

**Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова**

На правах рукопису

УДК: 371.15:81'243

Сорокіна Наталія Володимирівна

**Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх
філологів засобами мультимедійних технологій**

Спеціальність: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Науковий керівник: Редько В. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4	
ВСТУП.....	5	
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ		
1.1 Професійна іншомовна компетентність майбутніх філологів як наукова проблема.....	15	
1.2 Дидактичний потенціал мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови.....	41	
1.3 Принципи використання мультимедійних засобів навчання у професійній іншомовній підготовці майбутніх філологів.....	66	
Висновки до першого розділу.....	75	
Розділ 2. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ		79
2.1 Особистісно орієнтоване і комунікативно-діяльнісне спрямування процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.....	81	
2.2. Мультимедійні навчальні презентації з іноземної мови як засоби формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.....	87	
2.3 Фахове спрямування навчального іншомовного інформаційно- комунікаційного середовища для використання мультимедійних навчальних презентацій.....	97	
2.4 Педагогічна технологія упровадження мультимедійних навчальних презентацій.....	112	
Висновки до другого розділу.....	129	

Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗМІСТУ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ УПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

3.1 Організація і проведення експериментального навчання.....	132
3.2 Експериментальна перевірка результатів навчання.....	165
3.3 Методичні рекомендації щодо вдосконалення процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних навчальних презентацій.....	176
Висновки до третього розділу.....	182
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	189
ДОДАТКИ.....	219

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ЕГ – експериментальні групи

ІМ – іноземна мова

КГ – контрольні групи

МНП – мультимедійна навчальна презентація

НІКС – навчальне іншомовне інформаційно-комунікаційне середовище

ПК – професійна іншомовна компетентність

ВСТУП

Актуальність теми. Інтеграція України у світове співтовариство викликає необхідність оптимізації системи гуманітарної освіти з орієнтацією на людину, розвиток її духовного потенціалу. Стратегічні положення щодо змісту, форм, особливостей організації освіти ґрунтуються на засадах Конституції України, законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», а також узгоджуються з вимогами документів ЮНЕСКО, Міжнародної організації співробітництва і розвитку освіти, в яких наголошується на необхідності гуманітаризації вищої освіти, її технологічності, всебічності та варіативності. На сьогодні це стає можливим лише за умов упровадження сучасних ідей і технологій освіти, які вбирають новітні вітчизняні та зарубіжні педагогічні відкриття про активне навчання як пріоритетний принцип освітнього процесу, навчання з використанням інформаційних ресурсів, особистісно орієнтовані технології, що зосереджені на максимальній індивідуалізації навчання і створюють умови для саморозвитку і самовизначення.

Проблема вдосконалення процесу навчання у вищих навчальних закладах стала предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, а саме: В. П. Андрущенко, Ю. К. Бабанського, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, С. Д. Максименка, С. О. Сисоєвої та ін.

Процес інтеграції європейського освітнього простору стимулює професійний інтерес особистості до вивчення іноземних мов як засобу спілкування, розширення міжнародних зв'язків, намагання утвердити нові стандарти взаємин між країнами Європейського Союзу. Результати проведеного моніторингу навчальних досягнень студентів засвідчили, що рівень їхньої іншомовної підготовленості не повною мірою відповідає вимогам навчальної програми. У зв'язку з цим, виникає потреба пошуку нових шляхів організації процесу навчання, оскільки традиційні форми, методи і засоби не відповідають сучасним тенденціям у достатньому обсязі та не завжди спроможні забезпечити випереджальний характер професійної освіти. З

огляду на це, питання формування професійної іншомовної компетентності постає особливо гостро.

Необхідність підвищення результативності навчання на факультетах іноземних мов досліджується вітчизняними й зарубіжними науковцями в різних аспектах: формування професійної компетентності майбутніх учителів (Н. В. Кузьміна, О. Е. Ломакіна, А. К. Маркова, В. А. Сластьонін, Н. В. Теличко); професійної підготовки майбутніх філологів, учителів іноземної мови (В. В. Баркасі, О. М. Волченко, Т. В. Зубенко, В. О. Калінін, С. Ю. Ніколаєва, М. М. Сідун, І. Й. Халимон); формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів (Є. В. Долинський, Т. Ю. Тернових, Л. П. Поліщук, З. Ф. Підручна); майбутніх журналістів (І. М. Чемерис, Л. Є. Нагорнюк).

Розвиток технічних засобів телекомунікацій і зв'язку, масове поширення та використання мультимедійних програм створює передумови для модернізації освітніх технологій, для застосування сучасних засобів навчання, що, з одного боку, дає можливість вивчати дисципліни гуманітарного циклу на якісно новому рівні, а з іншого, сприяє формуванню практичних навичок і вмінь володіння інформаційними технологіями, що передбачено освітніми і кваліфікаційними вимогами до випускників класичних університетів напряму «Іноземна філологія».

У сучасній освітній сфері проблему використання мультимедійних технологій представлено широкою палітрою наукових досліджень: мультимедійні технології як засіб підвищення ефективності навчання в загальноосвітній школі (Г. К. Назаренко, Ю. Н. Єгорова, Н. М. Єжова, Н. В. Морзе), дидактичні можливості інформаційних технологій (В. П. Беспалько, А. М. Довгялло, І. А. Морев, Є. С. Полат, І. В. Роберт); застосування мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців (Т. А. Бабенко, В. Ю. Биков, О. Б. Бігич, Т. В. Гарбуза, Л. А. Карташова, Л. І. Морська); мультимедійні технології як засіб навчання й інструмент, за допомогою якого розробляються педагогічні програмні засоби (М. А. Бовтенко, М. І. Жалдак, Н. В. Клемешова, В. В. Лапінський, Є. І. Машбиць, П. І. Сердюков). Ряд дисертаційних праць присвячений

розробленню методичних принципів проектування, створення та використання мультимедійних навчальних програм і комплексів для учнів і студентів (А. М. Гуржій, С. І. Карп, О. В. Кохан, Г. Е. Мірам, О. С. Пасічник, В. Г. Редько). У зарубіжній педагогічній думці використання мультимедійних технологій та їх дидактичний потенціал вивчають Р. Brett, М. Meiers, R. Mayer, М. Neo і К. Neo.

Останнім часом зростає увага до таких дидактичних засобів як мультимедійні навчальні презентації, котрі є видом мультимедійних технологій і використовуються з метою ефективно організації процесу навчання. Предметом дослідження стали окремі питання щодо особливостей їх проектування і методів використання в навчальному процесі (Л. І. Ястребов, О. П. Мокрогуз та ін.), класифікації за окремими критеріями (Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе, С. В. Гавриш, Н. А. Саражинська), навчання мистецтва презентації у професійній іншомовній підготовці майбутніх фахівців (О. І. Назаренко та ін.).

Водночас, проблему залучення мультимедійних засобів навчання у процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів достатньою мірою ще не вивчено: окремі дослідження присвячені вивченню ролі мультимедійних навчальних програм (Т. В. Крамаренко, В. А. Костін, Н. О. Куцева) і програмних довідково-інформаційних матеріалів (О. П. Костюк та ін.); не отримали розкриття й обґрунтування дидактичні умови забезпечення ефективності процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій; існують значні труднощі у викладачів, пов'язані з відсутністю методичних рекомендацій стосовно використання мультимедійних засобів навчання на заняттях з іноземної мови.

Актуальність обраного напрямку дослідження зумовлюється необхідністю подолання *суперечностей* між: суспільними вимогами щодо забезпечення інтеграційних процесів і наявним рівнем підготовленості майбутніх фахівців; потребою вищої школи в удосконаленні процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів (філологів-дослідників, викладачів вищих навчальних закладів, молодших наукових співробітників, перекладачів) і наявними дидактичними умовами процесу навчання; між високим

потенціалом використання мультимедійних технологій і недостатньою теоретичною та практичною розробленістю зазначених питань.

Усвідомлюючи педагогічну значущість проблеми професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, її актуальність, недостатній рівень дослідженості в сучасній теорії і методиці професійної освіти та враховуючи потребу в теоретико-практичних і методичних рекомендаціях щодо організації процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів із використанням мультимедійних технологій нами було обрано тему дослідження **«Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій»**. Мультимедійні технології тлумачимо як систему комплексної взаємодії візуальних і аудіоефектів під управлінням програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, котрі об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео в єдиному цифровому відтворенні.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах комплексної програми науково-дослідної роботи відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України з проблеми «Дидактичне забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов у старшій школі» (державний реєстраційний номер 0114U003128).

Тему дисертації затверджено рішенням Вченої ради Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (протокол №1 від 29.01.2007 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 20.03.2007 р.).

Мета дослідження – теоретично розробити й науково обґрунтувати зміст і педагогічну технологію впровадження мультимедійних технологій у процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.

Для реалізації поставленої мети передбачено виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в теоретичному і практичному аспектах, визначити критерії та рівні сформованості професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.

2. Дослідити дидактичний потенціал мультимедійних технологій, окреслити й обґрунтувати принципи їх використання у процесі формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.

3. Визначити дидактичні умови, що забезпечують ефективне застосування мультимедійних навчальних презентацій як виду мультимедійних технологій у процесі навчання майбутніх філологів іноземної мови.

4. Експериментально перевірити ефективність змісту і педагогічної технології впровадження мультимедійних навчальних презентацій у процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів в університетах України, інтерпретувати результати експерименту.

5. Розробити методичні рекомендації для викладачів вищої школи щодо вдосконалення процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних навчальних презентацій.

Об'єкт дослідження: процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.

Предмет дослідження: зміст і педагогічна технологія упровадження мультимедійних навчальних презентацій як виду мультимедійних технологій у процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.

Теоретико-методологічною основою дослідження є ідеї сучасних концепцій навчання, висновки вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів про особистісно орієнтований підхід до навчання (І. Л. Бім, Є. В. Бондаревська, С. У. Гончаренко, І. С. Якиманська та ін.); наукові положення з проблеми впровадження компетентнісного підходу в систему освіти (Н. М. Бібік, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, А. В. Хуторської), зокрема, щодо нашого дослідження: сучасних тенденцій організації професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців (С. Ю. Ніколаєва, Н. К. Склярєнко, І. В. Соколова, А. М. Щукін та ін.); положення комунікативно-діяльнісного спрямування процесу навчання іноземних мов (Н. Д. Гальскова, І. О. Зимня, Ю. І. Пассов, О. П. Петрашук, В. М. Плахотник, С. П. Шатілов); дослідження методології та

теорії упровадження інформаційних технологій у навчальний процес (І. А. Абрамова, В. П. Волинський, Н. І. Клевцова, А. В. Рунов).

Методи дослідження. Для досягнення окресленої мети дослідження і виконання визначених завдань було використано комплекс загальнонаукових методів: *теоретичні методи*: системно-структурний (здійснено теоретичний аналіз, порівняння, конкретизація, класифікація, систематизація, узагальнення друкованих джерел із досліджуваної проблеми); моделювання (з метою ефективної організації процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних навчальних презентацій); *емпіричні методи*: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, самооцінювання з метою визначення потенціалу застосування мультимедійних технологій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів; педагогічний експеримент (констатувальний, розвідувальний, формувальний етапи) для перевірки ефективності змісту технології упровадження мультимедійних навчальних презентацій у процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів; статистична обробка отриманих даних (з метою кількісного та якісного аналізу результатів експериментального навчання).

Джерельна база. Дослідження базується на значній кількості матеріалів, ретельно дібраних і всебічно вивчених: наукових педагогічних і психологічних праць, довідкових та енциклопедичних видань, державних вітчизняних нормативно-правових документів з питань організації вищої освіти та її інформатизації. Значний масив джерел становить педагогічна, психологічна література: монографії, дисертації та автореферати дисертацій, навчальні програми, довідково-бібліографічні видання. Окрема група об'єднує матеріали, опубліковані в періодичних виданнях (збірниках наукових праць, інформаційних збірниках). Використано також Інтернет-ресурси.

Організація дослідження. Дослідження окресленої проблеми, аналіз і узагальнення результатів здійснювались протягом 2007 - 2015 рр. у три етапи:

На першому етапі (2007 - 2012 рр.) було визначено мету та завдання, об'єкт і предмет дослідження, побудовано план дисертаційної роботи, здійснено пошук

наукових джерел з обраної проблематики, здійснено аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної і психологічної літератури; опрацьовано та проаналізовано нормативно-правові документи України в галузі навчання іноземних мов у вищій школі, монографії, наукові публікації періодичної преси, матеріали мережі Інтернет; обґрунтовано і розроблено педагогічну технологію упровадження мультимедійних навчальних презентацій у процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів, систематизовано відповідні матеріали, розроблено програму та методику проведення педагогічного експерименту, проведено окремі розвідувальні наукові пошуки; підготовлено текст перших двох розділів роботи.

На другому етапі (2012 - 2014 рр.) було проведено педагогічний експеримент, який передбачав перевірку ефективності змісту педагогічної технології впровадження мультимедійних навчальних презентацій; проведено проміжний аналіз результатів експерименту; розроблено методичні рекомендації в межах теми дослідження та здійснено апробацію їх змісту у вищих навчальних закладах України.

На третьому етапі (2014 - 2015 рр.) завершено теоретичне осмислення напрацьованого матеріалу, здійснено його систематизацію й узагальнення в контексті сучасних філософських і психолого-педагогічних концепцій, сформульовано висновки, завершено літературне оформлення всього тексту роботи.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

- *уперше* здійснено типологію, науково обґрунтовано та розроблено зміст мультимедійних навчальних презентацій і визначено педагогічну технологію їх упровадження у процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів;

- *удосконалено* зміст і структуру процесу професійної іншомовної підготовки студентів-філологів із використанням мультимедійних засобів навчання;

- *уточнено і доповнено* понятійно-категоріальний апарат дослідження, а саме дефініції «професійна іншомовна компетентність майбутніх філологів»,

«мультимедійні засоби навчання», «мультимедійна навчальна презентація»; принципи використання мультимедійних засобів навчання у професійній іншомовній підготовці майбутніх філологів;

- *подальшого розвитку* набули ідеї оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищої школи через упровадження в навчальний процес сучасних форм, методів і засобів формування професійної іншомовної компетентності.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні мультимедійних навчальних презентацій в межах тем «Освіта», «Кар'єра і професія», «Мистецтво» та вправ і завдань до них; підготовці навчального посібника і методичних рекомендацій для викладачів з теми дослідження; у проектуванні та реалізації педагогічної технології впровадження мультимедійних навчальних презентацій у процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів, що сприяє ефективності навчального процесу в цілому. Створення і використання мультимедійних навчальних презентацій дозволяє варіювати рівень інтересу студентів до навчальної дисципліни, ефективно організовувати їх самостійне навчання на заняттях з іноземної мови; мультимедійні навчальні презентації можуть бути використані в навчанні інших предметів за умови спеціальної адаптації особливостей їх змісту.

Вірогідність результатів дослідження забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень роботи, науковим аналізом широкої джерельної бази, якісним і системним аналізом матеріалів, застосуванням комплексу методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дисертації. Перевірка вірогідності результатів дослідження здійснювалася шляхом упровадження окремих його аспектів у практичній діяльності, а також через обговорення й апробацію на науково-практичних конференціях. Розроблені методичні рекомендації щодо вдосконалення процесу навчання засобами мультимедійних навчальних презентацій використовуються викладачами, аспірантами, студентами, учителями іноземних мов у своїй роботі.

Апробація результатів дисертації. Матеріали дисертації обговорювалися та були схвалені на засіданнях відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (2007 - 2015); методичному семінарі «Упровадження інформаційних технологій у процес навчання іноземних мов» (Київ, 2008); *Всеукраїнських* наукових конференціях «Етнічні мовно-культурні моделі світу в контексті українського перекладознавства: до 90-річчя М. Лукаша» (Київ, 2009); «Етнічні виміри універсуму: мова, література, культура» (Київ, 2010), «Людина і соціум у контексті проблем сучасної філологічної науки» (Київ, 2012), «Філологічна наука в інформаційному суспільстві» (Київ, 2014); *Міжнародних* наукових конференціях «Діалог мов і культур» (Київ, 2009) «Думка й слово: традиції О. Потебні й сучасна філологічна наука (до 175-річчя О. Потебні)» (Київ, 2010); «Творчий спадок А.О. Білецького в новітніх парадигмах наукового знання: до 100-річчя від дня народження» (Київ, 2011); «Мови у відкритому суспільстві» (Чернігів, 2012), «Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ» (Харків, 2013), «Етнознакові функції культури: мова, література, фольклор» (Київ, 2013); *Всеукраїнських* наукових читаннях «Дух нового часу у дзеркалі слова і тексту» (Київ, 2015); обговорювалися на засіданнях кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка (2007 - 2015).

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 056/722 від 01.10.2014 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 05/150 від 29.10.2014 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 3068 від 10.11.2014 р.).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено в 16 одноосібних наукових працях, зокрема: 1 методичних рекомендаціях; 1 навчальному посібнику; в 9 статтях у наукових фахових виданнях України; 2 статтях у міжнародних наукових фахових виданнях; 3 матеріалах науково-практичних конференцій.

Обсяг і структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації – 295 сторінок, з них основного тексту – 188 сторінок. У дисертації використано 292 джерела, з яких 126 – англійською та російською мовами. Робота містить 18 таблиць на 18 сторінках тексту, 16 рисунків, 3 діаграми і 9 формул. 7 додатків розміщено на 76 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

1.1 Професійна іншомовна компетентність майбутніх філологів як наукова проблема

Закон України “Про вищу освіту” розглядає якість вищої освіти як «сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як власні духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства» (стаття 1) [82]. Вступ України до Болонського процесу вплинув на зміну мети, завдань і змісту навчально-виховного процесу у вищій школі. Відбулася реорганізація та євростандартизація системи вищої освіти. Пріоритетним завданням сучасної теорії і методики професійної освіти є виховання відповідальної особистості з різнобічним гуманістичним та гуманітарним світоглядом, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити та має чітко сформовану мовленнєву культуру й етику комунікативної поведінки.

Європейською Радою були окреслені основні напрями економічного, наукового і соціального розвитку для країн Європейського Союзу. У світлі цього документу Європейська Комісія Генерального Директорату з питань освіти і культури «Освіта і навчання 2010» визначила перелік провідних умінь, які є необхідними для сучасного європейця. Вони отримали назву *ключових компетентностей* [277]:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- математична обізнаність і компетентність у природничих і технічних науках;
- інформаційна компетентність;

- міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентність;
- культурно-творче самовираження;
- вміння навчатися;
- адаптивність і мобільність.

Зазначимо, що ключові компетентності – це змінний, багатофункціональний набір знань, умінь і ставлень, які потрібні усім індивідам для власної реалізації й розвитку, соціальної інтеграції і працевлаштування [277]. Ці компетентності є важливими для таких сфер життя, як: особистісна реалізація і розвиток упродовж життя (культурний капітал); активне громадянство та інтеграція (соціальний капітал); зайнятість (людський капітал). Одним із пріоритетних шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітнього простору, на думку багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (Н. М. Бібік, С. С. Вітвіцької, І. О. Зимньої, О. Є. Ломакіної, С. Ю. Ніколаєвої, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, В. Г. Редька, А. В. Хуторського), є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та створення ефективних механізмів їх запровадження.

Розуміння сутності «концепції компетентності» як пріоритетної ідеї для сучасної національної системи освіти, полягає в тому, що «...система освіти тільки тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, моральними якостями, але й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи здобуті знання і беручи на себе відповідальність за цю діяльність» [245]. Це означає, що одиницями й результатами навчальної діяльності у вищій школі є сформовані компетентності. Відтак, компетентнісна парадигма спрямовує навчання у вищій школі на вироблення у студентів компетентностей, що в майбутньому давали б можливість випускникам університетів комфортно почуватись у сучасному багатонаціональному просторі. Науковці [77; 94; 154], думку яких ми поділяємо, стверджують, що для компетентного фахівця, який не володіє необхідними для його професії компетентностями, неможлива їх повна реалізація в соціально значущих аспектах.

З огляду на вищенаведене, дослідження проблеми формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів на сучасному етапі розвитку теорії і практики педагогічної науки потребує визначення і системного аналізу базових понять (компетентність, професійна іншомовна компетентність, професійна іншомовна компетентність майбутніх філологів, професійна іншомовна підготовка, професійне іншомовне спілкування), які ми вбачаємо як наукове підґрунтя для характеристики сутності цього новоутворення, мети, завдань, змісту і дидактичних умов ефективної організації процесу навчання і зміни його спрямування на ідеї і принципи, що представлені у державних документах та наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених відповідного напрямку. Тому звернемося до визначення сутності основних понять дослідження.

Аналіз терміну «компетентність» на лінгвістичному [30; 159; 164; 220; 221; 281] та психолого-педагогічному рівнях [23; 47; 73; 77; 88; 163; 182; 187; 252; 279] засвідчив, що найчастіше його зміст розглядають у контексті таких категорій як «готовність», «здатність», «професійність», «професійна компетентність», «професіоналізм», «майстерність» [77; 87; 94; 134]. Зауважимо, що трактування поняття «компетентний» в українських і зарубіжних словниках, незважаючи на деякі розбіжності, все ж мають споріднені аспекти:

- той, хто має достатні знання у певній галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий [159; 164; 220; 221];
- той, хто знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь [30; 64];
- той, хто має певні повноваження, повноправний, повновладний [219; 280].

Згідно з наведеними тлумаченнями «компетентність» визначається як властивість, авторитетність, обізнаність, кваліфікованість [159; 164; 220; 221].

У контексті розгляду досліджуваної проблеми звертаємося до наукових висновків І. А. Зязюна щодо характеристики компетентності спеціаліста як сукупності теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей фахівця, гармонійне поєднання яких забезпечує ефективність і результативність професійної діяльності [88, с. 35], а також А. М. Щукіна, який вважає, що

компетентність є важливим показником діяльності фахівця і тлумачиться як сукупність знань, умінь, навичок, а також способів їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [267, с. 58]. Спираючись на таке визначення поняття «компетентність» у межах професійної підготовки, автором розроблена структура «професійної компетентності», до якої входять: професійні знання, навички, вміння, особистісні професійно значущі якості. Відтак, досліджуване явище не обмежується сумою знань, які людина отримує у системі освіти.

Продовжуючи вивчати сутність поняття «компетентність», погоджуємося з положеннями багатьох дослідників щодо багатокомпонентності його структури. Так, А. К. Маркова розглядає термін «компетентність» у контексті професійної підготовки вчителя і виокремлює у його змісті такі характеристики як культура, особистісні й професійні якості; Н. В. Кузьміна, Г. О. Копил акцентують увагу на процесуальній складовій діяльності фахівця, О. М. Волкова, О. Є. Ломакіна надають перевагу здатності до саморозвитку і самовдосконалення, В. В. Баркасі, М. М. Галицька, ґрунтуючись на поглядах В. О. Сластьоніна, відзначають практичну і теоретичну готовність майбутніх спеціалістів виконувати професійні завдання, що виникають у процесі трудової діяльності.

У контексті проблеми дисертаційної роботи погоджуємося з педагогічними міркуваннями І. Й. Халимон, яка особливого значення надає розвитку особистісної складової професійної компетентності вчителя-філолога за двома спеціальностями, й у структурі цього утворення, окрім базових компонентів (професійні знання і вміння), визначає ціннісні орієнтації фахівця, що спрямовують на оволодіння професією і формують позитивне ставлення до неї, а також бажання й уміння критикувати й вдосконалювати себе [252].

Досить цікавою в межах нашої роботи є думка І. О. Зимньої, знаного психолога у сфері навчання іноземних мов (далі ІМ), яка ототожнює готовність до професійної діяльності і професійну компетентність, визначаючи її як системне утворення, що включає соціально-значущу спрямованість особистості, наявність

комунікативної та дидактичної потреби, бажання спілкуватися й передавати досвід [86].

І. В. Соколова, розробляючи концепцію професійного розвитку учителя-філолога за двома спеціальностями, характеризує професійну компетентність як сукупність професійно значущих якостей та здатність сформувати особистісно-професійну “Я-концепцію”, досягти власного професіоналізму та професійної майстерності [222].

У своїх наукових міркуваннях В. В. Баркасі зазначає, що досить складно розрізнити терміни «майстерність», «професійна компетентність», «готовність до трудової діяльності», тому що кожен з них окреслює певний аспект підготовки фахівця. Втім, на думку автора, вони є взаємопов’язаними, оскільки розширюють і поглиблюють уявлення про складність і багатогранність характеристик професійної діяльності. Дослідниця стверджує, що професійна компетентність і готовність є підґрунтям професіоналізму і його найвищого прояву – професійної майстерності, якої може досягти кожен фахівець за умови постійного саморозвитку і самовдосконалення [15]. Таким чином, можна простежити певний ієрархічний зв’язок між розглядуваними поняттями.

Підсумовуючи зазначене, констатуємо, що «професійна компетентність» визначає рівень професіоналізму особистості, яка володіє знаннями, уміннями та навичками, отриманими в результаті навчання і досвіду практичної діяльності, має особистісне ставлення до власної діяльності [23; 30; 45; 145; 163] та здатність вирішувати проблеми професійного характеру [156; 187]. Значущим у межах нашого дослідження є положення В. О. Калініна про те, що *компетентність* студента є основним якісним показником освітнього процесу у ВНЗ, а її досягнення відбувається через здобуття ним компетентностей, які складають освітню мету професійної підготовки спеціаліста [94, с. 28].

Соціально-економічна ситуація сьогодення розкриває перед майбутніми фахівцями нові можливості самореалізації, яка може здійснюватися не тільки через окремі обставини спілкування із зарубіжними партнерами і колегами, але й через здійснення професійної діяльності в умовах іншомовного суспільства. Відтак,

особливого значення компетентнісно-орієнтована освіта набуває у процесі підготовки майбутніх філологів, оскільки студентам мовних спеціальностей потрібно оволодіти низкою ключових освітніх компетентностей, щоб досягти рівня компетентного фахівця в галузі філології та сформуванню вміння ефективно реалізовувати власну професійну діяльність в умовах іншомовної взаємодії. А тому, виникає необхідність спрямовувати навчальну діяльність студентів на формування здібностей реалізовувати професійну діяльність ІМ, що асоціюється з формуванням *«професійної іншомовної компетентності»* (далі ПІК).

Логіка наших подальших міркувань вимагає з'ясування сутності терміну *«професійна іншомовна компетентність»*, яким ми будемо оперувати у нашій дисертаційній роботі. Думки вітчизняних і зарубіжних науковців щодо змісту і його структури викладено у табл. Б.1 (див. Додаток Б).

Аналіз наукових публікацій [39; 108; 128; 219; 213; 222; 243] свідчить, що, незважаючи на певну термінологічну різноманітність, в узагальненому вигляді ПІК має такі компоненти: 1) професійні знання, навички, вміння; 2) особистісне ставлення до них людини; 3) професійно важливі якості; 4) досвід, що дозволить оперативно виконувати завдання та вирішувати проблеми, які виникають у процесі професійної діяльності – усі вони значною мірою формуються під час навчання в університеті. У площині проблеми, що розглядається, вважаємо *професійну іншомовну компетентність* загальною метою *професійної іншомовної підготовки студентів-філологів* і, одночасно, результатом освітнього процесу, що моделює якості випускника, рівнем прояву (сформованості), зоною актуального розвитку.

Результати вивчення теоретичних досліджень щодо проблеми ПІК дозволили зробити висновок про те, що це складне інтегративне особистісне утворення, яке передбачає єдність професійних знань, зумовлених характерними ознаками професії, особистісного і діяльнісного аспектів. Отже, на розуміння терміну впливають особливості конкретної спеціальності. У зв'язку з цим, вважаємо доцільним з'ясувати, в чому ж полягає своєрідність професії філолога.

У нашій роботі ми виходимо з того, що професійна діяльність філолога, як і будь-яка інша, відрізняється унікальністю. Філологія, за словником В. І. Даля, – це

наука про вивчення мов, всього духовного і культурного життя відомих народів, а філолог – це вчений-мовознавець, який досліджує духовне і суспільне життя відомого народу або групи народів» [64, с. 1140]. На думку С. С. Аверинцева, філологія безмежна, філолог-класик у власній діяльності поєднує «лінгвіста, критика, історика громадянського побуту, моралі та культури, знавця інших гуманітарних, а принагідно навіть, природничих наук – всього, що в принципі може знадобитися для прояснення того чи іншого тексту» [1, с. 545]. Сфери діяльності сучасного філолога включають різноманітні явища і факти художнього відображення дійсності, мови (природні і штучні), літератури (національна, рідна, зарубіжна), міжкультурну комунікацію, учителювання [222, с. 34]. У контексті розгляду досліджуваної проблеми значущим вважаємо висновок В. П. Андрущенка про те, що українська освіта має сформувати новітню мовну культуру особистості, де вільне володіння державною (українською) у поєднанні із знанням іноземної (однієї-двох світових мов) дасть той синтез загальнокультурної підготовки особистості, який дозволить їй не лише здолати мовні бар'єри, але й імплементувати в міжнародну мовну культуру елементи української [154, с.165]. У світлі цього сучасному фахівцю в галузі іноземної філології доводиться виконувати комплексні завдання, які вимагають сформованості не тільки філологічних знань, але й компетентностей у сфері педагогічної, науково-дослідної, перекладацької, культурологічної тощо діяльностей. Це задекларовано й у освітньо-кваліфікаційній характеристиці, згідно з якою спеціаліст/магістр філології (спеціальність: іноземні мови та літератури) підготовлений для викладання ІМ і зарубіжної літератури у ВНЗ, виконання обов'язків наукового працівника у галузі філології, обіймання викладацьких, науково-дослідницьких та адміністративних посад у ВНЗ I-IV рівнів акредитації та наукових закладах, виконання функцій гіда-перекладача, перекладача, референта-перекладача, інокореспондента, літературознавця [165]. Таке широке коло професійних функцій передбачає володіння мінімум однією ІМ, що є не просто частиною професії філолога, але його професійним обов'язком, інструментом наукового пізнання та трудової діяльності. Зміст професії філолога охоплює: 1) вміння побудови усного

(доповіді, інтерв'ю, презентації тощо) та письмового (есе, ділової кореспонденції і т. п.) тексту; 2) вміння організації професійного діалогу за правилами етики професійного спілкування; 3) здатність оцінювати і коригувати свою поведінку; 4) вміння долати конфлікти в процесі спілкування; 5) здатність визнавати право на існування інших цінностей і норм поведінки [186]. Отже, професійна іншомовна підготовка майбутнього філолога не обмежується тільки формуванням комунікативних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, а передбачає загальнокультурну, теоретичну і практичну фахову підготовку, розвиток професійно значущих якостей, ставлень до своєї діяльності, котрі, як зазначає І. В. Соколова, забезпечать «...здатність досягти вершин професіоналізму та професійної майстерності» [222, с. 211] у сфері філології.

Таким чином, зважаючи на вищенаведене, у нашому дослідженні ми будемо притримуватись терміну *«професійна іншомовна компетентність майбутніх філологів»*, який ілюструє дидактично обумовлену інтеграцію професійного й іншомовного аспектів діяльності майбутніх філологів, а також ставлень до неї, комплексу особистісних якостей, особистісного теоретичного і практичного досвіду, що забезпечуватимуть здатність випускників класичних університетів напряму «філологія» виконувати задекларовані освітньо-кваліфікаційною характеристикою [165] професійні обов'язки й повноваження.

Підсумовуючи результати проведеного нами контент-аналізу сутності категорії *«ПК»* та враховуючи інформацію, представлену у відповідних державних документах [165; 186], ми надамо власне тлумачення досліджуваного явища. Під терміном *«професійна іншомовна компетентність майбутнього філолога»*, на наш погляд, слід розуміти ***особистісне утворення, яке ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей, особистісному загальнонавчальному досвіді спеціаліста, набутих ним у процесі навчання у вищій школі мотивів, цінностей і передбачає його теоретичну та практичну готовність упродовж життя використовувати іноземну мову в соціально-трудовій діяльності й професійному пізнанні, удосконалюючи набутий рівень відповідно до власних професійних потреб.***

Спираючись на висновки науковців [15; 40; 102; 107; 213 та ін.] про багатокомпонентність досліджувані категорії, в контексті проблематики дисертаційної роботи ППК майбутнього філолога, на нашу думку, являє собою інтегративну сукупність ціле-мотиваційного (цілі, мотиви, бажання, потреби, спрямованість особистості), когнітивно-діяльнісного (знання, вміння, навички), оцінювально-регулятивного (самоаналіз, самооцінка, саморегуляція, самовдосконалення) та індивідуально-психологічного (професійно значущі якості) компонентів, які забезпечують здатність особистості студента-філолога продуктивно розв'язувати професійні задачі. Таким чином, перелічені компоненти ППК повинні стати об'єктами цілеспрямованого формування і розвитку студентів у вищій школі. На нашу думку, це створить основу для професійної мобільності майбутніх філологів, їхньої підготовки до швидкозмінних умов життя і самореалізації відповідно до світових стандартів і досягнень.

Розглянемо детальніше складники ППК майбутніх філологів, до яких, передусім, віднесемо володіння колом професійних знань, навичок і вмінь, набутих під час навчання в університеті. Вони становлять особистісний досвід фахівця, котрий забезпечує ефективне виконання професійних обов'язків.

Ціле-мотиваційний компонент асоціюється з метою професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, ціннісними орієнтирами, бажаннями, мотивами, потребами, а також окреслює спрямованість цього процесу. Навчання повинно стати для студентів особистісно-життєвою потребою, що поєднує розум, почуття і волю та виявляється в спрямуванні пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, оволодіння професією і розвиток своїх потенціалів [179, с. 141]. Зазначені цілі є ціннісними орієнтирами особистості й слугують засадами для розвитку особистості фахівця, вказує В. А. Сластьонін [173, с. 117]. Цілі професійної діяльності визначаються конкретними мотивами, адекватними тим, що реалізуються у них. Спираючись на думку І. О. Зимньої, вважаємо, що формування у майбутніх філологів мотиваційної сфери, яка є результатом засвоєння системи цінностей, ініціює появу бажань і потреб здійснювати професійну діяльність відповідно до цих цінностей [86, с. 219]. Це

визначає професійну спрямованість особистості. Під спрямованістю розуміють систему домінуючих мотивів, які підпорядковують собі всі інші й характеризують будову усієї мотиваційної сфери людини [189, с. 400]. Отже, система мотивів виконує регулятивну функцію.

У професійній іншомовній підготовці майбутніх філологів домінуючими є професійний, пізнавальний, комунікативний мотиви. Вони ініціюють потреби у набуванні філологічних знань, формуванні навичок і розвитку практичних умінь, підтримують пізнавальний інтерес, активне творче ставлення до процесу навчання, зацікавленість у використанні нових технологій і засобів навчання, бажання саморозвитку, самореалізації і самовдосконалення, ініціюють потребу здійснювати комунікативні дії, що дозволяють реалізовувати особистісні та професійно орієнтовані завдання. Зрозуміло, що така навчально-пізнавальна діяльність приносить задоволення, викликає позитивні емоції, і, звісно, бажання працювати і розвиватися. Проілюструємо зміст цього компоненту у рис. 1.1:



Рис. 1.1. Зміст ціле-мотиваційного компоненту професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів

З огляду на вищезазначене, вважаємо, що усвідомлення майбутніми філологами цілей професійної іншомовної підготовки, формування у них вищезазначених мотивів стимулює до пізнавальної активності і сприяє розвитку механізмів самостійної когнітивної діяльності, уміння здобувати іншомовний досвід відповідно до своїх професійних і життєвих потреб, розвитку власних

професійних потенціалів, що є, на нашу думку, значущими показниками сформованості їхньої ППК.

Когнітивно-діяльнісний компонент ППК майбутніх філологів має два аспекти – когнітивний і діяльнісний. Основу професійної іншомовної підготовки майбутнього філолога, на думку вчених [25; 964; 151; 156; 222; 257; 266] становить оволодіння фундаментальними **філологічними знаннями** (лінгвістичними, лінгвокраїнознавчими і соціокультурними). Знання, за визначенням А. М. Щукіна, є системою орієнтирів, опора на які дозволяє здійснювати мовленнєву діяльність, коректну з точки зору норм, що існують у мові, яка вивчається. Зважаючи на те, що знання ІМ є одним із ключових завдань професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, долучаємося до думки дослідника про те, що володіння мовою без знайомства з її системою у вигляді правил, які в ній існують, буде недостатнім для тих, хто планує користуватися нею у професійних цілях [267, с. 126]. Утім, у контексті проблеми нашого дослідження, окрім лінгвістичних, вважаємо значущим володіння соціокультурними і лінгвокраїнознавчими знаннями, оскільки саме ці знання і сформовані відповідні навички, як зазначає С. Ю. Ніколаєва, забезпечують «...здатність розуміти і використовувати мовні і мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації і стилю спілкування» [139, с. 425]. Відтак, для фахівця з іноземної філології, знавця мов і культур інших народів, є актуальним володіння вищезазначеними знаннями.

Резюмуючи вищенаведене, ми умовно об'єднуємо лінгвістичні, соціокультурні та лінгвокраїнознавчі знання у *когнітивний аспект* означеного компоненту.

Прокоментуємо його складники. *Лінгвістичні знання* – знання про систему мови (фонетичні, орфографічні, лексичні, граматичні, морфологічні, синтаксичні) – передбачають знання про значення мовної одиниці. Лінгвістичні знання і сформовані відповідні навички забезпечують здатність за допомогою системи мови розуміти чужі думки і висловлювати власні судження в усній і писемній формах [267, с. 140].

Лінгвокраїнознавчі знання – знання мовних і мовленнєвих засобів спілкування з національно-культурною семантикою, що включають: країнознавчу безеквівалентну та фонову лексику; сталі вирази, ідіоми, кліше, фразеологізми, прислів'я, приказки, афоризми, що утворюють так звану «мовну картину світу» кожного народу і є безцінним джерелом пізнання культури і суспільства. Під мовною картиною світу розуміємо зафіксовану у мові і специфічну для конкретного мовного колективу схему сприйняття дійсності [139, с. 35]. З огляду на особливості професії філолога, вважаємо володіння лінгвокраїнознавчими знаннями значущим у процесі формування ПК. *Соціокультурні знання* передбачають обізнаність студентів-філологів щодо національно-культурних особливостей соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови: їхніх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії, культури, а також способів користування цими знаннями у процесі спілкування [47; 50; 80; 171; 198; 224]. Вважаємо, що володіння соціокультурними знаннями забезпечує здатність і готовність майбутнього філолога здійснювати професійне спілкування в різних умовах міжкультурного соціуму.

Таким чином, володіння студентом-філологом філологічними знаннями підвищує його ерудицію, інформованість у різних сферах освіти, сприяє становленню його як фахівця, компетентного у своїй справі, а також дозволяє виконувати необхідні для роботи професійні функції.

Зважаючи на вищезазначене, вважаємо логічним виокремити й *діяльнісний аспект* у складі когнітивно-діяльнісного компоненту ПК майбутніх філологів. У своїх міркуваннях долучаємося до висновків О. М. Леонтьєва про те, що «реальну основу особистості людини становлять не закладені в ній генетичні програми, не глибина її природних здібностей та інтересів і навіть не набуті нею навички, знання і вміння, в тому числі й професійні, а ті види діяльності, які реалізуються через ці знання і вміння» [125, с. 183]. Як показано на рис.1.2, діяльнісний аспект означеного компоненту складають уміння, які трансформуються з потенційного в діяльнісний стан і функціонують у вигляді способів діяльності, що необхідні філологу для реалізації професійного іншомовного спілкування:



Рис.1.2. Зміст когнітивно-діяльнісного компонента професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів

Варто зазначити, що практичні вміння розглядаються дослідниками як «процесуальний компонент» (В. Г. Редько, І. Й. Халимон), «операційно-діяльнісний» (В. О. Калінін), «змістово-операційний» (О. М. Волченко), «поведінковий» (О. О. Павленко). Різноманітність умінь, які вивчаються вітчизняними і зарубіжними науковцями [40; 94; 156; 177; 193; 222], спрямувала нас до виокремлення **практичних умінь**, тобто тих, які стосуються трудової діяльності майбутніх філологів:

1) *комунікативні вміння*, які забезпечують здатність брати участь у різних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі, читанні та аудіюванні) на основі отриманих знань та сформованих навичок на рівні, визначеному чинною програмою: для основної ІМ рівень 5 (Компетентний), що співвідноситься з рівнем С2.1 (Mastery Professional) шкали, запропонованої Радою Європи, для другої ІМ – рівень 4 (Автономний), що відповідає С1.2 (Effective Professional) [186]; використовувати лінгвокраїнознавчі, соціокультурні знання та культурологічну інформацію у професійній іншомовній комунікації, науково-дослідній та педагогічній діяльності;

2) *когнітивні вміння* надають можливість ефективно навчатися, оволодівати змістом навчального предмета у процесі мовленнєвої діяльності на основі сформованих відповідних навичок. Вони включають вміння спостерігати, порівнювати, класифікувати, систематизувати інформацію, що надходить,

відповідно до поставлених навчальних і професійних завдань, передбачати, оцінювати інформацію, формулювати ідеї тощо; конструктивно критикувати та обґрунтовувати свої думки, висновки, рішення; здійснювати пошукову роботу у наукових джерелах, залучати технічні засоби та інформаційні технології у процесі пізнавальної діяльності; зіставляти і протиставляти мовні явища, виокремлювати в прочитаному або почутому головні й опорні поняття, встановлювати зв'язок між фактами, подіями, поняттями; знаходити інформацію з історії і культури різних країн, складати план відтворення прочитаного або почутого, інтерпретувати прочитане або почуте згідно з контекстом мовленнєвого продукту;

3) *технологічні вміння* забезпечують здатність користуватися лінгвістичною та контекстуальною здогадкою на основі набутих знань і сформованих навичок; використовувати міміку, жести для здійснення професійного іншомовного спілкування; вміння використовувати інформаційні технології у процесі навчання; виконувати навчально-професійні, дослідницькі завдання в індивідуальній і колективній роботі; застосовувати власний досвід оволодіння іншомовним мовленням у викладацькій і перекладацькій діяльності; вдосконалювати свої навчальні стратегії.

Підсумовуючи, зазначимо, що володіння студентами філологічними знаннями, сформованість відповідних навичок і розвиненість практичних умінь свідчить про рівень іншомовної комунікативної компетентності, яка є одним із вагомих показників сформованості ППК майбутніх філологів.

Сутність *оцінювально-регулятивного компоненту* розглядаємо через призму поняття рефлексії, здатності до оцінювання й регулювання своєї діяльності. На думку Н. М. Боритко, рефлексія – це «не просто усвідомлення того, що є в людині, але й перетворення самої людини, її індивідуальної свідомості, особистості, здібності до пізнання та діяльності, це шлях пошуку в собі «духовного, суттєвого», це шлях до самого себе» [32, с. 4]. Рефлексивність особистості виявляється у її здатності критично оцінювати свої дії та змінювати відповідно до цього мислення і діяльність [179, с. 293]. Актуальним у контексті проблеми нашого дослідження вважаємо висновок В. О. Калініна про те, що

критичне ставлення людини до власної діяльності є однією з умов усвідомлення своїх професійних дій, що дозволяє виокремити складові успіху або виявити причини невдачі своєї діяльності [94, с. 69]. Згідно з твердженнями психологів [179; 189], щоб досягти успіху у своїй діяльності, суб'єкт має аналізувати не тільки завдання, що він має виконувати, а й власне мислення, створювати образ свого «Я», переосмислювати свої особистісні стереотипи (відсутність наполегливості, організованості, рішучості у процесі навчання). Відтак, розвиток рефлексії відбувається за таких умов: 1) вербальний і невербальний зворотний зв'язок (оцінка оточуючих); 2) порівняння себе з іншими; 3) спостереження за своїми думками, вчинками почуттями для подальшого управління самим собою; 4) зіставлення свого «Я-сьогоднішнього» з «Я – вчорашнім».

Резюмуючи зазначене вище, можна зробити висновок, що успішна професійна діяльність майбутніх філологів залежить від їхнього вміння критично оцінювати і регулювати свою діяльність. Цим зумовлена назва означеного компоненту і його зміст, який подано на рис. 1.3:



Рис. 1.3. Зміст оцінювально-регулятивного компоненту професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів

Враховуючи думку психологів і педагогів [32; 94; 179; 219], до змісту оцінювально-регулятивного компоненту ПК майбутніх філологів ми відносимо: 1) уміння аналізувати свій рівень розвитку і власну діяльність; 2) уміння

порівнювати рівень розвитку і результати діяльності, 3) уміння свідомо контролювати власний розвиток і діяльність; 4) вміння адекватно оцінювати результати своєї діяльності (вміння самооцінювання та самоконтролю); 5) уміння коригувати власну діяльність (уміння саморегуляції); 6) уміння самовдосконалюватися й саморозвиватися. Вважаємо, що сформованість перелічених умінь є значущим показником сформованості ПК майбутніх філологів.

Зважаючи на те, що ПК є особистісним новоутворенням, логічним є виділення в структурі ПК майбутнього філолога *індивідуально-психологічного компонента*. Долучаємося до думки фахівців про те, що професіоналізм людини залежить від її особистісних якостей, які характеризують її індивідуальний стиль роботи, навчання, характер стосунків з колегами, партнерами [31; 36; 39; 88; 173; 222]. *Професійно значущі якості* особистості вчені визначають як такі, що характеризують інтелектуальну і емоційно-вольову властивості людини, суттєво впливають на результат професійної діяльності й визначають індивідуальний стиль фахівця [145, с. 143; 173, с. 34]. Водночас, знання професійно значущих якостей сучасного спеціаліста, їхньої ролі у професійній діяльності дозволить майбутньому фахівцю діагностувати себе на предмет визначення ступеня сформованості їх на тому чи іншому етапі професійного становлення, визначити шляхи та засоби подальшого розвитку позитивних якостей і викорінення негативних [145, с. 147].

Особистість філолога, згідно з його освітньо-кваліфікаційною характеристикою [165], включає якості, притаманні кільком професіям. До основних рис фахівця у галузі філології відносять такі: любов до професії вчителя, педагогічні здібності та здібності до оволодіння ІМ, творча активність, почуття відповідальності, глибокі знання та вміння; здібність до творчої педагогічної роботи (широта інтересів, системне бачення реальних ситуацій, швидкість їх оцінювання за умови мінімуму інформації, наукова ерудиція, критичне мислення, логічне мислення, рефлексія); соціальна активність (небайдужість, почуття обов'язку, оптимізм, комунікабельність, енергійність, наполегливість, толерантність, організованість, мобільність, чесність); політична культура (ідейна

зрілість, знання теоретичних основ політичної діяльності в колективі); природно-наукова культура (освіченість); гуманітарна культура (філософська, релігійна, соціологічна, моральна, естетична та історична). Цей перелік є загальним, оскільки включає не тільки значущі якості для філолога, майбутнього викладача ІМ, дослідника, перекладача, літературознавця, але й здібності, вміння, знання. Тому, зважаючи на завдання нашого дослідження, він вимагає певної конкретизації.

І. В. Соколова у межах особистісного профілю учителя-філолога за двома спеціальностями виокремлює якості, які диференціюються на професійні, психолого-педагогічні та моральні. Професійні якості, зазначає авторка, створюють основу для вдосконалення фахівця як професіонала (самокритичність, саморефлексія), а психолого-педагогічні та моральні якості забезпечують встановлення ефективних взаємин зі всіма суб'єктами діяльності (комунікабельність, чуйність, ввічливість, емпатія, чесність, тактовність, любов до дітей, гуманність) [222, с. 206].

Деякі дослідники диференціюють професійно значущі якості педагога на головні та другорядні [145; 173; 204; 213; 243; 245]. Без головних неможливо стати кваліфікованим спеціалістом, а другорядні опосередковано впливають на педагога і роблять з нього яскраву особистість. До головних відносять любов до дітей, професіоналізм, широку ерудицію, педагогічну інтуїцію, толерантність, адекватну самооцінку, самовладання, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури і моральності, професійне володіння методами навчання і виховання [77; 121; 173; 264]. Другорядними науковці називають комунікабельність, артистичність, енергійність, доброту, почуття гумору. Ці характеристики будуть слугувати нам підґрунтям для визначення якостей, які впливають на результати професійної діяльності *філолога* і визначають його індивідуальний стиль.

Ураховуючи особливості освітньо-кваліфікаційної характеристики [165] та результати педагогічних досліджень [134; 145; 148; 154; 173; 179; 222; 247], ми виокремлюємо дві групи якостей, які, на наш погляд, є рівнозначно важливими для професії філолога – вони складають зміст індивідуально-психологічного компоненту ПІК майбутніх філологів, який подано на рис.1.4:



Рис. 1.4. Зміст індивідуально-психологічного компоненту професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів

Охарактеризуємо зміст означеного компоненту.

Перша група – **морально-психологічні якості**, котрі забезпечують установалення ефективних взаємин з різноманітними суб'єктами професійної діяльності:

- *комунікабельність* – професійна здатність філолога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати у контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника і мати задоволення від спілкування;
- *перцептивність* – здатність філолога сприймати світ очима інших, розуміти його так, як вони, аналізувати факти і явища з їх позицій, висловлювати свої оцінки, судження і надавати можливість продискутувати подану ним інформацію; спроможність глибоко відчувати стан іншої особи чи групи людей, сприймати і розуміти їх вчинки;
- *емоційна стабільність* – професійна здатність володіти собою, зберігати самовладання, здійснювати самоконтроль незалежно від зовнішніх чинників, які провокують емоційний зрив;
- *толерантність* – здатність визнавати, розуміти і приймати наявність численних точок зору, вміння вести дискусії, розв'язувати суперечки, що виникають;

- *оптимізм* – позитивна налаштованість у процесі спілкування, бачення позитивного у різноманітних ситуаціях, спроможність активного пошуку рішень; також до морально-психологічних якостей відносять високу духовність, відповідальність, гуманність, чуйність, чесність [165; 224; 268].

До другої групи відносимо **професійно-філологічні якості**, що слугують підгру підґрунтям для професійного становлення фахівця:

- *компетентність* – освіченість, авторитетність, обізнаність у філологічній галузі;
- *творча активність* – здатність до творчих проявів, спроможність генерувати нетрадиційні ідеї, відходити від традиційних шляхів вирішення проблем;
- *самокритичність* – прагнення оцінювати свою поведінку, вміння виявляти свої помилку і недоліки;
- *динамізм* – системне бачення реальних ситуацій, швидкість їх оцінювання за умови мінімуму інформації;
- *самостійність* – здатність приймати рішення і здійснювати будь-яку діяльність без сторонньої допомоги. До важливих якостей філолога належать також хороша пам'ять, наполегливість, енергійність, мобільність, гнучкість, організованість, наукова ерудиція тощо [165; 190; 249].

Спираючись на вищенаведене, вважаємо сформованість вищезазначених якостей значущим показником сформованості ПК майбутніх філологів. Узагальнений вигляд змісту ПК майбутніх філологів поданий на рис. Б.1 (див. Додаток Б). Зміст компонентів ПК майбутніх філологів охоплює знання, навички, вміння і професійні характеристики, які у своїй єдності створюють засади для професійної мобільності майбутніх філологів, їхньої підготовки до іншомовної комунікації й швидкозмінних умов життя, а також самореалізації відповідно до світових стандартів і досягнень.

Аналіз проблеми формування ПК майбутніх філологів засвідчив багатокомпонентний характер цього особистісного новоутворення, що характеризується диференційованим проявом кожного з компонентів [25].

Логіка наших подальших роздумів передбачає діагностування сформованості ПК майбутніх філологів і визначення її рівнів. Під *діагностуванням* розуміємо процес отримання достовірної інформації про стан і розвиток контрольованого педагогічного об'єкта [189, с. 52]. Цінність діагностування полягає не стільки у вивченні і дослідженні об'єкта, скільки у вимірюванні, що здійснюється на основі критеріїв. На нашу думку, це надасть можливість не тільки виявити певні труднощі, що виникають у процесі формування ПК під час навчання у вищій школі, і, відповідно, здійснюють вплив на його ефективність, а й окреслити можливі шляхи їх подолання. З цією метою вважаємо за необхідне визначити критерії, на основі яких відбуватиметься характеристика рівнів сформованості ПК майбутніх філологів.

Фахівці тлумачать *критерій* (грец. *criterion* – засіб, судження) як ознаку, підґрунтя для прийняття рішення з оцінювання чого-небудь на відповідність запропонованим вимогам [255, с. 178]. Принагідно зазначимо, що ознаку тлумачать як зовнішній прояв властивостей, за якими її можна впізнати, визначити чи описати [58]. У складі критеріїв, як правило, визначають *показники*, що тлумачать як наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення у чому-небудь [162]. Показник вказує, що саме фіксується числом, одержаним у ході вимірювання. О. Я. Савченко, В. М. Чайка характеризують критерій як реальну, точно обрану ознаку, величину, що вважаються вимірником об'єкту оцінювання [204; 255].

Беручи до уваги зазначені трактування, у межах проблеми нашого дослідження, під *критерієм* розуміємо якості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість визначити рівень його сформованості і зробити висновок про його стан. *Показники* є наочними даними, одержаними в результаті вимірювань у процесі педагогічної роботи. Вони допомагають виокремити найсуттєвіші аспекти педагогічної діяльності і дати їм адекватну оцінку [58].

Вивчення наукових розвідок засвідчує, що існують різні критерії і показники сформованості досліджуваної категорії. Так, І. Й. Халимон визначає такі критерії і показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ:

1) *ціннісно-мотиваційний* із показниками: бажання працювати вчителем ІМ; бажання досконало оволодіти професією вчителя ІМ; зацікавленість ІМ як важливим засобом спілкування, навчання і самовдосконалення; 2) *когнітивно-операційний* із такими показниками: іншомовні комунікативні вміння, система професійно значущих знань; уміння застосовувати теоретичні знання у педагогічній діяльності; 3) *особистісний* із показниками (комунікабельність, емпатія, креативність, щирість у ставленні до учнів, активність, педагогічний такт у спілкуванні, інтерес до дитини (людини), організаторські здібності; 4) *рефлексивний* із такими показниками (уміння аналізувати й адекватно оцінювати свою діяльність, уміння коригувати власну діяльність залежно від обставин, уміння саморегуляції, самовдосконалення і саморозвитку [250, с. 54 - 55]. О. М. Волченко здійснює вимірювання сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів ІМ за такими критеріями: 1) *професійно-мотиваційний*, проявами якого є професійне спрямування іншомовного мовлення; 2) *змістово-операційний*, який охоплює психолого-педагогічні та предметні знання, мовленнєві, конструктивні й організаційні вміння; 3) *персоналізований* із показниками комунікабельності та емпатії; 4) *результативний*, який вимірює здатність контролювати та оцінювати власну діяльність [40, с. 8].

В. О. Калінін, досліджуючи проблему готовності вчителя до роботи у школі, визначає критерії професійної готовності: 1) *стимулюючий*, 2) *когнітивний*; 3) *практичний*; 4) *ціннісний*; 5) *результативний* [94, с. 15]. З. Ф. Підручна у визначенні рівнів сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів керується такими критеріями: особистісно-гуманна орієнтація, індивідуальний стиль діяльності, професійна спрямованість, професійне мислення, цілісність концепції «Я-перекладач», діалогічна готовність, вміння проектувати особистісно-орієнтовану ситуацію взаємодії [177, с. 12].

Зважаючи на вищевказані погляди вчених, визначення рівня сформованості ПК майбутніх філологів ми пропонуємо здійснювати на основі критеріїв і показників, що обрані нами на основі опису відповідних компонентів ПК згідно з

темою нашого дослідження, а саме: *мотиваційний, комунікативно-когнітивний, рефлексивний, особистісно-професійний*. У процесі визначення цих критеріїв ми спиралися на загальні вимоги, що ставляться до їх вибору: інформативність, об'єктивність, нейтральність, можливість якісного опису [205, с. 39].

Так, *мотиваційний критерій* – це сукупність цілей, мотивів і потреб, які спонукають майбутнього філолога до оволодіння ІМ як інструментом майбутньої професійної діяльності і професійного зростання. Показниками цього критерію вважаємо: 1) бажання досконало оволодіти професією філолога; 2) розуміння необхідності вдосконалення власної трудової діяльності у галузі філології; 3) стійкий інтерес до ІМ як засобу спілкування і самовдосконалення та нових технологій навчання; 4) прагнення прояву креативності у розв'язанні професійних задач. Перелічені показники свідчать про ціннісні орієнтири особистості (загальні цінності та цінності, що пов'язані з майбутньою професією та значущістю філологічних знань) та про систему мотивів професійної діяльності майбутнього філолога. Визначення цього критерію пов'язане з тим фактом, що поєднання різних мотивів, згідно з А. К. Марковою, утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки, яка залежить від багатьох мотивів і, в цілому, формує прагнення оволодіти професією філолога. Отже, система мотивів професійної діяльності педагога, що, як ми зазначали раніше, є актуальною і для професії філолога, зорієнтована на такі аспекти професійної поведінки як професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала і включає чотири групи мотивів: 1) мотиви розуміння призначення професії; 2) мотиви професійної діяльності, що зорієнтовані як на процес, так і на результат професійної діяльності; 3) мотиви професійного спілкування (престижу професії у суспільстві, соціальної співпраці у професії, міжособистісного спілкування у професії); 4) мотиви виявлення особистості у педагогічній діяльності (мотиви розвитку і самореалізації, мотиви розвитку індивідуальності) [133, с. 74]. На думку дослідників, компетентність має вияв лише за умови особистої зацікавленості індивіда у певному виді діяльності [148; 179]. Отже, мотивація до професійної іншомовної

діяльності філолога та його ціннісні орієнтири здійснюють вплив як на процес, так і на результат формування ППК майбутніх філологів.

Показниками *комунікативно-когнітивного* критерію сформованості ППК майбутніх філологів є: 1) філологічні знання і сформовані відповідні навички та 2) практичні вміння. Важливість володіння професійними знаннями зумовлена тим, що професійна діяльність майбутнього філолога, котра, передусім, пов'язана із здійсненням професійного іншомовного спілкування, можлива за умови володіння системою професійно значущих (філологічних) знань і сформованих відповідних навичок. До них відносимо лінгвістичні, лінгвокраїнознавчі та соціокультурні знання, що становлять теоретичний фундамент, без оволодіння якими здійснювати успішну мовленнєву діяльність не уявляється можливим.

Виокремлення практичних умінь, що передбачають їх сформованість у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, забезпечують здатність користуватися ІМ у процесі навчання і професійній діяльності та використовувати її як інструмент самопізнання і самовдосконалення; а також здатність застосовувати сформовані мовну, мовленнєву, соціокультурну і загальнонавчальну компетентності у різних, зокрема професійних ситуаціях. Деталізуючи показники ППК, виокремлюємо такі вміння: здійснювати іншомовну комунікацію залежно від ситуації; добирати ефективні засоби спілкування; користуватися лінгвістичною та контекстуальною здогадкою; вирішувати навчально-професійні, дослідницькі завдання в індивідуальній і колективній роботі, залучаючи різноманітні засоби отримання необхідної інформації, застосовувати мультимедійні технології у навчанні; використовувати власний досвід оволодіння іншомовним мовленням у викладацькій і перекладацькій діяльності; удосконалювати свої навчальні стратегії.

Рефлексивний критерій вимірює готовність майбутніх філологів до об'єктивної самооцінки, спроможність до дискусії з собою, здатність до саморегулювання, корекції власної діяльності і самовдосконалення у подальшій навчальній і професійній діяльності. Відтак показниками цього критерію ми обрали такі уміння: 1) аналізувати, порівнювати та свідомо контролювати рівень розвитку і результати своєї діяльності та адекватно їх оцінювати (вміння

самооцінювання та самоконтролю); 2) самостійно коригувати власну діяльність (уміння саморегуляції) та 3) самовдосконалюватись і саморозвиватися відповідно до життєвих і професійних потреб. Вважаємо виокремлення рефлексивного критерію важливим, оскільки це пов'язане з тим, що оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності, своїх можливостей, професійних якостей є значущою для формування самооцінки студента і його власного розвитку.

Особливе місце у діагностуванні сформованості ППК як особистісного новоутворення ми відводимо *особистісно-професійному критерію*. Зважаючи на те, що в межах нашого дослідження складно здійснити вимірювання і простежити формування усіх необхідних компетентному фахівцю якостей, спираючись на результати педагогічних досліджень [40; 108; 189; 222; 250], ми обрали показниками особистісно-професійного критерію такі професійно значущі якості: комунікабельність, емпатію, толерантність, компетентність, самокритичність, емоційну стабільність, творчу активність, динамізм і самостійність. Вважаємо, що розвиненість цих якостей свідчить про сформованість ППК майбутніх філологів.

Згадані показники лягли в основу визначення рівнів сформованості ППК майбутніх філологів. Відомо, що випускники закінчують університет із різним рівнем іншомовної підготовленості, розвитку професійних якостей і вмій. Це залежить від багатьох чинників (суб'єктивних і об'єктивних). У зв'язку з цим, і рівень сформованості ППК майбутніх філологів не буде однаковим. Відтак, виникає необхідність розробити шкалу, яка надала б змогу визначити рівень сформованості ППК на основі отриманих показників наведених вище критеріїв.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що існують різні інтерпретації рівнів сформованості професійної іншомовної компетентності: репродуктивний, реконструктивний, творчий (О. М. Волченко); низький, середній, достатній, і високий (Л. Є. Нагорнюк), низький, середній, високий (В. О. Калінін, І. Й. Халимон, І. М. Чемерис), низький, достатній, високий (В. В. Баркасі, А. С. Іванова, В. Г. Редько, Н. Ю. Іщук). Ми обрали тьохрівневу шкалу (низький, достатній, високий), яка найчастіше зустрічається у педагогічних дослідженнях [87; 90; 94; 151; 213; 257]. Зрозуміло, що високий і низький рівні відображають здатність

майбутніх філологів здійснювати свою професійну діяльність дуже добре або відсутність чи майже відсутність цієї здатності. Достатній рівень, на відміну від середнього, що за значенням близький до проміжного, на наш погляд, відображає рівень, достатній для здійснення трудової діяльності. Тому, його розглядаємо як позитивний. Отже, цієї шкали притримуємося у процесі діагностики рівнів сформованості ППК майбутніх філологів.

Ураховуючи те, що сформованість ППК залежить від рейтингу прояву показників за всіма визначеними критеріями, подамо їх опис у табл. Б.2 (див. Додаток Б) саме у такому порядку. Зміст кожного показника ми визначили самостійно відповідно до теми нашого дослідження, ґрунтуючись на описі компонентів ППК. Визначення рівнів ППК майбутніх філологів створює умови для проведення вимірювання за допомогою показників запропонованих критеріїв під час експериментального навчання студентів.

Так, на початку експериментальної роботи в межах констатувального зрізу, що проводився наприкінці II семестру 2011-2012 н.р. серед студентів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, ми провели діагностику вхідного рівня сформованості ППК майбутніх філологів за окремими показниками (детальний опис поданий у підрозділі 3.1). Отримані дані тестування, у якому брали участь 68 майбутніх філологів II курсу, засвідчили недостатній рівень сформованості їх ППК. Середній показник рівня навченості К за В. П. Беспальком [20] не досяг позитивного 0,7 і склав лише 0,65 в середньому по групах.

Вивчення наукових розвідок [45; 51; 106; 114; 166; 213] та власний досвід підказують, що складність процесу реалізації задекларованої ЗЄР з мовної освіти [80] вимоги щодо рівня мовної і мовленнєвої підготовки, яка є значущим показником сформованості їхньої ППК, зумовлена тим, що використання традиційних засобів навчання (підручників, навчальних посібників, аудіо та відеоматеріалів тощо) не повною мірою забезпечує провідний характер професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Разом із тим, отримані дані опитування, що передбачало виявлення ставлення майбутніх філологів до їхньої майбутньої професії, продемонстрували переважно низький рівень зацікавленості майбутніх філологів вивченням ІМ і майбутньою професією на фоні досить стабільного бажання стати дипломованим фахівцем. У ході діагностики мотивів учіння за методикою Т. І. Ільїної [183] було з'ясовано, що загалом пізнавальну діяльність студентів спрямовують мотиви шкали «отримання диплому» – 57,6%, а мотиви «оволодіння професією» мають низькі показники – 6,9% в середньому по групах.

З огляду на результати вхідних діагностик, можна зробити висновок про те, що ефективність перебігу процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів і його кінцевий результат – формування у них ПКК – вимагає перегляду існуючих і пошуку нових навчальних резервів, здатних підвищити якість цього процесу, а також спроможних забезпечити особистісний розвиток і саморозвиток майбутніх філологів та викликати інтерес до навчання і майбутньої професії.

На наш погляд, таким потенціалом володіють мультимедійні технології (мультимедійні навчальні програми, відео-лекції, освітні онлайн-платформи, навчальні сайти тощо). Ми припускаємо, що їх упровадження в процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів зможе наповнити його сучасними навчальними матеріалами, що сприятиме підвищенню якості навчання студентів, формуванню професійно значущих якостей і необхідних для майбутніх філологів умінь. Водночас, різноманітність інформації, представленої у мультимедійному форматі, на наш погляд, здійснюватиме вплив на рівень зацікавленості предметом «Іноземна мова» і ціннісні орієнтації студентів, що слугують засадами для вмотивованої навчальної діяльності і розкриття особистісного потенціалу майбутніх філологів.

Утім, проблема використання будь-яких нових технологій вимагає системного аналізу й дидактичного та методичного обґрунтування. Зважаючи на це, перейдемо до розгляду дидактичного потенціалу мультимедійних технологій в освіті та галузі навчання ІМ, зокрема.

1.2 Дидактичний потенціал мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови

Проблема дослідження дидактичного потенціалу мультимедійних технологій у галузі навчання ІМ і відповідно у професійній іншомовній підготовці майбутніх філологів спрямовує нас на визначення базових понять, якими ми будемо оперувати у ході наших подальших міркувань: «інформаційні технології», «інформаційна культура», «мультимедійні технології», «мультимедійні засоби навчання». Звернемося до розгляду сутності цих категорій.

Освіта як важливий соціальний інститут (саме тут відбувається формування особистості) визначає економічний, моральний, духовний потенціал суспільства, цивілізації в цілому, і в той же час зазнає впливу інформаційної революції. Отже, перед педагогами постає важливе завдання – виховати і підготувати молодь, спроможну активно включатися у якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з інформацією. І, якщо раніше головною метою освіти була передача молоді інтелектуального потенціалу, накопиченого людством, то зараз акценти змінилися. По-перше, інформаційне суспільство потребує фахівців, які мали б достатній рівень інформаційної культури, необхідної для роботи у конкретній сфері діяльності. Під *інформаційною культурою*, слідом за А. Н. Ревенко, розуміємо вміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати сучасні технічні засоби і методи [191, с. 65]. Зважаючи на це, серед найважливіших характеристик майбутніх фахівців визначають володіння інформаційними технологіями і здатність до їх використання у своїй професійній діяльності. Це є зовнішньою вимогою до системи освіти, оскільки знання, навички і вміння випускників університетів повинні відповідати не тільки вимогам своєї країни, а й світовим стандартам [118; 123; 225]. Отже, йдеться про формування у фахівця нового рівня інформаційної компетентності, що задекларовано у відповідних державних документах [165; 186; 279]. По-друге, комп'ютеризація є необхідністю самої педагогічної науки, яка потребує підвищення якості навчально-виховного процесу, оптимізації управління у сфері освіти, вдосконалення науково-

педагогічних досліджень, підсилення впливу їхніх результатів на педагогічну практику [52, с. 8].

Пошук оптимальних шляхів упровадження інформаційних технологій у сферу освіти привертає увагу не тільки вчених: педагогів, психологів, дидактів, методистів, але й великої кількості освітян-практиків: учителів, керівників навчальних закладів, викладачів і студентів. Зарубіжними та вітчизняними дослідниками накопичено значний досвід щодо використання інформаційних технологій у навчальному процесі [14; 19; 48; 55; 62; 78; 96; 105; 137; 147]. Особливістю цих публікацій є розуміння того, що проблема комп'ютеризації процесу навчання не може бути вирішена лише за рахунок удосконалення комп'ютерної техніки. Необхідні нові педагогічні технології, що розроблені з урахуванням дидактичних можливостей комп'ютерних засобів і брали б до уваги психологічні особливості студентів, рівень їхньої підготовленості та особистісні потенціали. Зважаючи на це, логіка наших подальших міркувань передбачає деталізацію поняття *«інформаційні технології»* і можливостей їх застосування у процесі навчання.

У сучасній науково-педагогічній і методичній літературі зустрічаємо низку термінів, синонімічних тому, що нами розглядається: *«сучасні інформаційні технології навчання»*, *«нові інформаційні технології»*, *«новітні інформаційні технології»*, *«комп'ютерні технології навчання»*, *«комп'ютерно-орієнтовані технології навчання»*, *«інформаційні технології»*, *«інформаційно-комунікаційні технології»* тощо.

У результаті аналізу наукової літератури [22; 56; 70; 76; 92; 160; 194; 202; 214; 283] ми дійшли висновку, що, внаслідок динамічного розвитку інформаційних технологій, універсального тлумачення цього поняття поки що не існує. Втім, найбільш поширеними є терміни *«нові інформаційні технології»* та *«інформаційні технології»*. Ми надаємо перевагу останньому, оскільки *«інформаційні технології»* є сучасними, проте сьогодні їх складно вже назвати новими або новітніми.

Наведемо деякі трактування досліджуваного поняття. Відповідно до тлумачення, прийнятого ЮНЕСКО, *«інформаційні технології»* – це комплекс

взаємозалежних наукових, технологічних, інженерних дисциплін, які вивчають методи ефективної організації праці людей, зайнятих опрацюванням і збереженням інформації; обчислювальну техніку і методи організації та взаємодії з людьми і виробничим устаткуванням, практичні додатки, а також пов'язані з усім цим соціальні, економічні і культурні проблеми [41].

«Інформаційні технології» як процес, який використовує сукупність засобів та методів оброблення та передачі первинної інформації нової якості про стан об'єкта, процесу чи явища» розглядає Л.І. Шилова [263, с. 187]. Водночас, Т. В. Крамаренко розуміє це поняття як технологію опрацювання інформації за допомогою комп'ютера і телекомунікаційних засобів [115, с. 3]. Подібним є трактування М. І. Жалдака, який визначає «інформаційні технології» як «сукупність методів, засобів і прийомів діяльності, які використовуються з метою збору, систематизації, опрацювання, передачі, представлення різноманітних повідомлень і даних» [76, с. 130].

З огляду на проблему нашого дослідження, актуальним вважаємо термін «інформаційні технології навчання», оскільки він підкреслює зв'язок інформаційних технологій з навчально-виховним процесом. Ще в 70-ті роки минулого століття польський дослідник Ф. Янушкевич зробив спробу визначити «інформаційні технології навчання» як сукупність методико-організаційних дій, що спрямовані на оптимізацію навчального процесу за допомогою технічних та інформаційних засобів [4]. Більш розгорнуте пояснення досліджуваного поняття надає О. М. Гудирева: «...це система взаємопов'язаних складових: сучасних інформаційних методів і засобів цілеспрямованого пошуку, створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання, передачі і використання даних і знань та сукупність наукових знань про функціонування цієї системи, спрямована на удосконалення навчального процесу з найменшими витратами» [61, с. 28]. Аналогічні визначення знаходимо в роботах В. П. Беспалька, Є. С. Полат, І. В. Роберт. У контексті завдань нашого дослідження, актуальним є тлумачення М. М. Фіцули, який зазначає, що «інформаційні технології навчання» – це методологія

і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів [248, с. 159].

Отже, не зважаючи на різні погляди щодо характеристики розглядуваної категорії у педагогічній літературі, всі вони асоціюються з процесами опрацювання інформації за допомогою комп'ютерів та її використання для оптимізації навчального процесу.

Узагальнення наведених трактувань дозволило нам визначитися з власним розумінням цього терміну: *«інформаційні технології навчання»* – це сукупність методів збору, організації, зберігання, оброблення, пред'явлення та передачі інформації з використанням комп'ютерної техніки, що дозволяє оптимізувати навчальний процес. Долучаємося до думки дослідників про те, що метою використання інформаційних технологій є підготовка студентів до повноцінного життя та професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Вони покликані забезпечити реалізацію таких педагогічних завдань: а) інтенсифікації всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; б) формування відкритої системи освіти, що забезпечує тому, хто навчається, власну траєкторію самоосвіти; в) системної інтеграції предметних галузей знань; д) розвитку творчого потенціалу здібностей до комунікативних дій; е) розвитку експериментально-дослідницької роботи та культури навчальної діяльності; є) формування інформаційної культури; ж) реалізації соціального замовлення, зумовленого інформатизацією сучасного суспільства, з) підготовки фахівців з інформатики і обчислювальної техніки, користувачів засобів інформаційних технологій [96; 132; 214; 246].

Як бачимо, проблема інформаційної адаптації людини в інформаційному середовищі змушує переглядати зміст навчання, що потребує вибору ефективніших методів і засобів надання освітніх послуг. У цьому випадку саме інформаційні технології стають головним інструментом доступу до різних джерел інформації і формування мотивації до самостійного пошуку, оброблення, сприйняття та використання цієї інформації, що є одним із найважливіших аспектів сучасного освітнього процесу у вищій школі. Втім, серед сучасних

досліджень цікавою в межах нашої проблеми видається позиція І. І. Мархеля та Ю. О. Овакимяна [135], які вказують на комплексний характер застосування інформаційних і традиційних технологій у навчанні.

Аналіз проблеми впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вимагає її дослідження в історичному аспекті. Розглянемо стисло етапи використання інформаційних технологій у сфері навчання ІМ. Перший етап (50-70-ті роки ХХ ст.) характеризується розробкою комп'ютерних програм, що були спрямовані на повторення та тренування переважно мовних навичок і формування відповідних умінь (drill and practice). У 80-ті роки ХХ століття з появою персональних комп'ютерів з'явилися нові комп'ютерні тренувальні програми, розроблені на основі самостійного пошуку, самоконтролю та взаємодії з програмою. Наприкінці 90-х років і до наших днів з появою Інтернету розпочинається бурхливий розвиток мультимедійних технологій, з'являються нові електронні підручники, бібліотеки, соціальні сервіси, навчальні сайти тощо. Інформаційні технології починають широко використовуватися й у галузі навчання ІМ.

Відомо, що особливість предметної галузі «Іноземна мова» полягає у тому, що її зміст складають не основи наук, а способи діяльності. Таким чином, навчити іншомовного спілкування є основним завданням викладача, а головна мета майбутніх фахівців з іноземної філології полягає в оволодінні іншомовним спілкуванням як інструментом власної професійної діяльності та професійного розвитку і саморозвитку. Науковці стверджують, що навчання ІМ є значно ефективнішим в умовах природного іншомовного середовища, а інформаційні технології володіють потенціалом для створення штучного середовища, максимально наближеного до природного [54; 91; 94; 117; 123; 130; 201; 203]. На нашу думку, це є одним з головних аргументів на користь інформаційних технологій, але не єдиним.

Спираючись на погляди дослідників (О. Б. Бігич, І. Л. Бім, І. О. Зимньої, Т. В. Зубенко, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пасова, В. М. Плахотніка, В. Г. Редька, Н. К. Склярєнко та ін.), вважаємо, що ефективність навчання іншомовного

спілкування залежить від багатьох чинників, головними серед яких є: 1) вмотивованість процесу навчання; 2) створення іншомовного комунікативного середовища; 3) активне залучення самого студента до цього процесу; 4) раціональний вибір засобів навчання; 5) ефективний добір змісту навчального матеріалу; 6) професіоналізм викладача.

У зв'язку з цим, вивчення практичних досліджень у галузі використання інформаційних технологій у навчанні ІМ [10; 71; 100; 112; 113; 122; 169; 223; 291 та ін.] дозволило нам з'ясувати їх дидактичні можливості. Такими є: 1) індивідуалізація навчання, що передбачає можливість вибору власної траєкторії опрацювання і засвоєння навчального матеріалу студентом, визначення рівня його складності, регулювання темпу роботи, створення психологічної комфортності навчання; 2) варіативність застосування на різних етапах навчання (презентація нового навчального матеріалу, тренування навичок і вмінь, контроль); 3) наочне і динамічне подання навчального матеріалу, що призводить до його кращого сприймання і запам'ятовування; 4) економне використання навчального часу; 5) збір та оброблення статистичних даних про індивідуальну навчальну діяльність студента; 6) підвищення мотивації завдяки використанню різноманітних аудіовізуальних засобів навчання (графіки, звуку) та автентичних матеріалів; 7) адаптація чинних навчальних матеріалів до комп'ютерних умов навчання; 8) формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи; 9) скорочення видів роботи, які викликають стомлюваність студента; 10) організація творчої діяльності.

Усі зазначені дидактичні можливості навчання з підтримкою інформаційних технологій покликані виконувати основне завдання мовної освіти – формування у студентів комунікативної компетентності, сприяння модернізації, інтенсифікації та підвищенню результативності навчання [160, с. 113-116]. Водночас, як свідчать результати наукових розвідок [22; 55; 96; 123 та ін.], упровадження цих технологій у процес навчання ІМ у ВНЗ сприяє виробленню і розвитку життєвих компетентностей студентів, що є актуальним у контексті проблеми дослідження. Цінною для нашої роботи є позиція Л. А. Ярощук, яка вважає використання

інформаційних технологій соціально значущим аспектом у формуванні професійної компетентності фахівця, оскільки воно зумовлює: 1) доступ до світової системи знань і культури країн, мова яких вивчається; 2) трансляцію знань, напрацьованих людством, до кожного користувача єдиного інформаційного простору (забезпечує взаємообмін професійним досвідом); 3) необмеженість свободи творчості, яка є запорукою високої професійної кваліфікації фахівця; 4) вільне формування свого світогляду; 5) розвиток гуманітарної спрямованості навчання; 6) розповсюдження форм домашнього і дистанційного навчання; 7) адаптацію особистості майбутнього фахівця до динамічно мінливих умов економічного функціонування життя у цілому [268]. В узагальненому вигляді вищезазначене подано на рис.1.5:



Рис.1.5. Дидактичний потенціал інформаційних технологій у професійній іншомовній підготовці

Підсумовуючи наведені погляди дослідників щодо дидактичних можливостей у навчанні ІМ і професійній іншомовній підготовці, зокрема, зазначимо, що інформаційні технології володіють значним потенціалом,

забезпечуючи інтенсифікацію і прогресивність навчання, що, на нашу думку, робить їх актуальними у межах проблеми дослідження.

У сучасному навчанні ІМ з використанням інформаційних технологій значне місце належить *«мультимедійним технологіям»*, оскільки в інтерактивному режимі роботи текст, графіка, відео, фото, анімація, звук створюють інтегроване інформаційне середовище, в якому користувач знаходить якісно нові можливості, спроможне відігравати роль вагомого засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [55]. Утім, аби проілюструвати можливості вказаних технологій в освітньому процесі, необхідно, насамперед, звернутися до їх дефініцій.

Термін *«мультимедіа»* – латинського походження (лат. *«multum»* – багато і *«media (medium)»* – осередок; засіб, середовище), який можна перекласти як «багато середовищ» (або «багато носіїв»), проте поширення отримав завдяки англійським джерелам (*«multi»* – множинний, *«media»* – середовище, засіб, спосіб) [30; 159]. У буквальному розумінні *«мультимедіа»* – це множинний засіб або багато середовищ [281; 286]. Зважаючи на множинний характер технології мультимедіа, окремі їх елементи останнім часом називаються самостійними термінами, а слово *«мультимедіа»* трансформується в прикметник *«мультимедійний»*: мультимедійна система, мультимедійна програма тощо.

Таким чином, нам уявляється доцільним відійти від терміну *«мультимедіа»* і вживати поняття, *«мультимедійні технології»*, *«мультимедійні засоби»*, *«мультимедійні засоби навчання»*, *«мультимедійна інформація»*, які є актуальними з огляду на проблему нашого дослідження.

Отже, звернемося до визначення терміну *«мультимедійні технології»* і їх місця у навчанні ІМ й професійній іншомовній підготовці майбутніх філологів, зокрема.

У науковій і технічній літературі зустрічаємо трактування поняття *«мультимедійні технології»* залежно від цілей і місця його можливого використання. У Всесвітній доповіді ЮНЕСКО (1998) його визначають як здатність подавати текстуальні зображення та звук користувачеві [41]. Ю.

І. Машбиць тлумачить «*мультимедійні технології*» як багатоканальне середовище, що подає інформацію в різних модальностях [137, с. 56]. Подібним є визначення цього поняття П. Бреттом (Paul Brett) – «полісередовище, єдиний простір, який у синкретичному вигляді представляє різні види і способи надання інформації (текст, графіку, звук тощо)» [273, с. 12]. Деякі автори (Т. А. Бабенко, Н. Ю. Іщук, Н. І. Клевцова, Є. С. Полат) розглядають «*мультимедійні технології*» як сучасні інформаційні технології, що об'єднують за допомогою комп'ютерних засобів графічне та відеозображення, звук і інші спеціальні ефекти. Як бачимо, тлумачення терміну різними науковцями є тотожним.

Узагальнюючи наведені визначення, зазначимо, що мультимедійна технологія вказує на послідовність і порядок організації, функціонування і застосування засобів оброблення інформації різних модальностей. Принагідно зауважимо, що модальність – це спосіб передачі інформації, наприклад, аудіоряд, відеозображення. Відповідно, інформація, що подається із залученням кількох модальностей, є мультимедійною. Таким чином, під «*мультимедійною технологією*» розуміємо *систему комплексної взаємодії візуальних і аудіоефектів під управлінням програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, які об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео тощо в єдиному цифровому відтворенні.*

Мультимедійні технічні засоби реалізують мультимедійну технологію і поділяються на 1) апаратні (комп'ютер з процесором, мультимедіа монітором із вбудованими стерео-динаміками, TV-тюнери, звукові плати) та 2) програмні (програми та проблемно-орієнтовані мови програмування, що враховують особливості мультимедійних технологій) [74, с. 48]. *Мультимедійні засоби навчання* – це продукти, що несуть інформацію різних типів і припускають використання спеціальних технічних пристроїв для їх створення та відтворення [22, с. 85] у навчальних цілях. Отже, констатуємо появу нового засобу навчання ІМ, котрий реалізує *мультимедійні технології*. Ієрархічний зв'язок між цими поняттями можна представити у вигляді рисунка:



Рис. 1.6. Ієрархічний зв'язок понять

У площині проблеми нашого дослідження цікавою є не стільки мультимедійна технологія як комп'ютерна технологія, скільки освітнє розмаїття та ефективність його застосування у процесі навчання. Відтак, з'ясуємо, яким дидактичним потенціалом володіють мультимедійні технології і як вони використовуються у галузі навчання ІМ.

Вивчення наукових досліджень ряду вітчизняних і зарубіжних фахівців (Т. А. Бабенко, В. Ю. Бикова, Т. В. Гарбузи, А. М. Гуржій, В. В. Лапінського, Г. Кирмайер, Л. А. Карташової та ін.) дозволило зробити висновок про те, що використання мультимедійних технологій надає можливість: 1) інтенсифікувати процес навчання і покращити його результативність; 2) створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, що сприяє переходу до безперервної освіти; 3) разом із телекомунікаційними технологіями вирішує проблему доступу до нових джерел інформації, різноманітної за змістом і формою пред'явлення [12; 22; 33; 48; 62; 96; 98 та ін.]

З огляду на проблему дисертаційної роботи, долучаємося до думки Н. В. Клемешової про те, що мультимедійні технології, як і будь-які інші технології, не є навчальними, проте той факт, що вони знайшли своє застосування у царині освіти, дозволяє розглядати їх як дидактичний засіб, що реалізує основоположні принципи навчання: наочності, доступності, міцності, свідомості, науковості, активності, індивідуалізації, комунікативності [101, с. 48-52].

Таким чином, у контексті завдань нашого дослідження під «мультимедійним засобом навчання» розуміємо такий дидактичний засіб, який презентує зміст навчального матеріалу за допомогою мультимедійних технологій, реалізує основні

дидактичні і методичні принципи навчання ІМ, сприяє формуванню філологічних знань, відповідних навичок і вдосконаленню практичних умінь майбутніх філологів та здійснює вплив на розвиток і саморозвиток їх особистості. Цьому терміну надаємо перевагу і будемо ним оперувати у наших подальших міркуваннях.

Звернемося до детальної характеристики мультимедійних засобів навчання і можливих шляхів їх упровадження в процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Цінною в контексті проблеми, що розглядається, є думка науковців [14; 61; 96; 101; 111; 201; 283] про те, що можливості використання мультимедійних засобів навчання забезпечують гуманізацію освіти, що передбачає ціннісне ставлення до різних особистісних проявів студента, тобто знання визначаються не як мета, а як спосіб, засіб розвитку особистості. Це зумовлено їхніми дидактичними властивостями.

Узагальнюючи результати наукових пошуків виокремлюємо такі:

1) *багатоканальність*, тобто передачу інформації за допомогою інтеграції кількох модальностей (звуку, тексту, анімації), що активізує декілька каналів сприймання одночасно. Долучаємося до думки науковців [14; 18; 33; 62; 74; 96; 100] про те, що поєднання різних способів пред'явлення навчального матеріалу утримує увагу студента, сприяє кращому розумінню і засвоєнню знань;

2) *наочність*, яка асоціюється з використанням відеоряду – головного способу передачі інформації у мультимедійних засобах навчання. Зазвичай, мовний матеріал подається у вигляді схем, за допомогою анімації, а мовленнєвий – у вигляді відеофонограми та текстової інформації, що забезпечує накопичення студентами знань, формування і розвиток відповідних навичок та вмінь [76; 130; 203];

3) *інтегральне пред'явлення знань* (*інтегральний* – нерозривно зв'язаний, суцільний, єдиний [221]) означає, що мультимедійні засоби навчання представляють довідкову (правила), наочну (відео й аудіокоментарі), навчальну (вправи, тести) інформацію у взаємозв'язку завдяки принципу гіпертексту. Зазначимо, що *гіпертекст* – одночасно і форма організації текстового матеріалу, і технологія, без якої така організація неможлива, її основу складає єдність двох

сторін: змістової та технологічної [63]. Долучаємося до думки вчених [38; 209; 226] про те, що електронний перегляд ієрархічно організованої текстової та графічної інформації, комунікаційна система, яка пов'язує теорії, концепції, ідеї між собою та динамічна зміна зображення є властивістю мультимедійних засобів навчання, що вирізняє їх серед інших дидактичних засобів.

4) *інтерактивність*, що реалізує можливість взаємодії двох систем: машина (програма)/людина. У цьому випадку вона є елементом спілкування цих двох сторін, статуси яких змінюються та йдуть один за одним: система, яка здійснює дію, і система, яка реагує. Погоджуємося з дослідниками [100; 101; 199], які зазначають, що така взаємодія зумовлює динамічний характер інформаційної підтримки мультимедійних засобів навчання на відміну від інших (друкованих, аудіовізуальних), які є статичними носіями, оскільки користувач не може впливати на їх зміст;

5) *моделювання процесів та явищ, що вивчаються*. Мультимедійні засоби навчання розглядаються багатьма науковцями [22; 74; 81; 117] як модель автентичного іншомовного середовища, в якій процес навчання ІМ відбувається природно: від практичного сприймання до написання, вивчення граматичних правил, формування мовних і мовленнєвих навичок і, як результат, розвиток комунікативних умінь. Спираючись на висновки вчених [76; 123; 137; 286], вважаємо, що використання автентичних відео й аудіоматеріалів навчального й інформаційного спрямування, забезпечення процесу спілкування з носіями мови шляхом інтерактивних відео та аудіодіалогів створюють ефект занурення, який спрямований на формування навичок і вдосконалення вмінь іншомовного спілкування;

б) *навчання в ігровій формі*. Більшість дослідників [3; 4; 18; 33; 90; 161; 176] одностайні в тому, що комп'ютерні ігри здатні забезпечити ефективність іншомовної підготовки. Саме принцип навчання в ігровій формі є домінуючим у створенні мультимедійних навчальних програм з ІМ [62; 138]. В.П. Беспалько зазначає, що дидактичні комп'ютерні ігри поліфункціональні, комплексно впливають на інтелектуальну, мотиваційну, емоційну, вольову та інші сфери

індивідуальності суб'єкта навчання [18, с. 23]. Найбільш результативними для навчання мовленнєвої діяльності фахівці вважають імітаційні та рольові ігри, у яких студент виконує комунікативні завдання і навчається природного іншомовного спілкування [208, с. 56].

Враховуючи вищесказане, доходимо висновку: на відміну від звичайних технічних засобів навчання, саме мультимедійні дозволяють не тільки забезпечити студента великою кількістю готових, ретельно дібраних і організованих завдань, але й розвивати інтелектуальні, творчі здібності, вміння самостійно здобувати нові знання, працювати з різноманітними джерелами інформації, що є актуальними завданнями професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Аналіз науково-методичної джерельної бази [4; 7; 13; 54; 60; 90; 113; 119; 129; 143; 196; 223 та ін.], власний досвід роботи свідчать, що наразі у сфері навчання ІМ і професійній іншомовній підготовці майбутніх філологів, зокрема, використовуються різноманітні мультимедійні засоби навчання: мультимедійні підручники, енциклопедії, словники, програми-тренажери, гіпермедійні збірники тощо. Існує багато класифікацій, які ґрунтуються на різних критеріях. Деякі з них подано у таблиці Б. 3 (див. Додаток Б). Враховуючи різноманітні підходи щодо диференціації мультимедійних навчальних програм, згідно з предметом нашого дослідження пропонуємо власну класифікацію на рис 1.7:



Рис.1.7. Мультимедійні засоби навчання іноземних мов

Зауважимо, що проаналізувати весь спектр програм, представлених на рис.1.7, не уявляється можливим у межах одного дослідження. Крім того, у педагогічній літературі знаходимо цілий ряд наукових праць, присвячених вивченню проблеми впровадження мультимедійних навчальних програм [12; 30; 52; 62; 74; 90; 264; 283] та програм довідково-інформаційного забезпечення [113; 119; 287]. Водночас, питання використання мультимедійних навчальних презентацій, створених за допомогою програм-інструментаріїв, у сфері професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів є актуальним і найменш дослідженим.

Отже, в межах предмету нашої дисертаційної роботи вважаємо за доцільне розглянути дидактичний потенціал *Microsoft PowerPoint*. Це програмне забезпечення слугує середовищем для розробки мультимедійних дидактичних посібників та доробків. Ми вбачаємо у ньому потужний навчальний резерв, що сприятиме ефективній організації професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів і досягненню запланованих результатів. Отже, з'ясуємо особливості цього середовища й мультимедійних навчальних засобів, які створюються за його допомогою.

Вивчення наукових досліджень з означеної теми [13; 43; 44; 66; 67; 74; 97; 100; 101; 147] засвідчує, що наразі використання такого програмного забезпечення є одним із перспективних напрямів у галузі впровадження мультимедійних технологій у процес навчання ІМ і професійного іншомовного спілкування, зокрема, оскільки це дозволяє викладачу: а) активно брати участь у процесі інформатизації, компенсуючи відсутність електронних і друкованих посібників, які відповідають потребам навчального процесу; б) значно інтенсифікувати навчальний процес за рахунок збільшення інформації, що презентується, й скорочення часу на її подання; в) варіювати види діяльності на занятті.

У контексті проблеми формування ППК майбутніх філологів, спираючись на висновки Н. П. Дементієвської, Н. В. Клемешової, Р. Мейера [66; 101; 283], цей перелік варто доповнити. Використання середовища *Microsoft PowerPoint* також: а) вмотивовує процес навчання ІМ, представляючи навчальну інформацію у мультимедійному форматі; б) робить процес навчання практично спрямованим за

рахунок раціонального добору змісту мультимедійних засобів; в) надає можливість для розвитку творчого потенціалу викладачів і студентів, оскільки процес створення дидактичних засобів вимагає залучення креативних здібностей, когнітивних і технологічних умінь; г) сприяє розвитку вміння оцінювати та коригувати результати власної діяльності; д) підвищує рівень інформаційної культури учасників навчального процесу.

Як бачимо, перелічені можливості асоціюються із завданнями, які стоять перед освітянами щодо вдосконалення процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців і описані нами у попередньому підрозділі. Відтак, використання мультимедійних засобів навчання, створених за допомогою програми-інструментарію Microsoft PowerPoint, вважаємо актуальним у контексті проблеми нашого дослідження. Принагідно зазначимо, що презентація – це мультимедійний продукт або документ, що створюється за допомогою згаданого програмного середовища. Втім, не кожна презентація є мультимедійним засобом навчання. У зв'язку з цим, виникає потреба характеристики понять: *«презентація»*, *«комп'ютерна презентація»*, *«мультимедійна презентація»*, *«мультимедійна навчальна презентація»*.

Отже, розглядаючи термін у лінгвістичному аспекті, *«презентація»* (від англ. *«presentation»* – пред'явлення, подання) – це набір кольорових картинок-слайдів на певну тему, який зберігається у файлі спеціального формату [269]. Синонімами терміну *«презентація»* в цьому розумінні є поняття *«комп'ютерна презентація»* та *«мультимедійна презентація»*, зазначає М. А. Бовтенко [30]. Таким чином, *«презентація»* як мультимедійний продукт, що створений з допомогою програми Microsoft PowerPoint, у якому використовуються технологічні можливості подання мультимедійної інформації, являє собою послідовність слайдів, тобто електронних сторінок, які змінюють одна одну. Проведення презентації у формі акції може супроводжуватися показом документу-презентації для більшої наочності та демонстрації об'єктів і подій, котрі не можуть бути в певний час безпосередньо представлені аудиторії. Використання Microsoft PowerPoint, що входить до складу пакету Microsoft Office, не потребує значної підготовки для оволодіння навичками

користування нею, не вимагає багато часу для створення презентації. Водночас, вона дозволяє: 1) використовувати інформацію у будь-якій формі представлення (текст, таблиці, слайди, аудіо та відеоматеріали); 2) миттєво вносити будь-які зміни в презентацію; 3) створювати ефекти анімації; використовувати анімаційні переходи від одного слайда до іншого для сприятливого формування асоціативних зв'язків між фрагментами матеріалу; 4) застосовувати автоматичні або інтерактивні покази слайдів; 5) розміщувати презентацію в Інтернеті або в локальній мережі [270].

Цінною для нашої роботи є думка Н. П. Дементієвської про те, що мультимедійні презентації, котрі використовуються у навчальному процесі і мають певні навчальні цілі, називають навчальними [66, с.92]. Отже, зважаючи на особливості досліджуваної проблеми, пропонуємо власне розуміння поняття *«мультимедійні навчальні презентації»* (далі МНП) – *це мультимедійний засіб навчання, створений викладачем або студентом самостійно відповідно до визначених теоретичних засад, має певну дидактичну структуру і який використовується з метою ефективно організації процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.* При цьому, як зазначає О. Г. Квасова, викладач має продемонструвати творчий підхід у процесі створення такого дидактичного матеріалу [97]. Слайд-шоу може здійснюватись на моніторі комп'ютера або на екрані мультимедійної дошки. Демонстрація презентації може проходити з коментарями викладача або без них залежно від методичних цілей і форм роботи на занятті. Будь-яка презентація має такі властивості: набір слайдів; зміст слайдів; робочі параметри (розмір, орієнтація тощо) [44].

Порівнюючи мультимедійні навчальні презентації з традиційними засобами навчання, дослідники О. Б. Бігич, С. В. Гавриш, Н. П. Дементієвська, О. П. Мокрогуз відзначають такі їх переваги: 1) можливість використання для індивідуального перегляду на комп'ютері, а також на заняттях з безпосередньою участю викладача і без нього (наприклад, для самоосвіти); 2) адаптація навчального матеріалу до особливостей сприйняття учнями/студентами (регулювання рівня складності, послідовності подання навчального матеріалу

залежно від аудиторії чи мети подачі матеріалу; 3) наявність мультимедійних ефектів, що дає змогу зосередити увагу слухачів на основному і сприяє кращому запам'ятовуванню інформації; 4) можливість змінювати, доповнювати чи зменшувати обсяг змістової інформації; 5) самостійне визначення тривалості процесу роботи з презентацією, а також швидкості просування по навчальному матеріалу; 6) стимулювання активної діяльності учнів /студентів не тільки на занятті, але і на етапі підготовки навчального матеріалу; 7) легкість тиражування; 8) можливість демонстрації на практично будь-якому комп'ютері [25; 43; 66; 146].

В контексті завдань нашої дисертаційної роботи, враховуючи погляди фахівців щодо ефективної організації професійної іншомовної підготовки [40; 42; 242; 251; 258 та ін.] до цього переліку варто додати: а) фахове спрямування змісту МНП підсилює професійну зорієнтованість процесу навчання майбутніх філологів ІМ; б) діяльнісний характер навчального матеріалу забезпечує практичне спрямування професійної іншомовної підготовки; в) можливість комплексного використання традиційних і мультимедійних засобів сприяє підвищенню ефективності застосування методів навчання ІМ.

Використання презентацій є доцільним на будь-якому етапі вивчення теми і на будь-якому етапі заняття: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю. Водночас презентація виконує різні функції: а) викладача під час самостійної роботи студента з нею; б) робочого інструменту як мультимедійного засобу навчання на занятті з ІМ; в) об'єкта навчання, що співпрацює з колективом у ході виконання індивідуальних або колективних творчих проектів і їхньої демонстрації на занятті. Багатофункціональність цього засобу навчання пов'язана також із завданнями, що реалізуються шляхом його залучення до процесу навчання ІМ і професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, зокрема.

Узагальнення результатів наукових пошуків низки дослідників [44; 97; 100; 129; 160; 271; 288] та особливості змісту досліджуваного особистісного новоутворення дозволили нам сформулювати завдання, що реалізуються шляхом

використання МНП у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, а саме:

- *комунікативні*: оптимізувати вміння спілкуватися ІМ, навчити творчо застосовувати у нових ситуаціях набуті філологічні знання, сформовані практичні навички та вміння, навчити конспектувати, аналізувати; висловлювати свою думку, давати оцінку фактам і процесам;

- *навчальні*: поглиблювати і систематизувати знання з теми, формувати відповідні навички і вміння професійного іншомовного спілкування, реалізовувати міжпредметні зв'язки; навчити самостійної роботи та роботи в групах з урахуванням інтересів і можливостей співучасників процесу;

- *професійні*: розвивати значущі для професії філолога якості (пам'ять, логіку, творчу активність, наукову ерудицію, толерантність, динамізм, компетентність); формувати об'єктивність самооцінки; здатність корегувати власну діяльність і її результати; готовність саморозвиватися й самовдосконалюватися;

- *мотиваційні*: підвищувати рівень навчальної мотивації студентів, формувати ціннісні орієнтації майбутніх філологів (стимулювати інтерес до професії, навчальної дисципліни «Іноземна мова», усвідомлювати цілі навчання, формувати позитивне ставлення до навчального процесу й оволодіння майбутньою професією).

Реалізуючи вищезазначені завдання, МНП спрямовані оптимізувати процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, зробити його більш динамічним та інформаційно насиченим, і, водночас, сприяти досягненню основної мети – сформованості їхньої ПК. Виконання окреслених завдань й особливості навчально-пізнавальної діяльності майбутніх філологів зумовлюють різноманіття МНП.

У науковій літературі поки що відсутня єдина класифікація мультимедійних презентацій. Резюмуючи погляди вчених щодо диференціації мультимедійних презентацій [44; 66; 67; 147; 206; 269; 270], можна зробити висновок, що вони мають дещо узагальнений характер, який не відтворює особливості предмету

«Іноземна мова» і, зокрема, професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Утім, результати діагностики навчальних досягнень студентів-філологів і визначення рівня їхньої навчальної мотивації, отримані нами під час констатувального зрізу (див. підрозділ 3.1), засвідчили необхідність пошуку нових ефективних засобів навчання. Це викликало потребу визначення видів МНП для використання у професійній іншомовній підготовці майбутніх філологів.

У зв'язку з цим, ґрунтуючись на результатах педагогічних досліджень [43; 66; 92; 96; 100; 209] та враховуючи особливості проблеми, що розглядається, пропонуємо власну класифікацію презентацій. Вона дозволить нам чітко диференціювати МНП за обраними критеріями, визначити особливості їх змісту і з'ясувати дидактичний потенціал. Нам уявляється, що запропонована класифікація надасть можливість викладачу з меншими витратами часу створювати і валідно застосовувати МНП у відповідних формах і методах. Розглянемо її детальніше.

За використанням мультимедійних елементів, слідом за О. П. Мокрогуз [146], поділяємо презентації на: **1) наочні; 2) текстові; 3) комбіновані.**

У створенні *наочної* презентації перевага надається образній наочності, з можливим залученням аудіо та відеоматеріалів та графічних елементів у вигляді схем, таблиць з метою формування у студентів, передусім, мовних знань і відповідних навичок, а також розвитку мовленнєвих умінь, що відбувається під час коментування чи обговорення побаченого. Унаочнення інформації у МНП ґрунтується на золотому правилі дидактики, яке сформульоване ще Я.-А. Коменським у його праці «Велика дидактика»: «Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу сприймаються кількома чуттями...» [38]. Відомо, що робота із зображальною (малюнки), графічною (схеми, ілюстративні таблиці, підстановчі таблиці, таблиці, що встановлюють порядок дій) наочностю потребує максимальної концентрації уваги, активізації пізнавальної діяльності. Долучаємося до думки фахівців про те, що динамічні елементи на слайдах підвищують наочність і сприяють кращому розумінню та запам'ятовуванню навчального матеріалу [91, с. 13]. У світлі проблеми нашого дослідження вважаємо, що використання наочних МНП зорієнтоване на

формування філологічних знань і відповідних навичок, а також розвиток практичних умінь у майбутніх філологів. Окрім цього, завдяки одночасній дії на студентів аудіо і візуальної інформації, мультимедійні наочні презентації здійснюють емоційно-мотиваційний вплив, що стимулює інтерес до вивчення навчального матеріалу, який презентується, й до ІМ взагалі. Це є актуальним для розвитку всіх компонентів досліджуваного новоутворення.

Текстова презентація являє собою набір текстової інформації з мінімальним використанням графіки. Зміст цього виду МНП складають мовні та мовленнєві вправи, інструкції до комунікативних завдань, контрольні завдання. Метою використання текстових презентацій є набуття філологічних знань, формування відповідних навичок і розвиток мовленнєвих умінь. Процес виконання вправ і завдань, пропорованих у МНП, активізує пізнавальні процеси, вимагає прояву навичок самостійної роботи, уміння оцінювати і коригувати власну діяльність, що сприяє розвитку відповідних компонентів ПК майбутніх філологів.

Комбінована презентація являє собою інтеграцію наочних і текстових елементів, що об'єднує особливості змісту відповідних видів МНП і використовується з тією ж метою у процесі навчання ІМ. Робота з комбінованою навчальною презентацією вимагає активної когнітивної діяльності, динамічності, організованості, сконцентрованості. Водночас, як стверджують психологи [16; 153], поєднання різних видів пред'явлення навчального матеріалу ініціює інтерес до навчання, стимулює підвищення мотивації учіння. З огляду на це вважаємо доцільним використання комбінованих МНП у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, адже їх упровадження зорієнтоване на формування позитивної навчальної мотивації, розвиток актуальних для філолога особистісних якостей (самостійність, динамізм, комунікабельність), і формування філологічних знань, навичок та вдосконалення практичних умінь студентів.

За формою пред'явлення інформації поділяємо МНП на: **1) лінійні та 2) гіпермедійні**. Принагідно зауважимо, що цей критерій відображає технічний бік творення змісту МНП. Лінійною або гіпермедійною може бути наочна, текстова або

будь-яка інша презентація у залежності від того, в який спосіб пред'являється навчальна інформація.

Лінійна МНП передбачає демонстрацію навчальної текстової й/або ілюстративної інформації у вигляді слайд-шоу, порядок якого чітко визначений сценарієм. Вона може використовуватися у «ручному режимі» або автоматично. Ця презентація може застосовуватися на практичному занятті у супроводі викладача або студента, в той час як з автоматичною зручно працювати у позааудиторний час, що потребує вміння здійснювати навчання самостійно й активізує, насамперед, когнітивну діяльність студентів.

Гіпермедійна презентація передбачає розгалужений характер пред'явлення навчальної інформації за рахунок гіпертекстових зв'язків (пропонованих посилань у тексті). Ці посилання передбачають надання додаткової (мовної, соціокультурної, лінгвокраїнознавчої) інформації, що є актуальним у контексті особистісно орієнтованого підходу до навчання. Відповідно, навчальна діяльність з гіпермедійною презентацією також потребує навичок самостійної роботи, уміння критично оцінювати інформацію, варіювати її обсяг у залежності від своїх навчальних потреб. Зважаючи на те, що ППК майбутніх філологів передбачає особистісний розвиток і саморозвиток, вважаємо доцільним використання гіпермедійних презентацій у процесі професійної іншомовної підготовки. Їх упровадження спрямоване на розвиток комунікативних, когнітивних і технологічних умінь студентів-філологів, а також особистісних якостей як от самостійність, динамізм, компетентність.

За навчальною метою виокремлюємо такі види МНП: **1) презентація-демонстрація; 2) презентація-тема; 3) презентація-контроль.**

Презентація-демонстрація, лінійна або гіпермедійна; наочна, текстова або комбінована, використовується для пред'явлення навчальної інформації проблемного або довідкового характеру в межах тематики у вигляді повідомлень, малюнків, схем; як зразок оформлення творчої роботи (план, рекомендації, приклади); для демонстрації результатів проектної діяльності студентів, творчих завдань. Такі МНП виконуються індивідуально або групою під керівництвом

викладача чи самостійно. Робота з презентацією-демонстрацією вимагає актуалізації навчального і життєвого досвіду, прояву креативних здібностей, навичок працювати самостійно і, водночас, уміння презентувати і висловлювати власні думки, відстоювати свою позицію і бути толерантним до інших учасників процесу спілкування. У цьому контексті процес створення і проведення презентацій-демонстрацій зорієнтований, насамперед, на вдосконалення практичних умінь майбутніх філологів, розвиток їхніх професійних якостей (творчої активності, компетентності, комунікабельності, толерантності), стимулює інтерес до вивчення ІМ і майбутньої професії.

Презентація-тема має на меті пред'явлення знань про систему мови та способів їх використання на рівні мовлення, розвиток мовленнєвих умінь у різних видах мовленнєвої діяльності на основі отриманих знань і сформованих навичок. Ці МНП створюються викладачем для роботи на практичних заняттях з ІМ, а також для самостійної роботи студентів у позааудиторний час. Вони різноманітні за спрямуванням і тематикою, можуть застосовуватися на різних етапах заняття або впродовж усього заняття. Зважаючи на особливості професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, вважаємо, що презентації-теми володіють дидактичним потенціалом, що забезпечує формування філологічних знань і відповідних навичок студентів, розвиток їх практичних умінь, підвищення інтересу до майбутньої професії. Залучення презентацій-тем зорієнтоване на розкриття особистісних потенціалів студентів-філологів, що є актуальним у межах професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Презентація-контроль передбачає наявність контрольних завдань (множинний вибір, заповнення пропусків, трансформація, доповнення речень) з метою перевірки якості засвоєння вивченого навчального матеріалу викладачем або самооцінювання; діагностування рівня іншомовної підготовленості на початку вивчення теми або навчального модуля. Робота з цим видом МНП вимагає вміння зосереджуватися на виконанні конкретних завдань, прояву таких особистісних якостей, як самостійність, самовладання, оптимізм; умінь об'єктивно оцінювати результати власної діяльності, робити висновки, коригувати її в майбутньому. Крім

цього, результати виконання контрольних завдань стимулюють бажання вчитися, поглиблювати свої знання та вдосконалювати навички і вміння іншомовного спілкування. З огляду на проблему формування ППК майбутніх філологів, вважаємо використання цього виду МНП значущим, оскільки він зорієнтований на розвиток і саморозвиток особистості майбутніх філологів, а саме: умінь самооцінювання, самоаналізу й саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності, формування і розвиток професійно значущих якостей (самокритичність, самостійність, динамізм), надання вмотивованого характеру пізнавальній діяльності.

За спрямуванням МНП поділяємо на: **1) комунікативні з лексичною домінантою; 2) комунікативні з граматичною домінантою.** Мета їх використання – формування мовних знань і способів оперування ними у мовленні, розвиток комунікативних умінь у різних видах мовленнєвої діяльності.

Так, *комунікативна презентація з граматичною домінантою* зорієнтована на пред'явлення й актуалізацію граматичних одиниць і формування умінь їх застосування у різних видах мовлення. *Комунікативна презентація з лексичною домінантою* передбачає пред'явлення, тренування і практику використання лексичних одиниць у мовленні. Опрацювання змісту цих презентацій актуалізує навчальний і життєвий досвід, потребує концентрації уваги, організованості, самостійності, вміння творчо мислити і застосовувати свої креативні здібності у конкретних ситуаціях спілкування. У площині проблеми нашого дослідження ми припускаємо, що застосування комунікативних МНП з лексичною і граматичною домінантами сприятиме ефективності процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Це пов'язане, передусім, з комунікативною спрямованістю навчального матеріалу і вправ, що зорієнтовані на здобуття філологічних знань, формування відповідних навичок і вдосконалення практичних умінь, а також розвиток особистісних потенціалів студентів.

За формою роботи з МНП мультимедійні презентації поділяємо на: **1) індивідуальні; 2) групові.**

Індивідуальні презентації передбачають самостійне опрацювання студентом поданого навчального матеріалу на занятті або в позааудиторний час; підготовку студентом власної презентації-демонстрації як оформлення результатів своєї творчої роботи. Індивідуальний характер роботи з МНП активізує когнітивні процеси; потребує залучення креативних здібностей, вміння критично мислити і висловлювати власну позицію. У межах проблеми нашого дослідження вважаємо доцільним використання індивідуальних МНП, оскільки вони спрямовані на розкриття особистісних потенціалів майбутніх філологів, набуття ними навчального і професійного досвіду, розвиток значущих для філолога якостей (самостійність, компетентність, творча активність, комунікабельність) і вдосконалення практичних умінь.

Групові МНП зорієнтовані на підтримку практичного заняття і визначають групову форму роботи з ними в аудиторний час. Їх залучення до навчального процесу передбачає активізацію соціальної взаємодії учасників процесу навчання, набуття ними особистісного досвіду, прояву емпатійних здібностей, вміння співпрацювати у колективі. Зважаючи на особливості досліджуваної проблеми, ми припускаємо, що впровадження групових МНП створює сприятливі умови для розвитку у майбутніх філологів комунікабельності, перцептивності, толерантності, вдосконалення їхніх комунікативних умінь.

У виокремленні видів МНП за походженням ми керуємося критерієм, запропонованим Н. П. Дементіївською та Н. В. Морзе [67, с. 173], і визначаємо: **1) ті, що підготовлені викладачем; 2) ті, що підготовлені студентом.**

Презентація першого виду створюється викладачем і використовується ним або студентами на занятті у формі індивідуальної або групової роботи в аудиторний та позааудиторний час.

Презентація, підготовлена студентом або студентами, розробляється і презентується ними як демонстрація результатів власних досліджень та творчих пошуків. Мета її використання – наочне пред'явлення результатів роботи: малюнки, графіки, діаграми, відео-, аудіоматеріали, текстові повідомлення. Робота з пошуку, аналізу та компонування інформації, добору ілюстрацій – основна,

найважливіша частина процесу підготовки завдання. Вона потребує активної дослідницької діяльності, залучення творчої фантазії, здогадки, вміння добирати, систематизувати і презентувати матеріал. Демонстрація та обговорення індивідуальних презентацій дає змогу опрацювати значний обсяг матеріалу з теми, виявити рівень знань, максимально ефективно проаналізувати та підвести підсумки. Таким чином досягається високий ступінь активності та самостійності студентів [253, с. 38], що надає навчальній діяльності вмотивований характер. Підготовка і пред'явлення презентації студентами передбачає формування філологічних знань, навичок і вдосконалення практичних умінь студентів, розвиток їхнього творчого потенціалу, компетентності, динамізму, толерантності, комунікабельності, стимулює інтерес до навчання й до майбутньої професії. У зв'язку з цим, вважаємо використання презентацій, підготовлених студентами, дидактично і методично виправданим у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. В узагальненому вигляді класифікація подана на рис. Б. 2 (див. Додаток Б),

Підсумовуючи вищенаведене, зазначимо, що МНП різноманітні за змістом, метою створення і використання. Вони мають дидактичний потенціал, про що свідчать результати наукових пошуків ряду зарубіжних і вітчизняних учених. Зважаючи на це, ми припускаємо, що їх застосування може сприяти формуванню всіх компонентів ПК майбутніх філологів.

Утім, упровадження мультимедійних засобів у процес навчання ще не гарантує підвищення його ефективності. Цінною в межах визначеної проблеми є думка Н. П. Волкової [38], до якої ми долучаємося, про те, що будь-який дидактичний засіб, традиційний чи мультимедійний, здатний реалізувати свій навчальний потенціал лише за певних умов, а саме: 1) наявності психологічної готовності викладачів і студентів до його використання у навчальному процесі; 2) достатнього рівня інформаційної культури учасників процесу навчання; 3) сучасного потужного комп'ютерного забезпечення та постійного доступу до нього; 4) знання викладачем дидактичних, методичних і психологічних принципів використання мультимедійних технологій у процесі навчання [38]. У площині

проблеми нашого дослідження остання умова вбачається нам особливо актуальною, отже, їй присвячений наступний підрозділ.

1.3. Принципи використання мультимедійних засобів навчання у професійній іншомовній підготовці майбутніх філологів

Дослідження проблеми формування ПК майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій передбачає визначення теоретичних засад щодо організації цього процесу. Загальна стратегія навчання ІМ на мовному факультеті вищого закладу освіти висуває вимогу щодо розвитку іншомовної комунікативної компетентності, котра забезпечує вільне спілкування ІМ у професійній, науковій, особистісній й освітній сферах [80;186]. Вона передбачає практичне опанування студентами навичками та вміннями мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності у типових ситуаціях професійної діяльності. *Професійна іншомовна підготовка студентів – це її практична організація з урахуванням особливостей тієї діяльності, яку студент буде виконувати у майбутньому [156, с. 7]. У цьому контексті розглядаємо професійну іншомовну підготовку майбутніх філологів як організацію процесу навчання, котра включає такий набір тем і ситуацій, що дозволяє максимально наблизити навчальну діяльність студентів-філологів за метою, формою і засобами її виконання до реальних умов професійної комунікації.*

Професійна сфера спілкування передбачає теми і ситуації, які так чи інакше пов'язані з професійно-трудовою діяльністю комунікантів [184; 186; 266]. Зазначимо, що *тема* спілкування – це предмет зображення, висловлювання, обговорення. У межах тем спілкування виділяють *ситуації* спілкування, що розглядають як сукупність обставин, у яких відбувається реалізація спілкування [266, с. 143]. Програма з ІМ для студентів мовних університетів визначає такі основні тематичні блоки: «Англомовний світ та Україна», «Сучасне життя», «Професія». Значущим для нашого дослідження є останній блок, оскільки в його межах майбутні філологи розглядають питання, що безпосередньо стосуються

їхньої спеціалізації («Система середньої освіти у Великій Британії», «Система середньої освіти у США», «Система середньої освіти в Україні», «Університетська освіта», «Екзамени і кваліфікації», «Школа майбутнього», «Професія викладач» тощо) [186]. У зв'язку з цим, вважаємо, що вивчення цих тем зорієнтовує на розвиток *практичних* навичок і вмінь спілкування у професійно спрямованих ситуаціях (участь у міжнародних науково-практичних конференціях, написання наукових статей, доповідей, тез, повідомлень, ведення діалогу із зарубіжними колегами, партнерами, аналіз і систематизація міжнародних джерел для дослідницької роботи, планування і проведення занять, спілкування зі студентами, колегами). Крім цього, практичне спрямування тем і ситуацій надає навчально-пізнавальній діяльності студентів-філологів вмотивований характер, оскільки їх вивчення забезпечує пізнання студентами особливостей їхньої майбутньої професії, можливих труднощів, з якими їм доведеться стикатися, розгляд шляхів їх подолання. Це вимагає також прояву вмінь оцінювати і регулювати свою діяльність, активізує розвиток професійно значущих якостей і формує позитивне ставлення у студентів до майбутньої професії філолога.

Отже, можна зробити висновок про те, що вивчення тематичного блоку «Професія» передбачає особистісний і професійний розвиток і саморозвиток майбутніх філологів, що є актуальним у досягненні мети професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів – формування їхньої ПК.

Виконання Програми передбачає досягнення студентами-філологами у професійній сфері спілкування рівня компетентного користувача для першої ІМ, який співвідноситься з рівнем С.2.1 (Mastery Professional) шкали, запропонованої у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [80]. Втім, невідповідність рівня професійної іншомовної підготовленості майбутніх філологів вимогам, що задекларовані у програмі [186] (детальний опис результатів констатувального зрізу поданий у підрозділі 3.1), зумовила пошук нових шляхів удосконалення процесу навчання. У цьому зв'язку ми дослідили дидактичний потенціал мультимедійних засобів навчання. Втім, долучаючись до думки фахівців [47; 62; 139; 210], зазначимо, що використання

будь-яких технологій має бути узгодженим з усією системою навчання ІМ, співвідноситись з її цілями і принципами.

Логіка наших подальших міркувань наближає до визначення питання принципів використання мультимедійних засобів навчання у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Науковці стверджують, що *принципи навчання* – це ті базові положення, які у своїй сукупності визначають вимоги до процесу підготовки у цілому і до його складових (цілей, завдань, методів, засобів, організаційних форм та власне процесу навчання) [31; 267]. Актуальною для нашого дослідження є думка С. У. Гончаренка про те, що принципи не існують окремо, а утворюють систему положень, на основі яких здійснюється процес навчання. Вони виступають в органічній єдності, утворюючи певну концепцію дидактичного процесу, яку можна уявити як систему, компонентами якої вони є [59, с. 100].

Вивчення сучасних досліджень свідчить, що нині не існує поки єдиної класифікації принципів навчання [26; 47; 72; 139; 173; 174; 198; 224; 267]. Одним із підходів щодо їх визначення є зміст базових наук, на які ми орієнтуємося у своїй роботі: дидактика, лінгводидактика, психологія та методика. Відтак, систему принципів використання мультимедійних засобів у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів становить сукупність дидактичних, лінгводидактичних, психологічних і власне методичних принципів.

У традиційній дидактиці загальноприйнятими вважаються так звані класичні принципи: наочності, доступності, свідомості й активності, систематичності й послідовності, міцності, науковості, зв'язку теорії з практикою [253, с. 57]. Водночас, можна виокремити принципи (або групу принципів), які є провідними у конкретних умовах навчання. Наприклад, наразі пріоритетним методичним принципом навчання ІМ є принцип комунікативності, що забезпечує практичну спрямованість занять, зорієнтовує на оволодіння мовленнєвою діяльністю в обраній сфері спілкування [25; 139; 158; 170]. Серед психологічних принципів дослідники надають перевагу принципу вмотивованості, оскільки оволодіння професійним іншомовним спілкуванням буде малоефективним без урахування

інтересів студентів та цілеспрямованого впливу на мотиваційно-спонукальну сферу їхньої діяльності, яка визначає їх поведінку [267, с. 148].

Резюмуючи вищесказане, зазначимо, що система принципів є відкритою і допускає включення нових і переосмислення тих, які вже існують, оскільки вони відображають соціальні потреби людей, змінюються й удосконалюються під впливом технічного прогресу та розвитку науки. З огляду на це вважаємо логічним дослідити й уточнити систему принципів у контексті проблеми нашої дисертаційної роботи.

Питання визначення принципів використання мультимедійних засобів у навчанні ІМ є предметом наукових пошуків українських і зарубіжних учених [10; 55; 62; 74; 81; 100; 147; 173; 208]. У результаті аналізу більшості з них мидійшли висновку, що теоретичним підґрунтям цих класифікацій є ідеї особистісно орієнтованого та комунікативно-діяльнісного спрямування навчання ІМ, що знайшли обґрунтування у працях дослідників (І. Л. Бім, Н. Д. Гальскової, І. О. Зимньої, Г. А. Китайгородської, О. М. Леонтєва, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пасова, В. М. Плахотника, Є. С. Полат, С. П. Шатілова та ін.). Одночасно, як ми зазначали у підрозділі 1.1, загальнодидактичним підходом, що окреслює спрямованість усього процесу навчання і навчання ІМ, зокрема, визнано компетентнісний підхід, вивченню якого присвячені роботи педагогів і методистів (О. Б. Бігич, Л. Є. Нагорнюк, С. Ю. Ніколаєвої, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, В. Г. Редька, О. Я. Савченко, І. В. Соколової, А. В. Хуторського, А. М. Щукіна та ін.). Ці підходи вважаємо актуальними і для нашого дослідження, тому на них орієнтуємося у визначенні принципів використання мультимедійних технологій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Ураховуючи сучасні цілі професійної іншомовної підготовки студентів-філологів, а також технології їх реалізації, нам уявляється доцільним дещо переглянути й уточнити перелік принципів, що сприяв би виконанню програмних вимог і забезпечував можливість здійснення навчання майбутніх філологів з використанням МНП. Це зумовлено необхідністю визначення теоретичних засад щодо організації процесу професійної іншомовної підготовки із залученням

мультимедійних засобів навчання, що зорієнтований на особистісний і професійний розвиток та саморозвиток майбутніх філологів. Зважаючи на вищезазначене, виокремлюємо такі принципи:

- принцип відповідності потребам суспільства;
- принцип урахування інтересів і професійних потреб студентів-філологів;
- принцип моделювання професійної діяльності майбутніх філологів;
- принцип комунікативного спрямування професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів;
- принцип наочності;
- принцип комплексного використання мультимедійних засобів навчання;
- принцип позитивної емоційності;
- принцип дотримання ергономічних норм.

Розглянемо їх детальніше.

Принцип відповідності потребам суспільства передбачає використання мультимедійних засобів згідно з соціальними потребами суспільства та цілями, які ставить держава перед освітою загалом та навчальним предметом «Іноземна мова» зокрема. Мета державної політики щодо розвитку вищої освіти полягає у підготовці компетентних фахівців, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати і примножувати цінності національної культури [150, с. 4], здатних до самостійної професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства, яке дозволяє істотно підвищити якість життя населення та соціально-політичну стабільність держави [105; 106; 124]. Використання мультимедійних засобів у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів зумовлює максимально чітке виконання потреб суспільства. Відтак, упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес має сприяти розумовому та інтелектуальному розвитку студентів-філологів, підвищувати рівень інформаційної культури, забезпечити їх готовність до професійного іншомовного спілкування та подальшої самоосвіти в галузі іноземної філології.

Принцип урахування інтересів і професійних потреб студентів-філологів забезпечує врахування рівня мовної і мовленнєвої підготовки студентів,

особливостей сприймання різноманітної за змістом і формою подачі інформації, темпу роботи з навчальними матеріалами. Як зазначають представники особистісно орієнтованого підходу (І. Л. Бім, С. Ю. Ніколаєва, Є. С. Полат, З. І. Слєпкань, А. В. Хуторської та ін.), студенти різні за інтелектуальними здібностями, типом мислення, темпом опанування знань, що потрібно враховувати в організації навчання [219, с. 65]. Цей принцип регулює вибір і мету впровадження мультимедійних навчальних засобів, які мають бути адаптованими до індивідуальних здібностей студентів і рівня іншомовної підготовленості, готовності до роботи з ними (зацікавленість, достатній рівень інформаційної культури), що, як нам вбачається, сприятиме розвитку індивідуальності кожного студента-філолога, створенню позитивної налаштованості на навчання. Одночасно, принцип урахування інтересів і професійних потреб зумовлює добір фахово зорієнтованих тем для спілкування, творчих завдань, проєктів у змісті мультимедійних навчальних засобів, які є значущими для майбутніх філологів і, відповідно, стимулюють інтерес до майбутньої професії і нових засобів оволодіння навчальним матеріалом. Ми припускаємо, що дотримання цього принципу забезпечить вмотивованість процесу навчання, стимулюватиме розкриття особистісного потенціалу, сприятиме професійному розвитку і саморозвитку майбутніх філологів.

Принцип моделювання професійної діяльності майбутніх філологів передбачає врахування особливостей майбутньої спеціальності. Під моделюванням професійної діяльності у навчальному процесі розуміють виявлення типових задач, трансформацію їх у навчально-виробничі, вибір форм організації навчального процесу, методів навчання [58, с. 125]. Психологи наголошують, що провідною діяльністю у вищій школі є навчально-професійна. Саме така діяльність найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, набуття ними професійно важливих знань, навичок і вмінь [179, с. 79]. Завдання моделювання полягає у встановленні відповідності між вимогами, які ставляться до підготовки, і фактичним об'ємом професійних знань, навичок і вмінь. Принцип моделювання професійної діяльності майбутніх філологів у контексті завдань

нашого дослідження передбачає побудову процесу професійної іншомовної підготовки як моделі процесу професійної діяльності шляхом залучення мультимедійних засобів навчання для створення професійно орієнтованих навчальних ситуацій з метою набуття майбутніми філологами необхідного професійного і особистісного досвіду, необхідного для виконання своїх професійних обов'язків, а саме: здійснення науково-дослідної роботи, педагогічної діяльності у вищій школі, виконання функцій перекладача, журналіста, літературознавця [165]. Припускаємо, що використання мультимедійних засобів навчання у моделюванні професійної діяльності наблизитиме студентів-філологів до реальних умов майбутньої професійної діяльності, а відтак, сприятиме формуванню особистісного і професійного досвіду, стимулюватиме розвиток їх професійно значущих якостей.

Принцип комунікативного спрямування професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів передбачає орієнтацію процесу навчання на спілкування. Реалізація принципу полягає в максимальному наближенні процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів до умов природної комунікації за допомогою використання мультимедійних засобів навчання. Згідно з цим принципом навчально-професійна діяльність майбутніх філологів передбачає таку спрямованість занять, за якої мета навчання (оволодіння мовою як засобом спілкування), засіб досягнення цієї мети (мовлення), а також засоби реалізації змісту знаходяться у тісному взаємозв'язку. Цей принцип регулює зміст мультимедійних засобів, що застосовуються у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів; передбачає наявність у них комунікативно спрямованих вправ і завдань, що мають діяльнісний характер і зосереджені на розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку; зумовлює використання мультимедійних засобів у інтерактивних методах навчання (рольова гра, ділова гра, бесіда, дискусія), що націлюють на набуття майбутніми філологамидосвіду спілкування; передбачає залучення мультимедійних засобів у різних формах роботи (індивідуальна, парна, групова), що забезпечують оволодіння студентами навичками і вміннями монологічного, діалогічного й

полілогічного мовлення. З огляду на вищезазначене, вважаємо, що дотримання цього принципу сприятиме формуванню у майбутніх філологів філологічних знань, навичок і вдосконаленню практичних умінь, а також розвитку професійно значущих якостей.

Принцип наочності ґрунтується на одному з провідних принципів дидактики і є актуальним у межах проблематики нашого дослідження. Його актуальність пояснюється діалектикою переходу від чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення у процесі пізнання [267, с. 152]. Сучасна методична наука передбачає інтенсивне використання різноманітних видів наочності (статичної, динамічної), оскільки наочність розглядається як основне джерело мовленнєвих навичок і вмінь [7; 12; 25; 47; 139; 197; 224]. Принцип наочності зумовлює якість ілюстративних матеріалів у мультимедійних засобах навчання (вибір кольору, розміру і типу шрифту, розміщення на екрані, звук, анімація), що здійснює вплив на естетичне і емоційне сприймання студентів.

Принцип комплексного використання мультимедійних засобів навчання. Комплексне навчання передбачає єдність усіх компонентів навчального процесу: цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання при провідній ролі цілей навчання [219, с. 28]. У контексті предмету дисертаційної роботи актуальною є думка фахівців про необхідність інтеграції традиційних і нових навчальних технологій, сучасних інформаційних технологій, що активізують та інтенсифікують навчально-пізнавальну діяльність студентів університетів [224; 262; 267; 273]. У світлі цього принцип комплексного використання мультимедійних засобів навчання зумовлює особливу організаційну єдність, комплексність використання традиційних (підручники, навчальні посібники, роздавальний матеріал, відео-, аудіоматеріали, періодичні видання, художні твори, телепрограми) і мультимедійних засобів реалізації змісту задля досягнення провідної мети – формування досліджуваного особистісного новоутворення. Результативність цього процесу вимагає інтеграції зусиль викладача, який має уміло й методично доцільно використовувати різноманітні засоби реалізації змісту для моделювання професійно орієнтованої навчальної діяльності, і студентів, які

мають бути психологічно і практично підготовленими до використання мультимедійних засобів у навчанні.

Принцип позитивної емоційності зумовлює формування у студентів-філологів інтересу до професійних знань, оволодіння навичками і вміннями професійного іншомовного спілкування, а також позитивного ставлення до майбутньої професії філолога. Емоції (лат. «*emoveo*» – хвилюю, збуджую) – психічне відображення у формі безпосереднього переживання життєвого змісту явищ і ситуацій [179, с. 281]. Емоційна активність пов'язана з питанням: цікаво чи не цікаво студентам вчити ІМ? Позитивне емоційне ставлення до предмета відіграє велику роль у досягненні успіхів. Негативні емоції блокують активність учня, зазначають науковці [79; 149; 153; 168; 189]. На думку С. Занюка, найголовніше, що призведе до розвитку потреб або мотивів певної діяльності, – це поєднання позитивних емоцій, задоволення із певною діяльністю [83, с. 90]. Отже, одним із найважливіших факторів формування потреби особистості у професійній самореалізації є переживання позитивних емоцій під час навчальної діяльності. Позитивні емоції студент може отримати, по-перше, від самого процесу навчання, реалізації власних потенційних можливостей, розкриття своїх здібностей; по-друге, людина отримує задоволення від результату своєї діяльності; по-третє, позитивні емоції викликає й висока оцінка процесу та результатів навчальної діяльності іншими людьми. Згідно з окресленою проблемою цей принцип зорієнтовує на застосування цікавих дидактично і методично доцільних мультимедійних засобів навчання, які викликають позитивні емоції у майбутніх філологів, надають якомога більше можливостей для творчості, створюють ситуацію успіху, що, як ми припускаємо, сприятиме підвищенню рівня задоволеності предметом «Іноземна мова» і формуванню позитивного ставлення до майбутньої професії і мультимедійних засобів навчання як таких.

Принцип дотримання ергономічних норм. Ергономіка – це наука, що вивчає допустимі фізичні, нервові та психічні навантаження на людину в процесі роботи, проблеми оптимального пристосування навколишніх умов виробництва для ефективної праці [220]. Згідно з предметом нашого дослідження, цей принцип

зумовлює контрольоване використання мультимедійних засобів у ході навчання, зважаючи на проблему впливу, який здійснює комп'ютер на здоров'я користувача. Автори сучасних публікацій [3; 10; 35; 37; 38; 76; 101; 111; 196] порушують питання про негативний вплив цього технічного засобу навчання на зір, нервову систему студентів. Учені наголошують, що під час тривалої роботи за комп'ютером можуть виникнути втома, біль у спині, шийному відділі хребта тощо. У зв'язку з цим фахівці одноставні у тому, що необхідно дотримуватися медичних ергономічних вимог, які зумовлюють безпечне та ефективне використання цього технічного засобу, а саме: лімітована робота з комп'ютером, варіювання різноманітних видів роботи студентів на занятті, інтегроване використання традиційних і мультимедійних засобів навчання, котрі залучають різні органи сприймання, впровадження інтерактивних форм роботи у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Поділяємо думку дослідників [37; 176] про те, що суворе дотримання спеціально розроблених правил і профілактичних заходів дозволяє зменшити негативний вплив комп'ютера на здоров'я учнів і студентів.

Отже, оновлені й уточнені нами принципи використання мультимедійних засобів навчання у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, які зумовлені тенденціями розвитку професійної освіти і навчання ІМ, слугують теоретичним підґрунтям для організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх філологів за допомогою мультимедійних технологій. У той же час, їх упровадження у навчальний процес, що зорієнтоване на формування ПК майбутніх філологів, потребує моделювання і технологізації цього процесу в умовах вищої школи. Розгляду цих питань присвячений наступний розділ нашого дослідження.

Висновки до першого розділу

Здійснивши аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної, лінгводидактичної, лінгвістичної, методичної та філософської літератури ми

з'ясували, що проблема формування у майбутніх філологів ПКК займає одне з чільних місць серед завдань вищої педагогічної освіти. Дослідження окресленої проблеми у світлі «концепції компетентності», уточнення сутності базових понять дисертаційної роботи, а саме «компетентність», «професійна компетентність», «професійна іншомовна компетентність» «професійна іншомовна підготовка» дозволили сформулювати власне визначення поняття «професійно іншомовна компетентність майбутніх філологів», що тлумачиться як *особистісне утворення, яке ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей, особистісному загальнонавчальному досвіді спеціаліста, набутих ним у процесі навчання у вищій школі, мотивів, цінностей і передбачає його теоретичну і практичну готовність упродовж життя використовувати ІМ у соціально-трудовій діяльності й професійному пізнанні, удосконалюючи набутий рівень відповідно до власних професійних потреб.* Нами було виділено й обґрунтовано складники ПКК майбутніх філологів: цілемотиваційний (потреби, мотиви, бажання, спрямованість), когнітивно-діяльнісний (філологічні знання, практичні вміння), оцінювально-регулятивний (самооцінка, самоконтроль, саморегуляція та самовдосконалення) та індивідуально-психологічний (морально-психологічні та професійно-філологічні якості) компоненти. Відповідно до компонентного складу ПКК визначено критерії (мотиваційний, комунікативно-когнітивний, рефлексивний та особистісно-професійний), показники яких слугують підґрунтям для вимірювання рівнів (низький, достатній та високий) сформованості ПКК майбутніх філологів.

Ґрунтовна підготовка студентів-філологів засобами мультимедійних технологій допомагає долати низку суперечностей, які виникли між наявним традиційним рівнем професійної іншомовної підготовки та сучасними потребами сучасного інформаційного суспільства. У зв'язку з цим, нами був здійснений аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури щодо впровадження інформаційних технологій у систему вищої та професійної освіти. Ми з'ясували, що вони відкривають нові можливості для всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно орієнтованих, комунікативних форм навчання ІМ. Нами

було досліджено, що мультимедійні технології характеризуються потужним дидактичним потенціалом, який представлений у сфері навчання ІМ такими мультимедійними засобами навчання: мультимедійні навчальні програми з ІМ, програми довідково-інформаційної підтримки та програми-інструментарії. Актуальність напряму використання програм-інструментаріїв, до яких належить програмне середовище Microsoft PowerPoint, у процесі навчання ІМ і професійній іншомовній підготовці майбутніх філологів, зокрема, зумовили необхідність визначення їхніх дидактичних властивостей. Вивчення наукових публікацій надало можливість з'ясувати функції і завдання мультимедійних презентацій у процесі навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив відсутність єдиної обґрунтованої класифікації мультимедійних навчальних програм, що використовуються у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. У межах визначеної проблеми нами виділено види МНП на основі обраних критеріїв: за використанням мультимедійних елементів (наочна, текстова, комбінована); за формою пред'явлення інформації (лінійна, гіпермедійна); за навчальною метою (презентація-демонстрація, презентація-тема, презентація-контроль); за спрямуванням (комунікативна з лексичною домінантою, комунікативна з граматичною домінантою); за формою роботи (індивідуальна, групова); за походженням (підготовлена викладачем, підготовлена студентом). Вважаємо, що класифікація надасть можливість викладачу з меншими витратами часу створювати і застосовувати МНП залежно від особливостей навчального процесу.

Ми з'ясували, що впровадження мультимедійних технологій у процес професійної іншомовної підготовки студентів-філологів вимагає дотримання принципів, визначених нами з урахуванням особливостей цього процесу і які будуть слугувати його теоретичним підґрунтям. У контексті нашої проблематики ми визначили такі: принцип відповідності потребам суспільства, принцип урахування інтересів і професійних потреб студентів-філологів, принцип моделювання професійної діяльності майбутніх філологів, принцип

комунікативного спрямування професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, принцип наочності, принцип комплексного використання мультимедійних засобів навчання, принцип позитивної емоційності та принцип дотримання ергономічних норм.

У той же час, ефективність застосування мультимедійних засобів у навчальному процесі, що забезпечує формування ПК майбутніх філологів, відбувається за дотримання конкретних дидактичних умов, визначенню й обґрунтуванню яких присвячений наступний розділ нашої дисертаційної праці.

Основні положення розділу 1 висвітлено в роботах автора [226; 230; 231; 232; 233; 290].

РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Формування ПК майбутніх філологів є складною педагогічною проблемою, що може бути розв'язана на основі створення оптимальних обставин розвитку її компонентів у процесі навчання. Ю. К. Бабанський зазначає, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він відбувається [11, с. 21]. Відповідно виникає необхідність з'ясувати, за яких саме умов досягається успішність формування такого особистісного новоутворення, як ПК майбутнього філолога.

Розглянемо, насамперед, що саме розуміють учені під поняттями «*умова*» та «*дидактична умова*». Різноманітні словники тлумачать «*умову*» як:

- «вимогу, що висувається однією з сторін; як усний або письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені у будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається що-небудь» [159, с. 776];

- «необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [220, с. 442].

У психології «*умову*» розглядають як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що здійснюють вплив на розвиток конкретного психічного явища [149, с.2 45]. Розкриття причинно-наслідкового зв'язку того чи іншого явища вимагає розгляду його в різноманітних зв'язках і відношеннях. Якщо одне явище викликає інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, то воно є фактором; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то воно є умовою [189, с. 301].

У педагогічному словнику знаходимо таке трактування терміну «*умова*»: «сукупність змінних природних, соціальних зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [179, с. 36]. Н. В.Кузьміна

зазначає, що умови ефективності діяльності визначають об'єктивні й суб'єктивні передумови, реалізація яких дозволяє досягти мети в роботі при найбільш раціональному застосуванні сил і засобів [141, с. 6]. До суб'єктивних передумов учені відносять знання, вміння, навички, досвід, психологічні процеси, властивості особистості, котрі спрямовані на виконання поставлених завдань. Серед об'єктивних передумов дослідники виокремлюють зовнішні чинники, які впливають на організацію педагогічного процесу в цілому, а саме: політика Уряду щодо освіти та підростаючого покоління, підготовка компетентних кадрів, їхня здатність якісно виконувати свої професійні обов'язки, матеріальне оснащення тощо. Подібним є тлумачення цього поняття більшістю учених-педагогів, які розглядають педагогічні умови як сукупність заходів, які сприяють отриманню найкращих результатів (Ю. К. Бабанський, В. В. Краєвський, М. В. Савчин).

Процес формування ПК майбутніх філологів більшою мірою відбувається під час навчання в університеті, відтак, є необхідність визначити *дидактичні умови*, що безпосередньо пов'язані з процесом їхньої професійної іншомовної підготовки. Отже, «*дидактичні умови*» – це необхідні обставини чи особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється щось [31]. Стосовно процесу навчання під «*дидактичними умовами*» вчені розуміють сукупність обставин, які роблять успішним протікання навчального процесу [31; 38]. У цьому зв'язку ми погоджуємося із В. І. Андрєєвим, який зазначає, що «*дидактична умова*» – це обставина процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів навчання, а також організаційних форм навчання для дослідження певних дидактичних цілей [6].

У контексті проблеми нашого дослідження під «*дидактичними умовами*» ми розуміємо *обставини процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, які є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання і застосування змісту, методів, форм і засобів навчання, завдяки яким формування ПК майбутніх філологів може бути успішним.*

З'ясувавши особливості досліджуваного особистісного утворення, проаналізувавши дидактичний потенціал мультимедійних технологій і визначивши принципи використання мультимедійних засобів навчання під час професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, ми зробили припущення, що цей процес може бути ефективним, якщо:

- процес формування ПК майбутніх філологів матиме особистісно орієнтоване і комунікативно-діяльнісне спрямування;
- будуть систематично застосовуватися мультимедійні навчальні презентації як засоби формування ПК майбутніх філологів;
- буде створене фахово спрямоване навчальне іншомовне інформаційно-комунікаційне середовище для використання мультимедійних навчальних презентацій.

Обґрунтуємо вищезазначені дидактичні умови.

2.1. Особистісно орієнтоване та комунікативно-діяльнісне спрямування процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів

Результати міркувань, представлені у попередньому розділі дослідження, свідчать про наявність протиріччя, що існує між вимогами до випускників мовних університетів стосовно їхнього рівня професійної іншомовної підготовленості [186, с. 3-4] і теперішнім станом розвитку вищої освіти і навчання ІМ, зокрема. У результаті аналізу ситуації, що склалася, в межах досліджуваної проблеми ми дійшли висновку, що формування ПК майбутніх філологів не уявляється можливим без запровадження сучасних підходів до організації професійної іншомовної підготовки, використання найсучасніших технологій, а саме мультимедійних. На це спрямовує компетентнісна парадигма професійної освіти, що націлена на найновіші технології та динамічні зміни, забезпечуючи здатність випускника адаптуватися до цих змін і здійснювати самостійну інноваційну

діяльність, підвищувати його конкурентоспроможність на ринку праці [72; 92;105;118; 154; 157; 187].

Ефективність формування ПК майбутніх філологів залежить від особливостей змісту, засобів його реалізації, моделі навчального процесу, тенденцій розвитку професійної іншомовної освіти. Основною стратегічною лінією у підготовці змісту є чітка детермінація цілей і завдань навчання [181; 192; 213; 216]. Вони визначають добір навчального матеріалу, методи, форми і засоби оволодіння ними [192, с. 58] і спрямовані на успішне виконання програми [186].

Сучасна парадигма професійної іншомовної освіти має на меті таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння ІМ. З іншого боку, професійна іншомовна компетентність є інтегральним особистісним явищем, тому в процесі її становлення особливо важливим є розвиток особистості студента. Формування особистості, зазначає І. М. Дичківська, на сучасному етапі є головною метою освіти [69, с.249]. Долучаючись до думки дослідниці, вважаємо доцільним застосовувати особистісно орієнтований і комунікативно-діяльнісний підходи в організації професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Прокоментуємо нашу позицію.

У педагогічній літературі [25; 26; 28; 38; 73; 88; 96; 145; 254 та ін.] під особистісно орієнтованим підходом розуміють ставлення педагога до вихованця як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії [58, с. 243]. Особистісно орієнтований підхід передбачає гуманістичну спрямованість процесу навчання, максимальне виявлення, ініціювання і використання індивідуального (суб'єктивного) досвіду особистості, допомогу в пізнанні самого себе, самовизначенні і самореалізації, а не формуванні попередньо заданих якостей [126]. Завданням особистісно орієнтованого професійного навчання є загальний розвиток компетентної особистості, здатної не тільки адаптуватися до вимог сучасного суспільства, а й особистісно та професійно реалізовуватися впродовж життя [145, с. 182; 219, с. 25]. Аналогічної думки дотримуються С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спирін, С. О. Сисоєва, К. Д. Ушинський, А. В. Хуторської, І. С. Якиманська та інші дослідники.

Значний внесок у вивчення проблеми впровадження особистісно орієнтованого підходу на рівні вищої школи зробила С. Ю. Ніколаєва, яка проаналізувала особливості та закономірності ефективної організації навчального процесу у мовному вищому навчальному закладі під час професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови [156]. На думку дослідниці, особистісно орієнтований підхід зорієнтовує викладачів на способи діяльності, що сприяють реалізації принципу індивідуалізації навчання. Принагідно зазначимо, що індивідуалізація навчання передбачає таку організацію освітнього процесу, яка відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей студентів [266]. Мова йде про вираховування індивідуальної траєкторії навчання кожного студента і створення відповідних умов для проявлення в навчальному процесі особливостей кожного. З огляду на це, можна стверджувати, що в особистісно орієнтованому навчанні від позиції педагога, обраних ним навчальних матеріалів, методів і форм роботи залежить ефективність досягнення основної мети – загальний розвиток особистості студента. Це положення вважаємо актуальним у контексті досліджуваної проблеми, оскільки ППК є, насамперед, особистісним утворенням і її формування і є метою професійної іншомовної підготовки.

Таким чином, спираючись на вищенаведене, розглядаємо особистісно орієнтовану професійну іншомовну підготовку майбутніх філологів як організацію навчання, за якої відбувається не лише передача філологічних знань, формування відповідних навичок та вдосконалення практичних умінь, а й здійснюється розвиток і саморозвиток особистості студента-філолога, формування його професійно значущих якостей. У цьому зв'язку долучаємося до міркувань І. О. Зимньої, яка зазначає, що процес іншомовної підготовки має виключати мало усвідомлену активність студентів на рівні мовної поведінки й розвивати здатність здійснювати комунікативну діяльність самостійно не тільки і не стільки на репродуктивному рівні, скільки на рівні продуктивному, творчому [86, с. 97]. Така здатність відрізняє лише особистість незалежну, що вміє діяти від себе особисто, тобто таку, яка вміє реалізовувати власні комунікативно-когнітивні потреби. У навчанні ІМ реалізація особистісно орієнтованого підходу виявляється у

практичному спрямуванні змісту; урахуванні у доборі навчальних матеріалів інтересів і потреб студентів; проблемному викладі матеріалу; наявності завдань, що активізують розвиток умінь оцінювати та регулювати свою діяльність, стимулюють до самостійного вибору, і використанні найбільш значущих для майбутніх фахівців способів опрацювання матеріалу; застосуванні вправ і завдань, котрі спрямовані на залучення особистісного досвіду, почуттів, емоцій, спонукають до висловлення власної думки [47; 50; 158; 178; 192; 218].

У практиці професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів за допомогою мультимедійних засобів навчання урахування індивідуальних особливостей студентів має втілюватися в процесі добору вправ і завдань для МНП та їхньої організації; у комплексному використанні МНП і традиційних засобів навчання; у змісті професійно орієнтованих рольових ігор і розподілі ролей у них; у проектуванні різних видів самостійної пошукової діяльності (самостійне ознайомлення з новим матеріалом, дослідницькі завдання у змісті МНП тощо); у доборі тем, змісту та розподілі функцій в організації та проведенні проектної роботи, значущої для професії філолога; у доборі пар для діалогу, формуванні малих груп; у формулюванні індивідуальних фахово спрямованих комунікативних завдань; у доборі текстів для читання, аудіо та відеоматеріалів для аудіювання в межах професійних тем і створенні комунікативних завдань до них; в індивідуалізації домашнього завдання; впровадженні видів роботи, котрі вчать майбутнього філолога думати, усвідомлювати мету власної діяльності, здійснювати самоконтроль і самокоригування, оцінювати якість виконаної роботи.

Принагідно зазначимо, що система професійної підготовки є певним етапом і засобом життєвого самовизначення особистості (особистісно спрямована), водночас вона реалізує виконання державного замовлення на спеціалістів (тобто діяльнісно орієнтована). Відтак, як слушно зауважує В. Г. Редько, поряд із особистісно орієнтованим підходом слід застосовувати діяльнісний підхід до навчання [192, с. 18]. Методологія цього підходу, основи якого були закладені у роботах психологів С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, П. Я. Гальперіна, дозволяє представити навчання ІМ як чітко спланований процес оволодіння студентами ІМ

шляхом такої організації мовленнєвої діяльності на заняттях, за допомогою якої вони намагаються вирішувати реальні й умовні завдання [259, с. 100]. Комуникативний аспект мови та інтеграція різних сторін, пов'язаних з процесом спілкування, є пріоритетними у цьому процесі. Відтак, йдеться про запровадження комуникативно-діяльнісного підходу, який набув популярності у останні десятиліття.

Теоретичні засади цього підходу були закладені в роботах вітчизняних і зарубіжних учених (І. Л. Бім, П. О. Беха, О. Б. Бігич, Н. Д. Гальскової, І. О. Зимньої, Г. О. Китайгородської, О. М. Леонтєва, П. Д. Мітчела, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пасова, Дж. Річардса, С. П. Шатілова). Реалізація комуникативно-діяльнісного підходу у навчальному процесі з ІМ означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і розвиток умінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню студентом іншомовної мовленнєвої діяльності. Відтак, оволодіння засобами спілкування зорієнтоване на їх практичне застосування у процесі спілкування [139]. У світлі цього підходу навчальна діяльність організовується у такий спосіб, щоб студенти виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комуникативних завдань, які зорієнтовані на досягнення цілей і намірів комунікації, що відбувається у реальному житті. Відповідно, процес навчання вибудовується так, щоб бути максимально наближеним до реального процесу спілкування. Це забезпечується добором тем, ситуацій, які враховують інтереси і потреби його учасників. На практиці втіленням комуникативно-діяльнісного підходу є такі способи організації навчально-пізнавальної діяльності: широке використання колективних форм роботи, вирішення проблемних завдань, співпраця викладача і студентів [51; 99; 139; 267].

У площині проблеми формування ПК майбутніх філологів комуникативно-діяльнісний підхід передбачає організацію активної навчальної мовленнєвої діяльності студентів-філологів, котра є для них професійно значущою. ІМ для майбутніх філологів розглядається не просто як універсальний засіб спілкування на основі знакової системи, що відображає світ, але й як один з профілюючих предметів навчально-виховного процесу. З погляду цього підходу спілкування – це

не лише обмін інформацією (комунікація), але і встановлення взаєморозуміння між людьми, обмін знаннями, діями, цінностями і міжособистісне спілкування, що є найважливішою передумовою розвитку особистості студента, його пізнавальних і творчих здібностей [87]. Це означає, що навчання професійного іншомовного спілкування, яке є профілюючим видом діяльності для майбутнього філолога, є вмотивованим процесом і передбачає виконання дій, що розвивають комунікативні, когнітивні і технологічні вміння, сприяють особистісному і професійному розвитку і саморозвитку студента, формуванню професійно значущих якостей.

Комунікативно-діяльнісне спрямування процесу формування ПК за допомогою мультимедійних засобів навчання зумовлює використання в їхньому змісті автентичних матеріалів як реальних продуктів мовленнєвої діяльності носіїв мови; комунікативно спрямованих вправ і завдань, що спонукають мовленнєву взаємодію; методів, форм роботи, що забезпечують спілкування студентів, спрямоване на постановку і вирішення конкретних навчальних завдань: рольові та ділові ігри, проблемні ситуації; взаємонавчання, взаємоконтроль. Нам вбачається, що організація професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів за допомогою МНП у такий спосіб забезпечуватиме набуття студентами у процесі навчання досвіду мовленнєвої і соціальної взаємодії, у якій зацікавлені викладачі і студенти. Вважаємо, що це сприятиме формуванню іншомовної комунікативної компетентності, яка є ядром ПК майбутніх філологів. Утім, особистісна спрямованість усього процесу навчання, апелювання до активної рефлексивної діяльності та інновацій створюють умови для розвитку й інших компонентів досліджуваного особистісного утворення – мотиваційного, оцінювально-регулятивного та індивідуально-психологічного.

З огляду на вищенаведене, вважаємо *особистісно орієнтоване та комунікативно-діялісне спрямування процесу формування ПК майбутніх філологів* дидактичною умовою, що сприятиме ефективній організації професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів із використанням мультимедійних навчальних презентацій як виду мультимедійних технологій.

2.2. Мультимедійні навчальні презентації з іноземної мови як засоби формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів

Спираючись на результати наукових пошуків, описаних на попередніх сторінках, вважаємо застосування мультимедійних навчальних презентацій як виду мультимедійних технологій потужним резервом істотного підвищення якості професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів і засобом, що сприятиме ефективності процесу формування ПК майбутніх філологів. Нами з'ясовано, що презентації характеризуються значним навчальним потенціалом і здатністю забезпечити особистісний і професійний розвиток студентів. Отже, визначаємо *систематичне застосування мультимедійних навчальних презентацій як засобів формування ПК філологів* другою *дидактичною умовою*, що впливає на успішність цього процесу.

Ефективність навчальних засобів значною мірою залежить від якісного складу використаних матеріалів, а також від майстерності педагога, зазначає В. Г. Редько, думку якого ми поділяємо [192, с. 49]. Тому організація мультимедійних презентацій відповідного змісту (на етапах проектування і використання) є пріоритетною. Звідси важливість визначених у попередньому підрозділі концептуальних педагогічних положень, на яких ґрунтується процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів із використанням МНП, – особистісно орієнтоване і комунікативно-діяльнісне спрямування процесу формування ПК майбутніх філологів.

Звернемося до визначення та обґрунтування комплексу вимог, що регулюватимуть процес добору змісту для МНП. Зазначимо, що «вимога – це норма, правило, якому хто-небудь, що-небудь повинен підлягати» [221, с. 434]. У контексті нашого дослідження «вимога» – це правило, що зумовлює процес добору мовного, мовленнєвого, інформаційного й ілюстративного матеріалу для мультимедійних презентацій. Ураховуючи попередній педагогічний досвід з проблеми конструювання змісту засобів навчання [42; 51; 65; 192; 196], вважаємо, що зміст МНП має відповідати таким *вимогам*:

1. Досягнення майбутніми філологами рівня іншомовної комунікативної компетентності, визначеного програмою [186], передбачає наявність у змісті МНП оптимального якісного і кількісного складу навчального матеріалу, котрий узгоджується з цілями програми, доступний для всіх студентів і надає можливість задовольняти їхні комунікативні наміри в межах професійно орієнтованих тем; зумовлює виправданий вибір засобів засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, котрі ефективно готують до професійного іншомовного спілкування та сприяють оволодінню ним на відповідному рівні.

2. Інтегроване оволодіння студентами всіма видами мовленнєвої діяльності зумовлює необхідність збалансованості змісту МНП для взаємопов'язаного оволодіння майбутніми філологами продуктивними (говоріння, письмо) і рецептивними (аудіювання, читання) видами мовленнєвої діяльності.

3. Концентричність презентації навчального матеріалу та його ситуативна обумовленість передбачає поступове збагачення особистісного комунікативного і навчального досвіду студентів-філологів з кожної теми за допомогою доцільно дібраного навчального матеріалу в МНП, котрий доповнює й збагачує її зміст новими фактами і мовними одиницями.

4. Фахова зорієнтованість навчального матеріалу забезпечується шляхом використання відповідних текстових, аудіо та відеоматеріалів, які спрямовані на формування вмотивованої готовності до оволодіння ІМ, підтримують інтерес і позитивне ставлення до майбутньої професії, сприяють розвитку вміння здобувати іншомовний досвід відповідно до своїх життєвих і професійних потреб.

5. Комунікативно-діяльнісний характер навчального матеріалу зорієнтовує на створення комунікативної атмосфери, наближення її до умов реального спілкування, що реалізується за допомогою застосування автентичних неадаптованих матеріалів, котрі є реальними продуктами мовленнєвої діяльності носіїв мови; використання комунікативно спрямованих вправ і завдань, які викликають мовленнєву взаємодію (вербальну і невербальну) у різних формах (індивідуальній, парній, груповій) навчання; зумовлює наявність завдань проблемного, креативного характеру, що забезпечують розвиток творчої

активності, формування механізмів самостійної пізнавальної діяльності, розвиток технологічних умінь майбутніх філологів, об'єктивного оцінювання і переосмислення свого досвіду; вироблення власних стратегій навчання і самовдосконалення, готовності до навчання впродовж життя.

6. Особистісна спрямованість навчального матеріалу передбачає урахування індивідуальних особливостей і можливостей майбутніх філологів (пізнавальні здібності, когнітивний стиль навчання, рівень іншомовної підготовленості, інтереси, навчальний і життєвий досвід) шляхом використання різноманітного навчального матеріалу, завдань на вибір, особистісно значущого, емоційно насиченого матеріалу, самостійних пізнавальних завдань, індивідуалізації домашнього завдання, що сприяють розвитку особистості студента, його самостійності, формуванню власної оцінної позиції, критичності мислення.

7. Структурованість мовного, мовленнєвого, інформаційного й ілюстративного матеріалу в МНП передбачає його чітку розподіленість по слайдах: матеріал повинен подаватися порціями, зручними для сприйняття. Спираючись на думку дослідників [62; 66; 67], вважаємо нелогічним на одному слайді розміщувати багато інформації. Вищенаведені вимоги подано на рис.2.1:



Рис.2.1. Комплекс вимог до побудови змісту мультимедійних навчальних презентацій

Далі розглянемо, як доцільно інтерпретувати вказані теоретичні положення у змісті МНП. Комунікативно-діяльнісний характер процесу формування ПК

майбутніх філологів забезпечується комплексом різних видів дій, необхідних для досягнення цілей спілкування. Ці дії матеріалізовані у вправах і завданнях, які є пріоритетними засобами оволодіння змістом МНП. У контексті нашого дослідження метою вправ і завдань у змісті МНП є оволодіння майбутніми філологами найсуттєвішими навчальними діями, котрі покликані забезпечити їх спроможність здійснювати спілкування в усній і писемній формах відповідно до визначених цілей. Студент долає стадії від рецепції до продукції, набуваючи досвіду побудови власних висловлювань і перебуваючи, за словами Н. Д. Гальскової, у неперервному «комунікативному режимі» [47]. Згідно з цим, на кожному етапі навчання нами визначені вправи, що стимулюють комунікативну діяльність майбутніх філологів. Їхні поєднання утворюють ієрархію варіантів, на які спираються усі типи вправ, що застосовуються у навчальному процесі [139].

Традиційно у методичній науці вправи поділяються за критерієм комунікативності на: 1) домовленнєві, тобто ті, що готують до комунікації; 2) мовленнєві або комунікативні [50; 198]. Існують й інші класифікації, які не суперечать чинним: наприклад, І. Л. Бім визначає домовленнєві або умовно-мовленнєві та власне мовленнєві або комунікативні вправи [26]; Ю. І. Пассов диференціює вправи на умовно-комунікативні та комунікативні [170]; С. П. Шатілов пропонує таку класифікацію: мовні, аналітичні, домовленнєві тренувальні, умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи [252]; С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. К. Складенко вирізняють некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи [139].

Останній класифікації надаємо перевагу в межах нашої роботи, оскільки вона передбачає виділення трьох етапів організації засвоєння навчального матеріалу, які співвідносяться зі структурою змісту МНП: 1) презентація значення і форми мовної одиниці на рівні слова або словосполучення; 2) оволодіння аналогічними діями з мовною одиницею на рівні речення чи мікровисловлювання (підстановка, трансформація, доповнення, створення за аналогією) та 3) оволодіння цілісною діяльністю, тобто виконання дій з новою мовною одиницею на рецептивному і продуктивному рівнях у різних видах мовленнєвої діяльності [192].

Крім згаданих вище типів вправ, у останні десятиліття визначають й інші категорії засобів оволодіння навчальним матеріалом – комунікативні завдання [26; 47; 50; 178; 192]. На відміну від мовленнєвої вправи, комунікативне завдання характеризується відсутністю багаторазовості виконання і його спрямованістю на зміст, а не на форму [139]. На думку В. Г. Редька, комунікативне завдання як вид діяльності передбачає комплексне використання сформованих мовних навичок і мовленнєвих умінь, умотивованого навчального досвіду учнів/студентів під час породження чи сприймання іншомовних продуктів, а також дотримання адекватної комунікативної поведінки [192, с. 85], з чим неможливо не погодитися. Продовжуючи думку, автор зазначає, що доцільність використання комунікативних завдань зумовлена активізацією використання особливих видів і групових форм роботи: навчальних мовленнєвих ситуацій, діалогових форм роботи, проектної діяльності, рольових ігор. У контексті досліджуваної проблеми саме такі види і форми роботи вважаємо найбільш актуальними, оскільки вони вимагають від студентів-філологів інтеграції їх навчального і життєвого досвіду, раціонального добору мовних засобів до теми спілкування, вміння самостійно користуватися додатковими джерелами інформації, застосовувати невербальні засоби спілкування тощо.

Таким чином, спираючись на наведені вище класифікації та зважаючи на науково-теоретичні засади організації професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, у змісті МНП ми вирізняємо: **мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві і комунікативні завдання**. В узагальненому вигляді система вправ і завдань у змісті МНП подана на рис.2.2:

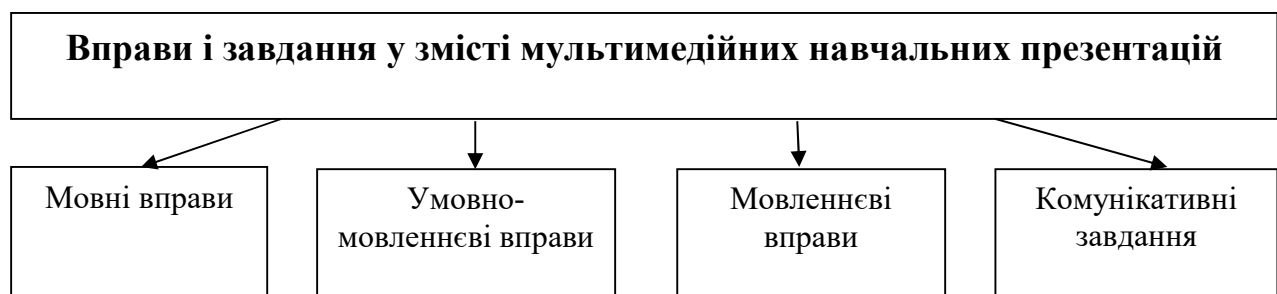


Рис. 2.2. Система вправ і завдань у змісті мультимедійних навчальних презентацій

Прокоментуємо вищенаведене. **1. Мовні** вправи застосовуються на мовно-когнітивному етапі навчання з метою формування мовних (лексичних, граматичних, фонетичних) навичок. Це забезпечується виконанням студентами дій/операцій з мовним матеріалом, що презентується, поза ситуацією спілкування і передбачає зосередження власне на формі мовної одиниці [47; 139; 224]. У межах нашої дисертаційної роботи мовні вправи зорієнтовані на підготовку майбутніх філологів до здійснення мовленнєвої діяльності, відтак їх використання вважаємо доцільним на відповідному етапі роботи з МНП. Наведемо приклади.

Choose the necessary word to fill in the gap in the sentence (*Оберіть необхідне слово, щоб заповнити пропуск у реченні*):

1. Normally the painting _____ from the travelling.
 2. But the owners _____ to make an eception.
 3. The organisers _____ hard to bring the pictures together

Ban fight lend refuse convince persuade

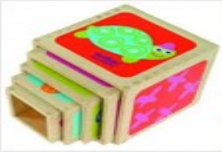
(МНП «*Cloude Monet*» «Клод Моне» слайд № 15)

Put the words into the right order to make sense in the sentence (*Розмістіть слова у правильному порядку*):

Put the words into the right order to make sense in the sentence.

Here, so, beef, the, what's?

So, what's the beef here?



(МНП «*Exams and qualifications*» «Екзамени і кваліфікації» слайд № 25)


Як бачимо, мовні вправи є, передусім, засобами формування філологічних (лінгвістичних, соціокультурних, лінгвокраїнознавчих) навичок на основі здобутих знань, без оволодіння якими неможливе здійснення повноцінного іншомовного спілкування. Саме вони є структурними елементами когнітивно-діяльнісного компоненту досліджуваного утворення. Водночас, виконання мовних вправ спрямоване на розвиток ПК за іншими показниками: особистісно-професійним (розвиток самостійності, компетентності), рефлексивним (уміння оцінювати і коригувати свою діяльність), мотиваційним (бажання оволодіти іншомовним матеріалом).

2. Умовно-мовленнєві вправи, представлені у змісті МНП, готують майбутніх філологів до здійснення мовленнєвої діяльності. Відповідно, вони передбачають перенесення набутих знань і сформованих навичок у мовленнєву діяльність задля їх удосконалення. Метою цих вправ є здійснення майбутніми філологами мовленнєвої діяльності в ситуативних умовах за наявності певного комунікативного завдання. Проілюструємо зразками.

Look through the following useful expressions and sort them out into three groups. (Перегляньте вирази. Які з них ви використаєте для: а) посилання на джерело інформації, б) порівняння, в) узагальнення?):


Look at the following useful expressions.

- **Decide if you would use each one to**
 - refer to information
 - make comparisons
 - draw conclusions



Sort them out

- *according to
- *in contrast
- *statistics show that
- *on the whole
- *in conclusion
- *compared with
- *in general
- *overall
- *whereas



(МНП «Aims and values of higher education» «Цілі та цінності вищої освіти» слайд № 31,32)

You are a speechwriter. Your current task is to write a Christmas speech for: Rector of the University; President of Ukraine; President of Students' Parliament

(choose one), using your plan and suggested practical tips (Уявіть, що ви - спічрайтер. Напишіть Різдвяну промову (на вибір) для: Ректора університету; Президента України; Президента студентського парламенту, користуючись планом і пропонованими порадами.

You are a speechwriter.
Your current task is to write a Christmas speech for (choose one)

- - Rector of the University
- - President of Ukraine
- - President of the Students' Parliament

Write your speech using this tips

- 1. Make headings for each of your paragraph and write notes about what you will say on each of them.
- 2. Do your research. Who and what is being celebrated and why?
- 3. Your speech should reflect the occasion.
- 4. Speak a little on the history of the event.
- 5. Make it short. People who are celebrating don't want to hear long speech.

(МНП «Queen's Christmas broadcast» «Різдвяне привітання королеви» слайд № 19,20)

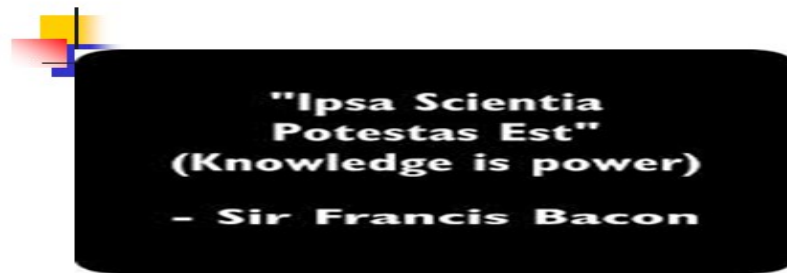
Принадгдно зазначимо що наявність вибору у формулюванні інструкції до виконання вправи є реалізацією особистісно орієнтованого підходу. Крім того, особливості навчальної ситуації мають фахове спрямування, як і більшість вправ завдань, представлених у змісті МНП, і сприяють набуттю майбутніми філологами комунікативного і навчального досвіду.

З огляду на вищенаведене, вважаємо, що робота з умовно-мовленнєвими вправами забезпечує підготовку майбутніх філологів до здійснення професійно спрямованої комунікативної діяльності, а саме: сприяє формуванню мовленнєвих навичок майбутніх філологів, розвитку їх технологічних і когнітивних умінь, а також стимулює зростання інтересу до майбутньої професії і набуття професійного досвіду й активізує розвиток професійно значущих якостей (компетентності, комунікабельності, динамізму, самостійності тощо) майбутніх філологів.

3. Мовленнєві вправи зорієнтовані на розвиток практичних умінь використання мовних одиниць під час сприймання і породження текстів. Як зазначає А. М. Щукін, комунікативні або мовленнєві вправи – це вид творчих вправ, що забезпечують формування мовленнєвих умінь і найвищий рівень

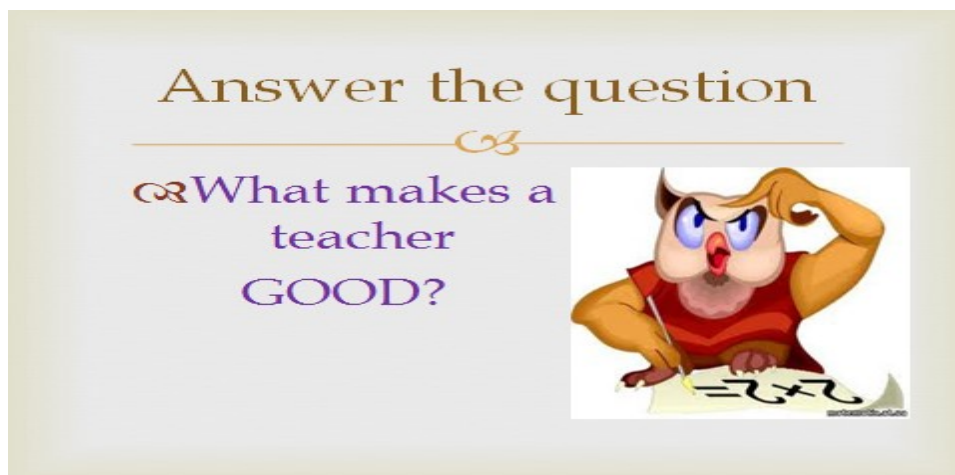
практичного володіння мовою [267, с. 69]. Використання мовленнєвих вправ відбувається на різних етапах навчання з використанням мультимедійних презентацій у залежності від цілей їх застосування. Наведемо приклади.

Comment on the quotation ‘Knowledge is power’ by Sir Francis Bacon
(Прокоментуйте цитату «Знання – це сила» Сер Френсіс Бейкон):



(МНП «Aims and values of higher education» «Цілі та цінності вищої освіти» слайд № 2)

Discuss the following question: (Обговоріть питання: Що робить учителя хорошим учителем?)



(МНП «The profession of a Teacher» «Професія вчителя» слайд № 12)

У контексті проблеми дослідження вважаємо, що мовленнєві вправи забезпечують удосконалення практичних умінь майбутніх філологів, активізують розвиток відповідних професійно значущих якостей (творча активність,

комунікабельність, перцептивність, толерантність, самокритичність), вмотивовуюють навчально-пізнавальну діяльність студентів шляхом використання фахово спрямованих вправ і сприяють розвитку вмінь оцінювати і регулювати свою діяльність, тобто забезпечують формування всіх компонентів ППК.

4. Як зазначалося на попередніх сторінках, окрім наведених вище мовленнєвих вправ, у змісті МНП використовуємо **комунікативні завдання**. Як правило, вони супроводжуються різними стимулами, які слугують опорою для здійснення спілкування (малюнки чи фотографії, об'єкти чи явища, мовні чи мовленнєві одиниці як засоби висловлення думки тощо). Наприклад, реалізація творчого проекту, продукування усного або письмового тексту, що не регламентується ні за формою, ні за змістом. Метою використання комунікативних завдань у межах проблеми нашого дослідження є розкриття творчого потенціалу майбутніх філологів, демонстрація рівня їхньої мовленнєвої підготовленості, сформованості професійних якостей, уміння оцінити власну діяльність і скоригувати її відповідно до ситуації та власних потреб. Отже, вони забезпечують комплексний розвиток ППК за всіма його показниками. Проілюструємо зразками завдань.

Prepare and make a presentation/report on the following topic «My beloved poet and his poetry» (*Підготуйте і зробіть презентацію/повідомлення на тему: «Мій улюблений поет і його поезія»*).

Prepare and make a presentation/report about a system of secondary education in the country of your choice (*Підготуйте і зробіть презентацію/повідомлення про систему середньої освіти країни на власний вибір*).

З огляду на вищенаведене, зазначимо, що МНП лише тоді ефективні, якщо їхній зміст буде побудований на збалансованому та раціональному співвідношенні вищевказаних вправ і завдань, а матеріал дібраний з урахуванням сформульованих вище вимог. Відтак, для успішної реалізації цього процесу зміст МНП має слугувати своєрідним освітнім середовищем, яке здатне сприяти ефективній організації професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Розглянемо це питання у наступному підрозділі.

2.3. Фахове спрямування навчального іншомовного інформаційно-комунікаційного середовища для використання мультимедійних навчальних презентацій

Особистісно орієнтована і комунікативно-діяльнісна спрямованість професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів передбачає навчання, що дозволило б студенту адекватно орієнтуватися у комунікативній ситуації, тобто виконувати роль справжнього комуніканта в межах конкретного фрагмента спілкування [103]. Відповідно, організація навчальної роботи студентів має відбуватися у формі спілкування між собою і викладачем згідно з діяльністю, особисто значущою для комунікації студентів [47; 99; 192; 267]. Така особливість здійснення навчального процесу, що забезпечує вмотивоване використання мови як засобу мовленнєвої взаємодії у професійній сфері спілкування і максимально наближає навчальну діяльність студентів-філологів за метою, формою, засобами її виконання до реальних умов комунікації, зумовлює створення особливих умов – моделювання комунікативного середовища, в якому відбувається навчання мовленнєвої взаємодії з певними цілями, відповідними засобами спілкування й очікуваними результатами. Моделювання (від франц. *modeler* - ліпити, формувати) – це метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтуються на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим подібним до нього (моделлю) [22; 51; 144; 162]. У контексті проблеми нашого дослідження ми використовуємо метод моделювання з метою пошуку оптимального шляху організації професійної іншомовної підготовки з використанням МНП, спрямованої на формування такого особистісного утворення як ПІК майбутніх філологів.

Спираючись на висновки щодо особливостей змісту МНП, представлені у підрозділі 2.1, ми припускаємо, що створення навчального комунікативного середовища, котре є обов'язковим елементом кожного заняття, сприятиме успішності процесу засвоєння знань, накопиченню особистісного досвіду та створить умови для особистісного і професійного розвитку та саморозвитку майбутніх філологів.

Ефективність роботи такого середовища залежить від належної організації усього цього процесу і керування ним.

Питання моделювання навчального іншомовного середовища, заснованого на використанні інформаційних технологій, не є новим у дидактиці та методиці навчання ІМ. Аналіз відповідної літератури [4; 22; 55; 62; 87; 96; 119; 123; 188; 203; 241; 268; 271] засвідчує, що існує цілий ряд подібних за своєю сутністю понять: віртуальне середовище навчання (С. В. Шмалей), кероване комунікативне середовище (Н. О. Куцева, П. І. Сердюков), дидактичний інформаційний простір (Г. О. Головченко), освітнє інформаційно-комунікаційне середовище (І. В. Роберт, Є. С. Полат), комунікативно-кібернетична модель (Н. Ю. Іщук) тощо. Розрізненість термінології лише підкреслює актуальність і новизну ідеї створення навчального середовища із залученням мультимедійних технологій. Проте найбільш поширеним і, на наш погляд, таким, котрий найбільш точно відображає особливості його змісту терміном є *«навчальне іншомовне інформаційно-комунікаційне середовище»*. Він асоціюється з безпосередньою метою – організація професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, що передбачає активну інформаційну взаємодію між викладачем, студентами та впровадження мультимедійних технологій у вигляді мультимедійних презентацій. Отже, ми надаємо перевагу цьому терміну і користуємося ним у подальших міркуваннях.

Результати наукових пошуків [40; 55; 78; 87; 92; 101; 123; 203; 268; 271] щодо змісту, структури і функцій досліджуваного поняття свідчать про його багатогранність. Учені розглядають навчальне середовище як комплекс факторів (А. В. Рунов, В. А. Ясвін), умов (О. М. Волченко, Т. В. Зубенко, Ю. Є. Прохоров, Л. І. Скалій, Є. С. Полат) або компонентів (Н. Ю. Іщук, Н. В. Клемешова, Н. О. Куцева, Н. А. Спичко), що спрямовані забезпечити позитивний результат процесу навчання й особистісного розвитку студентів шляхом організації міжособистісної взаємодії його учасників. Цінною для нашої роботи є думка Є. С. Полат, яка зазначає, що створення навчального середовища забезпечує системну інтеграцію засобів інформаційних технологій у процес навчання з метою підвищення його ефективності [160]. І. В. Роберт додає, що ці умови сприяють

виникненню та розвитку процесів активної інформаційної взаємодії між викладачем, студентами та інформаційно-комунікаційними технологіями навчального призначення [199].

Враховуючи зазначене, в межах нашого дослідження під «*навчальним іншомовним інформаційно-комунікаційним середовищем*» (далі *НІКС*) ми розуміємо *комплекс взаємопов'язаних компонентів, які реалізують інтеграцію мультимедійних технологій у процес формування ПК майбутніх філологів і забезпечують таку організацію навчання, коли професійна іншомовна підготовка майбутнього філолога відбувається у змодельованій професійно зорієнтованій комунікативній діяльності за допомогою використання МНП.*

Моделювання навчального середовища, його зміст і характер зумовлюється вихідними положеннями [114], які визначають стратегію і тактику практичної діяльності викладача і студентів у процесі навчання та реалізуються у формах, методах і кінцевому результаті [192]. У контексті нашого дослідження особистісно орієнтоване і комунікативно-діяльнісне спрямування процесу формування ПК зумовлюють загальний зміст роботи студентів-філологів з використанням МНП, спрямованої на засвоєння філологічних знань, накопичення особистісного досвіду, стимулювання професійного й особистісного розвитку і саморозвитку. Нами моделюються навчальні дії студентів, що здійснюються ними за допомогою МНП у відповідних формах, методах, на різних етапах заняття, і які мають створювати сприятливі умови для досягнення очікуваного результату.

Основна характеристика змісту запропонованого НІКС зумовлюється його фаховою зорієнтованістю. *Створення фахово спрямованого НІКС для використання МНП* визначено нами третьою дидактичною умовою, за якої процес формування ПК майбутніх філологів буде ефективним. Така особливість НІКС передбачає цілеспрямований вплив усіх компонентів середовища на процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів та забезпечення їхнього професійного та особистісного розвитку і самовдосконалення. Це зумовлено метою створення середовища, а також *принципами врахування інтересів і*

професійних потреб майбутніх філологів і моделювання професійної діяльності, поданими у підрозділі 1.3.

Матеріальним вираженням змісту середовища є його структурні компоненти. З огляду на особливості досліджуваної проблеми, визначаємо такі:

- мета і результат;
- мультимедійні навчальні презентації (презентація-тема, презентація-демонстрація, презентація-контроль; наочна, текстова, комбінована; лінійна, гіпермедійна; комунікативна з лексичною / граматичною домінантою; індивідуальна, групова; підготовлена студентом / викладачем);
- види мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо);
- форми роботи з МНП (індивідуальна, парна, групова; практичне заняття; самостійна робота);
- етапи заняття з використанням МНП (стимульовально-мотиваційний, презентаційний, мовно-когнітивний, творчо-ситуативний, аналітично-оцінювальний);
- методи навчання з використанням МНП (бесіда, дискусія, рольова гра, ділова гра, творча робота, проектна робота);
- традиційні засоби навчання (підручники, навчальні посібники; роздавальний матеріал; аудіо та відеоматеріали; фрагменти телепрограм; художні твори; інформація, підготовлена викладачем).

Розглянемо детально компоненти фахово спрямованого НПКС для використання МНП. Як видно на рис.2.3, центральне місце фахово спрямованого НПКС відводиться МНП різних видів, особливості яких подані у підрозділі 1. Зміст презентацій передбачає добір навчального матеріалу відповідно до вимог, обґрунтованих на попередніх сторінках, і зумовлених сучасними підходами до організації професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Зважаючи на цілі, сформульовані у державних документах [80; 186], зміст мультимедійних презентацій зорієнтовує на отримання майбутніми філологами професійно значущих знань та взаємопов'язане формування відповідних навичок і вмінь професійного іншомовного спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності;

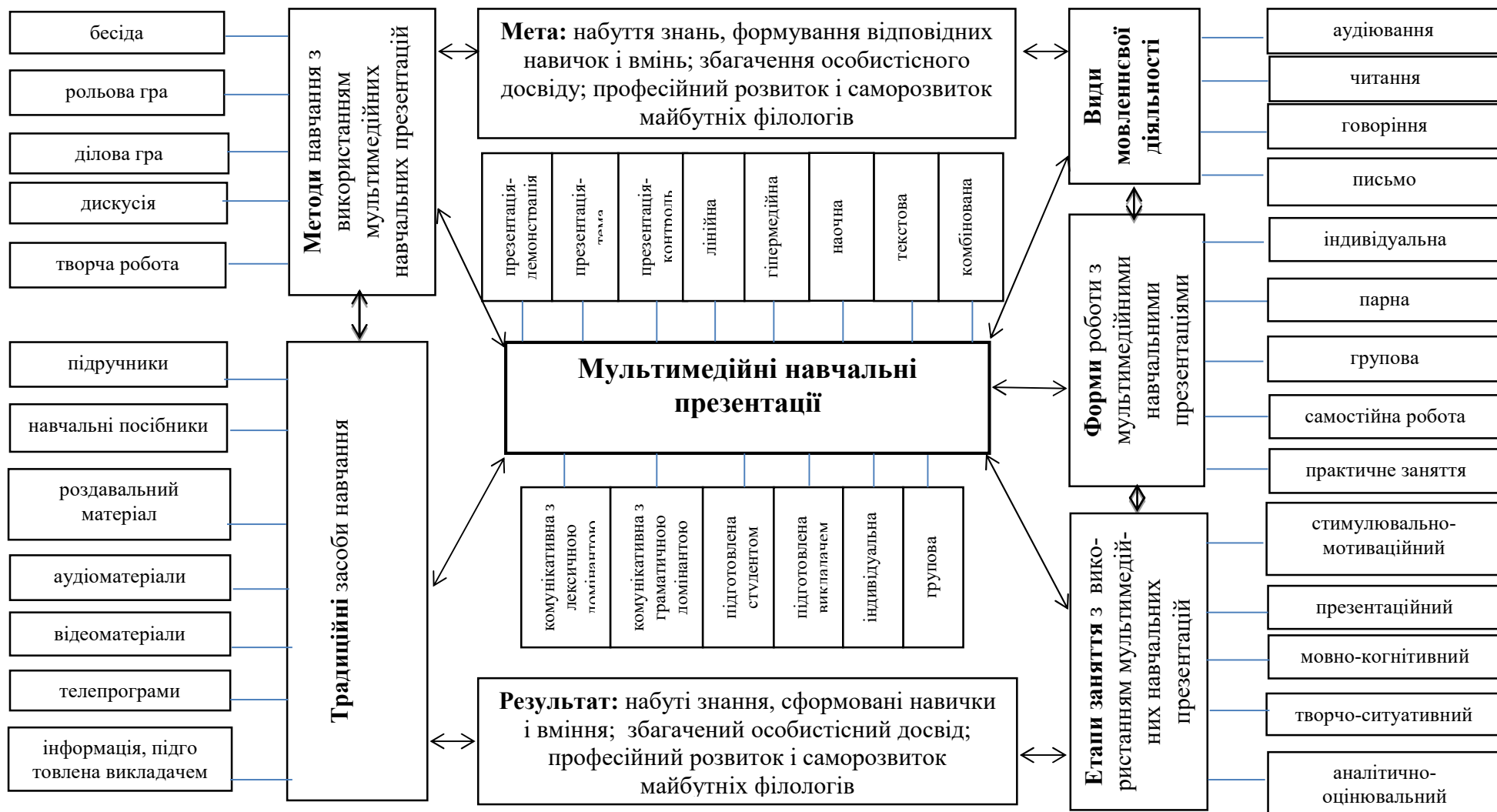


Рис. 2.3. Структура навчального іншомовного інформаційно-комунікаційного середовища для використання мультимедійних навчальних презентацій

набуття особистісного досвіду, особистісний розвиток і саморозвиток . З огляду на це, система вправ і завдань у МНП включає необхідні для цього навчальні матеріали та відповідні засоби їх засвоєння: мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві вправи та комунікативні завдання. Згідно з *вимогами* до конструювання змісту МНП, ми надаємо перевагу *фахово спрямованим* автентичним матеріалам соціокультурного і лінгвокраїнознавчого змісту. У зв'язку з цим, використання наочних, текстових і комбінованих презентацій, зміст яких складає спеціально дібрана навчальна інформація у формі текстів, аудіо-, відеоматеріалів, зумовлює створення навчальних ситуацій, що спонукають студентів висловлювати власну думку, ставлення до неї, її оцінку, студент погоджується з думкою співрозмовника або заперечує йому. Під час виконання фахово спрямованих комунікативних завдань студенти-філологи закріплюють вивчений навчальний матеріал, удосконалюють мовленнєві вміння, опановують різні стратегії професійного іншомовного спілкування (вміння співпрацювати, знаходити компроміс, пристосовуватися, поступатися своїми інтересами заради інших, уникати конфліктних ситуацій тощо), забезпечуючи реалізацію своїх комунікативних потреб.

Наведемо приклади. МНП презентація-тема “Exams and qualifications”(«*Екзамен і кваліфікації*») з лексичною домінантою передбачає пред'явлення нового фахово спрямованого лексичного матеріалу та формування відповідних навичок і вмінь його використання у мовленні. Це відбувається шляхом подання нового лексичного матеріалу у відеофайлі, а також у тексті та виконання серії домовленнєвих і мовленнєвих вправ (мовних: на вибір за певними ознаками, на підстановку, на конструювання, на визначення співвідношення слова та його значення; умовно-мовленнєвих і мовленнєвих: на аудіювання або читання тексту з метою одержання інформації і висловлення ставлення до неї; побудова висловлювань у формі монологу, діалогу відповідно до ситуації або без неї) і комунікативних завдань. Наприклад. **Complete the sentences with the words from the box. Check your answers** (*Заповніть речення словами, що знаходяться у рамці. Перевірте свої відповіді*):


Fill in the words from the box in the correct form

Pat ... her exams with flying colours last week.

He ishis driving test next week.

I'm not surprised hehis exams, he didn't revise at all.

FAIL PASS TAKE




Check the answers

Pat **passed** her exams with flying colours last week.

He **is taking** his driving test next week.

I'm not surprised he **has failed** his exams, he didn't revise at all.



(МНП «Exams and qualifications» («Екзамени і кваліфікації») слайд №4,5)

Talk about these qualifications (Поспілкуйтеся у парах про види кваліфікацій в США і їх еквіваленти в Україні):

What do you think these letters stand for?

GCSE

NVQ

'A'level


HND

BA/BSc

MA/MSc

PhD


GED



It's interesting to know...

At what age do you think students might obtain these qualifications?

What are the nearest equivalents in Ukraine?



(МНП «Exams and qualifications» («Екзамени і кваліфікації») слайд №2,3)

While watching complete the sentences. Check your answers (Упродовж перегляду відео заповніть пропуски у реченнях. Перевірте свої відповіді):

Complete the sentences while watching the video

Ten percent of Florida _____ failed the test this year and, thus, cannot get a scholastic diploma.

While the test does contain some questions, many are easy and presented in a _____.

You must _____ through this life if you want to succeed.

Testing is necessary to impose _____.

The threatened boycott is foolish but _____.

Check your answers

Ten percent of Florida **high school students** failed the test this year and, thus, cannot get a scholastic diploma.

While the test does contain some questions, many are easy and presented in **a multiple choice format**.

You must **earn your way** through this life if you want to succeed.

Testing is necessary to impose **academic discipline**.

The threatened boycott is foolish but **instructive**.

(МНП «Exams and qualifications» («Екзамени і кваліфікації») слайд №7,8)

In groups discuss the following questions (Обговоріть у групах наступні питання):

- What is the role of ZNO (Ukrainian national testing) (*Яка роль ЗНО*)?
- What are its positive sides and drawbacks (*Які його переваги і недоліки*)?
- How to pass tests successfully (*Як скласти іспит успішно*)?

Отже, як видно з прикладів, робота з МНП передбачає виконання вправ і завдань, що спрямовані на взаємопов'язаний розвиток у студентів-філологів навичок і вмінь професійного іншомовного спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності і зумовлює формування, передусім, комунікативно-когнітивного компонента досліджуваного утворення. Втім, упродовж роботи з МНП відбувається розвиток й інших компонентів ПК.

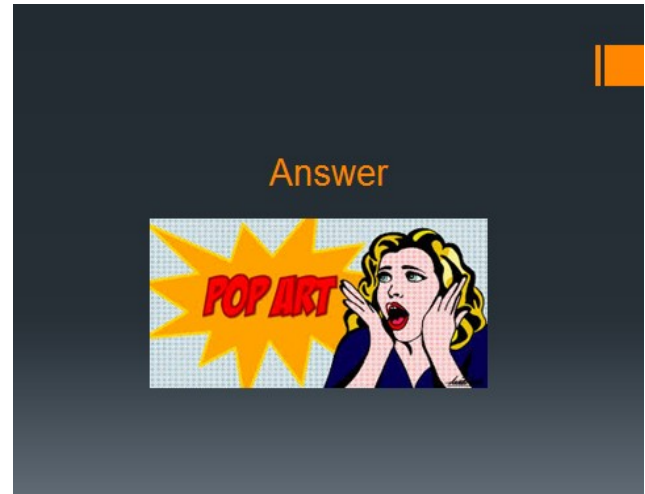
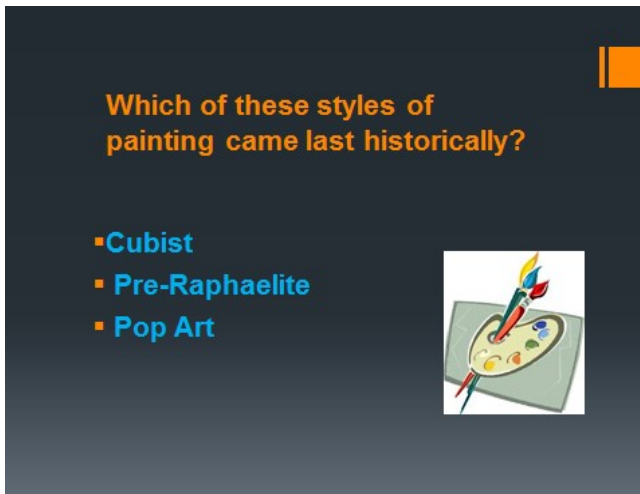
На схемі 2.1. зображено визначені в межах нашого дослідження етапи заняття із застосуванням МНП, що підпорядковані логіці пізнання навчального матеріалу [47; 88; 139; 170; 198; 267]. Так, на *стимулювально-мотиваційному етапі*, що передбачає актуалізацію попереднього досвіду і мотивацію студентів до вивчення нового професійно зорієнтованого іншомовного матеріалу, нівелювання певних фонетичних, лексичних, граматичних труднощів, пов'язаних із розумінням інформації, що презентується. Використовуються наочні, текстові, комбіновані презентації-демонстрації інформативного або проблемного спрямування. Їх мета – створити належну атмосферу спілкування, зняти фонетичні, лексичні, граматичні труднощі, стимулювати студентів до обговорення порушених питань, підготувати до основної частини заняття, проінформувати про його цілі. Це забезпечує вмотивованість процесу навчання, стимулює до вивчення нового іншомовного матеріалу. Проілюструємо зразками вправ.

Look through the pictures. What do they have in common? Discuss in pairs: What makes a teacher GOOD? (*Перегляньте малюнки. Що їх об'єднує? Обговоріть у парах: що робить учителя хорошим учителем?*):



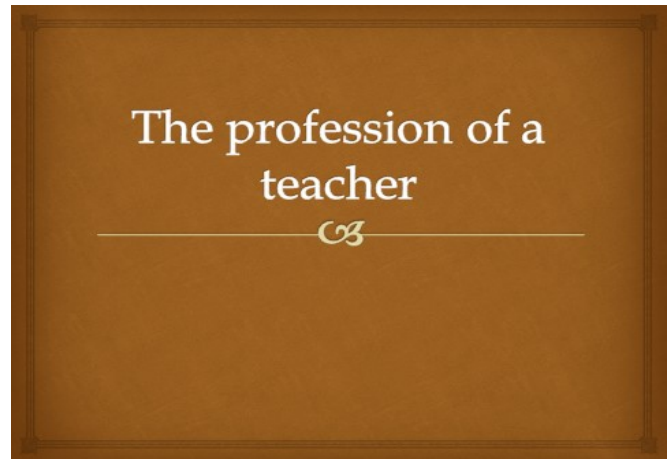
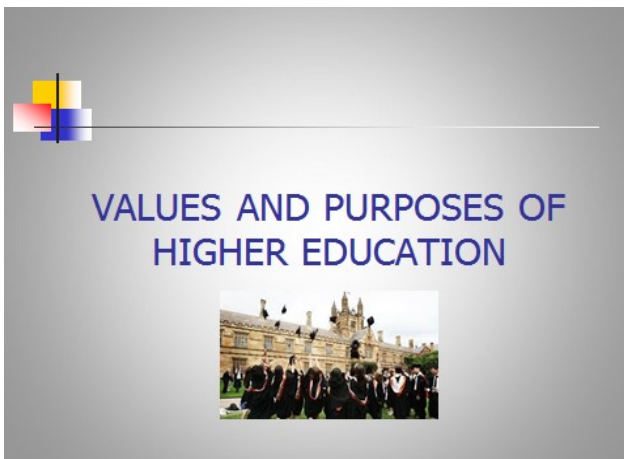
(МНП «The profession of a teacher» «Професія вчителя» слайд № 2 – 10)

Answer the questions of the Art Quiz (Дайте відповіді на запитання: який з цих стилів у мистецтві з'явився найпізніше: кубізм; до-рафаелізм, поп-арт? Відповідь: поп-арт):



(МНП «Art quiz» «Арт-квіз» слайд № 2, 3)

Презентаційний етап пов'язаний із введенням нового мовного та мовленнєвого матеріалу за допомогою наочних, текстових або комбінованих презентацій-демонстрацій, комунікативних МНП з лексичною або граматичною домінантою, презентацій-тем. Наведемо далі приклади підготовлених нами презентацій-демонстрацій, що застосовуються на цьому етапі:

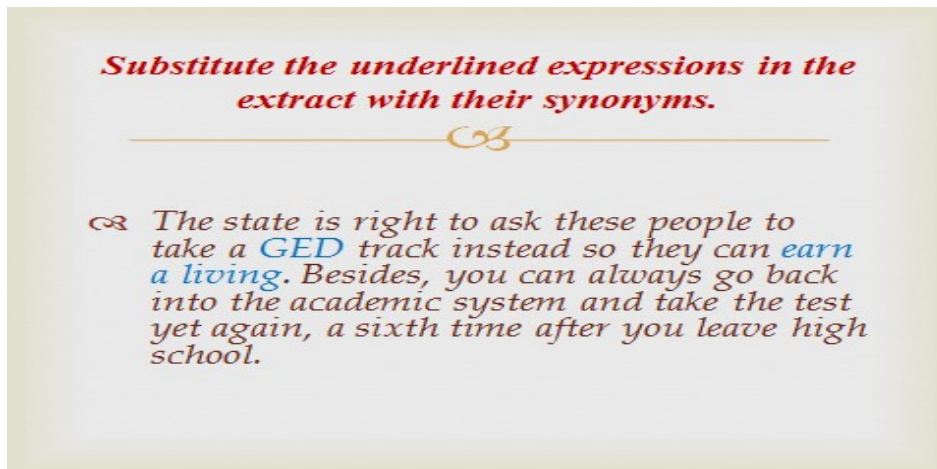


(МНП «Цінності і цілі вищої освіти », МНП «Професія вчителя»)

Ураховуючи діяльнісний характер презентації навчального матеріалу і його комунікативне спрямування, вважаємо, що використання цих видів МНП забезпечує реалізацію практичної форми пред'явлення навчального матеріалу, характерної для комунікативно-діяльнісного підходу і ним зумовленої.

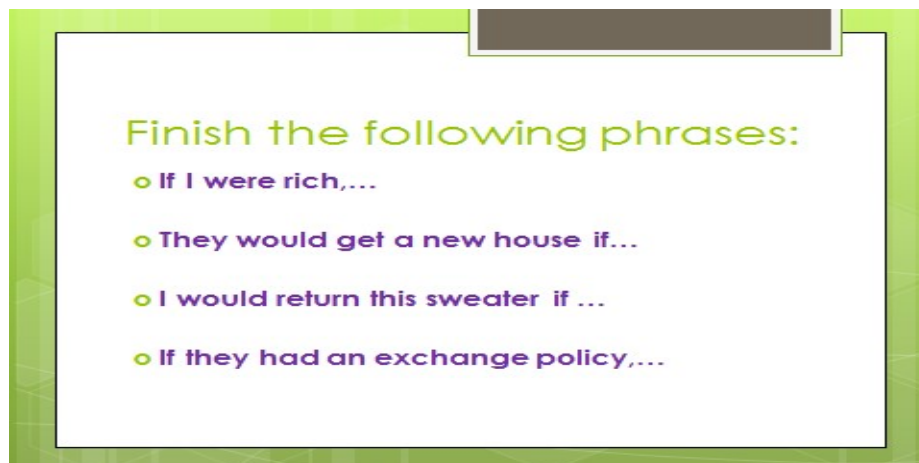
Зважаючи на особливості будови комунікативних презентацій-тем, які мають трьохблокову структуру (презентаційний, тренувальний і творчо-ситуативний), робота з ними передбачається на відповідних етапах заняття. Так, використання МНП на *мовно-когнітивному етапі* спрямоване на введення мовного матеріалу, формування у студентів відповідних мовних навичок, які забезпечують безпомилкове використання набутих знань. Наприклад:

Substitute the underlined expressions in the extract with their synonyms (Замініть виділені вирази в уривку їхніми синонімами):



(МНП «Exams and qualifications» («Екзамени і кваліфікації») слайд №26)

Finish the following phrases using the right grammar form (Закінчіть наступні фрази, використовуючи правильну граматичну форму):



(МНП «Unreal Conditionals» «Умовний спосіб» слайд № 10)

Творчо-ситуативний етап передбачає формування у студентів уміння застосовувати засвоєний матеріал у різноманітних ситуаціях спілкування. У контексті нашої роботи використання комунікативних презентацій-тем на цьому

етапі передбачає виконання професійно зорієнтованих умовно-мовленнєвих, мовленнєвих вправ та комунікативних завдань. Такі види роботи вимагають прояву навичок працювати самостійно, а також взаємодіяти з іншими учасниками проекту, стимулюють творчий потенціал, здатність критично мислити, вміння оцінювати і добирати, компонувати необхідну інформацію. Це забезпечує набуття студентами-філологами навчального і комунікативного досвіду, стимулює розвиток професійно значущих якостей (самостійність, компетентність, перцептивність, комунікабельність), уміння оцінювати і регулювати свою діяльність, а також підвищує інтерес до процесу навчання і майбутньої спеціальності. Вважаємо, що їх виконання створює сприятливі умови для особистісного і професійного розвитку і саморозвитку майбутніх філологів. Наведемо приклади.

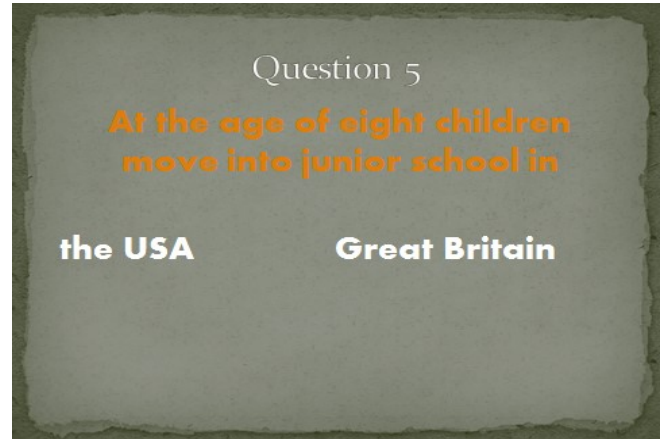
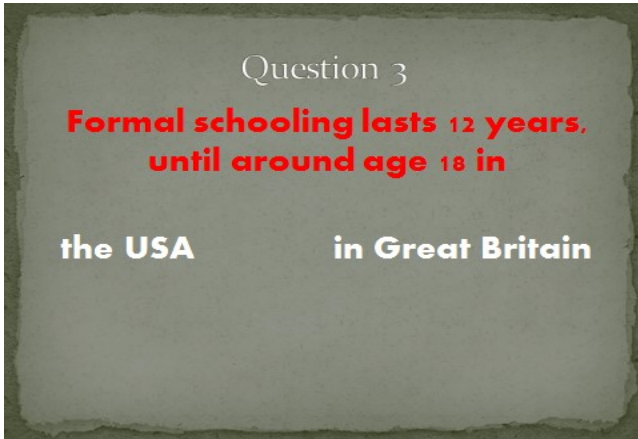
Prepare and make a presentation on the museum which most impressed you (volume 10-15 slides) (*Підготуйте і проведіть презентацію про музей, що вразив вас (обсяг 10-15 слайдів).*)

Draw a picture and present your ideas about Future School using vocabulary from the presentation (3-5min.) (*Намалюйте і представте ваші ідеї про школу майбутнього, використовуючи лексику з відповідної презентації (3-5 хв).*)

Важливе місце серед МНП, спрямованих на оволодіння майбутніми філологами навичками і вміннями професійного іншомовного спілкування, відводиться тим, що забезпечують зворотну інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу. Це є актуальним у світлі проблеми нашого дослідження, оскільки використання контрольних презентацій зорієнтоване, передусім, на розвиток оцінювально-регулятивних умінь майбутніх філологів, а також відповідних професійно значущих якостей (самостійність, самокритичність). Зазвичай, презентація-контроль застосовується нами на *аналітично-оцінювальному етапі* заняття або на спеціальному підсумковому занятті з метою діагностики, самодіагностики, оцінювання і самооцінювання результатів навчання. Принагідно зазначимо, що МНП-контроль передбачає роботу в групі з подальшим загальним

обговоренням результатів, хоча з нею можна працювати й індивідуально, наприклад, у позааудиторний час. Наведемо приклади.

Check yourself. Choose the right answer (*Перевірте себе. Оберіть правильну відповідь*):



(МНП «*British and American education quiz*» «Квіз із теми: освіта у Великій Британії та США» слайд № 7,10)

Зважаючи на особистісно орієнтовне та комунікативно-діяльнісне спрямування процесу формування ПК майбутніх філологів, зростає пріоритетність *методів і форм організації навчальної діяльності* з МНП, що забезпечують соціальну взаємодію майбутніх філологів у процесі професійно спрямованої комунікації. Їх використання зумовлюється також *принципом комунікативного спрямування професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів*, наведеного нами у підрозділі 1.3. Як видно на рис. 2.1, такими можуть бути інтерактивні методи (рольова гра, ділова гра, бесіда, творча робота), що дозволяють виконувати фахово зорієнтовані комунікативні завдання, передбачені у змісті МНП. Вони спрямовані на формування у майбутніх філологів готовності до роботи у колективі, апелюють до особистого досвіду і формують толерантне ставлення до всіх учасників взаємодії, виховують відповідальність за ефективність виконаного завдання, критичне ставлення до себе і результатів своєї діяльності. На думку дослідників, яку ми поділяємо, зазначені методи роботи мотивують навчання, надають йому більшої прагматичності, демонструють студентам можливі професійні і соціальні форми взаємодії, що вимагають відповідної

професійної комунікативної поведінки [47; 139; 192; 267]. Проілюструємо зразками вправ і завдань.

Discuss the following topic: “Religious and cultural diversity in society. Is it a problem or benefit?” *Подискутуйте за темою: «Релігійне й культурне розмаїття у суспільстві. Проблема чи надбання?»*(МНП«*Queen’s Christmas broadcast*» («Різдвяне привітання королеви» слайд № 21).

Рольова гра “Choosing a school». Студенти працюють у групах по 4 особи. *Заможні батьки хочуть відправити своїх дітей підліткового віку до приватної школи в Англію. Студенти переглядають короткі презентації чотирьох приватних шкіл і вирішують, яка дитина піде до якої школи. У родини бюджет 15000 фунтів на семестр.*

Ділова гра. You are an official representative of the University (your choice). Prepare and make a presentation for the exhibition «Education in XXI century» (10-15 slides). *(Ви – офіційний представник вищого навчального закладу світу (на вибір). Підготуйте і проведіть презентацію вашого закладу для виставки «Освіта XXI» століття (10-15 слайдів).* Це завдання розглядається як частина ділової гри, учасники якої представляють свій навчальний заклад, відповідають на запитання відвідувачів.

Таким чином, у межах досліджуваної проблеми рольові та ділові ігри сприяють створенню умов для сприйняття людиною різноманітної дійсності, вчать критично мислити, формулювати, висловлювати й аргументувати свої думки, прислухатися до інших точок зору, коректно спілкуватися, працювати у команді задля досягнення спільної мети, підвищує інтерес до майбутньої професії і засобів оволодіння професійними знаннями. З огляду на сказане, вважаємо, що застосування інтерактивних методів із використанням МНП забезпечує вдосконалення комунікативних, когнітивних і технологічних умінь майбутніх філологів, формування особистісного і професійного досвіду майбутніх філологів і сприяє розвитку всіх компонентів досліджуваного утворення.

Як описано нами у підрозділі 1.2, за формою роботи МНП поділяються на індивідуальні та групові. Це зорієнтовує на відповідні види діяльності у процесі

навчання. Організація роботи з мультимедійними презентаціями здійснюється в індивідуальній, парній, груповій формах, на практичному занятті, у формі самостійної діяльності в аудиторний і позааудиторний час. Більшість презентацій, підготовлених викладачем, застосовуються на практичному занятті, втім, лінійні або гіпермедійні МНП можуть бути корисними для самостійного опрацювання навчального матеріалу вдома. Як ми зазначали у підрозділі 1.2, гіпермедійні презентації є більш інформаційно насиченими, оскільки їх зміст складають додаткові матеріали, пояснення, що подаються у вигляді гіперпосилань. Їх застосування зумовлене *принципом урахування інтересів і потреб студентів-філологів* (див. підрозділ 1.3) і забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого підходу до змісту професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

На нашу думку, особливої уваги заслуговують презентації, підготовлені студентами. Вони можуть бути індивідуально підготовленими або груповими. Наявність вибору теми презентації і форми роботи з нею забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого підходу до організації професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів і також регулюється *принципом урахування інтересів і потреб студентів*. Утім, такий вид роботи вимагає певної координації з боку викладача: добір теми, матеріалу для презентації, надання інформації щодо єдиної структури, тривалості демонстрації і кількості слайдів. Використання презентацій у самостійній роботі забезпечує розвиток творчого потенціалу майбутніх філологів, уміння працювати і взаємодіяти в колективі (якщо презентація групова). Студенти вчаться бути динамічними, комунікабельними, толерантними, самостійними. Окрім того, такі види діяльності вимагають уміння працювати з інформацією, критично її оцінювати, обробляти, презентувати. Це означає, що підготовка презентації і її проведення стимулює розвиток практичних умінь майбутніх філологів, здатності оцінювати і регулювати свою діяльність і її результати, що є актуальним у контексті проблеми формування ПК майбутніх філологів.

Застосування МНП передбачає *комплексне використання традиційних засобів навчання*, що зумовлюється відповідним *принципом* (див. підрозділ 1.3).

Дидактична цінність підручника як основного засобу реалізації змісту навчання й інших засобів ні в якому разі не заперечується. Проте, якщо порівнювати зміст МНП з навчальним матеріалом, представленим у традиційних засобах, слід зазначити зменшення обсягу текстової інформації, її структурованість, розподіл у часі та одночасне збільшення наочного матеріалу, використання якого регулюється *принципом наочності*, наведеного у підрозділі 1.3. У цьому зв'язку вважаємо, що викладач, плануючи заняття, має враховувати час і обсяг навчального матеріалу, що презентується за допомогою МНП, його розподіленість по слайдах, їх кількість і час роботи з кожним із них. Досить важливим є вміння педагога поєднувати презентації з традиційними засобами, уникаючи одноманітності пред'явлення навчальної інформації, аби досягти поставлених цілей заняття.

Резюмуючи, зауважимо, що оптимальність системи вправ і завдань (кількісний і якісний склад, раціональна організація) у МНП та ефективність НПКС визначалася нами за результатами експериментального навчання, що проходило за спеціально підготовленими навчальними матеріалами у формі тематичних модулів упродовж 2012-2013 н.р. на базі Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. У разі необхідності ці матеріали коригувалися, що давало можливість поетапно конструювати і вдосконалювати зміст МНП. Ефективність кількісного і якісного складу презентацій перевірялася викладачами і студентами-учасниками експерименту. За результатами анкетування викладачів (див. Додаток Д), проведеного нами упродовж і наприкінці розвідувального експерименту, МНП отримали схвальні відгуки. 91% викладачів і 93% студентів висловили позитивне враження від використання МНП у процесі навчання. Більше половини респондентів (85%) відмітили раціональний розподіл навчального матеріалу у МНП, а також професійну спрямованість вправ і завдань у них. Переважна більшість (81%) викладачів вказали на доцільність створення методичних рекомендацій, що допомагають планувати і проводити заняття з використанням презентацій.

Програма розвідувального експерименту передбачала моніторинг рівня навчальних досягнень студентів-філологів, що використовували МНП у процесі навчання. Так, середній коефіцієнт навченості майбутніх філологів за формулою В.П. Беспалька [20, с.56] наприкінці другого підетапу коливався між 0,76 і 0,78 в експериментальних групах, що становить більше запланованого 0,75, і підтверджує ефективність наших пошуків.

Отже, створення фахово спрямованого НПКС для використання МНП є механізмом, що забезпечує засвоєння знань, накопичення особистісного досвіду, стимулює особистісний та професійний розвиток студентів. Однак, педагогічний процес неможливий без теоретичного обґрунтування і проектування [207]. У зв'язку з цим упровадження МНП вимагає розроблення педагогічної технології, що передбачає досягнення оптимального результату – формування ППК майбутніх філологів. Цьому питанню присвячений наступний підрозділ.

2.4 Педагогічна технологія упровадження мультимедійних навчальних презентацій

Педагогічна технологія тлумачиться дослідниками як сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі [19; 36; 69; 73; 175; 187; 207; 212]. У світлі завдань дослідження розглядаємо *педагогічну технологію упровадження МНП як сукупність форм, методів і засобів організації процесу професійної іншомовної підготовки засобами мультимедійних технологій, що спрямована забезпечити успішне формування усіх компонентів ППК майбутніх філологів.*

Визначаючи зміст і цілі пропонованої педагогічної технології, звернемося до наукових поглядів А. М. Щукіна, який формулює такі її характеристики: а) результативність (високий рівень досягнення поставлених цілей); б) економічність (за одиницю часу засвоюється більша кількість навчального матеріалу за найменших витрат зусиль); в) ергономічність (навчання відбувається

у позитивному мікрокліматі, без перенавантажень); г) висока вмотивованість процесу навчання [267, с. 263]. У контексті проблеми організації професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів з використанням МНП провідне місце у цьому процесі належить викладачу, який є його рівноправним учасником і який дозволяє активізувати діяльність студентів та стимулювати особистісний та професійний розвиток і саморозвиток майбутніх філологів, що призводить до досягнення конкретних цілей навчання за оптимально короткі терміни і з найменшою витратою педагогічних сил та засобів.

Актуальною в межах досліджуваної проблеми є думка С. С. Вітвицької про те, що будь-яка педагогічна технологія має відповідати основним методологічним вимогам, критеріям технологічності:

- концептуальності, тобто мати підґрунтям певну концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей;

- системності, тобто мати всі ознаки системи;

- логічності, цілісності та взаємозв'язку усіх елементів системи;

- керованості, тобто можливості цілепокладання, проектування процесу навчання і виховання, поетапної діагностики, варіювання методів і засобів навчання і корекції знань, навичок і вмінь;

- відтворюваності, тобто можливості застосування в інших однотипних умовах та іншими суб'єктами;

- ефективності, тобто оптимальності зусиль для отримання гарантованого запланованого результату [36, с. 79].

Отже, проілюструємо відповідність пропонованої технології названим критеріям. З позицій системного підходу формування ПК є цілеспрямованим процесом розвитку і саморозвитку особистості майбутнього філолога, що становить динамічну систему і складається із взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних метою оволодіння всіма показниками досліджуваного утворення. Ефективність функціонування системи залежить як від окремого компонента, так і від їх взаємодії. У нашій роботі **цільовим компонентом** професійної іншомовної

підготовки майбутніх філологів є формування ПК засобами МНП. Виходячи з логіки педагогічного процесу щодо формування ПК, ми можемо запропонувати структуру технології упровадження МНП у процес формування ПК як взаємозв'язок компонентів, а саме:

- *мета* (формування ПК майбутніх філологів);
- *компоненти ПК* майбутніх філологів (ціле-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, оцінювально-регулятивний, індивідуально-психологічний);
- *дидактичні умови* (особистісно орієнтоване та комунікативно-діялісне спрямування процесу формування ПК майбутніх філологів; систематичне застосування МНП як засобів формування ПК майбутніх філологів; фахове спрямування НПКС для використання МНП);
- *принципи використання мультимедійних технологій у процесі професійної іншомовної підготовки*;
- *організація навчання з використанням мультимедійних навчальних презентацій*;
- *етапи* використання МНП (допереглядний, переглядовий, післяпереглядний);
- *форми організації навчання* (індивідуальна, парна, групова; практичне заняття; самостійна робота);
- *методи навчання* (основні методи викладання і методи учіння; стимулювання і мотивації; контролю і самоконтролю);
- *засоби навчання* (мультимедійні презентації; традиційні засоби);
- *результат* (сформована ПК майбутніх філологів).

Розглянемо детально компоненти педагогічної технології. Діагностичне цілепокладання, як один з критеріїв технологічності, передбачає чітке розуміння сутності і структури ПК майбутнього філолога. Досліджуване утворення становить сукупність ціле-мотиваційного (ціннісні орієнтації особистості, система мотивів, професійна спрямованість навчання), когнітивно-діялісного (система філологічних знань, навичок і практичних умінь), оцінювально-регулятивного (уміння самооцінювання, самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення,

саморозвитку); індивідуально-психологічного (морально-психологічні і професійно-філологічні якості) компонентів.

Технологія упровадження МНП у процес формування ППК майбутніх філологів стає результативною за певних умов:

- особистісно орієнтоване та комунікативно-діяльнісне спрямування процесу формування ППК майбутніх філологів;
- систематичне застосування МНП як засобів формування ППК майбутніх філологів;
- фахове спрямування НПКС для використання МНП.

Ці умови є концептуальними положеннями, дотримання яких забезпечує наукову обґрунтованість спроектованої педагогічної технології.

Зазначимо, що організація процесу формування ППК з використанням МНП відбувається з урахуванням **принципів використання мультимедійних засобів навчання**, наведених у підрозділі 1.3, теоретичним підґрунтям для яких слугують особистісно орієнтований і комунікативно-діяльнісний підходи. Представлені принципи є компонентами пропонованої технології, що здійснюють вплив на процес добору форм, методів і засобів навчання.

Форма організації навчання – це дидактична категорія, що означає зовнішню сторону організації навчального процесу. Це спеціально організована діяльність викладача і студентів, яка протікає за встановленим порядком і режимом [73, с. 165]. Форма організації навчання являє собою цілеспрямовану, чітко організовану, змістовно насичену і методично оснащену систему пізнавального та виховного спілкування, взаємодії, стосунків викладача та студентів. Результатом такої взаємодії є професійне вдосконалення викладача, особистісний і професійний розвиток студентів, засвоєння ними знань, формування та розвиток відповідних навичок і вмінь. Відомо, що існує п'ять загальних організаційних форм роботи: індивідуальна, парна, групова, фронтальна і колективна [38; 145; 173; 174; 255]. Їх комбінування дає конкретні форми навчальної роботи (практичне заняття, самостійна робота тощо). У запропонованій педагогічній технології використовуємо традиційні для вищої школи форми

організації навчання з МНП: практичне заняття; індивідуальна самостійна робота; парна, групова робота.

З огляду на результати досліджень вітчизняних і зарубіжних учених з проблеми організації навчання [139; 174; 248; 250; 253], зазначимо, що з метою досягнення оптимального результату варто комбінувати **форми і методи**, надаючи пріоритет тим, що забезпечують найвищу ефективність навчального процесу. Ця думка є актуальною в межах нашого дослідження, оскільки особливість навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі полягає у посиленні ролі самостійної навчальної роботи студентів. Тому важливою проблемою вищої освіти є формування у студентів уміння самостійно орієнтуватися у потоці наукової інформації, уміння самостійно поповнювати свої знання. Відтак, оволодіння професійними знаннями та вміннями відбувається через організацію власної пізнавальної діяльності. Учені зазначають, що навчання може стати цікавим, захоплюючим, якщо воно яскраво освітлюється активною думкою, глибокими почуттями, прагненням до творчості [179, с. 145]. Ураховуючи зазначене, в пропонованій педагогічній технології надаємо пріоритет активним формам і методам навчання, які передбачають таку організацію навчання з використанням МНП, що зорієнтована на розвиток у майбутніх філологів пізнавальної активності, самостійності, компетентності, самокритичності. Критеріями добору методів (у взаємозв'язку з формами) вважаємо відповідність визначеним теоретичним засадам і принципам, що регулюють процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів із використанням мультимедійних засобів навчання.

Методи навчання у сучасній науковій літературі трактуються як способи упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, навичками й вміннями, формується світогляд студентів, розвиваються їхні якості та здібності [221, с. 113]. Існує багато різних класифікацій методів залежно від обраного критерію (джерело отримання знань, ступінь і характер участі у навчальному процесі, спосіб роботи). Зважаючи на теоретичні положення щодо організації процесу формування ПК майбутніх філологів з використанням МНП, надаємо перевагу класифікації, заснованій на

діяльнісному підході до навчання. Згідно з нею, розрізняють три групи методів: 1) методи, які забезпечують оволодіння навчальним предметом (словесні, наочні, практичні тощо); 2) методи стимулювання і мотивації учіння (рольові, ділові ігри, навчальні дискусії, проектне навчання); 3) методи контролю і самоконтролю навчальної діяльності (опитування, тестування тощо) [6; 145; 174]. Водночас, дослідники зазначають, що, оскільки у процесі навчання беруть участь як викладач, так і студенти, методи слід розглядати у вигляді двох взаємопов'язаних груп: 1) методи викладання, які використовуються викладачем з метою презентації нового матеріалу, організації його засвоєння та контролю; 2) методи учіння, які застосовуються студентами у процесі пізнавальної та практичної діяльності. [267, с. 179]. Зважаючи на двохсторонню взаємодію учасників (викладача і студента) процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, ця класифікація є актуальною у площині досліджуваної проблеми.

Комунікативно-діялісна зорієнтованість процесу формування ППК та принцип комунікативного спрямування професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів зумовили використання таких *основних методів викладання*: показу; пояснення; організації тренування і практики. Відповідно, з боку студентів використовуються такі *методи учіння*: ознайомлення; осмислення; участь у тренуванні та практиці. Основні методи викладання і учіння є «не лише засобом, а й самоціллю навчання, не тільки процесом, але й змістом, джерелом особистісного досвіду, фактором актуалізації смислотвірної, рефлексивної, критичної та інших функцій особистості» [158], що підкреслює їх цінність з позицій особистісно орієнтованого підходу і актуальність в межах проблеми, що розглядається. Проаналізуємо їх детальніше.

Метод *показу* використовується викладачем з метою презентації нового навчального матеріалу на різних рівнях його організації (звуки, слова, речення, мікротексти, ситуації, інструкції до тексту тощо). Результатом показу є формування в студентів уявлення про мовну одиницю. Відтак, з боку студента використовується метод *ознайомлення*. Показ і ознайомлення передбачають залучення презентацій-демонстрацій (наочних, текстових, комбінованих),

підготовлених викладачем. Метод *пояснення* також вимагає залучення наочних, текстових або комбінованих презентацій-тем, презентацій-демонстрацій. Результатом відповідного методу *осмислення* студентами навчального матеріалу є знання, що становлять основу для виконання мовленнєвих дій. Метод *організації тренування* передбачає діяльність студентів у формі виконання тренувальних вправ з метою формування мовних і мовленнєвих навичок. Мовні вправи, передбачені змістом МНП, забезпечують усвідомлення студентами значення і форми мовних одиниць, а мовленнєві – спрямовані на вживання мовних одиниць у спілкуванні в межах певної теми, що можна асоціювати зі змістом висловлювань. Отже, використання вищезазначених методів забезпечує набуття філологічних знань і формування відповідних навичок майбутніх філологів.

Відомо, що формування навичок складає важливу, але початкову стадію опанування ІМ, оскільки кінцевою метою є розвиток комунікативних умінь. Застосування методу *організації практики* у пропонованій нами педагогічній технології передбачає досягнення цієї мети шляхом використання умовно-мовленнєвих, мовленнєвих вправ і комунікативних завдань, представлених у змісті МНП. Пріоритетною характеристикою таких форм організації пізнавальної діяльності є «здатність усвідомлено інтегрувати сформовані мовні навички зі змістом висловлювання, що свідчить про становлення комунікативних умінь», зазначає В. Г. Редько [192, с. 79]. Відтак, у результаті застосування *методів організації практики і участі майбутніх філологів у практиці* відбувається формування їхніх комунікативних, когнітивних і технологічних умінь, що забезпечує готовність здійснювати мовленнєву діяльність, насамперед, у професійній сфері. Методи організації практики й участі у ній передбачають: розвиток у студентів критичного і логічного мислення; формування навичок активного слухання; розвиток уміння висловлювати і аргументовано відстоювати свою думку, оцінювати погляди і ціннісні орієнтації інших і співвідносити їх зі своїми; набуття вміння комунікативної взаємодії і культури [145, с. 112]. Це сприяє розвитку не тільки когнітивного-діяльнісного, а й інших компонентів ПК майбутніх філологів.

Принцип комунікативного спрямування професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів (див. підрозділ 1.3.) передбачає використання таких словесних методів як бесіда та навчальна дискусія. Завдання *бесіди* – спонукати до актуалізації відомих і засвоєння нових знань шляхом самостійних роздумів, висновків і узагальнень [255, с. 100]. У педагогічній практиці використовують такі прийоми проведення бесіди: постановка запитань (основних, додаткових), обговорення відповідей, їх коригування, формулювання висновків. За дидактичними цілями їх поділяють на: вступні, повідомлювальні, повторювально-узагальнювальні та контрольні-корекційні [145, с. 118]. У межах пропонованої педагогічної технології використовуємо бесіду як один з *методів стимулювання і мотивації* навчально-пізнавальної діяльності майбутніх філологів, метою якої є формування ціннісних ставлень, пов'язаних із майбутньою професією, ініціювання бажання вивчити іншомовний матеріал, що презентується, і розуміння його значущості для майбутньої професії.

Навчальна дискусія (лат. *discussio* – розгляд, дослідження) – словесний метод навчання, суть якого полягає в обміні поглядами щодо конкретної проблеми з метою набуття нових знань, зміцнення власної думки, формування вміння її відстоювати. Навчальна дискусія має такі характеристики: 1) широке обговорення (обмін думками); 2) наявність спірного питання (проблеми); 3) публічність (наявність аудиторії); 4) вербальна форма спілкування (діалог або полілог), хоча можливе використання різноманітної наочності під час виступу на етапі доведення; 5) наявність, як мінімум, двох осіб (або груп) з протилежними поглядами; 6) спонтанність [72, с. 129]. Як справедливо зазначає В. М. Чайка, «широке впровадження групової дискусії у навчальний процес дає новий імпульс до розвитку проблемного навчання, самостійності учнів у здобутті нових знань», стимулює їх пізнавальний інтерес [256, с. 102]. Зважаючи на те, що показниками сформованості ПК майбутніх філологів є вміння здійснювати іншомовну комунікацію залежно від ситуації, добирати ефективні засоби спілкування, володіти стратегіями спілкування, бути толерантним по відношенню до інших

комунікантів, динамічним і комунікабельним, вважаємо доцільним використання методу навчальної дискусії у пропонованій технології.

Принцип моделювання професійної діяльності майбутніх філологів і принцип комунікативного спрямування професійної іншомовної підготовки зумовили звернення до таких методів стимулювання і мотивації як *рольова та ділова гра*. За визначенням, гра – це вид діяльності в ситуаціях, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоуправління поведінкою [256, с. 110]. Метою використання рольових і ділових ігор є формування та розвиток навичок і вмінь професійного іншомовного спілкування в умовах, максимально наближених до умов реальної комунікації або таких, що імітують його [267, с. 283]. У ході рольової гри забезпечується високий рівень залучення до роботи, формування критичного та рефлексивного мислення у студентів, стимулювання активності й ініціативи, здійснюється опора на життєвий досвід як джерело знань. З позицій комунікативно-діяльнісного підходу рольова гра постає навчальним завданням, яке охоплює мовні, комунікативні та діяльнісні складові. Вирішення комунікативного завдання передбачає формування мовних навичок, удосконалення мовленнєвих вмінь через цілеспрямоване використання поданого мовного матеріалу у мовленнєвій діяльності. У свою чергу, комунікативне завдання зумовлює обмін інформацією між учасниками гри у процесі спільної мовленнєвої діяльності. Натомість, діяльнісне завдання моделює спосіб такої спільної діяльності партнерів спілкування. З огляду на вищенаведене, вважаємо використання методу рольової гри актуальним у межах окресленої педагогічної технології, оскільки його використання сприяє набуттю майбутніми філологами особистісного і комунікативного досвіду і розвитку професійно значущих якостей і вмінь.

У практиці професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів рольові ігри добре поєднуються з діловими. Ділова гра як один із різновидів рольової гри є формою відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделюванням систем стосунків, характерних для неї [17, с. 128]. Як зазначає З. І. Слєпкань, «у діловій грі реалізується цілісна форма колективної навчальної

діяльності на моделі умов (предметний контекст) і взаємодії з представниками інших рольових позицій (соціальний контекст)» [219, с. 129]. Відтак, ділову гру доцільно розглядати як найвищий вимір використання ІМ з метою навчання професійного спілкування, адже у процесі гри оволодіння діловими якостями поєднується з опануванням прийомами майбутньої професійної діяльності. Ознаками ділової гри вчені називають: 1) наявність проблеми, що потребує розв'язання; 2) моделювання ігрової ситуації, що аналогічна соціальній професії або науковій проблемі; 3) наявність учасників гри, що виконують ігрові ролі; 4) активна взаємодія гравців між собою та з педагогом; 5) використання додаткової ігрової атрибутики; 6) висока емоційна напруга учасників; 7) імпровізаційний характер дій гравців [73, с. 34]. Ці ознаки, окрім другої, вважаємо характерними й для рольової гри. Відтак, ділова гра зумовлює активізацію розумової діяльності студентів, позитивно впливаючи на розвиток когнітивних умінь майбутніх філологів і їхніх професійно значущих якостей (компетентність, творча активність, перцептивність, комунікабельність, оптимізм, емоційна стабільність), вмотивовує навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяє формуванню ціннісних ставлень, пов'язаних із майбутньою професією. Як наслідок, вона дозволяє досягти цілей не лише професійного, а й загального розвитку особистості майбутнього фахівця [34, с. 67]. Така характеристика гри як виду навчальної діяльності доводить доцільність її застосування у розглядуваній технології.

Одним із методів стимулювання і мотивації, що використовуються у педагогічній технології впровадження МНП у процес формування ПК майбутніх філологів, є *проектна робота*. Його мета – не засвоєння знань, а реальне використання, розвиток і збагачення особистісного досвіду студентів [73; 160; 267]. З огляду на це, вчені визначають основні цілі і завдання проектної роботи: 1) навчити здобувати знання самостійно, застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань; 2) сприяти формуванню у студентів комунікативних умінь; 3) прищепити вміння користуватися дослідницькими прийомами: збирання інформації, аналізу різних точок зору, висунання гіпотез, вміння робити висновки [73, с. 78-79]. Перелічені цілі і завдання асоціюються з

уміннями, що є показниками сформованості ППК майбутніх філологів за комунікативно-когнітивним критерієм. Відтак, розглядаючи проектну роботу в контексті завдань нашого дослідження, ми дійшли висновку, що її застосування у межах розглядуваної педагогічної технології сприяє розвитку когнітивних і технологічних умінь майбутніх філологів, формуванню досвіду комунікативної взаємодії, забезпечує розкриття творчого потенціалу, розвитку самостійності студентів, з одного боку, а з іншого – дозволяє компенсувати недостатню кількість аудиторних годин, відведених на опрацювання великого обсягу навчального матеріалу, передбаченого програмою [186].

Серед *методів контролю і самоконтролю* ефективності навчально-пізнавальної діяльності майбутніх філологів, варто виокремити *тестування*, яке асоціюється з визначенням коефіцієнту рівня навченості. На думку В. П. Беспалька, одним із найважливіших принципів педагогічної технології є діагностування рівня засвоєння навчального матеріалу [20, с. 69]. Цей показник свідчить про наявність знань, сформованість відповідних навичок і вмінь. Зважаючи на те, що показниками ППК майбутніх філологів є вміння самооцінювання і саморегуляції, педагогічна технологія передбачає використання відповідних форм і методів. Зазначимо, що метод *самоконтролю* передбачає усвідомлене регулювання студентом своєї діяльності задля досягнення позитивних результатів і реалізації поставлених цілей. Саморегуляція здійснюється у формі колективної (фронтальної) перевірки у поєднанні з контролем з боку викладача. Метод *самооцінки* зумовлює критичне ставлення студента до своїх здібностей і можливостей та об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів [38, с. 140]. Цей метод передбачає використання відповідей на запитання, презентацій типу МНП-контроль, виконання самостійних контрольних і творчих робіт, оцінювання сформованості показників ППК.

Ефективність застосування різних методів навчання у поєднанні з формами значною мірою залежить від **засобів навчання**, які є частиною педагогічного процесу і, відповідно, пропонованої нами педагогічної технології. Під засобами навчання розуміють різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу,

завдяки яким більш успішно і за короткий час досягаються визначені цілі навчання [139, с. 94]. Їх основними функціями є: інформаційна; засвоєння нового матеріалу; контрольна.

У процесі формування ПК майбутніх філологів використовуються *МНП і традиційні засоби навчання*. Їх упровадження регулюється наведеними у підрозділі 1.3 принципами, зокрема принципом комплексного використання мультимедійних засобів навчання. До традиційних засобів відносимо: підручник, навчальний посібник, аудіо-, відеоматеріал, роздавальний матеріал, художні твори, періодичні видання, а також інформацію, підготовлену викладачем.

МНП як засоби формування ПК майбутніх філологів класифікуються за визначеними нами критеріями (див. підрозділ 1.2) і виконують різні функції у навчальному процесі (інформаційна, презентаційна, організація практики навчального матеріалу, контрольна). Зміст презентацій добирається залежно до описаних нами у підрозділі 2.1. вимог. У контексті нашої роботи особливість мультимедійних презентацій як виду мультимедійних технологій зумовила формулювання **етапів** їх впровадження у процес формування ПК майбутніх філологів. Зважаючи на етапний характер організації навчально-пізнавальної діяльності [38; 47; 145; 250; 255] і розглядаючи МНП як вид наочності, ми визначили такі технологічні етапи: 1) *допереглядний*; 2) *переглядний*; 3) *післяпереглядний*. Вони спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети і забезпечують ефективність функціонування виділених структурних елементів. Кожен з них має свої завдання.

Перший, *допереглядний*, має на меті актуалізацію попереднього досвіду студентів, можливості його застосування у виконанні певних завдань, нівелювання труднощів (лексичних, граматичних, фонетичних), що перешкоджають загальному розумінню матеріалу, що презентується. Метою вправ і завдань, що використовуються на цьому етапі, є підготовка студентів до перегляду МНП: актуалізація попереднього досвіду; презентація та засвоєння незнайомої лінгвістичної, лінгвокраїнознавчої та соціокультурної інформації, підвищення інтересу до нового матеріалу, усвідомлення його значущості для майбутньої

професії тощо. Зазначені цілі зумовили використання методів і форм, що застосовуються на практичних заняттях: показ (ознайомлення), пояснення (осмислення); бесіда; індивідуальна, парна і групова робота. Наведемо приклад.

Бесіда на тему: **Comment on the following quotation: “ What the teacher is, is more important than what he teaches” by Karl A. Menninger** (*Прокоментуйте вислів Карла Меннінгера: «Яким є учитель є важливішим за те, чого він навчає»*). Мета бесіди: викликати інтерес до виучуваної теми, сформувані позитивне ставлення майбутніх філологів до нового матеріалу і майбутньої професії в цілому.

Put the following types of schools into two groups and write down ages next to each school (*Розташуйте типи шкіл у дві групи і напишіть вік для кожної з них*):

Put the following types of schools into two groups and write down ages next to each school

*Public school,
Comprehensive School,
Infant school,
Junior school,
Grammar school,
Preparatory school,
Pre-preparatory school.*

(МНП «British school system» «Система освіти у Великій Британії» слайд №2)

Мета вправи: нівелювати лексичні труднощі, пов'язані з розумінням інформації, що містить презентація, актуалізувати фонові соціокультурні знання.

Другий етап, *переглядовий*, передбачає ознайомлення, вивчення і засвоєння студентами змісту навчального матеріалу, формування відповідних навичок і вдосконалення умінь. Вправи під час перегляду відеоматеріалу спрямовані на розвиток вмінь аудіювання англомовних повідомлень. Їхньою метою є забезпечення розуміння змісту повідомлення, а також зосередження уваги на найважливіших моментах мовленнєвого продукту, що презентується, на головних дійових особах, на розвитку сюжету. Це – вправи на нотування, заповнення речень, таблиць тощо:

While watching make a list of the author's predictions about schools of the future
 (Під час перегляду презентації зробіть список прогнозів автора про школи майбутнього):



(МНП «Future School» «Школа майбутнього» слайд № 7)

Цей етап вимагає застосування основних методів викладання і учіння (показ, пояснення, організація і участь у тренуванні). Пошук нових форм організації процесу професійної іншомовної підготовки у майбутніх філологів, необхідність упровадження нових технологій навчання, зокрема кредитно-модульної, повинні враховувати сучасні вимоги щодо побудови навчально-виховного процесу і психологію студентів. Відтак, на *переглядovому етапі* застосовуємо форму самостійної роботи. Цей вид діяльності не лише сприяє формуванню навичок і вмінь самостійного здобування знань у майбутніх філологів, що важливо для здійснення неперервної освіти протягом усієї подальшої трудової діяльності, а й має важливе виховне значення, оскільки сприяє розвитку таких професійно значущих якостей майбутнього фахівця, як компетентність, самостійність, та стимулює розвиток пізнавального і професійного мотивів.

На *післяпереглядovому етапі* здійснюється узагальнення вивченого матеріалу, його включення до загальної системи знань і вмінь майбутніх філологів, аналіз і корекція результатів навчально-пізнавальної діяльності з точки зору досягнення поставлених цілей. Післяпереглядovі вправи мають на меті перевірку розуміння студентами змісту презентації, підготовку до обговорення пред'явленої інформації і безпосереднє використання нового навчального матеріалу в мовленні. Наведемо приклад.

After watching the presentation, complete the following sentences (*Після перегляду презентації доповніть речення пропущеною інформацією*):

Complete these sentences about Frida's tragic history of ill-health:

- When she was eighteen she was **heavily** /**seriously** injured in an accident.
- Over the years she **underwent**/tolerated thirty-two major operations.
- In 1946 she had **illness** / **surgery** on her spine.



(МНП «Frida Kahlo» «Фріда Кало» слайд № 17)

На цьому етапі нами застосовуються такі методи і форми роботи з МНП: організація та участь у тренуванні і практиці; рольова гра, ділова гра, бесіда, навчальна дискусія, творча робота. Проілюструємо прикладами.

Comment on the quotation (*Прокоментуйте вислів А. Лінкольна про школу майбутнього*):

COMMENT ON THE QUOTE

' The philosophy of the school room in one generation will be the philosophy of government in the next'.

Abraham Lincoln

(МНП «School of the Future» «Школа майбутнього» слайд №11)

You are at the exhibition “Study in the UK”. Make up a dialogue about British education using the phrases on your cards (*Ви знаходитеся на виставці «Навчання в Об'єднаному Королівстві». Побудуйте діалог про особливості навчання у Великій Британії, використовуючи вирази, написані на картках*).

Discuss the following: «The role of exams in education» (*Подискутуйте на тему: «Роль екзаменів в освіті»*).

Write a report on higher education in Ukraine using the information and vocabulary from the presentation (*Напишіть репортаж про освіту в Україні, використовуючи інформацію та лексику з презентації*).

На післяпереглядovому етапі застосовуються також традиційні форми контролю, самооцінювання і самоконтролю (тести, самостійні письмові роботи, усне опитування тощо). Ураховуючи вищезазначене, вважаємо, що використання описаних форм і на післяпереглядovому етапі сприяє, передусім, засвоєнню майбутніми філологами необхідного іншомовного матеріалу, що є частиною їхнього особистісного й професійного досвіду.

В узагальненому вигляді спроектовану педагогічну технологію подано на рис. 2.4:

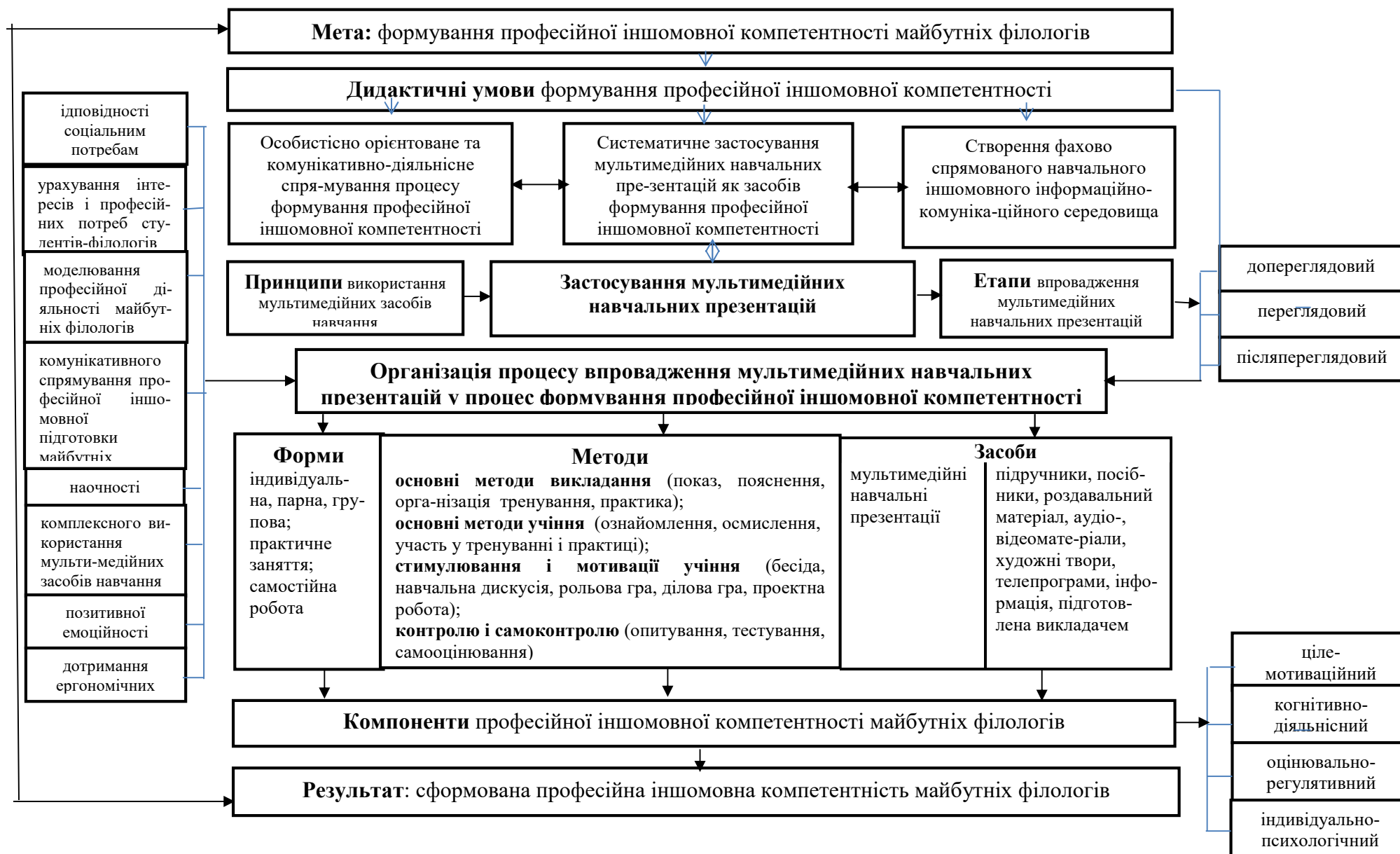


Рис.2.4. Педагогічна технологія впровадження мультимедійних навчальних презентацій у процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів

Принагідно зазначимо, що у процесі роботи відбувається розвиток й інших компонентів досліджуваного новоутворення, що асоціюються з безпосередньою метою пропонованої педагогічної технології. Зважаючи на це, **результатом** процесу формування ПК майбутніх філологів з використанням МНП є досягнення мети технології – сформовані компоненти ПК, діагностування якої відбувається за допомогою **критеріїв** та їх показників, наведених у підрозділі 1.1.

Підсумовуючи, зауважимо, що ефективність педагогічної технології перевірялася упродовж експериментального навчання, результати якого представлені у наступному розділі дисертаційної роботи.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу наукової літератури ми з'ясували, що ефективність формування ПК майбутніх філологів залежить від організації процесу професійної іншомовної підготовки за визначених *дидактичних умов*: 1) особистісно орієнтованого та комунікативно-діяльнісного спрямування процесу формування ПК майбутніх філологів; 2) систематичного застосування МНП як засобів формування ПК майбутніх філологів; 3) створення фахового спрямованого НПКС для використання МНП.

Вивчення наукової джерельної бази дозволило визначити основні концептуальні положення, що спрямовують процес професійної іншомовної підготовки і слугують підґрунтям для конструювання змісту МНП як засобу формування ПК майбутніх філологів і організації процесу формування ПК майбутніх філологів з їх використанням в цілому – це особистісно орієнтований та комунікативно-діяльнісний підходи.

Ураховуючи їхні особливості, ми розробили *комплекс вимог*, що регулюють процес добору змісту МНП: досягнення рівня іншомовної комунікативної компетентності; інтегроване оволодіння студентами усіма видами мовленнєвої діяльності; концентричність пред'явлення навчального матеріалу; фахова зорієнтованість; створення комунікативної атмосфери; особистісна спрямованість; діяльнісний

характер і структурованість навчального матеріалу. Сформульовані науково-теоретичні положення реалізовані у системі вправ і завдань, до якої входять мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві вправи та комунікативні завдання.

Особистісно орієнтована і комунікативно-діяльнісна спрямованість професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів передбачає навчання у межах змодельованого НПКС для використання МНП. Під *НПКС* розуміємо *комплекс взаємопов'язаних компонентів, які реалізують інтеграцію мультимедійних технологій у процес формування ППК майбутніх філологів і забезпечують таку організацію навчання, коли професійна іншомовна підготовка майбутнього філолога відбувається у змодельованій професійно зорієнтованій комунікативній діяльності за допомогою використання МНП*. Зважаючи на теоретичні положення в контексті проблеми дослідження, особливістю окресленого середовища є фахове спрямування всіх його компонентів: *мети і результату; мультимедійних навчальних презентацій (презентація-тема, презентація-демонстрація, презентація-контроль; наочна, текстова, комбінована; лінійна, гіпермедійна; комунікативна з лексичною / граматичною домінантою; індивідуальна, групова; підготовлена студентом / викладачем); видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо); форм організації навчання з використанням МНП (індивідуальна, парна, групова, практичне заняття, самостійна робота); методів навчання з використанням МНП (бесіда, навчальна дискусія, рольова гра, ділова гра, творча робота)*. Набуття особистісного досвіду, професійний і особистісний розвиток майбутніх філологів використанням МНП здійснюється на всіх *етапах заняття (стимулювально-мотиваційний, презентаційний, мовно-когнітивний, творчо-ситуативний, аналітично-оцінювальний)* у комплексному використанні з *традиційними засобами навчання (підручники; навчальні посібники; роздавальний матеріал; аудіо, відеоматеріали; телепрограми; художні твори; інформація, підготовлена викладачем)*.

Ми з'ясували, що формування ППК майбутніх філологів з використанням МНП вимагає розроблення відповідної педагогічної технології, що має на меті досягнення оптимального результату – формування ППК майбутніх філологів.

Компонентами пропонованої педагогічної технології визначено: *мету* (формування ПК майбутніх філологів); *дидактичні умови* (особистісно орієнтоване та комунікативно-діяльнісне спрямування змісту процесу формування ПК; систематичне застосування МНП як засобів формування ПК майбутніх філологів; створення фахово спрямованого НПКС). Використання МНП зумовлюється *принципами використання мультимедійних засобів навчання у процесі професійної іншомовної підготовки* на таких *етапах* (допереглядний, переглядовий, післяпереглядвий). Організація процесу впровадження МНП у процес формування ПК майбутніх філологів передбачає такі *форми* (індивідуальна, парна, групова; практичне заняття; самостійна робота); *методи* (основні методи викладання і методи учіння; стимулювання і мотивації; контролю і самоконтролю); *засоби навчання* (МНП; традиційні засоби); *Результатом процесу формування ПК майбутніх філологів з використанням МНП є сформовані компоненти ПК майбутніх філологів* (ціле-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, оцінювально-регулятивний, індивідуально-психологічний).

Основні положення розділу 2 висвітлено в роботах автора [227; 229; 230; 235; 236].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

3.1 Організація і проведення експериментального навчання

Експериментальна робота з перевірки ефективності педагогічної технології впровадження МНП у процес формування ПК майбутніх філологів здійснювалась згідно з сучасними вимогами до організації педагогічного експерименту [57;162] і проводилася в три етапи:

1. Констатувальний етап. *Мета:* виявлення вихідного рівня сформованості ПК майбутніх філологів, організація експериментального навчання. На цьому етапі нами було заплановано:

- визначення мети, формулювання гіпотези і завдань експериментального навчання;
- виявлення готовності викладачів і студентів до впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес;
- визначення контингенту учасників експериментального навчання;
- проведення констатувального зрізу;
- підготовку викладачів-експертів до здійснення експериментального навчання, ознайомлення з теоретичними аспектами досліджуваної проблеми, методами її експериментальної перевірки;
- підбір матеріалів педагогічного експерименту.

2. Проведення експериментальної роботи. *Мета:* простежити динаміку формування ПК майбутніх філологів протягом навчання у ВНЗ як результат використання мультимедійних презентацій. Експериментальне навчання проводилося у два етапи:

1) розвідувальний експеримент (*мета:* перевірка вірогідності гіпотези на обмеженій кількості студентів, проміжна діагностика рівнів сформованості у

майбутніх філологів компонентів ПК і можливе коригування матеріалів експериментального навчання) був проведений у I і II семестрах 2012-2013 н.р. В експериментальному навчанні взяли участь 68 студентів III курсу і 12 викладачів. Процедурою експерименту, що складався з двох підетапів, передбачалось, що у контрольних групах (далі КГ) навчання проходитиме традиційно, згідно з програмою [184] і навчально-тематичними планами викладачів. Навчання в експериментальних групах (далі ЕГ) відбувалося за розробленою нами педагогічною технологією (див. підрозділ 2.3).

2) **формувальний експеримент** (мета: навчання студентів-філологів різних ВНЗ за доопрацьованими матеріалами після проведення розвідувального експерименту) проводився протягом I семестру 2013-2014 н.р., учасниками якого були 209 студентів III курсу різних ВНЗ України і 30 викладачів. Експериментальне навчання проходило на базі трьох університетів України: Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та гуманітарного факультету Мукачівського державного університету.

3. **Аналіз результатів експериментальної роботи.** Мета: опрацювання результатів тестування студентів, даних анкетування учасників експерименту та викладачів-експертів, їх узагальнення й інтерпретація; визначення ефективності педагогічної технології впровадження МНП у процес формування ПК майбутніх філологів. Схема педагогічного експерименту подана в таблиці 3.1.

Опишемо процедуру дослідження на визначених етапах експериментального навчання.

1. **Констатувальний етап.** Згідно з розробленим планом на цьому етапі було визначено мету і гіпотезу нашого експериментального дослідження. **Мета експериментального навчання** – простежити динаміку формування ПК майбутніх філологів як результат упровадження мультимедійних презентацій у процес навчання.

Схема педагогічного експерименту

Етап	Термін	Мета	Кількість студентів		Кількість викладачів
			ЕГ	КГ	
1. Констатувальний зріз	II семестр 2011 - 2012 н.р.	Діагностика вихідного рівня сформованості ППК майбутніх філологів за визначеними критеріями, визначення готовності студентів і викладачів до впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес	35	33	12
2. Експериментальне навчання	2012 - 2014 рр.	Простежити динаміку формування ППК майбутніх філологів протягом навчання у ВНЗ як результат впровадження мультимедійних презентацій.	143	134	42
2.1 Розвідувальний експеримент	I і II семестри 2012 - 2013 н.р.	Перевірка ефективності авторської технології на обмеженій кількості студентів, діагностика основних показників рівнів сформованості ППК та можливе коригування експериментальних матеріалів.	35	33	12
2.2 Формувальний експеримент	I семестр 2013 - 2014 н.р.	Навчання студентів-філологів різних ВНЗ за доопрацьованими матеріалами після проведення розвідувального експерименту	108	101	30

Відповідно до поставленої мети нами було сформовано *гіпотезу експериментального навчання*, згідно з якою процес формування ППК майбутніх філологів з використанням МНП буде успішним за умов:

- вибору оптимального варіанту змісту мультимедійних навчальних презентацій і технології їх упровадження в процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів;

- систематичної діагностики рівнів сформованості ППК студентів упродовж процесу навчання;

- пропонована педагогічна технологія сприяє підвищенню рівнів ППК майбутніх філологів.

Програмою експериментального навчання було передбачено виконання таких *завдань*:

- визначити рівень готовності студентів до оволодіння ІМ засобами мультимедійних технологій;
- перевірити готовність викладачів-експертів до використання мультимедійних технологій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів;
- провести експериментальне навчання студентів-філологів за розробленою педагогічною технологією;
- визначити вплив мультимедійних навчальних презентацій на формування ціле-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, оцінювально-регулятивного й індивідуально-психологічного компонентів ППК майбутніх філологів;
- залучити методики для визначення рівнів сформованості ППК майбутніх філологів (оцінка рівня сформованості ціннісно-мотиваційних орієнтацій, авторський тест на виявлення рівня сформованості когнітивно-діяльнісного компонента ППК до і після проведення експериментального навчання, методики оцінювання і самооцінювання рівнів сформованості оцінювально-регулятивних умінь та професійних якостей майбутніх філологів);
- проаналізувати отримані результати і сформулювати відповідні висновки.

Об'єктом експериментального навчання було обрано процес формування ППК у майбутніх філологів засобами мультимедійних презентацій як виду мультимедійних технологій. Вибіркову сукупність склали студенти III курсу. На думку психологів, до якої ми долучаємось, саме на третьому році навчання в університеті у студентів відбувається зміцнення інтересу до когнітивної роботи як свідчення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів. «Відтепер становлення особистості фахівця визначається фактором спеціалізації...», зазначають психологи [179, с. 90]. У професійному зростанні особистості студента-філолога в цей період навчання відбувається професійна самоактуалізація, що

передбачає пошук професійного іміджу, формування індивідуального стилю професійної діяльності, встановлення для себе професійних перспектив, шляхів їх досягнення, прагнення до гармонійного розкриття та ствердження свого творчого потенціалу [187]. Відповідно, формування досліджуваного особистісного новоутворення, на наш погляд, набуває особливої актуальності для майбутніх філологів саме на цьому етапі навчання і продовжується вдосконалюватися на старших курсах.

Загалом в експериментальному навчанні взяли участь 319 осіб, серед них – 277 студентів і 42 викладачі. Добір груп, що були залучені до експериментальної роботи, здійснювався з урахуванням рівноцінності умов навчання:

а) студенти експериментальних і контрольних груп навчалися в межах програми [184; 186];

б) до складу обох груп входили студенти з відносно однаковим рівнем володіння ІМ (вірогідність цієї умови перевірялась під час констатувального зрізу);

в) контингент викладачів, які працювали в КГ і ЕГ, складали досвідчені педагоги і молоді викладачі.

На початку констатувального етапу експериментальної роботи ми вдалися до визначення наявного стану використання мультимедійних навчальних засобів у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Як свідчить особистий досвід, на практиці залучення мультимедійних технологій у навчальний процес викликає певні труднощі, які нами були з'ясовані шляхом анкетування, проведеного серед викладачів ІМ з різним стажем роботи. У цьому опитуванні брали участь викладачі Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та Мукачівського державного університету. Результати анкетування засвідчили, що переважна більшість респондентів (95,3%) вважають за потрібне залучати мультимедійні технології в процес навчання майбутніх фахівців, тобто продемонстрували позитивне ставлення до їх використання, і тільки 4,7% опитаних переконані в протилежному. Зауважимо, що серед тих викладачів, які є прихильниками запровадження мультимедійних навчальних засобів, лише 45,2%

залучають їх на заняттях, рідко застосовують – 38,7%, а взагалі не використовують – 16,1% педагогів (зразок анкети поданий у Додатку Д). Це, на наш погляд, дозволяє стверджувати про тенденцію зростання уваги до використання мультимедійних навчальних засобів.

Аналіз результатів опитування дозволив зробити такі висновки: однією з головних причин труднощів у використанні мультимедійних засобів навчання більшість респондентів називають відсутність у достатній кількості спеціальної методичної літератури щодо їх запровадження в процес навчання (47,5%), крім того, невеликий практичний досвід застосування мультимедійних засобів навчання на заняттях з ІМ (33,9%) та відсутність методичних посібників щодо їх розробки і використання у процесі професійної іншомовної підготовки студентів (65,8%). Серед вагомих причин викладачі також вказують недостатнє матеріальне забезпечення (32,6%), недостатній рівень інформаційної культури викладачів (5%), брак навчального часу (54,3%). Зазначимо, що для 72% опитаних основною метою застосування мультимедійних засобів навчання є підвищення навчальної мотивації студентів – їх використання викликає у студентів-філологів інтерес до вивчення ІМ. 8% респондентів залучають мультимедійні засоби для формування мовної, 67,2% – соціокультурної, 86,1% – мовленнєвої компетентностей, а 79,7% викладачів – з метою активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів на занятті. Результати спостереження за процесом формування ППК майбутніх філологів показали, що викладачі, які застосовують мультимедійні засоби в навчальному процесі, не завжди чітко співвідносять їх з метою і завданнями заняття, методично недоцільно визначають етапи, на яких їх використання є найбільш ефективним.

Отримана шляхом анкетування і бесід з викладачами інформація засвідчила наявність системних прогалин в організації професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів з використанням мультимедійних засобів, що можна кваліфікувати як недосконалість володіння технологіями упровадження мультимедійних навчальних засобів та брак відповідної методичної літератури з цих питань. Причини, які гальмують процес залучення мультимедійних

навчальних засобів, і можливі перспективи подолання труднощів в узагальненому вигляді подані у табл. 3.2:

Таблиця 3.2

Аналіз результатів опитування викладачів

№	Причина труднощів, пов'язаних з використанням мультимедійних навчальних засобів	Кількість респондентів (%)	Перспективи покращення ситуації
1.	Недостатня кількість методичної літератури з питань використання мультимедійних навчальних засобів	47,5%	Організація і проведення методичних семінарів для викладачів; відвідування тематичних науково-практичних конференцій
2.	Недостатній практичний досвід застосування	33,9%	Взаємовідвідування занять колег з метою обміну досвідом; надання консультацій з організації і проведення занять із залученням мультимедійних навчальних засобів
3.	Відсутність методичних посібників	65,8%	Розроблення методичних рекомендацій щодо використання мультимедійних навчальних засобів
4	Недостатнє матеріальне забезпечення	32,6%	Підвищення потужностей матеріально-технічної бази університету
5	Брак навчального часу	54,3%	Збільшення обсягу самостійної роботи студентів із залученням мультимедійних технологій
6.	Недостатній рівень інформаційної культури	5%	Відвідування спеціалізованих курсів, практичних семінарів і майстер-класів.

Також на констатувальному етапі експерименту нами було проведене анкетування студентів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка у другому семестрі 2011-2012 н.р. з метою визначення їх ставлення до використання мультимедійних навчальних засобів. Результати опитування засвідчили, що переважна більшість майбутніх філологів (87%

респондентів) використовують різноманітні мультимедійні навчальні засоби у навчанні переважно в позааудиторний час. Більше половини опитуваних (65%) вважають їх застосування корисним, ефективним і таким, що підвищує інтерес до предмету, що вивчається. 73% майбутніх філологів вважають володіння ІМ та інформаційними технологіями значущими для їх майбутньої професійної діяльності, а тому переконані у доцільності їх застосування у навчально-пізнавальній діяльності (див. Додаток В). Аналіз результатів опитування свідчить про позитивну налаштованість студентів до використання мультимедійних засобів у навчанні, що підтвердили здійснені нами підрахунки: 24% респондентів мають високий рівень психологічної готовності, 62% - достатній рівень і лише 14% майбутніх філологів мають низький рівень.

Отже, можна зробити висновок про те, що майбутні філологи та їхні викладачі мають достатній рівень зацікавленості у використанні мультимедійних засобів навчання у процесі професійної іншомовної підготовки.

Подальша логіка дослідження передбачала проведення констатувального зрізу. З метою перевірки вихідного рівня сформованості ПК майбутніх філологів за *мотиваційним критерієм* було застосовано методика визначення мотивів учіння Т.І. Ільїної [183] (див. Додаток В). Опитування передбачало оцінювання відповідей за трьохбальною шкалою відповідно до кількості визначених нами рівнів сформованості ПК (низький, достатній, високий). У межах нашого дослідження кількісні значення отриманих сумарних показників за рівнями розподіляються у такий спосіб: сумарна кількість балів 0-11,2 асоціюється з низьким рівнем, 11,3-21,5 балів – достатнім, 21,6-32,6 – високим. Згідно з методикою, ми також диференціювали відповіді респондентів за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», «отримання диплому». На жаль, ми виявили, що для сучасного студента більший відсоток складають мотиви шкали «отримання диплому» 57,6%. Це означає, що більше половини майбутніх філологів не усвідомлюють систему професійних потреб і мотивів, а їхню діяльність визначають прагнення, пов'язані з матеріальним добробутом, соціальним престижем і отриманням певного статусу в суспільстві. Мотиви шкали «набуття

знань» посідають середню позицію – 36,5%, що свідчить про те, що третина студентів достатньо усвідомлюють систему мотивів і потреб майбутньої професійної діяльності, їхню діяльність спрямовують бажання, пов'язані з отриманням професійних знань і сформованих відповідних навичок і вмінь. Тривожить той факт, що мотиви шкали «оволодіння професією» мають дуже низькі показники – 6,9% респондентів. Це сигналізує про те, що лише незначна частина опитуваних усвідомлюють цілі навчання, мотиви і потреби, що спрямовують процес професійної підготовки, у повному обсязі й отримують задоволення від професійно зорієнтованої пізнавальної діяльності. Результати діагностування вхідного рівня сформованості ППК майбутніх філологів за мотиваційним критерієм проілюстровані у табл. Ж.1 (див. Додаток Ж). Зважаючи на одержані результати, можна зробити висновок про те, що необхідна цілеспрямована робота з підвищення інтересу студентів до їх майбутньої професії, стимулювання бажання самовдосконалення й розкриття творчих потенціалів у розв'язанні професійних завдань.

Для визначення рейтингу рівня прояву показників *комунікативно-когнітивного критерію* ППК в межах констатувального зрізу нами було проведено мовне тестування з теми «Choosing a career», передбаченої програмою [186] (див. Додаток Е). Запропонований тест був: 1) нестандартизованим; 2) спрямованим на визначення загального рівня володіння ІМ; 3) тестові ситуації подавалися вербальними і невербальними засобами; 4) очікувані відповіді носили вербальний характер (вибіркова відповідь, конструйована відповідь). Наведемо приклади деяких завдань:

TASK 1. Watch the video “Queen’s Christmas broadcast” and choose the paragraph which best reflects the main idea of the broadcast. Mark the correct answer in the grid below (*Перегляньте відео «Різдвяне поздоровлення Королеви» і оберіть параграф, який найточніше відтворює зміст промови. Відмітьте правильний варіант відповіді у таблиці нижче*).

1.	a	b	c

TASK 4. Compare and contrast the situations in two pictures. Who in the pictures can be called communicative/not communicative? Why? Give reasons (*Порівняйте ситуації на двох малюках. Кого на малюнках ви б визначили як комунікабельний/некомунікабельний? Чому? Наведіть аргументи*):



Score 5

Personal Score ____

TASK 8. Continue the following phrase: *«I am cut out for being a philologist if...»* (*Продовжіть фразу: «Ви створені бути філологом, якщо...»*):

1

2

3

4

5

Score 10

Personal Score ____

Тест виконувався кожним студентом окремо на спеціально нами підготовлених індивідуальних бланках для відповідей (див. Додаток Е). Оцінювання результатів роботи здійснювалось за заздалегідь встановленими критеріями, які були визначені шляхом аналізу методичних доробків з відповідного питання (О. Б. Бігич, В. А. Коккота, С. Ю. Ніколаєва, Н. К. Скляренко, Т. І. Олійник, Е. М. Соловова та ін.) та системи критеріїв, задекларованої в Загальноєвропейських рекомендаціях з

мовної освіти [80]. Відповіді студентів підлягали кількісному підрахунку, на основі якого виставлявся їх рейтинг успішності. Для цього кожне завдання оцінювалося в балах, які нараховувалися за кожну правильну відповідь шляхом порівняння з ключами (при вибіркових відповідях) та відповідно до певних характеристик якості мовлення за критеріальною шкалою, а саме: 1) відповідність змісту комунікативної ситуації; 2) логічність і зв'язність викладу; 3) дотримання прийнятої у певній мовній спільноті структури тексту; 4) загальна правильність (лексична, граматична, орфографічна) [139, с. 416].

Слід зазначити, що, ураховуючи особливості досліджуваної проблеми, вважаємо доцільним розширити зміст останнього критерію, додавши до переліку значущий для майбутніх філологів компонент – *жанрова і стилістична коректність*, який передбачає: а) вживання відповідних мовленнєвих (наявність аргументації у творі-міркуванні, описових елементів у есе або статті-розповіді тощо) і б) позамовних стандартів (написання імені, дати народження, адреси в офіційних формах, листах, анкетах тощо).

За дотримання кожної з подібних характеристик мовлення майбутній філолог отримував певну кількість балів. Одержане число балів ми співвідносили із загальноприйнятою шкалою оцінок і розподіляли по визначених нами рівнях сформованості ПК (низький, достатній, високий), як показано у таблиці 3.3. Увесь тест включав 12 завдань, коректна відповідь на 1 завдання становила 10 балів, на 2 завдання – 5 балів, на 3 – 10 балів і т.д. (див. Додаток Е). Максимальна кількість балів становила 100.

Таблиця 3.3

Шкала оцінювання

№	Кількість балів	Оцінка	Рівень
1.	100 – 90	відмінно	високий
2.	89 – 75	добре	достатній
3.	74 – 60	задовільно	достатній
4.	59 – 0	незадовільно	низький

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що, майбутні філологи володіють навчальним матеріалом у межах програми [186] на достатньому рівні, їх загальний рівень іншомовної комунікативної компетентності відповідає рівню В 2.2 за європейською шкалою [80]. Це підтверджують досить високі бали за виконання лексико-граматичного завдань пропонованого тесту. Студенти продемонстрували достатній рівень володіння філологічними знаннями про систему мови, основні лінгвістичні категорії; знання історії, культури країни, мова якої вивчається. Слід також зазначити, що у більшості майбутніх філологів (57%) не виникло ускладнень під час виконання рецептивних мовленнєвих завдань (аудіювання/читання, читання). Втім, попри досить високі якісні показники виконання тестових завдань, загальні результати, які оцінювалися не тільки за якісними, а й за кількісними критеріями, визначеними нами заздалегідь, виявились не такими оптимістичними. Після здійснених підрахунків нами було з'ясовано, що, загалом, 64% студентів мають низький рівень сформованості ПК за *комунікативно-когнітивним критерієм* (див. Додаток Ж).

Як засвідчили отримані результати, обсяг продуктивних відповідей 54% учасників тестування не є достатнім (1 - 2 речення). Окрім цього, в ході перевірки нами були зафіксована певна невідповідність змісту відповідей запропонованому комунікативному завданню, що сигналізує про наявність прогалин у системі знань про особливості обраної професії, її сильні і слабкі сторони, про значущі якості, необхідні для здійснення успішної трудової діяльності, про перспективи розвитку і подальшого вдосконалення. У роботах студентів відчувається вплив рідної мови на побудову іншомовних висловлень, що свідчить про недостатньо сформовані англомовні мовленнєві стереотипи, не повною мірою розвинуті вміння коректно застосовувати мовленнєві й позамовні стандарти залежно від змісту комунікативної ситуації. Аналіз творчих робіт засвідчив, що не всі студенти володіють інформацією про стилі мовлення, жанрові особливості мовленнєвих продуктів, їх бракує мовних засобів для висловлення своєї думки. Здійснивши підрахунки за кількісними і якісними критеріями, ми розрахували середній

коефіцієнт рівня навченості за формулою, запропонованою В. П. Беспальком [20, с. 56] :

(3.1)

$$K=A/N, \text{ де}$$

A – кількість правильних відповідей,

N – максимально можлива кількість балів.

Виконання завдань вважалось задовільним, якщо K становив не менше 0,7. Ми отримали такі результати (див. табл. 3.4):

Таблиця 3.4

Результати констатувального зрізу в експериментальних та контрольних групах за комунікативно-конітивним критерієм

Групи	Кількість	Середній коефіцієнт рівня навченості
КГ 1	10	0,59
КГ2	11	0,66
КГ3	12	0,64
ЕГ1	9	0,66
ЕГ2	11	0,68
ЕГ3	15	0,65
Загалом	68	0,65

Принагідно зауважимо, що в контексті нашого дослідження, коефіцієнт навченості **K** можна вважати показником сформованості когнітивно-діяльнісного компонента ПК майбутніх філологів. Зважаючи на викладене вище розуміння сутності цього компонента, ми обрали шкалу рівнів сформованості ПК за цим показником, співвідносячи їх зі значеннями коефіцієнту навченості: $K \leq 0,7$ відповідає низькому рівню сформованості ПК; $K = 0,71 - 0,85$ – достатньому, а $K = 0,86 - 1,0$ – високому рівню.

Аналіз результатів проведеного тестування в межах констатувального зрізу дозволив зробити такі висновки:

- по-перше, рівень професійної іншомовної підготовленості студентів-філологів є недостатнім, оскільки в середньому він не досяг позитивного показника коефіцієнта навченості 0,7 за В. П. Беспальком. Слід зазначити, що близько 35% учасників експерименту продемонстрували достатній і високий рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності (результати вихідного рівня сформованості ППК за згаданим критерієм подані у табл. Ж 10 (див. Додаток Ж). Втім, оскільки навчання є колективною діяльністю, а не результатом діяльності окремого студента, то і коефіцієнт навченості розраховувався в середньому по групі. Відтак, як в ЕГ, так і в КГ спостерігаємо домінування низького рівня сформованості ППК за *комунікативно-когнітивним критерієм*;

- по-друге, як видно з табл. 3.2, студенти шістьох груп мають приблизно однаковий рейтинг прояву рівня сформованості ППК за згаданим критерієм, що дає підстави говорити про рівноцінність контрольних і експериментальних груп;

- по-третє, виникає потреба у спеціальній підготовці студентів-філологів, що спрямована на набуття достатнього іншомовного досвіду з метою продукування висловлювань в усній та письмовій формах і створення умов для їх особистісного та професійного розвитку.

Для визначення вихідного рівня ППК за *особистісно-професійним* та *рефлексивним* критеріями нами застосовувалися авторська анкета самооцінювання сформованості професійно значущих якостей та оцінювально-регулятивних умінь за 9-бальною шкалою (див. Додаток В). Зважаючи на результати наукових міркувань, поданих на попередніх сторінках (див. підрозділ 1.1), нами було визначено для оцінювання десять професійно значущих якостей філолога (комунікабельність, перцептивність, емоційна стабільність, толерантність, оптимізм, компетентність, самокритичність, творча активність, динамізм, самостійність) та такі оцінювально-регулятивні вміння: 1) аналізувати, свідомо контролювати власну діяльність та адекватно її оцінювати; 2) коригувати власну діяльність залежно від ситуації; 3) самоорганізовуватися, самовдосконалюватися та саморозвиватися (зразок анкети представлений у Додатку В). Рівень сформованості професійних якостей розраховувався у такий спосіб: високий – 70 –

90 балів; достатній – 40 – 69 балів; низький – менше 40 балів. Шкала самооцінки оцінювально-регулятивних умінь мала такий вигляд: високий – 21 – 27 балів; достатній – 9 – 26 балів; низький – менше 9 балів.

Рейтинг самооцінки професійних якостей майбутніми філологами виявився досить високим, що проілюстровано у табл. Ж. 15 (див. Додаток Ж). На наш погляд, це пояснюється суб'єктивним характером опитування, оскільки особистості притаманне бажання завищувати свою самооцінку. Тому для отримання більш об'єктивних даних, ми додатково продіагностували рівень сформованості деяких професійно значущих якостей. З цією метою ми скористалися тестом «Комунікабельність» за В. Ф. Ряховським [95, с.290-291] і методикою діагностування рівня емпатійних здібностей за В. В. Бойко [185]. Узагальнені дані вихідного рівня сформованості ПКК майбутніх філологів за особистісним критерієм подані в табл. Ж. 4 (див. Додаток Ж).

Менш оптимістичними виявились результати самооцінки сформованості ПКК за рефлексивним критерієм, подані у табл. Ж.18 (див. Додаток Ж). З метою визначення рівня загальної самооцінки і здатності до саморегулювання нами була застосована авторська анкета самооцінювання. Одержані результати виявились оптимістичними: 49% респондентів мають достатній рівень сформованості вищезгаданих умінь, приблизно чверть опитуваних (27%) високо оцінили сформованість своїх умінь критикувати, регулювати і вдосконалюватися. Для підтвердження отриманих даних діагностики ми додатково скористалися адаптованим тестом-опитувальником, запропонованим Г. Н. Казанцевою [93]. Після відповідних обчислень ми з'ясували, що результати самооцінки майбутніми філологами рівня сформованості оцінювально-регулятивних умінь були також дещо завищеними, порівняно з даними вищезгаданих професійних методик. Ця розбіжність, на нашу думку, пояснюється природним бажанням особистості показати кращий результат, що різнобічно залежить від її суб'єктивних якостей – завищеної самооцінки. Узагальнені дані констатувального зрізу за наведеними показниками подано у табл. Ж .1, Ж .4, Ж. 7 та Ж .10 (див. Додаток Ж).

Аналіз одержаних результатів проведених анкетувань свідчить, що у більшості майбутніх філологів обох груп найкраще сформованою є особистісна складова ППК (тільки 17,7% (в середньому) студентів КГ та 14,2% (в середньому) студентів ЕГ мають низький рівень сформованості професійно значущих якостей). Натомість, більша частина майбутніх філологів (близько 38% в ЕГ та 45,7% в КГ) досить високо оцінює сформованість своїх професійних якостей. Показники ППК майбутніх філологів за рефлексивним критерієм значно нижчі. Так, за підсумковими даними анкет самооцінювання та вищезазначених методик, у контрольних групах (в середньому) 66,7% майбутніх філологів мають низький рівень сформованості оцінювально-регулятивних умінь, а в експериментальних – 70,9%. Зважаючи на отримані дані, вважаємо, що професійна іншомовна підготовка майбутніх філологів потребує певних коректив, надання переваги фахово орієнтованим творчим завданням, які сприятимуть розвитку професійно значущих якостей майбутніх фахівців, розкриттю творчих потенціалів особистості, надаватимуть можливість здобувати знання самостійно, залучаючи власні технології.

Таким чином, результати діагностик, проведених у межах констатувального зрізу, подані у табл. 3.5, засвідчили, що, в цілому, домінуючим рівнем сформованості ППК у майбутніх філологів є низький (54,3% студентів КГ та 56,7% ЕГ),

Таблиця 3.5

Розподіл студентів за рівнем сформованості ППК на початок експерименту
(констатувальний зріз)

Рівень	ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3		в середньому	КГ1		КГ2		КГ3		в середньому
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	%
Високий	2	22,2	2	18,2	2	13,3	17,9	2	20,0	2	18,2	2	16,7	18,3
Достатній	2	22,2	3	27,3	4	26,7	25,4	3	30,0	3	27,3	3	25,0	27,4
Низький	5	55,6	6	54,5	9	60,0	56,7	5	50,0	6	54,5	7	58,3	54,3
Загалом	9	100	11	100	15	100	-	10	100	11	100	12	100	-

достатній рівень мають 27,4% майбутніх філологів КГ та 25,4% – ЕГ). Високий рівень сформованості ПК мають лише 18,3% студентів КГ та 17,9% майбутніх філологів ЕГ.

Спираючись на результати проведеної аналітичної роботи зі студентами у формі тестування, анкетування та спостереження за навчальним процесом, ми з'ясували, що стан сформованості ПК майбутніх філологів не повною мірою задовольняє сучасні загальнодержавні вимоги, а тому процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів вимагає такої організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка б сприяла успішності процесу навчання і забезпечила досягнення запланованого результату – сформованості їхньої ПК. Слід також зазначити, що розвиток кожного компонента досліджуваного особистісного явища має суттєве значення для майбутньої професійної діяльності, оскільки значна кількість студентів має низький рівень сформованості його показників. Вважаємо, що цілеспрямована робота з формування ПК майбутніх філологів передбачає усунення наявних недоліків, розвиток мотивації, професійних якостей і оцінювально-регулятивних умінь, необхідних для подальшого успішного виконання майбутніми філологами своїх професійних функцій.

На наш погляд, подолання вищевказаних недоліків можливе за умови використання мультимедійних технологій у процесі формування ПК майбутніх філологів. Це спонукає розглянути педагогічну технологію, у процесі реалізації якої залучення мультимедійних презентацій суттєво вплине на формування ПК майбутніх філологів відповідно до визначених критеріїв і показників (див. підрозділ 1.1). Подальший перебіг експериментального навчання включав власне апробацію педагогічної технології.

2. Організація і проведення експериментальної роботи. Вивчення динаміки формування ПК майбутніх філологів протягом навчання у вищій школі як результат впровадження мультимедійних презентацій відбувалося протягом експериментального навчання, яке проходило у кілька етапів.

2.1. Розвідувальний експеримент передбачав перевірку ефективності педагогічної технології на обмеженій кількості студентів, діагностику основних показників рівнів сформованості ППК і можливе коригування дослідних матеріалів. У навчанні, що проводилося в I і II семестрах 2012-2013 н.р., взяли участь студенти III курсу Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка. З метою забезпечення можливості порівняння результатів розвідувального етапу експерименту нами було заплановано розподіл студентів на контрольні й експериментальні групи. До складу КГ увійшло 33 особи, а ЕГ – 35 студентів-філологів. У контрольних і експериментальних групах автор дослідження викладала практичний курс англійської мови і літератури.

У ході експериментального навчання згідно з педагогічною технологією основним засобом реалізації мети і завдань формування ППК майбутніх філологів слугував спеціально дібраний нами відповідно до вимог, наведених у підрозділі 2.1, навчальний матеріал який: а) був вмотивованим; б) апелював до особистого досвіду студентів; в) мав відповідний рівень складності і г) стимулював процес міжособистісної комунікації. Зважаючи на це, під час підготовки експериментальних матеріалів пріоритет надавався вправам і завданням, які мають: 1) функціональний характер засвоєння й використання мовних і мовленнєвих засобів; 2) забезпечують комунікативно і фахово спрямовану діяльність майбутніх філологів; 3) є ситуативно обумовленими. Як правило, навчальний матеріал, що використовувався у текстах, діалогах, представлених у МНП та підручниках для навчання й активізації усно-мовленнєвого спілкування студентів, мав автентичне походження і був дібраний спеціально для засвоєння. Використання професійно спрямованих ситуацій, котрі наближали майбутніх фахівців до умов майбутньої трудової діяльності (міжнародна лінгвістична конференція, літературний симпозіум, проведення інтерв'ю, ділова зустріч, підготовка і проголошення промови, презентація проекту, написання рецензії, анотації, реферування), створювали відповідне *фахово спрямоване навчальне інформаційно-комунікаційне середовище*, що є однією з визначених нами дидактичних умов. Побудова такого середовища сприяла підвищенню рівня

професійних і пізнавальних мотивів студентів, зростанню інтересу до предмета ІМ й майбутньої спеціальності, стимулювала розвиток їх професійних якостей (компетентність, комунікабельність, перцептивність, динамізм тощо). Комунікативна діяльність майбутніх філологів організовувалась у такий спосіб, що мала особистісний характер спілкування і відповідні режими взаємовідносин і взаємодії партнерів поспілкуванню (студент-студент, студент-викладач). Відтак, інтерактивні методи (рольова гра, ділова гра, бесіда, дискусія) і форми (діалог, полілог) навчальної діяльності забезпечували раціональну організацію спілкування і сприяли розвитку комунікативних, когнітивних і технологічних умінь майбутніх філологів.

Зважаючи на чітку градуїованість мовного, мовленнєвого, інформаційного й ілюстративного матеріалу в МНП і його розподіл у межах навчальних модулів відповідно до особливостей кредитно-модульної організації навчання, передбаченої програмою [184; 186], застосування презентацій відбувалося на кожному занятті й узгоджувалося з його цілями і завданнями. У такий спосіб нами виконувалась ще одна умова – *систематичне застосування мультимедійних презентацій* у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Зміст професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів з використанням МНП мав такий вигляд. Згідно з навчальним планом для III курсу, перший модуль передбачає вивчення теми «Освіта» (*«Education»*). У зв'язку з цим, на кожному занятті ми використовували різноманітні за змістом, формою, спрямуванням МНП (детальний опис видів презентацій поданий у підрозділі 1.2), замінюючи частину завдань (приблизно 75%), представлених у традиційних засобах навчання. На вступному занятті на стимулювально-мотиваційному етапі (детальний опис етапів заняття поданий у підрозділі 2.2) ми використали наочну презентацію-демонстрацію «Професія учителя» (*«The Profession of a Teacher»*), що представляє різні професії в сфері освіти. Мета її застосування – актуалізація навчального і життєвого досвіду студентів, поглиблення інтересу до нової теми і майбутньої спеціальності. Обговорення презентації відбувалося у формі бесіди, що створювала атмосферу спілкування на занятті та готувала до його основної

частини. Як зазначає А. М. Щукін, «усвідомлення мети заняття підвищує мотиваційний аспект навчання» [267, с. 279]. Відтак, результатом обговорення стало формулювання мети заняття. За нашими спостереженнями, застосування презентації викликало зацікавленість студентів у вивченні нової теми, вони жваво обговорювали ілюстративний матеріал, ділилися своїми думками, порівнювали їх. Студенти із задоволенням коментували цитати про цінність освіти і роль учителя, висловлюючи власне розуміння і ставлення до висловів відомих людей. Цікавою була бесіда про особливості професії філолога, що сприяла набуттю студентами знань про свою майбутню спеціальність, професійні обов'язки, особистісні якості, навички і вміння, необхідні для здійснення успішної трудової діяльності.

На занятті, присвяченому питанню якості освіти та її ролі у суспільстві, ми використали презентацію-тему «Екзамени і кваліфікації» (*«Exams and Qualifications»*), що передбачало її застосування на всіх етапах заняття (стимулювально-мотиваційному, презентаційному, мовно-когнітивному, творчо-ситуативному й аналітично-оцінювальному). Як ми спостерігали, МНП як новий засіб навчання, викликала певний інтерес у студентів. Це сприяло формуванню позитивного емоційного ставлення до неї, що, у свою чергу, підвищувало рівень навчальної мотивації. У цьому контексті приєднуємося до думки педагогів про те, що залучення студентів до «... таких видів діяльності, що розвивають у них сенсорні сприйняття, рухому, інтелектуальну, вольову, емоційну і мотиваційну сфери» [177, с.344] сприяє більш ефективному здійсненню особистісного розвитку. Презентаційний блок МНП-теми, робота з яким відбувається на відповідному етапі заняття, містить допереглядові вправи, які спрямовані на підготовку студентів до перегляду відеоматеріалу, а також нівелюють можливі лексико-граматичні або фонетичні труднощі. Другий блок МНП, *тренувальний*, мета якого – формування практичних навичок володіння навчальним матеріалом, асоціюється з мовно-когнітивним етапом роботи на занятті та передбачає відповідні види діяльності. Серед них: мовні вправи на підстановку, доповнення, заміну і трансформацію тощо. У результаті виконання таких видів вправ формуються лексичні та граматичні навички, розвивається самостійність мислення, студенти

вчаться знаходити правильні рішення, покладаючись на власний навчальний і життєвий досвід. Робота з мовними вправами сприяла накопиченню філологічних знань, розвитку когнітивних і технологічних умінь майбутніх філологів, а також удосконаленню умінь оцінювати, коригувати і раціоналізувати свою діяльність. Роль викладача на всіх етапах роботи з МНП полягала у наданні консультацій окремим студентам і реалізації контролю якості засвоєння навчальної інформації. Третій блок, *творчо-ситуативний*, передбачає виконання творчих завдань на відповідному етапі заняття. Комунікативне завдання вимагає прояву креативних здібностей студента, навичок самостійної роботи, вміння застосовувати свої професійні якості. З метою економії навчального часу написання творчої роботи було відведене на домашнє завдання. Натомість, на занятті після завершення роботи з тренувальним блоком на цьому етапі була організована навчальна дискусія, присвячена проблемі стандартів якості української освіти і необхідності запровадження тестів і екзаменів. Ми помітили, що тема викликала жвавий інтерес у майбутніх філологів, вони активно включались у спілкування, висловлюючи власну думку і пропонуючи свої ідеї щодо вдосконалення системи оцінювання в Україні, формулюючи свої поради щодо успішного складання іспитів. Комбінування різноманітних форм роботи на занятті (індивідуальна, парна та групова), передбачених технологією, сприяло вдосконаленню комунікативних умінь студентів і їхніх професійних якостей, підвищувало інтерес до навчання і викликало позитивне ставлення до майбутньої професії.

За нашими спостереженнями, студенти із задоволенням працювали з презентаціями, вони усвідомлювали їх цінність із практичної точки зору, що сприяло розвитку когнітивних і технологічних умінь майбутніх філологів, удосконаленню набутих комунікативних умінь. Виконання творчих письмових завдань, як от написання репортажу для радіоновин (Презентація-тема «Цінності і цілі вищої освіти» «*Values and Purposes of Higher Education*»), вимагало практичного застосування набутих філологічних знань, сформованих навичок і вмінь, а також ініціювало розкриття їх творчого потенціалу. Водночас, ситуативно обумовлений характер творчої роботи сприяв підвищенню інтересу до майбутньої

професії, вмотивовуючи навчально-пізнавальну діяльність студентів. Майбутні філологи із задоволенням презентували свої роботи, обговорювали їх, оцінювали, порівнювали, висловлювали власне ставлення до об'єктів спілкування, аргументували свої точки зору. Принагідно зауважимо, що усі види комунікативної діяльності відбивають основні положення компетентнісної парадигми навчання іншомовного спілкування, що є домінуютьною в сучасній вищій школі.

Відтак, у ході навчання з використанням мультимедійних презентацій студенти ЕГ набували особистісного навчального і комунікативного досвіду, здійснювався розвиток їхніх професійно значущих якостей (комунікабельність, толерантність, самостійність, емоційна стабільність, самокритичність) і оцінювально-регулятивних умінь, відбувався позитивний вплив на мотиваційну сферу майбутніх філологів. Підтвердженням ефективності впровадження МНП у процес формування ППК стала позитивна динаміка змін показників за відповідними критеріями, що проілюстровано у табл. Ж. 2, Ж. 5, Ж. 8 (див. Додаток Ж).

Стимулом для творчої роботи майбутніх філологів були й інші комунікативні завдання, передбачені авторською технологією. Усі види навчально-комунікативних дій, що виконували студенти, узгоджувалися з особливостями *комунікативно-діяльнісного спрямування процесу формування ППК*, що було нами визначено однією з дидактичних умов процесу формування ППК майбутніх філологів. Підготовка і презентація творчих проектів сприяли розвитку когнітивних, технологічних і комунікативних умінь майбутніх філологів, стимулювали їх особистісне і професійне зростання. Майбутні філологи добирали різноманітний за змістом і формою матеріал, застосовували різні способи його поєднання, формулювали різні висновки, використовували для підготовки мовленнєвих продуктів різний обсяг часу тощо, що свідчить про реалізацію іншої дидактичної умови – *особистісно орієнтоване спрямування процесу формування ППК*. Надання можливості самостійного вибору теми й використання найбільш значущих для них способів дослідження інформації активізувало пізнавальну

активність студентів, бажання самовиразитись, що позитивно вплинуло на рівень їхньої мотивації.

Експериментальною технологією передбачалося використання ділових і рольових ігор, що так само спрямовані на підвищення рівня зацікавленості майбутніх філологів процесом навчання і стимулювання інтересу до майбутньої професії. За допомогою дидактичних ігор нами були створені такі умови спілкування, які слугували механізмом соціальної і професійної взаємодії і сприяли засвоєнню норм і моделей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, зумовлених соціумом країни, мова якої вивчається. Наприклад, логічним, на наш погляд, продовженням заняття з теми «Система освіти Великої Британії» («*British School System*»), у ході якого нами була застосована відповідна мультимедійна презентація, була організація рольової гри щодо вибору батьками школи для навчання своїх дітей. Як ми спостерігали, студенти активно спілкувалися відповідно до встановлених грою ролей і ситуації, набуваючи особистісного і комунікативного досвіду. Використання методів рольової гри активізувало професійний розвиток та саморозвиток майбутніх філологів. Ми помітили, що такі інтерактивні методи і форми роботи здійснювали значний позитивний вплив на мотиваційну сферу студентів експериментальних груп.

У процесі навчання за педагогічною технологією шляхом спостереження нами було помічено, що майбутні філологи отримують задоволення від роботи з різними за змістом і формою мультимедійними презентаціями, котрі застосовуються на заняттях. Новий засіб навчання відразу викликав інтерес у студентів, заняття набували більш емоційного забарвлення, ставали динамічнішими, встановлювався позитивний психологічний мікроклімат у студентському колективі. Усе це свідчить на користь використання МНП не тільки у професійній іншомовній підготовці майбутніх філологів, а й з метою формування позитивної атмосфери у студентській групі та встановлення дружніх стосунків.

Упровадження МНП, за нашими спостереженнями, забезпечувало підвищення пізнавальної активності майбутніх філологів в ЕГ. Ми помітили, що їхня активність не зникла й після закінчення занять, а знаходила своє

продовження під час виконання аналогічних завдань у позааудиторний час, зокрема підготовці творчих проектів, що вимагало наявності креативних навичок і вмій, залучення інших професійно значущих якостей, як от самостійність, компетентність, творча активність тощо, уміння працювати в колективі й індивідуально. Використання МНП у процесі навчання стимулювало розвиток пізнавального інтересу, що, без сумніву, підсилювало мотивацію пізнавальної діяльності студентів-філологів.

Підсумком першого підетапу розвідувального експерименту був проміжний зріз, проведений наприкінці I семестру 2012 - 2013 н.р. з метою з'ясування ефективності розробленої технології навчання з використанням мультимедійних презентацій. Принагідно зауважимо, що з метою діагностики змін показників сформованості ПК майбутніх філологів за всіма критеріями нами застосовувалися ті ж самі методики, що й під час констатувального зрізу.

Результати аналітичної роботи, проведеної зі студентами у формі бесід, анкетувань, спостережень дозволили зробити висновок про позитивні зміни показників сформованості ПК за *мотиваційним критерієм* (див. табл. Ж. 2). Слід також зазначити, що у студентів ЕГ мотиви шкали «оволодіння професією» та «набуття знань» посіли першу і другу позиції, в той час як в КГ ситуація залишилася практично незмінною. Такі позитивні зрушення свідчать про ефективність експериментальної педагогічної технології.

Підтвердженням цьому стали результати змін показників ПК за *рефлексивним критерієм*. Кількість студентів в ЕГ з високим рівнем сформованості ПК за цим критерієм збільшилась у 1,5 рази, а з достатнім рівнем становила більше третини. Натомість, у КГ зміни були майже непомітними (див. табл. Ж. 8). Цей факт свідчить про доцільність використання у процесі формування ПК майбутніх філологів мультимедійних презентацій, що стимулюють розвиток не тільки умій оцінювати і коригувати свою діяльність, а й активізують зростання рівня сформованості їхніх професійно значущих якостей (компетентність, самокритичність, самостійність тощо). Динаміка змін за *особистісно-професійним критерієм* подана в табл. Ж. 5 (див. Додаток Ж).

Систематизація й аналіз результатів першого підетапу розвідувального експерименту засвідчив зміну рейтингу ПК майбутніх філологів і за *комунікативно-когнітивним критерієм*. Як ми зазначали раніше, згідно з результатами педагогічних досліджень В. П. Беспалька, основним показником ефективності навчально-виховного процесу є його результативність. Розрахунок коефіцієнту навченості майбутніх філологів здійснювався за даними проміжного тесту, що був запропонований студентам для написання повторно після завершення тематичного розділу «Освіта» «*Education*» (див. Додаток Е). Результати діагностики засвідчили, що значно більша кількість студентів ЕГ досягли рівня коефіцієнта навченості, що вважається достатнім. Підрахунки й узагальнення даних підсумкового тесту за формулою 3.2 дозволили визначити такий середній коефіцієнт навченості по групах: ЕГ1 – 0,74; ЕГ2 – 0,72; ЕГ3 – 0,71). Відтак, отримані результати підтвердили доцільність використання мультимедійних презентацій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Утім, незважаючи на певне зростання рівня сформованості ПК майбутніх філологів, пропонує нами технологія потребує усунення окремих недоліків у деяких її компонентах, які перешкоджають досягненню запланованого результату $K = 0,75$.

У цьому зв'язку ми провели анкетування студентів стосовно виявлення їх ставлення до використання МНП, можливих зауважень і пропозицій щодо покращення навчання з їх залученням (зразок анкети у Додатку В). Аналіз результатів засвідчив, що, загалом, використання МНП отримало позитивні відгуки. Більше половини респондентів (83% майбутніх філологів) висловили позитивне ставлення до занять з використанням мультимедійних презентацій. Утім, лише 47% студентів вважають мультимедійні презентації ефективним засобом формування їхньої ПК. Майбутні філологи (62% респондентів) пропонували збільшити кількість завдань, які готують їх до здійснення професійної діяльності, а викладачі (46% опитуваних) відмітили недостатню кількість мовних вправ. Ці зауваження змусили нас переглянути експериментальні матеріали й підсилити їх фахову спрямованість, збільшити обсяг рольових і

ділових ігор, змінити кількість і якість вправ та комунікативних завдань. Окрім того, за результатами спостережень і враховуючи думку 48% викладачів, ми дійшли висновку, що необхідно скоригувати зміст МНП таким чином, щоб робота з ними не перевищувала відведений для цього проміжок часу (не більше 20-25 хвилин навчального часу на занятті), а для презентацій, підготовлених студентами, передбачити фіксований термін (10-12) хвилин і обсяг (10-15 слайдів). Більшість студентів (87% опитуваних) та викладачів (82%) схвалили наявність завдань, що передбачають підготовку власних презентацій-демонстрацій майбутніми філологами і висловили побажання збільшити їх кількість.

Корективи, внесені нами до змісту професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів засобами мультимедійних презентацій і підготовлені за результатами моніторингу, дозволили скоригувати зміст і вдосконалити організацію другого підетапу розвідувального експерименту, а саме:

1) враховано фактор часу, віддаючи перевагу компактним презентаціям на занятті, а роботу з більш «об'ємними» відведено на самостійне опрацювання у позааудиторний час;

2) заплановано більше творчої проектної роботи з обов'язковим інформуванням студентів про обсяг і термін презентації результатів проекту в аудиторії;

3) вдосконалено зміст мультимедійних презентацій у мовному і мовленнєвому аспектах, а саме: збільшено кількість відповідних вправ і комунікативних завдань;

4) підсилено професійну спрямованість вправ і завдань;

5) збільшено обсяг рольових і ділових ігор як видів творчої комунікативної діяльності. Узагальнені результати проміжної діагностики, проведеної наприкінці першого під етапу розвідувального експерименту, подані у табл. 3.6:

Розподіл студентів за рівнем сформованості ППК наприкінці першого підетапу
розвідувального експерименту

Рівень	ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3		у серед- ньому	КГ1		КГ2		КГ3		у серед- ньому
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	%
Високий	3	33,3	3	27,3	3	20,0	26,9	2	20,0	2	18,2	2	16,7	18,3
Достатній	4	44,5	5	45,4	7	46,7	45,5	4	40,0	4	36,4	4	33,3	36,6
Низький	2	22,2	3	27,3	5	33,3	27,6	4	40,0	5	45,5	6	50,0	45,2
Загалом	9	100	11	100	15	100	-	10	100	11	100	12	100	-

Порівнюючи дані констатувального і проміжного зрізів, кількість осіб з низьким рівнем сформованості ППК в ЕГ зменшилася до 27,6% (в середньому). Натомість, збільшилася кількість студентів із достатнім рівнем 45,5% (в середньому). У КГ ситуація виявилася майже незмінною. Найнезначнішими виявилися зміни кількості студентів з високим рівнем сформованості ППК як в експериментальних (26,9%), так і в контрольних групах (18,3%).

Підсумовуючи дані вимірювань рівнів сформованості ППК за всіма критеріями, можна зробити висновок про те, що кількість студентів з достатнім і високим рівнями у ЕГ збільшилась, а кількість тих, що має низький рівень сформованості ППК відповідно зменшилася.

На другому підетапі розвідувального експерименту, що проводився у II семестрі 2012-2013 н.р. на базі Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка, були враховані всі недоліки, пов'язані з особливостями змісту МНП та організацією навчання, що виникли у ході першої частини експериментальної роботи. Процедура навчання не змінилася, проте внаслідок деякої корекції навчальних матеріалів, перерозподілу часу, ми отримали такі результати. Дані вимірювань за *комунікативно-когнітивним критерієм* сформованості ППК, які проілюстровані у табл. Ж. 13, Ж. 14, підтверджують ефективність пропонованої педагогічної технології. За результатами написання підсумкового тесту, було з'ясовано, що більшість студентів-філологів досягли запланованого **К** 0,75

(середній показник **К** в ЕГ складає 0,77). Одночасно, в майбутніх філологів підвищився рівень сформованості ППК і за іншими критеріями: зростає кількість студентів із високим рівнем ППК за *мотиваційним критерієм* (27,6% в середньому), натомість, лише 14,2% (в середньому) мають низький рівень (див. табл. Ж 3). Слід також додати, що за результатами анкетування найбільший відсоток тепер складають мотиви шкали «оволодіння професією» (46,7%), мотиви шкали «набуття знань» так само посідають середню позицію – 33,9%, а показники мотивів шкали «отримання диплому» знизилися до 19,4%. Найменш динамічними є зміни рівня сформованості ППК за *особистісним критерієм* (див. табл. Ж. 4, Ж. 5 та Ж. 6). Це є цілком природнім, оскільки досить важко вплинути на формування особистісних якостей за відносно коротким терміном експериментального навчання.

Узагальнюючи результати діагностування як за окремими показниками ППК, так і в цілому, можна зробити висновок про певне зростання рівня сформованості ППК наприкінці другого підетапу розвідувального експерименту. Як видно з таблиці 3.7, порівняно з КГ, динаміка змін у ЕГ є помітною, що доводить ефективність запропонованої нами педагогічної технології.

Таблиця 3.7

Розподіл студентів за рівнем сформованості ППК наприкінці другого підетапу розвідувального експерименту

Рівень	ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3		у середньому	КГ1		КГ2		КГ3		у середньому
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	%
Високий	4	44,4	5	45,5	6	40,0	43,3	2	20,0	2	18,1	2	16,7	18,2
Достатній	4	44,4	5	45,5	7	46,7	45,6	3	30,0	4	36,3	4	33,3	33,2
Низький	1	11,2	1	9,0	2	13,3	11,1	5	50,0	5	45,5	6	50,0	48,5
Загалом	9	100	11	100	15	100	-	10	100	11	100	12	100	-

Так, кількість осіб із високим рівнем сформованості ППК збільшилася в середньому до 43,3%, а в КГ цей показник залишився майже незмінним (18,2%). Водночас, кількість студентів із низьким рівнем ППК в ЕГ зменшилася до 11,1% (в середньому), а в КГ відбулися незначні зміни: кількість осіб, що мають низький

рівень становить 48,5 % (в середньому). Майже половина майбутніх філологів в ЕГ досягли достатнього рівня сформованості ПК (45,6%), а в КГ їх кількість менша – 33,2%.

Результати моніторингу щодо впровадження МНП у навчальний процес, проведеного наприкінці другого підетапу експериментального навчання виявилися більш оптимістичними. Використання мультимедійних презентацій у процесі навчання справило позитивне враження на викладачів (91%) і студентів (93%). Більше половини респондентів (76% опитуваних) високо оцінили якість змісту МНП у мовному і мовленнєвому аспектах, 85% респондентів відзначили практичну спрямованість комунікативних завдань у них, а 95% учасників анкетування підтримали наявність творчих проектів і їх фахову зорієнтованість.

Таким чином, аналіз отриманих даних опитування й інших проведених діагностик свідчить на користь проведеної роботи з корекції навчальних матеріалів і доцільності використання МНП у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Табл. 3.7 і 3.8 ілюструють узагальнені результати навчання майбутніх філологів за пропонованою педагогічною технологією і без неї, а гістограми, представлені на рис.3.1 і 3.2, унаочнюють динаміку співвідношення кількості студентів із різними рівнями сформованості ПК.

Таблиця 3.8

Розподіл студентів у контрольних групах на початку і наприкінці розвідувального експерименту за рівнем сформованості ПК

Рівень	Початок						Кінець					
	КГ1		КГ2		КГ3		КГ1		КГ2		КГ3	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий	2	20,0	2	18,2	2	16,7	2	20,0	2	18,1	2	16,7
Достатній	3	30,0	3	27,3	3	25,0	3	30,0	4	36,3	4	33,3
Низький	5	50,0	6	54,5	7	58,3	5	50,0	5	45,5	6	50,0
Загалом	10	100	11	100	12	100	10	100	11	100	12	100

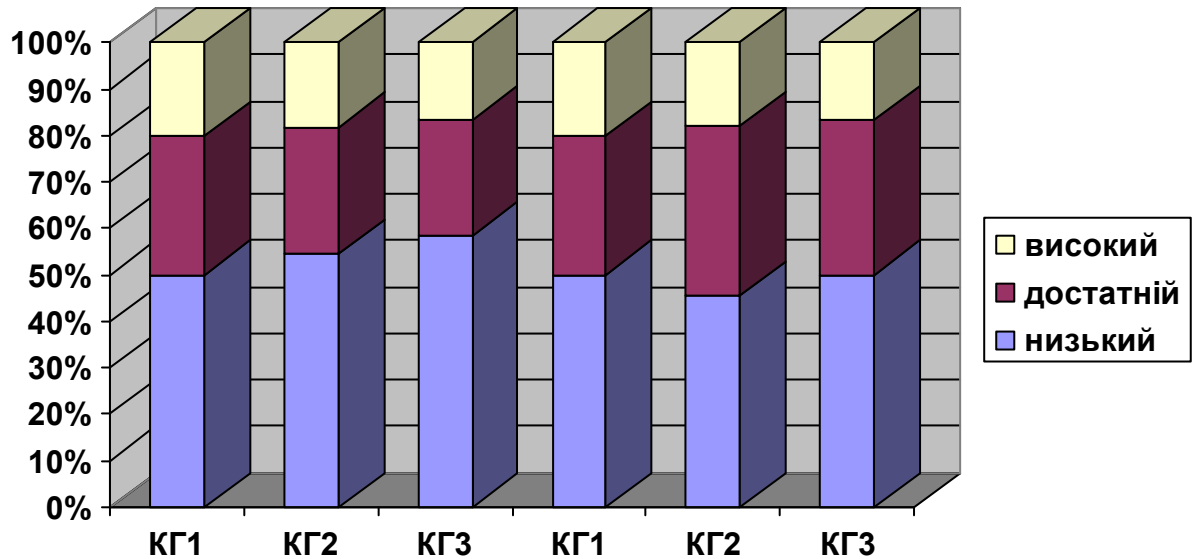


Рис. 3.1. Динаміка сформованості ПШ майбутніх філологів у контрольних групах упродовж розвідувального експерименту

Таблиця 3.9

Розподіл студентів в експериментальних групах на початку і наприкінці розвідувального експерименту за рівнем сформованості ПШ

Рівень	Початок						Кінець					
	ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3		ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий	2	22,2	2	18,2	2	13,3	4	44,4	5	45,5	6	40,0
Достатній	2	22,2	3	27,3	4	26,7	4	44,4	5	45,5	7	46,7
Низький	5	55,6	6	54,5	9	60,0	1	11,2	1	9,0	2	13,3
Загалом	9	100	11	100	15	100	9	100	11	100	15	100

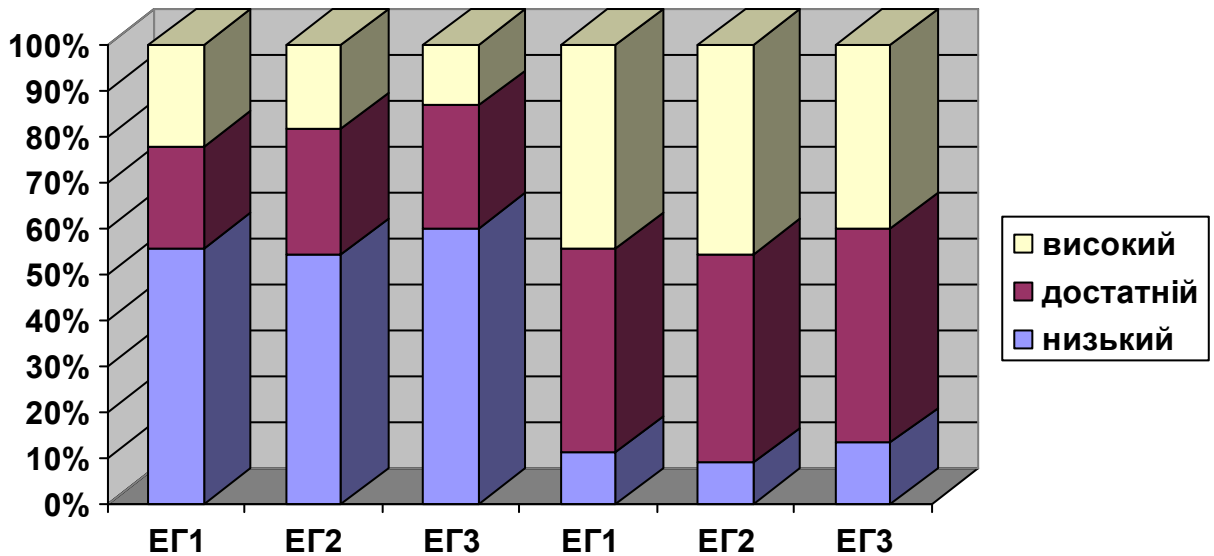


Рис. 3.2. Динаміка сформованості ПК майбутніх філологів у експериментальних групах упродовж розвідувального експерименту

Позитивні результати, отримані наприкінці на другого підетапу розвідувального експерименту, дозволили нам перейти до апробації педагогічної технології в інших ВНЗ.

2.2. Формувальний експеримент. До формувального етапу експериментального навчання, що проводився у I семестрі 2013 - 2014 н.р., було залучено студентів-філологів III курсу за спеціальністю «Іноземна мова та література» університетів України: Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та Мукачівського державного університету. Навчальні заклади, що брали участь в експерименті, були забезпечені комплектом необхідних навчальних матеріалів, їм регулярно надавалася консультативна допомога в телефонному й електронному режимах. Процес навчання в експериментальних групах здійснювався викладачами вищезазначених вишів згідно з розробленою і в подальшому доопрацьованою педагогічною технологією впровадження МНП у процес формування ПК майбутніх філологів. У контрольних групах навчальний процес здійснювався за традиційною методикою.

В експериментальному навчанні брали участь 209 студентів-філологів. У складі ЕГ налічувалося 109 студентів, а в КГ – 101. Умови навчання як

експериментальних, так і в контрольних групах практично не відрізнялися. Рівноцінність груп досягалася за умов:

1) студенти як експериментальних, так і контрольних груп навчалися до експерименту за програмами, що асоціюються із загальною програмою для вищих мовних університетів [188];

2) контингент груп складали студенти з приблизно однаковим рівнем успішності (умова перевірялася під час вхідної діагностики);

3) в обох групах викладали як досвідчені педагоги, так і молоді викладачі.

На початку експериментальної роботи було проведене діагностування (опитування, анкетування), яке дозволило визначити ставлення майбутніх філологів до їх майбутньої професії, навчальної дисципліни «Іноземна мова» та до використання мультимедійних засобів навчання.

Аналіз відповідей на запитання: «*Чи подобається вам ваша майбутня спеціальність?*» дозволив розрахувати *індекс задоволеності* за допомогою формули, запропонованої Н. В. Кузьміною [141]. Результати обчислень подані у табл. 3.10:

Таблиця 3.10

Результати обчислення індексу задоволеності студентів-філологів

Групи	Кількість респондентів						Індекс задоволеності
	Загальна	а	б	в	г	д	
КГ	101	38	35	13	10	5	0,386
ЕГ	108	43	36	12	11	6	0,407

Отримані дані засвідчили, що індекс задоволеності контрольних та експериментальних груп практично не відрізняється (різниця становить лише 0,021). Це є підтвердженням рівноцінності контингенту експериментальних і контрольних груп. Результати анкетування стосовно визначення ставлення майбутніх філологів і викладачів до використання мультимедійних навчальних засобів у процесі професійної іншомовної підготовки продемонстрували позитивну налаштованість учасників експерименту до їх упровадження – 65% опитуваних

приваблюють нові засоби навчання і вони готові до їх використання у процесі навчання. Попри психологічну готовність більшості респондентів, опитування виявило наявність ускладнень щодо організації цього процесу. Відтак, нами був проведений спеціальний інструктаж для викладачів-учасників експерименту, надані методичні рекомендації й комплект навчальних матеріалів, необхідний для проведення експерименту.

Для визначення загального стану сформованості ПКК майбутніх філологів на початку експериментальної роботи була здійснена діагностика показників ПКК за чотирма критеріями за допомогою тих самих методик, які нами застосовувалися в межах констатувального зрізу. Результати подані в Додатку 3.

Аналітична робота, проведена в межах вхідної діагностики дозволила зробити висновок про те, що рівень сформованості ПКК за усіма критеріями у майбутніх філологів переважно низький (62,1% в експериментальних групах та 64,3% в контрольних) і ненабагато відрізняється від результатів аналогічних вимірювань, що здійснювалися під час констатувального зрізу. Результати подані в табл. 3.11:

Таблиця 3.11

Розподіл студентів за рівнем сформованості ПКК на початок формувального експерименту

Рівень	ЕГ		КГ	
	осіб	%	осіб	%
Високий	15	13,9	12	11,9
Достатній	26	24,0	24	23,8
Низький	67	62,1	65	64,3
Загалом	108	100	101	100

Як видно з табл. 3.11, рейтинг сформованості ПКК у майбутніх філологів також свідчить про відносну тотожність умов навчання в експериментальних і контрольних групах.

Процедура навчання студентів-філологів на формувальному етапі експериментальної роботи відбувалася за запропонованою і згодом

доопрацьованою нами педагогічною технологією в експериментальних групах, а в контрольних – навчання проходило без змін. Аналізу й інтерпретації результатів формувального етапу експерименту присвячений наступний підрозділ нашого дослідження.

3.2 Експериментальна перевірка результатів навчання

Підсумкова діагностика стану сформованості ПК майбутніх філологів була спрямована, насамперед, на визначення коефіцієнту навченості за В. П. Беспальком за допомогою авторської методики (див. Додаток Е). Результати тесту, запропонованого для виконання студентам наприкінці експериментального навчання, засвідчили, що в ЕГ було досягнуто запланованого результату 0,75, середній коефіцієнт **К** склав 0,79. Одночасно, ми здійснили вимірювання й інших показників сформованості ПК, застосовуючи методики, що були описані вище. Рівень сформованості ПК навчальної мотивації студентів значно підвищився: кількість осіб із високим рівнем ПК склала 34,3% проти 7,4% на початку експерименту, з достатнім рівнем – 54,6% порівняно з 19,4% на початку, а з низьким – 11,1% проти 73,2% під час вхідної діагностики. Як і наприкінці другого підетапу розвідувального експерименту, змінився розподіл мотивів учіння: мотиви шкали «оволодіння професією» стали домінуючими (45,5% в середньому проти 5,9% на початку експерименту), друге місце посідають мотиви «набуття знань» (41,2% проти 26,7% в середньому), і лише третю позицію обіймають мотиви «отримання диплому».

Отже, запропонована педагогічна технологія впровадження МНП у процес формування ПК майбутніх філологів є доцільною, оскільки позитивно впливає на рівень сформованості ПК майбутніх філологів за *мотиваційним критерієм*.

Позитивна динаміка у показниках спостерігалася під час процедури самодіагностики оцінювально-регулятивних умінь. Так, більшість майбутніх філологів оцінили свої уміння на 5 - 6 балів, що відповідає достатньому рівню, а 30% респондентів оцінили їх за найвищою шкалою (7 - 9 балів). Відповідно

кількість студентів із низьким рівнем сформованості оцінювально-регулятивних умінь за даними самооцінювання становить лише 6%.

Так само, як і під час розвідувального експерименту, дані самооцінювання рівня сформованості професійно значущих якостей майбутніх філологів майже не змінилися (домінували достатній і високий рівні). Результати анкетувань за іншими методиками, що згадувалися вище, ненабагато відрізнялися, хоча у показниках самооцінки відчувалася тенденція у бік завищення реальних даних. Результати вимірювань стану сформованості ПК за *особистісно-професійним і рефлексивним критеріями* після завершення експериментального навчання представлено у табл. 3. 7 та 3. 9 (див. Додаток 3).

Обробка даних за всіма показниками дала змогу отримати узагальнені результати про сформованість ПК у майбутніх філологів наприкінці формульовального експерименту. Як бачимо з табл. 3.12, наприкінці експериментального навчання кількість майбутніх філологів з високим і достатнім рівнем сформованості ПК в ЕГ збільшилася до 87,97%, натомість у КГ їх кількість становить лише 55,44%.

Таблиця 3.12

Розподіл студентів за рівнем сформованості ПК наприкінці формульовального експерименту

Рівень	ЕГ		КГ	
	осіб	%	осіб	%
Високий	40	37,04	20	19,8
Достатній	55	50,93	36	35,64
Низький	13	12,04	45	14,55
Загалом	108	100	101	100

Позитивну динаміку змін ілюструє гістограма 3.3:

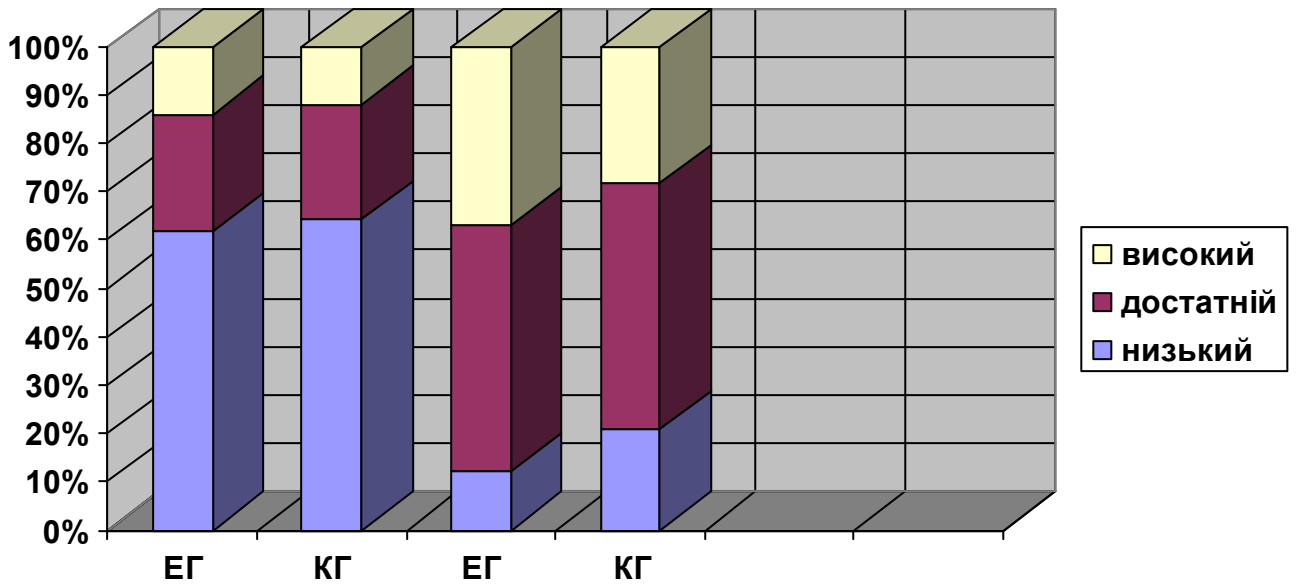


Рис. 3.3. Динаміка сформованості ПК майбутніх філологів у експериментальних групах упродовж формувального експерименту

Для підтвердження вірогідності результатів експериментального навчання за пропонованою педагогічною технологією ми використали методи статистичного аналізу.

Ми скористалися критерієм Пірсона [162, с. 149-154], який дозволяє зіставити два чи більше емпіричних розподіли однієї та тієї ж ознаки (в нашому випадку це рівень сформованості ПК у контрольній та експериментальній групах).

Спочатку ми сформулювали дві гіпотези:

H_0 : емпіричний розподіл рівня сформованості ПК у контрольній групі не відрізняється від емпіричного розподілу в експериментальній групі;

H_1 : емпіричні розподіли рівня сформованості ПК у контрольній та експериментальній групах відрізняються між собою.

На наступному етапі було побудовано таблицю емпіричних і теоретичних частот для контрольної та експериментальної групи. Емпірична частота – це кількість студентів однієї групи, а теоретична частота дорівнює добутку суми емпіричних частот двох груп на відповідну вагу (частку) конкретної групи в усій вибірці. Розрахунок емпіричних і теоретичних частот подано у табл. 3.13:

Таблиця 3.13

Емпіричні та теоретичні частоти рівня сформованості ППК експериментальної та контрольної групи на початок формувального експерименту

Рівні сформованості ППК	Емпіричні частоти (осіб)		Сума	Теоретичні частоти	
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
Високий	15	12	27	14,04	12,96
Достатній	26	24	50	26	24
Низький	67	65	132	68,64	63,36
Сума	108	101	209	108,68	100,32

Обчислення виконуються за формулою [213, с.124]:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_e - f_m)^2}{f_m}, \quad (3.3)$$

де f_e – емпірична частота;

f_m – теоретична частота;

j – порядковий номер рівня сформованості ППК;

k – кількість рівнів сформованості ППК в обох групах.

Подальший розрахунок критерію Пірсона зручно виконувати у вигляді зведеної таблиці:

Розрахункова таблиця для обчислення критерію Пірсона

		Емпірична частота (f_e)	Теоретична частота (f_m)	$(f_e - f_m)$	$(f_e - f_m)^2$	$\frac{(f_e - f_m)^2}{f_m}$
1	ЕГ	15	14,04	0,96	0,922	0,066
2	КГ	12	12,96	-0,96	0,922	0,071
3	ЕГ	26	26	0	0	0
4	КГ	24	24	0	0	0
5	ЕГ	67	68,64	-1,64	2,69	0,039
6	КГ	65	63,36	1,64	2,69	0,042
Сума		209	209	0	0	0,218

Отже, $\chi^2_{emp} = 0,218$.

Підрахуємо число ступенів свободи за формулою [210, с.129]:

$$v = (k - 1)(c - 1), \quad (3.4)$$

де k – кількість рівнів сформованості ПК в обох групах;

c – кількість розподілів, що порівнюються.

Враховуючи число ступенів свободи $v = 5$ та рівень значущості $\alpha = 0,05$, який вважається достатнім для переважної більшості педагогічних досліджень, за таблицею значень критерію знаходимо $\chi^2_{кр} = 11,070$. Таким чином $\chi^2_{emp} < \chi^2_{кр}$.

Отже, приймаємо гіпотезу H_0 : емпіричний розподіл рівня сформованості ПК у контрольній групі не відрізняється від емпіричного розподілу в експериментальній групі. Тим самим доведено однорідність обраних нами досліджуваних груп.

Якщо вважати, що високий і достатній рівні сформованості ПК слугують показниками ефективності пропонованої технології навчання, то для проведення статистичного аналізу з метою достовірної оцінки суттєвості розбіжностей між процентними долями в досліджуваних групах логічно обмежитись показниками

низького рівня сформованості ПК в КГ та ЕГ. Показники низького рівня сформованості ПК подано в табл. 3.15:

Таблиця 3.15

Зведена таблиця показників низького рівня сформованості ПК наприкінці формувального експерименту

Критерії сформованості ПК		мотиваційний	особистісний	рефлексивний	комунікативно-когнітивний
Група					
КГ	осіб	52	33	55	60
	%	51,5	32,7	54,5	59,4
ЕГ	осіб	12	8	14	6
	%	11,1	7,4	13	5,6

Обчислення даних за критерієм φ^* – кутового перетворення Фішера є можливим лише за кожним окремим компонентом ПК.

1. Ціле-мотиваційний компонент.

Гіпотези:

- H_0 : частка студентів з низьким рівнем навчальної мотивації в КГ не більше, ніж в ЕГ;
- H_1 : частка студентів з низьким рівнем навчальної мотивації в КГ більше, ніж в ЕГ.

За таблицею [213, с. 157-161; 330-331] визначаємо величини φ^* , що відповідають процентним долям у кожній із досліджуваних груп:

$$\varphi_{1(51,5\%)} = 1,601;$$

$$\varphi_{2(11,1\%)} = 0,679.$$

Підрахуємо емпіричне значення φ^* за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}; \quad (3.5)$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі (51,5%);

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі (11,1%);

n_1 – кількість осіб у КГ

n_2 – кількість осіб в ЕГ.

Отримавши $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,87$, ми визначили за відповідною таблицею, що він відповідає рівню значущості $p = 0,00$.

Критичним значенням $\varphi_{\text{кр}}$ відповідають прийняті в психології та педагогіці рівні статистичної значимості:

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$, то приймається H_1 : частка студентів з низьким рівнем навчальної мотивації в КГ більше, ніж в ЕГ.

2. Індивідуально-психологічний компонент.

Сформульовані гіпотези:

- H_0 : частка студентів з низьким рівнем сформованості професійно значущих якостей у КГ не більше, ніж в ЕГ;

- H_1 : частка студентів з низьким рівнем сформованості професійно значущих якостей у КГ більше, ніж в ЕГ.

Визначимо величини φ^* , що відповідають процентним долям у кожній із досліджуваних груп:

$$\varphi_{1(32,7\%)} = 1,217;$$

$$\varphi_{2(7,4\%)} = 0,551.$$

Підрахуємо емпіричне значення φ^* за формулою 3.5:

Отримавши $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,69$, визначимо за відповідною таблицею, що він відповідає рівню значущості $p = 0,04$.

Критичні значенням $\varphi_{\text{кр}}$:

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0,05)$, то приймається H_1 : частка студентів з низьким рівнем сформованості професійно значущих якостей у КГ, ніж в ЕГ.

3. Оцінювально-регулятивний компонент.

Сформулюємо гіпотези:

- H_0 : частка студентів з низьким рівнем сформованості оцінювально-регулятивних умінь у КГ не більше, ніж в ЕГ;
- H_1 : частка студентів з низьким рівнем сформованості оцінювально-регулятивних умінь у КГ більше, ніж в ЕГ.

Визначимо величини φ^* , що відповідають процентним долям у кожній із досліджуваних груп:

$$\varphi_{1(54,5\%)} = 1,661;$$

$$\varphi_{2(13\%)} = 0,738.$$

Емпіричне значення φ^* підрахуємо за формулою 3.5.

Отримане $\varphi^*_{\text{емп}} = 3,08$ порівняємо з критичними значеннями $\varphi_{\text{кр}}$:

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Оскільки $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$, то відхиляється H_0 і приймається H_1 : частка студентів з низьким рівнем сформованості оцінювально-регулятивних умінь у КГ більше, ніж в ЕГ.

4. Когнітивно-діяльнісний компонент.

Сформулюємо гіпотези:

- H_0 : частка студентів з низьким рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності в КГ не більше, ніж в ЕГ;
- H_1 : частка студентів з низьким рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності в КГ більше, ніж в ЕГ.

Визначимо величини φ^* , що відповідають процентним долям у кожній із досліджуваних груп:

$$\varphi_{1(40,6\%)} = 1,382;$$

$$\varphi_{2(13,9\%)} = 0,761.$$

Емпіричне значення φ^* підрахуємо за формулою 3.5.

Отримавши в результаті обчислень $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,06$, визначимо за відповідною таблицею, що він відповідає рівню значущості $p = 0,02$. Отримане $\varphi^*_{\text{емп}}$ порівняємо з відомими нам критичними значеннями $\varphi_{\text{кр}}$:

$$\varphi^{*}_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Таким чином, оскільки $\varphi^{*}_{емп} > \varphi^{*}_{кр}$, то приймається H_1 : частка студентів з низьким рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності в КГ більше, ніж в ЕГ. Побудуємо «вісь значущості» [213, с.29-31], де

$\varphi^{*}_{емп1} - \varphi^{*}_{емп}$, що підтверджує достовірність відмінностей у низькому рівні сформованості навчальної мотивації у студентів ЕГ і КГ;

$\varphi^{*}_{емп2} - \varphi^{*}_{емп}$, що підтверджує достовірність відмінностей у низькому рівні сформованості професійно значущих якостей у студентів ЕГ і КГ;

$\varphi^{*}_{емп3} - \varphi^{*}_{емп}$, що підтверджує достовірність відмінностей у низькому рівні сформованості оцінювально-регуляційних умінь у студентів ЕГ і КГ;

$\varphi^{*}_{емп4} - \varphi^{*}_{емп}$, що підтверджує достовірність відмінностей у низькому рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності у студентів ЕГ і КГ.

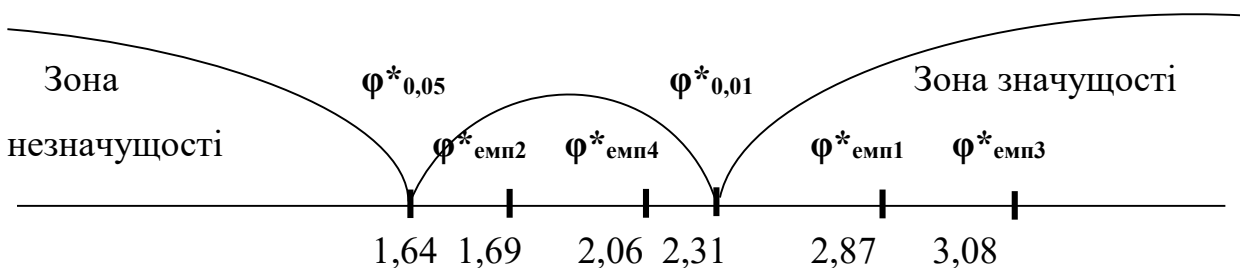


Рис. 3.4. Вісь значущості

Отримані нами результати статистично доводять ефективність пропонованої нами педагогічної технології формування ПК майбутніх філологів з використанням МНП.

Використовуючи одержані дані про рівні сформованості ПК студентів КГ та ЕГ наприкінці формувального експерименту (див. табл. 3.12), ми вирішили скористатись критерієм Пірсона, щоб довести, що саме пропонована педагогічна технологія є ефективною.

Сформулюємо гіпотези.

- H_0 : незважаючи на пропоновану технологію навчання, рівень сформованості ПК в ЕГ не перевищує рівень сформованості ПК у КГ;

- H_1 : завдяки пропонованій технології навчання рівень сформованості ПК в ЕГ перевищує рівень сформованості ПК у КГ. Розрахунок емпіричних і теоретичних частот подано у табл. 3.16. Обчислення виконували за формулою 3.3.

Таблиця 3.16

Емпіричні та теоретичні частоти рівня сформованості ПК експериментальної та контрольної групи наприкінці формувального експерименту

Рівні сформованості ПК	Емпіричні частоти (осіб)		Сума	Теоретичні частоти	
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
Високий	40	20	60	31,2	28,8
Достатній	55	36	91	47,32	43,68
Низький	13	45	58	30,16	27,84
Сума	108	101	209	108,68	100,32

Результати подальших проміжних розрахунків критерію Пірсона подано у табл. 3.17:

Таблиця 3.17

Розрахункова таблиця для обчислення критерію Пірсона

		Емпірична частота (f_e)	Теоретична частота (f_m)	$(f_e - f_m)$	$(f_e - f_m)^2$	$\frac{(f_e - f_m)^2}{f_m}$
1	ЕГ	40	31,2	8,80	77,44	2,48
2	КГ	20	28,8	-8,80	77,44	2,69
3	ЕГ	55	47,32	7,68	58,98	1,25
4	КГ	36	43,68	-7,68	58,98	1,35
5	ЕГ	13	30,16	-17,16	294,47	9,76
6	КГ	45	27,84	17,16	294,47	10,58
Сума		209	209	0	861,78	28,11

Отже, $\chi^2_{em} = 28,11$.

Враховуючи число ступенів свободи $\nu=5$ та рівень значущості $\alpha = 0,05$, за таблицею знаходимо критичне значення $\chi^2_{кр}$:

$$\chi^2_{кр} = \begin{cases} 11,070 (p \leq 0,05) \\ 15,086 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Отримане $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$.

Таким чином, підтвердилася гіпотеза H_1 : завдяки пропонованій технології навчання рівень сформованості ПК в експериментальній групі перевищує рівень сформованості ПК у контрольній групі.

На початку експерименту перед нами стояло завдання з'ясувати, чи існує залежність рівня сформованості ПК у майбутніх філологів ЕГ від запропонованої технології впровадження МНП. Для цього ми провели альтернативний аналіз. Ми склали матрицю, за даними якої обчислили коефіцієнт асоціації (K_a) та коефіцієнт контингенції, або залишкової детермінації, (K_k) за формулами:

$$K_a = \frac{ad - bc}{ad + bc} \quad (3.6)$$

$$K_k = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a + c)(b + d)(a + b)(c + d)}} \quad (3.7)$$

Таблиця 3.18

Матриця даних за рівнем сформованості ПК наприкінці формувального експерименту

Група	Рівень сформованості ПК	високий та достатній	низький	Σ
ЕГ		a = 59	b = 23	a + b = 108
КГ		c = 36	d = 47	c + d = 101
	Σ	a + c = 95	b + d = 70	–

Підставивши у формулу відповідні числові значення, одержуємо:

$$K_a = 0,71,$$

$$K_k = 0,36.$$

На підставі одержаного результату визначаємо зв'язок між пропонованою технологією навчання та рівнем сформованості ПК. Якщо абсолютне значення коефіцієнта $0,70 \leq K_a \leq 0,99$, а $0,3 \leq K_k \leq 0,49$, то статистичний взаємозв'язок є дуже міцним. Визначимо коефіцієнт детермінації (D) і коефіцієнт невизначеності (S) за формулами:

$$D = K_a^2 * 100\%, \quad (3.8)$$

$$S = 100\% - D. \quad (3.9)$$

Підставивши у формули відповідні числові значення, одержуємо такі дані:

$$D = 50,3 \%;$$

$$S = 49,7 \%.$$

За результатами проведеного нами альтернативного аналізу можна зробити висновок, що існує значна залежність рівня сформованості ПК майбутніх філологів від пропонованої педагогічної технології ($K_a = 0,41$, $K_k = 0,36$ і $D = 50,3$ %). 49,7% варіації рівня сформованості ПК майбутніх філологів залежить від дії інших факторів. Таким чином, перевірка результатів формувального експерименту методами статистичного математичного аналізу підтвердила ефективність педагогічної технології формування ПК майбутніх філологів із використанням МНП з дотриманням визначених і обґрунтованих вище дидактичних умов.

3.3 Методичні рекомендації щодо вдосконалення процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних навчальних презентацій

Нами досліджено й експериментально перевірено можливі шляхи формування ПК майбутніх філологів засобами МНП. Втім, як зазначається у

науково-методичній літературі [12; 33; 47; 54; 74; 76; 100], ефективність упровадження мультимедійних технологій у процес навчання майбутніх фахівців зростає у тому випадку, якщо їх використання дидактично та методично обґрунтоване. Залучення МНП до процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців вимагає від педагога володіння певним арсеналом знань з методики проведення занять із їх використанням. Результати теоретичного аналізу та експериментального навчання, власний досвід роботи дали можливість розробити методичні рекомендації для викладачів щодо застосування мультимедійних презентацій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Вважаємо, що вони можуть бути корисними для викладачів у процесі організації занять як з англійської, так й інших мов.

1. Формування ПК майбутніх філологів засобами МНП вимагає, на нашу думку, дотримання певних умов студентами і викладачами. Студент має володіти базовими навичками користування комп'ютерною технікою, вміти працювати з сучасними інформаційними джерелами; спостерігати, порівнювати, класифікувати, систематизувати інформацію, що надходить, відповідно до поставлених навчальних завдань, передбачати, оцінювати інформацію, формулювати ідеї тощо; виокремлювати в прочитаному або почутому головні ідеї та опорні поняття, встановлювати зв'язок між фактами, подіями, поняттями; знаходити інформацію з історії й культури різних країн, складати план й інтерпретувати прочитане або почуте згідно з контекстом мовленнєвого продукту; конструктивно критикувати та обґрунтовувати свої думки, висновки, рішення; виконувати навчально-професійні, дослідницькі завдання в індивідуальній і колективній роботі; використовувати власний досвід оволодіння іншомовним мовленням; удосконалювати свої навчальні стратегії. Водночас, майбутньому філологу необхідно зважати на ергономічні норми роботи з комп'ютером (уникати тривалого перебування коло монітора, стежити за своєю осанкою, не допускати перевантаження зору).

2. Для використання МНП у процесі іншомовної підготовки студентів викладачу необхідні: а) сучасне матеріально-технічне забезпечення; б) уміння ним користуватися; в) знання правил техніки безпеки. Матеріально-технічне

забезпечення передбачає наявність відповідного обладнання: комп'ютерний клас, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка, додатковий екран. Неодмінною умовою ефективної організації навчання студентів-філологів за допомогою МНП є теоретична і практична готовність педагога використовувати інноваційні технології навчання, що передбачає постійну, неперервну самоосвіту. Для реалізації навчальних цілей педагог повинен вміти працювати у такому програмному середовищі: Microsoft Office PowerPoint; Microsoft Excel; Flash; Dreamweaver; Filmaker тощо.

3. Плануючи заняття з використанням мультимедійних презентацій, рекомендуємо враховувати такі чинники: зміст теми, що вивчається, мету заняття, стан забезпечення освітнього закладу (мультимедійна дошка або екран, проектор, наявність потужних комп'ютерів, доступ до мережі Інтернет, клавіатура, миша, мікрофони тощо), вікові й індивідуальні особливості студентів, рівень їхньої іншомовної підготовленості.

4. Враховуючи особливості кредитно-модульної організації навчання, упровадження мультимедійних презентацій у процес професійної іншомовної підготовки необхідно здійснювати планомірно, систематично і цілеспрямовано. Це передбачає регулярне використання мультимедійних презентацій, об'єднаних у тематичні блоки, що складають навчальний модуль. Зміст презентацій побудований за принципом наступності і спрямований на формування усіх компонентів професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.

5. Зважаючи на те, що професійна іншомовна компетентність – особистісне утворення, складовою якого є індивідуально-психологічний компонент, процес навчання професійного іншомовного спілкування засобами мультимедійних презентацій доцільно будувати з позицій особистісно орієнтованого підходу. Він створює сприятливі умови для формування і розвитку особистості майбутнього фахівця і розкриття його творчого потенціалу. Відповідно, добір змісту для мультимедійних презентацій та їх використання у процесі навчання студентів слід здійснювати на засадах цього підходу, що передбачає урахування індивідуальних особливостей і потреб студентів-філологів. Це втілюється у змісті рольових і

ділових ігор та розподілі ролей у них в межах професійно значущих для майбутніх філологів тем; під час добору фахово зорієнтованих тем, змісту та розподілу функцій в організації та проведенні проектної роботи; у доборі пар для діалогу, формуванні малих груп, що передбачає урахування рівня іншомовної підготовленості студентів; у формулюванні професійно спрямованих індивідуальних комунікативних завдань; у доборі актуальних з точки зору професійної значущості текстів для читання, аудіо та відеоматеріалів для аудіювання і створенні завдань до них; в індивідуалізації домашнього завдання; упровадженні видів роботи, котрі вчать майбутнього філолога думати, усвідомлювати мету власної діяльності, здійснювати самоконтроль і самокоригування, оцінювати якість виконаної роботи.

6. Комунікативно-діяльнісна парадигма забезпечує практичне спрямування навчання й ефективне оволодіння студентами знаннями, навичками й уміннями професійного іншомовного спілкування. Відтак, цей підхід може бути рекомендованим для організації процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних презентацій. Він зумовлює підготовку змісту мультимедійних презентацій та способи їх використання у навчально-пізнавальній діяльності студентів. У зв'язку з цим, у змісті презентацій доцільно використовувати автентичні матеріали як реальні продукти мовленнєвої діяльності носіїв мови; комунікативно спрямовані вправи і завдання, що спонукають мовленнєву взаємодію; методи, форми роботи, що забезпечують спілкування студентів, спрямоване на постановку і виконання конкретних навчальних завдань: рольові та ділові ігри, проблемні ситуації; взаємонавчання і взаємоконтроль. Зважаючи на принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури, задекларований у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [80], значну увагу приділяємо навчання професійного іншомовного спілкування майбутніх філологів у взаємозв'язку з оволодінням елементами культури народу-носія мови. Відтак, пред'явлення мовного і мовленнєвого матеріалу у презентаціях, зіставляючи його з культурними цінностями шляхом використання автентичної наочності, яка надає можливість

відстежувати структури автентичних мовленнєвих актів іншомовної культури, їх залежність від національної системи культурних цінностей.

7. Особливу увагу в процесі професійної іншомовної підготовки необхідно приділяти її фаховому спрямуванню, оскільки це справляє значний вплив на мотиваційну складову і формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів у цілому. Зорієнтованість іншомовної підготовки на особливості майбутньої спеціальності реалізується у доборі актуальних для майбутніх філологів тем спілкування у змісті мультимедійних презентацій; наявності видів роботи, які готують студентів до професійної діяльності: обговорення, дискусії, диспути, рольові й ділові ігри, підготовка і презентація творчих проектів, написання рецензій, статей, есе тощо. Саме їх комплексне застосування створює належні умови для формування усіх компонентів професійної іншомовної компетентності засобами мультимедійних навчальних презентацій.

8. У зв'язку з тим, що навчально-пізнавальна діяльність студентів має поетапний характер, формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних презентацій здійснюється на усіх трьох етапах цього процесу: допереглядовому, переглядовому та післяпереглядовому, котрі мають свою мету і відіграють важливу роль у формуванні професійної іншомовної компетентності. Так, на допереглядовому етапі майбутній філолог усвідомлює мету своєї діяльності, її доцільність, у зв'язку з чим процес навчання набуває вмотивованості (формується позитивне ставлення до навчання), створюється належна психологічна атмосфера на занятті, нівелюються певні граматичні, лексичні або фонетичні труднощі, пов'язані з розумінням пропонованого навчального матеріалу. На переглядовому етапі відбувається передача філологічних знань, формуються відповідні навички і розвиваються практичні уміння професійного іншомовного спілкування. Не менш важливим є післяперегляданий етап, метою якого є вдосконалення комунікативних умінь майбутніх філологів, а також оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності, їх аналіз, що призводить до усвідомлення майбутніми філологами

необхідності професійного розвитку і саморозвитку, виникнення бажання самовдосконалюватися, без чого неможливе формування професійної іншомовної компетентності.

9. У ході конструювання змісту мультимедійних презентацій і роботи з ними на занятті доцільно: а) використовувати різноманітні методи і прийоми у створенні проблемних ситуацій, а саме: постановка теоретичного чи практичного завдання, що вимагає подолання перешкод між сформованим світоглядом студента, накопиченим особистісним досвідом і новими фактами та явищами; б) враховувати інтелектуальні здібності студентів: рівень складності завдань повинен відповідати рівню інтелектуального розвитку студентів; в) у випадку неспроможності студентів виконати завдання самостійно, надавати допомогу у вигляді консультації викладача.

10. Перед початком роботи над мультимедійною навчальною презентацією необхідно усвідомити її цілі та зміст. Презентація має бути короткою, доступною для розуміння як організаційних форм, так і її змісту, а також композиційно завершеною. Її тривалість за сценарієм повинна складати не більше 20-25 хвилин аудиторного часу за наявності 20-25 слайдів, а демонстрація одного слайду займає близько 1 хвилини. Мультимедійні презентації, що мають більшу тривалість і кількість слайдів, рекомендуємо використовувати у формі самостійної роботи студентів у позааудиторний час.

11. Доцільно здійснювати проектування мультимедійної навчальної презентації поетапно: 1) розподілити навчальний матеріал по слайдах; 2) скласти сценарій реалізації; 3) розробити дизайн презентації; 4) здійснити добір медіафрагментів (тексти, ілюстрації, відео, запис аудіофрагментів); 5) підготувати музичний супровід (якщо він передбачений сценарієм); 6) протестувати підготовлену презентацію.

12. На будь-якому етапі заняття з використанням мультимедійних навчальних презентацій викладач повинен виконувати роль організатора, консультанта й активного учасника спілкування, який своєчасно надає необхідні пояснення і рекомендації щодо організації навчання, підтримує процес іншомовної

комунікації, інформує студентів на початку заняття про зміст, обсяг і термін роботи студентів із мультимедійними презентаціями.

13. Доцільно приділяти увагу психологічному стану студентів, намагатися уникати їх перевтоми і запобігати їй виникненню; чітко розподіляти час роботи з презентаціями, уникаючи надмірного захоплення мультимедійними засобами навчання. У разі зменшення концентрації уваги і зниження рівня навчальної мотивації студентів рекомендоване варіювання видів діяльності, форм і методів навчання, інтегроване використання мультимедійних презентацій і традиційних засобів навчання.

Висновки до третього розділу

Ефективність запропонованої педагогічної технології впровадження МНП у процес формування ПК майбутніх філологів перевірялася за допомогою розробленої нами програми експериментального дослідження. Вона складалася з трьох етапів: 1) констатувальний етап; 2) експериментальне навчання; 3) оброблення й інтерпретація отриманих результатів експериментального навчання. Експериментальна робота проводилася на базі різних ВНЗ протягом 2012 - 2014 рр.

На першому етапі експериментального дослідження був проведений констатувальний зріз, визначені робоча гіпотеза, мета, сформульовані завдання експерименту, здійснений добір учасників експериментального навчання, окреслені місце і час його проведення, відбулося ознайомлення викладачів із теоретичними засадами і методичними рекомендаціями щодо організації діагностування проблеми дослідження.

Розвідувальний експеримент передбачав два підетапи і включав моніторинг ставлень студентів і викладачів до предмету ІМ та готовності до використання мультимедійних технологій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Була проведена вхідна діагностика рейтингу навчальної мотивації студентів-філологів, тестування з метою контролю загального рівня

сформованості іншомовної комунікативної компетентності, здійснено ряд опитувань, котрі допомогли з'ясувати і порівняти результати самооціни та стан сформованості професійних якостей і оцінювально-регулятивних умінь майбутніх філологів у контрольних і експериментальних групах. Отримані якісні і кількісні показники рівнів сформованості ПК за мотиваційним, комунікативно-когнітивним, особистісно-професійним і рефлексивним критеріями допомогли визначити динаміку процесу в ЕГ та підтвердили ефективність запропонованої педагогічної технології. Проведений моніторинг наприкінці першого підетапу розвідувального експерименту дозволив з'ясувати причини, що перешкоджають досягненню бажаного результату. Другий підетап розвідувального експерименту передбачав навчання за доопрацьованими навчальними матеріалами. Результати підсумкового контрольного зрізу підтвердили ефективність педагогічної технології.

Формувальний експеримент передбачав апробацію розробленої і доопрацьованої у подальшому педагогічної технології впровадження МНП у процес формування ПК майбутніх філологів на базі різних університетів. Програмою експерименту передбачалась вхідна і кінцева діагностика показників сформованості компонентів ПК майбутніх філологів за визначеними критеріями у КГ і ЕГ. Ефективність пропонованої педагогічної технології підтверджують показники коефіцієнту навченості за В. П. Беспальком – в ЕГ він склав у середньому 0,79, що перевищило заплановане 0,75. Результати вимірювань за всіма критеріями сформованості ПК свідчать про позитивні зрушення. Загалом, кількість студентів з низьким рівнем сформованості ПК зменшилася, а з достатнім і високим – збільшилася. Успішність формувального етапу експерименту доведена за допомогою методів статистичної обробки даних.

Позитивні результати експериментальної роботи дозволили нам сформулювати методичні рекомендації щодо вдосконалення процесу розвитку ПК майбутніх філологів засобами МНП. Насамперед, це спрямованість усіх компонентів навчання на досягнення основної мети – формування ПК майбутніх філологів. Як свідчать результати експериментального навчання, досягненню мети

сприяє особистісно орієнтоване і комунікативно-діяльнісне спрямування змісту професійної іншомовної підготовки, цілеспрямованого застосування мультимедійних презентацій, дотримання поетапної структури їх упровадження, підсилення фахової зорієнтованості навчальної-пізнавальної діяльності студентів-філологів. Висунуті теоретичні положення та результати експериментального навчання знайшли відображення в роботах автора [228; 233; 234; 237; 239; 240].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Проаналізовані наукові здобутки вітчизняних і зарубіжних учених щодо професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців дали можливість з'ясувати, що компетентнісна парадигма сучасної професійної освіти спрямовує навчальну діяльність на набуття майбутніми спеціалістами ключових компетентностей та створення ефективних механізмів їх запровадження. На основі теоретичного аналізу наукових джерел нами уточнено сутність базового поняття *«професійна іншомовна компетентність» майбутнього філолога*, котре трактується як особистісне утворення, що ґрунтується на сукупності ціле-мотиваційного (цілі, мотиви, потреби, спрямованість), когнітивно-діяльнісного (знання, навички, вміння), оцінювально-регулятивного (самоаналіз, самооцінка, саморегуляція) та індивідуально-психологічного (професійно значущі якості) компонентів, які забезпечують здатність особистості студента-філолога продуктивно вирішувати професійні проблеми. Відповідно до компонентного складу професійної іншомовної компетентності визначено критерії (мотиваційний, комунікативно-когнітивний, рефлексивний та особистісно-професійний) і рівні (низький, достатній і високий) її сформованості. Установлено, що в контексті сучасних вимог до організації процесу професійної іншомовної підготовки у вищому навчальному закладі доцільно розглядати мультимедійні засоби навчання як потужний дидактичний резерв для формування професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця.

2. На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури розкрито можливості застосування мультимедійних технологій у практиці навчання іноземних мов і професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, зокрема. Визначено поняття «мультимедійні технології» і «мультимедійні засоби навчання»; складено типологію мультимедійних засобів навчання іноземних мов. Установлено, що перспективним напрямом упровадження мультимедійних технологій у процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів є створення й використання мультимедійних навчальних презентацій, які в межах

проблематики дослідження розглядаються як засоби формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів. Мультимедійні навчальні презентації нами класифіковано за визначеними функціональними критеріями: а) за використанням мультимедійних елементів (наочна, текстова, комбінована); б) за формою пред'явлення інформації (лінійна, гіпермедійна); в) за навчальною метою (презентація-демонстрація, презентація-тема, презентація-контроль); г) за спрямуванням (комунікативна з лексичною домінантою, комунікативна з граматичною домінантою); д) за формою роботи (індивідуальна, групова); е) за походженням (підготовлена викладачем, підготовлена студентом). Доведено, що впровадження мультимедійних засобів навчання у процес професійної іншомовної підготовки студентів-філологів потребує дотримання принципів, які слугують теоретичним підґрунтям організації цього процесу. У контексті досліджуваної проблеми уточнено такі *принципи*: відповідності потребам суспільства, урахування інтересів і професійних потреб студентів-філологів, моделювання професійної діяльності майбутніх філологів, комунікативного спрямування професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, наочності, комплексного використання мультимедійних засобів навчання, позитивної емоційності та дотримання ергономічних норм.

3. У межах дослідження визначено й обґрунтовано *дидактичні умови*, що забезпечують ефективне впровадження мультимедійних навчальних презентацій як виду мультимедійних технологій у процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів: 1) особистісно орієнтоване і комунікативно-діяльнісне спрямування процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів; 2) систематичне застосування мультимедійних презентацій як засобів формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів; 3) створення фахово спрямованого навчального іншомовного інформаційно-комунікаційного середовища для використання мультимедійних презентацій. Концептуальними засадами організації процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів визначено особистісно орієнтований та комунікативно-діяльнісний підходи.

Доведено, що вони зумовлюють добір навчального матеріалу, методи, форми і засоби оволодіння ними та спрямовані на успішну організацію процесу формування професійної іншомовної компетентності з використанням мультимедійних навчальних презентацій, в цілому. Встановлено, що з метою успішного впровадження мультимедійних навчальних презентацій у процес навчання їх зміст регулюється визначеними нами вимогами, що реалізуються у розробленій системі вправ і завдань для презентацій (мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві вправи та комунікативні завдання). З'ясовано, що використання мультимедійних навчальних презентацій здійснюється в умовах змодельованого навчального іншомовного інформаційно-комунікаційного середовища, всі компоненти якого мають фахове спрямування. Середовище відображає загальний зміст роботи студентів-філологів із використанням мультимедійних навчальних презентацій у різних видах мовленнєвої діяльності, в певних формах, методах, на різних етапах заняття, які створюють сприятливі умови для досягнення визначеної мети – набуття філологічних знань, формування навичок і вмінь, особистісний і професійний розвиток і самовдосконалення).

4. За результатами опрацювання наукової літератури з проблеми дослідження розроблено педагогічну технологію упровадження мультимедійних навчальних презентацій у процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів, результатом реалізації якої визначено відповідну компетентність. Експериментально перевірено ефективність запропонованої педагогічної технології, яка є результативною за визначених дидактичних умов. Результати проведеного експериментального дослідження, а також їх подальша апробація на всеукраїнських і міжнародних конференціях, у публікаціях підтвердили доцільність і ефективність організації процесу формування професійної іншомовної компетентності з використанням мультимедійних навчальних презентацій. Про це свідчать порівняльні дані вхідного (констатувального) і підсумкового (формувального) етапів експерименту. Достовірність результатів дослідження перевірено за допомогою використання методів математичної статистики, а саме: критерію Пірсона, ϕ -критерію кутового

перетворення Фішера й альтернативного аналізу. Отримані результати підтвердили ефективність упровадженої педагогічної технології в експериментальних групах і засвідчили про достатньо високий рівень сформованості професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.

5. На основі теоретичного аналізу й експериментальної роботи було розроблено методичні рекомендації для викладачів щодо вдосконалення процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних навчальних презентацій. З'ясовано, що досягненню мети професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів сприяє особистісно орієнтоване і комунікативно-діяльнісне спрямування змісту навчання, цілеспрямоване застосування презентацій, дотримання поетапної структури їх упровадження, активізація фахової зорієнтованості навчальної-пізнавальної діяльності студентів-філологів, застосування інтерактивних методів навчання, комплексне залучення традиційних і мультимедійних засобів навчання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів, отримані результати доводять необхідність її подальшого теоретичного та експериментального дослідження. Наукового обґрунтування вимагають питання використання мультимедійних засобів навчання у процесі розвитку професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів на старших курсах університету; оптимізації самостійної роботи майбутніх філологів з використанням мультимедійних навчальних презентацій у позааудиторний час; створення і залучення мультимедійних навчальних презентацій у процес професійної іншомовної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, а також фахівців інших спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова И. А. Мультимедийные презентации как средство дифференциации процесса обучения дисциплинам информационного цикла / И. А. Абрамова // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: Материалы междунар. науч.-прак. конф. Минск, 16 – 17 ноября 2006 г. / Отв. ред. В. В. Сергеевкова. — Мн.: БГУ, 2006. — С. 214 – 216
2. Аверинцев С. С. Филология / С. С. Аверинцев // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 545.
3. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства [уч.пос.] / Ю. П. Азаров. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 432 с.
4. Александров Е. В. На подступах к электронной технологии обучения / Е. В. Александров // Информационные технологии в университетском образовании : [сб. научн. статей] / Под ред. В.А. Садовниченко. – М. : МГУ, 1991. – С. 17–20.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – 339 с.
6. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. / В.И. Андреев – Казань, 2000. – 600 с.
7. Арделян М. В. Особенности компьютеризации в высшей школе / М. В. Арделян // Проблемы высшей школы. – Вестник ХГТУ. – 2004. – №1(19). – С. 469 - 471.
8. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279с.
9. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 384 с.
10. Асоянц П. Г. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов: [навч. посібник] / П. Г. Асоянц, Г. С. Чекаль, П. І. Сердюков – К. : КДППМ, 1993. – 108 с.

- 11.Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
- 12.Бабенко Т. А. Применение средств мультимедиа в процессе обучения будущих учителей информационным технологиям: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. А. Бабенко. – Армавир, 2003. – 201 с.
- 13.Бабенко Т. А. Создание мультимедийных гипертекстовых ресурсов как средство повышения качества образования будущих специалистов [электронный ресурс] / Т. А. Бабенко. – Режим доступа: <http://old.agpu.net/institut/podrazdeleniya/kachestvo/Ikonf/Babenko.doc>
- 14.Бабин І. І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти [електронний ресурс] / І. І. Бабин. – Режим доступу: <http://eurosvita.osp-ua.info/news/3/babin-%D0%86%D0%86-strategija-y-suchasni-tendenciyi-rozvitku-vischoyi-osviti-v-konteksti-yevropeyskykogo-prostoru-vischoyi-osviti.html>
15. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: Автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / В. В. Баркасі. – О., 2004. – 21 с.
16. Беляев Б. В. Очерки по психологи обучения иностранному языку: [пос. для преп. и студ.] / Б. В. Беляев – Изд. 2-е перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
- 17.Берн Э. Игры, в которые играют люди, люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М. : Прогресс, 1968. – 179 с.
- 18.Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (Педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М., 2002. – 352 с.
- 19.Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Прогресс, 1989. – 192 с.
- 20.Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества знаний / В. П. Беспалько // Сов.педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52 - 69.

21. Бех П. О. З позицій комунікативної орієнтації (Про нові Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: «Англійська мова», «Німецька мова», «Французька мова», «Іспанська мова», 2 - 12 класи / Петро Бех // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – № 1 - 2. – С. 34 - 40.
22. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
23. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Під. заг. ред. О. В. Овчарук]. – "К.І.С.", 2004. – С. 47 – 53.
24. Библикова Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд.. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Э. В. Библикова. – Майкоп, 2006. – 29 с.
25. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: [монографія] / О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 178 с.
26. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
27. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностр. яз. в шк. – 1989. – №1. – С.9 - 12.
28. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления в школе / И. Л. Бим // Иностр. яз. в шк. – 2002. – №2. – С. 4 - 15.
29. Бісіркін П. М. Комп'ютерно-орієнтовані засади навчання у викладанні фахових дисциплін / П. М. Бісіркін // Наукові записки КІТЕП : Психолого-педагогічні проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців сфери туризму в умовах неперервної освіти. – 2001. – №2. – С. 99 – 102.
30. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учеб. пособие / М. А. Бовтенко. – Новосибирск : НГТУ, 2000. – 91 с.
31. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

32. Боритко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: [монография] / Н. М. Боритко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
33. Бухаркина М. Ю. Мультимедийный учебник: что это? / М. Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 29 - 33.
34. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект): [для працівників вищої освіти, кер. та вчителів шк., студ.] / Ю. В. Васьков – Х. : Скорпіон, 2000. – 120 с.
35. Власов Е. А. Компьютеры в обучении языкам: проблемы и решения / Е. А. Власов, Т. Ф. Юдина. – М. : Русский язык, 1990. – 80 с.
36. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: [метод. пос. для студ. магістратури] / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖПУ, 2003. – 232 с.
37. Волинський В. П. Електронні підручники та охорона здоров'я учнів (Проблеми, завдання, шляхи вирішення) / В. П. Волинський, Н. С. Полька // Проблеми сучасного підручника [зб. наук. праць]. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип.9. – С. 122 - 128.
38. Волкова Н. П. Педагогіка [навч. пос.] / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр «Академія», 2003. – 616 с.
39. Волкова О. О. Формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови з урахуванням когнітивних стилів: психолого-лінгвістичні аспекти / О. О. Волкова, Л. В. Калініна // Зб. наук. праць / [за заг. ред О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2005. – Вип. 2. – С. 75 - 79.
40. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Михайлівна Волченко. – К. , 2006. – 264 с.
41. Всесвітня доповідь ЮНЕСКО «Про комунікацію та інформацію в 1999-2000 лідерами у своїй галузі, в освіті» [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.polpred.com/free/>unesco/2.htm>
42. Вятютнев М. М. Теория учебника русского языка как иностранного. Методические основы / М. М. Вятютнев. – М., 1984. – 144 с.

43. Гавриш С. В. Использование мультимедийных презентаций в образовательном процессе [электронный ресурс] / С. В. Гавриш. – Режим доступа: <http://g-sv.ru/drupal/?q=node/30>
44. Гаврілова Л. Класифікація лекційних презентацій та вимоги до них / Л. Гаврілова, І. Хижняк // Вісник львівського університету, 2010. – (Філологічні науки). – Вип. 50. – С. 361 - 367.
45. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: Дис... канд. наук: 13.00.04 / Майя Михайлівна Галицька. – К., 2007. – 286 с.
46. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
47. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: [пособ. для учителя] / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 189 с.
48. Гарбуза Т. В. Використання інформаційних технологій у дистанційному навчанні іншомовного спілкування в університетах Великої Британії [електронний ресурс] Т. В. Гарбуза // Народна освіта №2(14). – 2011. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/NArodna_osvita/_vupysky/14/_statti/garbuza.htm
49. Гаспаров Б. Язык. Пам'ять. Образ. Лингвистика языкового существования / Борис Гаспаров. – М. : «Новое литературное обозрение», 1996. – 352 с.
50. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С.17 - 24.
51. Гембарук А. С. Дидактичне моделювання змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета для педагогічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.09 / Алла Степанівна Гембарук. – К., 2005. – 390 с.
52. Гершунський Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский – М. : Педагогика, 1987. – 264 с.

53. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
54. Головань М. С. Дидактичні засади впровадження нових інформаційних технологій навчання у ВНЗ / М.С.Головань // Педагогічні науки : [Зб. наук. праць] / [Під ред.: М. О. Лазарева]. – Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2004. – С. 354-361.
55. Головченко Г. О. Дидактичний інформаційний простір як нова педагогічна технологія: [навч. пос.] / За ред. Г. О. Головченко, І. М. Стариков. – Миколаїв : Тетра, 2004. – 36 с.
56. Гончаренко А. П. Формування інформаційного суспільства в сучасних умовах / А.П. Гончаренко, Г. О. Пархоменко, Б. В. Пархоменко // Науково-практичний інформаційний журнал. – 2004. – № 4. – С.3 - 7.
57. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження / С. У. Гончаренко. – К., 1995. – 48 с.
58. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
59. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські береги, 2012. – 192 с.
60. Грецька О. О. Використання електронних енциклопедій у навчанні іноземних мов / О. О. Грецька // Іноземні мови. – № 2. – 2002. – С. 38 - 40.
61. Гудирева О. М. Вплив нових інформаційних технологій навчання на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів / О. М. Гудирева // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : [Зб. наук. праць] / [Під ред.: М.І. Жалдака]. – Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – Вип. 6. – С. 25 - 36.
62. Гуржій А. М. Теоретичні засади і практика створення і використання електронних освітніх ресурсів / А. М. Гуржій, В. В. Лапінський [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/6027/1/15.pdf>

- 63.Гурін Р. С. Роль та сутність використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі на прикладах гіпертекстових технологій у педвузах / Р. С. Гурін // Нові інформаційні технології навчання (Педагогіка). – 2001. – № 8. – С. 155 - 158.
- 64.Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / Под ред. И. А. Бодуэна да Куртенэ: в 4-х т. – Т. IV С-Я. – М. : Цитадель, 1998. – 832 с.
- 65.Данилюк Л. В. До проблеми національного підручника англійської мови для педагогічного університету / Л. В. Данилюк // Проблеми сучасного підручника: [зб. наук. праць]. – Вип. 2. – К. : Педагогічна думка, 2000. – С. 151 - 153.
- 66.Дементієвська Н. П. Проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій як засобу розвитку мислення учнів / Н. П. Дементієвська // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 2. – С. 55 - 58.
- 67.Дементієвська Н. П. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів / Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе // Інформаційні технології і засоби навчання: [Зб. наук. праць] / [За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука] / Інститут засобів навчання АПН України. –К. : Атіка, 2005. – 272 с.
- 68.Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») // Освіта. – 1993. – № 44 - 46. – С. 2.
- 69.Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. пос.] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
- 70.Довгялло А. М. Проблемы внедрения компьютерных технологий в обучение / А. М. Довгялло. – К., 1992. – 65 с.
- 71.Долинський Є. В. Методологічні засади системи формування інформативної готовності майбутніх перекладачів в університетах / Є. В. Долинський // Педагогічний дискурс. – 2014. – Вип. 16. – С. 51 - 54 [електроний ресурс].
Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/peddysk_2014_16_11.pdf
- 72.Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

- 73.Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. 2-ге вид. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 176 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
- 74.Егорова Ю. Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. Н. Егорова. – Чебоксары, 2000. – 196 с.
- 75.Ежова Н. М. Некоторые проблемы компьютеризации школы / Н. М. Ежова. – Спб. : ЦПО, Изд-во «Информатизация образования», 2004. – 36 с.
- 76.Жалдак М. І. Педагогічний потенціал компютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини. [спец.випуск] / За ред.: М.Т. Мартинюк. – К. : Міленіум, 2005. – С. 129 - 141.
- 77.Життєва компетентність особистості: [наук.-метод. пос.] / За ред.: Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
- 78.Журавльова І. І. Використання сучасних інформаційних технологій для організації дистанційного навчання / І. І. Журавльова // Наукові записки КІТЕП : Психолого-педагогічні проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців сфери туризму в умовах неперервної освіти. – 2001. – Т. 2. – С. 92 - 95.
- 79.Загальна психологія: підручник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. :Либідь, 2005. – 464 с.
- 80.Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
- 81.Зайнутдинова Л. Х. Теоретические основы создания и использования дидактических интерактивных программных систем по общетехническим дисциплинам: Дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Лариса Хасановна Зайнутдинова. – М., 1999. – 365 с.

82. Закон України «Про вищу освіту» від 01. 07. 2014 № 1556-VII [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
83. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К. : Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. – 352 с.
84. Запрудский Н. И. Эффективная школа / Н.И. Запрудский. – М. : Педагогика, 2004. – С. 7 - 13.
85. Зимняя И. А. Педагогическая психология: [учеб. для вузов]. Изд-е второе, доп., испр. и перераб / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 273 с.
86. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 219 с.
87. Зубенко Т. В. Організація іншомовного комунікативного середовища у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / Т. В. Зубенко // Науковий вісник Миколаївського державного університету: [Зб. наук. праць]. – Вип. 20 : Педагогічні науки. – Т. 1 / [За заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. – Миколаїв : МДУ, 2008 с. – С. 206 - 211.
88. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вид-во «Віпол», 2000. – С.11 - 57.
89. Іванова А. С. Навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування англійською мовою з орієнтацією на вибір професії : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / А. С. Іванова. – К. , 2006. — 24 с.
90. Іщук Н. Ю. Застосування засобів мультимедіа у процесі підготовки економістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Наталія Юріївна Іщук. – Вінниця, 2004. – 187 с.
91. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / [Под ред. к. п. н. М. В. Моисеевой]. – М. : Издательский дом «Камерон», 2004. – 216 с.

92. Информационные технологии в профессиональном образовании / Е. В. Ключева, В. П. Беляковский, В. И. Иванов, Е. И. Антипенко / [Общ. ред.: Е. В. Ключева]. – Мариуполь : Рената, 2002. – 135 с.
93. Истратова О. Н. Справочник психолога средней школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 6-е. — Ростов н/Д. : Феникс, 2010. — 510 с.
94. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вадим Олександрович Калінін. – Житомир. – 2005. – 173 с.
95. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – ЭКСМО, 2007. – 416 с.
96. Карташова Л. А. Інформатизація професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов / Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / А. М. Гуржій, Л. А. Карташова // за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. – К.: ТОВ "Видавниче підприємство "ЕДЕЛЬВЕЙС", 2013. – С. 308 - 326.
97. Квасова О. Г. Роль мультимедійного загальнотеоретичного курсу в оволодінні професійною англійською мовою як другою іноземною спеціалістами зі східної філології / О. Г. Квасова // мат-ли Всеукр. науково-методичного семінару «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі». – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. – 2008. – С. 54 – 55.
98. Кирмайер Г. Мультимедиа / Г. Кирмайер. – М. : Малип. – 1994. – 256 с.
99. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 100 с.
100. Клевцова Н. И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку: Дисс....канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталия Ивановна Клевцова. – Курск, 2003. – 189 с.

101. Клемешова Н. В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Дисс. ...канд. пед наук: 13.00.01/ Наталия Валентиновна Клемешова. – Калининград, 1999. – 210 с.
102. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Козак ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2001. – 20 с.
103. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностран. яз. в шк. – 1985. – № 1. – С. 12 - 16.
104. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование / В. А. Коккота. – М. : Высшая школа, 1989. – 123 с.
105. Колодюк А. В. Національні стратегії інформаційного суспільства: переваги та перспективи впровадження в Україні / А. В. Колодюк // Інформаційне суспільство. Шлях України. – К., 2004. – С. 24 - 35.
106. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К. : Школяр, 1997. – 150 с.
107. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. О. Копил. - Інститут вищої освіти АПН України. — К., 2007. — 21 с.
108. Копилова Н. В. Становление иноязычной коммуникативной компетенции личности [электронный ресурс] / Н. В. Копилова. – Режим доступа: <http://forumacmeology.ru/files/journal/N3-2007/kopylova.pdf>
109. Кордуэлл М. Психология. А - Я: Словарь-справочник / М. Кордуэлл / [Пер. с англ.. К. С. Ткаченко]. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.
110. Коростелев В. С. Принципы создания коммуникативного обучения иноязычной культуре / В. С. Коростелев, Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 40 - 45.

111. Косенко И. И. Изучение мультимедиа в процессе подготовки учителя информатики: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. И. Косенко. – М: МПГУ, 1999. – 22 с.
112. Костін В. А. Подолання труднощів оволодіння граматичними конструкціями при читанні англомовних науково-економічних текстів з використанням комп'ютерних технологій / В. А. Костін // Вісник Київського державного лінгвістичного університету / [Ред.: С. Ю. Ніколаєва]. – К., 2005. – (Педагогіка та психологія). – Вип. 8 – С. 231 - 235.
113. Костюк О. П. Застосування електронних енциклопедій для формування мовленнєвих навичок студентів мовного вищого навчального закладу / О. П. Костюк // Вісник Київського державного лінгвістичного університету / [Ред.: С. Ю. Ніколаєва]. – К., 2000. – (Педагогіка та психологія). – Вип. 2. – С. 171 - 174.
114. Краевский В. В. Формирование содержания образования как часть педагогического проектирования / В. В. Краевский // Вопросы конструирования содержания общего среднего образования : [сб. научн. трудов] / Под ред. В. В. Краевского. – М., 1980. – С. 3 - 13.
115. Крамаренко Т. В. Сучасний стан застосування інформаційних та комунікаційних технологій при викладанні іноземних мов у ВУЗі [електронний ресурс] / Т. В. Крамаренко. – Режим доступу: <http://intkonf.org/kramarenko-tv-suchasniy-stan-zastosuvannya-informatsiynih-tehnologiy-pri-vikladanni-inozemnih-mov-u-vuzi/>
116. Красильников Н. Н. Использование технологи мультимедиа при разработке электронных учебников для дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Н. Н. Красильников. – Режим доступу: http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec31_6.html
117. Красильникова В. А. Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании: [уч. пос.] / В. А. Красильникова. – М. : ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с.

118. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
119. Крюкова О. П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде (на примере английского языка) / О. П. Крюкова. – М. : Изд-во корпорации «Логос», 1998. – 128 с.
120. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
121. Кузьмина Н. В. Спосібності, одаренність, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л., 1985. – 32 с.
122. Куцева Н. О. Навчання англійської мови з використанням інформаційних технологій у мовному вищому навчальному закладі / Н. О. Куцева // Вісник Київського державного лінгвістичного університету / [Ред.: С. Ю. Ніколаєва]. – К., 2000. – (Педагогіка та психологія). – Вип. 2. – С. 165 - 170.
123. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові / В. В. Лапінський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: [Зб. наукових праць] / Редрада. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова [Текст], 2008. – № 6 (13) – С. 26 - 32.
124. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
125. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 352 с.
126. Личностно-ориентированное обучение: Хрестоматия: [для студ. гуманит. факульт. высших учебн. завед.] / Сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М. : СГУ, 2005. – 263 с.
127. Локшина О. І. Навчання іноземних мов у Європі / О. І. Локшина // Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 73 - 75.

128. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя: автореф. дисс....канд. пед. наук.: 13.00.08 / О. Е. Ломакина. – Волгоград, 1998. – 20 с.
129. Ляшенко Б. М. Електронні презентації Microsoft PowerPoint у навчальному процесі / Б. М. Ляшенко, Н. Б. Чорней // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. Івана Франка. – 2005. – №25. – С. 27 - 30.
130. Макарова Н. В. Информационные технологии обучения / Н. В. Макарова // Информатика и образование. – 1998. – № 2. – С. 7.
131. Макарова Л. Л. Загальна психологія: методичні розробки семінарських занять: [навч. пос.] / Л. Л. Макарова, В. М. Синельніков. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 200 с.
132. Мараховський Л. Ф. Інформаційні технології та парадигма сучасної освіти / Л. Ф. Мараховський // Наука та наукознавство. – 2004. – № 1. – С. 111 - 113.
133. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 53 - 63.
134. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 308 с.
135. Мархель И. И. Комплексный подход к использованию технических средств обучения: [уч.-метод. пос.]. – М. : Высш. шк., 1987. – 175 с.
136. Маслак Л. П. Проблема професійної іншомовної підготовки майбутніх офіцерів [електронний ресурс] / Л. П. Маслак. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VZhDU/2008_42/29_42pdf
137. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы) / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
138. Машбиц Е. И. Методические рекомендации по проектированию обучающих программ / Е. И. Машбиц. – К., 1986. – 112 с.
139. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник [для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / О.

- Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / [За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
140. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / [Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др.] – М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.
141. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980. – С. 129 - 161.
142. Мильруд М. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / М. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9 - 15.
143. Мірам Г. Практикум з усного перекладу: Мультимедійний формат: [пос. з англ. мови для ВНЗ] (+ компакт-диск) / О. Гон, В. Морозов, В. Гулик, М. Голованчук. – К. : Факт, 2005. – 152 с.
144. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: [науч.-метод. пос. для педагогов-исследователей, матем., асп. и научн. работников, заним. вопр. метод. пед. исследований] / В. И. Михеев. – М. : Высшая школа, 1987. – 200 с.
145. Мойсеюк Н. Е. Педагогіка: [навч. посіб.] / Н. Е. Мойсеюк. – К. : ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
146. Мокрогуз О. П. Особливості застосування мультимедійної презентації на уроках історії [електронний ресурс] / О. П. Мокрогуз. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzsp/2009_4/statti/18.html
147. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Ч. 1. Обучение: [уч. пос.]. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 162 с.
148. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: [навч. пос.] / [За заг. ред. О. Г. Мороза]. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
149. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: [навч. посіб.] / П. А. М'ясоїд. – К.: Вища шк., 2000. – 479 с.

150. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Освіта, 2002. – 24 с.
151. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки / Людмила Євгенівна Нагорнюк : автореф. дис... канд. наук: 13.00.04. – 2009. – 22 с.
152. Назаренко Г. К. Методика роботи з цифровими підручниками на уроках англійської мови / Г. К. Назаренко // Проблеми сучасного підручника [зб. наук. праць]. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 147 - 150.
153. Немов Р. С. Психологія: [уч. для студ. высш. пед. уч. заведений: в 3-х кн.]. Кн. 2. Психологія образования. – 3-е изд / Р. С. Немов. – М. : Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 1997. – 688 с.
154. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін. / [За ред. В. Г. Кременя]. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
155. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань, 1995. – 264 с.
156. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1995. – № 3 - 4. – С. 5 - 10.
157. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11 – 17.
158. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 50 - 57.
159. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах / [укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – К.: Аконіт, 2003.
160. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [учеб. пос. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров /

- [Под ред. Е. С. Полат]. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
161. Носенко Э. Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам в вузе: [уч.-метод. пос.] / Э. Л. Носенко. – М.: Высш. шк., 1988. – 104 с.
162. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
163. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Заг. ред. О. В. Овчарук]. – “К.І.С.”, 2004. – С. 6 -16.
164. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 798 с.
165. Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки фахівця за спеціальністю «Східні мови і літератури, англійська мова і література». – К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 2011. – 25 с.
166. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти вчителя: автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Павленко. – К., 2005. – 31 с.
167. Павлютенков Е. М. Профессиональная ориентация учащихся / Е. М. Павлютенков. – К.: Рад. школа, 1983. – 152 с.
168. Палеха Ю. І., Герасимчук В. І., Шиян О. М. Основи психології та педагогіки: [навч.-метод. пос.]. – 2-е вид, доп. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2002. – 164 с.
169. Пасічник О. С. Тенденції становлення та розвитку змісту вітчизняних шкільних електронних навчально-методичних комплектів з іноземних мов / О.С. Пасічник // Проблеми сучасного підручника [зб. наук. праць]. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С.185 - 193.
170. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. / Е. И. Пассов – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

171. Пассов Е. И. Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Иностранные языки. – 2002. – № 4. – С. 11 - 18.
172. Пахомова Т. Г. Методичні рекомендації щодо використання ІКТ під час викладання іноземних мов [електронний ресурс] / Т. Г. Пахомова, Г. І. Савицька. – Режим доступу: <http://www.umniki.com.ua/?q=node/202>.
173. Педагогика: [уч. пос. для студ. пед. уч. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
174. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1988. – 478 с.
175. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: [інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти] / І. П. Підласий. – К., Видавничий дім «Слово», 2004. – 616 с.
176. Підласий І. П. Учитель і комп'ютер / І. П. Підласий. – К., 1988. – 48 с.
177. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / З. Ф. Підручна. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
178. Плахотник В. М. Навчання іноземних мов у середній школі: Концепція та її реалізація / В. М. Плахотник // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 9 - 12.
179. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: [навч. пос. для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
180. Поліщук Л. П. Формування основ перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів на початковому етапі навчання / Л. П. Поліщук, Т. М. Пушкар // Наукові записки серія: філологічні науки (№128). – С. 467 - 469. [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1025/>
181. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

182. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.
183. Практикум по возрастной психологии: сборник [под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко]. – СПб. : Речь, 2001. – 688 с.
184. Практичний курс англійської мови як другої іноземної: навчальна програма для студентів східної філології. Спеціальність: «Мова та література» / [укл. Т. В. Бабенко, М. В. Денисенко, О. Г. Квасова та ін.] / За ред. П. О. Бега. – К., 2013. – 46 с.
185. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. [уч. пос.] / Ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 486 - 490.
186. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / [кол. авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.]. - Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., Британська Рада, Міністерство освіти і науки України. – Вінниця: Видавництво «Нова книга», 2001. – 247 с.
187. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: [монографія] / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / [за заг.ред. проф. О. А. Дубасенюк]: — Вид. 2-ге, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009, — 396 с.
188. Прохоров Ю. Е. Коммуникативное пространство языковой личности в национально-культурном аспекте / Ю. Е. Прохоров // Язык, сознание, коммуникация. – М., 1999. – Вып. 8. – С. 52 - 64.
189. Психологія / ред. Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. [підр.для студ. ВНЗ] – вид. 3-е, стереотипне. – К. : Либідь, 2001. – 558 с.

190. П'ятакова Г. П. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін / Г. П. П'ятакова // Вісник Львівського державного університету. – Львів, 2009. – Вип. 25. – С. 151 - 160.
191. Ревенко А. Н. Использование ресурсов Интернет при обучении английскому языку как средство формирования информационной культуры / А. Н. Ревенко // Информационные технологии в обучении, управлении и научном исследовании: [мат-лы 45й научн.-метод. конф.]. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2001. – С. 64 - 69.
192. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: [монографія] / Валерій Редько. – К.: Генеза, 2012. – 224 с.
193. Редько В. Г. Перспективи використання інформаційних технологій у процесі створення електронного підручника з іспанської мови "HOLA-2" / В. Г. Редько // Проблеми шкільного підручника. [Зб. наук. статей]. – Вип. 4. – К.: Педагогічна думка, 2003. – С. 143 - 146.
194. Редько В. Г. Особливості навчання іншомовного спілкування в контексті комунікативно орієнтованого підходу / В. Г. Редько // Англійська мова та література. – 2003. – № 7 (17). – С. 1 - 4.
195. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : [монографія] / Валерій Редько. – К.: Генеза, 2007. – 136с.
196. Редько В. Г. Дидактико-методичні підходи до конструювання змісту електронних підручників з іноземних мов для середньої школи [електронний ресурс] / В. Г. Редько, С. І. Карп, О. В. Кохан. – Режим доступу: <http://www.umniki.com.ua/?q=node/206>.
197. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : [пос. для учителя] / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
198. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова] – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

199. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : «Школа-Пресс», 1994. – 205 с.
200. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 томах / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
201. Руденко А. Використання інформаційних і комп'ютерних технологій: переваги і проблеми [електронний ресурс] / А. Руденко. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/7144/>
202. Рунов А. В. Интернет как форма дистанционного обучения [електронний ресурс] / А. В. Рунов. – Режим доступу: http://www.i-u/biblio/archive/runov_inet_as_learning_form/
203. Рунов А. В. Особенности коммуникативной среды в моделях информационного общества [електронний ресурс] / А. В. Рунов. – Режим доступу: http://www.i-ru/biblio/archive/runov_osobennosti/00.aspx#top.
204. Савченко О. Я. Дидактика початкової середньої школи: [підр. для студ. пед. факульт.] / О. Я. Савченко. – К : Абрис, 1997. – 416 с.
205. Савчин М. В. Педагогічна психологія: [навч. посіб. (Альма-матер)] / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.
206. Саражинська Н. А. Види навчальних презентацій [електронний ресурс] / Н. А. Саражинська. – Режим доступу: http://www.eduwiki.uran.net.ua/wiki/index.php?title=види_навчальних_презентацій
207. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
208. Сердюков П. И. Методические аспекты компьютеризированного обучения иностранным языкам / П. И. Сердюков // Иноземні мови. – №3 - 4. – 1995. – С. 54 - 57.
209. Сидоренко О. Л. Комп'ютерні навчальні технології в управлінні самостійною діяльністю студентів / О. Л. Сидоренко // Педагогічні науки : [Зб. наук. праць] / [Ред.: М. О. Лазарєв]. – СДПУ імені А.С. Макаренка. – Суми, 2004. – С.483 - 489.

210. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – С.-Пб. : Речь, 2000. – 350 с.
211. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
212. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк та ін. / [За ред. С. О. Сисоєвої]. – К. : ВПОЛ, 2001. – 502 с.
213. Сідун М. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій: Дис..... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мар'яна Михайлівна Сідун . – Житомир. – 2013. – 187 с.
214. Скалій Л. І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов / Л. І. Скалій // Іноземні мови. – № 4. – 2003. – С. 5 - 9.
215. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С.3 - 7.
216. Склярєнко Н. К. Як навчати сьогодні іноземних мов (Концепція) / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 5 - 8.
217. Склярєнко Н. К., Олейник Т. И. Критерий оценки уровня практического владения учащимися иноязычным говорением // Учителю – современные знания и опыт: [Интегрир. пос. для студ. и препод. педвузов, учит. ср. школ]. – Горловка: ГГПУ, 1995. – С. 85 – 92.
218. Скубішевська Т. С. Роль мовних стратегій у міжкультурній комунікації / Т. С. Скубішевська // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури. – 2004. – № 42. – Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Journal/M_43/Skubishevaska.htm
219. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: [навч. пос.] / З. І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.

220. Словник української мови в 11 Т. – К. : Наукова думка, 1970. – Т. 4. – 1624с.
221. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)/ [сост. Э. Г.Азимов, А. Н.Щукин]. – СПб-б. : Златоуст, 1999. – 472 с.
222. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: [монографія] / І. В. Соколова / [За ред. С. О.Сисоєвої] // МОН України. АПН України. Ін-т пед.освіти і освіти дорослих. – Маріуполь – Д. :АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
223. Соколовська Т. П. Гіпертекст і гіпермедіа як основні технології створення сучасних електронних засобів навчання / Т. П. Соколовська. – Проблеми сучасного підручника [зб. наук. праць]. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С.1 57 - 164.
224. Соловова Э. Н. Методика обучения иностранным языкам: [базовый курс лекций: пос. для студ. пед. вузов и учит.] / Э. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
225. Солодкий В. О. Сучасні освітні технології як чинник забезпечення життєвого успіху молоді в умовах глобалізації / В. О. Солодкий // Технології навчання: [наук.-метод. зб.]. – Національний університет водного господарства та природокористування. – Рівне, 2004. – С. 124 - 129.
226. Сорокіна Н. В. До проблеми використання мультимедійних технологій у підготовці майбутніх філологів до професійного іншомовного спілкування / Н. В. Сорокіна // Наукові записки: [зб. наук. статей] / Укл.: П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – (Серія педагогічні і історичні науки). – Вип. 75. – С. 204 - 210.
227. Сорокіна Н. В. Дидактичне моделювання іншомовного комунікативного середовища засобами мультимедійних технологій / Н. В. Сорокіна // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – № 5. – С. 22 - 24.

228. Сорокіна Н. В. Досвід використання мультимедійних навчальних презентацій у процесі формування професійної іншомовної компетентності у майбутніх філологів / Н. В. Сорокіна // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 3. – С. 183 - 186.
229. Сорокіна Н. В. Дидактичні засади побудови змісту формування професійної іншомовної компетентності у майбутніх філологів / Н. В. Сорокіна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії і перспективи. – Вип.14: зб. наук. праць / [За ред. А. В. Корольової]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 54 - 58.
230. Сорокіна Н. В. Дидактичні і методичні принципи побудови змісту мультимедійних навчальних презентацій з іноземної мови / Н. В. Сорокіна // Проблеми сучасного підручника [зб. наук. праць]. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 194 - 199.
231. Сорокіна Н. В. Професійна іншомовна компетентність майбутніх філологів у системі ключових освітніх компетенцій / Н. В. Сорокіна // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 49. – С. 81 - 84.
232. Сорокіна Н. В. Підвищення ефективності навчання іноземної мови студентів вищої школи засобами комп'ютерних технологій / Н. В. Сорокіна // Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: [мат-ли VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (29 - 31 березня 2006р.) в 3 т.]. – Т. 3 / [За заг.ред. А. Г. Гудманяна, О. В. Петренка]. – К. : НАУ, 2006. – С. 251 - 252.
233. Сорокіна Н. В. Впровадження мультимедійних технологій у процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів / Н. В. Сорокіна // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць /

[Редкол.: В.І. Шахов та ін.]– Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 35 – С. 274 - 277.

234. Сорокіна Н. В. Результати експериментального навчання майбутніх філологів засобами мультимедійних навчальних презентацій / Н. В. Сорокіна // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2009 рік: інформаційне видання. – К. : Педагогічна думка, 2010. – С. 149 - 150.
235. Сорокіна Н. В. До питання про зміст мультимедійних навчальних презентацій для майбутніх філологів / Н. В. Сорокіна // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов». Вип. 79. – Харків, 2014. - № 1125. – С. 127 - 132.
236. Сорокіна Н. В. Інноваційний потенціал мультимедійних навчальних презентацій з іноземної мови / Н. В. Сорокіна // [мат-ли III Міжнародної конференції «Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ» (Харків, 12 квітня 2013р.)]. – Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – С. 157 - 158.
237. Сорокіна Н. В. Підвищення рівня навчальної мотивації майбутніх філологів засобами мультимедійних навчальних презентацій / Н. В. Сорокіна // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов». Вип. 71. – Харків, 2012. – № 1022. – С. 198 - 202.
238. Сорокіна Н. В. Про мультимедійні навчальні презентації для майбутніх філологів / Н. В. Сорокіна // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (29). – Budapest, 2015. – Issue: 57. – С. 51 - 54.
239. Сорокіна Н. В. Використання мультимедійних навчальних презентацій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів: метод. рек. / упор. Н. В. Сорокіна. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2013. – 98с.

240. Сорокіна Н. В. Навчання майбутніх філологів професійного іншомовного спілкування: навч. пос. для студентів / Н. В. Сорокіна. – К. : ТОВ «Олександріна», 2015. – 75 с. + компакт-диск.
241. Спичко Н. А. Проектирование эффективной образовательной среды при обучении английскому языку на 1 курсе педагогического вуза (грамматический аспект, факультет английской филологии): автореф. дисс.... канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Н. А. Спичко. – М., 2006. – 20 с.
242. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно зорієнтованого спілкування іноземною мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сура Наталія Анатоліївна. – Луганськ, 2005. – 227 с.
243. Танищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дисс.... докт. пед. наук: 13. 00. 01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Ф. Танищева. – М., 2008. – 44 с.
244. Теличко Н. В. Теоретичні і методичні засади формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Наталія Вікторівна Теличко. – Вінниця, 2014 . – 40 с.
245. Тернових Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык): автореф. дисс. ... канд.пед.наук: спец.13. 00. 02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Т. Ю. Терновых. – М., 2007. – 20 с.
246. Титаренко І. О. Підвищення професійної компетентності педагога в системі методичної роботи професійного навчального закладу: [навч.-мет.пос.] / І. О. Титаренко – К. : П/П “ЕКМО”, 2004. – 154 с.
247. Токменко О. П. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь / О. П. Токменко // Іноземні мови. – № 2. – 2006. – С. 98 - 100.

248. Трешина И. В. Развитие профессионально-лингвистической компетенции преподавателя иностранного языка в курсе «Профессионально-педагогическая интерпретация текста» / Инга Валерьевна Трешина: дисс.....канд. пед. наук.: 13 00 02. – М., 2005. – 233 с.
249. Фіцула М. М. Педагогіка [навч. пос. для студ. ВНЗ] / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.
250. Федусенко Ю. І. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Юрій Іванович Федусенко. – К., 2009. – 205 с.
251. Халимон І. Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «Іноземна мова» : [монографія] / І. Й. Халимон [за заг. ред. В. Г. Редька]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 199 с.
252. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иностранного языка (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1999.
253. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 - 64.
254. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
255. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : Пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
256. Чайка В. М. Основы дидактики: [навч. пос.] / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 240 с.
257. Чайковська О. А. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / О. А. Чайковська. – Київський нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2002. – 19 с.

258. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. М. Чемерис. – К., 2008. – 24 с.
259. Шапран Л. Ю. Організація самостійної роботи студентів з використанням нових комп'ютерних технологій у процесі вивчення іноземних мов / Л.Ю. Шапран, Л.І. Куниця // Впровадження нових інформаційних технологій навчання: [мат-ли міжнар. науков.-метод. конф.]. – Національний аерокосмічний університет ім. Г. Жукова. –Х.: ХАІ, 2004. – С. 123 - 129.
260. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 222 с.
261. Шилова Л. И. Проблемы формирования логической и информационной культуры в контексте современности / Л. И. Шилова // Нові інформаційні технології навчання (Педагогіка). – 2001. – № 8. – С. 186 - 189.
262. Шишкіна М. П. Головні етапи розвитку та використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання / М. П. Шишкіна // Наукові записки КІТЕП: Психолого-педагогічні проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців сфери туризму в умовах неперервної освіти. – 2001. – Т 2. – С. 96 - 98.
263. Шмалей С. В. Впровадження інформаційних технологій на змістовно-методичне наповнення навчального процесу / С. В. Шмалей // Впровадження нових інформаційних технологій навчання: [мат-ли міжнар. науков.-метод. конф.]. – Національний аерокосмічний університет ім. Г. Жукова. –Х. : ХАІ, 2004. – С. 179 - 186.
264. Щаннікова Л. М. Формування комунікативної компетенції молодших школярів у процесі використання мультимедійних підручників на уроках іноземної мови [електронний ресурс] / Л. М. Щаннікова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/26_NII_2009/Pedagogika/51414.doc.htm
265. Щерба Н. С. Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції : автореф. дис. ... канд. пед. наук:

- 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. С. Щерба. – Житомир, 2009. – 20 с.
266. Щолок О. Б. Педагогічний потенціал інформаційно-навчального середовища / О. Б. Щолок // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. Спец. випуск / [Ред. М. Т. Мартинюк]. – К. : Міленіум, 2005. – С. 245 - 249.
267. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: [учебн. пос. для препод. и студ.]. 2-е изд., испр. и доп.. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
268. Якушина Л. Б. К вопросу об интеркультурном подходе в обучении иностранным языкам / Л. Б. Якушина // Язык и коммуникация: изучение и обучение. – Вып. 5. – Орел, 1999. – С. 52 - 58.
269. Ярошук Л. А. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов за допомогою інформаційних технологій [електронний ресурс] / Л. А. Ярошук. – Режим доступу: <http://intkonf.org/yaroschuk-1-a>.
270. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М., 1997. – 269 с.
271. Ястребов Л. І. Створення мультимедійних презентацій в програмі MS PowerPoint /Л. І. Ястребов // Питання Інтернет-освіти. – 2002. – № 44. – С. 23 - 28.
272. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. О. Яхнюк. — К., 2002. — 20 с.
273. Brett P. The rationale for the usefulness of multimedia for language learning / P. Brett // A Journal for English Language Teacher Education. – Dec., 1998. – P. 11-15.
274. Brown H.D. Teaching by principles: An alternative approach to language pedagogy / H. D. Brown. – Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. – 416 p.

275. Chapelle Carol. 2001. Computer Applications in Second Language Acquisition / Carol Chapelle. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
276. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. - European Commission, 2004 [электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf
277. Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster Key Competences - Curriculum Development. – 2008.
278. European Commission Directorate-General for Education and Culture. Implementation of “Education and training 2010”. Work programme. Working group B: Key competences for lifelong learning. [электронный ресурс]: A European reference framework. November 2004. – Режим доступа: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
279. Hymes D. On communicative competence / D. Hymes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P.269 - 293.
280. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. – Brussels: European Commission, 2004.
281. Littlewood W. Communicative Language Teaching / W. Littlewood. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. – 108 p.
282. Longman Dictionary of contemporary English / [director, Della Summers]. – New ed. – PE1628. L.58, 2003. – 1950 p.
283. Mayer R. E. The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. Learning and Instruction / R. E. Mayer. – Oxford University Press, 2003. – P. 125 - 139.
284. Meiers M. The use of ICTs in schools in the digital age: what does the research say? / M. Meiers // NSWIT Digest, 2009 (1) [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nswteachers.nsw.edu.au>.
285. Methods that work. A smorgasbord of ideas for language teachers / Editors: John W. Oller, Jr., and Patricia A. Richard-Amato. – Newbury house publishers, Cambridge, 1983. – 289 p.

286. Mitchell P. D. Educational Technology / P. D. Mitchell // The Encyclopedia of Educational Media Communication and Technology / Ed. by D.Unwin, R. McAleese. London: MacMillan Press, 1978. – P. 307 - 332.
287. Neo M. Innovative teaching: Using multimedia in a problem-based learning environment // M. Neo and K. Neo // Educational Technology & Society Education, 2001. – P. 78 - 95.
288. Riabushko Svitlana. Interactive Training: New approaches to the foreign language teachers' training // English. – 2003. - № 8 (152). – P. 7 - 8.
289. Richards Jack C. 1990. The Language Teaching Matrix /Jack C. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 98 p.
290. Sorokina N. V. Multimedia at teaching English to future philologists / Natalia Sorokina // Actual Problems of the Pedagogical Theory and Problems. – Moscow-Voronezh, 2013. – P. 249 - 254.
291. Teacher Development. Making the right moves [Selected articles from the English teaching forum 1989-1993] / Ed. Thomas Kral. – English language program division, US Information Agency, Washington, DC, 1996. – 278 p.
292. Warshauer M. Bringing the Internet and Computer Learning Networks into the Language Classroom, Inc. / M. Warshauer. – Alexandria, Virginia, 1995. – 158p.