

Рівненський державний гуманітарний університет
Філологічний факультет
Кафедра стилістики та культури української мови

Дипломна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра

**ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРНО
ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Виконала студентка VI курсу групи У-61
спеціальності 014 Середня освіта
(українська мова і література)
Ковтун Марина Володимірівна

Керівник – канд. пед. наук, доц.
Павлюк Наталія Петрівна
Рецензент – канд. пед. наук, доц.
Вітюк Валентина Володимирівна

Рівне – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРНОГО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	6
1.1. Характеристика базових понять дослідження	6
1.2. Роль та місце комп'ютерного орієнтованого навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя - філолога	17
1.3. Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання	23
Висновки до розділу 1	29
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРНОГО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	31
2.1. Організація та методи дослідження	31
2.2. Результати експериментального дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання	38
Висновки до розділу 2	45
РОЗДІЛ 3. УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРНОГО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	47
3.1. Пропозиції щодо вдосконалення професійної підготовки в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання	47
3.2. Професійна підготовка вчителя-філолога з урахуванням досвіду країн Європейського Союзу	57
Висновки до розділу 3	65
ВИСНОВКИ	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:	70
ДОДАТКИ	83

ВСТУП

Актуальність теми. У зв'язку з динамічними процесами перебудови освітньої структури суттєво змінюються вимоги до вчителів, включаючи і вчителя української мови та літератури. Існуюча система професійної підготовки досить успішно забезпечує засвоєння знань, умінь і навичок їх фахової діяльності. Розвиток інших якостей фахівців вимагає значного підвищення ролі професійного виховання, актуалізації процесів самопізнання і самовдосконалення.

Тому, у такому контексті діяльність учителя-філолога в закладах середньої та вищої освіти України неможливо розглядати без всебічного аналізу його професійної підготовки, що є складним і багатовимірним явищем перетворення особистості від студента до педагога, тому професіоналізм майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання – це *актуальність проблеми*, що викликала у нас науковий інтерес.

З огляду на це і на останні освітні трансформації всередній та вищій школі України, постає питання вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, які б відповідали вимогам часу.

Досвід країн близького зарубіжжя з аналогічними для України освітніми умовами слугує прикладом для наших майбутніх фахівців. Особливої уваги потребує система професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання в країнах Європейського Союзу. Це обумовлено подібністю структури освіти і схожістю освітніх змін, які сьогодні відбуваються в Україні і які вже затвердилися в країнах ЄС.

Отже, *актуальність* магістерської роботи зумовлена зрозумілою потребою в підготовці конкурентоспроможного знавця української філології на існуючому ринку праці.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів-філологів досліджувалися ученими за різними напрямками. Серед них можемо

виділити науку теоретико-методологічнихоснов досліджень Н. Бібик, Н. Бражник, Л. Ващенко, І. Зимньої, О. Петрашук, І. Пометун та ін. Професійна компетентність майбутнього вчителя-філолога висвітлена в науковому дослідженні Г. Галкіної. Наукові студії, присвячені різним умовам підготовки нового вчителя (О. Абдуліна, В. Андрущенко, Н. Білокур, В. Бондар, Б. Гершунський, Б. Грицюк, В. Кремень, О. Мороз, О. Савченко та ін.).

Водночас аналіз праць науковців свідчить, що зазначена проблематика не вичерпує всіх важливих аспектів підготовки майбутніх учителів-філологів, зокрема в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання. Це і обумовило актуальність теми дослідження «Проблема професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання».

Мета дослідження – окреслити можливості вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання.

Об'єкт дослідження – система підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання.

Предмет – можливості вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання.

Відповідно до мети дослідження, окреслити можливості вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання, **завданнями роботи є:**

1. Проаналізувати проблему професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання у педагогічній теорії та практиці.

2. Охарактеризувати специфіку професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

3. Сформувати пропозиції щодо вдосконалення професійної підготовки в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання.

4. Розкрити особливості професійної підготовки вчителя-філолога з урахуванням досвіду країн Європейського Союзу.

Для досягнення мети й завдань дослідження використано **комплекс теоретичних методів**: системного теоретичного аналізу психолого-педагогічної, методичної, лінгвістичної, історичної літератури з проблеми дослідження; актуалізації, що дає можливість сконцентрувати увагу на тих фактах, подіях і явищах минулого, які становлять історико-педагогічну цінність для сучасності; методи: узагальнення; порівняння; зіставлення теоретичних підходів, ідей та поглядів учених на проблему підготовки вчителів.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

- на основі порівняльного аналізу розкрита система підготовки майбутніх учителів-філологів;
- укладені рекомендації щодо професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Теоретичне значення дослідження. Результати дослідження мають значення для становлення та вдосконалення вітчизняної системи професійної підготовки фахівців освітянської сфери.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці методичних рекомендацій щодо вдосконалення підготовки майбутніх учителів-філологів, що дозволить покращити якість вищої освіти. Матеріали дослідження можуть бути використані в навчальному процесі вищої школи та на курсах підвищення кваліфікації.

Структура роботи. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновку до кожного з них, загального висновку, списку використаної літератури (118 джерел), додатків. Загальний обсяг роботи складає 89 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРНОГО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Характеристика базових понять дослідження

Процес інтеграції України в європейський та світовий освітній інформаційний простір зумовлює поступові зміни в багатьох сферах нашої країни і в освітній галузі. Сьогодні наше суспільство має нагальну потребу в модернізації системи освіти, що зумовлює проблему професійного зростання вчителя, розвитку його професійної компетентності.

Пріоритетним напрямом перепланування сучасної вищої освіти є підготовка компетентного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці [49, с.97].

Бурхливий розвиток комп'ютерних технологій за останні декілька років, а також інтенсивне їх використання у навчальному процесі призвели до змін у структурі системи освіти, у методології та технології процесу навчання. У зв'язку з цим, Болонська Декларація, Закон України «Про вищу освіту» та «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» визначають нові вимоги до професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі, а у нашому випадку, майбутнього вчителя-філолога, які вимагають виділення нових наукових підходів до професійної підготовки в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання [81, с. 144].

Розпочати дослідження основних понять вбачаємо з таких ключових термінів : *професійна підготовка, компетентнісний підхід, інформологічний підхід, компетентність, компетенція, професійна компетентність, філологічна компетентність, формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів.*

Так, аналіз досліджень Н. Бібик, Н. Бражник, Л. Ващенко, І. Зимньої, О. Петрашук, І. Пометун та ін. [16; 36], присвячених проблемі професійної

підготовки вчителів, дозволив виділити науку підходів до вивчення та навчання філологічних дисциплін. Проте, науково обґрунтоване вирішення проблеми впровадження комп'ютерного орієнтованого навчання в освітній процес детермінує сприйняття мети професійної підготовки майбутнього фахівця, її реалізацію в умовах інформаційного суспільства, і, таким чином, постає проблема максимального розкриття значущості кожного підходу як сукупності способів і прийомів впливу на професійну підготовку та особистість майбутнього вчителя-філолога в умовах інформатизації освітньої сфери.

Слід визнати, що професійна підготовка вчителя повинна закладатися, як стверджує Ю. Пассов, на основі восьми видів культур, а саме: філологічної, педагогічної, іншомовної, методичної, соціальної, психологічної, соматичної, духовної, які в процесі інтеграції створюють професійну культуру вчителя. У свою чергу, кожна з восьми видів культур повинна базуватися на чотирьох компонентах культуровідповідного підходу: знаннях, уміннях, творчості та бажанні, при чому творчість і бажання є найвагомішими компонентами і лежать в основі знань і вмінь.

Співвідношення зазначених компонентів у кожній культурі буде різним, але й значущість кожної культури буде неоднаково індивідуальною, важливою та необхідною.

Останнім часом в науковій спільноті активно дискутують, щодо питання підготовки майбутніх вчителів на засадах компетентнісного підходу, що забезпечує підготовку майбутнього фахівця відповідно до вимог сучасності. Поняття «*підхід*» у навчально-методичній та науковій літературі використовують у різних значеннях: «професійний підхід», «компетентнісний підхід», «індивідуальний підхід», «гендерний підхід». Як зазначає Л. Виготський «підхід» – це сукупність засобів та прийомів у навчанні, розгляд чого-небудь та його вплив на кого-небудь.

І. Зимня поняття «підхід» розуміє як певну позицію, точку зору, що має на меті дослідження, проектування та організацію освітньої діяльності.

Підхід подається деякою ідеєю, концепцією і зосереджується на основних для нього одній чи двох-трьох категоріях [37, с. 36].

Можемо зробити висновок, що під поняттям «підхід» розуміють поєднання окремих засобів і прийомів, які діють певним чином на об'єкт. Сучасні науковці це поняття тлумачать, як вихідну позицію, що складає основу дослідницької діяльності.

Оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога передбачає покращення якості професійної підготовки, підґрунтям якої є розвиток необхідних компетентностей в учнівської молоді, що зумовлює актуальність впровадження компетентнісного підходу як одного з основних напрямів оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога. Серед ключових компетенцій, згідно з дослідженнями Н. Ничкало, [65, с.18] та В. Байденко [13, с. 227], ми можемо виділити здатність:

- ✓ адаптуватися до нових ситуацій;
- ✓ до самостійної науково-дослідницької діяльності;
- ✓ застосовувати знання на практиці;
- ✓ до організації й планування, розробка й управління проектами, елементарні навички роботи з комп'ютером, навички управління інформацією, ініціативність і підприємницький дух, турбота про якість, потяг до успіху;
- ✓ до критики і самокритики, дотримання етичних цінностей, робота в команді, письмова й усна комунікація державною мовою;
- ✓ здатність генерувати нові ідеї.

Ці компетенції допоможуть, на нашу думку, швидкій адаптації на ринку праці, успішному розв'язанню особистісних, життєвих, професійних проблем і сприятимуть самореалізації, самовизначенню, саморозвитку, майбутнього вчителя-філолога.

У той же час, існування технічних можливостей можливостей у суспільстві спричиняє збільшення об'єму інформації в процесі педагогічної діяльності, що зумовлює необхідність і значимість інформологічного

підходу до підготовки кваліфікованого спеціаліста. З позицій нової науки інформології – пріоритетним в роботі з інформацією є передача інформації, яка передбачає інформаційну взаємодію [81, с. 145].

Існує потреба в отриманні інформації, її обробці, а потім використання в професійній діяльності. Отже, зазначений підхід вимагає формування знань інформаційної взаємодії у освітньому процесі та вмінь застосовувати на практиці інформаційні технології, знань просторової організації інформації та вмінь використовувати інформацію [66, с. 85].

Окрім цього, доцільно зазначити, що інформологічний підхід проявляється в кращій орієнтації майбутніх учителів-філологів в інформаційному освітньому просторі, вчить більш точно сприймати висловлену іншими людьми інформацію, аналізувати її, обробляючи величезний об'єм інформації, запроваджувати аналітичне та інформаційне читання, працюючи з необмеженими інформаційними ресурсами, уникати інформаційного засмічення та вірусів, якими переповнений інформаційний простір і які впливають негативно на розвиток професійних знань, умінь і навичок. Також, інформологічний підхід формує цілісну культуру і світобачення особистості, що проявляється в науковому та гуманітарно-гуманістичному принципах освіти. Таким чином, інформологічний підхід є методологічною основою філологічної та педагогічної галузей освіти [81, с. 147-148].

Випускник ВЗО, майбутній учитель-філолог, щоб бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, має володіти певним обсягом знань і особистих якостей, а також досвідом їх застосування, що дозволить йому виконувати функціональні обов'язки. Тому одним із пріоритетів у системі освіти є формування базових компетентностей студентів. Реформування освіти передбачає відновлення змісту навчання з орієнтацією на «ключові компетентності», оволодіння якими дозволить майбутнім учителям-філологам вирішувати різні проблеми в професійному, соціальному, повсякденному житті. Однією з тенденцій

оновлення освітнього простору є використання новітніх технологій навчання на всіх рівнях: від дошкільних закладів освіти, молодшої, середньої та старшої її ланки – до вищої школи.

Саме на це орієнтує сучасна філософія освіти в цілому та філософія педагогічної освіти зокрема, функції яких полягають в осмисленні важливих проблем ставлення особистості до освіти, місця та ролі людини в суспільстві. Зазначене оптимізує переорієнтацію процесу підготовки фахівців у вищій школі, який повинен бути спрямований на здобуття студентами різнопланових знань та необхідних фахових умінь і навичок. Вища школа відіграє важливу роль у піднесенні духовної та мовної культури, вона повинна стати могутнім фактором розвитку українського народу взагалі, динаміки продуктивних сил України [99, с.217].

Останні дослідження у різного роду публікаціях, дають можливість стверджувати, що вища освіта потребує вдосконалення. За останній час з'явилося багато наукових праць, присвячених різноманітним особливостям підготовки нового вчителя (О. Абдуліна, В. Андрущенко, Б. Грицюк, Н. Білокур, В. Бондар, Б. Гершунський, В. Кремень, О. Мороз, О. Савченко та ін.).

Проблема визначення професійної компетентності вчителя є актуальною у педагогічній науці. До неї звертались такі провідні вчені, як: А. Маркова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Хуторський, В. Лозова, І. Зязюн, Т. Сущенко та ін. Деякі вчені (Є. Андрушівська, М. Кабардов, С. Сисоєва) під *професійною компетентністю* розуміють систему, що інтегрує знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості педагога, яка забезпечує виконання професійних функцій. Різні аспекти професійної компетентності досліджують С. Вітвицька, О. Вознюк, А. Дубасенюк, М. Левківський та ін. Окремі аспекти лінгвістичної, літературознавчої, методичної підготовки вчителів-філологів досліджують О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Волошина, А. Грищенко, Т. Донченко, С. Караман, Л.

Мацько, В. Мельничайко, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, М. Пентиліук, М. Плющ, Б. Степанишин та ін.

Разом із тим у вітчизняній педагогіці питання формування професійної компетентності майбутніх учителів не отримала свого глибинного вивчення та вичерпного аналізу.

Поняття *професійної компетентності майбутніх учителів-філологів* включає сукупність знань із професійно орієнтованих дисциплін (методики, педагогіки, психології) та вмінь їх практично використовувати у педагогічній діяльності. На сучасному етапі відкритого доступу до будь-якої інформації професійність учителя визначається не тільки змістом знань, а й здатністю передавати їх таким способом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації. З цього випливає, що поряд із знаннями наукових фактів учителю-філологу необхідні знання оптимальних шляхів, прийомів, засобів навчальної діяльності, що у свою чергу, сприятимуть ефективному засвоєнню учнями навчального матеріалу [99].

Основою професійної підготовки педагога ХХІ ст. стає розвивальна складова, виховання особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, уміє критично мислити, опрацьовувати інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого вирішення проблем, усвідомлює свою відповідальність, постійно працює над особистісним і професійним зростанням, уміє досягати поставлених цілей [82, с. 320].

Дотримання компетентнісного підходу в професійній освіті призведе до її вдосконалення, задовольнить потреби нового суспільства, дозволить підготувати вчителя, здатного плідно працювати на благо нашої держави. В умовах прагнення до забезпечення якісної вищої освіти, однією з актуальних проблем, що вирішує протиріччя між існуючою освітньою практикою та новими вимогами до результату освіти є ідея компетентнісного підходу в професійній підготовці фахівців.

Проблемі вибору та обґрунтування компетентностей, якими повинен володіти сучасний учитель, приділено значну увагу науковцями: філологічна

компетентність (Г. Галкіна); професійні компетентності (І. Тришина, Г. Коваль); методична компетентність (О. Семенов).

Професійна компетентність майбутнього вчителя-філолога стала об'єктом дослідження Г.Галкіної. Мовознавець розкрила специфіку соціально комунікативної компетентності майбутнього філолога, виокремивши суто педагогічну та філологічну компетентності.

Під *філологічною компетентністю* Г. Галкіна розуміє знання наукової термінології, мови й літератури, країнознавчі знання, знання стилістичних прийомів, здатність зіставляти мовні явища тощо. Спираючись на погляди низки вчених щодо комунікативної компетентності майбутнього вчителя-філолога, дослідниця виокремлює такі її компоненти :

- філологічна;
- мовна;
- лінгвістична;
- лінгводидактична [24].

Г.Галкіна зауважує, що формування таких компетентностей у процесі підготовки майбутніх філологів забезпечить їх здатність і готовність до формування мовної особистості учня.

Розглядаючи особливості підготовки філологів Г. П'ятакова робить висновок про необхідність та важливість компетентного підходу в системі вищої освіти України. Дослідниця визначає формування професійної компетентності через суму психологічних, дидактичних, методичних компетентностей. При цьому зауважує, що до структури компетентності майбутнього філолога потрібно залучити філологічні компетентності, беручи до уваги комунікативні, що пов'язані з наукою інших компетентностей:

- лінгвістичної (фонетичні,граматичні,лексичні, орфографічні навички);
- соціокультурної (знання про рідну країну, її культуру,норми поведінки);

- дискурсивної (уміння логічно будувати спілкування);
- стратегічної (уміння прочитувати складності у спілкуванні) [67, с. 161].

У здійсненні компетентнісного підходу до професійної діяльності майбутнього філолога А. Лановенко виділяє необхідність формування інформаційно-комунікаційної компетентності, яка забезпечить здатність учителів-філологів працювати з інформаційними потоками та різними джерелами [57].

Наведемо визначення *«професійної підготовки майбутніх учителів-філологів»* науковця Н. Юрійчука, яке можливе лише за умови наближення навчання у вищих навчальних закладах до реальної професійної діяльності, адже становлення вчителя визначається не лише глибокими знаннями, а й удосконаленням його професійних умінь і навичок у практичній діяльності. Саме тому повинно здійснюватись формування компетентності майбутніх учителів шляхом компетентнісного підходу [99, с. 82].

Можемо зробити висновок, що підходи науковців до виділення ключових компетентностей у підготовці фахівців української філології неоднозначні. Тому, з'ясування сутності компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх філологів, на нашу думку, полягає у визначенні базових компетентностей, якими має оволодіти у процесі навчання випускник філологічного факультету.

Наступним кроком розглянемо терміни *"компетенція"* і *"компетентність"* у контексті професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Маємо відзначити, що у психолого-педагогічній літературі (О. Антонова, А. Вербицький, Н. Бібік, І. Зимня, І. Єрмаков, Т. Кравченко, Н. Кузьміна, В. Луговий, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.) немає єдності щодо тлумачення термінів *"компетентність"* і *"компетенція"*, до того ж в одних джерелах їх ототожнюють, у других надають різного значення, у третіх – вбачають у цих поняттях інтеграцію їх змісту, що вказує на різнорідний і системний характер зазначених понять [45, с.9].

Серед чисельних визначень поняття "компетентність" перевага надається загально визнаним дефініціям, зокрема, компетентність – здатність застосовувати набуті у процесі навчання знання й уміння в різних ситуаціях (Освітня комісія Ради Європи), поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні (ЮНЕСКО), спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу (Міжнародний департамент стандартів), здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання (програма "DeSeCo", 1997) [43].

Аналіз змісту поняття "компетентність" доводить, що найбільшого поширення в науковій літературі набуло визначення компетентності як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

Отже, компетентність – комплекс професійних знань, предметних навичок, умінь зі спеціальності, мотивація професійно діяти, досвід, способи мислення, цінності, ставлення, спрямовані не тільки на реалізацію поставленої мети, але й на власну її постановку та вирішення висунутих завдань у сфері професійної діяльності, уміння її планувати та вдосконалювати [45, с.10].

У межах даного підрозділу магістерського дослідження ми дотримуємося точки зору, згідно з якою компетенція розглядається як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які формуються відповідно до певних предметів і процесів, забезпечують можливість виконувати поставлені завдання і досягати мети в професійній діяльності.

Поняття "компетентність" і "компетенція" розмежовують майже всі укладачі словників. "Competentia" – від лат. узгодженість, відповідність, а "compeo" – від лат. відповідати, бути годящим, здатним. Поняття компетентність тлумачиться і як:

1) "володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку";

2) "поінформованість, обізнаність, авторитетність" [84, с. 282].

Компетенція – "компетенція" (від лат. "competo" – добиваюся; відповідаю, підходжу):

1) коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі;

2) знання, досвід у тій чи іншій області [65, с. 302].

Отже, у різних визначеннях компетентності є багато спільного, а для поняття компетенції єдине трактування відсутнє. Це поняття тлумачиться загалом як галузь проблем, якими людина володіє на високому рівні, або кваліфікація фахівця, знання та досвід, які дозволяють вирішувати певні проблеми.

Тому, компетенцію варто розглядати як певну вимогу, стандарт освітньої підготовки особистості, а компетентність – як сформовані якості особистості фахівця і його діяльність.

Важливо розглянути дефініції понять "компетенція" та "компетентність" крізь призму наукового світогляду інших дослідників. Так, Г. Топольницька трактує професійну компетенцію як коло питань, вирішення яких входить в обов'язки фахівця, водночас як професійна компетентність відображає рівень володіння необхідними знаннями й уміннями.

У положеннях про кредитно-модульну систему підготовки фахівців компетентність визначають як знання, уміння, навички й досвід, які є основою розвитку компетентнісних характеристик спеціаліста для відмінного виконання ним професійних функцій, компетенція – як сукупність знань, умінь і навичок, набутих упродовж навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності.

Теоретичні засади іншого підходу щодо трактування термінів "компетентність" і "компетенції" у контексті підготовки вчителів до виконання професійної діяльності дають можливість узгодити тлумачення

зазначених категорій. З урахуванням походження цих понять (компетентність – обізнаність, компетенції – функції) найбільш влучними вважаємо наступні визначення: компетентність – здатність діяти на основі здобутих загальних знань, цінностей і здібностей, набутих у процесі навчання; компетенція – сукупність повноважень, знань, умінь, навичок, необхідних для реалізації мети і завдань професійної діяльності [45, с. 12].

Врахувавши думки науковців, «формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів» розуміємо як складний процес, під час якого набувають компетенцій, що включають отримані знання, набуті вміння, навички, досвід, способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, спроможність відповідати за використання прийнятих рішень під час професійної діяльності, що проявляється у здатності фахівця професійно діяти згідно з визначеними державою освітніми стандартами, виявляти особистісний педагогічний імідж і демонструвати фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну та соціально-гуманітарну підготовку.

Таким чином, становлення професійної компетентності вчителів-філологів триває впродовж життя, її основа закладається у студентські роки під час навчання у вищому навчальному закладі, проте її подальший рівень може зростати лише у процесі педагогічної діяльності із застосуванням інноваційних технологій.

Професійна підготовка вчителя-філолога є важливою частиною його майбутньої професійної діяльності та внутрішня характеристика особистості, яка показує готовність і здатність майбутнього вчителя ефективно використовувати нові інформаційні комп'ютерні технології (ІКТ) в професійній діяльності. Тому навчання в умовах комп'ютерного середовища нададуть можливість майбутньому вчителю бути сучасним, активно працювати в інформаційному суспільстві, застосовувати нові надбання та досягнення науки й техніки в науковій діяльності фахівця.

1.2. Роль та місце комп'ютерного орієнтованого навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя - філолога

Стратегічно важливим напрямом розвитку сучасної системи вищої освіти України є організація й впровадження комп'ютерної орієнтованої освіти, що створює нові можливості для професійної підготовки майбутнього фахівця з вищою освітою, включаючи й майбутнього вчителя-філолога. Актуальність навчання у комп'ютерному середовищі пов'язана з тим, що на даний момент спостерігається залежність між успіхами у навчанні й професійній самореалізації студентської молоді та якістю їхньої професійної підготовки щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі по тексті ІКТ).

Так, на етапі здобуття майбутньої професії ефективність засвоєння навчальної інформації визначається не її обсягом, а вмінням орієнтуватися у швидкоплинних інформаційних потоках, самостійно набувати нових знань, здійснювати самоконтроль за виконанням дій, здатністю до подальшого здобуття професії в умовах розвитку суспільства знань. Тож упровадження комп'ютерної орієнтованої освіти у вищих навчальних закладах (ВНЗ) спрямовується на професійну підготовку кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентного, компетентного, мобільного, здатного працювати на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного вдосконалення впродовж життя [19, с. 59].

Важливим для нашого магістерського дослідження є те, що комп'ютерне орієнтоване навчання у ВНЗ дає змогу розв'язувати на якісно іншій основі низку загальних педагогічних і психологічних завдань формування і розвитку особистості, тобто широке впровадження новітніх комп'ютерних орієнтованих систем і засобів навчання, комплектів навчального обладнання в освітній процес, реалізовує застосування новітніх комп'ютерних орієнтованих систем і засобів навчання, комплектів навчального обладнання як засобів навчальної діяльності, що сприяє

формуванню необхідних життєвих компетенцій і науково-технологічної культури майбутніх учителів-філологів.

У науковому дослідженні В. Бобрицької та С. Процької, в якому визначено структуру поняття «професійна компетентність» стало підґрунтям для розроблення й обґрунтування моделі формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерних орієнтованих ІКТ відповідно до таких критеріїв:

- забезпечення глибокої теоретичної бази змісту навчання;
- затребуваність результатів навчання у професійній самореалізації;
- діяльнісний характер навчання;
- забезпечення варіативності та свободи вибору в навчанні;
- цілісність змісту навчання, забезпечення міжпредметних зв'язків;
- орієнтація на компетентнісний підхід.

До основних завдань професійної підготовки майбутніх філологів засобами комп'ютерних орієнтованих ІКТ вищезгаданими вченими включено:

- 1) підготовку висококваліфікованого фахівця;
- 2) формування знань з понять «комп'ютерно орієнтовані ІКТ», «дистанційне навчання», «хмарні сервіси», «освітній порталвикладача», «соціальні мережі» тощо;
- 3) розвиток умінь і практичних навичок використання сучасних комп'ютерно орієнтованих ІКТ;
- 4) формування навичок самореалізації й розвитку індивідуальності в контурах процесу формування інформаційної грамотності [19, с.61].

У процесі реалізації моделі формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерних орієнтованих ІКТ комплекс форм організації навчання повинен поєднувати групові й індивідуальні, фронтальні і колективні, реальні й віртуальні форми. Крім традиційних форм, методична система повинна містити цілеспрямовану, інтенсивну і контрольовану самостійну роботу майбутнього вчителя-

філолога, який може вчитися в зручному для себе місці, згідно індивідуального розкладу, комплексно використовуючи засоби навчання та узгоджену можливість контакту з викладачем. Освітній процес науковці представили у моделі формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерних орієнтованих ІКТ у поєднанні основних форм традиційної організації освітнього процесу: лекцій, семінарських і практичних занять, лабораторних практикумів, системи контролю якості отриманих знань, дослідженні та самостійної роботи, а також форми організації дистанційного і мобільного навчання (навчальні матеріали курсу, онлайн-спілкування, індивідуальні і групові онлайн-проекти, віртуальна класна кімната, аудіо-та відеолекції, анімація і симуляція, мобільні тренінги тощо).

Наступним кроком маємо відзначити цінним для нас ґрунтовне дисертаційне дослідження Н. Сороко про розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності в умовах комп'ютерного орієнтованого середовища, в якому вчена вважає, що «нині перед педагогом постають нові вимоги, пов'язані з потребами інформаційного суспільства. Учитель повинен бути особистістю, яка не тільки володіє творчим потенціалом, здатним до професійного саморозвитку, але й уміти ранжувати, критично сприймати потоки інформації, що стрімко збільшуються. Ці погляди по-новому окреслили роль безперервної педагогічної освіти в Україні, у першу чергу, в актуалізації питання розвитку ІК-компетентності вчителів. Учителі філологічної спеціальності, як носії і творці інформаційних ресурсів, потребують особливої уваги до питання формування і розвитку ІК-компетентності. Інструментом й основною умовою для такого розвитку є комп'ютерно орієнтоване середовище» [86, с. 87-88].

Отже, формування такого комп'ютерного орієнтованого середовища посідає важливе місце у забезпеченні всебічного розвитку професійної

компетентності для майбутніх учителів-філологів і посприяло б розвитку інновацій у педагогічній практиці.

Розбудова комп'ютерного орієнтованого середовища для навчання відповідає новій парадигмі освіти і проголошує рівний доступ до якісної освіти впродовж життя. Функціональну ефективність інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі можна виокремити як формування інформаційної культури, що базується на основі так званої електронної культури (*e-learning culture*), яка характеризує суб'єкт навчання, тобто того, хто навчається – майбутнього вчителя-філолога (*e-learner*), так і того, хто навчає (*e-teacher*) [40; 45; 80].

Водночас важливо дотримуватися таких принципів навчальної діяльності у комп'ютерному орієнтованому середовищі [113]:

- відкритість освітніх ресурсів як умова саморозвитку;
- мережева взаємодія як основа соціального партнерства;
- єдність освітньої і розвивальної функцій навчання;
- мотивація позитивного ставлення вчителів до процесу пізнання;
- з'єднання колективної навчальної роботи з індивідуальним підходом у навчанні;
- поєднання абстрактності мислення з наочністю в навчанні;
- співробітництво – об'єднання цілей, спільна діяльність і узгодженість дій, спілкування і порозуміння.

Відзначимо ефективність функціонування комп'ютерного орієнтованого навчання, що залежить від особливостей організації комп'ютерного середовища протягом навчального процесу, а саме :

- наявність і доступність інформаційно-комунікаційних технологій для роботи у середовищі;
- доцільність інформаційно-комунікаційних технологій для завдань, що розв'язуються в навчальному процесі;
- особисті ставлення учасників навчального процесу до певних інформаційно-комунікаційних технологій;

- рівень знань, умінь та компетентностей учасників навчального процесу в застосуванні ІКТ;
- форми взаємодії учасників навчального процесу;
- організаційні форми впровадження ІКТ у навчальний процес;
- особисті здібності вчителів щодо мотивування учасників навчання до використання ІКТ і впровадження їх у процес навчання [86].

Т. Коваль, аналізуючи у своїх дослідженнях інтерактивні технології навчання, виділяє основні інтерактивні комп'ютерні орієнтовані методи навчання:

- робота з електронними посібниками і підручниками, електронними кейсами і мовними портфелями, електронними енциклопедіями і словниками, системами машинного перекладу та ін.;
- діагностичне комп'ютерне тестування;
- автоматизоване тестування;
- Інтернет-дискусії, Інтернет-конференції, вебінари та ін.;
- рольові й ділові комп'ютерні ігри;
- метод телекомунікаційного проекту, он-лайн методи навчання та ін.[45].

Таким чином, вказані комп'ютерно орієнтовані методи можна вважати важливими для розвитку інформаційної компетентності майбутніх учителів-філологів та їх професійної підготовки, а характер елементів комп'ютерного орієнтованого середовища для навчання визначає синтез навчально-методичних, організаційно-педагогічних прийомів учителів філологічної спеціальності у професійно-педагогічній діяльності.

Відповідно до методів навчання – методів організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання й мотивації учіння, контролю, самоконтролю, взаємоконтролю і корекції, самокорекції, взаємокорекції в навчанні, які запропонував Ю. Бабанський, виділимо такі основні організаційні форми навчання в умовах комп'ютерного орієнтованого середовища: практичні із використанням ІКТ, лекцію з

використанням презентацій, семінарські заняття з представленням портфоліо студента(забезпечує обмін досвідом).

Надамо перелік засобів та інформаційно-комп'ютерних ресурсів, якими мають оволодіти майбутні вчителі-філологи під час професійної підготовки, а саме:

- педагогічні програмні засоби як, наприклад, електронні підручники, конструктори уроків, енциклопедії, посібники, словники тощо;

- програми пакета MS Office, а саме: Word, Power Point, Microsoft Publisher, Excel;

- Інтернет-ресурси і пошукові системи мережі Інтернет;

- соціальні сервіси Інтернету та інші послуги, що забезпечуються сервісами Web 2.0 і Web 3.0 для освіти;

- комунікаційні сервіси Інтернету, а саме, електронна пошта, форум, чат, Інтернет-конференції, вебінари, skype тощо;

- програмно-апаратний комплекс “Інтерактивна дошка”, що є інструментом, який надає можливість використовувати всі названі засоби і ресурси ІКТ [86, с.110].

У процесі аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання, встановлено, що широке застосування комп'ютерних орієнтованих ІКТ в освітньому процесі позитивно впливає на формування у них інформаційної грамотності, розвитку вмінь і практичних навичок їх використання у навчальній і професійній діяльності.

Отже, комп'ютерне орієнтоване навчальне середовище займає важливе місце у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів та має бути зорієнтоване на розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності і складати цілісну систему та відповідати сфері їх професійної діяльності.

1.3. Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання

Якісна професійна підготовка фахівців з філологічної галузі має бути орієнтована на потреби і мету навчання особистості. Основні вимоги до педагогічних кадрів і рівня їхньої підготовки знайшли відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, у яких наголошується на необхідності підвищення вимог до професійних та особистісних якостей сучасного вчителя, створення культурно-освітнього середовища, що здатне забезпечити самореалізацію та саморозвиток майбутніх педагогів.

У межах нашого магістерського дослідження у даному підрозділі розглянемо сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, спираючись на праці таких науковців, як С. Микитюк, Ю. Самойленко, В. Кришук, О. Дуплійчук.

Отже, С. Микитюк розкриває елементи *ресурсного підходу* в становленні майбутнього вчителя-філолога. У своїй науковій студії автор зазначає, що ресурсний підхід дає можливість здійснювати цільове планування розвитку майбутнього фахівця не лише з позицій сьогодення, а й із позицій перспективи, спираючись на зону близьких і далеких можливих змін, здійснюючи варіативне прогнозування, коли визначаються умови, засоби, зміст, джерела (ресурси) розвитку. Ресурсний підхід сприяє формуванню мотивації до успішної діяльності, становленню системи ціннісних орієнтирів, інтенсивному формуванню спеціальних здібностей, пов'язаних із професіоналізацією.

У згаданому вище дослідженні зроблено спробу визначити ресурси особистості майбутніх учителів, розвиток яких сприяє професійній та особистісній самореалізації. На нашу автора такими ресурсами є: фізіологічний та психологічний ресурси, які є базовими у підготовці

майбутніх учителів, через розвиток яких, із урахуванням особливостей діяльності фахівців, відбувається становлення та вдосконалення (трудового) освітньо-професійного ресурсу особистості [59, с. 135-136].

Проблему фізіологічного ресурсу організму особистості вивчали та досліджували різні вчені, які в основі цього ресурсу визначали різні компоненти. Наприклад, англійський фізіолог Джозеф Баркрофт під фізіологічними резервами розумів запаси різних речовин, які беруть участь в обмінних процесах організму індивіда, який визначається захисними й адаптаційними потенціалами фізичних систем захисту здоров'я ($ФР=ЗП+АП$, де ФР – фізіологічний ресурс; ЗП – захисний потенціал; АП – адаптаційний потенціал) [59, с.138].

Н. Юдіна зробила спробу визначити компоненти фізичного потенціалу. На її думку, «фізичний потенціал» – це індивідуально властива людині система, котру утворюють енергетичні ресурси, фізичні здібності й фізичні можливості, яка дозволяє проводити цілеспрямовану фізичну роботу з максимально можливими кількісними та якісними характеристиками [59, с. 138].

Результати досліджень М. Кузнєцова, О. Грицук дозволили припустити, що через усвідомлення своїх думок і дій, уміння керувати психоемоційним станом, покращення рефлексії взаємовідношень з іншими людьми, розвиток можливостей узгодження суперечливих спонукань і самоконтролю можна сприяти покращенню фізичного, психічного і соціального здоров'я вчителів. Ці шляхи сприятимуть профілактиці стану емоційного вигорання педагогів, а також служитимуть психологічними заходами корекції вигорання.

До психологічної структури особистості, що є основою розвитку психологічного ресурсу, відносяться пізнавальні процеси (увага, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява); вольові (наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість) та емоційні (почуття, емоційний стан) якості. У сукупності психічні процеси виступають як характеристики,

властивості особистості, до складу яких відносять темперамент, характер, здібності, спрямованість, а також мотиваційну сферу особистості.

Психологічний ресурс передбачає й дослідження питань механізмів емоційної регуляції діяльності майбутніх вчителів-філологів із позиції внутрішніх і зовнішніх умов, оволодіння суб'єктом уміннями керувати своїми емоціями, здатності самовдосконалюватися, що, у свою чергу, визначається потребами особистості в пізнанні, праці, спілкуванні, суспільній діяльності. Так, потреба в розвитку – це те головне, що визначає особистісний сенс безперервної освіти та самоосвіти вчителя. У цьому постійному професійному вдосконаленні криється найважливіша особливість розвитку пізнавальних процесів та особистості вчителя, його індивідуального досвіду та професійної самосвідомості [59, с.139].

Отже, у контексті ресурсного підходу науковцем виділено групи професійних якостей, що необхідні для професійної підготовки майбутнього фахівця: афективно-мотиваційні, нормативно-регулятивні, поведінкові. Вказано, що розвиток афективно-мотиваційної групи професійних якостей відбувається переважно в процесі тренінгових занять, нормативно-регулятивні якості розвиваються в традиційних формах фахової підготовки, поведінкові – у ході навчальної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу. Конкретизовано принципи, які сприяють успішному професійному становленню вчителів ще у період навчання у вищому навчальному закладі.

Таким чином, проаналізувавши роль ресурсного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів-філологів, запропонованого С. Микитюком, можемо зробити висновок, що в психологічний супровід навчально-виховного процесу у ВНЗ полягає у встановленні взаємозв'язку самореалізації особистості з її потенційними можливостями психіки, створення умов для розвитку сутнісних сил особистості, можливостей реалізації власних зусиль на шляху просування до якісного позитивного результату [58-60].

Наступний науковий підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога засобами інформаційних технологій, запропонований науковцем Ю. Самойленко. Авторка розкрила основні характеристики сучасних підходів: *компетентнісного, особистісного, діяльнісного, культуровідповідного, технологічного*) та особливості впровадження зазначених підходів у процес професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога для профільного навчання в умовах комп'ютерно орієнтовано навчання. Окрім цього, виділила ключовий компонент (діяльнісний) і базовий підхід (діялісно-інформологічний), які були покладені в основу нової моделі підготовки майбутнього вчителя-філолога у вищих навчальних закладах [81, с. 148].

Коротко охарактеризуємо вищеперелічені наукові підходи. *Компетентністний підхід* – це професійна підготовка, де основою виступає розвиток компетентностей, які так необхідні для майбутніх вчителів.

Особистісний підхід полягає у сприянні особистісному розвитку майбутнього вчителя-філолога, виділенню його особистісних характеристик і можливостей, які передбачають опанування знаннями про спрямованість особистості, її життєві плани, установки, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності та поведінки, які пов'язані, в свою чергу, з віковими та індивідуальними особливостями. Отже, впровадження означеного підходу у навчанні надасть можливість задовольнити запит суспільства на критично мислячого фахівця, здатного до адаптації у швидкозмінних умовах суспільства.

Діяльнісний підхід є загальноприйнятим підходом до вивчення та навчання мов і літератури згідно з Рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти. Діяльнісний підхід є основою визначення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки в результаті аналізу педагогічної діяльності можна визначити необхідні знання та вміння, які мають бути засвоєні у процесі навчання, а саме : загальні та практичні психологічні знання; професійно-методичні знання з організації навчання у ЗНЗ; загальні

теоретичні та практичні фахові знання; професійно значущі лінгвістичні знання; загальні та практичні педагогічні знання: знання сутності процесу навчання, методів, форм і засобів педагогічної роботи [81, с.145].

Культуровідповідний підхід до процесу професійної підготовки вчителя запропонував російський науковець Ю. Пассов. На його думку, причина невідповідності рівня освіти вимогам суспільства криється, у першу чергу, в зростаючому розриві між освітою і культурою, оскільки сучасні вчителі передають тільки знання, а не цінності. Лише оволодівши культурою як системою цінностей, людина виробляє індивідуальний стиль діяльності та стає індивідуальністю з високим рівнем професіоналізму [69]. Тому, впровадження зазначеного підходу у процес професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога надасть можливість оволодіти різнобічною соціокультурною інформацією, результатом опанування якої буде розвиток культурологічної професійної компетентності як важливої складової професійної компетентності процесу філологічної освіти.

Досліджуючи процес професійної підготовки, виникає необхідність вирішення питань підготовки спеціалістів на відстані, в різних містах, селах чи навіть частинах світу. Тому є необхідність розкриття *технологічного підходу* до процесу професійної підготовки вчителя-філолога, а саме до підготовки засобом теле- та радіо-комунікації, комп'ютера тощо. Упровадження сучасних технологій у процес підготовки майбутнього вчителя-філолога має значну кількість переваг, а саме: економія сил, коштів і часу за рахунок здійснення навчання, наприклад, через Internet, запобігання виникненню страху публічного спілкування з аудиторією, обробка матеріалу необхідної кількості разів і у зручній для себе час та ін. Однак, усі ці переваги матимуть ефективність лише у разі володіння певними технологічними знаннями і вміннями, а саме: знання сучасного телекомунікаційного обладнання (ТО) і вміння адаптуватися до нього та до технології роботи з ним, уміння усвідомити відсутність реальної присутності учнів у навчальному процесі та сприймати їх через комп'ютер; уміння

визначати рівень не лише своєї технічної підготовки, а й рівень підготовки та можливості, з метою його покращення; уміння обирати найбільш доцільні засоби подачі матеріалу; уміння, в разі потреби, уникати, але якщо виникли, то вирішувати технічні проблеми освітнього процесу [81, с. 146].

В. Крищук, розглядає *компетентнісний підхід* професійній підготовці майбутнього фахівця філології, структуру професійної компетентності філологів. Науковцем визначено, що проведення цілеспрямованої роботи на засадах компетентнісного підходу в освітньому процесі педагогічних закладів сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів та виділено базові компетентності у професійній підготовці вчителя, їх показники:

- соціально-особистісні компетентності;
- загально-наукові компетентності;
- інструментальні компетентності;
- комунікативні компетентності [49, с. 101].

Розглянемо наступний науковий підхід кандидата педагогічних наук О. Дуплійчук, яка вважає, що одним із шляхів модернізації змісту, форм і методів навчання є впровадження *діяльнісного підходу* як альтернативи методу передачі готових знань і їх пасивного засвоєння, що визначає шлях розвитку особистості вчителя-філолога у процесі навчання, забезпечуючи організацію окреслених умов, а саме: переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування готових форм знань на процес їх отримання і функціонування; формування основних видів діяльності – спілкування, пізнавальної і навчальної діяльності; цілеспрямованого формування вмінь і навичок як розумових дій на основі поетапного їх відпрацювання [31, с.15].

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій потребує діяльнісного підходу, що дозволяє представити процес навчання як чітко сплановану систему засвоєння студентами навчально-професійної діяльності, надає простір для розширення і посилення навчання знаннями, уміннями і

навичками творчої праці на практико-дослідницькому, науково-дослідницькому й інноваційно-дослідницькому рівнях, активно працювати над розвитком мовленнєво-мисленнєвих здібностей, формувати діяльнісне ставлення до процесу навчання.

Кардинальна відмінність діяльнісного підходу до навчання полягає в його орієнтованості на розвиток творчого потенціалу особистості, на те, щоб дати не лише певну суму знань, а й навчити самостійно орієнтуватися в будь-якій інформації, діяти розумінням сутності явищ, спираючись на теоретичні узагальнення.

На думку Ю. Бабанського, діяльнісний підхід до процесу професійно-педагогічної підготовки дозволяє більш повно, різнобічно і в певній послідовності розташувати його основні компоненти, більш конкретно визначити місця суб'єктів та умови навчання, розглянути у взаємозв'язку його соціальний (цілі, зміст), психологічний (мотиви, воля, увага та ін.), кібернетичний (планування, організація, регулювання, контроль) аспекти, які не просто сумуються в дидактичному описі цілісного процесу навчання [9, с. 118].

Висновки до розділу 1

За результатами дослідження першого розділу, присвяченого теоретико-методичним основам професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання, можна зробити такі висновки:

1. Аналіз сучасної теорії і практики фахової педагогічної підготовки та дослідження стану розробленості проблеми засвідчив значний інтерес науковців до професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, яка передбачає аналіз поняттєвого апарату, а саме: «професійна підготовка», «компетентнісний підхід», «інформологічний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «філологічна компетентність», «формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів».

Обґрунтовано поняття «професійна підготовка» майбутнього вчителя-філолога та обумовлено основні підходи до визначення її змісту.

2. Встановлено роль та місце комп'ютерного орієнтованого навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя-філолога. Відзначено важливе місце у професійній підготовці спеціалістів філологічного профілю, що направлене на розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів вказаної спеціальності і становить цілісну систему, яка відповідає сфері їх професійної діяльності.

3. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемі дослідження, визначено основні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання. Виділено та охарактеризовано підходи таких вчених як С. Микитюк (ресурсний підхід), Ю. Самойленко (компетентнісний, особистісний, діяльнісний, культуровідповідний, технологічний підходи), В. Крищук (компетентнісний підхід), О. Дуплійчук (діяльнісний підхід).

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРНОГО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Організація та методи дослідження

Дослідження професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання зумовлює необхідність перевірки стану підготовки студентів до застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності. Цього можна досягти за умови проведення послідовного експерименту, що передбачає використання різних методів педагогічного дослідження. У нашому випадку використано такі методи: аналізу, синтезу, систематизації, узагальнення, анкетування, бесіди, спостереження, математичні та статистичні методи обробки результатів.

Експериментальною роботою охоплено 19 студентів-філологів другого (магістерського) рівня вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

Експериментальна робота здійснювалася (он-лайн) у три етапи: констатувальний, підготовчий, формувальний. Зміст роботи на кожному з етапів розглянуто в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Етапи та зміст експериментальної роботи

Етапи	Зміст роботи	Методи
I – вересень-листопад 2019р. Констатувальний	1. Вивчення та аналіз стану підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності 2. Визначення критеріїв та показників готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ 3. Вибір методів діагностики визначених критеріїв та показників	аналіз, узагальнення, анкетування, бесіда
II – грудень 2019 р. Підготовчий	1. Розробка спецкурсу „Основи підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності”	аналіз, узагальнення, синтез, систематизація,

Етапи	Зміст роботи	Методи
	[Додаток А].	педагогічне моделювання
Етапи	Зміст роботи	Методи
III – січень-травень 2020 р. Формувальний	1. Впровадження спецкурсу „Основи підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності”	формувальний експеримент

Завдання експериментальної роботи наступні:

- 1) дібрати комплекс методик дослідження готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ;
- 2) виявити стан підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності.

Отже, з метою визначення стану підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності їм було запропоновано відповісти на 12 запитань анкети „Моє ставлення до ІКТ”, вона включає такі запитання: „Чи вважаєте Ви себе належно підготовленим до застосування ІКТ?”, „Якщо ні, то вкажіть тому можливі причини”, „Чи відчуваєте Ви себе впевнено під час застосування засобів ІКТ?”.

З метою визначення рівня готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності пропонували анкету „Застосування ІКТ у професійній діяльності вчителя-філолога”, серед 11 запитань цієї анкети наявні такі: „З якими прикладними програмними засобами ІКТ Ви вмієте працювати?”, „Чи застосовуєте Ви Інтернет та педагогічні програмні засоби філологічного напрямку в професійній діяльності?”.

Для діагностики готовності майбутніх учителів-філологів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій виділено чотири рівня такої готовності: початковий; середній; продуктивний; творчий (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Критерії та показники готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ

Критерій	Показники
Мотиваційно-цільовий	наявність пізнавального інтересу до застосування ІКТ у професійній діяльності;
	готовність до подолання труднощів в організації навчального процесу із застосуванням ІКТ;
Інформаційно-операційний	знання сайтів у галузі викладання філологічних дисциплін;
	уміння здійснювати пошук інформації;
	навички кваліфікованого користувача апаратних і програмних засобів ІКТ;
Змістовно-методичний	знання існуючих сучасних педагогічних програмних засобів із предмету, уміння орієнтуватися в них, дібрати та аналізувати;
	знання особливостей застосування ІКТ у процесі викладання філологічних дисциплін;
	уміння проектувати, проводити та аналізувати урок із застосуванням ІКТ;
Рефлексивно-креативний	уміння застосовувати ІКТ у науковій діяльності та в процесі підготовки науково-дослідної роботи;
	операційна готовність до участі у міжнародних конкурсах, олімпіадах та проектах;
	уміння створювати власні педагогічні програмні засоби з предмету на базі універсальних програмних засобів ІКТ;
	самоаналіз, самооцінка, здатність до самореалізації та самовдосконалення в процесі діяльності із застосуванням ІКТ.

На початку експерименту проведено вихідну діагностику рівня готовності майбутніх учителів-філологів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності за кожним із критеріїв. Для здійснення цієї діагностики використовувалися методики, зазначені у табл. 2.3.

Мотиваційно-цільовий критерій

Показники: пізнавальний інтерес до застосування ІКТ у професійної діяльності; готовність до подолання труднощів в організації навчального процесу із застосуванням ІКТ.

Методика: Анкетування „Моє ставлення до ІКТ”.

Мета: визначення особистого ставлення студентів до ІКТ та рівня мотивації до їх застосування у майбутній професійній діяльності.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося обрати найбільш близьку до їхньої думки оцінку: 1 – цілковито не згоден; 2 – не згоден; 3 – не маю чіткої думки; 4 – згоден; 5 – цілковито згоден до тверджень: „Я насолоджуюсь, застосовуючи ІКТ”, „Я хочу дізнатися більше про застосування ІКТ у навчально-виховному процесі”, „Застосування ІКТ страшить мене”. Текст анкети для перевірки зазначеного критерію наведено в додатку Б.

Бали виставлялися згідно з методикою G. Dudeney [107]. Якщо студент обрав більшою частиною 5 до тверджень 1, 4, 6, 7, 8, 9 та 10, то його рівень готовності до застосування ІКТ за зазначеним критерієм визначався, як творчий; обраний варіант 4 до тих самих тверджень засвідчив продуктивний рівень. Якщо студент обрав більшою частиною 5 до тверджень 2, 3, 5, 11 та 12, то його рівень готовності вважався середнім, а відповідь 4 – початковим.

Таблиця 2.3

Методи визначення рівня готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ (вихідне діагностування)

Критерій	Показник	Методика
Мотиваційно-цільовий	наявність пізнавального інтересу до застосування ІКТ у професійній діяльності;	Анкета „Моє ставлення до ІКТ” (автор: Н. Морзе)
	готовність до подолання труднощів в організації навчального процесу із застосуванням ІКТ;	
Інформаційно-операційний	сформованість умінь здійснювати пошук інформації;	Спостереження за роботою студентів під час підготовки до семінарських занять.
	сформованість навичок кваліфікованого користувача апаратних і програмних засобів ІКТ.	
Змістовно-методичний	знання існуючих сучасних педагогічних програмних засобів із предмету, вміння орієнтуватися в них; дібрати та аналізувати існуючі сучасні педагогічні програмовані засоби;	Анкета „Готовність до застосування ІКТ” (автор: Н. Морзе)
	знання дидактичних можливостей ІКТ щодо формування комунікативної компетенції студентів;	

	уміння проектувати, проводити та аналізувати урок із застосуванням ІКТ.	
--	---	--

Продовження таблиці 2.3

Рефлексивно-креативний	уміння застосовувати ІКТ у науковій діяльності та в процесі підготовки науково-дослідної роботи;	
	операційна готовність до участі у міжнародних конкурсах, олімпіадах та проектах;	
	уміння створювати власні педагогічні програмні засоби із предмету на базі універсальних програмних засобів ІКТ;	
	здатність до самореалізації та самовдосконалення в процесі діяльності із застосуванням ІКТ.	

Інформаційно-операційний критерій

Показник: уміння здійснювати пошук інформації.

Методика: спостереження за роботою студентів під час підготовки до семінарських занять.

Мета: визначення рівня вмінь студентів щодо здійснення пошуку інформації, використання електронних словників, бібліотек, джерел глобальних освітніх мереж.

Процедура виконання. Експериментатор спостерігав за роботою студентів під час підготовки до семінарських занять [23].

Змістовно-методичний критерій

Показник: знання існуючих сучасних педагогічних програмних засобів із предмету, уміння орієнтуватися в них, добирати та аналізувати.

Методика: анкетування „Готовність до застосування ІКТ”.

Мета: дізнатися, чи орієнтуються студенти в існуючих ППЗ філологічного напрямку, критеріях оцінювання їх дидактичної значущості.

Матеріал: анкета „Готовність до застосування ІКТ”. Текст анкети надано в додаткуБ.

Процедура виконання. Експериментатор пропонував студентам відповісти на запитання: „Назвіть відомі Вам існуючі педагогічні програмні засоби із мов”, „Наведіть відомі Вам критерії оцінювання їх змістовного наповнення”.

Рефлексивно-креативний критерій

Показник: уміння застосовувати ІКТ у науковій діяльності та в процесі підготовки науково-дослідної роботи.

Методика: спостереження за роботою студентів під час підготовки до семінарських занять.

Мета: виявити вміння студентів застосовувати ІКТ у науковій діяльності.

Процедура виконання. Експериментатор спостерігав за роботою студентів під час підготовки до семінарських занять.

Таким чином, обрані методики дослідження уможливають визначення рівнів готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Рівні готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ

Початковий	Середній	Продуктивний	Творчий
1	2	3	4
Мотиваційно-цільовий критерій			
Має низький пізнавальний інтерес до застосування ІКТ у професійній діяльності, мотивація до застосування ІКТ є занадто слабкою, боїться застосування ІКТ на уроці. Не відчуває потреби у застосуванні ІКТ у професійній діяльності.	Має індиферентне ставлення до проблеми в поєднанні з позитивними установками щодо результату діяльності з ІКТ, професійна мотивація до застосування ІКТ низька, не виявляє ініціативи у навчанні. Не усвідомлює необхідності	Має досить позитивне ставлення до ІКТ, але неє повністю впевненим у собі під час застосування ІКТ на уроці. Вважає, що апаратні засоби ІКТ часто виходять зі строю та використання ІКТ на уроці потребує багато часу.	Має стійку потребу та великий пізнавальний інтерес до застосування ІКТ, розуміє їх переваги. Повністю впевнений у собі під час застосування ІКТ на уроці. Готовий до подолання труднощів в організації навчального процесу з ІКТ.

	застосовувати ІКТ у майбутній професійній діяльності.		
<u>Інформаційно-операційний критерій</u>			
Не вміє здійснювати пошук та відбір знайденої інформації. Не застосовує електронні словники та глобальні освітні мережі. Має не дуже високі навички користувача ІКТ.	Має достатні навички користувача ІКТ, уміння здійснювати пошук інформації є поверховими. Не застосовує електронні словники, енциклопедії, глобальні освітні мережі.	Уміє здійснювати пошук та відбір знайденої інформації. Застосовує електронні словники та глобальні освітні мережі. Знання щодо сайтів із філологічних дисциплін фрагментарні. Має стійкі навички користувача ІКТ.	Уміє здійснювати пошук та добір знайденої інформації. Систематично здійснює пошук. Застосовує електронні словники, бібліотеки та глобальні освітні мережі. Має стійкі навички кваліфікованого користувача ІКТ. Створює власну скарбничку сайтів у галузі філологічної освіти.
<u>Змістовно-методичний критерій</u>			
Не знає особливостей застосування ІКТ у процесі викладання філологічних дисциплін. Не орієнтується у сучасних педагогічних програмних засобах із предмету, але не вміє аналізувати та добирати їх до предмету.	Знання особливостей застосування ІКТ у роботі вчителя-філолога є поверховими. Орієнтується в сучасних педагогічних програмних засобах із предмету, але не вміє аналізувати та добирати їх до уроку.	Знає про особливості застосування ІКТ у процесі викладання філологічних дисциплін. Орієнтується в сучасних педагогічних програмних засобах із предмету, уміє добирати та аналізувати їх. Не вміє проектувати й проводити власні уроки із застосуванням ІКТ, зазнає труднощі під час аналізу уроку із застосуванням ІКТ.	Знає про особливості застосування ІКТ у процесі викладання філологічних дисциплін. Орієнтується в сучасних педагогічних програмних засобах із предмету, уміє добирати та аналізувати їх; проектувати, проводити та аналізувати власні уроки із застосуванням готових педагогічних програмних засобів.
<u>Рефлексивно-креативний критерій</u>			
Не вміє створювати власні педагогічні програмні засоби на базі універсальних	Практична діяльність щодо застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності має	Уміє створювати власні педагогічні програмні засоби на базі вже готових. Застосовує ІКТ у	Уміє створювати власні педагогічні програмні засоби на базі готових та універсальних програмних засобів ІКТ. Застосовує ІКТ у

<p>програмних засобів ІКТ. Не застосовує ІКТ у науковій діяльності та в процесі підготовки науково-дослідної роботи.</p>	<p>репродуктивний характер, відзначається прагнення до шаблонних дій. Не вміє застосовувати ІКТ за фахом в умовах інформатизації освіти.</p>	<p>науковій діяльності та в процесі підготовки науково-дослідної роботи. Зазнає утруднення під час застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності за умов виникнення нових, нестандартних навчальних ситуацій.</p>	<p>науковій діяльності та в процесі підготовки науково-дослідної роботи. Готовий до участі у міжнародних конкурсах, олімпіадах та проектах. Уміє застосовувати ІКТ у нових нестандартних навчальних ситуаціях, оцінювати результати власної діяльності. Готовий до самореалізації та самовдосконалення у процесі застосування ІКТ.</p>
--	--	---	--

2.2. Результати експериментального дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання

Аналіз результатів анкетування «Моє ставлення до ІКТ» показав, що 32% майбутніх учителів-філологів мають позитивне ставлення до ІКТ.

Ті студенти, які не дуже впевнені в собі для того, щоб застосовувати повний потенціал ІКТ у освітньому процесі, вважають, що причинами їхньої невпевненості є: відсутність чітких методичних розробок щодо застосування ІКТ у навчально-виховному процесі – 87%, недостатня підготовка з цього питання у закладах вищої освіти – 72%, відсутність досвіду роботи з ІКТ – 65%, слабке технічне обладнання навчального кабінету – 18%, неможливість доступу у комп'ютерний клас школи – 7% (рис. 2.1).

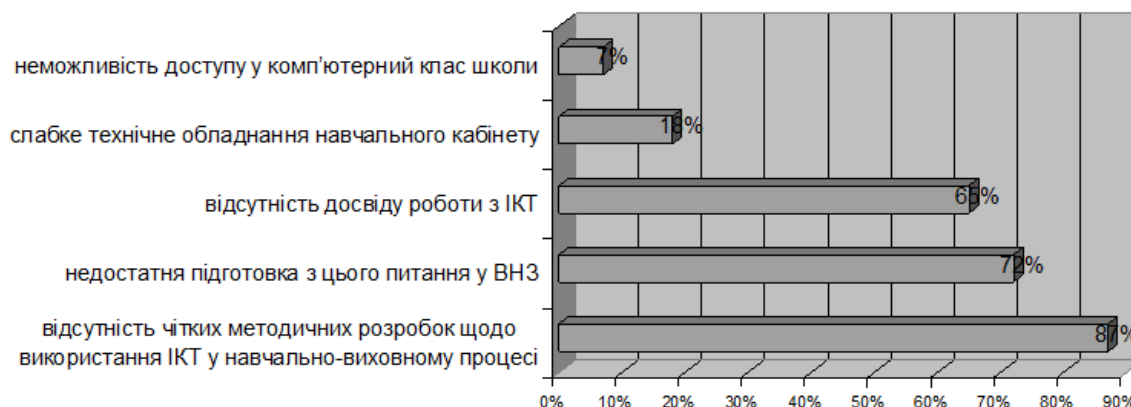


Рис. 2.1. Можливі причини недостатньої впевненості в собі при використанні ІКТ у освітньому процесі

Більшість опитаних готові до подолання можливих труднощів, пов'язаних із застосуванням ІКТ у навчально-виховному процесі (рис. 2.2), але недостатня підготовка у закладі вищої освіти та відсутність чітких методичних розробок щодо застосування ІКТ у процесі викладання саме філологічних спеціальностей заважає їм реалізувати свій потенціал.

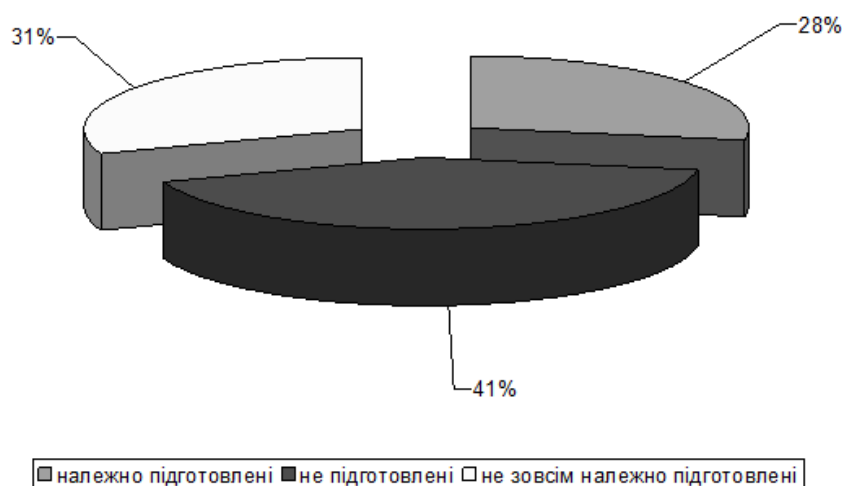


Рис. 2.2. Готовність майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності (за даними самооцінки)

Щодо досвіду використання ІКТ, то близько половини студентів-філологів не мають такого (рис. 2.3).

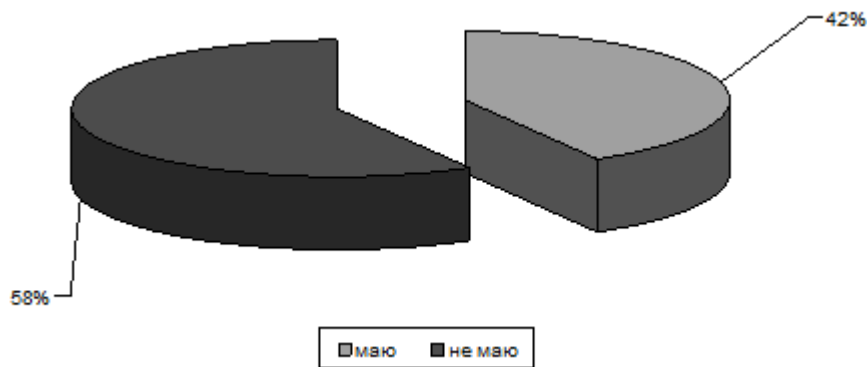


Рис. 2.3. Досвід використання ІКТ у професійній діяльності

За результатами анкетування більшість студентів-філологів мають початковий рівень мотивації щодо застосування ІКТ. Серед причин невпевненості в собі під час застосування ІКТ указано такі: відсутність чітких методичних розробок щодо застосування ІКТ у викладанні філологічних дисциплін (64%), „недостатнє обладнання кабінетів комп’ютерною технікою”, „недостатня обізнаність про можливості ІКТ під час викладання філологічних дисциплін”, „у школах немає навчальних комп’ютерних програм з філологічних дисциплін”.

При цьому значна кількість студентів для твердження „вчителі повинні знати як застосовувати ІКТ у навчально-виховному процесі” обирали 5 або 4, такі ж варіанти відповідей визначали і до відповіді: „якщо можливо, я уникаю застосування ІКТ”.

Спостереження за роботою студентів-філологів під час підготовки до семінарських занять за комп’ютерами виявили прогалини в уміннях студентів використовувати мову запитів пошукових машин у мережі Інтернет. Більшість респондентів обмежувалася спрощеними запитами, які не завжди давали очікувані результати. Крім того, студенти не знали про наявність глобальних освітніх мереж, не використовували сайти електронних бібліотек, електронні словники, довідники, енциклопедії.

Результати анкетування вказують на недостатню обізнаність майбутніх учителів-філологів про існуючі спеціалізовані сайти філологічного напрямку. Деякі студенти наводили приклади таких сайтів: www.ukrlib.com.ua, <http://www.philolog.ru/>, <http://osvita.ua/>, <http://englishforkids.org>, але майже ніхто із студентів не зміг назвати аудиторію, для якої можливо рекомендувати ці сайти та мету їх застосування в навчально-виховному процесі з мов.

За результатами анкетування лише незначна кількість студентів можуть назвати один із існуючих педагогічних програмних засобів із предмету. Наприклад, „Muzzy Interactive”, „електронні словники”, „Big Muzzy”, але ніхто з них не зміг навести приклади педагогічних програмних засобів із української мови або назвати критерії оцінювання існуючих педагогічних програмних засобів із предмету. Деякі майбутні вчителі-філологи замість назви педагогічних програмних засобів вказували лише назву фірми, яка випускає програмні засоби ІКТ (наприклад, Lingvo).

Значна кількість студентів на запитання „назвіть відомі Вам чинні педагогічні програмні засоби із предмету” взагалі давали неправильні відповіді. Наприклад: „movie-maker”, „Adobe Premiere”, „метод проектів”, „презентації”, „PowerPoint, Microsoft Word, Microsoft Office”, „мультимедіа-комп'ютери”.

Деякі майбутні вчителі-філологи відповідали, що вони вміють розробляти власні педагогічні програмні засоби на базі програми створення комп'ютерних презентацій, але відчували утруднення з описом їх тематики та призначення. Більшість студентів не вміють створювати власні ППЗ, але майже всі вони хотіли б навчитися.

Рівні готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності представлено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Рівень готовності студентів-філологів за критеріями готовності
до застосування ІКТ**

Рівень	Критерій, %				Середнє арифметичне
	Мотиваційно-цільовий	Інформаційно-операційний	змістовно-методичний	рефлексивно-креативний	
Початковий	63,53	64,27	66,10	63,50	64,35
Середній	21,49	22,62	21,69	23,36	22,29
Продуктивний	12,74	10,98	11,44	12,36	11,88
Творчий	2,24	2,13	0,77	0,78	1,48

Графічно результати дослідження представлено на рис. 2.4.

Як свідчать дані рис. 2.4, у переважної більшості респондентів виявлено початковий рівень готовності за рефлексивно-креативним критерієм (63,50%), ці студенти незастосовували ІКТ у науковій діяльності та в процесі підготовки науково-дослідної роботи, не вміли створювати власні педагогічні програмні засоби на базі універсальних програмних засобів ІКТ. Середнього рівня досягли 23,36% респондентів; їх практична діяльність щодо застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності мала репродуктивний характер, відзначалося прагнення до шаблонних дій.

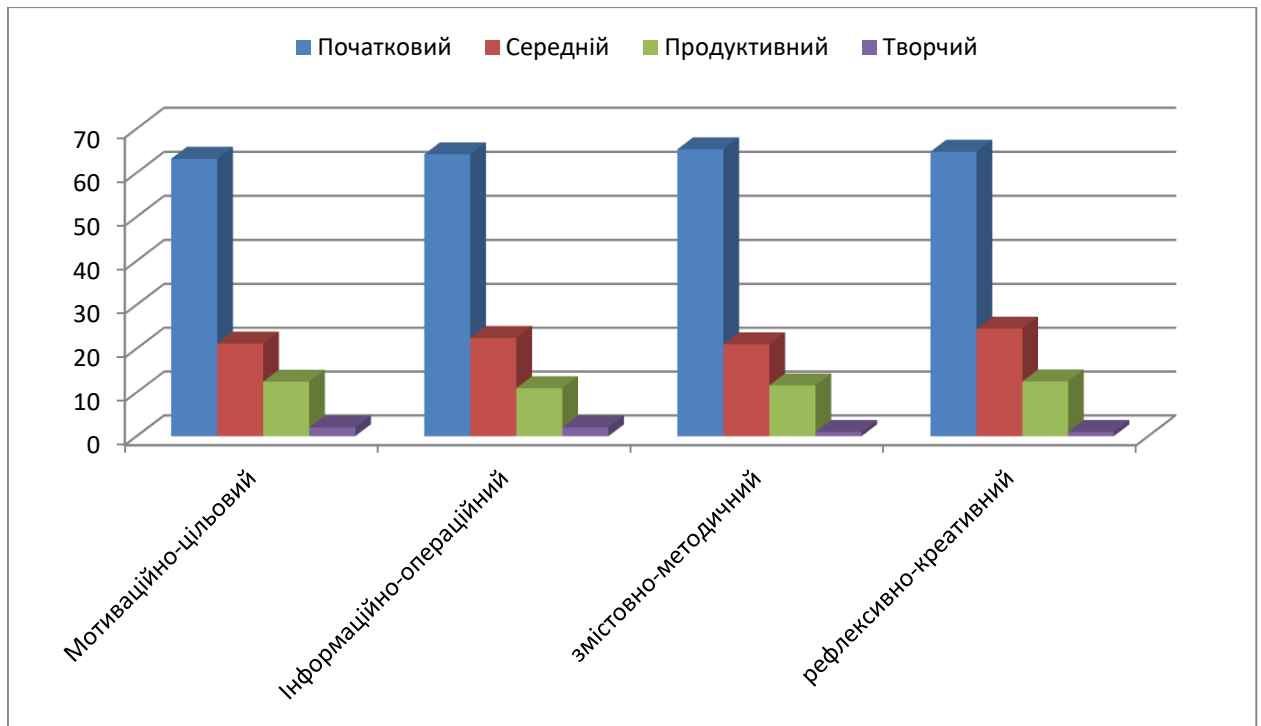


Рис. 2.4 Рівні готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ

12,36% майбутніх учителів-філологів продемонстрували продуктивний рівень готовності до застосування ІКТ. Студентів характеризувало вміння створювати власні педагогічні програмні засоби на базі готових, але вони зазнавали утруднення під час застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності за умов виникнення нових, нестандартних навчальних ситуацій. На творчому рівні перебувало 0,78% респондентів. Ці майбутні вчителі-філологи виявили готовність до самореалізації та самовдосконалення у процесі застосування ІКТ, участі у міжнародних конкурсах, олімпіадах, проектах, уміли оцінювати результати власної діяльності.

Готовність майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності за змістовно-методичним критерієм перебуває на початковому рівні. За результатами дослідження до початкового рівня готовності за означеним критерієм віднесено 66,10% респондентів: вони не знали особливостей застосування ІКТ у професійній діяльності вчителя-філолога. Середній рівень продемонстрували 21,69% майбутніх учителів-філологів. Ці студенти орієнтувалися в сучасних педагогічних програмних

засобах. Щодо майбутніх філологів, у яких виявлено продуктивний рівень (11,44%), то відзначимо, що вони не вміли проектувати, проводити та аналізувати власні уроки із застосуванням ІКТ. Творчого рівня готовності до застосування ІКТ у професійній діяльності за означеним критерієм досягли 0,77% респондентів, які орієнтувалися в сучасних педагогічних програмних засобах із предмету, вміли відбирати та аналізувати їх, проектувати й проводити власні уроки із застосуванням ІКТ.

Готовність майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності за інформаційно-операційним критерієм перебуває також на початковому рівні (64,27% майбутніх учителів-філологів), які не вміли здійснювати пошук та добір знайденої інформації, не використовували електронні словники, енциклопедії та глобальні освітні мережі. На середньому рівні перебувало 22,62% респондентів, вони мали достатні навички користувача апаратних і програмних засобів ІКТ. 10,98% респондентів продемонстрували продуктивний рівень готовності до застосування ІКТ за інформаційно-операційним критерієм, знання цих студентів щодо сайтів із філологічних дисциплін були фрагментарними. Творчий рівень виявлено в 2,13% студентів, вони систематично здійснювали пошук інформації, використовували електронні словники, бібліотеки та глобальні освітні мережі, мали стійкі навички кваліфікованого користувача.

У межах мотиваційно-цільового критерію виявлено початковий рівень готовності у 63,53% майбутніх учителів-філологів. На середньому рівні перебувало 21,49% респондентів. Продуктивний рівень продемонстрували 12,74% студентів. Творчий рівень готовності за означеним критерієм зафіксовано в 2,24% майбутніх учителів-філологів.

Узагальнені результати вихідної діагностики представлено в табл. 2.6. Результати готовності майбутніх учителів-філологів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій розподілилися таким чином: початковий рівень виявлено в 64,35% студентів; середній – у 22,29%

респондентів; продуктивний – у 11,88%; творчий – 1,48% майбутніх учителів-філологів.

Таблиця 2.6.

Результати вихідної діагностики рівнів готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ

Рівні готовності							
Початковий		Середній		Продуктивний		Творчий	
осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
13	64,35	3	22,29	2	11,88	1	1,48

Результати вихідної діагностики рівня готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності стали основою організації експериментальної роботи.

Таким чином, результати констатувального експерименту підтвердили необхідність проведення спеціальної роботи, спрямованої на підготовку майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності. Крім того, отримані результати уможливають необхідність розробки методичних рекомендацій для вчителів-практиків щодо застосування ІКТ у викладанні філологічних дисциплін, а також включення в навчальний план підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей у вищих закладах освіти спецкурсу «Основи підготовки вчителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності».

Висновки до розділу 2

У другому розділі дослідження вивчено стан підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ.

У результаті дослідження виділено критерії та показники готовності майбутніх учителів-філологів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: мотиваційно-цільовий, інформаційно-

операційний, змістовно-методичний, рефлексивно-креативний. На підставі зазначених критеріїв та показників виявлено й схарактеризовано чотири рівні готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ: початковий, середній, продуктивний, творчий.

Під час проведення констатувального експерименту шляхом анкетування, спостереження за роботою студентів (on-line) під час підготовки до семінарських занять визначено рівні готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності. Зокрема, творчий рівень готовності до застосування ІКТ у професійній діяльності виявлено в 1,48% майбутніх учителів-філологів. На продуктивному рівні перебували 11,88% респондентів. У 22,29% студентів виявлено середній рівень готовності до застосування ІКТ у професійній діяльності. Початковий рівень зафіксовано в 64,35% респондентів – майбутніх учителів-філологів.

Таким чином, результати констатувального експерименту підтвердили необхідність проведення спеціальної роботи, спрямованої на підготовку майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності. Крім того, отримані результати уможливають необхідність розробки методичних рекомендацій для вчителів-практиків щодо застосування ІКТ у викладанні філологічних дисциплін, а також включення в навчальний план підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей у вищих закладах освіти спецкурсу «Основи підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності».

РОЗДІЛ 3. УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРНОГО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Пропозиції щодо вдосконалення професійної підготовки в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання

Аналіз результатів експериментального дослідження виявив необхідність побудови цілісної системи професійної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності. Під системою підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання розуміємо єдність цілей, змісту, методів, засобів і форм навчання, їх взаємодію, що забезпечує найдоцільніший шлях досягнення поставленої мети та розв'язання завдань (рис. 3.1).

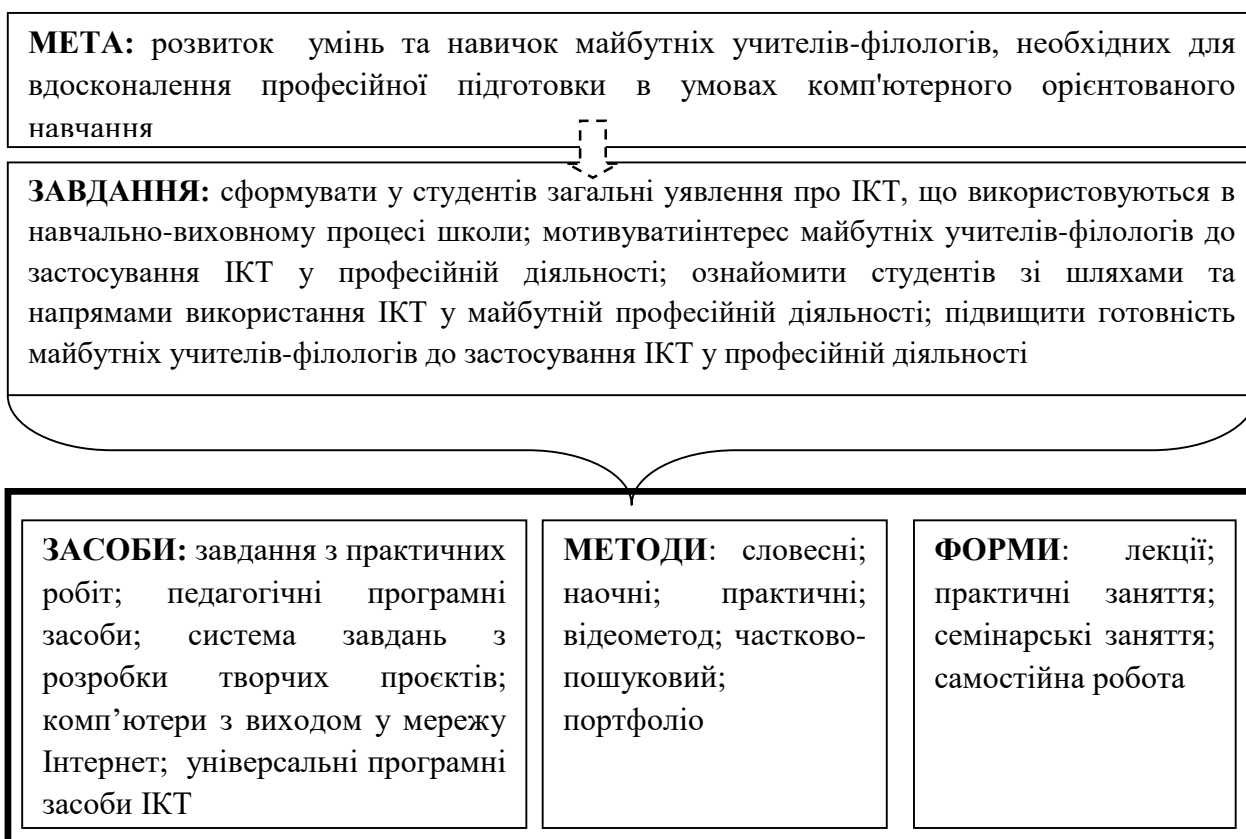


Рис. 3.1 Система удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання

Основним результатом пропонованої системи є готовність майбутніх учителів-філологів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Мета процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання полягає в розвитку їхніх професійних умінь та навичок, необхідних для вдосконалення професійної діяльності за рахунок застосування ІКТ. Відповідно до мети визначено такі завдання: сформувати в студентів інтерес і мотиваційно-ціннісне ставлення до застосування ІКТ у професійній діяльності; розкрити можливості застосування ІКТ для самостійного набуття студентами нових знань; вказати напрями застосування ІКТ у професійній діяльності вчителя-філолога; забезпечити формування інформаційної культури студента.

Відповідно до цього після реалізації пропонованої системи майбутні учителі-філологи повинні:

- *мати уявлення про:* процес інформатизації суспільства; вплив інформатизації на сферу освіти; особливості навчально-виховного процесу в умовах інформатизації освіти; соціальне замовлення суспільства на підготовку фахівців нового типу відповідно до сучасного етапу його розвитку; шляхи підвищення ефективності діяльності вчителя-філолога за допомогою ІКТ; вплив засобів ІКТ на процес професійної взаємодії;

- *знати:* сутність понять „інформатизація суспільства”, „інформатизація освіти”, „інформаційно-комунікаційні технології”, „інформаційно-комунікаційні технології навчання”, „технології мультимедіа та гіперпосилань”, „інформаційно-освітнє середовище, єдиний інформаційно-освітній простір”; місцеву роль інформаційно-комунікаційних технологій в освіті; головні напрями й тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій; основні педагогічні можливості мережі Інтернет; ключові характеристики засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що застосовуються в навчальному процесі; типи педагогічних програмних

засобів; особливості застосування засобів ІКТ у процесі викладання філологічних дисциплін; критерії оцінювання сайтів у галузі викладання філологічних дисциплін; вимоги до комп'ютерних тестів; форми організації навчання із застосуванням ІКТ; методи, методики і технології проведення навчання з широким застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій; найвідоміші ППЗ філологічного напрямку; критерії оцінювання змістовно-методичної значущості педагогічних програмних засобів із філологічних дисциплін; дидактичні й методичні вимоги до педагогічних програмних засобів із предмету; принципи побудови уроку із застосуванням ІКТ; можливі напрями та шляхи застосування універсальних програмних засобів ІКТ у роботі вчителя-філолога; основні педагогічні програмні засоби з предмету[71];

– *вміти*: здійснювати різні види інформаційної діяльності зі збирання, обробки, зберігання, відображення, систематизації інформації; орієнтуватися в сучасних умовах інформатизації освіти; здійснювати пошук та відбір потрібної інформації; застосовувати засоби ІКТ у процесі підготовки до уроку; орієнтуватися в сучасних існуючих ППЗ із предмету; застосовувати ІКТ при проведенні наукових досліджень та опрацюванні результатів педагогічного експерименту; проектувати, проводити та аналізувати урок із застосуванням існуючих готових ППЗ із предмету; розв'язувати поширені навчальні завдання, що постають перед учителем-філологом через застосування ІКТ; самостійно вибирати засоби інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення мети уроку, що планується та розв'язання його педагогічних завдань; виконувати дидактичний і методичний аналіз ППЗ філологічного напрямку за схемою: тип організації взаємодії з ППЗ; характер взаємодії; функціональні можливості; характер застосування; дидактична мета; оцінювати змістовно-методичну значущість педагогічних програмних засобів із предмету; самостійно розробляти ППЗ філологічного напрямку на базі універсальних програмних засобів таких, як текстові, графічні, музичні та табличні редактори,

програми створення комп'ютерних презентацій та публікацій, системи управління базами даних; та розроблених ППЗ, що відкривають доступ до самостійного створення власних навчальних програм без звертання до мов програмування; здійснювати аналіз виконаної роботи та визначати її ефективність[71].

Реалізується зміст освіти за допомогою різних форм навчання. Форма навчання – це спосіб існування навчального процесу, оболонка його внутрішньої сутності, логіки і змісту [71, с. 295]. Формами проведення навчальних занять у закладі вищої освіти є лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, консультації, навчальні й виробничі практики [20].

У процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ проводяться лекції, практичні заняття, семінари і виконується самостійна робота. Основною формою роботи зі студентами є навчальна лекція, що, на думку О. Куцевол, у сучасному динамічно змінюваному світі в умовах інформаційного буму й мас-медійного простору вже не є єдиним джерелом інформації, що детермінує зміну лекційних стратегій, спрямованих на співтворчість, співроздуми лектора й аудиторії [55, с. 315-316]. Активізації пізнавальної діяльності студентів у формі діалогічного спілкування сприяє мультимедійна (електронна) лекція або лекція-візуалізація, що передбачає використання електронної дошки або проектора для послідовної демонстрації слайдів, супроводжуваних коментарями викладача. Її перевагами є: а) чітке структурування змісту, лаконічність, композиційна цілісність, презентація навчального матеріалу, можливість активізувати увагу студентів на основній інформації; б) розвинена гіпертекстова структура, орієнтована на одержання інформації залежно від інтелектуального рівня та особистісних інтересів суб'єктів навчання; в) створення схем, таблиць, діаграм для компактної презентації інформаційно насиченого матеріалу; г) застосування додаткових прийомів викладу матеріалу (звук, анімація, графіка) та його естетичне оформлення, що сприяє глибшому осмисленню

змісту лекції; г) можливості попереднього ознайомлення з матеріалами лекції, заздалегідь надісланими викладачем на e-mail студентів із метою підготовки до обговорення на занятті проблемних запитань [100, с. 280].

Звісно, важливим є врахування вимог технічного оформлення мультимедійної лекції [110, с. 281], однак формування повноцінної орієнтації майбутніх освітян у теоретичних проблемах виучуваної дисципліни зумовлює необхідність активізації та їхньої пізнавальної діяльності, що передбачає використання комплексу методичних прийомів під час проведення будь-якого різновиду лекції:

- а) постановки запитань різних видів (риторичних, проблемних, на висловлення особистісного ставлення);
- б) контрастного зіставлення різних поглядів на проблему;
- в) аналізу парадоксальних ситуацій;
- г) створення атмосфери співпереживання;
- г) звернення до особистісного досвіду й безпосередніх вражень студентів;
- д) наведення фактів із досвіду й практичної діяльності викладача;
- е) добору прикладів із передового педагогічного досвіду;
- є) критичного оцінювання методичної думки;
- ж) створення сприятливого емоційного фону;
- з) «зарядження сміхом» та ін. [55, с. 228].

Побудова лекційного матеріалу на діалогічній основі реалізується й через залучення студентів до співробітництва шляхом виступів на основі виконаних випереджувальних завдань: опрацювання рекомендованих статей, монографій, розділів підручника чи навчально-методичного посібника; знайомство з передовим педагогічним досвідом учителів-словесників; реферування, анотування, укладання бібліографії з певної проблеми; прочитання художнього твору; добір висловлювань чи цитат; підготовка огляду новинок фахової періодики та книговидавництва з визначеної проблеми; організація книжкових виставок; виготовлення навчальних

посібників, добір унаочнення, дидактичного матеріалу; підготовка запитань для лектора тощо.

Нині використання ІКТ дає змогу організувати теоретичне вивчення предмета й без фізичного контакту з викладачем, тобто дистанційно, що здійснюється, наприклад, на основі лекції-консультації в режимі «on-line». Таке навчання передбачає подачу й обговорення матеріалу безпосередньо в ході заняття, що зумовлює не лише обмін думками, а й дискусію [55, с. 224]. Хоча ця форма сприяє розвитку дивергентного мислення (легкості, гнучкості й швидкості генерування ідей) суб'єктів навчальної взаємодії, її проведення ускладнюється необхідністю їхньої підготовки до дистанційної роботи, що потребує сформованості вміння концентрувати увагу, формулювати запитання, вести дискусію, аргументувати й відстоювати власну позицію.

Вважаємо, що однією із продуктивних форм удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності є практичні заняття, спрямовані на створення власних ППЗ, розробку уроків із застосуванням ІКТ, електронного портфоліо вчителя-філолога та ін. Структура практичного заняття підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ складалася з таких етапів: організаційно-підготовчого; інформаційно-діяльнісного; оцінювально-корекційного [55].

Організаційно-підготовчий етап практичного заняття передбачає самостійну підготовчу роботу студентів, у ході якої вони актуалізували загальнопедагогічні, психологічні, інформатичні та методичні поняття. Крім того, підготовка до практичного заняття передбачає ознайомлення студентів з основними питаннями й завданнями, що потім розглядаються на занятті, списком літератури, яку необхідно опрацювати та методичними рекомендаціями.

Інформаційно-діяльнісний етап практичного заняття складається з трьох частин: організаційна, теоретична, практична (рис. 3.2).

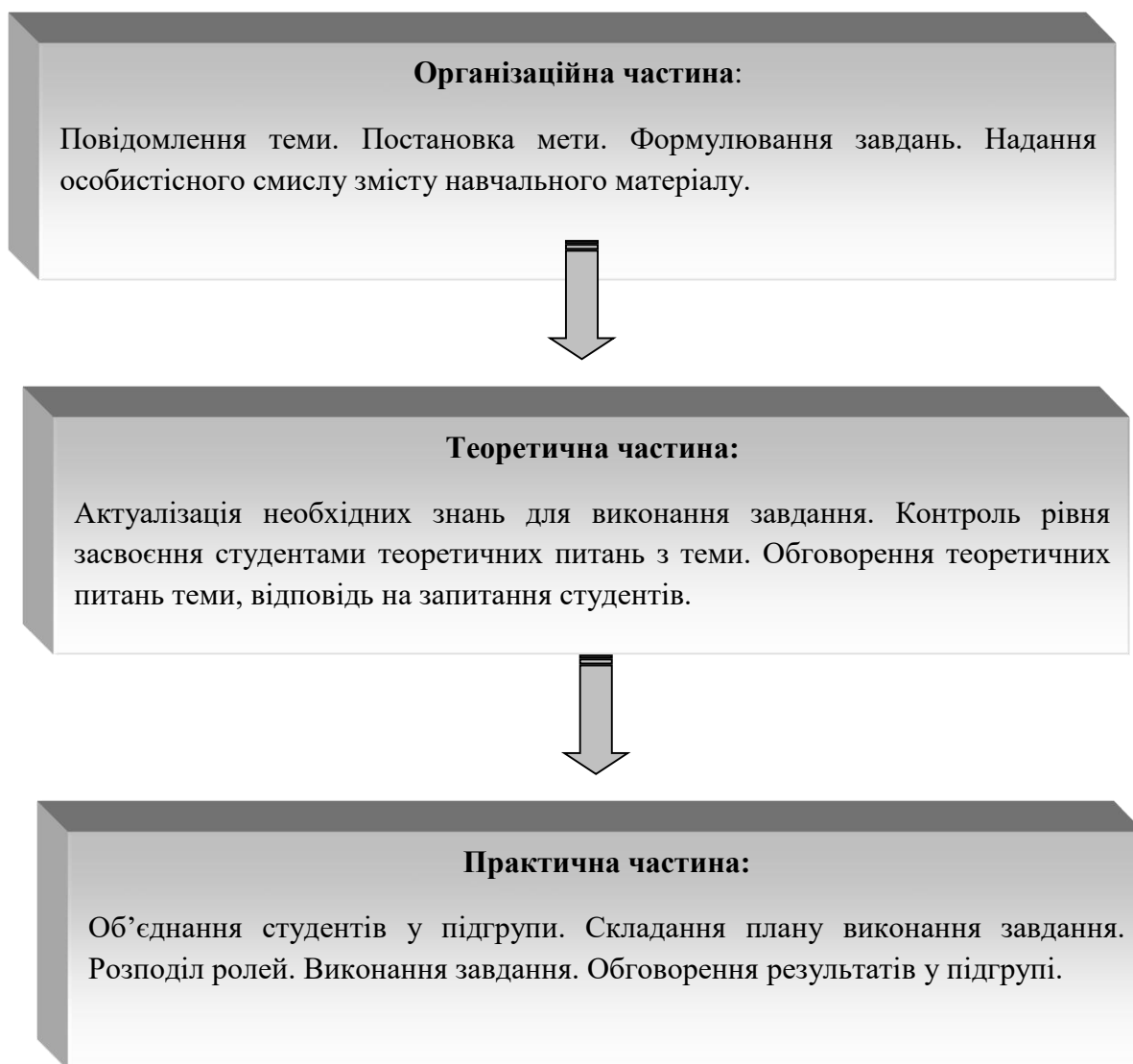


Рис. 3.2. Структура інформаційно-діяльнісного етапу практичного заняття у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання

На оцінювально-корекційному етапі практичного заняття здійснюється контроль і самоконтроль, що передбачає захист власних групових продуктів, ППЗ, розробок уроків із застосуванням ІКТ.

Наведена структура практичного заняття у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання є ефективною, оскільки вона надає студентам можливість співпрацювати в групах, здійснювати педагогічну саморефлексію.

Оскільки практичні заняття спрямовуються на активне включення майбутніх учителів-філологів у практичне оволодіння методичними знаннями, доцільною формою побудови цих організаційних форм, як слушно зауважує О. Куцевол, також є діалог [55, с. 233]. Тому в процесі практичного заняття найбільш ефективним методом організації активної пізнавальної діяльності майбутніх учителів-філологів є кейс-метод (від англ. case – випадок), або метод ситуаційних вправ, – усебічний аналіз представленої ситуації професійно-педагогічної діяльності, що обговорюється під час відкритої дискусії і сприяє формуванню в майбутніх учителів навичок прийняття рішень [55, с. 15]. Робота з кейсами частково корелює з методами проблемного навчання та ігровими методами (ділові, рольові й імітаційні ігри), тому ефективно реалізується в груповій взаємодії. Однак треба зважати на те, що, по-перше, зміст кейсу має включати не лише опис подій, а й містити інформацію, необхідну для всебічної оцінки студентами педагогічної проблеми. По-друге, основою кейса може бути лише така навчальна ситуація, що містить проблему й передбачає кілька варіантів відповідей. Крім того, у площині проблеми продуктивним засобом професійного педагогічного тренінгу майбутніх учителів є розв'язання студентами відеокейсів, що дають змогу багаторазового перегляду фіксованих епізодів, забезпечують мобільність навчання, підвищують ефективність аналізу навчальних ситуацій, тобто інтенсифікують навчальний процес. У контексті методики навчання української мови та літератури слушною є думка О. Куцевол про доцільність не тільки збирання фонду відеозаписів уроків, а й оснащення його методичним апаратом, важливим складником якого виступатимуть кейси [55, с. 275-276]. Наприклад: «Проаналізуйте, як учитель провів етап вивчення нового матеріалу. З'ясуйте, чи доцільним був добір методів і прийомів навчальної діяльності. Запропонуйте свої варіанти розв'язання цієї проблеми»[64].

Використання майбутніми вчителями-філологами засобів ІКТ у самостійній позааудиторній роботі передусім має спрямовуватися на

підготовку мультимедійних проєктів (літературно-лінгвістичних, мовно- і літературно-історичних (літературних портретів), мовно- і літературно-топографічних, мовно- і літературно-природничих); створення мультимедійних презентацій, слайд-шоу, рекламних роликів, мікрофільмів, віртуальних екскурсій; проведення веб-квестів (рольових комп'ютерних ігор); проєктування за мотивами прочитаного художнього твору мультфільмів, відеороликів (буктрейлерів) або фанфіків; участь у Інтернет-конференціях (webinar), використання таких жанрів інтернет-дискурсу, як форум, гостьова книга, чат, блог, миттєві повідомлення, смс, онлайн-ігри, електронні дошки повідомлень; використання відео- та аудіоматеріалів (відеокліпів, аудіокниг), телевізійних програм, електронних підручників, посібників, енциклопедій; аналіз відеоуроків, відеозаписів предметних позакласних та методичних заходів, відеоматеріалів про вчителів-новаторів тощо. Розвиток ІКТ модернізує й систему контролю якості самостійної роботи студентів за допомогою комп'ютерної діагностики знань (мультимедійні методичні диктанти, тестування, електронні портфоліо, плікери тощо), що забезпечують об'єктивність, диференціацію та інтенсифікацію перевірки навчальних досягнень студентів, підвищують їхню навчальну мотивацію, запобігають одноманітності навчально-виховного процесу, впливають на зниження психологічного напруження [64].

Значну ефективність у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання показує метод портфоліо (від фр. *porter* – носити, лат. *folio* – аркуш), що полягає у фіксуванні, нагромадженні й автентичному оцінюванні індивідуальних освітніх результатів студентів протягом певного періоду навчання та дає змогу простежити індивідуальний освітній шлях – пізнавальні зусилля, невдачі й здобутки вихованців [55]. Портфоліо має містити продукти академічних здобутків студента, рефлексивний аналіз результатів його пізнавальних зусиль та їх документальні підтвердження: копії творчих, наукових проєктів, статті, фото тощо. Найбільшим позитивом портфоліо є

наочна можливість оцінювання результатів розв'язання навчальних завдань, сформованості інтересів, здібностей кожного індивіда та визначення на цій основі плану його саморозвитку. Тому завдання викладача у ході збору портфоліо передусім виявляється у фасилітації, тобто у сприянні професійному становленню майбутніх учителів-філологів шляхом розвитку рефлексивного мислення та самооцінки особистості. Перевагами електронного портфоліо є компактне збереження об'ємної інформації та ефектна демонстрація навчальних досягнень на електронних носіях: як локально – доступно лише визначеному колу осіб, так і глобально – для посилуговування всіма користувачами Інтернету (веб-портфоліо). Однак, конкретних стандартів щодо обсягу портфоліо та шляхів його оцінювання ще не вироблено, що й ускладнює запровадження цієї освітньої інновації у вітчизняних закладах вищої освіти.

Отже, аналіз проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання дає змогу окреслити основні пропозиції:

1) формування інформаційної культури студентів шляхом поглиблення їх елементарної комп'ютерної грамотності, розвитку комунікативних здібностей та творчого потенціалу, формування вмінь дослідницької діяльності;

2) застосування комп'ютера як допоміжного засобу педагогічної взаємодії та активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів-філологів під час аудиторних занять;

3) умотивоване використання мультимедійних засобів із метою запобігання дисбалансу у формуванні конкретного й абстрактного мислення майбутніх учителів-філологів;

4) оптимальне застосування ІКТ на різних етапах вивчення навчального матеріалу;

5) раціональне поєднання елементів традиційного та інноваційного навчання, зокрема індивідуальних та групових форм роботи,

перевірених часом та інтерактивних форм і методів організації навчального процесу [55].

3.2. Професійна підготовка вчителя-філолога з урахуванням досвіду країн Європейського Союзу

На даному етапі реформування в освіті виникає потреба запровадження нових змін у навчально-виховний процес університетів та залучення досвіду європейської освіти, їх інноваційних підходів до професійної підготовки вчителя-філолога [67, с. 307]. Тому, вбачаємо за необхідне провести порівняльний аналіз із підготовки вчителів філології в університетах України та Європейського Союзу – Польщі та Чехії для виокремлення головних особливостей дидактичної підготовки за сучасних умов.

Створення єдиного виміру в освіті (European Dimensions in Education) передбачає зближення систем підготовки філологів у країнах європейської співдружності за умови збереження й розвитку їхньої національно ідентичності. Зазначимо, що підготовка вчителів-філологів у Європі відбувається в умовах унітарної та бінарної систем. До унітарної системи вищої освіти належать університети – головний тип вищих навчальних закладів, програми яких надають змогу філологу здобути дипломи всіх рівнів. Бінарна або подвійна система вищої освіти розподіляється на загальну класичну університетську освіту з поєднанням вищої освіти й дослідницької діяльності (тип А) та професійно зорієнтовану вищу освіту з прикладними дослідженнями або без них (тип В) [85, с. 142–143].

Підготовка вчителів з філології в Україні відбувається в умовах кредитно-модульного та компетентнісного підходів, удосконалення програм, підготовки базових курсів та спецкурсів, елективних курсів, які б відповідали рівню кваліфікації випускника, сприяли би формуванню головних професійних компетенцій. На сучасному етапі також виникає необхідність

підготовки вчителя конкретного напрямку за освітньо-кваліфікаційною характеристикою, враховуючи вимоги галузевого стандарту підготовки випускника та його місце у структурі галузей економіки [67].

Приведемо приклад університетів Чехії, де магістерські програми підготовки філолога розраховані на 2-5 років та діють з 2006/2007 н. р. за кредитною системою ECTS, яка виконує функції інструмента мобільності для студентів з навчальних закладів усієї території Євросоюзу. Магістерські програми передбачають дослідження з набуттям теоретичних знань у галузі філології, культурології, соціології, країнознавства, заснованих на сучасних наукових знаннях, наукових дослідженнях та розробках, а також засвоєння та їхнього подальшого впровадження на практиці за умови розвитку творчих здібностей дослідника. Традиційна підготовка магістра відбувається впродовж 2-3 років та передбачає опанування дисциплін у межах 120-180 кредитів. Є також програми підготовки магістрів упродовж 4-5 років, наприклад, педагога, лікаря тощо. Дослідження на рівні магістра завершується захистом дисертації з отриманням звання “Майстер” (Mgr) або “магістр мистецтв” (MgA)[68].

Законодавством Чехії дозволено обрати очну, заочну або дистанційну форми навчання. Денне навчання передбачає регулярне відвідування лекцій, семінарів та ін. форм навчання, які зумовлюють безпосереднє керівництво професорсько-викладацького складу. Навчання у межах дистанційної форми надає змогу навчатися з відривом від закладу з використанням інформаційних ресурсів за опосередкованого керівництва викладачами. Таке навчання – комбіноване, поєднання очної та дистанційної форми, досить популярне в Чехії на сучасному етапі розвитку вищої школи [68, с. 309].

У провідних університетах Чехії – Карловім університеті (KU), Університеті Массарика (MU), Університеті Яна Пуркіне – підготовка вчителя-філолога сьогодні відбувається на філософському факультеті, де розроблено різноманітні магістерські програми підготовки у Мовних студіях як окремих підрозділах [68, с. 309].

У зазначених університетах Чехії на педагогічних факультетах відбувається підготовка філолога як вчителя початкової та середньої школи. Для прикладу розглянемо спеціалізації, за якими сьогодні можуть навчатися магістри (у ZČU). Магістерські програми на філософському факультеті є продовженням на 2 роки бакалаврської програми “Іноземні мови у комерції”. Натомість, на педагогічному факультеті розроблено 17 програм з можливим викладанням випускника у початковій школі та 8 – з викладанням середній школі. Програми розраховано на 4-5 років навчання з можливими комбінаціями навчальних предметів, які у подальшому міг би викладати вчитель у школі.

У Польщі підготовка вчителів-філологів відбувається в межах триступеневої вищої освіти. Після закінчення рівня ліценціата можна отримати ступінь магістра філології, завершивши курс дворічної освіти та захистивши магістерську роботу. Ступінь магістра (MSc) можуть також отримати і випускники коледжу після 2-2,5 років додаткового навчання на магістра. Ступінь магістра філології можна отримати як в університетах, наприклад, Ягеллонському (Краків), Варшавському, Вроцлавському, і в Інститутах лінгвістичного напрямку, які працюють як окремі підрозділи [68, с. 310].

Випускники польських університетів, наприклад, мають змогу навчатися два роки на магістерських програмах в окремих Інститутах філологічного факультету Вроцлавського університету. Інститут польської філології, Інститут англійської філології, Інститут романської філології, Інститут германської філології, Інститут класичних, середземноморських та орієнтальних студій, Інститут слов'янської філології (відділення україністики, русистики, македонської, сербської, хорватської та чеської мов) присвоюють ступінь магістра випускникам після захисту наукової роботи. У Ягеллонському університеті навчання магістрів за спеціалізацією слов'янська мова / література відбувається у двох Інститутах – Слов'янської філології, де магістранти вивчають чеську, сербську, словацьку та хорватську мову /

літературу, та Східнослов'янської філології з підготовкою філологів за фахом російська, українська мова / література [67].

Результати емпіричного експерименту, який було проведено науковцем Г. Пятаковою у Львівському, Вроцлавському, Ягеллонському університетах на зазначених факультетах (інститутах) надають змогу стверджувати, що розроблено комплексний підхід до поглибленого формування дослідника-мовознавця / літературознавця як два напрями підготовки філолога-науковця. На Магістерських студіях студенти поглиблюють свої знання про методи, поняття і терміни науки про мову / літературу, чинники, які визначають розвиток наук, а також знання про історію світових науковознавчих досліджень у компаративістському аспекті [67-68].

Студенти Вроцлавського та Ягеллонського університетів у процесі дворічного навчання на Магістерських студіях отримують спеціальність за фахом та додаткову спеціалізацію, що дає змогу випускнику зорієнтуватися на ринку праці в сучасних умовах кризи та конкуренції. Найчастіше магістранти отримують спеціалізацію перекладача. Лише магістранти, які отримують спеціалізацію з польської, англійської, німецької, французької мови / літератури на денній та заочній формі навчання, за бажанням мають змогу добирати ще й педагогічні дисципліни, проходять педагогічну практику, що надає їм можливість в подальшому виконувати діяльність викладача [67-68].

В університетах Польщі та України компетентнісний підхід – це важлива складова майбутніх фахівців. Аналіз програм літературознавчого та мовознавчого циклів підготовки магістрантів у вказаних університетах дає підставу стверджувати, що в процесі навчання можуть бути сформовані професійні компетентності:

- ✓ здатність використовувати знання теоретичної та прикладної лінгвістики та мови за фахом у дослідженні та навчанні;
- ✓ знання історичних та культурних передумов розвитку літератур, творчості відомих митців, літературних течій;

- ✓ ознайомлення з історією та теорією літератури;
- ✓ володіння навичками кваліфікованої інтерпретації різних типів текстів, у тім числі розкриття змісту і зв'язків з епохою, їхньої діяльності, аналіз мовного та літературного матеріалу для забезпечення викладання й популяризації філологічних знань та ін. [67 - 68].

Компетентнісний підхід повинен передбачати широке використання у навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення занять: у діалоговому та дискусійному режимі лекцій і семінарів, інтерактивних лекцій, включення ділових та рольових ігор, групових дискусій, тренінгів тощо.

Отже, майбутні фахівці-філологи серйозно відносяться до тих інновацій, які потрібно зробити у вищій школі, вони активно сприймають нові методики викладання фахових дисциплін, мотивовані до вивчення інтерактивних методик, дистанційного навчання, комп'ютерних технологій.

Відповідно, доопитування респондентів в Україні і Польщі, які було проведено вищезгаданою Г.П'ятаковою допомогло побачити, що магістранти непевні щодо зміни освітніх стратегій у вищій школі. Вважаємо, що побоювання майбутніх учителів-філологів виправдані через відсутність:

- повної інформації про якісні зміни рівня підготовки фахівця за допомогою нових технологій;
- теоретичних знань про дидактичні особливості інновацій та механізми впровадження у навчальний процес;
- даних щодо зміни змісту підготовки філологів;
- практичних умінь та навичок до впровадження інновацій;
- особистісного мотиву щодо підвищення власної майстерності, розвитку креативності тощо [67, с. 275].

Отже, порівняльний аналіз підготовки вчителів-філологів в європейських університетах свідчить про важливі зміни, які відбуваються у ВЗО. Тому пріоритетним є впровадження освітніх інновацій, зокрема, дистанційної форми у поєднанні з очною та заочною.

В Україні, яка прагне повноправного членства у ЄС, сфера підготовки майбутніх учителів-філологів активно модернізується. Цей освітній напрям має власні суттєві досягнення, утім він не позбавлений і проблем. З огляду на кроки, що здійснюються у країнах ЄС вбачається доцільною інтенсифікація роботи з приведення кваліфікаційних вимог до вчителів-філологів у відповідність до тих, що визначені у ЄС.

Сьогодні неминучим, необхідним і обов'язковим компонентом професійної підготовки вчителя-філолога в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання вбачається застосування інформаційно-комунікативної технології (ІКТ). Наприклад, у Великій Британії, Литві, Чехії після закінчення навчання студенти мають скласти спеціальні тести на перевірку ІКТ-умінь. У деяких навчальних закладах Австрії та Італії для вчителів введено «комп'ютерну ліцензію» (European Computer Driving Licence). У цілому встановлено, що потреба обізнаності в ІКТ, здатність її використання у професійних цілях, є нагальною і однією з тих, що потребують першочергового розв'язання [117].

Поряд з тим, з огляду на тенденцію інтеграції у вищій освіті, зокрема у Європі, у підготовці майбутніх учителів-філологів спостерігається поступове введення спільних моделей та адаптація наявних систем до вимог сьогодення.

Як правило, у європейських країнах майбутніх учителів-філологів готують університети або педагогічні коледжі. Хоча у Франції таку підготовку проводять інститути, безпосередньо підпорядковані Міністерству освіти (Institut Universitaire de Formation des Maitres). У Великій Британії, крім традиційних схем отримання педагогічної кваліфікації в університеті чи коледжі, можна здобути педагогічну підготовку, працюючи у школі. У країнах, які намагаються подолати проблему нестачі вчителів запроваджуються й інші схеми, такі як заочне (part-time study) та дистанційне навчання.

Педагогічна підготовка може надаватися впродовж здобуття студентами вищої освіти (undergraduate cycle) і після здобуття такої (postgraduate cycle). Певні країни використовують обидві форми, інколи організація навчання залежить від того, до викладання у якому типі навчального закладу готується студент (at upper or lower secondary level) [6, с. 48; 247].

Особливістю навчальних програм з підготовки майбутніх учителів-філологів сьогодні є реалізація «Європейського виміру», що знаходить відображення у: визначенні мети і завдань підготовки вчителів; включенні європейської специфіки у зміст окремих дисциплін навчального плану; визнанні необхідності забезпечення реалізації рішень Болонського процесу та релевантних стандартів якості освіти; в участі студентів в європейських проектах і схемах забезпечення мобільності студентів; законодавчому забезпеченні вивчення іноземних мов [118, с. 23].

Практично в усіх країнах курс підготовки майбутніх учителів-філологів передбачає період педагогічної практики. У деяких країнах застосовують закріплення студентів за школами протягом усього періоду навчання у педагогічному закладі (Австрія, Словаччина, Норвегія). У Великій Британії програми педагогічної підготовки 2/3 навчального часу виділяють на проходження педагогічної практики у двох різних школах. В Австрії студенти практикуються у 5 школах. У Словенії студенти проходять педагогічну практику після закінчення курсу навчання. У Фінляндії педагогічна практика поділяється на дві частини: пасивну (orientation practice) та активну (advanced).

Після дипломна підготовка, згідно з існуючими даними, позбавлена системності та регулярності і характеризується значним розмаїттям. Водночас вона є більш гнучкою та більш чутливою на зміни, що відбуваються. Післядипломна підготовка здійснюється університетами, педагогічними коледжами, іншими вищими навчальними закладами, культурними організаціями, проектами, що координуються Комісією Європейського Союзу (переважно Socrates та Lingua), асоціаціями

викладачів, педагогічними інститутами (особливо у країнах східної і центральної Європи), асоціаціями "без кордонів», приватними фондами. У незначній кількості країн (Польща, Норвегія, Болгарія, Німеччина, Литва, Швейцарія, Велика Британія) функціонують спеціальні інститути, призначені для надання післядипломної підготовки. Провідні завдання післядипломної підготовки: модернізувати знання учителів та познайомити їх з новими даними педагогіки, методики навчання, використання ІКТ; удосконалити педагогічну майстерність; слугувати засобом реалізації державних освітніх стратегій [118, с. 41]. За тривалістю курси післядипломної підготовки поділяються на короткі (від 1-2 до 10 днів) та довготермінові.

Європейські дослідницькі проекти до характерних проблем у підготовці майбутніх учителів-філологів мов відносять: відсутність на європейському рівні угод щодо акредитації і визнання педагогічних кваліфікацій, включаючи систему післядипломного навчання; єдиної політики щодо підготовки майбутніх учителів-філологів; недостатній рівень співробітництва педагогічних навчальних закладів, шкіл, представників адміністративних органів освіти на національному рівні та на рівні Європейського Союзу [50].

Дослідники вважають, що мають бути розроблені Європейські стандарти підготовки вчителів; спільні схеми акредитації та визнання різних моделей підготовки на отримання статусу «кваліфікований учитель». Фахівці наголошують, що розробки потребує програма забезпечення якості підготовки вчителів на пряму; необхідне створення системи підтримки підготовки фахівців; має бути створена Європейська ресурсна служба для забезпечення матеріалами та інформацією викладачів та студентів; слід заохочувати запровадження освітніх курсів на здобуття подвійної кваліфікації; налагодження більш тісного співробітництва між педагогічними закладами та школами-партнерами, між кафедрами педагогіки та мовними кафедрами; усі курси післядипломної освіти мають бути акредитовані; необхідне створення групи радників для координації ключових питань підготовки вчителів-філологів [114;115].

Проведений аналіз організації та змісту підготовки майбутніх учителів-філологів у країнах Європейського Союзу засвідчує, що питанню підготовці вчителів мов приділяють серйозну увагу, визначають стратегічні пріоритети, розробляють і реалізують довготермінові програми освіти, забезпечуючи водночас реальну мобільність громадян співтовариства.

Висновки до розділу 3

Аналіз особливостей професійної підготовки вчителя-філолога з урахуванням досвіду країн Європейського Союзу уможливив формулювання таких висновків:

1. Ключовими особливостями професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у досліджених зарубіжних країнах на початку XXI ст. є:

1) розширення компонента педагогічної практики в підготовці майбутніх учителів-філологів (як за рахунок збільшення годин, що передбачені на підготовку, так і за рахунок створення базового ядра програм підготовки, що складається з практикумів). У низці країн педагогічна практика передбачає не лише роботу в школі, але і в інших дитячих установах, у тому числі тих, що працюють у найбільш складних умовах (мігранти, діти з особливими потребами);

2) наявність декількох альтернативних шляхів підготовки майбутніх учителів-філологів (характерно для великих країн). У таких країнах програми варіюються від університетської підготовки за програмами бакалаврату і магістратури до виключно кваліфікаційних педагогічних курсів. Насамперед, це пов'язано зі складністю прогнозування попиту в педагогічному персоналі та необхідністю швидко ліквідувати його дефіцит;

3) створення систем неперервного професійного розвитку майбутніх учителів-філологів від закладів вищої освіти до завершення кар'єри знаходиться на різних стадіях становлення. Але всюди це завдання визнається пріоритетним в освітній політиці. Професійний розвиток учителів

має неоднорідний, індивідуалізований характер, пов'язаний з інтересами й запитами конкретних груп учителів;

4) перенесення програм професійного розвитку в школи. Професійний розвиток на базі школи передбачає взаємодію педагогів безпосередньо у колективі (спільне спостереження, планування й аналіз уроків, спільне обговорення актуальної літератури, спільне проектування й дослідження, взаємодія усіх вчителів для вдосконалення результатів учнівської успішності).

2. Організаційно у кожній країні діє власна система підготовки майбутніх учителів-філологів, що відбиває національні потреби, історію і традиції. Вивчення педагогічних джерел свідчить, що у країнах Європейського Союзу підготовка майбутніх учителів-філологів здійснюється переважно закладами вищої освіти. Обов'язковим компонентом професійної підготовки вчителя-філолога в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання визначено застосування інформаційно-комунікативної технології (ІКТ).

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки:

1. Аналіз стану дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів-філологів дає підстави констатувати, що вітчизняні вчені зробили певні спроби розкрити деякі аспекти еволюції цього феномена, проте досвід підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання представлений ще не достатньо.

Встановлено роль та місце комп'ютерного орієнтованого навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя-філолога. Відзначено важливе місце у професійній підготовці спеціалістів філологічного профілю, що направлене на розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів вказаної спеціальності і становить цілісну систему, яка відповідає

сфері їх професійної діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемі дослідження, визначено основні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комп'ютерного орієнтованого навчання. Виділено та охарактеризовано підходи таких учених як С. Микитюк (ресурсний підхід), Ю. Самойленко (компетентнісний, особистісний, діяльнісний, культуровідповідний, технологічний підходи), В. Крищук (компетентнісний підхід), О. Дуплійчук (діяльнісний підхід).

2. Виділено критерії та показники готовності майбутніх учителів-філологів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: мотиваційно-цільовий, інформаційно-операційний, змістовно-методичний, рефлексивно-креативний. На підставі зазначених критеріїв та показників виявлено й охарактеризовано чотири рівні готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ: початковий, середній, продуктивний, творчий.

Результати констатувального експерименту підтвердили необхідність проведення спеціальної роботи, спрямованої на підготовку майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності.

3. Ключовими особливостями професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у досліджених зарубіжних країнах на початку XXI ст. є:

1) розширення компонента педагогічної практики в підготовці майбутніх учителів-філологів (як за рахунок збільшення годин, що передбачені на підготовку, так і за рахунок створення базового ядра програм підготовки, що складається з практикумів). У низці країн педагогічна практика передбачає не лише роботу в школі, але й у інших дитячих установах, у тому числі тих, що працюють у найбільш складних умовах (мігранти, діти з особливими потребами);

2) зростання кількості і варіативності маршрутів, за допомогою яких можна опанувати вчительську професію. Більшість досліджених країн мають

спеціальні програми, призначені для залучення у професію кращих випускників закладів вищої освіти і професіоналів із суміжних сфер діяльності;

3) наявність декількох альтернативних шляхів підготовки майбутніх учителів-філологів (характерно для великих країн). У таких країнах програми варіюються від університетської підготовки за програмами бакалаврату і магістратури до виключно кваліфікаційних педагогічних курсів. Насамперед, це пов'язано зі складністю прогнозування попиту в педагогічному персоналі та необхідністю швидко ліквідувати його дефіцит;

4) створення систем неперервного професійного розвитку майбутніх учителів-філологів від закладів вищої освіти до завершення кар'єри знаходиться на різних стадіях становлення. Але всюди це завдання визнається пріоритетним в освітній політиці. Професійний розвиток учителів має неоднорідний, індивідуалізований характер, пов'язаний із інтересами й запитами конкретних груп учителів;

5) перенесення програм професійного розвитку в школи. Професійний розвиток на базі школи передбачає взаємодію педагогів безпосередньо у колективі (спільне спостереження, планування й аналіз уроків, спільне обговорення актуальної літератури, спільне проектування і дослідження, взаємодія всіх учителів для вдосконалення результатів учнівської успішності).

У цьому контексті для України важливим є вирішення системи завдань на :

1. Національному рівні: нормативно-правове врегулювання професійного розвитку майбутніх учителів-філологів відповідно до вимог Болонського процесу; розроблення національної стратегії, спрямованої на підвищення престижу педагогічної діяльності (забезпечення високої заробітної плати, створення привабливих умов праці та кар'єрних можливостей для педагогічних працівників); запровадження альтернативних

шляхів здобуття педагогічної професії для заохочення більшої кількості фахівців до педагогічної діяльності.

2. Інституційному рівні: встановлення більш жорстких вимог входу для початкової освіти (складання тестів на професійну придатність); актуалізація діяльнісного характеру професійної підготовки, посилення проблемно-базованої, дослідної, кооперативної спрямованості психолого-педагогічної підготовки, її спрямування на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу; використання проблемних, проектно-дослідницьких методик на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення професійного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абдуллина О. А., Кузьмин Н. Н. Структура, содержание и методика формирования системы общепедагогических умений и навыков у студентов педагогических институтов. Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. С. 18-34.
3. Авво Б. В. Методология компетентного подхода в высшем образовании. URL: [http:// 1.emissia.peterhost.ru/offline/2005/978.htm](http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2005/978.htm).
4. Авшенюк Н. М. Стандарт підготовки вчителя англійської мови і літератури в Англії/ Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Вип. 7. 2006. С. 120 - 125.
5. Адольф В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности. Красноярск: КГПУ, 2005. 214с.
6. Амеліна С. М., Гаманюк В. А. Впровадження європейських освітніх стандартів у систему іншомовної освіти України. Актуальні проблеми філології і методики викладання мов : збірник наукових праць. Вип. 9. Кривий Ріг, 2013. С. 162-171.
7. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. Вища освіта України. 2009. № 4. С. 17-23.
8. Антоненко О. В. Професійна підготовка вчителів іноземних мов в контексті модернізації вищої освіти в Чеській республіці. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. Харків: НТУ «ХП», 2015. Вип. 43 (47). С. 70-76.
9. Бабанський Ю. К. Оптимізація пізнавального процесу / Ю. К. Бабанський. Москва : Просвещение, 1982 . 192 с.

10. Бавикіна Н. Ю., Зінченко А. В. Історія професійної підготовки вчителя іноземної мови в системі освіти України. Вісник Черкаського університету, 2009. Вип. 148. С. 63–67.
11. Базова В. І. Організаційні засади у підготовці викладачів іноземних мов у ВНЗ Німеччини в умовах Болонського процесу. Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Київ, 2011. Вип. 5(18). С. 9-18.
12. Базуріна В.М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01; Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. Житомир, 2006. 20 с.
13. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособ. / В. И. Байденко. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 556 с
14. Бевз О. П. Місце та роль педагогічної практики у підготовці майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Англії (матеріал зібрано завдяки участі у проєкті «Шкільний учитель нового покоління»). Порівняльно-педагогічні студії. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. № 1 (23). С. 110-116.
15. Безлюдна В. В. Аналіз змісту і якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у 70-80-ті рр. ХХ століття. Молодь і ринок: щомісячний наук.- пед. журнал. 2016. № 8 (139). С. 73-78.
16. Бибик С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / [авт.-уклад. : Бибик С. П., Сюта Г. М.] ; за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2006. – 623
17. Бігич О. Б. Формування в студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Іноземні мови. 2002. № 2. С.27-31.
18. Бідюк Н. М. Формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в США. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф., 24–26 жовтня 2011 р. Хмельницький: Авіст, 2011. С. 51–55.

19. Бобрицька С.М., Процька В.І. Формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованих технологій. Інформаційні технології і засоби навчання, 2017, Том 58, №2. С.59-66.

20. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. Київ : ВВП КОМПАС, 1997. 64 с.

21. Бочарникова Т. Ф. Особливості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2012. № 36. С. 21-25.

22. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.

23. Везетіу К. В. Критерії та показники розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів у післядипломній освіті / К. В. Везетіу // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . - 2012. - Вип. 63. - С. 181-186.

24. Галкіна Г. Компетентність майбутнього вчителя-філолога в сучасній освітній системі / Галина Галкіна // Матеріали III всеукр. наук.-практ. Інтернетконф. (Переяслав-Хмельницький, 2001). ПереяславХмельницький, 2001. С. 71-73.

25. Гаманюк В. А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: дис. доктора пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2013. 498 с.

26. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. О., 2007. 20 с.

27. Гринюк С. Загальноєвропейська лінгвістична політика: шляхи впровадження. Наукові записки Нац. пед. ун-ту імені М. Драгоманова. 2011, Вип. 94. С. 77-85.

28. Дахин А. Компетенция и компетентность : сколько их у российского школьника? Народное образование. 2004. № 4. С. 136-144.
29. Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ - початку ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2008. 23 с.
30. Допроєктне базове дослідження «Шкільний вчитель нового покоління». URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2016/zvit_proekty.pdf
31. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектнокомунікативних технологій. дис...канд. пед. наук : 13.00.04 / Дуплійчук Ольга Миколаївна ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2015. 322 с.
32. Жижко О. А. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. 21 с.
33. Жуковський В. М. Робоча програма курсу «Методика викладання іноземних мов». НУ «Острозька Академія», 2004. 20 с.
34. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ наук. ред. укр. вид-ня д. пед н., проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
35. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.П. Задорожна ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Т., 2002. 20 с.
36. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали/ [Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Сулима О.В., Постригач Н.О.]. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.
37. Зимня І. А. Ключові компетенції - нова парадигма результату освіти. Вища освіта сьогодні. 2003. №5. С. 34-42.
38. Івашньова С. В. Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи:

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Ун-т менедж. освіти НАПН України. Київ, 2010. 20 с.

39. Каричковська С. П. Підготовка майбутніх вчителів англійської мови в університетах України і Польщі (порівняльний аналіз): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.

40. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія / Н. І. Клокар. Київ, 2010. 528 с.

41. Ключкович Т. В. Правові основи адаптування вищої освіти Словаччини до вимог Болонського процесу. Міжнародний науковий вісник. Ужгород, 2014. Вип. 2 (9). С. 348–353.

42. Княжева І. А. Системний і синергетичний підходи дослідження феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. 2015. № 2. С. 82–87.

43. Коваль В. О. Терміни "компетенція" і "компетентність" у контексті професійної підготовки майбутніх учителів-філологів / В. О. Коваль // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . - 2014. - Вип. 2. - С. 9-14.

44. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. URL: http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2089/soft-skills-u-studentiv-15_2_24_strategia.pdf?sequence=1

45. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Т. І. Коваль // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2011. — № 6 (26). — Режим доступу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>. — Назва з екрану.

46. Кокор М. Стандарти підготовки вчителя англійської мови ОКР «Магістр» на досвіді програм TESOL. Вісник Національного авіаційного

університету. Серія: Педагогіка, Психологія, 2016, № 9. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12411/16764>

47. Копач О. Методика викладання іноземної (англійської) мови у середніх загальноосвітніх закладах. Програма навчальної дисципліни. Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2009. 12 с.

48. Кремень В. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. [2-е вид.]. Київ : Т-во «Знання» України, 2010. С. 384 - 385.

49. Крищук В. Л. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: компетентнісний підхід, Science and Education, 2017, Issue 8, с. 97-103

50. Кузнецова О. Ю. Організація і зміст підготовки викладачів іноземних мов у країнах Європейського Союзу / О. Ю. Кузнецова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. - 2013. - Вип. 20. - С. 123-126.

51. Кузнецова О. Ю. Підготовка вчителів іноземної мови у Великій Британії. URL: Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць. Київ : Видавничий центр КДЛУ, 2001. Вип. 14. С. 149-153.

52. Кузнецов М. А., Грищук О.В. Аналіз ефективності програми формування у вчителів вмінь протистояти процесу розвитку синдрому емоційного вигорання / М.А. Кузнецов, О.В. Грищук // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Сер. Психологія. 2011. Вип. 39. С. 113-126.

53. Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. школа, 1990. 162 с.

54. Куликова Л. М. Организация непрерывной педагогической практики студентов зарубежных высших учебных заведений. URL: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/1997N9/p52-56.htm>

55. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : [монографія]. Вінниця : Глобус-Прес, 2006. 348 с.

56. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2013. 384 с.

57. Лановенко А. О. Підготовка майбутнього вчителя філологічного профілю на основі компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / А. О. Лановенко. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc...25/pidgotovka%20maubytnogo%20vchutelya.pdf

58. Микитюк С. О. Реалізація ресурсного підходу в системі педагогічної підготовки майбутніх учителів: світовий досвід .Implementation of the resource-based approach in the system of future teacher training: international experience / С. О. Реалізація ресурсного підходу в системі педагогічної підготовки майбутніх учителів: світовий досвід Микитюк. // Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 4. С. 98-104.

59. Микитюк С. О. Ресурсний підхід у підготовці майбутніх фахівців / С.О. Микитюк // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2016. Вип. 53. С. 135-144.

60. Микитюк С. О. Ресурсний підхід у професійному становленні вчителя//Інноваційні підходи у професійній підготовці фахівців. Теорія і практика управління соціальними системами. 2012. Вип. 3. С. 14-18.

61. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок XX ст. – початок 1960-х рр.): монографія. Житомир: «Полісся», 2008. 528 с.

62. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій. Комп'ютерно орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. Київ, 2003. Вип. 6. С. 12–25.

63. Морзе Н. В. Як навчати вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом на уроці? Післядиплом. Освіта в Україні. 2005. № 2. С. 10–14.

64. Мхитарян О. Д. Особливості організації пізнавальної діяльності словесників засобами ІКТ. Збірник тез. Херсон. Нагрибельна. С. 342. URL: <http://www.dspace.udpu.edu.ua/bitstream.pdf>.

65. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Ничкало Н. Г. // Неперервна професійна освіта : теорія і практика, 2001. Випуск 1. С. 18.

66. Новокшонова М. Ю. Информационная культура как компонент имиджа современного педагога : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Новокшонова Марина Юрьевна. М., 2006. 184 с

67. П'ятакова Г. Проблема дидактичної підготовки магістрів філології в університетах України та Польщі (за результатами педагогічного експерименту) //Гуманітарний вісник ДВНЗ “Перяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток

1 до Вип. 36, Том І(61) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. Київ : Гнозис, 2015. С. 270–280.

68. П'ятакова Г. Особливості підготовки магістрів філології в університетах Європи// Вісник Львівського університету. Сер. : Педагогічна. 2017. Вип. 32. С. 306-315.

69. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур). Липецк, 1998. 158 с.

70. Перлова В. В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. К., 2007. 24 с.

71. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. Рідна школа. 1998. № 1. С.3-6.

72. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений : В 2 кн. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн.1 : Общие основы. Процесс обучения. 2003. 576 с.

73. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2004. 48 с

74. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004) Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

75. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття"): Постанова Кабміну від 3 листопада 1993 р. N 896, Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>

76. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002 Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

77. Про освіту : Закон України від 24.06.20 №2145-VIII Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380) Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

78. Програма «Вчителі англійської – агенти змін» : матеріали Британської Ради в Україні. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/teachers-change-agents-press>

79. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ : Вища школа, 1997. 180 с.

80. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммутативных исследований / И. Н. Розина. // Educational Technology & Society 8 (2). 2005. P. 257–264.

81. Самойленко Ю. Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога до профільного навчання старшокласників засобами інформаційних технологій / Ю. Самойленко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2014. Вип. 48. С. 144-149.

82. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / Семенов О. М. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. –404 с.

83. Слостенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность. Москва : Магистр, 1997. 224 с.
84. Словник іншомовних слів / [авт.-уклад. Морозов С. М., Шкарапута Л. М.]. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с. 282.
85. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія. Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. С. 23–24.
86. Сороко Н. В. Розвиток дистанційного навчання у країнах Східної і Центральної Європи / [В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, О. В. Овчарук, Н. В. Сороко та ін. ; за ред.: В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук] // Формування інформаційного освітнього простору в процесі модернізації середньої загальної освіти: світові тенденції : колект. монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 65–81.
87. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач. Москва : Рос. пед. агентство, 1997. 174 с.
88. Старостенко О. В. Робоча програма з «Методики викладання іноземної мови» для студентів за напрямом підготовки 6.020303 Філологія (російська, англійська мова та література). Херсон : ХДУ, 2014, 33 с.
89. Статистика володіння англійською мовою : Матеріали GoglobalUkraine. URL: <https://2polyglot.com/ua/blog/187> .
90. Стиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2002. 20 с.
91. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: Монографія. Тернопіль: Навчальна книга- Богдан, 2011. 432 с.
92. Тимчасовий стандарт вищої освіти за освітньо-професійно програмою «магістр» 8.02030302 – мова і література. URL:<http://foreignlanguages.karazin.ua/resources/0ac17356912169a01cb8ef6a8f9820a6.pdf> .

93. Трешина И. В. Развитие профессиональнолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка в курсе «Профессиональнопедагогическая интерпретация текста» : дис... канд. пед. Наук / И. В. Трешина. М., 2005. 233 с.

94. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: [монографія]. Харків : Видавець Іванченко І. С. , 2014. 213с.

95. Шаповалов В. А. Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе. Непрерывное педагогическое образование. Вып. 4. Ставрополь: СГПУ, 1994. С. 7-9.

96. Шестопалова І. О. Навчальна програма дисципліни «Методика викладання англійської мови» (для спеціалістів спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова»). Київ : МАУП, 2005. 19 с.

97. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 285 с.

98. Шумейко Н. В. Основні напрями словацько-українського співробітництва в галузі вищої освіти. Україна і світ: діалог мов та культур: матеріали науково-практичної конференції (30.03-01.04. 2016 року, м. Київ) / за ред. О. В. Матвієнко. Київ, 2016. С. 697–699.

99. Юрійчук Н. Професійна підготовка майбутніх учителів-філологів у контексті компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / Н. Юрійчук // Теоретична і дидактична філологія. 2014. Вип. 17. С. 215-225. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tidf_2014_17_20

100. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ - початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360с.

101. Anglický jazyk a kultúra – prekladateľstvo. Požiadavky na prijímacie skúšky z anglického jazyka a kultúry (prekladateľstvo a tlmočnictvo). URL:

<http://www.ff.umb.sk/uchadzaci/ponuka-studia-2017-2018/bakalarskystupen-studia-2017-2018/poziadavky-na-prijimacie-skusky-dennaforma/anglicky-jazyk-a-kultura-prekladatelstvo.html>.

102. Antikainen A. In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50. 2006. №3, pp. 229-24

103. Antošová A. Culture Studies and Interculturalism in Teaching English as a Foreign Language. Проблеми романо-германської філології: матеріали міжнар. наук. конф. «Міжмовні та міжлітературні контакти: теорія і практика». Україна, м. Ужгород (25–26 вересня 2000 р.). Ужгород : Закарпаття, 2000. С. 293–295.

104. Council of Europe. Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies). Strasbourg : Council of Europe, 1998. 4 p.

105. Current Research into Language Teaching and Learning 1993-1995. Ed. by P. Wright. London : CILT, 1996. 296 p.

106. Detecting and Removing Obstacles to the Mobility of Foreign Language Teachers. A Report to the European Commission Directorate General for education & Culture / Contract No. 2005-270/001-001 S02 88EPAL. July, 2006. 87 p.

107. Dudeney G. How to Teach English with Technology. Pearson Longman, 2008. 192 p.

108. Globalisation, Modernity and Language : new Perspectives on Language in Education/ The EUNOM Report. 2012. 61 p. URL: <http://eunom.uoc.edu>

109. Grenfell M. Training Teachers in Practice. Clevedon, Philadelphia, etc.: Multilingual Matters Ltd., 1998. 187 p.

110. Intezmenyi menedzsment a fels oktatásban 2. Szerkesztette / Hrubos I., Torok I. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&>

cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwigk8DuneLaAhXRZFAKHfhSBsoQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fofi.hu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fattachments%2Fa_magyar_felsooktatas_beliv_net.pdf&usg=AOvVaw0SNhlHJ6PwAcg0vgJQZ4wD

111. Kuhlman N. The TESOL Guidelines for Developing EFL Standards. TESOL International Association : Alexandria, VA 2013. 56 p.

112. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. URL: https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2018_03/cac95e27a335dcdb00979556332feb00.pdf (last accessed: 29.01.2019).

113. Otto Peters. Learning and teaching in distance education: pedagogical analyses and interpretations in an international perspective. Open and distance learning series. Routledge, 2001. 279 p.

114. Resolution (69)2 on an Intensified Modern Language Teaching. Strasbourg : Council of Europe, 1969. 17 p.

115. Resolution of the Council of Europe (87) 18 on the Threshold Level for Modern Language Learning. Strasbourg : Council of Europe, 1987. 36 p.

116. Richards J. C. The Dilemma of Teacher Education in TESOL. TESOL QUARTERLY. Vol. 21, No. 2. June 1987. P. 209-223.

117. TESOL P-72 Teacher Education Program Standards. TESOL International Association : Alexandria, VA 2010. 105 p.

118. The Training of Teachers of a Foreign Language : Developments in Europe / A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture/revised report / Michael Kelly, Michael Grenfell, Angella Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence Richard, Amanda Hilmarsson-Dunn. URL: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf. 89 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

**Програма спецкурсу „Основи підготовки майбутніх учителів
філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній
діяльності”**

I. Описання навчальної дисципліни

Курс: підготовка спеціалістів	Напрямок, спеціальність, навчально-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, які відповідають ECTS: 1.5 Модулів: 1 Змістовних модулів: 2 Загальна кількість часів: 54 Годин на тиждень: 2	Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта Шифр та назва спеціальності: 7.010103 „Педагогіка і методика середньої освіти. Мова й література (англійська). Українська мова й література.” Навчально-кваліфікаційний рівень: спеціаліст	Спецкурс Семестр – 8 Лекції (теоретична підготовка): 5 Семінарські заняття: 4 Практичні заняття: 15 Самостійна робота: 30 Вид контролю: залік

Мета спецкурсу полягає в підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до ефективного застосування інформаційно-комунікаційних

технологій у професійній діяльності, а також в отриманні ними знань, умінь та формування навичок, що дозволяють застосовувати ІКТ для розв'язання різноманітних професійних задач – застосування у своїй науковій та творчій діяльності, роботі з документами, плануванні та проведенні уроку із застосуванням ІКТ, підготовці методичних матеріалів та засобів унаочнення, пошуку та обробки інформації.

Для досягнення мети було визначено такі **завдання**:

- сформувати у студентів уявлення про інформаційно-комунікаційні технології, що використовуються в освітньому процесі;
- ознайомити студентів зі шляхами та напрямками застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності;
- ознайомити з можливостями апаратного забезпечення і програмної підтримки для побудови навчальних курсів із мови та літератури із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій;
- у режимі творчих освітніх завдань навчити студентів практичним навичкам роботи із засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Організація навчального процесу. У процесі опрацювання курсу проводяться лекції, практичні заняття, семінари і виконується самостійна робота.

Загальний обсяг навчальної дисципліни складає 1,5 кредити і становить 54 години. З них на аудиторні заняття відведено 24 години, серед яких 10 годин складають лекції, 14 годин – практичні заняття, 4 години – семінари, самостійна робота студентів – 26 годин. Побудова спецкурсу ґрунтується на модульному підході, в основу якого покладено ідею структурування навчальної дисципліни, що забезпечує цілісність підготовки майбутніх учителів. Для здійснення переходу від одного змістовного модулю до іншого в ході їх реалізації передбачається система поточного контролю, який відбувається під час навчання кожного змістовного модулю. Форма підсумкового контролю – залік.

II. Структура спецкурсу

№	Змістовний модуль I	Всього	Аудиторні заняття			Самостійна робота
			Лекції	Практичні заняття	Семінари	
I	Концептуальні основи інформатизації освіти	16	6		2	8
II	Застосування ІКТ у роботі вчителя-філолога	38	4	14	2	18
ВСЬОГО:		54	10	14	4	26
			28			

III. Орієнтований розподіл спецкурсу за темами і видами занять

Змістовний модуль I. Концептуальні основи інформатизації освіти					
№	Тема	Аудиторні заняття			Самостійна робота
		Лекції	Практичні заняття	Семінари	
1.	Сутність поняття ІКТ та їх роль на сучасному етапі модернізації освіти.\	2			1
2.	Позитивні й негативні сторони інформатизації освіти				2
3.	Сучасні педагогічні програмні засоби	2			2
4.	Технології мультимедіа, гіперпосилань, віртуальна реальність, гіпермедіа				1
5.	Освітні можливості мережі Інтернет	2		2	2
ВСЬОГО:		6		2	8
		8			
		16			

Змістовний модуль II. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у роботі вчителя-філолога					
№	Тема	Аудиторні заняття			Самостійна робота
		Лекції	Практичні	Семінари	

			заняття		
1.	Роль ІКТ у роботі вчителя-філолога	2			
2.	Створення роздавального матеріалу до уроку на базі універсальних програмних засобів ІКТ		2		2
3.	Інтернет у роботі вчителя-філолога.		2		4
4.	Створення власної Web-сторінки вчителя-філолога		2		4
5.	ППЗ філологічного напрямку		2		2
6.	Можливості ІКТ щодо формування комунікативної компетенції учнів	2	2		
7.	Створення власних ППЗ із предмету на базі універсальних програмних засобів ІКТ		2		4
8.	Форми організації навчання із застосуванням ІКТ: урок в умовах застосування ІКТ; застосування ІКТ в організації позаурочної навчально-пізнавальної діяльності з філологічних дисциплін		2		2
9.	Захист портфоліо вчителя-філолога			2	
ВСЬОГО:		4	14	2	18
		20			
		38			

Автор: Н.В. Морзе

Моє ставлення до ІКТ

1- цілковито не згоден; 2- не згоден; 3- не маю чіткої думки; 4- згоден;
5- цілковито згоден.

№	Твердження	1	2	3	4	5
1.	Я насолоджуюсь, застосовуючи ІКТ.					
2.	Якщо можливо, я уникаю застосування ІКТ.					
3.	Я вважаю, що застосування ІКТ на уроці потребує дуже багато часу.					
4.	На мою думку ІКТ можуть допомогти мені набути нових знань.					
5.	Застосування ІКТ страшить мене.					
6.	Педагоги повинні знати як застосовувати ІКТ у навчально-виховному процесі.					
7.	Я був би кращим учителем, як би я вмів застосовувати ІКТ.					
8.	Я повністю впевнений у собі коли я застосовую ІКТ на уроці.					
9.	Я хочу дізнатися більше про застосування ІКТ у навчально-виховному процесі.					
10.	Я вірю, що Інтернет дійсно допоможе мені покращити моє викладання.					
11.	Навчальні плани з предмету повинні передбачати застосування ІКТ.					
12.	Апаратні засоби ІКТ дуже часто виходять зі строю, тому їх застосування не є корисним та доцільним.					

Анкета для вчителів «Застосування ІКТ у роботі вчителя-філолога»

ПІБ _____

школа _____

предмет _____

1. Чи вмієте Ви працювати з наступними програмами:

- а) текстові процесори
- б) табличні процесори
- в) програми створення презентацій
- г) редактори обробки зображень
- д) аудіо та відео програвачі
- є) навчальні програми зі свого предмету
- ж) електронні перекладачі
- з) електронні словники
- і) сканування та розпізнання текстової інформації

2. Чи належно Ви підготовлені до застосування ІКТ у педагогічній діяльності?

- а) так
- б) ні
- в) не зовсім

3. Чи маєте Ви певний досвід застосування ІКТ у викладенні свого предмету?

- а) так
- б) ні

4. Якщо так, то з якою метою Ви застосовуєте ІКТ?

- а) підготовка печатних дидактичних матеріалів до уроку
- б) на уроці як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу
- в) у позакласній роботі

5. На яких етапах навчання доцільно застосовувати ІКТ?

- а) набуття нових знань
- б) повторення
- в) закріплення
- г) застосування на практиці
- д) контролю

6. Чи застосовуєте Ви Інтернет у навчально-виховному процесі?

- а) так, постійно
- б) дуже рідко
- в) ні, зовсім не використовую

7. Якщо так, то з якою метою?

- а) комунікація

- б) пошук необхідної пошукової інформації
- в) пошук фільмів, аудіо книг
- г) участь у необхідних проектах, конкурсах, олімпіадах
- д) дистанційна освіта

8. *Перечисліть відомі Вам навчальні програми з предмету, який Ви викладаєте:*

9. *Чи завжди існуючі навчальні програми відповідають цілям та завданням, які Ви ставите на уроці?*

- а) так
- б) ні
- в) не знаю

10. *Чи вважаєте Ви необхідним для вчителя філологічних дисциплін вміння створювати власні програмні продукти?*

- а) так
- б) ні
- в) не знаю

11. *Чи вмієте Ви самостійно створювати програмні продукти?*

- а) так
- б) ні
- в) не знаю