміти.

Студент А: Що?

Студент А: Що ми робимо в цій аудиторії?

Б: Але ж, Світлано, ми ж тут навчаємось.

А: Настя, я це розумію, але для чого?

Б: Тому що ми хочемо отримати професію.

А: Але для чого? Сьогодні людина може знайти роботу і без диплому.

Б: Світлано! Але ж ти хочеш стати хорошим фахівцем?

А: Звичайно!

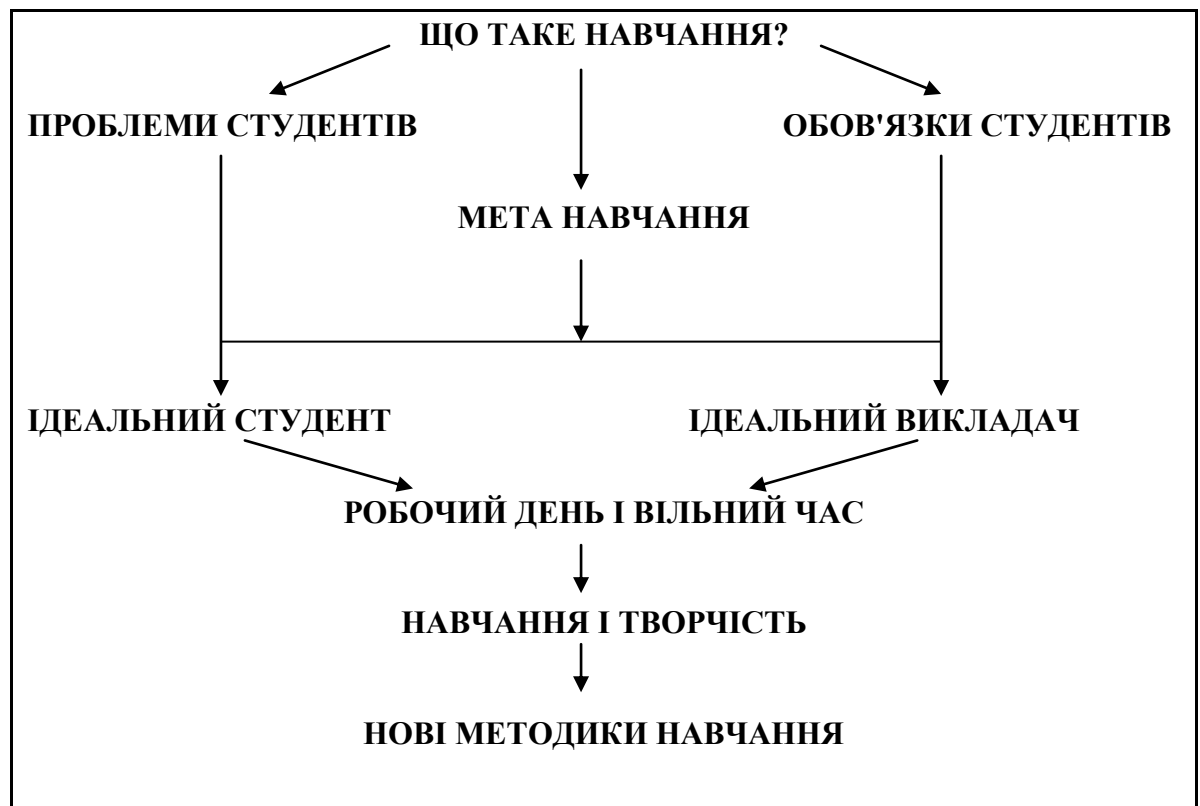
Б: А твоя мрія може здійснитись лише тоді, якщо ти будеш навчатись, старанно й ґрунтовно.

А: Це дійсно так. Тоді в мене є ще одне запитання. Що таке „навчання”?

Б: Це питання непросте. Я можу тобі все пояснити, але ти повинна мені в цьому допомогти.

А: Добре! Я тебе уважно слухаю.

Б: Давай спочатку побудуємо план „Що таке навчання?”.



А: Отже, розглянемо перший пункт „Наші проблеми”. Це не так просто чомусь навчатись. У студентів багато проблем, і всі вони різні.

Б: Так, наприклад, я не завжди все розумію. У мене багато роботи, але мало вільного часу. Мені потрібні підручники, нова література тощо. А які проблеми виникають у вас (звертається до групи)?

Студенти надають відповіді на поставлене запитання.

А: Отже, головні проблеми: пристосування до нових, більш складних форм роботи, стосунки з викладачами та іншими студентами, дефіцит вільного часу, обмежена кількість доступного інформаційного матеріалу.

Б: Але всі перераховані труднощі не є великою проблемою в житті, якщо ти усвідомлюєш мету навчання. Студенти повинні розуміти свою мету і вміти її досягти.

А: Ти повинен запитати себе, що я хочу робити і ким хочу стати.

І це питання є дуже важливим.

Б: Навчання – це наша робота. А кожний робітник має певні обов'язки. І у студентів також є обов'язки, які вони повинні виконувати.

А: Це не легко. Але ми повинні старанно працювати.

Б: А якщо людина старанно працює, то отримує позитивний результат, стає хорошим фахівцем.

А: А чи можна стати ідеальним студентом?

Б: Ми можемо стати ідеальними студентами, якщо вирішимо всі проблеми, зрозуміємо нашу мету і будемо виконувати всі обов'язки.

А: Я вважаю, ідеального студента створює ідеальний вчитель. Що повинен робити вчитель, яким він має бути, щоб його студенти були зацікавлені у навчанні, щоб відвідували кожне заняття, намагалися отримати кращі результати?

Б: На мою думку, це дуже цікаве питання. І ми повинні знайти відповідь на нього. У світі є багато вчителів, але не всі вони хороші фахівці.

А: Деякі вчителі полюбляють свій предмет, але не можуть знайти спільну мову з дітьми. Інші – добре ставляться до дітей, але не вміють цікаво викладати.

- Б: Отже, навчання – це постійна робота для студентів і викладачів?
- А: Так, але не зовсім. Дуже важливо, все завжди робити своєчасно.
- Ми повинні планувати свою роботу. Навчальна діяльність – це дуже корисно, але ж відпочинок – також необхідний. Я вважаю, хто добре працює, той здатний чудово проводити свій вільний час.
- А: Але ж як і де може студент провести свій вільний час? І чи є в цьому необхідність? Треба дослідити це питання.
- Б: Скажи мені, будь ласка, ти дуже втомлюєшся в університеті?
- А: По-різному. Іноді заняття роблять мене дуже втомленою. А іноді я навіть не помічаю, як швидко вони проходять.
- Б: Так. Дуже важливо, зробити процес навчання цікавим і легким. Для цього вчитель повинен завжди знаходити нові форми роботи, прийоми, методи. А які форми роботи могли б вас зацікавити (звертається до групи)?
- Студенти надають свої відповіді
- А: Це дійсно має дуже велике значення. Але ж не останню роль у процесі навчання відіграє сам студент. Для нього є також дуже цікавим створювати оригінальні проекти, брати участь у різноманітних конкурсах, відчувати себе вчителем.
- Б: Ну що, Настя, тепер тобі все зрозуміло? Звичайно, це лише план. Але ти можеш отримати відповіді на всі запитання, якщо детально вивчиш кожний його пункт.
- А: Дякую, Світлано! Я вважаю, що кожний може знайти тут свою відповідь на головне питання „Що таке навчання?”
- Навчання – це наша робота, а винагорода за неї – знання і майбутня професія.

ДОДАТОК 3
**ЗАВДАННЯ-СТИМУЛИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
 ТЕМИ ПРОЕКТУ**

Крилаті вирази:

a) Was ist die Prufung? – Narren stellen Fragen, die Weisen nicht beantworten können. (Oskar Wilde) – zum Thema “Studium”; b) Ein Bucherschrank ist ein Garten im Haus (Arabisch) – zum Thema “Bucher” . c) Eine Ehe ist wie ein Job. Ein langer schwerer Job, an dem beide Partnern arbeiten müssen. (Famielie); d) Ein Kind betritt deine Wohnung und macht in den folgenden 20 Jahren so viel Larm, dass du es kaum aushalten kannst. Dann geht das Kind weg und lasst das Haus so stumm zuruck, dass du denkst, du wirst verruckt (Famielie, Kinder, Erziehung).

Відомості із життя визначних людей: “Als Hitler 1933 in die Macht kam, verlies Einstein Deutschland fur immer. Kurz nach seiner Ankunftin Princeton im Staat New Jersey bat die Studentenzeitung The Dirk in um einen Beitrag/ Er entsprach den Wunsch mit folgenden Worten: “Ich bin frjh, unter Euch jungen und glucklichen Menschen zu leben. Wenn ein alter Student Euch ein paar Worte sagen darf, so sind es diese: Betrachtet Euch Studium nei als Pflicht, sondern als die beneideswerte Gelegenheit, den befreiendenEinfluss der Schonheit im Reich des Geistes kennenzulernen zur personlichen Freude und zum Nutzender Gemeinschaft, der Eure sratere Arbeit gehort”.

Автотентичні гумористичні тексти:

A: “Ich hore, Sie sind in Agypten gewesen! Wie war’s?” – B: “Wahrscheinlich sehr schon. Aber leider habe ich kaum was gesehen” – A: “Wieso” – B: “Ach, wissen Sie, diese Gesellschaftsreisen! Taglich sind wir durch Tempel gerannt, haben Museen besichtigt uns sind auf Pyramiden gestiegen! Vor elf sind wir nie ins Bett gegangen. Ich bin am Ende. Gestern abend sind wir heimgekommen, ich hab’ mich ins Bett gelegt und 14 Stunden geschlafen. Jetzt

habe ich mich ein Buch über Ägypten gekauft, das lese ich jetzt in aller Ruhe. Ich freue mich schon so darauf, die Pyramiden zu sehen. ” (Reise, Bücher)

b) Olga: “Egon, musst du denn immer vor dieser Glotze sitzen?”—Egon: “Pss, die Steffi schlägt gerade auf!”—O: “Was? Wer schlägt wen?” – S: “Ein As, ein As!”—O: “Die Schlagen sich beim Kartenspielen?”—E: “Olga! Tennis! Tennis! Die Steffi spielt”—O: “Hubsche, junge Frau, und sooo schlank. Schlanker, als du, Egon. Schau dich doch mal im Spiegel an. Viel zu dick bist du, Egon. Das kommt vom Fernsehen” – E: “Ich würde ja gern Tennis spielen, aber...” – O: “Aber was?” – E: “Keine Zeit” – O: “Du hast keine Zeit. Da muss ich lachen. Stundenlang sitzt du vor der Glotze. Besser war’s, du würdest einen Sport treiben! ” – E: “Das verstehst du nicht. Wenn ich selber auf dem Tennisplatz wäre, konnte ich die Steffi im Fernsehen nicht sehen!” (Freizeit, Hobbies, Interesse, Sport).

Випадки із особистого життя студентів або учнів:

In einer Schule veranschaltete man einen lustigen Abend. Zu diesem Fest kamen auch die Eltern der Kinder. Viele tanzten mitte in der Aula. Und ich saß in einer gemutlichen Ecke und sprach mit meinem Nachbarn:

- Schon ist es bei Ihnen. Nur einige Mädchen sind so komisch gekleidet. Sehen Sie zum Beispiel auf dieses Geschöpf: Das Haar ist kurz. Eine Hose hat sie an. Man weiß nicht, ob das ein Mädchen oder ein Junge ist!
- Das ist meine Tochter!
- Ach? Entschuldigen Sie um Gottes willen? Ich wusste nicht? das Sie Ihr Vater sind.
- Ich bin gar nicht der Vater. Ich bin die Mutter! (Kleidung, Mode)

Дані сучасної статистики:

Gesunde Kinder erlernen ihre Muttersprache alle etwa gleich schnell? Unabhängig davon, ob sie in schlechten Verhältnissen aufwachsen oder ob sie von liebevollen Eltern zum richtiger Sprachgebrauch angeleitet werden. Das Kind braucht nur wenige Jahre, um das gesamte linguistische System einzunehmen, das ihm erlaubt, Sätze zu bilden und zu verstehen, was es nie gehört hat.

ДОДАТОК К
**ТЕКСТОВА ОСНОВА ВПРАВ НА РОЗВИТОК УВАГИ, ПАМ'ЯТІ
 ТА УЯВИ**

Entschuldigen Sie bitte. Wie komme ich zum Bahnhof?

- Wollen Sie zu Fuß gehen oder mit dem Bus fahren?
- Wie kommt man denn zu Fuß zum Bahnhof?
- Da gib's zwei Wege: Sie gehen rechts die Rathausstrasse entlang, dann überqueren Sie die Linkenallee, dann gehen Sie links die Linkeallee entlang und biegen rechts in die Kirchgasse ein. Nun gehen Sie immer gerade aus und so kommen Sie zum Bahnhof. Oder Sie gehen rechts die Rathausstrasse entlang und biegen rechts in die Kirchgasse ein, Sie überqueren die Bahnhofstrasse, dann sind sie an Bahnhof.
- Sagen Sie mal? Wie komme ich denn am schnellsten zum Bahnhof?
- Mit dem Bus.
- Und welcher Bus fährt zum Bahnhof bitte?
- Die Linie 7.
- Wo ist die eine Haltestelle?
- Vor dem Rathaus.
- Ich nehme den Bus. Mein Zug fährt in 10 Minuten.
- Der Bus ist gerade weggefahren. Er fährt nur alle 20 Minuten.
- Dann muss ich eben zu Fuß gehen. Sagen Sie mir doch mal? Wie ich am schnellsten am Bahnhof komme.
- Ich schreibe Ihnen ein Weg auf. So, Sie gehen rechts die Rathausstrasse entlang? Biegen in die Linkenallee ein und...
- Ah? Jetzt ist alles zu spät. Der Zug ist gerade weggefahren.

ДОДАТОК Л
**ВКАЗІВКИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ
ІМІТАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

ДОДАТОК Л.1

**ВКАЗІВКИ СТУДЕНТАМ, ЯКІ ГОТУЮТЬ ФРАГМЕНТИ ЗАНЯТЬ
З РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК**

1. Проаналізуйте ЛО з погляду на їхню актуальність при вивченні обраної теми. 2. Виходячи з лінгвістичної природи слова, часу, який ви маєте в своєму розпорядженні, виберіть спосіб і прийом семантизації, якщо він не зазначений в умовах завдання. 2. Визначіть типові граматичні складності при вживанні даної ЛО (форми дієслів сильної дієвідміни, наказовий спосіб дієслів) 3. Доберіть методичні прийоми при презентації ЛО: використання картини, предмета, показу дії тощо; підбір синонімів, антонімів, контексту, просто переклад чи переклад-інтерпритація. 4. Використовуйте роздавальний матеріал, наочність, дошку. 5. Виберіть засіб перевірки розуміння учнями ЛО, яку ви пропонуєте до вивчення. 6. Розробіть систему вправ на закріплення запропонованих ЛО. Тренувальні вправи: вправи імітаційного характеру, вправи на угруповання лексики за різними ознаками, вправи на здатність сполучуваності ЛО, питально-відповідні вправи. Вправи на застосування ЛО: складання прикладів з використанням певної ЛО, складання коротких діалогічних чи монологічних висловлювань, ситуацій, складання коротких гумористичних текстів. 7. Зверніть увагу на умови семантизації лексики при розробці вищевказаних вправ 8. Виберіть засоби контролю здатності учнів використовувати ЛО в своєму мовленні.

ДОДАТОК Л.2

**ВКАЗІВКИ СТУДЕНТАМ, ЯКІ ГОТУЮТЬ ФРАГМЕНТИ ЗАНЯТЬ
З ТЕКСТОВОЇ РОБОТИ**

1. Уважно прочитайте текст і проаналізуйте його з погляду труднощів, що можуть виникнути в учнів: при зустрічі з новими ЛО, при розумінні тематичної спрямованості тексту. 2. У разі потреби, розробіть систему вправ для домашнього опрацювання тексту. 3. Якщо текст готувався заздалегідь, дайте час на відновлення його в пам'яті. 4. Проведіть запланований ряд вправ на визначення розуміння прочитаного, значеннєвої і змістовної сторони тексту : вправи, що формують дії по знаходженню одиниць значеннєвої інформації, дії на скорочення тексту і з інтерпретації прочитаного. 5. Складіть і напишіть докладний план фрагменту вашого заняття. Сформууйте його мету для “учнів” і для вашої проектної групи. В залежності від завдань дослідницької роботи над проектом визначте спосіб одержання необхідних даних: обговорення проблемного питання, тестування студентів на предмет будь-якого аспекту досліджуваної проблеми, проведення рольових ігор для виявлення відношення студентів групи до героїв, подій, думки автора, проблемних текстових ситуації. 6. Зробіть підсумок проведеної роботи.

При презентації обраних текстів проектант повинні:

1. Надати відомості про джерело інформації, з якого було взято текст: місце перебування (бібліотека університету, обласна чи особиста бібліотека, Інтернет тощо), рік видання; для визначення актуальності наданої інформації надати відомості про автора.
2. Пояснити причини, що спонукали зупинитися саме на цьому тексті: сучасні проблеми, цікава лексика, індивідуально-орієнтована тематика.
3. Визначити форму презентації обраного тексту: висвітлення важливих питань на основі ситуативного характеру подачі інформації, інсценування епізодів тексту з наступним обговоренням проблем, обговорення заголовка чи значеннєвої фрази тексту, пояснення розробленої наочності.

4. Розкрити зміст основних проблем, порушених у тексті, в плані обраного проекту. В разі потреби використовувати роздавальний чи наочний матеріал: картки, картинки, таблиці, аудіо - і відеозаписи.
5. Обговорити з групою проблемні питання, що можуть виникнути при сприйнятті запропонованої інформації або потребують групового обговорення.
6. Підвести підсумки проведеної роботи.

ДОДАТОК Л.3

***ВКАЗІВКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ПРЕЗЕНТУЮТЬ
РЕЗУЛЬТАТИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ***

Для легкого, чіткого сприйняття вашого висловлення слід дотримуватися наступних вимог: лаконічна структура речень, залучення слухачів до спільної розмови, використання різних зворотів, кліше; структурний розподіл тексту на вступ, основну частину і висновок. Вступ повинен містити тези висунутої вами гіпотези, основна частина – хід і результати проведеного дослідження, висновок передбачає узагальнення з проблеми. Вступ має освітити актуальність теми, предмет дослідження, гіпотезу, практичну і теоретичну значимість, методи експерименту. Опис ходу дослідження має відбити послідовність пошукових дій, використання різних джерел інформації, доказ гіпотези, демонстрацію продукту дослідження, що припускає використання наочності та роздавального матеріалу. Мова повинна бути послідовною, доказовою, емоційною, містити аргументи, тези. Для підтвердження істинності свого дослідження необхідно привести факти, характеристики, відомості, отримані в результаті дослідницької діяльності.

ДОДАТОК М
УЗАГАЛЬНЕНА ТАБЛИЦЯ ЗАВДАНЬ І РЕЗУЛЬТАТІВ
КОНТРОЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Респонденти	ЗАВДАННЯ ЕТАПУ	ВИСНОВКИ
ВИКЛАДАЧІ	<p>1.Визначити рівень творчих здібностей студентів Ег і Кг (високий, достатній, середній, низький) за допомогою наданих критеріїв.</p>	<p>1.Високий рівень творчих здібностей студентів І курсів Ег збільшився у порівнянні з Кг на 15%, ІІ курсів–на 15,4%, достатній рівень І курсу на 9,9%, ІІ курсу на 11,7%, середній рівень зменшився на І курсі на 12,8%, на ІІ на 8,3%, низький рівень І курсу – на12,1%, ІІ курсу на 18,8%</p>
СТУДЕНТИ	<p>2.Порівняти ефективність навчання за традиційною і експериментальною методиками щодо розвитку складових творчого потенціалу за визначенням студентів Ег і Кг (Твори «Мій перший (другий) рік навчання»).</p> <p>3.З'ясувати сформованість творчих якостей студентів, спрямованість на професійну творчу діяльність, готовність до роботи вчителем на основі розробленої анкети.</p> <p>4.Встановити рівні методичної компетенції (творчі здібності, уміння) на основі моделювання викладацької діяльності.</p>	<p>2. Результати, досягнені за рік навчання студентами Ег, мають виражену професійну спрямованість (покращились здібності і уміння аналізу, оцінки, проблемного бачення, професійно-творчого мислення тощо). Результати Кг – лінгвістичну і комунікативну загального характеру (покращились уміння говорити, читати, писати, аудіювати).</p> <p>3. Студенти Ег виявили кращі результати в середньому на 53%.</p> <p>4.Високий рівень методичної компетенції студентів І курсів Ег збільшився у порівнянні з Кг у 3,4 рази, ІІ курсів– у 3,2 рази, достатній рівень І і ІІ курсів – у 1,6 рази, середній рівень зменшився на І курсі в 1.2рази, на ІІ – в1,5, низький рівень І курсу – в 2,..5 раза ІІ курсу в 3.5.</p>