

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203541>**Олена ГРИГОРОВИЧ,***orcid.org/0000-0001-7015-015X*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іспанської філології

факультету романско-германської філології

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

(Одеса, Україна) *elenavarenik@hotmail.com*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ІСПАНІЇ

У статті розкривається місце та значення проектної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії. Вивчення наукових джерел дає змогу стверджувати, що команда або групова форма роботи є однією з провідних в організації професійної підготовки та науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів.

У контексті проектної роботи принципова увага науковців звертається на актуалізацію й розширення професійно важливих знань студентів, а також формування їхніх педагогічних, методичних, дослідницьких умінь (наприклад, прийоми педагогічного впливу на особистість учня, інноваційні засоби навчання мови та літератури, методи діагностики індивідуальних особливостей школяра тощо).

Аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії (зокрема в Автономному університеті в Мадриді, Валенсійському університеті, Севільському університеті, університеті Паленсії, університеті Саламанки, університеті Сарагоси, університеті в Уельві) свідчить, що викладач сприяв автономії студентів, яка протягом організації науково-дослідної діяльності забезпечувалася ним поетапно. Перед плануванням проекту викладач аналізував можливості залучення студентів до розроблення певного проекту; пропонував систему орієнтувальних завдань, що давало можливість диференціювати засоби організації науково-дослідної діяльності. Керівники цієї діяльності планували проекти так, щоб включити в них елементи попередніх проектів (тих, які виявилися найбільш ефективними). Вони пов'язували зміст проекту з матеріалом іншої дисципліни, чим сприяли реалізації міждисциплінарного підходу; давали можливість студентам самостійно планувати деякі частини проектів; включали такі види діяльності, за яких майбутні вчителі-філологи самі планували стратегію для досягнення певних цілей проекту, ці стратегії обговорювалися та зазнавали конструктивної критики рештою учасників проектної роботи; передбачали можливість надання допомоги з боку інших людей, тих, що не мають стосунку до навчального проекту.

Проведене дослідження дало змогу окреслити можливості творчого використання іспанського досвіду організації проектної діяльності у вищій освіті України в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів:

– *оптимізація проектної роботи майбутніх учителів як засобу оволодіння дослідницькими вміннями через упровадження системи орієнтувальних завдань, що активізують критичне, рефлексивне, аналітичне мислення, допомагають також систематизувати й синтезувати знання з різних фахових дисциплін, дають можливість для впровадження дискусійних форм навчання (обговорень, дебатів, диспутів тощо);*

– *упровадження дидактичної підтримки студента з боку викладачів, тьюторів, коучів протягом його проектної роботи, а саме попереднє та поточне інструктування щодо її організації, аналіз стратегій дослідження й дій, які мають бути виконані, забезпечення систематичного надання відгуків як від керівника, однокурсників, так і від інших осіб задля об'єктивного оцінювання результатів цієї діяльності.*

Ключові слова: *проектна діяльність, формування, організація роботи, професійна підготовка, майбутні вчителі-філологи.*

Olena GRYGOROVYCH,*orcid.org/0000-0001-7015-015X*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Spanish Philology

of the Faculty of Romance-Germanic Philology

of Odesa I. I. Mechnikov National University

(Odesa, Ukraine) *elenavarenik@hotmail.com*

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF FUTURE PHILOLOGISTS TEACHERS AT UNIVERSITIES OF SPAIN

The article reveals the place and importance of project activity in the process of professional training of future teachers-philologists at universities in Spain. The study of scientific sources suggests that the team or group form of work is one of the leading in the organization of professional training and research activities of future teachers-philologists.

In the context of the project work, the principal attention of scientists is focused on updating and expanding students' professionally important knowledge, as well as the formation of their pedagogical, methodological, research skills (for example, methods of pedagogical influence on the student's personality, innovative means of teaching language and literature, methods of diagnostics of individual features of the student, etc.).

The analysis of the training experience of future philology teachers at Spanish universities (in particular, the Autonomous University of Madrid, the University of Seville, the University of Palencia, the University of Salamanca, the University of Zaragoza, the University of Huelva) shows that the teacher promoted the student autonomy, which during the organization of research activities was provided in stages. Before planning the project, the teacher analyzed the possibilities of involving students to develop a specific project; proposed a system of orienting tasks, which allowed to differentiate the means of organizing research activities. The managers of these activities planned projects to include elements of previous projects (the ones that were most effective). They linked the content of the project with the material of another discipline, which facilitated the implementation of an interdisciplinary approach; provided students with the opportunity to plan some parts of the projects independently; included activities in which future philological teachers themselves planned a strategy to achieve certain project goals, these strategies were discussed and constructively criticized by other project participants; provided for the possibility of providing assistance from other people not related to the educational project.

The research made it possible to outline the possibilities of creative use of the Spanish experience in the organization of project activities in higher education of Ukraine in the process of professional training of future teachers-philologists:

– optimization of the project work of future teachers as a means of mastering research skills through the introduction of a system of orienting tasks that activate critical, reflective, analytical thinking, also allow to systematize and synthesize knowledge from different professional disciplines, provide opportunities for discussion forms of learning (debates, discussions, etc.);

– introduction of didactic support of the student by teachers, tutors, coaches during his project work, namely preliminary and current instruction on its organization, analysis of research strategies and actions to be implemented, ensuring systematic feedback from the supervisor, classmates, and from others to evaluate objectively the results of this activity.

Key words: *project activity, formation, organization of work, professional training, future teachers-philologists.*

Постановка проблеми. Реформування та модернізація системи вищої освіти в Україні вимагає створення умов для ефективної реалізації концепції методичної системи підготовки кваліфікованих фахівців, з метою формування й повноцінного продуктивного розвитку в них професійно значущих знань і вмінь та особистісного інтелектуального і творчого потенціалу.

Актуальність і доцільність теми дослідження зумовлені пріоритетністю формування інформаційного суспільства й інтеграції української системи вищої освіти у світовий освітній простір, розвитку вмінь організовувати самостійну дослідницьку діяльність, компетентно використовуючи наукові ресурси та здібності до творчості, про що підкреслюється в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.

Варто зазначити, що *проектна робота* порівняно з іншими методами набуває пріоритетного значення в організації науково-дослідної діяльності та професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії. Вона передбачає таке навчання, в умовах якого студенти беруть на себе найбільшу відповідальність за цей процес і застосовують у реальних ситуаціях уміння та знання, набуті в аудиторії. У проектній роботі студентам пропонуються саме такі ситуа-

ції, у яких вони мають згадати, зрозуміти й ужити ті засоби, які раніше подавалися як інструменти вирішення проблем.

Аналіз досліджень. В іспанській науковій думці (А. Ернандес, М. де Мігель, А. Фернандес та інші) у проєкції на професійну підготовку майбутніх учителів філологічних спеціальностей склалися такі підходи до визначення сутності проектної роботи:

– засіб оволодіння досвідом навчально-професійної діяльності, котрий дає змогу майбутнім учителям-філологам брати участь у більш складних програмах, у контексті яких поглиблюються професійно зорієнтовані знання та розширюється педагогічний досвід (Hernández, 2009);

– стратегія, яка передбачає активний розвиток у студентів у процесі навчання здібностей виконувати елементи професійно-педагогічної роботи з навчання мови й літератури (de Miguel, 2005);

– процес, у якому результати навчання студентів є зумовленими або повністю прогнозованими. Такий вид навчання вимагає від студентів уміння користуватися великою кількістю тих джерел інформації, які є необхідними, щоб вирішувати проблеми або давати відповіді на професійно важливі запитання. Цей процес навчає користуватися такими ресурсами, як час і матеріали, а також допомагає розвивати академічні, соціальні й особистісні якості. Проектна робота передбачає впровадження реального результату (наприклад,

розроблених уроків з мови або літератури, програми позакласного виховного заходу, дидактичних матеріалів для унаочнення артикуляційних, граматикичних правил тощо) у ході позааудиторної діяльності, у якій з'являється можливість співпрацювати з учителями-практиками (Fernández, 2008);

– метод, у контексті якого забезпечуються актуалізація провідних концепцій і принципів певної навчальної дисципліни, залучення студентів до вирішення важливих завдань, автономія майбутніх учителів-філологів у розробленні індивідуально відповідної системи навчання й отримання реальних результатів (Hernández, 2009).

Аналіз досвіду організації науково-досвідної діяльності в університетах Іспанії (Автономний університет у Мадриді, Валенсійський університет, Севільський університет, університет Кадіса, університет Комплутенсе в Мадриді, університет Овієдо, університет Паленсії, університет Саламанки, університет Сарагоси, університет в Уельві) свідчить, що проектна робота змінює взаємини між викладачами та студентами, знижує рівень суперництва між студентами й дає їм змогу активно співпрацювати. Окрім цього, проекти оновлюють також підхід до навчання: від простого запам'ятовування фактів до дослідження ідей.

Метою статті є розгляд аспектів проектною діяльності, її організації в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів виник у 20-ті роки минулого століття в США, ідея його включення в освітній процес запропонована американським філософом і педагогом Джоном Дьюї.

Метод проектів набув поширення та популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування для розв'язування конкретних проблем дійсності в спільній роботі студентів у процесі професійної підготовки та науково-дослідної діяльності під час навчання в університеті.

Коли проектна робота використовується як стратегія, у студентів активізуються вже сформовані навички, уміння й розвиваються нові. Проявляється внутрішня мотивація (зокрема цінність пізнання, любов до навчання), почуття відповідальності й старанності, а також розуміння тієї важливої ролі, яку студенти відіграють у суспільстві (Zanón, 2008).

Іспанський науковець Ф. Ернандес вважає, що «студенти шукають способи вирішення складних

проблем, коли ставлять та уточнюють запитання, обговорюють ідеї, роблять прогнози, проектують плани й/або експерименти, збирають та аналізують дані, роблять висновки, передають свої ідеї й відкриття іншим, ставлять нові запитання і створюють артефакти» (Hernández, 2002: 283).

Проектна робота дає змогу органічно інтегрувати знання студентів із різних галузей під час вирішення однієї проблеми, застосовувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Цей метод допомагає оптимізувати процес навчання, розвивати навички самостійної роботи.

Проектну роботу націлено на фундаментальні концепції та принципи дисципліни, що вивчається, а не на окремі теми, які є легкими для студента або передбачають швидке отримання результатів. Вона не є метою сама по собі, а проводиться задля вирішення певної проблеми або досягнення конкретної мети практичного характеру.

Іспанський науковець А. Ернандес зазначає, що «проектна робота пропонує таке розуміння змісту учіння, коли воно базується на «свідомому навчанні» (*enseñanza para la comprensión*), що передбачає участь студентів у дослідженнях, які є важливими для них (не тому, що є легкими або подобаються їм) і в яких вони використовують різні навчальні стратегії; студенти можуть брати участь у процесі планування їхнього навчання; майбутні фахівці стають більш гнучкими, визнають «іншого» та розуміють власне особисте й культурне оточення. Учений підкреслює, що таке ставлення сприяє інтерпретації реальності та уможливорює антидогматизм. Проект означає інший спосіб інтеріоризації знань, зокрема він спрямовує на глибоке осмислення й аналіз реальності, орієнтує на встановлення позитивної взаємодії в системі «викладач – студент», сприяє інтеграції різних навчальних дисциплін, а також допомагає задіяти в науково-дослідній діяльності ті сфери знань, які не відображаються в змісті навчальних курсів. Усе це здійснюється для того, щоб розвивати стратегії дослідження, інтерпретації та рефлексії процесу, який має місце після вивчення теми або проблеми, сприяти кращому усвідомленню студентами й викладачами самих себе і світу, у якому вони живуть (Hernández, 2009).

У процесі організації проектною роботи впроваджуються ситуації, котрі спонукають майбутнього вчителя-філолога проаналізувати реальну проблему, що виникає в ході навчання мови та літератури. Такий підхід дає змогу переосмислити накопичені знання, застосувати їх у реальному

навчально-виховному процесі поза межами університету (а саме на базі загальноосвітньої школи), синтезувати їх і використовувати цілісно, а не фрагментарно.

Згідно з Л. М. Саньарту Кореа, умови, у яких розгортається проектна робота, дають змогу майбутнім учителям-філологам розвивати вміння педагогічної комунікації та співпраці, оскільки взаємозалежність і співпраця є ключовими для функціонування проекту. Саме проектна робота, як правомірно підкреслює вчений, дає студентам можливість запобігати міжособистісним конфліктам і вирішувати їх, створювати сприятливу атмосферу довіри задля розвитку особистісних умінь (оскільки допомагає студентам розвивати низку соціальних навичок, пов'язаних із роботою в групі та домовленостями між собою, сприяє засвоєнню цінностей і концепцій, особливо тих, що пов'язані з кооперацією та вирішенням конфліктів, забезпечує атмосферу взаємопідтримки, а не конкуренції); посилює відповідальність за навчання; дає студентам можливість моделювати складні дії, пояснювати й захищати свою позицію перед іншими в групових проектах; забезпечує особистісний характер науково-дослідної діяльності; залучає до активної участі в ній навіть тих студентів, які зазвичай є більш пасивними (Zañartu Correa, 2002).

Варто зазначити, що проектна робота сприяє розвитку в студентів продуктивних навичок, а також більш повної автономії в процесі самовдосконалення. Вона розвиває й когнітивні вміння і стратегії для вирішення проблем. Цей метод надає засоби для формування професійних навичок, розвиває вміння, пов'язані з плануванням, проведенням, моніторингом та оцінюванням значної кількості наукових досліджень, створює такий клімат, у якому студенти можуть формувати та практикувати навички для «навчання вчитися» (наприклад, учитися конспектувати, ставити запитання, слухати), допомагає студентам розвивати особисту ініціативу, наполегливість, сприяє та допомагає розвитку метакогнітивних умінь (наприклад, самокорекція та самооцінювання), організує інтегроване навчання на базі різних дисциплін, поєднує когнітивні, соціальні й емоційні завдання та цілі з реальним життям (Zanón, 2008).

Аналіз досвіду іспанських університетів показав, що проектна робота має декілька етапів, першим із яких є планування проекту. Саме на цьому етапі з метою досягнення високих результатів науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів необхідно мати на увазі такий важливий момент, як забезпечення автономії студентів.

Багато викладачів надають автономію студентам поступово. Перед плануванням проекту викладач має продумати рівень залучення студентів до його розроблення. Цей рівень може диференціюватися від мінімальної участі в прийнятті рішень до вибору тем і періоду роботи над проектом. Деякі викладачі розробляють графік діяльності й очікуваних результатів, а інші дозволяють студентам самим визначати шлях і ритм роботи над проектом (Marín, 2004).

Першим кроком під час планування науково-дослідної діяльності в контексті проекту є визначення цілей, які мають бути досягнуті, а також того, які особистісні якості мають бути сформовані в студентів. Цілі можуть бути широкими, що відповідають семестровому проекту, або специфічними, котрі охоплюють тільки одну тему.

Цілі проектної роботи відображають принципово важливі проблеми професійної діяльності вчителя-філолога з організації навчально-виховної роботи школярів в аудиторний і позааудиторний час в аспекті викладання мови й літератури. Пропонуються різні способи досягнення окреслених цілей у проектній роботі:

- використовувати навчальний матеріал як джерело, у якому висвітлюються проблеми (спостерігається актуалізація отриманих знання із цих навчальних дисциплін);

- урахувати те, що роблять учителі-практики в повсякденній навчально-виховній роботі (залежно від проблем або питань, із якими вони стикаються в діяльності, можуть бути сформовані або змінені проекти);

- співвідносити й пов'язувати навчання в аудиторії з подіями, ситуаціями, що мають місце в реальному житті вчителя-філолога (як правило, викладачі використовують проекти для привертання уваги студентів до педагогічної реальності поза межами аудиторії та залучення їх, тобто до вирішення протиріч і проблем навчання іспанської або іноземних мов і світової літератури) (Zanón, 2008).

Після визначення загальної мети проекту необхідним є визначення його часткових (або спеціальних цілей), а також результатів, які студенти мають досягти. При цьому викладачу потрібно уточнити можливі напрями розширення тих знань і розвитку умінь, формування яких очікується як результат участі в проектній роботі. Ці результати можуть бути класифіковані як «завершальні» (набуття знань і розвиток умінь по закінченні проектної роботи) і «функціональні» (компетентності, стратегії, здібності, сформовані студентами під час участі в проектній роботі) (Zañartu Correa, 2002).

Як встановлено, важливою частиною процесу підготовки проектної роботи майбутніх учителів-філологів є орієнтувальні запитання. На відміну від структурованих іспитів, де від студентів очікується тільки одна відповідь, орієнтувальні запитання є більш складними та потребують різних видів діяльності й синтезу певної інформації для відповіді. Кількість запитань є пропорційною складності проекту. Під час розроблення орієнтувальних запитань викладачам рекомендується брати до уваги те, що ці запитання мають спонукати студентів «кидати виклик» (займатися мало знайомими питаннями); виходити з реальних ситуацій і проблем, які можуть бути цікавими (шляхом спонукання до аналізу явищ, котрі мають місце під час навчання мови й літератури); містити в собі стандарти навчальної програми (студенти мають розвивати визначені програмою вміння та знання); відповідати рівню підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей (брати до уваги вже сформовані вміння й накопичені знання студентів) (Zañartu Correa, 2002).

Після визначення орієнтуючих запитань виникає необхідність скласти план і потенційні дії проектної роботи. План складається зі спеціальних запитань, за допомогою яких студенти можуть вирішувати протиріччя навчання мови й літератури, організації виховної діяльності учнів на базі загальноосвітньої школи тощо, проводити дебати, що дасть змогу формувати методи наукового пошуку та розвивати здібності до аналізу педагогічної професії. Потенційні дії визначають те, що студенти мають зробити в процесі пошуку відповіді на орієнтувальне запитання, включаючи презентації того, як виконувалася проектна робота. Усі дії мають бути організовані та календарно заплановані (Zanón, 2008).

Результати проектної діяльності мають бути проаналізовані за етапами, за допомогою яких викладачі та студенти можуть слідкувати за прогресом у проектній роботі, уносити необхідні зміни й контролювати час, потрібний для завершення проекту.

Згідно з Л. М. Саньярту Кореа, як провідні етапи науково-дослідної діяльності у форматі заявленого методу – проектної роботи – варто розглядати планування, емпіричне дослідження, консультування, схематизацію, перевірку, коригування, презентацію, обговорення (Zañartu Correa, 2002). Кожному з них відповідають дослідницькі вміння, наприклад, етапу планування – уміння скласти інструкції, план роботи, хронограми, емпіричного дослідження – проводити спостереження, бесіди, анкетування, тестування, фор-

мувальний педагогічний експеримент, консультування – ефективно контактувати з експертами з проблеми, котра досліджується, працювати з асистентами, обговорювати отриману інформацію, шукати технічну підтримку тощо (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Дослідницькі вміння в проектній роботі

Етапи проектної роботи	Дослідницькі вміння
Планування	Скласти інструкції, план роботи, хронограми тощо.
Емпіричне дослідження	Проводити спостереження, бесіди, анкетування, тестування, формувальний педагогічний експеримент.
Консультування	Контактувати з експертами, працювати з асистентами, обговорювати отриману інформацію, шукати технічну підтримку тощо.
Схематизація	Розробляти схеми, графіки, ескізи, таблиці, діаграми тощо.
Перевірка	Представляти зразок, аналізувати відгуки, перевіряти, оцінювати тощо.
Коригування деталей	Реконструювати на базі наданих відгуків результати дослідження, адаптувати їх, включати в роботу.
Презентація	Презентувати, показувати.
Обговорення	Обговорювати, дискутувати, задавати запитання тощо.

Окрім цього, правомірно, на нашу думку, Л. М. Саньярту Кореа систематизує проектну роботу відповідно й до етапів схематизації, перевірки, коригування, презентації та обговорення її результатів. Так, науковець слушно зазначає, що схематизація проектної роботи актуалізує дослідницькі вміння розробляти графіки, діаграми, ескізи, схеми, таблиці. На етапі перевірки результатів учений пропонує орієнтувати майбутніх учителів-філологів на те, щоб вони представляли зразок, аналізували відгуки від експертів на свою роботу, перевіряли й самостійно оцінювали її. Проведена так перевірка дає можливість чітко скоригувати проектну роботу, тобто реконструювати її, адаптувати результати та включити їх у безпосередню педагогічну діяльність з навчання мови й літератури на базі школи. Після апробації цих результатів студенту дається можливість їх презентувати в своїй групі та колективно обговорити (Zañartu Correa, 2002).

С. Тобон зазначає, що є важливою так звана «дидактична підтримка», котра являє собою надання допомоги та інструкцій з метою спрямування в необхідному руслі проектної роботи.

Деякі види підтримки надаються без підготовки, непередбачено, але загалом вони можуть плануватися заздалегідь (Tobón, 2006). Науковець наводить приклади дидактичної підтримки організації проектної діяльності:

– інструкції (котрі актуалізують таке: окреслити загальний план, визначити напрями діяльності, надати інструкції; читання – представити історію питання; демонстрація – показати стратегії, вміння, функціонування; моделі – представити план, засоби контролю, приклади);

– відгуки (від однокурсників і тьюторів мають на меті сприяти розвитку допомоги один одному, формувати вміння співпрацювати й дослухатися до порад інших; від викладачів – допомагати кожному студентові; зовнішні відгуки – забезпечувати об'єктивне оцінювання) (Tobón, 2006).

В аспекті забезпечення дидактичної підтримки студентам пропонуються також моделі, котрі й спрямовують їхню індивідуальну проектну роботу. Іноді дії в межах проектної діяльності отримують назву «*andamiaje*» («будівельне риштування») – дидактична підтримка, яка забезпечується викладачем і допомагає «протягнути місток» між тими компетенціями, які є сформованими у студентів, і тими, які є необхідними для досягнення мети проектної роботи. У міру набуття студентами визначених компетенцій «будівельне риштування» поступово зникає (Tobón, 2006).

У проектній діяльності неабиякого значення набуває саме контекст. Контекст – це місце або середовище, у якому реалізується проектна робота (в аудиторії, удома, в офісі тощо). Контекст може бути вигаданим; він упроваджується на перших підготовчих етапах проектної роботи. У більшості випадків організації цієї роботи кожен проект розвивається в різних контекстах. Інформаційні ресурси (книжки, люди, Інтернет), а також технологічні інструменти (комп'ютери, відеокамери, принтери) забезпечують усе необхідне для досягнення студентами високоякісного результату їхньої проектної роботи.

В іспанській літературі існує вимога до викладачів – керівників проектною діяльністю, котра може бути представлена дихотомічно: «більше-менше». Так, викладачі мають більше тренувати, моделювати; менше говорити; більше користуватися міждисциплінарними ідеями; більше працю-

вати в команді; більше користуватися першоджерелами; менше довіряти другорядним джерелам; більше користуватися багатомірним оцінюванням; менше організовувати заліки й іспити з олівцем і папером; більше оцінювати виконання роботи; менше оцінювати знання; користуватися більшою кількістю матеріалів і засобів; менше відокремлюватися від студентів і їхніх проблем (Tobón, 2006).

Викладач має відходити на другий план (наскільки це можливо) та допомагати студентам у деяких їхніх діях. Він повинен бути одним із багатьох лідерів проекту, приймати всі ідеї, навіть дуже різні, ставитися до всіх планів серйозно та допомагати іншим людям, які є залученими до роботи над проектом (тьютори, коучі та інші). Прийняття рішень у групі має відбуватися шляхом голосування або консенсусом. Головне – це відійти від традиційних ролей: викладач – постачальник знань, студент – той, хто ці знання приймає. Найважливіше в проектній роботі те, що кожен учасник є водночас студентом і викладачем.

На думку С. Тобона, проектний метод є «трансдисциплінарною» стратегією та має зв'язок із широкою гамою навчальних технік, таких як дискусії, дебати, студентські конференції тощо. Використання однієї або більше із цих технік разом із проектною роботою створює сприятливу атмосферу для набуття й розвитку знань, умінь і стосунків між усіма учасниками навчально-виховного процесу у виші (Tobón, 2006).

Висновки. Отже, проектна робота, як слушно зазначають учені Іспанії, є важливим методом організації науково-дослідної діяльності та професійної підготовки майбутніх учителів-філологів; у ній розширюються знання з лінгводидактики, методики навчання літератури, педагогіки, формуються дослідницькі вміння, актуалізуються пізнавальні мотиви. Ця робота дає змогу забезпечити пошук, аналіз, систематизацію наукової інформації та її наступне використання в безпосередній практичній діяльності в школі, розробляти й упроваджувати оригінальні засоби навчання мови й літератури; вона моделює професійну діяльність учителя-філолога, орієнтує студентів на створення нового конкретного дидактичного продукту, котрий сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в іспанській школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Fernández A. La gestión de la formación del profesorado en la universidad. Salamanca : BIBLID 20, Ediciones Universidad de Salamanca, 2008. 68 p.

2. Hernández A. Investigación básica y aplicada vinculada a programas de investigación en universidades, instituto y colegios universitarios. 2009. URL: <http://www.Fundacionlineai.org/ArticulosAnteriores/foro.htm>.
3. Hernández F. Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*. 2002. Vol. 20 (2). P. 271–301.
4. Marín M. La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde el alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 2004. № 18 (2). P. 137–151.
5. Miguel M. de. Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid : Universidad Complutense, 2005. 134 p.
6. Tobón S. El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias. Madrid : Universidad Complutense de Madrid, 2006. 106 p.
7. Zabalza Beraza M. Á. Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”. *Revista de Docencia Universitaria*. 2013. Vol. 11 (1). P. 449–451.
8. Zanón J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*. 2008. № 10. P. 7–8.
9. Zañartu Correa L. M. La formación universitaria a debate. Barcelona : Universidad de Barcelona, 2002. 120 p.

REFERENCES

1. Fernández A. La gestión de la formación del profesorado en la universidad [The management of teacher training in the university]. Salamanca: BIBLID 20, Ediciones Universidad de Salamanca, 2008. 68 p. [in Spanish].
2. Hernández A. Investigación básica y aplicada vinculada a programas de investigación en universidades, instituto y colegios universitarios [Basic and applied research linked to research programs in universities, institutes and colleges]. 2009. URL: <http://www.Fundacionlineai.org/ArticulosAnteriores/foro.htm> [in Spanish].
3. Hernández F. Docencia e investigación en educación superior [Teaching and research in higher education]. *Revista de Investigación Educativa*. 2002. Vol. 20 (2). P. 271–301 [in Spanish].
4. Marín M. La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde el alumnado [The training of the university teacher: Needs and demands from the students]. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 2004. № 18 (2). P. 137–151 [in Spanish].
5. Miguel M. de. Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior [Teaching modalities focused on skills development. Guidelines to promote methodological change in the European Higher Education Area]. Madrid: Universidad Complutense, 2005. 134 p. [in Spanish].
6. Tobón S. El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias [The design of the teaching plan in information and documentation in accordance with the European Higher Education Area: a competency approach]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006. 106 p. [in Spanish].
7. Zabalza Beraza M. Á. Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar” [Teachers and teaching profession. Between “being” and “being situated”]. *Revista de Docencia Universitaria*. 2013. Vol. 11(1). P. 449–451 [in Spanish].
8. Zanón J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo [The design of teaching units through tasks: principles and development]. *Comunicación, lenguaje y educación*. 2008. № 10. P. 7–8 [in Spanish].
9. Zañartu Correa L. M. La formación universitaria a debate [University training to debate]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002. 120 p. [in Spanish].