

Міністерство освіти і науки України
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

На правах рукопису

Колісник Вікторія Юріївна

УДК 371.124:54:57

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, доцент
Гусак Людмила Євгенівна,

Черкаси – 2018

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	12
1.1. Феномен готовності як психолого-педагогічне поняття: дефініції та структура.....	12
1.2. Структура іншомовної готовності майбутніх інженерів-програмістів	20
1.3. Формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності засобами особистісно орієнтованого навчання.....	34
Висновки до першого розділу.....	59
РОЗДІЛ 2. СТАН ГОТОВНОСТІ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	64
2.1. Рівні готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності.....	64
2.2. Стан готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності	76
Висновки до другого розділу.....	101
РОЗДІЛ 3. ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	103
3.1. Модель та умови формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності....	103
3.2. Етапи й завдання експериментального дослідження формування	

готовності в майбутніх інженерів-програмістів у процесі здійснення різнорівневого підходу до організації навчання.....	134
3.3. Кількісний та якісний аналіз сформованості готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності.....	148
3.4. Аналіз достовірності результатів педагогічного експерименту ...	183
Висновки до третього розділу.....	194
ВИСНОВКИ	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	201
ДОДАТКИ	234

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проевропейська спрямованість України вимагає фахівців зі знанням іноземної мови. Науково-технічний прогрес призводить до появи інновацій у різних галузях науки й техніки загалом та інформаційних технологій зокрема. Тому підготовка інженерів-програмістів – необхідна складова розвитку української економіки, а володіння іноземною мовою сприяє їхній конкурентноздатності на ринку праці.

Запорукою успіху випускників вищого навчального закладу є формування відповідних компетенцій та їх застосування на практиці. Такі пріоритети відображені в законах України «Про освіту» (2014 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

Провідною стратегією закладів вищої освіти на сучасному етапі розвитку є кваліфікована організація освітнього процесу, за якої студенти можуть набувати знання та формувати вміння послуговуватися ними в майбутньому. При цьому вкрай важливо брати до уваги відмінності темпераменту, швидкості сприйняття, темпу мовлення студентів. Врахування психофізичних особливостей кожної особистості сприяє її гармонійному розвитку й подальшому психологічному становленню для формування готовності до майбутньої професійної діяльності. Це вмотивовує доцільність упровадження в українську систему вищої освіти особистісно орієнтованого навчання з використанням різнорівневого підходу, котрий передбачає навчання на трьох рівнях складнощів відповідно до можливостей студентів.

Теоретичною основою роботи стали дослідження в різних галузях. Досліджено такі аспекти готовності:

- визначення поняття «готовність»: О. Бодальов [18], М. Дьяченко [71], В. Зарицька [76], І. Зварин [191], Л. Кандилович [71], В. Кобзар [285], А. Кіян [84], Т. Лозицька [290], В. Панок [188], І. Ревіна [191], Я. Чаплак [230], Н. Чепелева [232], Я. Штученко [298];

- сутність готовності: І. Галушак [62], Л. Гусак [62], П. Гусак [44], А. Книш [86], В. Крутецький [124], М. Левітов [289], О. Мельник [144], І. Мурашко [155], Д. Узнадзе [220];
- фактори формування готовності: В. Гладких [49], М. Ємець [49], О. Макаренко [141];
- види готовності: Г. Алексеева [3], Т. Гребеник [53], Т. Добромислова [66], С. Нечіпор [292], Б. Хомуленко [228], О. Чиханцова [233];
- структуру готовності: Л. Дудорова [69], О. Ковальчук [89], Н. Чорна [235];
- критерії та показники готовності: Л. Бекірова [15], Ю. Лук'янова [137], С. Решетник [192], М. Прокоф'єва [188];
- рівні готовності: Н. Гуртовенко [60], О. Пасько [169].

Ефективним способом формування готовності ми вважаємо технологію особистісно орієнтованого навчання, котра реалізується через різнорівневий підхід до викладання іноземної мови. Аналіз науково-педагогічних джерел показав, що натеper у педагогіці розроблено окремі аспекти такого навчання. Досліджувану проблему вивчали: А. Береснев [12], І. Бех [13], К. Бондаревська [20], А. Вітковський [30], Л. Виготський [42], С. Гончаренко [51], І. Якиманська [245] (визначення поняття); Н. Мойсеюк [152], О. Огієнко [162], Л. Павлова [165], О. Пехота [175], О. Савченко [195], С. Яценко [251] (визначення поняття «особистісно орієнтоване навчання»); Ю. Васьков [28], І. Волков [35], Є. Денчук [63], Н. Лапханова [130], П. Перепелиця [172], І. Підласий [177], А. Плігін [180], С. Подмазін [183], Н. Саєнко [198], В. Сєриков [19], Є. Степанов [212], П. Стефаненко [213] (теоретичні принципи); І. Бочан [24], М. Кузнецов [126], М. Чобітько [234], В. Ягупов [244], М. Ярмаченко [249], (різниця між традиційною й особистісно орієнтованою освітою).

В основі особистісно орієнтованого навчання лежить різнорівневий підхід, який став предметом дослідження М. Зубкової [282], Є. Полат [183], Н. Сидоренко [292], А. Цини [229], О. Яновицької [245] та інших.

Водночас аналіз наукових досліджень із проблеми готовності фахівців

різних галузей засвідчує відсутність у вітчизняній педагогіці комплексних досліджень, які акцентують на готовності фахівців у галузі інформаційних технологій застосовувати іноземну мову в професійних ситуаціях. Отже, формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності дотепер не було об'єктом детального дослідження педагогіки.

На підставі аналізу наукової літератури й досвіду професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладі вищої освіти встановлено ряд суперечностей, що потребують розв'язання. Зокрема, між: вимогами до якості професійної освіти та реальним рівнем професійної підготовки з іноземної мови студентів галузі знань «Інформаційні технології»; вимогами до рівня сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до застосування іноземної мови у професійній діяльності та реальним станом її сформованості; важливістю дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів та недостатнім забезпеченням навчальних годин на викладання цієї дисципліни; усвідомленням викладачами потреби формування готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності та браком розроблення ефективних технологій для її формування.

Державні вимоги до підготовки фахівців, наявність реальних суперечностей і недостатнє опрацювання проблеми формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності актуалізують порушену проблему, засвідчуючи її теоретичне й практичне значення для удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Отже актуальність проблеми, її недостатня теоретична розробленість, а також необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми роботи: **«Формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація

виконана відповідно до плану наукових досліджень кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, є складником держбюджетної теми «Менеджмент знань як інноваційна стратегія управління і прогнозування розвитку освіти в класичному університеті» (0116U003841). Тема роботи затверджена вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 10.09.2015 р.) й узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 24.05.2011 р.).

Мета дослідження – сформувати готовність у майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності через розроблену та апробовану технологію особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу.

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

- 1) висвітлити поняття готовності, його види, структуру;
- 2) дослідити особистісно орієнтоване навчання як провідну технологію для формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності;
- 3) розробити модель формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності;
- 4) апробувати та провести кількісний і якісний аналіз ефективності авторської моделі формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – система формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до застосування іноземної мови у професійній діяльності.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети використано такі **методи дослідження**:

теоретичні: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення науково-методичних і психолого-педагогічних джерел для створення понятійно-категорійного апарату дослідження, обґрунтування теоретичних засад щодо формування готовності; педагогічне моделювання – для розробки моделі формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови;

емпіричні: педагогічне спостереження за підготовкою студентів, їхнім рівнем засвоєння нового навчального матеріалу й умінням застосовувати; аналіз навчальних досягнень студентів; бесіда, опитування, анкетування, тестування, метод експертного оцінювання для діагностування рівня готовності студентів до застосування знань на практиці;

прогностичні – для розробки рекомендацій щодо формування готовності використовувати іноземну мову у професійній діяльності; педагогічний експеримент для з'ясування рівня підготовки й засвоєння навчального матеріалу, уміння використовувати здобуті навички на практиці, формувальний експеримент для перевірки впливу педагогічних умов на ефективність формування готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності;

статистичні методи обробки результатів експериментальної роботи для підтвердження достовірності й надійності результатів наукового пошуку.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

уперше розроблено модель формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності; апробовано особистісно орієнтоване навчання із врахуванням різнорівневого підходу у підготовці майбутніх інженерів-програмістів; виокремлено й обґрунтовано адекватні умови формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності (психологічні, організаційно-педагогічні, професійно-технологічні й ресурсно-методичні); визначено показники, критерії і рівні сформованості готовності до використання іноземної мови; визначено

ефективність впровадження моделі формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності за умов застосування особистісно орієнтованого навчання;

удосконалено систему підготовки майбутніх інженерів-програмістів, спрямовану на підвищення рівня сформованості готовності до використання іноземної мови через раціональне поєднання різних форм, методів і засобів навчання, які сприяють підвищенню навчальної й професійної мотивації студентів, розвитку пізнавального інтересу, активізації розумової діяльності та прагненню до оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками; класифікацію видів готовності за різними критеріями;

подальшого розвитку набули наукові уявлення щодо формування готовності майбутніх інженерів-програмістів; теорія особистісно орієнтованого підходу до навчання завдяки теоретичному аналізу науково-педагогічних джерел і результатів експериментальної роботи.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що в ньому містяться педагогічно обґрунтовані рекомендації з формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності. Рекомендації відображено в авторських методичних вказівках із застосування особистісно орієнтованого навчання іноземної мови за професійним спрямуванням на основі технології різнорівневого підходу, в навчальному посібнику «Англійська мова для студентів технічних спеціальностей (заочна форма навчання)» та авторському спецкурсі «Фахова підготовка майбутніх інженерів-програмістів: англійська мова у програмуванні», дидактичним супроводом якого є навчальна програма, укладена відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання. Використання матеріалів спецкурсу, методичних вказівок і навчального посібника сприяє набуттю педагогічних знань, формуванню фахових навичок і вмінь та розвитку відповідних здатностей, необхідних у професійній діяльності майбутніх інженерів-програмістів.

Матеріали дослідження також можуть бути використані викладачами

закладів вищої освіти у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для підготовки майбутніх інженерів-програмістів; ураховані в процесі складання навчальних планів та освітніх програм підготовки фахівців у системі вищої освіти галузі знань «Інформаційні технології»; розроблені й упроваджені в освітній процес навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій, дидактичних матеріалів з іноземної мови за професійним спрямуванням тощо.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 120/03-а від 8 квітня 2015 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 666/01 від 05 березня 2015 р.), Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (довідка № 112/01-16 від 17 березня 2015 р.), Одеської національної академії зв'язку імені О. С. Попова (акт № 126/02 від 17 квітня 2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідницького пошуку успішно представлені й обговорені на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання» (м. Черкаси, 2009 р.), «Актуальные проблемы современной науки и образования» (м. Уфа, РФ, 2010 р.), «Викладач і студент: розвиток ефективного співробітництва» (м. Черкаси, 2010 р.), «Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины» (м. Харків, 2010 р.), «Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість» (м. Острогоз, 2010 р.), «Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів» (м. Тернопіль, 2011 р.), «The First Regional ELT Conference» (м. Ізех, Іран, 2011), «Pedagogy and Psychology in the Age of Globalization – 2014» (м. Будапешт, Угорщина, 2014 р.), «Развитие науки в XXI веке» (м. Харків, 2016 р.), «Актуальные научные исследования в современном мире» (м. Переяслав-Хмельницький, 2018 р.); *усеукраїнських* – «Перший крок у науку» (м. Луганськ, 2010 р.), «Мова. Наука. Культура» (м. Харків, 2015 р.),

«Управлінсько-педагогічні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи» (м. Черкаси, 2016 р.), «Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії (м. Рівне, 2016 р.)», *усеукраїнській науковій інтернет-конференції «Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі»* (м. Суми, 2017 р.).

Публікації. Основні положення й результати дослідження опубліковано в 28 наукових публікаціях автора (з них 26 одноосібні), зокрема в 9 статтях у фахових журналах і збірниках наукових праць, 3 статтях у зарубіжних наукових виданнях, 13 тезах доповідей у збірниках матеріалів наукових конференцій, 2 навчальних посібниках [92; 265] і та 1 методичних вказівках [98].

Особистий внесок здобувача. У навчальному посібнику [92], дисертантові належить розробка методичних матеріалів до практичних занять з іноземної мови за професійним спрямуванням для студентів заочної форми навчання галузі знань «Інформаційні технології». У статті [99] дисертант провела власний аналіз навчально-методичних складнощів у вивченні й викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням і рекомендації для їх усунення.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів із висновками до кожного, загальних висновків, списку використаних джерел (305, з них 33 – іноземною мовою) і 9 додатків. Повний обсяг роботи становить 260 сторінок, зокрема 200 сторінок основного тексту. Робота містить 26 таблиць і 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі з'ясовано сутність поняття «готовність», висвітлено наукові підходи до його визначення; розкрито смислові термінологічні зв'язки феномену готовності з суміжними, утім, не тотожними поняттями «наставлення», «особистісний потенціал», «компетенція» і «компетентність». Окрім того, проаналізовано структуру та основні види готовності за кількома критеріями; особливу увагу приділено визначенню складників психолого-педагогічної готовності, зокрема мотиваційного, комунікативно-когнітивного, операційно-технологічного, рефлексивно-оцінного.

1.1. Феномен готовності як психолого-педагогічне поняття: дефініції та структура

Реформа вищої освіти в Україні й Загальноєвропейські рекомендації із мовної освіти ставлять перед вищими навчальними закладами завдання – забезпечити таку підготовку фахівців, професійний рівень яких задовольняв би європейські стандарти. Результатом такої підготовки є здатність випускника виконувати професійні функції на належному рівні, що проявляється у професійній готовності. Теоретична інтерпретація поняття готовності та прикладна його реалізація на теренах України пройшли тривалий і складний процес.

В радянській педагогіці поняття «готовність» уперше застосували в 1976 році білоруські вчені М. Дьяченко і Л. Кандибович у роботах з психології праці й інженерної психології. Вони зазначали, що готовність відображає спрямованість особистості на професійну діяльність. Однак закономірно, що в кожній окремій галузі готовність має свої специфічні прояви. Як результат –

поява ряду тлумачень змісту й визначення видів готовності. При цьому об'єктивним аргументом для введення в науковий обіг цього поняття «стала необхідність виділення із сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність діяльності ... компонента, який за певних умов відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи тим видом діяльності» [84, с. 130].

Аналіз тлумачень поняття «готовність» підтверджує тезу про те, що загальне розуміння готовності включає два значення: перше – це бажання, намір, згода щось зробити, друге – стан, який забезпечує її реалізацію.

Психологічний зміст поняття готовності включає особливий стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне положення між психологічними процесами та якостями особистості [71].

Так, А. Книш вважає, що «особистісна готовність до діяльності є складним інтегративним утворенням, що одночасно відображає і рівень розвитку професійно важливих якостей та здібностей майбутнього фахівця, й особливості його ставлення до обраної професійної діяльності» [86, с. 86]. О. Мельник розглядає готовність до професійної діяльності «не лише як набір (синтез, комплекс, сукупність, систему) професійно важливих якостей, визначених за допомогою порівняння успішних і неуспішних професіоналів, а і у зв'язку із психічними функціями, формування яких неодмінне для досягнення високих результатів діяльності» [144, с. 26]. У педагогічній психології готовністю називають синтез якостей особистості, які визначають її придатність до діяльності [285].

Психологічними умовами виникнення готовності до виконання конкретної навчального чи трудового завдання, на думку В. Сисоевої, є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягти успіху, визначення послідовності та способів роботи [204].

Науковці О. Макаренко і С. Кравчук справедливо наголошують, що найбільш визначальними факторами професійної готовності є «мотивація, підготовка, самообілізація знань, установка на діяльність, відповідні властивості особистості, задоволеність працею» [141, с. 184].

Часто поняття «готовність» і «підготовленість» вживають як суміжні. Приміром, Л. Дудорова вбачає в готовності «інтегральне багаторівневе особистісне новоутворення, яке характеризує ступінь підготовленості до діяльності» [69, с. 49]. Однак, на нашу думку, готовність – ширше поняття, котре включає в себе підготовку, тому їх не слід ототожнювати.

Із психологічного погляду готовність охоплює поняття «установка» чи «настанова» (англ. «set», нім. «Einstellungsmenge»), яке вивчав грузинський учений Д. Узнадзе. Пояснюючи сутність «наставлення», він писав, що «поведінці передуює стан суб'єкта, в якому ... наперед визначений загальний характер цієї поведінки, його відповідність об'єктивним обставинам» [220, с. 73]. Відповідно, такий самий «специфічний стан, що виникає у суб'єкта під впливом об'єктивної ситуації задоволення потреби, може бути названо наставленням» [220, с. 73]. Як бачимо, категорія «настанова» зумовлює сталий цілеспрямований характер перебігу необхідної діяльності та є основою активності індивіда.

Тож не випадково сучасні дослідники В. Гладких і М. Ємець вважають, що «готовність формується під впливом установки (наставлення), яке створює своєрідну налаштованість суб'єкта на майбутню діяльність» [49, с. 135].

Готовністю до дії називають наставлення, спрямоване на виконання певної дії. Науковець Т. Жванія зазначає, що готовність до дії потребує певних знань, умінь і навичок, а також протидії перешкодам у ході виконання операції. Готовність до дії – це «стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій. Необхідно зауважити, що готовність до дії реалізується за рахунок прояву своїх окремих складників: нейродинамічної сформованості дії, фізичної підготовленості та психологічних чинників готовності. Залежно від умов виконання дії провідною може стати одна з цих складових готовності до дії» [73, с. 73]. Готовність до діяльності – це стан, який передуює діяльності, він охоплює можливості індивіда.

Готовність як інтенсивне складне утворення тісно пов'язана з поняттям

«особистісний потенціал особистості». Останнє визначають як «комплекс психологічних властивостей, що дає людині можливість приймати рішення і регулювати свою поведінку, враховуючи й оцінюючи ситуацію, але виходячи насамперед зі своїх внутрішніх уявлень і критеріїв» [150, с. 185]. На це слід звертати увагу при формуванні гармонійно розвиненої особистості майбутнього фахівця.

Загалом, проблемі готовності людини до професійної діяльності приділяється особлива увага, оскільки формування цієї готовності становить суть професійного навчання та є головним критерієм його якості. Зокрема, зазначену проблему розкривають такі вчені, як: О. Бодальов [18], Н. Гуртовенко [60], М. Дьяченко [70], В. Зарицька [76], Л. Кандилович [70], А. Книш [86], В. Кобзар [285], Т. Лозицька [290], О. Макаренко [141], Я. Чаплак [232], Н. Чепелєва [234], Я. Штученко [298] та інші.

Розуміння готовності залежить від конкретних наукових підходів, у контексті яких вона розглядається. Особистісний підхід трактує готовність як невід'ємну складову розвитку особистості, яка безпосередньо пов'язана з усвідомленням нею власних потреб. Вона позначається на працездатності та є передумовою продуктивної діяльності (Б. Ананьєв, А. Деркач, М. Дьяченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандилович, Л. Карамушка, В. Моляко, В. Сластьонін, В. Шадріков та ін.). Як зазначає Н. Мазур, на особистісному рівні готовність є «багатоплановою структурою якостей, властивостей та станів, які в сукупності дозволяють більш або менш успішно здійснювати діяльність» [135, с. 290].

Із точки зору особистісно-діяльнісного підходу психологічна готовність – це кінцевий результат підготовки фахівця до певної професійної діяльності (А. Журкіна, А. Маркова, С. Чистякова та ін.).

Прихильники функціонального підходу вбачають у готовності чинник, який за певних умов сприятиме фахівцю у досягненні високих професійних результатів (Є. Ільїн, Л. Нерсисян, А. Пуні, О. Ухтомський та ін.). Зокрема І. Галушак дає визначення готовності як «функціонального стану, який сприяє успішній діяльності, забезпечує її високий рівень» [44, с. 123].

У педагогіці готовність є і об'єктом, і результатом освітнього процесу. Саме тому вона має охоплювати систему методів, засобів і технологій формування готовності, а також інструментарій її діагностики.

Беручи до уваги проаналізовані визначення готовності, ми вважаємо, що *готовність – це динамічна інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, яка проявляється у здатності використовувати й поглиблювати отримані знання і вміння для виконання професійних завдань.*

Наразі не існує єдиних підходів до класифікації видів готовності. Відповідно до різних критеріїв учені розподіляють готовність на ряд видів.

Залежно від націленості на виконання довготривалих (стратегічних) і короткотривалих (оперативних) професійних завдань М. Дьяченко і Л. Кандибович виокремлюють сталу й ситуативну готовності.

Визначальною характеристикою першого виду є позитивне ставлення до діяльності, коли мотивація узгоджує особистісні риси з вимогами діяльності. Така готовність слугує запорукою успішної професійної діяльності загалом. Ситуативна готовність формується в результаті розуміння професійних завдань, усвідомлення відповідальності й прагнення розв'язати конкретне завдання [70]. Так, при навчанні іноземної мови стала готовність охоплює зацікавлення новим видом завдання, умотивований розвиток особистісних якостей (зокрема, пам'яті). Ситуативна ж готовність передбачає виконання певної практичної дії, приміром, скласти листа колезі-іноземцю, що обов'язково охопить використання професійної лексики, набуті навички побудови граматичних структур та ін.

За змістовою складовою розрізняють готовність до конкретної дії і готовність до того чи іншого виду діяльності.

За предметом вивчення виокремлюють психологічну та педагогічну готовності. Психологічною готовністю науковець Б. Хомуленко називає «психічний стан, який характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на оперативне або довгострокове виконання конкретної діяльності або трудового завдання» [228, с. 224].

Так, іншомовна підготовка студентів, як зазначає О. Вовк, передбачає загальну базу знань, котра охоплює такі компоненти: «а) мовні знання (знання лексики, граматики, фонетики мови, що вивчається); б) позамовні знання (про контекст, ситуацію й адресата); в) фонові знання (знання про світ)» [33, с. 44].

На заняттях з іноземної мови готовність до діяльності проявляється через психологічну налаштованість на включення в іншомовну атмосферу, активізацію набутих раніше знань з іноземної мови та правильному сприйнятті нововведень у змісті чи формі навчальної роботи.

Під педагогічною готовністю Г. Алексєєва розуміє виявлення факторів, умов, засобів для цілеспрямованого формування готовності [3].

Щодо іноземної мови, то психологічна готовність поєднує психологічну налаштованість опрацьовувати іншомовний матеріал і безпосереднє здійснення цієї діяльності. Педагогічна готовність встановлює, якими лексико-граматичними засобами це реалізується.

За внутрішньою структурою Т. Добромислова виокремлює такі види готовності: мотиваційну, особистісну, перцептивно-пізнавальну, операційну і комунікативно-пізнавальну [66].

Тож «мотиваційна готовність виявляється у прагненні студентів отримати необхідну інформацію, що здебільшого зумовлюється індивідуально-особистісним характером інтересів і потреб» [66, с. 77 – 79].

Особистісна готовність проявляється в усвідомленні своїх інтересів для побудови індивідуальної траєкторії подальшого отримання інформації відповідно до своєї спеціальності і поступовим вибудовуванням власного цілісного світогляду.

Перцептивно-пізнавальна готовність пов'язана із розумінням і смисловим сприйняттям студентами інформації, уміщеної в тексті.

В основі операційної готовності – дії, пов'язані з аналізом, класифікацією, систематизацією, співставленням і узагальненням інформації, отриманої з тексту, які, за своєю суттю, є діями метапредметного характеру.

Проявом комунікативно-пізнавальної готовності студента є насамперед володіння комунікативними вміннями.

За сферою застосування пропонуємо виокремлювати загальну (базову) і професійну (спеціальну) готовності. Загальна готовність відображає спрямованість на діяльність у широкому значенні слова. Складовими загальної готовності виступають готовність до дії, готовність до трудової діяльності, а також готовність до комунікативної діяльності.

Так, на заняттях з іноземної мови загальна готовність виявляється у здатності самостійно складати розповіді (топіки), створювати діалоги, переказувати текст від імені персонажів. Спеціальна готовність пов'язана з професійними потребами використовувати іноземну мову, приміром, із підбором синонімів при забування необхідного слова, описом характерних ознак у розповіді про невідомий професійний об'єкт, умінням пошуку інформації кількома способами засобами іноземної мови.

Професійна готовність охоплює весь комплекс дій, який необхідний особі для здійснення професійної діяльності. Так, для майбутніх інженерів-програмістів поряд з професійною підготовкою (знання й уміння створювати програмне забезпечення, розробляти й писати програмні продукти, проектувати й розробляти інформаційні системи та програмні системи прийняття рішень і системи штучного інтелекту, виявляти й усувати помилки в роботі комп'ютерної техніки тощо) необхідна комунікативна готовність, яка забезпечує взаємодію зі споживачами технічного продукту й збагачує їх досвідом завдяки співпраці з колегами. Оскільки всі новинки цієї галузі з'являються на світовому ринку насамперед англійською мовою, то іншомовна готовність, як вид комунікативної готовності, має посідати чільне місце у підготовці такого фахівця. У такій ситуації іноземна мова стає засобом значного розширення меж спілкування через залучення іноземців.

У межах спеціальної готовності можна говорити про предметну готовність, якою С. Нечіпор називає «стійку систему предметних

компетенцій, кожна з яких складається з набору елементів (компонентів). Кожен компонент складається із знань, умінь, навичок, досвіду діяльності й невід’ємно пов’язаний з особистісними характеристиками того, хто навчається, які допомагають розвиватися компетенції та вдосконалюються у процесі навчання. Кількість предметних компетенцій і компонентів кожної професійної компетентності залежить від особливостей дисципліни, освітньо-кваліфікаційної характеристики кваліфікованого робітника, вимог сучасного ринку праці в кожному окремому регіоні країни» [292, с. 74].

Спільною для обох видів (загальної і професійної) є комунікативна готовність, яка є основою усіх зазначених складових. Вона сприяє підвищенню загального рівня фахівця й сприяє кар’єрному зростанню фахівця.

Узагальнену класифікацію видів готовності, яку можна використати в підготовці майбутніх інженерів-програмістів, наведено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Класифікація видів готовності

Критерій поділу	Види готовності
1. націленість на виконання довготривалих і короткотривалих дій	1) стала готовність 2) ситуативна готовність
2. змістова складова	1) готовність до дії 2) готовність до діяльності
3. предмет вивчення	1) психологічна готовність 2) педагогічна готовність
4. внутрішня структура	1) мотиваційна готовність 2) особистісна готовність 3) перцептивно-пізнавальна готовність 4) операційна готовність 5) комунікативно-пізнавальна готовність
5. сфера застосування	1) загальна готовність 2) спеціальна (професійна) готовність

При формуванні готовності студентів до використання іноземної мови у професійній діяльності важливо врахувати кожен із перелічених видів готовності. Це сприятиме загальній підготовці освіченої людини й розвитку психологічної здатності фахівця виконувати професійні обов’язки. Гармонійне поєднання отриманих знань, умінь і навичок із налаштованістю на розв’язання конкретного професійного завдання є ознакою грамотного професіонала.

1.2. Структура іншомовної готовності майбутніх інженерів-програмістів

Розглянувши ряд критеріїв для класифікації готовності, зупинимось детальніше на спеціальній (професійній), оскільки вона становить основу нашого дослідження. Як зазначалося у п.1.1., до складу спеціальної готовності, крім фахових знань і вмінь, входить також і комунікативна готовність. Саме вона є безпосереднім інструментом спілкування для налагодження контактів із різними категоріями співрозмовників і загалом потужним засобом впливу на аудиторію. Комунікативна готовність полягає у здатності обрати правильні мовленнєві засоби, доречний стиль спілкування, інтонацію, темп мовлення і т. п. для досягнення конкретних цілей. Якщо ситуація спрямована на спілкування з іноземцями, то комунікативна готовність включає іншомовну готовність. Крім звичайних комунікативних навичок виникає необхідність застосовувати іншомовні знання й навички та обов'язково враховувати соціокультурні особливості, притаманні конкретній іноземній мові.

Як стверджує науковець С. Ніколаєва, іншомовна готовність передбачає «наявність мовних знань (лексичних, граматичних, фонетичних й орфографічних) та відповідних мовних навичок» [145, с. 42]. На нашу думку, до названих елементів слід також додати активність студентів у використанні знань і вмінь як необхідну складову подальшого розвитку мовних умінь і навичок. Система знань, як складова іншомовної професійної готовності, включає: базову лексику, лексику професійного спрямування, граматику, основи фонетики й словотвір.

Тому під *іншомовною готовністю майбутніх інженерів-програмістів* будемо розуміти *здатність використовувати знання з іноземної мови для здійснення як комунікативних, так і суто фахових завдань у системі професійної діяльності*. Це дозволяє ознайомлюватися з іншомовними джерелами, використовувати досвід фахівців галузі інформаційних технологій з інших країн та підвищувати власний професійний рівень.

Таке тлумачення іншомовної готовності вказує на її близькість до поняття «компетентність». Звідси, поняття «готовність», «компетенція» (див. [1; 2; 3; 4; 6; 22; 40; 78; 282]) і «компетентність» (див. [5; 68; 80; 81; 120; 132; 164; 167; 179; 180; 203; 218; 219; 241; 250; 283]) вживаються як суміжні поняття і вказують на позначення явища як системи знань і вмінь у певній царині для досягнення визначеної мети.

Як вважає Р. Мільруд, компетенції характеризують потенційні можливості фахівця отримати роботу на ринку праці та є комплексним особистісним ресурсом для забезпечення ефективної взаємодії з довкіллям у конкретній галузі [146]. Є. Вольф розуміє це поняття як «потенційну, відкритую для подальшого розвитку й удосконалення якість особистості, пов'язану з її здібностями, критичною оцінкою інформації, які отримують при просуванні по індивідуальній освітній траєкторії на основі базових знань, умінь та навичок» [38, с. 13]. Науковці Е. Луговська й С. Гаряча трактують термін компетентності як «коло питань щодо яких людина добре обізнана, коло повноважень; суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок у певній сфері діяльності» [135, с. 201], [46, с. 9].

К. Гришенкова називає компетенцією «складнішу соціально-дидактичну особистісну структуру, що ґрунтується на цінностях, спрямованості, знаннях, досвіді, набутих особистістю у процесі навчання» [56, с. 34].

Ми погоджуємося з тими авторами, які тлумачать компетенцію як «освоюваний та освоєний зміст, що являє собою психічне утворення, образ змісту знань, програм їх реалізації, способів і алгоритмів дій» [163, с. 112]. На думку дослідниці Ю. Руднік саме внутрішнє потенційне когнітивне утворення слід розуміти як передумову й основу формування компетентності як актуалізованої, інтегративної особистісної якості, яка проявляється в діяльності, поведінці людини в її взаємодії з іншими людьми в процесі вирішення різноманітних завдань [293].

Мовну компетенцію В. Зінченко розглядає як «знання норм і правил літературної мови, вміле їх використання в процесі мовлення, система

вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття й вербального відтворення явищ об'єктивної дійсності» [78, с. 61 – 62].

При цьому іншомовна компетенція, як складова іншомовної готовності, виступає важливим показником її сформованості. Має рацію О. Нечипорук, коли стверджує, що «іншомовна комунікативна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке має складну структуру й виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє фахівцю ефективно здійснювати іншомовну, а, отже, міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію» [158, с. 17]

Т. Богданович звертає увагу на те, що «іншомовна компетенція є запорукою постійного навчання протягом життя; відтак, дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням» стає однією із провідних у вищій школі, оскільки саме вона дає ключі до одержання інформації про новітні технології в галузі майбутньої професії студента, саме вона уможливорює партнерське спілкування фахівців, допомагає ширше презентувати й поширювати результати своїх наукових пошуків, вирішувати професійні проблеми спільно з колегами з інших країн» [17, с. 508].

Створення моделі іншомовного спілкування можна розглядати як одну з умов формування у майбутніх фахівців готовності використовувати іноземну мову у професійній діяльності. У такій ситуації досягаються чотири основні цілі – практична, освітня, розвивальна й виховна. Метою практичної цілі є формування мінімального рівня зрілості професійно-мовної компетентності й інформаційно-когнітивної компетентності фахівця. Освітня ціль включає: розширення світогляду студентів відповідно до принципів гуманізації й гуманітаризації освіти, підвищення рівня культури мислення, спілкування й мовлення. Розвивальна ціль охоплює стимулювання формування інтелектуальних, емоційних і поведінкових компонентів ключових компетентностей студентів, а також розвиток психологічних

механізмів сприйняття, уваги, пам'яті й мислення. Виховна ціль спрямовує студентів на толерантність і повагу до унікальності інших культур, розвиток творчої активності й умінь соціальної взаємодії [80].

Продовжує цю думку І. Ставицька, відмічаючи, що «збагачення іншомовної компетентності майбутніх фахівців повинне бути спрямоване не тільки на формування умінь студентів практично користуватися мовою, що вивчається, в різних соціально-детермінованих ситуаціях, але і на залучення їх до іншого типу свідомості. Це все природно орієнтує іншомовну освіту на розвиток у студентів здібностей не просто до мовного, а й до міжкультурного спілкування, що в результаті формує у майбутніх фахівців готовність до осмислення соціокультурного портрету країни досліджуваної мови та її носіїв, мовний такт і соціокультурну ввічливість» [211, с. 284].

Т. Гребеник слушно зауважує, що «сама готовність до реалізації професійної кар'єри характеризується здатністю студентів вищої школи до самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, пошуку й сприйняття нововведень при розв'язанні професійних завдань» [53, с. 36].

Як бачимо, чіткого розмежування вживання термінів компетентність і компетенція не існує. Часто обидва терміни використовують у значенні «авторитетність, освіченість», подекуди вживають синонімічно в межах однієї роботи. На думку І. Чемерис певна плутанина в термінах відбулася через «помилковий переклад Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та інших міжнародних документів англійського слова *competency(e)*» [233, с. 15]. Більшість учених термін компетенція пояснюють як: 1) коло повноважень, наданих законом, статутом чи іншим актом конкретному органу чи посадовій особі; 2) знання та досвід у тій чи тій галузі [205; 206; 207].

Аналізуючи визначення компетентності й компетенції, І. Чемерис стверджує, що вони не можуть надто різнитися за сферою використання, оскільки так чи інакше належать до професійної сфери людини. Обидва поняття мають багатокomпонентну структуру, тож компетенцію неможливо вважати структурною одиницею компетентності й навпаки. Погодимось із

думкою дослідниці, що «доцільніше використовувати саме термін «компетентність», а не «компетенція», коли йдеться про знання, вміння, навички, досвід, особистісні якості, потрібні для здійснення життєвих та професійних потреб» [233, с. 20].

Існує твердження, що категорію компетентності слід розглядати як особистісну категорію, а компетенції як одиниці навчальної програми, складові компетентності. Під компетенцією розуміють «наперед задану вимогу до освітньої підготовки учнів (державне замовлення, стандарт), а під компетентністю – готовність і здатність людини діяти в якійсь галузі» [205].

Л. Гусак тлумачить поняття компетенції як «спрямованість (норму, стандарт, наперед задану вимогу) освітньої підготовки особистості, а компетентність як сформоване особистісне надбання, її результат. Компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенції» [62, с. 7].

Чітко й аргументовано розмежовуються ці поняття у праці М. Прокоф'євої, яка наголошує, що «грунтуючись на аналізі сучасних підходів до компетентності як складного багатогранного змісту, утвореного сукупністю проявлених знань, умінь, навичок, здібностей і властивостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності, можна зробити висновок, що готовність виступає в якості родового поняття по відношенню до компетентності, яка обумовлена соціально-професійним досвідом людини» [188, с. 73].

Науковець А. Костенко так тлумачить взаємозалежність цих споріднених концептів: «компетентність як системне новоутворення інтегрує різні компетенції, розглядається в контексті діяльності індивіда, характеризує ступінь його підготовленості до діяльності й відкриває нові можливості для подальшого професійного зростання» [118, с. 17].

Отже, поняття «готовність», «компетенція» і «компетентність» взаємозалежні, адже охоплюють сферу професійних інтересів фахівця. При цьому готовність передбачає психологічний стан прояву знань і умінь у вигляді

компетентності в межах професійних компетенцій конкретних спеціальностей.

Розглянувши сутність поняття готовності й близькі до нього поняття, важливо з'ясувати структуру цього феномену, оскільки це має принципове значення для його формування.

Насамперед зазначимо, що й у поглядах на структуру готовності також немає одностайності. М. Дьяченко і Л. Кандибович виділяють такі структурні компоненти готовності майбутнього фахівця до складних видів діяльності: мотиваційний (усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу); орієнтаційний (усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення й оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру); операційний (визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності, найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або дотримання вимог); вольовий (мобілізація сил у відповідності з умовами праці та завданням; самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей); оцінний (оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та міри досягнення певного результату). При цьому важливо пам'ятати, що «всі складові готовності підпорядковуються тій діяльності, показником успішної реалізації якої виступає готовність» [70, с. 3]. Тому готовність ми розглядаємо як ключову умову ефективної діяльності будь-якого фахівця.

Досліджуючи психологічну готовність особистості до оволодіння іноземними мовами, О. Чиханцова визначає її мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний і емоційно-вольовий компоненти [235].

Н. Чорна до структури готовності відносить три взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний та креативно-діяльнісний. Мотиваційно-вольовий компонент передбачає розвиток мотиваційної сфери й формування позитивного ставлення до професійної діяльності. Когнітивно-інтелектуальний компонент передбачає оволодіння системою загально-педагогічних і галузевих знань, необхідних

для ефективного здійснення професійного саморозвитку майбутніх фахівців. Креативно-діяльнісний компонент відображає практичну готовність фахівця до здійснення професійного саморозвитку та його творчу активність в обраній діяльності. [237, с. 194].

Схожі погляди на структуру готовності подає О. Ковальчук, виокремлюючи мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний і творчо-рефлексивний компоненти. Останній «передбачає наявність здатності особистості до аналітичної діяльності та інтелектуального мислення; самооцінки; аналізу педагогічних інноваційних процесів і особистості вихованця; аналізу й оцінки інноваційного педагогічного досвіду» [89, с. 48].

Своєрідно підійшла до визначення структури готовності науковець Л. Дудорова, згрупувавши її елементи в три компоненти: 1) позитивне ставлення фахівця (чи майбутнього фахівця) до професійних інтересів; 2) стан теоретично-практичної підготовки фахівця до професійної діяльності; 3) готовність до самовдосконалення та саморозвитку в межах професійної діяльності [279]. Дуже важлива поява зацікавлення й позитивного сприйняття певного виду діяльності. Потім необхідні знання для цієї позитивної налаштованості, й, нарешті – прагнення не лише застосовувати свої знання й уміння (тобто компетентності), але й удосконалювати способи діяльності, приносити в неї щось своє.

Узагальнюючи вище зазначені підходи до визначення структурних компонентів готовності, пропонуємо таблицю 1.2, в якій відображені її складники.

Таблиця 1.2

Структурні компоненти готовності

Компонент	Складові
1. мотиваційний	мотиви, потреби, бажання, інтереси, усталеність професійного вибору
2. комунікативно-когнітивний	сприймання, мислення, пам'ять, уява, когнітивні стилі, інтелект
3. операційно-технологічний	способи й засоби іншомовної діяльності, послідовність дій, мовленнєва діяльність
4. рефлексивно-оцінний	рефлексія, контроль, оцінка, самооцінка

Проаналізуємо визначені компоненти готовності.

Дуже важливим складником готовності є **мотиваційний компонент**. Він охоплює: мотиви, потреби, бажання, інтереси, усталеність професійного вибору. *Потреби* особи важливі, оскільки без них неможлива свідомо цілеспрямована діяльність. Вони охоплюють особистісні (здійснити самореалізацію, використати власні можливості), соціальні (зробити кар'єру), суспільні (приносити користь державі) потреби тощо. Н. Гуртовенко слушно зауважує, що «позитивна мотивація до навчальної діяльності студентів залежить від реалізації певних умов, а саме, професійної спрямованості навчальної діяльності, застосування різноманітних активних форм і методів навчання, компетентності викладача» [60, с. 58].

Одним зі складових переживання людиною своїх актуальних потреб С. Гончаренко називає *бажання*, що «характеризується усвідомленим уявленням про прагнення щось здійснити» [51, с. 35]. Воно є складником мотиваційної сфери й емоційно-вольового процесу, який може виступати стимулом до дії. Наявність незмінного бажання сприяє навчанню й викликає зацікавлення в систематичній праці над собою. Бажання до вивчення іноземної мови проявляється в постійному прагненні вдосконалювати отримані знання. Цього можна досягти через міжособистісне спілкування з носіями мови, відвідування англomовних розмовних клубів, читання літератури й перегляд фільмів мовою оригіналу, переклад популярних іноземних пісень і т. д.

Слід зауважити, що поняття бажання тісно пов'язане з поняттям *інтересу*. Після появи бажання щось зробити й прагнення цього досягти, суб'єкт активізує свої дії. У процесі правильно організованої мовленнєвої діяльності та психологічної комфортності середовища в особи неодмінно з'являється інтерес до вивчення іноземної мови. У разі її успішності поглиблюється бажання, що, своєю чергою, підвищує й інтерес.

Отже, інтерес і бажання – поняття взаємопов'язані. Природно, що цікавий мовний матеріал хочеться вивчати, й навпаки – інтерес з'являється при наявності бажання. В навчанні іноземної мови цікавими можуть

виявитися як різноманітні види роботи (діалоги, інсценування, ознайомлення з цікавими фактами про вчених і за темою вивчення, ігрові ситуації, онлайн-екскурсії), так і форми проведення заняття (заняття-ігри, конкурси, вікторини, день відкритих дверей на факультеті інше).

Не менш значущим у вивченні іноземної мови є *мотив*. А. Маркова під цим поняттям розуміє спрямованість студента на різнобічні сфери навчальної діяльності [143]. Вона виокремлює дві провідні групи мотивів: пізнавальні й соціальні. І. Єфімцова подає навчальну мотивацію у вигляді «оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм, способів організації з точки зору їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати чи не співпадати з цілями навчання» [72, с. 23]. Н. Арістова розкриває поняття мотивації, характеризуючи його як системне утворення зовнішніх і внутрішніх мотивів, ієрархія і взаємодія яких складається під дією певних факторів [7].

Виходячи з логіки й змісту нашого дослідження, ми розглядаємо мотиви в аспекті здійснення психологічної й навчальної підготовки студентів до професійної діяльності. Відтак виокремлюємо основні види мотивів: професійно-прикладні (створення спільних підприємств із іноземцями, праця за кордоном, вступ до магістратури, кар'єрне зростання, підвищення професійного рівня за допомогою іншомовних джерел) і особистісні (розширення кола спілкування через залучення іноземців, збільшення професійного електронного контенту, можливість стажування за кордоном, саморозвиток, опрацювання цікавих іншомовних джерел).

Важливим аспектом готовності є впевненість у правильному виборі майбутньої професії, яка суттєво підкріплює спрямованість на професійну діяльність. Але не достатньо лише здійснити правильний вибір, важливо мати усталеність обраного фаху. Під *усталеністю професійного вибору* розуміємо позитивну налаштованість на професію, котра передбачає впевненість у правильності свого вибору, задоволення від праці в обраній галузі, наявність перспектив професійного зростання, бажання залишитися в професії.

Усталеність професійного вибору визначається точністю поставлених цілей та чітким розумінням способів і засобів їх досягнення. Особа з чіткою усталеністю впевнена в своїх силах, точно знає свої цілі й має плани на майбутнє. Такі люди свідомо обирають майбутню професію і не зважають на труднощі, адже тимчасові перешкоди тільки зміцнюють особистість і формують її характер. У подальшому ці студенти стають ентузіастами своєї професії, проявляють творчість, неординарність і торують нові шляхи в науці. Як слушно зазначає О. Левченко, «розвиток творчості, творчих здібностей і потенціалу можливий протягом усього життя в структурі особистісної активності людини й не залежить від виду та рівня розвитку обдарованості» [127, с. 27]. Тому переконаність у правильності й, головне, доцільності власних дій обов'язково призводить до значних професійних здобутків, створює ситуацію успіху, створює радість буття.

Впевненість у правильності власного вибору підкріплює попередні мотиви й приносить емоційне задоволення. Усвідомлення власних позитивних результатів підвищує самооцінку, привчає до рішучості в майбутньому, сприяє самореалізації, що, як зазначає О. Огієнко є «необхідним атрибутом життєдіяльності сучасної особистості. Потреба саморозуміння, самопізнання, самовдосконалення, самоздійснення та інших феноменів саморозвивається із подальшим набуттям людиною знань про світ і про себе, розширенням власних можливостей та постановням все нових завдань перед нею» [161, с. 88]. Самореалізація – необхідна складова діяльності людини, здійснюючи яку вона наповнює своє життя сенсом, робить його значущим для себе і суспільства.

Іншим важливим компонентом готовності є **комунікативно-когнітивний компонент**, що передбачає створення, передачу, обмін, вплив, інтерпретацію, розуміння повідомлення. Комунікативно-когнітивний компонент охоплює сприймання, мислення, пам'ять, уяву, когнітивні стилі, інтелект. *Сприймання* є значущим елементом навчання. Вивчаючи іноземну мову, особа вчиться її правильно сприймати – перш за все уважно слухати

співрозмовника, намагаючись зрозуміти його думку, адже через мовлення здійснюється передача інформації, виражається ставлення до подій і явищ. У мовленні проявляється мислення, розвиваються пам'ять і уява, формується інтелект. *Мислення* характеризує психічний процес обробки одержаної інформації, який призводить до висновків, узагальнень та систематизації. *Пам'ять* вказує на здатність довгострокового зберігання та утримання даних із можливістю негайного використання за потреби. *Уява* свідчить про мозкову діяльність створювати образи й події, що не корелюють з реальними в часі чи взагалі не існують.

Оскільки в мові відображається самобутня культура, це, безумовно, впливає на *когнітивний стиль* мовця. У психології когнітивним стилем називають стійкі характеристики того, як люди думають, сприймають і запам'ятовують інформацію [286]. Розрізняють від 10 до 15 когнітивних стилів, при цьому «багато з них вочевидь корелюють один з одним, а різниця в термінології зумовлена підходами різних авторів: полenezалежність – полезалежність; конкретність – абстрактність; вузький – широкий діапазон еквівалентності; вузькість – широта категорії; ригідний – гнучкий пізнавальний контроль; низька – висока толерантність до нереалістичного досвіду; фокусуючий – скануючий контроль; згладжування – загострення; імпульсивність – рефлексивність; когнітивна простота – складність» [286]. Як показує досвід, вивчення іноземної мови сприяє формуванню гнучкого, поліваріантного, з широким діапазоном еквівалентності когнітивного стилю. Для майбутніх інженерів-програмістів важливо розвивати комунікативно-когнітивний компонент для можливості створення нових програмних продуктів, просування новітніх функцій уже існуючих прикладних програм та незвичного застосування окремих комп'ютерних модулів.

Операційно-технологічний компонент включає способи й засоби іншомовної діяльності, систему дій, мовленнєву діяльність (етапи). Це стосується процесу оволодіння іноземною мовою. До *способів і засобів іншомовної діяльності* відносять індивідуальну й групову роботу з

текстовими та електронними зразками, підготовку презентацій, проектів, створення діалогів і полілогів, розігрування професійних ситуацій, дидактичні ігри, розповіді тощо.

Послідовність вивчення іноземної мови передбачає насамперед ознайомлення з основами фонетики, перш за все основними правилами читання. Далі необхідне засвоєння лексики – простих іменників типу «folder» (папка), «screen» (екран), «connection» (з'єднання), «socket» (гніздо), прикметників «artificial» (штучний), «scientific» (науковий), прислівників «often» (часто), «always» (завжди), «usually» (зазвичай) і числівників «one – first» (один – перший), «two – second» (два – другий), «three – third» (три – третій) і т. д. Граматику подають за принципами послідовності й логічності: від простого, скажімо дієслова «to be» (бути) в теперішньому неозначеному часі, ввідних фраз «there is/ there are» (існує, існують) до складнішого – інших часових груп, які складаються з двох і більше компонентів. При цьому процес засвоєння матеріалу має кілька етапів: вступ, ознайомлення, усвідомлення, запам'ятовування, закріплення, відпрацювання, доведення до автоматизму, міцне засвоєння, контроль, корегування.

Рефлексивно-оцінний компонент має у своєму складі: рефлексію, контроль, оцінку, самооцінку. *Рефлексія* передбачає розмірковування студентів стосовно освітнього процесу, визначаючи наявні протиріччя, проблеми й шукаючи шляхи їх усунення. Цей процес характерний для зрілої особистості, в якій сформовані власні погляди на життя, є міцні переконання.

Контроль і оцінка допомагають встановити рівень готовності, її якісні характеристики. Контроль спрямований на виявлення недоліків і негативних факторів освітнього процесу із метою їх подальшого усунення. Ціллю оцінки є визначення прогресу навчальної діяльності студентів, корегування й точніше спрямування їхніх дій у межах вивчення дисципліни.

Самооцінка дуже важлива, адже вона визначає ступінь, до якого ми відчуваємо впевненість, цінуємо й поважаємо себе, що значною мірою впливає на наше життя. Адже низька самооцінка, як відмічають Е. Джонсон і

К. О'Браєн, асоціюється із «сумнівом стосовно власної особистості, самокритики, соціальної ізоляції, пригніченого гніву й сорому» [262]. Ці механізми часто для студентів є поштовхом до негайних змін, до визначення орієнтирів освітньої діяльності. А контроль, оцінка й рефлексія мають їм при цьому допомогти.

Визначені та охарактеризовані компоненти готовності слід враховувати при плануванні занять із дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Готовність до використання іноземної мови у професійній діяльності вміщує також іншомовну готовність, котра включає мовну готовність та мовленнєву готовність. До *мовної готовності* відносимо систему знань з іноземної мови. *Мовленнєву готовність* складають система вмінь застосовувати іноземну мову й активність у використанні знань і вмінь.

Система знань з іноземної мови включає знання: базової лексики, професійної лексики, граматики, основ фонетики та словотвору.

Система вмінь охоплює: рівень застосування іноземної мови; уміння користуватися словниками для якісного опрацювання текстів; уміння складати словник професійної тематики до певного завдання, використання синонімів та антонімів; рівень користування фаховою лексикою; визначення граматичних форм під час перекладу професійно спрямованих текстів та вміння визначати форму й значення словотвірних прикладів; уміння розрізняти омоніми; швидкість користування словниками.

Активність у використанні знань і вмінь передбачає: ініціативу у використанні знань з іноземної мови; творчий підхід при виконанні завдань; реакцію на запропоновані завдання; ініціативу щодо видів роботи на занятті; готовність до застосування всього нового; гнучкість у роботі та мобільність. Як зазначає Н. Уйсімбаєва, в дослідженні цієї категорії «важливими є поняття, які розкривають сутність активності – процес, дія, вчинок, поведінка, діяльність, життєдіяльність тощо. Активність виникає як життєве утворення особистості та є вищим стосовно діяльності рівнем»

[221, с. 125]. Ширше подає визначення визначення цього поняття педагог С. Кольба, яка наголошує, що «мобільність особистості (соціальна, професійна) виявляється в її здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше» [116, с. 37]. До її особливостей науковець А. Сорокіна відносить «швидкість освоєння нової техніки, технологій; вміння переключатися з одного виду професійної діяльності на іншу; потребу постійно підвищувати свою освіту й кваліфікацію; поєднання функцій однорідних і різнорідних полів професійної діяльності; здатність входження в соціум, соціальна адаптація» [209, с. 73].

Більш детальний аналіз складових іншомовної готовності студентів подаємо в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Складові іншомовної готовності майбутніх інженерів-програмістів

Мовна готовність	Мовленнєва готовність	
Система знань з іноземної мови	Система вмінь користування іноземною мовою	Активність у використанні знань і вмінь
1. Базова (загальноживана) лексика	1. Загальний рівень користування іноземною мовою	1. Ініціативність у використанні знань з іноземної мови
2. Професійна (термінологічна) лексика	2. Уміння користуватися словниками	2. Творчий підхід при виконанні завдань
3. Граматика (морфологія, синтаксис)	3. Уміння складати словник професійної тематики	3. Реакція на запропоновані завдання
4. Основи фонетики	4. Рівень користування професійною лексикою	4. Самостійність у виборі видів роботи на занятті
5. Словотвір	5. Визначення граматичних форм і словотвору	5. Готовність до застосування новизни
	6. Уміння розрізняти синоніми, антоніми й омоніми	6. Гнучкість у роботі та мобільність

Підсумовуючи викладене, зауважимо, що відсутність єдиного підходу до структурування готовності не впливає на великі розбіжності щодо їхніх компонентів. Ми вважаємо, що структуру готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності складають такі компоненти: мотиваційний, комунікативно-когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивно-оцінний. Взаємозв'язок усіх цих компонентів у структурі готовності якраз і дає підстави сприймати її як цілісне, складне, інтегративне

утворення. Відповідно формування цього поняття передбачає застосування ефективних підходів і технологій навчання.

1.3. Формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності засобами особистісно орієнтованого навчання

Нині стираються кордони, й країни стають ближчими одна до одної, засвоюється соціальний досвід, подекуди уніфікуються навчальні системи. На думку науковця А. Сбруєвої, «стратегії інтернаціоналізації національних систем вищої освіти є складовою широкої політики нового регіоналізму, який передбачає поглиблення соціально-економічної, політичної та культурно-освітньої інтеграції в межах геополітичних регіонів світу. Інструментами розвитку таких процесів стали регіональні стандарти якості вищої освіти; міжнародні регіональні університети; програми мобільності суб'єктів академічної діяльності та навчальних програм тощо» [201, с. 90].

Визначальним принципом мовної освіти Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти є впровадження в освітній процес особистісно орієнтованих методик навчання, які спрямовані на відповідність потребам суб'єкта освіти в його соціальному контексті. У вивченні іноземної мови на технічних спеціальностях перевага надається англійській мові не для загальних цілей (General English), а для спеціальних (English for Specific Purposes) [75; 254]. Відповідно до цього в змісті вищої освіти України усталився термін «іноземна мова за професійним спрямуванням». Учені Т. Хатчінсон (T. Hutchinson) і А. Вотерс (A. Waters) ще в 1987 році визначили причини впровадження в освітній процес іноземної мови фахового призначення: глобальні вимоги світу, лінгвістична революція й зосередження уваги на суб'єкті навчання [260].

Зокрема, в навчанні студентів галузі знань «Інформаційні технології» на думку А. Васильєва, проблема дефіциту кваліфікованих фахівців

«підсилюється тим, що лише третина випускників вищих навчальних закладів відповідають стартовим очікуванням роботодавців щодо всебічного розвитку майбутніх працівників: від знання англійської мови до вміння генерувати свіжі ідеї та інтегрувати нестандартні інноваційні підходи та технології. Тому питання підвищення якості IT-фахівців є надзвичайно актуальним для України» [27, с. 22].

На нашу думку, досягнення таких цілей не можливе без застосування особистісно орієнтованого навчання. На думку Н. Тичинської це визначальна риса продуктивного (інноваційного) навчання, яке «сприяє практичному розвитку професійних інтересів студента. Основою продуктивного навчання є самостійне, пов'язане з конкретною практичною діяльністю засвоєння необхідного теоретично інформованого навчального матеріалу» [217, с. 105]. Найважливішими ознаками особистісно орієнтованого навчання О. Савченко називає «багатоваріантність методик і технологій, уміння організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації» [197, с. 128].

Треба зазначити, що в численних наукових працях поряд з поняттям «особистісно орієнтоване навчання» вживається також термін «особистісно зорієнтоване навчання» (А. Ботвіна [23], Л. Варзацька [26], Т. Волковська [36], В. Гура [58], М. Наумов [157], А. Фасоля [223], І. Якиманська [246]). Особистісно орієнтоване навчання має глибоке наукове коріння і базується на методологічних засадах потужних освітніх систем: «гуманістична педагогіка», «вільне виховання», «екзистенціалізм», «неопрагматизм», «неопедоцентризм», «педагогіка співробітництва» та ін. Усі вони, як пропонує Н. Мойсеюк, представляють концептуальні засади ліберальної педагогіки на противагу авторитарній і технократичній [152].

Підґрунтям теорії особистісно орієнтованого навчання ми слідом за Б. Вульфсоном вважаємо концепцію гуманістичної психології К. Роджерса. Серед її основоположних моментів виділимо такі: «людина перебуває в

центрі світу, який постійно змінюється; людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного ставлення й розуміння; індивід прагне до самопізнання й самореалізації; взаєморозуміння досягається тільки в результаті спілкування; самовдосконалення, розвиток відбуваються на основі взаємодії із середовищем та з іншими людьми» [41, с. 35]. Саме ці засади й визначають особливості особистісно орієнтованого підходу в освіті.

При цьому Л. Фрідман пропонує розрізнити поняття «особистісно орієнтоване навчання» й «особистісно орієнтована освіта». Першим терміном він називає таку систему навчання, яка сприяє формуванню особистісних якостей. Другим – іменує «більш загальне поняття, яке включає перший термін, а також усю систему виховання особистості» [227, с. 78].

Особистісно орієнтоване навчання ми розглядаємо не як окрему освітню систему, а як сукупність технологій, методів, які забезпечують педоцентриський підхід та спрямовані на розвиток особистості студента. У цьому контексті дослідниця С. Сафарян виокремлює такі технології, зорієнтовані на особистісний розвиток: «повного засвоєння; різнорівневого навчання; колективного навчання; модульного навчання; розвивального навчання; колективного творчого виховання; створення ситуації успіху; методика Марії Монтесорі; Вальдорфська педагогіка; сугестивну технологію» [200, с. 6].

Як слушно стверджує А. Плігін, особистісно орієнтоване навчання є «найперспективнішою освітньою парадигмою для модернізації й оновлення в умовах демократичного шляху розвитку суспільства» [180, с. 428].

Погодимось й з думкою науковця О. Зеленської, яка наголошує, що для реалізації моделі особистісно орієнтованого навчання потрібно «розуміти освітній процес не як об'єднання навчання й виховання, а як розвиток індивідуальності, її здібностей, де навчання й виховання органічно поєднуються» [77, с. 44].

Оскільки дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням» інтегрує знання з іноземної мови в професійну підготовку, то в цьому контексті важливо узагальнити досвід фахівців, які її викладають. Серед них:

Г. Браун (G. Brown) [259], Т. Вівчаровські (T. Wiwczarowski) [277], А. Вотерс (A. Waters) [260], М. Гарієн (M. Gurian) [257], К. Гейтхаус (K. Gatehouse) [301], Дж. Грей (J. Gray) [256], Л. Ентоні (L. Anthony) [300], Х. Зіта [255], І. Тар (I. Tar) [305], Т. Дадлі-Еванс (T. Dudley-Evans) [253], Г. Джонс (G. Jones) [263], Е. М. Джонс (A. M. Johns) [261], М. Ст. Джон (M. St. John) [253], Г. Каваліаускієне (G. Kavaliauskiene) [303], С. Кенеді (C. Kennedy) [264], Л. Клименко [85], А. Комарова (A. Komarova) [268], Б. Кофі (B. Coffey) [252], П. Лайтбаун (P. Lightbown) [269], А. Ліпгарт (A. Lipgart) [268], Т. Мол (T. Moll) [270], П. Робінсон (P. Robinson) [273], П. Сисоєв (P. Sysoev) [276], П. Стревенс (P. Strevens) [275], Б. Філіпс (B. Phillips) [271], Й. Фріц (J. Fricz) [255], Т. Хатчінсон (T. Hutchinson) [260], Р. Ховард (R. Howard) [258] та ін.

Як показує аналіз, у теорії й практиці навчання іноземної мови за професійним спрямуванням на немовних факультетах закладах вищої освіти учені розглядали такі ключові питання:

1) використання іноземної мови як інструменту спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу (І. Бім, Н. Гальскова, Н. Гез, Н. Жінкін, І. Зимняя, І. Карпов, Б. Лапідус, Р. Мільруд, А. Міролюбов, Є. Пасов, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова);

2) креативні технології активного навчання (А. Алферов, С. Брумфіт, Г. Китайгородська, В. Петрусинський);

3) формування комунікативних умінь засобами іноземної мови: (В. Кузовльов, В. Костомаров, А. Леонт'єв);

4) формування професійної спрямованості (Л. Гегечкорі, М. Давидова, Б. Єсипович, М. Кабардов, І. Халєєва);

5) комунікативний підхід до навчання (А. Леонт'єв, С. Медведєва, Г. Рогова);

6) термінологічна лексика іноземної мови окремих галузей (В. Борщовецька, Р. Дей, М. Джонак, І. Краков'як, О. Краснянська, Е. Розанова та ін.).

І хоча дослідження згаданих авторів розкривають важливі аспекти навчання іноземної мови у вищій школі, водночас мусимо визнати, що

проблема викладання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів галузі знань «Інформаційні технології» на основі особистісно орієнтованого підходу висвітлена недостатньо.

Тому далі зосередимо свою увагу на з'ясуванні принципів цього підходу під кутом зору їх застосування в практиці викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Навчання іноземної мови на основі особистісно орієнтованого підходу спрямоване на покращення особистісного розвитку, але не ставить за мету сформувати особистість. Водночас такий підхід, за словами І. Зимньої, «створює умови для повноцінного прояву розвитку й особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу» [282, с. 3]. Особистісно орієнтована спрямованість освіти, як зазначає Н. Клименко, «перетворює навчання на засіб розвитку пізнавальних і особистісних якостей студента, а самого студента – на суб'єкта свого розвитку» [85, с. 12], що сприяє підвищенню самооцінки й розвитку індивідуальних характеристик.

У змісті особистісно орієнтованого навчання закладено базові принципи його здійснення. Важливе значення для теми нашого дослідження мають такі принципи як індивідуалізація навчання; максимальне наближення навчального матеріалу до ситуацій професійного середовища; спіралеподібна побудова навчального матеріалу; постійна самооцінка студентами власної навчальної діяльності; реалізація цілісного навчально-виховного процесу [28]; самоактуалізація; принцип творчості й успіху; принцип довір'я і підтримки [208]; гуманізм; принцип діяльності (самореалізація особистості відбувається через діяльність); самоорганізація складних систем; принцип ціннісно-цільової сутності пізнання утверджує роль пізнання не як мети, а засобу розвитку особистості [180].

Слушно зазначають педагоги Е. Лузік та І. Борець, що особистісно орієнтована вища професійна освіта має ґрунтуватися на принципах «підвищення суб'єктивної активності здобувача освіти в професійному самовизначенні, самоорганізації та самооцінки процесу навчання, що веде

до зміни співвіднесеності його нормативних вимог до результатів освіти» [136, с. 36 – 37].

Німецькі дослідники С. Штерба та Д. Бауер визначають шість теоретичних принципів, які мають лежати в основі функціонування особистісно орієнтованого навчання:

1. принцип індивідуальної особливості (структура й динаміка поведінки принаймні частково специфічна для індивіда);
2. принципи складної взаємодії (розглядається багато факторів і їхніх взаємозв'язків, щоб охопити складність поведінки);
3. принципи міжіндивідуальних відмінностей та внутрішніх індивідуальних змін (припущення про закономірність і структуру індивідуальної стабільності так само як про існування міжіндивідуальних відмінностей у постійності й зміні);
4. принцип «модель-підсумок» (підтримує ідею, що процеси розвиваються закономірним чином і можуть бути описані як моделі залучених факторів);
5. принцип холізму (наголошує на значенні включених факторів, що впливає із взаємодії із ними);
6. принципи економії моделей (кількість моделей скінченна, але деякі моделі зустрічаються частіше, ніж інші) [274, с. 240].

На нашу думку, крім загальнонаукових (за С. Подмазіним, Ю. Васьковим) і психолого-педагогічних (за Є. Степановим), важливими є також організаційні принципи до цього підходу: попереднє визначення психолого-педагогічної готовності до навчання; залучення всіх студентів академічної групи до активної участі в навчальному процесі; можливість працювати мікрогрупами, створеними за бажанням і вибором студентів; подолання особистісних проблем у процесі навчання. На особливостях цих вимог зупинимося детальніше.

Попереднє визначення психолого-педагогічної готовності до навчання передбачає розробку вхідного контрольного зрізу (див. Додаток Б). Крім

запитань психологічного характеру (на кшталт «Чому Ви вивчаєте іноземну мову?»), вона містить тестові завдання для з'ясування рівня мовної підготовки. Завдяки контрольному зрізу викладач одержує інформацію стосовно готовності студентів до навчальної діяльності. Ці дані також пізніше використовують для порівняння з отриманими результатами після застосування різнорівневого підходу.

Принцип залучення всіх студентів академічної групи до навчальної діяльності передбачає виконання всіма її суб'єктами індивідуалізованих завдань. Під терміном «індивідуалізовані завдання» ми розуміємо завдання, які враховують із одного боку індивідуальні можливості студентів, з іншого – вимоги чинної навчальної програми. Крім необхідності складання заліку, важливим чинником є кредитно-трансферна система освіти, яка відкриває можливість академічної мобільності. Усвідомлення студентами своїх можливостей і вимог освітньої програми допомагає визначити власну траєкторію навчання – обрати відповідний рівень (А, В, С) і сформулювати систему уявлень про себе. Науковці Н. Герасімова та І. Герасімова до такої системи відносять «усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших властивостей; самооцінку; суб'єктивне сприйняття особистістю чинників, які впливають на неї» [48, с. 19]. Відтак для особи правильно сформулювати власні можливості означає адекватно визначити самооцінку, оцінити себе в навколишньому соціумі та з'ясувати фактори впливу на свою діяльність.

Можливість працювати мікрогрупою передбачає спільне виконання завдань однієї категорії. Такі групи можуть утворювати студенти з однаковим рівнем підготовки чи формуватися навколо сильного лідера.

Навчальні труднощі зумовлюються психологічними особливостями студентів і їхнім неоднаковим рівнем підготовки. Психологічні особливості проявляються в різному психофізичному розвитку, що перешкоджає рівномірному засвоєнню матеріалу за конкретно відведений час.

Неоднаковий рівень підготовки студентів проявляється у рівні навченості англійської мови; схильності до самостійної роботи; загальній

спрямованості на навчання, тобто мотивації.

Високий рівень знань і вмінь певної групи студентів сприяє швидкому розумінню навчального матеріалу, що іноді може заважати розумінню матеріалу студентам із нижчою підготовкою.

Звичайно, сприймання матеріалу, його засвоєння більш ефективно відбувається в гомогенних групах, тобто в колективах із приблизно однаковими навчальними здібностями. Але на практиці нерідко бачимо іншу ситуацію, коли викладач мусить поєднувати два нелегких завдання: підтримувати пізнавальну активність сильніших студентів і водночас доступно подавати матеріал слабшим.

Науковець Р. Смід детально характеризує особливості праці в гетерогенних групах: «одержання реальних результатів групової роботи потребує більше часу, ніж за умов її однорідного складу; згуртованість досягається через докладання додаткових зусиль із боку педагога; на початкових етапах групової роботи існує небезпека виникнення конфліктів, оскільки деяким учасникам групи важко вступити у взаємодію» [208, с. 64].

І все ж, деякі вчені вважають, що лише різнорівневий склад групи забезпечує успішне засвоєння знань. До переваг гетерогенних груп відносять: «можливість учасників ознайомитися з різними думками з приводу запропонованої проблеми, побачити різні підходи й форми поведінки в тих чи тих ситуаціях; кожна дитина має можливість одержати важливий для неї зворотний зв'язок від інших учасників групи, які не схожі на неї; створення сприятливих умов для коригування неадекватного сприймання себе й оточення» [208, с. 56 – 57]; прагнення до самовдосконалення у студентів низького рівня підготовки й підвищення самооцінки після демонстрації міцних знань у студентів середнього й високого рівнів.

Для визначення рівнів засвоєння студентами навчального матеріалу важливо враховувати психологічні особливості останніх. Зокрема, доцільно скористатися типологією студентів, яку запропонував С. Самигін.

За характером навчальної діяльності студентів учений поділяє їх на дві

групи – з низьким і високим рівнем регулярності навчання. На нашу думку, такий поділ недостатній, тому пропонуємо трикомпонентну класифікацію:

- студенти з високим рівнем регулярності навчальної діяльності, що є найбільш підготовленими й мають науковий рівень пізнання (рівень А);
- студенти з посереднім рівнем навчальної діяльності (рівень В);
- студенти з низьким рівнем навчальної діяльності й слабкою мотивацією до навчання (рівень С).

До першого рівня (А) ми відносимо студентів, які вирізняються широким підходом до цілей і завдань навчання у вищому навчальному закладі. Інтереси студентів спрямовуються на більш широку сферу знань, ніж передбачено програмою; цей тип орієнтований на широку спеціалізацію, на різносторонню професійну підготовку.

Для другого рівня (В) характерна чітка орієнтація на вузьку спеціалізацію; при цьому пізнавальна діяльність студентів теж виходить за рамки навчальної програми, але не за рахунок «ширини» як у першого типу, а за рахунок «глибини».

Третій рівень (С) пізнавальної діяльності студентів передбачає засвоєння знань і здобуття вмінь лише в межах навчальної програми; цей тип діяльності найменш активний у порівнянні з іншими типами» [171, с. 308 – 309].

Звичайно, такий поділ досить умовний. Якщо студент успішно справляється із певним видом завдань, то варто підвищувати рівень. І навпаки – при усвідомленні складнощів, є можливість обрати легший рівень.

Важливу типологічну ознаку поділу студентів на групи для виконання індивідуальних завдань становить рівень їхньої самостійності. Це простежуються під час виконання домашніх завдань і за готовності проявити ініціативу на занятті та в інших ситуаціях. Науковець Ю. Лавриш справедливо стверджує, що сучасна вища освіта має бути зорієнтована на самостійність і саморозвиток студентів, їхню спроможність йти «в ритмі прискорення змін навколишнього світу» [129, с. 231]. Студенти проявляють самостійність по-різному. Так, представники високого рівня проявляють

самостійність повсякчас: від суджень щодо певної проблеми до ініціатив стосовно форми виконання завдань. Часто спостерігаємо ініціативність студентів середнього рівня, а ось для представників низького рівня це зовсім не характерно. Виходячи з того, що самостійність є передумовою саморозвитку людини, її слід розвивати як потужний стимул до покращення навчання. Науковець Ю. Федченко зазначає, що «реальність сьогодення і передумови майбутніх змін є мотивацією для кожного з нас отримувати відповідну гідну підготовку» [225, с. 113].

Принцип подолання особистісних проблем у навчанні потребує тактовного ставлення викладача до особистості студента, знання його вікових особливостей, тенденцій психологічного розвитку, визначення і врахування когнітивного стилю. Серед проблем особистісного спрямування найчастіше мають місце небажання вивчати іноземну мову, невпевненість у своєму потенціалі, слабкі комунікативні вміння, відсутність перспективи її застосування. Тому вкрай важливо вчасно діагностувати й відкорегувати такі проблеми. Особлива роль у зміні цієї ситуації належить особистості викладача.

Поділяємо думку О. Кокуна, що на успішність здійснення особистісно орієнтованого навчання впливають професійно значущі особистісні якості викладача, зокрема, наявність «викладацьких, ораторських, організаційних, вербальних (уміння говорити ясно, чітко, виразно) та комунікативних (навички спілкування і взаємодії з людьми) здібностей; високого рівня розвитку пам'яті, розподілу уваги (здатність приділяти увагу декільком об'єктам одночасно); психічної й емоційної урівноваженості, здатності до співпереживання» [91, с. 52].

Більш детально проаналізовано ці якості у праці В. Кременя, котрий розподілив їх у чотири групи:

1. Психологічні риси особистості (сильний урівноважений тип нервової системи; тенденція до лідерства; впевненість у собі; вимогливість; справедливість; добросердя; чуйність і акуратність).

2. Міжособистісні відносини (переважання демократичного стилю

спілкування; лише конструктивні конфлікти з принципових питань; прагнення до співробітництва з колегами; нормальна самооцінка; нульовий рівень ізоляції у колективі).

3. Професійні риси (широка ерудиція; вільний виклад матеріалу; вміння враховувати психологічні й вікові особливості суб'єктів освітнього процесу; темп мовлення 120 – 130 слів на хвилину; загальна й специфічна грамотність; шанобливе ставлення до вихованців; миттєва реакція на ситуацію; чітке формулювання конкретних цілей; вміння організувати навчальну роботу всієї академічної групи; вміння перевіряти ступінь розуміння і засвоєння навчального матеріалу.

4. Чинники ефективної професійної діяльності (висока віддача навчальних занять; робота на вищому рівні вимог; високий рівень навченості; високий рейтинг [122, с. 78 – 79].

Також погодимось із думкою Т. Пахомової і Н. Голоднюк про необхідність розвивати у викладача іноземної мови такі професійні характеристики, як «позитивне емоційне ставлення до будь-якої ситуації на занятті, застосування елементів критичного мислення та створення умов для творчої самореалізації та професійної майстерності» [170, с. 64].

Отже, лейтмотивом усіх окреслених принципів є врахування бажань, інтересів, потреб, мотивів особистості студента й розвиток його потенціалу. У цьому зв'язку науковець Т. Десятов справедливо стверджує, що освітні послуги мають задовольняти «особистісні (набуття знань, навичок із метою працевлаштування, більш високих прибутків, кращих умов праці) та суспільні (забезпечення розширеного відтворення інтелектуального потенціалу) потреби» [64, с. 41]. Саме потреби особистості мають стати центром різнорівневого підходу, який буде висвітлено нижче.

Особистісно орієнтований підхід вимагає від освітнього процесу зосередження уваги на студентах як індивідуумах, які мають свої цілі й переконання та певний статус у соціумі. Різнорівневий підхід до організації навчального процесу та визначення його змісту дозволяє кожному студенту,

залежно від його когнітивного типу, досягти прогресу на шляху формування професійної готовності, в той час як орієнтація на «середнього» студента гальмує цей процес.

Погодимося із думкою педагога В. Спаського, який зазначає, що студент, як правило, виключається з освітнього процесу (без особливої мотивації), коли вимоги зростають і починають перевищувати його можливості [295]. Не маючи можливості виконати поставлене завдання, особа просто відмовляється від подальшого сприймання матеріалу й формує негативне ставлення до всієї дисципліни. У цьому аспекті справедливо зауважує науковець М. Кушнір, що орієнтація на середнього студента «з нехтуванням принципу природовідповідності й неврахування індивідуальних особливостей призводить до недоліків у навчанні» [128, с. 17]. Адже одним студентам потрібні проблемні завдання, які потребують ретельного дослідження, викликаючи цим самим неабияке зацікавлення, інші задовольняються стандартним виконанням.

Більш того, після невиконаного завдання в деяких суб'єктів освітнього процесу виникає комплекс неповноцінності, з'являється стійке несприйняття навчальної дисципліни й викладача. І навпаки, «досвід уже успішного додання складності веде до захоплюючих самовідкриттів особистості для себе, надає їй нової якості, передусім упевненості в собі перед складними обставинами» [54, с. 37]. Це стимулює до нових освітніх дій, ініціативності і загалом життєвої активності.

Зрозуміло, що найпростішою й найістотнішою спонукою вивчення дисципліни є необхідність складення іспитів. Студенти з низьким рівнем підготовки також сподіваються цього досягти. На нашу думку, найбільш дієвим важелем впливу в такій ситуації є використання різнорівневого підходу до навчання студентів іноземної мови за професійним спрямуванням.

Крім того, різнорівневий підхід до навчання дозволяє досягти поставлених освітніх цілей і сприяє формуванню особистісних характеристик студентів. Під поняттям «цілі навчання» учений С. Пальчевський розуміє

«запланований кінцевий результат, якого викладач очікує від певним чином спрямованої власної педагогічної діяльності студентів» [168, с. 269]. У закладах вищої освіти основними цілями діяльності викладачів, як відмічає Н. Терентьева, є «організація та керівництво процесом оволодіння студентами професійними знаннями, вміннями, навичками за певною спеціальністю; забезпечення студентів необхідною інформацією; здійснення навчального процесу в такий спосіб, щоб він сприяв максимально можливому розвитку загальних психічних здібностей, зокрема інтелектуальних; виховання кожного студента як високоморальної, творчої, активної та соціально зрілої особистості шляхом спрямування організації, керівництва та проведення навчального процесу у відповідному напрямі» [215, с. 22 – 23].

Як писав відомий учений С. Подмазін, «метою особистісно орієнтованої освіти є не формування й навіть не виховання, а перебування, підтримка, розвиток людини в людині й розвиток у ній механізмів самореалізації й інших, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічного безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією» [184, с. 142]. Тому організовуючи навчальний процес із дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» рекомендуємо орієнтуватися на три групи конкретних цілей:

1. Соціокультурні: гуманістична спрямованість освітнього процесу (виховання гармонійної особистості, національно свідомого громадянина України), економічна доцільність (підготовка фахівців).

2. Педагогічні: засвоєння навчального матеріалу на загальному, достатньому й вищому рівнях, встановлення позитивного контакту зі студентами, підтримка пізнавальної активності студентів високого рівня, здорова навчальна конкуренція отриманих знань.

3. Психологічні: підвищення самооцінки студентів із низьким рівнем знань, об'єктивне оцінювання, заохочення прагнень до самовдосконалення, формування впевненості в реальності виконання навчальних вимог.

Відповідно, загальною метою навчання іноземної мови майбутніх

інженерів-програмістів повинно стати оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування в поєднанні із формуванням іншомовної готовності, спрямованої на успішне виконання подальшої професійної діяльності.

Вибір різнорівневого (диференційованого) підходу до навчання зумовлений наступними факторами: неоднорідною загальноосвітньою підготовкою першокурсників; неможливістю здійснювати диференційоване навчання з поділом на рівневі потоки через негнучкий розклад; недостатньою кількістю аудиторних годин на опанування дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням»; необхідністю залучати всі суб'єкти освітнього процесу впродовж відведеного часу через виконання ними індивідуалізованих завдань.

На думку науковця М. Короткої, у процесі навчання англійської мови «важливим аспектом у особистісно орієнтованому підході є завдання диференціації та індивідуалізації, коли педагогічний процес організований із урахуванням особливостей студентів і застосуванням особливих педагогічних прийомів і технологій» [288, с. 936]. Різні особистісні психофізичні процеси, такі як запам'ятовування, мислення, усвідомлення та інші, потребують індивідуального підходу до кожного студента, при якому урівнювання вимог неможливе. Скажімо, переказуючи текст, деяким достатньо прочитати його двічі, інші мають записати план розповіді, іншим необхідно його переписати, зазначивши незнайомі слова. Трапляються й такі, котрі просто завчають обрані речення. В цьому випадку не відбувається збагачення словникового запасу.

Відтак у студентів зникає бажання списувати або «зазубрювати» незрозумілий матеріал. Основне – визначитися зі своїм рівнем і згідно з ним виконувати доступні завдання.

Відмітимо, що спроб розділити студентів за рівнем їхніх знань за принципом диференціації було чимало. Так, дослідник З. Мілютіна слушно називає рівневу диференціацію однією з прогресивних технологій навчання, яка передбачає «створення різних умов навчання для різних шкіл, класів,

груп з метою врахування особистостей учнів» [148, с. 50].

Крім того, як зазначає науковець Д. Рауфельдер, «індивідуальний підхід забезпечує інформацію про студента загалом, що не дозволяє впроваджувати навчальну підтримку на індивідуальному рівні. На противагу цьому, особистісно орієнтований підхід звертається до міжіндивідуальних та внутрішніх індивідуальних відмінностей» [272, с. 86]. До того ж, у попередні роки різнорівневий підхід до навчання переважно використовувався в шкільній освіті й значно менше у закладах вищої освіти.

Як ми вже зазначали, в українських вишах здійснювати освітній процес за умови використання диференційованого підходу можливо лише за наявності достатньої кількості навчальних годин. Як показує практика, заклади вищої освіти самостійно визначають обсяг вивчення іноземної мови на фахових спеціальностях.

Так, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини й Національний університет «Острозька академія» практикують вивчення іноземної мови на всіх немовних факультетах упродовж трьох років. Ця ситуація на першому році навчання уможливорює визначення рівня володіння іноземною мовою, актуалізацію й розширення загальної лексики, повторення й узагальнення вивченої граматики. Далі відбувається іншомовна спеціалізація відповідно до обраного фаху, при чому підбір підручників залежить від рівня володіння мовою. Таке навчання є доцільним, методично обґрунтованим та ефективним у досягненні освітніх цілей.

У Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького здобувачі освіти мають дещо різні умови навчання. Скажімо, студенти спеціальностей «Туризм», «Готельна справа», «Міжнародна економіка», «Менеджмент організації» вивчають іноземну мову впродовж усіх навчальних років за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». Цього загалом достатньо для повторення, подолання навчальних прогалин, систематизації й узагальнення знань, а найголовніше для формування готовності до професійного використання іноземної мови.

Іншу картину спостерігаємо на напрямках підготовки «Біологія», «Хімія», «Історія», «Право», «Психологія», «Українська філологія», «Журналістика», «Редагування», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Фізичне виховання», «Мистецтво». Упродовж двох років студенти одразу опановують дисципліну «Іноземна мова за професійним спрямуванням», не маючи часу на повторення й корекцію усіх отриманих знань у школі й зосереджуючись на фаховій лексиці та професійних ситуаціях. На окремих спеціальностях запроваджено продовження вивчення дисципліни на третьому (спеціальності «Філософія», «Здоров'я людини», «Математика», «Фізика») або на четвертому курсах (спеціальність «Екологія»).

Деякі навчальні плани включають вивчення дисципліни «Основи наукової комунікації іноземною мовою» при підготовці студентів освітнього рівня «магістр». Це дає змогу систематизувати й поглибити знання з іноземної мови, оволодіти навичками іншомовного наукового усного й писемного мовлення.

Як показує наш досвід, найбільш оптимальною є чотирирічна модель вивчення іноземної мови на нелінгвістичних факультетах. При цьому здійснюється послідовне й систематичне навчання (перші зазначені спеціальності) на противагу останній моделі, де здебільшого має місце дворічна перерва, що аж ніяк не сприяє глибокому засвоєнню отриманих іншомовних знань і вмінь. Збільшення терміну вивчення іноземної мови із одночасним збільшенням кількості годин позитивно впливає на рівень оволодіння фаховим мовленням. Зокрема, це ми спостерігаємо в освітньому процесі з іноземної мови за галуззю знань «Інформаційні технології». Студенти цієї спеціальності регулярно перемагають у олімпіадах з англійської мови, активно беруть участь у студентських конференціях, показують високі навчальні результати.

Відмітимо, що форма використання різнорівневого підходу залежить від конкретного виду роботи на занятті. Так, скажімо, педагог М. Гузик зазначає, що для диференціації потрібні різнорівневі програми різного ступеня складності й відносить до них три рівні – високий, середній і низький [57].

Дослідник А. Цина, крім згаданих, пропонує ще один різновид – достатній [231]. Ми ж беремо за основу три групи: рівень «А» – високий (складний, досконалий), рівень «В» – середній (базовий, достатній) і рівень «С» – низький (легкий, елементарний), адже вони цілком відображають розбіжність знань у студентів. За приклад візьмемо опрацювання діалогу.

Отже, групі «С» даємо найлегше завдання: прочитати, перекласти діалог, а потім його вивчити (репродуктивний рівень). Для студентів середньої групи (рівень «В») готуємо двомовний діалог, в якому окремі репліки ще слід перекласти з української, або неповний діалог, що потребує закінчення (конструктивний рівень). Нарешті, робота третьої групи (рівень «А») полягатиме у створенні власного діалогу на задану тему з дотриманням усіх необхідних його складових (творчий рівень).

Переваги технології різнорівневого підходу спостерігаються перш за все в площині діяльності студентів: самостійність вибору студентів; можливість переходу на інший рівень у міру зростання знань без шкоди освітньому процесу; підвищення самооцінки за рахунок успіхів при виконанні завдань доступного рівня. Іншим важливим чинником такого підходу є колективізм – співпраця з одногрупниками при виконанні завдань у мікрогрупах. Також відмічаємо збільшення інтересу до навчання в студентів зі слабкою шкільною підготовкою, адже з'являються завдання, які вони дійсно можуть виконати самостійно. Опрацьовуючи навчальний матеріал на легкому рівні, такі студенти цілком заслужено накопичують бали для отримання заліку.

Щодо викладача, особистісно орієнтоване навчання на основі технології різнорівневого підходу має чимало позитивних моментів. Викладач може більше зосередитися на рівнях А і В, готуючи для них відповідні цікаві творчі завдання, а не втрачати час задля підтягнення всіх до середнього рівня. Звісно, при цьому студенти низького рівня не повинні залишатися поза увагою. З'являється психологічне задоволення від роботи, адже кожен студент зможе опанувати необхідний матеріал на доступному

рівні. При цьому не виникає проблем з об'єктивністю викладача. Врешті, за слабкої підготовки групи викладач може запропонувати виконання завдань за рівнями В й С (принаймні на початковому етапі вивчення іноземної мови). Засвоєння матеріалу відбувається одночасно, тож нема потреби пояснювати вивчене раніше. Якщо студент не впевнений у знаннях, він просто обере легше завдання. Це вивільнить час для кращої підготовки.

Від з'ясування переваг застосування різнорівневого підходу перейдемо до організації конкретного особистісно орієнтованого заняття. Ми поділяємо думку науковця С. Гарус, що таке заняття є «сценічним майданчиком», де не тільки викладаються знання, а й розкриваються, формуються й реалізуються індивідуальні особливості [45, с. 20]. Це досягається через оновлення змісту навчання; духовний розвиток; інноваційні технології; самостійність; орієнтування на конкретну особистість; відкритість стосунків; співпрацю; систему корекції знань, умінь і навичок; довіру; звільнення від страху помилитися; розвиток творчих здібностей [45, с. 21].

У цьому контексті дослідник В. Мірошніченко формулює базові вимоги до особистісно орієнтованого заняття, а саме: пріоритет особистості суб'єкта освіти в організації освітнього процесу; орієнтація на процес навчання; орієнтація на особистісні досягнення студентів; створення емоційно актуального тла заняття; чітке визначення його освітніх, виховних і розвивальних завдань; раціональна єдність словесних, наукових і практичних методів навчання; використання методів для активізації навчальної діяльності; зв'язок із попереднім досвідом; формування вмінь самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці; заохочення прагнень студентів знаходити свій спосіб роботи з навчальним матеріалом [149, с. 55].

Відповідно, науковець І. Якиманська виокремлює такі важливі критерії особистісно орієнтованого заняття: позитивне емоційне налаштування на роботу; розкриття теми заняття, його цілей і форм організації їхньої діяльності; гнучкість у організації навчання; стимулювання студентів до

різних способів виконання завдань; використання різноманітного дидактичного матеріалу для прояву особистісної вибірковості до форми навчального завдання і характеру його виконання; активізація суб'єктного досвіду студента; аналіз відповіді як з позиції правильності, так і з урахуванням способу мислення, оригінальності міркувань, з'ясування причин помилок; діалог і полілог як переважна форма спілкування з групою [245].

Узагальнюючи зазначене, процитуємо О. Голобородько, яка стверджує, що «завдання викладача – створити таке освітнє середовище в системі особистісно орієнтованого навчального процесу з іноземної мови, яке включає спеціально підібрані тексти, дидактичний матеріал, методичні рекомендації, різні типи навчального діалогу тощо. Таке освітнє середовище включає: використання різного за змістом, видом і формою навчального матеріалу; надання студентам вибору способів виконання навчальних завдань; використання нетрадиційних форм занять із метою активізації творчості студентів; спеціальну підготовку викладача до систематичного здійснення такої роботи» [50, с. 45 – 46].

Поряд з перевагами особистісно орієнтованого навчання вважаємо за доцільне вказати й на труднощі, які мають місце в навчальній і викладацькій діяльності в процесі роботи над курсом «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Серед труднощів у діяльності викладача виділимо такі.

1. Зазвичай викладач не є фахівцем галузі, яка визначає професійне спрямування викладання іноземної мови. Подібна спеціалізація викладача здійснюється, як вважає П. Образцов, «у межах самоосвіти» [160, с. 17]. Вона цілком залежить від інтелекту й світогляду конкретної особи, прагнення глибше дослідити необхідну галузь.

2. Перед викладачем нерідко постають лінгвістичні, методологічні й дидактичні труднощі, пов'язані з особливістю перекладу науково-технічного тексту через наявність професійної термінології. Наприклад, словосполучення «dialogue box» (галузь знань «Інформаційні технології»), «atomic weight» (напрямок підготовки «Хімія»), «branched» (напрямок підготовки «Біологія»)

можна перекласти відповідно як «діалогова коробка», «атомна вага» і «розгалужений». У певному контексті вони звучатимуть цілком доречно. Однак у термінології конкретної спеціальності використовують сталі словосполучення «діалогове вікно», «атомна маса» й «мичкуватий».

3. Викладач часто потрапляє в ситуацію, коли потрібно викладати курс іноземної мови за фахом при недостатній кількості підручників і навчальних посібників або ж за наявності дидактичного матеріалу, що не може задовольнити потреби суб'єктів освітнього процесу [299]. Науковець Г. Джонс в унісон цьому стверджує, що «від викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням часто вимагають розробити курс для задоволення потреб конкретної групи студентів, залишаючи їм дуже мало часу на підготовку» [263, с. 91]. Тому все залежить від особи викладача.

4. Високий професійний рівень студентів певних спеціалізацій має двобічний характер. Зрозуміло, що ерудовані й кмітливі студенти полегшують роботу викладача іноземної мови, сприяють творчій атмосфері й комунікативності. І навпаки – такі студенти можуть ініціювати пошук прогалин у знаннях викладача, що створює напружену ситуацію на занятті.

5. Звичайно, зацікавлення вивченням іноземної мови за професійним спрямуванням постійно зростає, однак проблема стрімкого зменшення навчальних годин не зникає. Як стверджують угорські вчені І. Тар і К. Варга, викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у їхній країні наразі є на низькому рівні. «Кількість годин на вивчення дисципліни урізають, завдаючи шкоди навичкам випускників, котрим без належних знань важко знайти гідну роботу» [305, с. 2]. Аналогічна ситуація властива й українським вишам.

Окремою проблемою є оцінювання результатів навчання. У ній С. Сафарян виокремлює дві складові: оцінювання результатів діяльності студентів і формулювання запитань. На думку дослідниці, виставляти оцінки й оцінювати – це не тотожні поняття [200, с. 8]. Пріоритетне значення в оцінці результатів навчання повинні мати такі чинники, як збагачення

суб'єктного досвіду молоді культурними зразками загальнолюдського досвіду, сформованість прийомів навчання й індивідуального стилю пізнання, виявлення самостійності, ініціативи, індивідуальності, творчих здібностей, оцінювання процесу роботи, а не тільки результату. Тому викладач має помітити та вчасно відзначити найменші поступки у розвитку навчальних і особистісних характеристик студентів.

С. Сафарян стверджує, що технологія формулювання запитань включає необхідність правильно сформулювати запитання для отримання відповіді. Для цього потрібно: «продумати й пояснити, з якою метою ви ставите це запитання; сформулювати його лаконічно й точно; використовувати для цього зрозумілі слова; переконатися, що це запитання необхідно для вироблення певних навичок; дати студенту час на обдумування, якщо ви хочете почути відповідь на творчому рівні; уважно стежити за несловесною реакцією на поставлене запитання; не переривати того, хто затинається, краще допомогти іншими запитаннями, підказати потрібну відповідь; переформулювати запитання, на яке студент не зміг дати відповідь, а не вирішити, що він не знає» [200, с. 8]. У такий спосіб безпосередньо виявляється доброзичливе ставлення викладача та підтверджується позитивне налаштування освітнього процесу.

Повільна модернізація освіти, інерційність навчального процесу змушують педагогів шукати дієві засоби подолання труднощів. Одним із них, як бачимо, є особистісно орієнтоване навчання. Проаналізувавши труднощі, пов'язані з викладанням іноземної мови та її засвоєнням і отримавши практичний досвід запровадження такого навчання, вважаємо за потрібне надати рекомендації щодо їх подолання.

1. Добір дидактичного матеріалу для викладання іноземної мови за професійним спрямуванням краще проводити за участі фахівців відповідної галузі. За словами П. Образцова та О. Іванової це «уможливить аналіз оригінального матеріалу, включеного до курсу навчання іноземної мови для спеціальних цілей, із професійного погляду» [160, с. 17]. У такій ситуації

викладання фахового підрозділу (приміром, «Види комунікативних систем» – Communication Systems) здійснюватиметься паралельно.

2. Крім загальних словників іноземної мови, викладачу варто послуговуватися галузевими словниками, в нашому випадку – словником комп'ютерних термінів. Це забезпечить адекватний переклад англійських термінів українською мовою і, своєю чергою, сприятиме розширенню спеціалізованого словникового запасу й викладача.

3. В умовах дефіциту необхідних специфічних навчальних матеріалів виходом із цієї ситуації може бути самостійне розроблення їх викладачем. Створення підручників і посібників – тривалий працемісткий процес, тому до занять викладачеві варто самостійно добирати матеріал. Лише після апробації, корегування (доповнення, скорочення, уточнення, урізноманітнення) такого дидактичного забезпечення його можна покласти в основу посібника.

4. Викладач і студент покликані будувати взаємини на засадах співпраці, партнерства й взаєморозуміння. Спроби принизити викладачем гідність студентів і навпаки – неприпустимі. Скажімо, студенти галузі знань «Інформаційні технології» мають розуміти, що викладач іноземної мови не знає програмування на фаховому рівні, адже має інший – філологічний профіль. Відтак, слід уникати провокувань.

Як стверджує американський учений А. Раян, хороший педагог несе позитив і вселяє впевненість у студентів [304]. Підтримуємо думку науковця В. Кодоли, що особистісний підхід неможливий без почуття толерантності. Толерантність (терпіння) спирається на здатність викладача «адекватно оцінювати реальну ситуацію, з одного боку, й можливість передбачати вихід із ситуації – з іншого. Формування у себе толерантності – одне з найважливіших завдань професійного особистісно орієнтованого навчання» [90, с. 41].

За словами І. Якиманської особистісно орієнтований підхід передбачає, що «процес навчання буде довірливим і відкритим, а, отже, діалог між студентом і викладачем повинен зводитися до взаємної зацікавленості й спільної роботи» [245, с. 48]. Спрямовуючи освітній процес

на подальше життя й мислячи стратегічно, психолог І. Зварич наголошує на необхідності навчати студентів також і «міжкультурному спілкуванню й виховувати толерантність, відкритість до сприймання інших культур, повагу до глобалізаційних моделей» для уникнення конфліктів і напруженості в полікультурному середовищі [210, с. 6].

5. Розв'язуючи проблеми навчальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування викладачеві обов'язково слід враховувати когнітивні особливості студентів, зокрема їхній когнітивний стиль. Оскільки кожен студент має свої індивідуальні характеристики щодо сприймання, оброблення і використання інформації (знань), тому засвоєння матеріалу для всіх за однакову кількість навчального часу є малоефективним. Необхідно, щоб це усвідомлювали всі студенти як партнери в групі. Для цього викладач має регулювати співпрацю однокласників, не допускаючи негативного оцінювання ними розумових здібностей один одного.

6. Важливою проблемою для студентів є комунікативні бар'єри, невміння висловлюватися, взаємодіяти в групі, співпрацювати. І тут потрібно мотивувати, спонукати, заохочувати студентів проявляти активність, адже обмін аргументованими висловлюваннями необхідний у будь-якій навчальній ситуації і формі дидактичної взаємодії: діалозі, полілогові, дискусії, діловій грі і т. п. Для студентів, не готових перед групою демонструвати свої знання, викладачам варто розробляти письмові вправи, індивідуальні домашні завдання тощо. Зазвичай такі проблеми виникають на початковому етапі навчання. У процесі належної адаптації до навчально-виховного процесу вишу студенти набувають необхідних умінь і навичок, а тому зазначена проблема поступово зникає. Основне – вчасно надати потрібну психолого-педагогічну підтримку й створити умови для самостійності й активності студентів.

З цієї та інших причин особливу увагу слід приділяти першокурсникам. Дослідник С. Самигін стверджує, що в юнацькі роки «найбільш активно

розвиваються моральні й естетичні почуття, відбувається становлення характеру й здобуття повного комплексу соціальних ролей дорослої людини» [171, с. 146]. Самостійність, характерна дорослим, притаманна далеко не всім студентам. Після школи, де все було розписано й упорядковано, молодь не однаковою мірою змогла швидко переорієнтуватися й навчитися проявляти самостійність.

Однак, як зазначає науковець І. Добрянський, «не зважаючи на розбіжності в цільовій, змістовій та процесуальній складових, на кожному освітньому рівні адаптація студента до навчальної діяльності має спільні завдання, пов'язані з засвоєнням нових методів та форм навчання, норм та цінностей навчального закладу налагодженням стосунків з навчальним колективом та педагогами тощо» [67, с. 17]. Тому першокурсники потребують особливого ставлення викладачів. Для деяких студентів першого курсу слід провести додаткову консультацію для кращого розуміння нової теми, іншим – надати підтримку їхньої навчальної діяльності, заохочення до самостійних здобутків, пояснюючи, що лише тісна співпраця викладачів і студентів приносить успіх.

7. Неприпустимим є упереджене ставлення до студентів із низьким рівнем знань з іноземної мови, зокрема випускників сільських шкіл, що часто спостерігаємо на практиці. Вони мають переважно нижчий рівень підготовки, адже викладання іноземної мови в сільській загальноосвітній школі часто здійснюється нефахівцями. Тож не слід поділяти студентів на соціодемографічні групи. Доречніше подати правильні орієнтири в подоланні прогалин у знаннях з іноземної мови: побудувати систему індивідуальної роботи, проводити консультації, тощо. Це дозволить таким студентам відчувати позитивну налаштованість і отримати перші ефективні результати.

Проаналізувавши суть, ознаки й принципи особистісно орієнтованого навчання, зазначимо, що воно все ж не набуло рис загально поширеного явища. На думку С. Сафарян, на це вплинув ряд чинників: ставлення викладача до самого себе; нейтральне (або негативне) ставлення до

інтелектуальних і творчих можливостей студентів; низький рівень сформованості емпатійних і рефлексивних здібностей; недостатні знання про психофізіологічні особливості розвитку вихованців; оцінювальна позиція студента викладачем крізь призму своєї дисципліни; нівелювання свободи й самостійності особистості студентів [199]. А. Фасоля також долучає до цього: фахову й психологічну готовність викладача до особистісно орієнтованого навчання; матеріальне й методичне забезпечення процесу; відсутність систематичності в роботі, розпорошеність зусиль окремих інституцій і ентузіастів [223, с. 47].

Утім, головну роль у впровадженні особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу відіграє особистість педагога, до якого висувається ряд психологічних і професійних вимог.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає застосування викладачем відповідних форм і методів, часто інноваційних. А це потребує розробки відповідних дидактичних матеріалів із урахуванням різнорівневого підходу й трьох видів завдань для перевірки засвоєння як лексики, так і граматики. Загалом, необхідно перебудувати все змістове наповнення занять у відповідності до вимог на трьох рівнях.

Отже, ми реалізуємо особистісно орієнтоване навчання іноземної мови за професійним спрямуванням через різнорівневий підхід (внутрішня диференціація). Такий підхід не потребує виокремлення потоків: освітній процес відбувається в межах однієї групи. Немає необхідності в паралельному викладанні дисципліни чи застосуванні різних навчальних програм. Тому такий підхід – реальний спосіб подолання нерівності навченості студентів галузі знань «Інформаційні технології» з різною загальноосвітньою підготовкою. У такий спосіб досягаємо соціокультурної, педагогічної і психологічної цілей освітнього процесу.

Завдяки використанню завдань різного рівня складнощів студенти не відчують психологічного дискомфорту через відмінність у загальноосвітній підготовці, індивідуальних когнітивних стилів тощо. Тому

особистісно орієнтоване навчання на основі технології різнорівневого підходу до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є ефективним інструментом досягнення навчально-виховної мети – формування готовності фахівця високого рівня, який не лише володіє професійними знаннями, вміннями й навичками, але й має психологічну готовність до їхнього використання.

Поруч із навчанням здійснюється виховний вплив на особистість, що розкриває потенціал і підвищує самооцінку студентів. Науковець І. Поліщук справедливо зазначає, що «одним із елементів розвитку потенціалу людини є розвиток її лідерських навичок, які спрямовані на забезпечення постійного саморозвитку та самовдосконалення» [186, с. 4]. Застосування різнорівневого навчання є позитивом як для студентів, так і для викладачів.

Крім того, особистісно орієнтоване навчання сприяє гуманізації освітнього процесу, а саме емпатії, толерантності, співпраці та взаєморозумінню.

Висновки до першого розділу

Проаналізувавши готовність як педагогічне й психологічне поняття, можемо констатувати, що це динамічна інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, яка виявляється у здатності використовувати й поглиблювати отримані знання і вміння для виконання професійних завдань.

Термін «готовність» тісно пов'язаний із такими категоріями, як наставлення (стан суб'єкта із наперед визначеним загальним характером поведінки), потенціал особистості (властивостями для прийняття рішень) і підготовкою (набутими знаннями, вміннями, навичками, досвідом, іншими компетентностями). Теоретичний аналіз змістового наповнення цих понять засвідчує, що вони мають вужче значення, ніж поняття «готовність», яке має більш загальний характер і включає їх.

Трактування поняття готовності відбувається через призму особистісного, особистісно-діяльнісного та функціонального підходів.

У процесі теоретичного дослідження розмежовано такі близькі, утім, як показано в роботі, не тотожні поняття «готовність», «компетенція» і «компетентність», які охоплюють професійну сферу професійних інтересів фахівця. Взаємозалежність цих понять виявляється в тому, що готовність передбачає психологічний стан прояву знань і вмінь у вигляді компетентності в межах професійних компетенцій конкретної спеціальності.

Для формування готовності майбутніх інженерів-програмістів важливо визначити види готовності. Так, залежно від ряду критеріїв, у роботі виділено: сталу й ситуативну готовності (за націленістю на виконання довготривалих і короткотривалих дій); готовність до дії і готовність до діяльності (за змістовим компонентом); психологічну й педагогічну (за предметом вивчення); мотиваційну, особистісну, перцептивно-пізнавальну, операційну й комунікативно-пізнавальну готовності (за внутрішньою структурою); загальну й професійну готовності (за сферою застосування).

Структура готовності містить систему взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний (потреби, бажання, інтереси, усталеність професійного вибору); комунікативно-когнітивний (сприймання, мислення, пам'ять, уява, когнітивні стилі, інтелект); операційно-технологічний (способи й засоби іншомовної діяльності, послідовність дій, тобто етапи) і рефлексивно-оцінний (рефлексія, контроль, оцінка, самооцінка).

Підвидом загальної професійної готовності визначено комунікативну готовність. Вона, своєю чергою, включає іншомовну готовність, котра означає здатність використовувати знання і вміння з іноземної мови для здійснення як комунікативних, так і суто фахових завдань у системі професійної діяльності. Іншомовна готовність охоплює мовну та мовленнєву готовність. Якщо мовна готовність пов'язана із системою знань з іноземної мови (базову й професійну лексику, граматику, основи фонетики, словотвір), то мовленнєва – із системою вмінь користуватися іноземною мовою і активністю у використанні знань і вмінь. Зокрема, система вмінь користуватися іноземною мовою передбачає: загальний

рівень послуговування іноземною мовою, вміння користуватися словниками, вміння складати словник професійної лексики, правильно вживати граматичні форми й засоби словотвору, розрізняти синоніми, антоніми й омоніми. Активність у використанні знань і вмінь виражається ініціативою у використанні знань з іноземної мови, творчим підходом до виконання завдань, реакцією на запропоновані завдання, самостійністю у виборі видів роботи на занятті, готовністю до застосування новизни, гнучкістю у роботі та мобільністю.

Аналіз науково-методичних джерел свідчить про недостатній ступінь розробки цієї теми загалом, зокрема в царині підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Більш дослідженою нині є сфера викладання англійської мови на економічних, технічних, юридичних, торгівельно-економічних, медичних спеціальностях.

Серед важливих ознак особистісно орієнтованого заняття з іноземної мови виділено: оновлення змісту навчання; ставлення до студента як до активного учасника освітнього процесу; стимулювання самостійного творчого пошуку; орієнтування на конкретну особистість; диференціацію навчання; відкритість стосунків; співпрацю; довіру; сприяння розвитку творчих здібностей; ініціативності, самостійності, відповідальності тощо.

З-поміж різноманітних форм і методів особистісно орієнтованого навчання (диференціація, метод проектів, дидактичні ігри та ін.), а також технологій (повного засвоєння; колективного навчання; модульного навчання; розвивального навчання; колективного творчого виховання; створення ситуації успіху; методика Марії Монтесорі; Вальдорфська педагогіка та ін.) обрано різнорівневий підхід.

До принципів застосування різнорівневого навчання віднесено: загальнонаукові (індивідуалізації навчання; максимального наближення навчального матеріалу до ситуацій професійного середовища; спіралеподібну побудову навчального матеріалу), психолого-педагогічні (самооцінка студентами власної навчальної діяльності; реалізація цілісного

навчально-виховного процесу; творчість і успіх; довіра й підтримка; гуманізм; активність; самоорганізація складних систем; ціннісно-цільова сутність пізнання як засіб розвитку особистості) та організаційні (попереднє визначення психолого-педагогічної готовності до навчання; залучення всіх студентів академічної групи до активної участі в навчальному процесі; можливість працювати мікрогрупами за вибором студентів; подолання особистісних проблем у процесі навчання) принципи.

Ефективність упровадження особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу ґрунтується на таких професійно значущих якостях особистості: психологічних рисах (сильний урівноважений тип нервової системи, справедливість, добросердечність); міжособистісних відносинах (переважання демократичного стилю спілкування, конструктивні конфлікти з принципових питань, нульовий рівень ізоляції у колективі); професійних властивостях (широка ерудиція, вільний виклад матеріалу, вміння враховувати психологічні й вікові особливості студентів); чинниках ефективності професійної діяльності (висока віддача навчальних занять, робота на вищому рівні вимог, високий рівень навченості, високий рейтинг).

До переваг використання різнорівневого навчання віднесено: самостійність вибору; можливість зміни рівня у міру зростання знань; підвищення самооцінки завдяки ситуації успіху; поява колективізму при виконанні завдань у мікрогрупах; зростання інтересу до навчання у студентів низького рівня через можливість виконання самостійних завдань (у площині діяльності студентів); відсутність необхідності до «урівнювання» студентів; психологічне задоволення від роботи; прозорість накопичення балів; одночасне засвоєння матеріалу всіма студентами академічної групи (в площині діяльності викладача).

Навчання студентів іноземної мови за професійним спрямуванням на основі особистісно орієнтованого підходу виявило низку труднощів. Одні з них пов'язані з викладанням, зокрема, з відсутністю належної кваліфікації викладачів у царині вузькогалузевих знань, особливостями термінологічної

лексики та браком необхідних навчально-методичних матеріалів. Інші стосуються проблемних аспектів навчальної діяльності студентів, зумовлені психологічними особливостями молоді, різним рівнем іншомовної підготовки.

На основі проаналізованих проблем сформульовано рекомендації для викладачів іноземної мови. Запорукою успіху особистісно орієнтованого навчання є співпраця з фахівцями суміжних галузей, використання термінологічних словників і створення навчально-методичних матеріалів. Складнощі освітнього процесу слід долати в тісній співпраці студентів і викладачів, знаходячи альтернативні види роботи й забезпечуючи психологічну підтримку. Укладені рекомендації дали змогу сформулювати методичку застосування особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу, яку буде розкрито в наступному розділі.

Зміст розділу відображено в публікаціях автора [95; 97; 99; 100; 102; 105; 106; 107; 109; 111; 107; 266; 267].

РОЗДІЛ 2

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі розглянуто різноманітні рівні готовності; встановлено три критерії для визначення рівнів готовності; досліджено стан готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності; розроблено критерії прояву показників за компонентами готовності; проаналізовано результати контрольного зрізу констатувального експерименту за психолого-педагогічною та іншомовною складовими; встановлено фактори, що впливають на існуючий стан готовності згідно одержаних даних.

2.1. Рівні готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності

Визначення ефективності формування готовності до професійної діяльності потребує з'ясування рівнів розподілу готовності студентів до вивчення іноземної мови у закладі вищої освіти як складової загальної готовності майбутнього фахівця. Рівень готовності до навчання є важливим аспектом успішності. Це явище складне й багатогранне, воно потребує глибокого детального розгляду. Готовність до вивчення іноземної мови виступає єдністю спрямованості на процес, що розглядається в поєднанні інтересу до вивчення іноземної мови, бажання оволодіти нею, мотивів, які зумовлюють цей процес, а також рівня навченості іноземної мови.

Поняття «рівень», на думку дослідника Ю. Картави, означає зв'язок, «будь-яких вищих та нижчих ступенів розвитку структур певних об'єктів чи процесів» [82, с. 192]. Для визначення рівня готовності необхідно встановити критерії та показники оцінювання. Критеріями науковець А. Федорчук

називає «ознаки, за якими відбувається оцінка рівня функціонування та розвитку. Відповідно, показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожного критерію» [224, с. 140].

Проаналізована джерельна база щодо методик встановлення рівня готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності свідчить, що науковці пропонують застосовувати різноманітні критерії оцінювання цього явища. Так, Л. Бекірова розробила такі критерії готовності:

«1) професійна спрямованість майбутніх учителів на застосування інтерактивних технологій навчання, сформованість мотивів, потреб у їх використанні, орієнтованість на застосування інтерактивних технологій навчання; професійна спрямованість на застосування рефлексії, сформованість мотивів, потреб у її застосуванні;

2) володіння педагогічними, методичними, теоретичними й практичними знаннями з інтерактивних технологій навчання та їх використання в навчальному процесі початкової школи; володіння педагогічними, методичними, теоретичними й практичними знаннями з рефлексії та її застосування в навчальному процесі;

3) сформованість педагогічних та методичних умінь, навичок у майбутніх учителів із застосуванням інтерактивних технологій навчання; сформованість педагогічних та методичних умінь, навичок майбутніх учителів із застосування рефлексії на інтерактивних уроках;

4) знання власних і учнівських потенційних можливостей при застосуванні інтерактивних технологій навчання та при проведенні рефлексії на інтерактивних уроках, уміння створювати індивідуально-прийнятну методику проведення уроків зі застосуванням інтерактивних технологій навчання» [15, с. 175 – 176].

Ю. Лук'янова виокремлює чотири основні критерії готовності майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язберігаючих особистісних технологій, а саме: мотиваційно-аксіологічний, особистісний, гносеологічний та операційний. Так, мотиваційно-аксіологічний критерій –

це сформованість ставлення студента до здоров'я людини як цінності та навчально-пізнавального інтересу до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності. Особистісний критерій визначає сформованість особистісно й професійно значущих якостей (комунікативних і рефлексивних). Гносеологічний критерій – характер сформованості знань про основи здоров'язбереження учнів. Операційний критерій – сформованість умінь [137].

М. Прокоф'єва пропонує такі критерії й показники сформованості компонентів готовності:

- 1) мотиваційно-ціннісний (компоненти: сформованість мотивації до реалізації диференційованого підходу в навчанні; показники: розвиненість, міцність, стійкість, осмисленість мотивів професійно-педагогічної діяльності);
- 2) змістово-гностичний (компоненти: володіння системними знаннями про диференціацію навчання; показники: повнота, цілісність, глибина, системність психолого-педагогічних знань);
- 3) процесуальний (компоненти: якість оволодіння системою умінь у сфері реалізації диференційованого підходу; показники: комплексність, систематичність, гнучкість, самостійність педагогічних умінь з реалізації диференційованого підходу);
- 4) рефлексивно-оцінний (компоненти: здатність до педагогічної рефлексії діяльності щодо реалізації диференційованого підходу; показники: адекватність, якість, надситуативність, діалектичність умінь і навичок самоаналізу, самоконтролю, саморегулювання) [189].

С. Решетник виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, операційно-діяльнісний критерії готовності, визначаючи низький, середній та високий рівні сформованості готовності [194, с. 219].

Залежно від прояву зазначених критеріїв визначається рівень готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. Ю. Лук'янова вважає, що «поняття «рівень» відображає діалектичний характер процесу розвитку певної якості» [137, с. 52]. Виходячи з цього, вона називає три узагальнені рівні

сформованості готовності: «високий (якщо певна якість є стійкою рисою особистості, яскраво виражена, виявляється в усіх діях студента постійно, ефективно, ґрунтується на знаннях вимог до професійної діяльності); достатній (якщо якість є рисою людини, в діях виявляється широко, ефективно, але спостерігаються відхилення, які викликані недостатнім розвитком самої якості або недостатнім знанням вимог до професійної діяльності); елементарний (коли якість ще не стала рисою студента, обмежено й неефективно виявляється в його діях і вчинках» [137, с. 52 – 53].

Н. Гуртовенко виокремлює три ступені сформованості психологічної готовності до професійної діяльності: непрофесійний, передпрофесійний і професійний. Непрофесійний рівень наявний, коли «майбутній фахівець не підготовлений, не має досвіду практичної діяльності або ці показники знаходяться на низькому рівні; передпрофесійний рівень характеризується незакінченою підготовкою до виконання спеціальних функцій; професійний рівень розбивається на два підрівня – звичайний рівень і рівень професійної майстерності, що характеризується високою якістю виконання діяльності, творчим підходом до її здійснення [61, с. 90].

О. Пасько розрізняє наступні рівні готовності до діяльності:

- «початковий (базова готовність, яка зумовлюється наявністю теоретичної бази, без практичних умінь та навичок);
- достатній – рівень готовності, який особа набуває у процесі виконання професійних обов'язків із удосконаленням власних здібностей, шляхом отримання власного досвіду, самовдосконаленням;
- високий – рівень готовності, який характеризується ефективною професійною діяльністю із мінімальною кількістю трудових затрат та високою продуктивністю, він досягається при постійному підвищенні кваліфікації та самоосвіти;
- дуже високий – найвищий рівень готовності, який виявляється у професіоналізмі щодо виконання професіональних обов'язків, особу можна вважати майстром своєї справи;

– «майстерність» – максимальний рівень готовності особистості, що пов'язано із готовністю допомагати іншим та бути наставниками із професійних питань» [169, с. 220].

Під час освітньої діяльності відбувається умовний поділ студентів за рівнем знань. Застосовуючи різнорівневий підхід, викладач ураховує психологічні й навчальні можливості кожного з них. Запропонована технологія розрахована на три різні рівні опанування навчальною програмою, які враховують різні критерії.

1) Відповідно до складності змістового наповнення маємо: рівень «С» – низький (легкий, елементарний), рівень «В» – середній (базовий, достатній) та рівень «А» – високий (складний, досконалий).

2) За змістом навчальної діяльності виокремлюємо такі рівні: репродуктивний (дослівне відтворення прочитаного матеріалу без будь-яких змін – рівень С), конструктивний (часткове відтворення й продовження, видозміна, перефразування опрацьованого – рівень В) і творчий (створення на основі отриманої інформації оригінального твору у вигляді розповіді, діалогу, опису, презентації тощо – рівень А).

3) За професійним критерієм виокремлюємо: розробники нескладних програмних додатків, деяких модулів інформаційних систем, окремих компонентів програмних систем прийняття рішень і систем штучного інтелекту за визначеним завданням невисокого рівня, інженери з обслуговування та ремонту комп'ютерів (рівень С), розробники окремих модулів, підпрограм, інформаційних систем, програмних систем прийняття рішень і систем штучного інтелекту за технічним завданням, інженери із обслуговування й ремонту комп'ютерів і збирання комп'ютерних систем із компонентів (рівень В), розробники програмних продуктів, інформаційних систем, цифрових пристроїв, програмних систем прийняття рішень і систем штучного інтелекту (рівень А).

Логіка нашого дослідження зумовлює необхідність розробки критеріїв прояву складових готовності за трьома рівнями, оскільки вони вдало

відображають знання, вміння й навички всіх категорій студентів. Для визначення рівня готовності студентів до використання іноземної мови у професійній діяльності маємо з'ясувати, за якими критеріями оцінювати їхні знання й уміння. Використовуючи різнорівневий підхід, сприймаємо кожен академічну групу як сукупність індивідів, які мають неоднаковий ступінь готовності до вивчення іноземної мови. Відтак з'ясуємо прояви показників студентів експериментальної групи на трьох рівнях за розробленими критеріями.

Готовність ми розглядаємо через її компоненти. Так, *мотиваційний компонент* охоплює сукупність мотивів, інтересу, бажання до вивчення іноземної мови, а також усталеність професійного вибору. Мотиви й бажання вивчати іноземну мову можуть бути яскраво вираженими, достатніми чи невизначеними. Інтерес до вивчення іноземної мови визначають як: стійкий, нестійкий, відсутність інтересу. Усталеність у професії є: стійкою, достатньою чи невизначеною.

Комунікативно-когнітивний компонент вміщує сприймання, мислення, пам'ять, уяву, когнітивні стилі та інтелект. Сприймання проявляється як активне, достатнє та пасивне. Виокремлюють творчі, продуктивні та репродуктивні мислення й когнітивні стилі. Розрізняють стійку, достатню та нестійку пам'ять. Уява може бути багата, достатня та слабка. Інтелект розрізняють високий, достатній та низький.

Операційно-технологічний компонент охоплює способи й засоби іншомовної діяльності, послідовність дії, мовленнєву діяльність. Способи й засоби іншомовної діяльності можуть бути доцільними, частково доцільними та недоцільними. Послідовність дії може бути логічною, частково логічною та нелогічною. Мовленнєву діяльність виокремлюють правильну, частково правильну та неправильну.

Рефлексивно-оцінний компонент включає рефлексію, контроль, оцінку та самооцінку. Рефлексію і контроль визначають як стійкі, нестійкі та відсутність рефлексії й контролю. Оцінка та самооцінка можуть бути

високими, достатніми та низькими.

Готовність до використання іноземної мови у професійній діяльності вміщує також іншомовну готовність. **Іншомовна готовність** охоплює мовну й мовленнєву готовності, які відповідно конкретизуються системою знань і вмінь з іноземної мови та активністю у користуванні нею.

Система знань охоплює: базову і професійну лексику, граматику, основи фонетики, словотвір.

1. Базова лексика включає знання з таких тем «Сім'я», «Оселя», «Місто», «Україна», «Спорт» тощо: стійке володіння лексикою, творчий характер висловлювання; достатнє володіння лексикою, продуктивний характер висловлювань; часткове володіння лексикою, репродуктивний характер висловлювання.

2. Знання професійної лексики передбачає засвоєння лексики, пов'язаної з темами галузі знань «Інформаційні технології»: Computer Users (Користувачі комп'ютерів), Computer Architecture (Архітектура комп'ютера), Computer Applications (Комп'ютерні прикладні програми), Peripherals (Периферійні засоби), Operating Systems (Операційні системи), Graphical User Interface (Графічний користувацький інтерфейс), Application Programs (Прикладні програми), Multimedia (Мультимедійні засоби), Computing Support Officer (Системний адміністратор комп'ютерної підтримки), Networks (Мережі), Internet (Інтернет), The World Wide Web (Всесвітня павутина).

Оцінюючи рівень якості знань, виокремлюємо: вільне володіння професійною лексикою, доцільне застосування лексичних одиниць, правильне оперування термінами; достатнє володіння професійною лексикою, частково доцільне застосування лексичних одиниць і термінів; часткове володіння професійною лексикою і термінами, частково доцільне застосування лексичних одиниць.

3. Оволодіння граматикою передбачає знання тем: утворення й вимови множини іменників (Plural of Nouns), утворення й застосування ступенів порівняння прикметників (Adjectives. Degrees of Comparison), утворення і

використання різних часових форм дієслова (Verb Forms), побудови й застосування активного й пасивного станів (Active and Passive Voice), вживання модальних дієслів і їхніх еквівалентів (Modals and Their Equivalent), утворення і вживання дієприкметника й дієприслівника (Participle I і Participle II) та герундія (Gerund). Граматичні знання розподіляються на: глибокі, достатні й часткові.

4. До основ фонетики ми віднесли належне оволодіння вимовою закінчень правильних дієслів у минулому неозначеному часі (Past Indefinite) та іменників у множині й дієслів третьої особи в теперішньому неозначеному часі (Present Indefinite), формами неправильних дієслів (Irregular Verbs), основними правилами читання (Reading Rules): вільне володіння, достатнє володіння, часткове володіння.

5. Словотвір передбачає знання суфіксів і префіксів, їхнє правильне вживання з конкретними частинами мови, розуміння значень різних суфіксів і префіксів, побудову новотворів від запропонованих слів: вільне володіння, достатнє володіння, часткове володіння.

Система вмінь користування іноземною мовою передбачає рівень застосування іноземної мови, вміння користуватися словниками, вміння скласти словник професійної тематики, правильне використання синонімів і антонімів, рівень користування професійною лексикою, визначення граматичних форм і словотвору, вміння розрізняти омоніми, швидкість користування словниками. Це значить:

1. Якісний рівень застосування іноземної мови охоплює доцільне використання мовних засобів, правильне вживання граматичних конструкцій і належну вимову лексичних одиниць: чіткі, достатні чи часткові вміння.

2. Уміння користуватися словниками передбачає знання алфавіту, розуміння системи літер у словах, знання полісемії, знання структури й скорочень словників, використання транскрипції, звичку фіксування й запам'ятовування знайденого слова. Розподіл за рівнями: хороші, достатні чи часткові вміння.

3. Уміння складати словник професійної тематики, використання синонімів і антонімів передбачає вміння добирати лексичні одиниці професійної тематики; вміння фіксувати переклад різних частин мови однієї лексеми; знання синонімічних рядів; уміння вирізняти омоніми. Розподіл за рівнями: хороші вміння складати фаховий словник і вміння використовувати три – чотири синоніми до лексеми; достатні вміння складати фаховий словник і вміння запропонувати один-два синоніми до слова; часткові вміння складати фаховий словник і підбирати синоніми .

4. Користування професійною лексикою передбачає: доцільність використання професійної лексики; розмежування професійної та загальної лексики; застосування знань з іноземної мови в майбутній професії. Розподіл за рівнями: хороші, достатні чи часткові вміння.

5. Визначення граматичних форм і словотвору передбачає: уміння визначати часові форми дієслів у англійських реченнях; уміння розрізняти подібні граматичні форми; знання допоміжних слів і варіантів їхнього перекладу; вільну орієнтацію в загальних скороченнях; знання словотворчих афіксів та їхніх значень; знання використання певних суфіксів і префіксів із конкретними частинами мови. До високого рівня ми відносимо опанування матеріалу в обсязі 70 % – 100 % (хороші вміння), до середнього – 51 % – 69 % (достатні вміння), до низького – 10 % – 50 % (часткові вміння).

6. Уміння розрізняти омоніми охоплює: розуміння й виокремлення омонімів; можливість самостійно формулювати омоніми; здатність визначати різницю між запропонованими прикладами омонімів; уміння правильно їх вимовляти; знання омонімів української мови. Розподіл за рівнями: хороші, достатні чи часткові вміння.

7. Швидкість користування словниками передбачає: високу швидкість знаходження необхідної початкової букви; усталеність звички записувати значення слів і їхню транскрипцію; знання алфавіту напам'ять; хороша орієнтація в структурі подачі перекладу. Розподіл за рівнями: хороші, достатні, часткові вміння.

Активність у використанні знань і вмінь містить такі складові: ініціативу повсякденної практики з іноземної мови; творчий підхід у виконанні завдань; швидку реакцію на запропоновані завдання; власну ініціативність на заняттях; готовність до застосування новизни; гнучкість у роботі й мобільність.

1. Ініціатива у використанні знань з іноземної мови включає: бажання невідкладного застосування отриманих знань на практиці; творчу складову в процесі засвоєння матеріалу; бажання втілювати незвичні завдання (інтерактивність). Приміром, опрацювавши текст «Computer Users» (Користувачі комп'ютера), студентам пропонується у формі повідомлення описати свій досвід навчання родичів основам комп'ютерної справи. Ініціативні студенти охоче згадують не лише однолітків (друзів, братів, сестер), а й діляться своїми враженнями від навчання власних батьків, дідусів і бабусь. Розподіл за рівнями: висока, достатня чи часткова ініціатива.

2. Творчий підхід у виконанні завдань передбачає: творче мислення; відхід від шаблонів; оригінальність; вишуканість добору лексичних одиниць. Науковці Л. Величко й М. Савчин стверджують, що «творчість – це багатогранний, непередбачуваний, часто неочікуваний навіть для самої особистості вид діяльності, засіб, де переважають новизна, активність особистості та суспільні інтереси, кристалізація волі, настирливість, прояв оригінальності тощо» [29, с. 45]. Так, при виконанні вправи на тему «Computer Use and Applications» (Використання та прикладні програми комп'ютера) – завдання на опис фахової навчальної дисципліни (програмування, мережеві технології, інформаційні системи та послуги тощо) – пропонується зазначити цілі дисципліни, її структуру, викладача, частотність викладання та вимоги щодо оцінювання. Однак деякі студенти крім перерахованих вимог також виражають своє ставлення стосовно необхідності цієї дисципліни для майбутнього фаху, зазначають, чи цікаво вона викладається. Тому наявність творчості розподіляється за рівнями: чіткий прояв, достатній прояв, частковий прояв.

3. Реакція на запропоновані завдання полягає в наявності й швидкості дій для виконання завдання. Наприклад, при вивченні теми «Computer Architecture» (Архітектура комп'ютера) часто зазначені в тексті терміни *supercomputer, mainframe, multi-user, multi-tasking, workstation, portable, laptop, handheld, pen-based, PDA* викликають труднощі перекладу. Маючи високу швидкість реакції, декому легко вдається підібрати відповідні українські еквіваленти. Розподіл за рівнями: швидка, достатня чи часткова реакція.

4. Власна ініціатива щодо видів роботи на занятті проявляється у продукуванні ідей стосовно форм і видів праці задля актуалізації теми та підвищення зацікавлення в колег-студентів і мобільності викладача.

Наприклад, засвоюючи тему «Peripherals» (Периферійні засоби), студентам пропонується назвати вхідні дані, периферійні засоби для їх опрацювання та кінцевий результат. Подано лише назви цих складових. Форма вираження залежить від ініціативи мовця. Так, безініціативні студенти при цьому користуються лише називними реченнями: words (слова) – microphone (мікрофон) – audiorecord (аудіозапис) – рівень С. Представники іншої категорії зазначають: To record the words it is necessary to use a microphone and we will have an audiorecord. (Щоб записати слова, необхідно використати мікрофон, і ми отримаємо аудіозапис.) – рівень В. Водночас активні й ініціативні студенти висловлюються розгорнутими реченнями: If we need to have some oral text, one can use a microphone, connected to some recording device. It can be a tape-recorder, a player, a mobile phone etc. As a result we will get audiorecord which can be transmitted to a computer for the further editing. (Якщо нам потрібно записати певний звуковий текст, можна скористатися мікрофоном, під'єднаним до якогось записувального пристрою. Це може бути магнітофон, плеєр, мобільний телефон та інше. У результаті запису ми отримуємо аудіозапис, який можна перенести в комп'ютер для подальшого редагування.) – рівень А. Розподіл за рівнями: висока, достатня чи часткова ініціатива.

5. Готовність до застосування нового охоплює: сприйняття новизни як

засобу вияву набутих знань і вмінь; швидке перелаштування на виконання нових завдань; наявність пропозицій з оновлення навчального процесу. Наприклад, у вивченні теми «Graphical User Interface» (Графічний користувацький інтерфейс) часто новизна для студентів полягає у застосуванні зображення інтерфейсу, де замість слів подано графічні символи. При цьому проявляється висока, достатня чи часткова готовність.

6. Важливим чинником якісної роботи зі студентами є їхні гнучкість і мобільність у роботі, які передбачають: здатність працювати за незвичним планом; готовність до різних видів роботи під час виконання групового проекту; швидку адаптацію до перегрупувань студентів; підтримку варіативності завдань; готовність до використання життєвого досвіду в розв'язанні завдань; відсутність упереджень та остраху до зміни класичних видів роботи. Приміром, замість звичних відповідей на запитання, студентам пропонується поставити запитання до поданих відповідей. При цьому слід зробити речення логічними та зберегти використаний час.
Зразок: 1. Q. What... (Що...)

A. I worked on CD of my paintings. (Я працював на компактдиску зі своїми малюнками. – Past Indefinite)

2. Q. Have... (Чи...)

A. Yes, I've added a sound track. (Так, я додав звукову доріжку. – Present Perfect)

Стосовно гнучкості студентів у навчальному процесі виокремлюємо: високі, достатні чи часткові прояви. Детальніше критерії визначення мотиваційного компоненту готовності подано в додатку А.

Отже, проаналізувавши різні наукові підходи до визначення рівнів, критеріїв і показників готовності, ми розробили критерії прояву показників відповідно до змісту компонентів готовності. Мотиваційний компонент готовності проаналізовано через його складові: бажання й цікавість до вивчення іноземної мови, мотивацію здійснення навчальної діяльності, усталеність професійного вибору. Іншомовна готовність визначена

системою знань з іноземної мови, системою умінь з іноземної мови, активністю у використанні знань і вмінь на заняттях з іноземної мови професійного спрямування.

2.2. Стан готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності

Зміни в суспільно-економічному розвитку впливають на пріоритети світового ринку праці, що, своєю чергою, віддзеркалюється в освіті як «інтелектуальній системі формування капіталу нації» [210, с. 170]. Науковець Н. Терентьєва серед глобальних тенденцій освітньої діяльності закладів вищої освіти виокремлює такі: «міжнародну мобільність студентів; зміну характеру викладання, навчання та освітніх програм: завдання більшості вищих навчальних закладів – менше навчати базових дисциплін та більше пропонувати професійних програм; поширення інформаційних та комунікаційних технологій» [215, с. 24 – 25].

У цілому, ефективність підготовки майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності забезпечується системним упровадженням у навчальний процес особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу. У такому разі викладач спрямовує освітній процес на досягнення двох цілей: надання можливості всім студентам опанувати визначений обсяг матеріалу для отримання заліку (іспиту) та підтримку пізнавальної активності сильніших студентів. Рівень складнощів їхніх завдань досить високий, що стимулює до подальшого навчання, поглиблення спеціальних знань й удосконалення фахових навичок. Водночас виконується вимога, яку, як зазначає Н. Латуша, висувають до вищої освіти – «відповідати національним інтересам і забезпечувати підготовку фахівців, здатних до професійної високоякісної праці, до втілення інноваційних ідей у життя та розвитку творчих здібностей, а наукові ідеї, відкриття та винаходи через постійну діяльність

упроваджувати в практику» [131, с. 72].

Використовуючи різнорівневий підхід до навчання майбутніх інженерів-програмістів іноземної мови за професійним спрямуванням, ставимо за мету досягти вищих навчальних показників у експериментальній групі порівняно з групами, які навчаються за звичною системою. Оскільки вчені наголошують на необхідності поєднання різних методів, для встановлення початкових навчально-психологічних характеристик ми використали методи анкетування, спостереження, бесіди й тестування.

Респондентів було поділено на дві категорії: експериментальну групу (ЕГ), у процесі навчання якої використовували особистісно орієнтоване навчання на основі різнорівневого підходу, й контрольну групу (КГ), де навчання відбувалося за звичайними методиками. Загальна кількість студентів становила 216 осіб у експериментальній групі й 211 осіб у контрольній групі. Це представники галузі знань «Інформаційні технології» Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Черкаського інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, Одеської національної академії зв'язку імені О. С. Попова, оскільки ці заклади вищої освіти було обрано для впровадження основних положень, висновків та рекомендацій дисертаційної роботи.

Першим етапом дослідження був констатувальний експеримент, що мав на меті визначити наявний рівень володіння іноземною мовою. Контрольний зріз проводився у вигляді методики, яка складалася з двох частин, де визначалась психолого-педагогічна (мотиваційний і рефлексивно-оцінний компоненти) та іншомовна готовності (Додаток Б). Спочатку студентам було запропоновано тести з переліком відповідей на вибір, а потім – завдання творчого характеру. При розробці методики враховувалися фактори безпосереднього впливу на перебіг психолого-педагогічного експерименту, серед яких правильність організації експерименту (валідність, надійність, однозначність і точність); сприйняття ситуації піддослідного; особа

експериментатора та його діяльність у ході експерименту. Тож запитання було сформульовано чітко й логічно, тести побудовано зрозуміло. За результатами даної методики зроблено висновки про готовність майбутніх інженерів-програмістів до вивчення іноземної мови відповідно.

Педагогічна теорія й практика переконливо свідчить, що найбільш ефективною й результативною є діяльність, пов'язана з безпосереднім зацікавленням особи. Беручи до уваги цю тезу, припускаємо, що результати навчання іноземної мови можуть бути значно вищими в разі здійснення цього процесу з опорою на пізнавальний інтерес студентської молоді. Отримані дані контрольного зрізу студентів стосовно їхнього бажання й інтересу до вивчення іноземної мови, представлені на рис. 2.1, підтверджують цю думку (Додаток Ж).

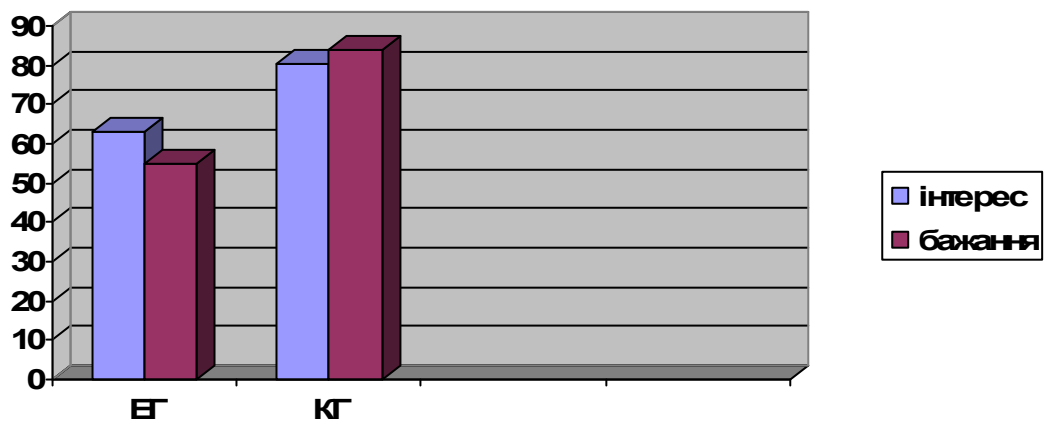


Рис. 2.1. Наявність у майбутніх інженерів-програмістів інтересу й бажання до вивчення іноземної мови

Переважає більшість опитаних (63 % у ЕГ та 80 % у КГ) виявляє інтерес до вивчення іноземної мови. Це має позитивні наслідки, адже цікавість є запорукою старанності, а здобуті знання, своєю чергою, активізують подальше зацікавлення дисципліною.

Отримані дані свідчать про інтерес до вивчення іноземної мови, про чітке усвідомлення професійних переваг фахівців із достатнім рівнем володіння іноземною мовою при працевлаштуванні. Проте деяка кількість

респондентів ще не визначилась зі своїми вподобаннями. Тому від майстерності й підходу викладання залежить, чи будуть студенти в подальшому зацікавлені дисципліною.

Відсутність інтересу до вивчення іноземної мови може бути зумовлена безліччю причин. Певною мірою інтерес до вивчення іноземної мови зумовлюється станом навченості володіння мовою студентами на момент анкетування. Важливими факторами є як недостатній рівень спрямованості на навчання у закладі вищої освіти, на професію, на спеціальність, так і занадто високий її рівень. Це іноді призводить до небажання витратити час на вивчення дисципліни, що не має прямого зв'язку з їхньою спеціальністю. Окремо слід назвати відсутність або недостатність мотивації навчання взагалі чи вивчення іноземної мови зокрема. У педагогічній практиці пізнавальний інтерес часто розглядають як зовнішній стимул до навчання, як засіб активізації когнітивної діяльності студентів, як ефективний інструмент викладача, що дозволяє йому зробити процес навчання привабливим. Звідси припускаємо, що інтерес до вивчення іноземної мови багато в чому залежить від особистості того, хто навчає та його педагогічної майстерності.

Дані анкетування дозволяють викладачеві скорегувати свої дії, від чого істотно залежать подальші результати навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням.

Справжній фахівець має підтримувати зацікавлення різноманітними способами, заохочувати невпевнених і намагатись викликати інтерес до вивчення іноземної мови в решти студентів. Адже, як слушно зазначає дослідник Р. Гросман, люди з високим інтелектуальним потенціалом не справляються з завданнями не через нестачу здібностей, а через відсутність зацікавленості в завданнях, які вони виконують, оскільки останні не входять до сфери їхніх інтересів [302].

З-поміж безлічі навчальних засобів, що сприяють загальному зацікавленню, назовемо такі: давати посильні завдання, поєднувати прості й складні вправи, застосовувати завдання на кмітливість і творчість,

стимулювати ініціативу, розкривати красу іноземної мови. Варто також використовувати оригінальні підходи, приміром рольові ігри. Опрацьовуючи групове завдання, на думку науковця А. Костенко, студентам доцільно використовувати мозковий штурм, за якого «відбувається стимулювання мовленнєво-розумової активності та творчої продуктивності студентів» [118, с. 100; 119, с. 77]. Дослідник А. Палієнко доцільним також вважає застосування евристичних бесід [166]. Вони передбачають, як зазначає науковець В. Лелеко, що «викладач за допомогою проблемних питань спонукає студентів до самостійних висновків на основі знань, навичок, умінь і здатностей, досвіду тощо» [133, с. 99]. У процесі формування іншомовної готовності майбутніх інженерів-програмістів важливими є дискусії, використання яких, із позиції педагога В. Горбань, у процесі формування іншомовної готовності призводить до осмислення інформації і забезпечує зворотний зв'язок [52]. Залежно від потреб конкретної групи викладач може скористатися існуючими засобами чи вигадати власні.

Хоча пізнавальний інтерес характеризується об'єктивними умовами появи й формування, він є внутрішнім своєрідним процесом самої особистості, що торкається найбільш значущих її сторін (воля, інтелект, почуття), на чому акцентує увагу Г. Щукіна [242].

Окрім інтересу важливим для оволодіння мовою є бажання. 55,1 % респондентів у ЕГ і 83,8 % у КГ виявили бажання вивчати іноземну мову. Це свідчить, що студенти розуміють важливість і необхідність знань бодай однієї іноземної мови. Особливо це стосується англійської мови, що дуже тісно пов'язана з професійною діяльністю в галузі інформаційних технологій. З огляду на прагнення студентів вивчати мову, виникає необхідність для викладача особливо ретельно підходити до організації занять задля кращого мотивування суб'єктів освітньої діяльності. Адже цілком реальними є минулі непорозуміння з осмисленням дисципліни, проблеми, що виникали через особистість викладача, певні навчальні складнощі, однак природна допитливість людини найчастіше переважає в освітньому процесі.

Вартим уваги є порівняння даних щодо наявності у студентів інтересу й бажання до вивчення іноземної мови (рис. 2.1 та таблиця 1 у Додатку Ж). Ми бачимо, що кількість охочих вивчати англійську мову дещо менша за кількість тих, хто має інтерес до цього процесу. Хоча ця відмінність досить незначна, однак вона спонукає до роздумів про недостатнє задоволення студентських потреб. Очевидно, що така ситуація зумовлює необхідність уточнень деяких аспектів у навчально-методичній роботі викладача.

Поряд із вивченням професійної лексики й чіткими визначеннями варто застосовувати пізнавальні факти з цієї галузі знань, які розширюють світогляд і допомагають зацікавитись спочатку інформацією, а потім іноземною мовою як засобом її отримання.

Необхідно надавати можливість студентам продемонструвати свої професійні якості, висловлюючи прохання пояснити певні поняття з їхнього професійного вжитку, розв'язати конкретні проблеми в роботі з комп'ютером, проконсультуватися щодо якості певного програмного продукту тощо. Це значно підвищує їхню самооцінку й певною мірою прирівнює професійні можливості в різних галузях системи викладач – студент (викладача як мовника, а студента як програміста). Так викладач виявляє повагу до їхніх технічних здібностей і високих знань свого майбутнього фаху, демонструючи демократичність взаємовідносин.

Доцільним є використання різноманітних форм подачі іншомовного матеріалу, для розуміння якого необхідні знання лексики й граматики: пісні, жарти, діалоги, рекламні гасла, дотепні ситуації тощо. Це дієвий наочний спосіб застосування теоретичних знань, який привносить пожвавлення в освітній процес студентів.

Однак кожна людина має свої вподобання, тому відсутність бажання вивчати певну дисципліну – цілком нормальне явище. Крім того, вивчення іноземної мови базується на знаннях рідної. Якщо українська мова не була серед улюблених шкільних дисциплін, то все, що з нею пов'язане, викликає своєрідну протидію. Усім відомо, що існує дві категорії людей з точки зору

більшого розвитку півкуль головного мозку – з математичним і гуманітарним складом розуму. Наполегливе прагнення зацікавити студента протилежною до його природи дисципліною апріорі приречене на невдачу. І все ж завдання викладача – якщо не викликати бажання, то хоча б допомогти усвідомити необхідність знань англійської мови принаймні на мінімальному рівні.

Утім, стан готовності до вивчення іноземної мови полягає не тільки в зацікавленості нею, бажанні її вивчати, а й у позитивній мотивації, непорушності мотивів для опанування нею. На думку дослідника С. Гончаренка, «мотив – це спонукальна причина дій і вчинків людини. Основою мотиву діяльності людини є її різноманітні потреби» [51, с. 217]. Оскільки переживання своїх актуальних потреб є бажання людини, зрозуміло, що мотив тісно пов'язаний із бажанням, відтак і з інтересом. Важливо зрозуміти взаємозалежність цих явищ. На певному етапі особа усвідомлює свою конкретну потребу – хочу. Це і є бажання. Воно може дати поштовх до виникнення інтересу до конкретної діяльності, що зумовлює появу спонукальної причини визначених дій, тобто мотиву. Зазвичай людська діяльність зумовлюється низкою мотивів, тобто мотивацією. Нижче схематично позначено цю взаємозалежність (рис. 2.2).

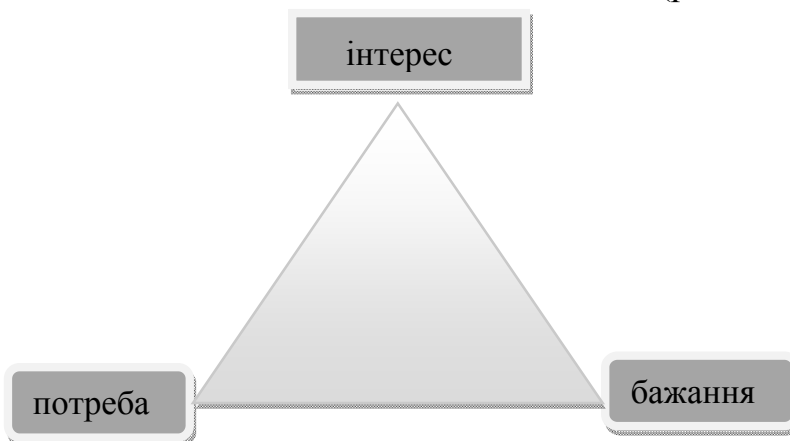


Рис. 2.2. Взаємозв'язок між інтересом, бажанням і потребою

Важливим аспектом нашого дослідження є визначення рівня зацікавлення стосовно вивчення іноземної мови. Студенти обирали відповідь із трьох запропонованих (Додаток Б).

Рівень зацікавлення майбутніх інженерів-програмістів іноземною мовою

Виконавці	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
ЕГ	10,2	22	76,9	166	12,9	28
КГ	11,9	25	80	169	8,1	17

З огляду на одержані результати стверджуємо, що переважна більшість представників галузі знань «Інформаційні технології» дуже зацікавлена зазначеною дисципліною й визначає свій рівень як «достатній» (76,9 % у ЕГ і 80 % у КГ) або «високий» (10,2 % у ЕГ і 11,9 % у КГ). Оцінюємо це як позитивний фактор для впровадження технології різнорівневого підходу до навчання іноземної мови, підтверджуючи необхідність правильно спланувати методичну роботу для контролю ситуації при подачі навчального й водночас пізнавального матеріалу.

Ефективність навчання можна значно підвищити, усвідомивши мотиви, якими керуються студенти. Не випадково проблема мотивів є важливим аспектом опитування. Осмислення й аналіз відповідей допоможе досягти позитивних результатів освітнього процесу.

У цьому пункті студенти мали можливість обирати кілька варіантів із ряду запропонованих, а також зазначати власні мотиви. У підсумку ми відзначаємо пізнавальну активність, прагматизм, а також перспективні плани майбутніх фахівців. Одержані дані подаємо на рисунку 2.3.

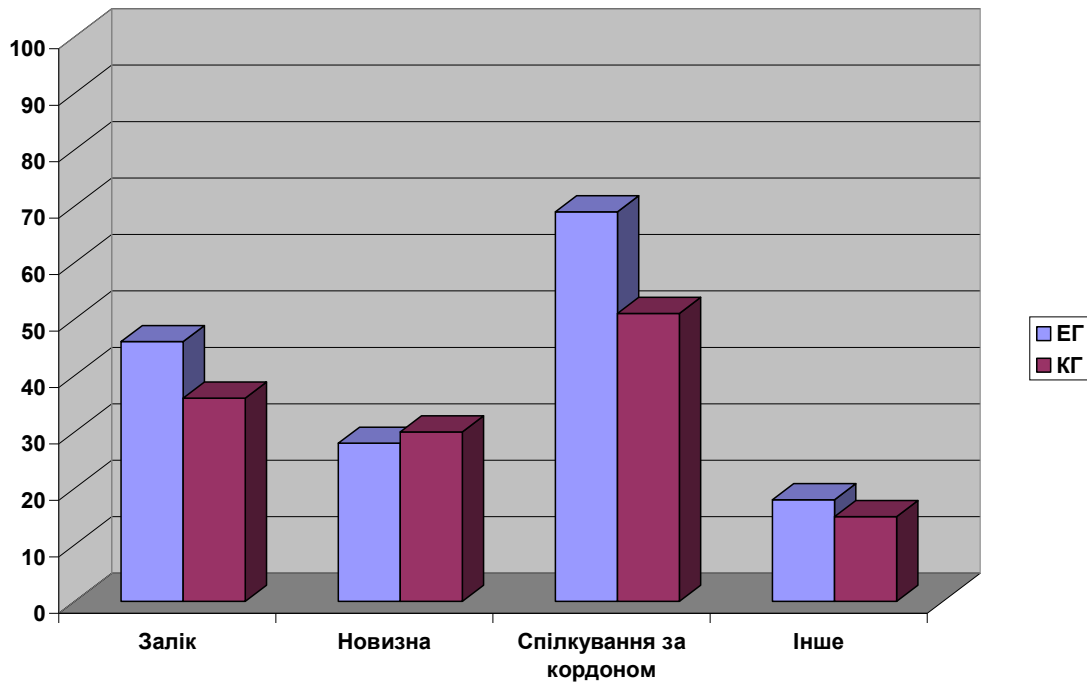


Рис. 2.3. Основні мотиви майбутніх інженерів-програмістів до вивчення іноземної мови

Як бачимо, більшість студентів, вивчаючи англійську мову, орієнтується на комунікативні ситуації за кордоном (68,9 % у EG і 50,7 % у КГ). Загалом це пов'язано з загальнодержавними процесами євроінтеграції, лібералізацією митної політики України, появою ширших можливостей подорожувати. Не слід забувати й про таке досить поширене на сьогодні явище, як спілкування за допомогою інформаційних технологій. При цьому немає необхідності від'їжджати до іншої країни, витрачаючи час і кошти, щоб почути живе мовлення носія англійської мови й узяти участь в обговоренні, скажімо, міжнародній он-лайн конференції. Новітні технології зближують світ, а мова постає ключем до відкриття глобального простору.

Наступним мотивом для близько половини респондентів (45,8 % у EG і 36 % у КГ) є потреба отримати залік. Однак не слід забувати, що студенти вибирали кілька мотивів, які для них важливі. Крім того, існують сподівання на сумлінну працю опитаних для засвоєння навчального матеріалу на належному рівні. Надмірний прагматизм без інших елементів зацікавлення недостатньо стимулює до вивчення іноземної мови, хоча завжди добре, коли особа має чіткі життєві цілі. Ця ситуація зумовлює необхідність переглянути

загальні підходи до освітніх цілей. Хоча існує категорія суб'єктів освітнього процесу, котрі мають негативне наставлення щодо вивчення мови, наголошуючи на відсутності здібностей. Однак, ознайомившись із деякими граматичними явищами, вони зацікавлюються й починають регулярно готуватися до занять. Це свідчить про позитивні зміни в характері навчальної діяльності, що й було метою освітнього процесу.

Тому викладач має поєднувати різні методи зацікавлення студентів і чітке формулювання навчальних вимог. Скажімо, визначати мінімальний обсяг матеріалу, який слід опрацювати й засвоїти для отримання заліку; пояснювати студентам зв'язок між складністю завдань і загальною сумою отриманих балів; показувати багатогранність вивчення мови й способи застосування набутих знань (спілкування з іноземцями, кар'єрні перспективи за кордоном, професійний розвиток засобами інтернет-технологій) задля ініціювання в студентів додаткової мотивації.

Певне занепокоєння викликає те, що лише незначну кількість студентів (27,7 % у ЕГ і 29,8 % у КГ) приваблює новизна у вивченні англійської мови. Для спонукання й підтримки пізнавальної активності вважаємо необхідним наступне: давати творчі, нестандартні завдання; подавати цікаву інформацію; інтерпретувати мову не лише як засіб отримання нової інформації, а і як цікавий об'єкт дослідження; спонукати до проявів ініціативи в навчанні.

Тісна інтеграція України з Європою уможливорює відпочинок, працю й навчання в інших країнах. Це спонукає молодь до вивчення мов. Тому високий рівень прагматизму, що проявили студенти галузі знань «Інформаційні технології», називаючи цей мотив, цілком логічний. Туристичні поїздки закордон, спілкування з іноземцями в Україні, академічна мобільність та інше позитивно впливають на вивчення іноземної мови.

При цьому провідна мета викладача – дати мовленнєвий засіб спілкування з іншомовними співрозмовниками, де годі обійтися без знання синонімів та антонімів (на випадок забутого слова); здатності перефразувати думку для кращої передачі інформації; вміння висловити основне, не

переобтяжуючи мовлення неважливими деталями.

Іншими невід'ємними складниками глибокого володіння іноземною мовою науковець О. Першукова слушно називає більш загальні явища: «топоніми, антропоніми, етнографічні, суспільно-політичні об'єкти; сукупність відомостей культурного, історичного, географічного й прагматичного характеру; елементи побутового й суспільного життя в країні; ознайомлення з культурно детермінованими варіантами вербальної та невербальної поведінки, соціокомунікативними нормами та інше» [173, с. 96 – 97].

Важливо, що було зафіксовано відсутність мотиву «примушування родичів». Зрозуміло, що щире бажання оволодіти іноземною мовою здатне спонукати студентів до старанної роботи й спрямувати їх на досягнення позитивних результатів. Тому наполягання близьких не завжди сприяє конструктивній налаштованості до вивчення, оскільки може бути сприйнятим як насилля над особистістю і викликати протидію. Не слід відкидати шанс зацікавити іноземною мовою у процесі навчання. Щоб спроба викладача дала позитивні результати, слід допомагати студентам розширювати словниковий запас, збагачувати їх новою цікавою інформацією, розкривати своєрідність англійської мови, яка зацікавлює допитливих.

Варто заохочувати навіть найменші позитивні зрушення в навчальному процесі й прояви ініціативи, адже, як стверджує Є. Семенюк, «саме досягнення студентів становлять основу навчального процесу у вищих навчальних закладах» [202, с. 119]. Підбадьорювання й спонукання до подальших навчальних поступів здатні вселити надію й надати чималої впевненості студентам у можливості досягнення професійного успіху й опануванні іноземної мови. Важко вчити лише незрозуміле. Якщо ж дисципліна виявляється не такою важкою, як уявлялось, то поступово виникає цікавість і бажання зробити ще один успішний крок, з'ясовуючи тонкощі іноземної мови.

Також частина студентів (17,5 % у ЕГ й 14,7 % у КГ) вказала на значущість додаткових мотивів. Із-поміж них зазначено: загальний

(інтелектуальний) розвиток (7 %); цікавість до вивчення іноземних мов у цілому (3 %); актуальність англійської мови як світової (2,5 %); необхідність знання мови для користування закордонною технікою (1 %); розуміння іншомовних пісень (1 %); читання книг, перегляду фільмів і передач в оригіналі (2 %); для знання своєї дисципліни іноземною мовою (1 %); потреба володіння мовою для роботи з головним професійним засобом – персональним комп'ютером (5 %); отримання подальшої освіти за кордоном (1 %), отримання престижної роботи (4 %).

Важливо, щоб мотиви налаштовували на здобування знань і формування фахових навичок. Окрім формування мотиваційних чинників викладач має виявляти повагу до особистості студента, до його бажань і прагнень; відтак враховувати, що навчання не повинно шкодити фізичному й психологічному здоров'ю студентів. Доречним є залучення студентів до вивчення мови у вільний час, приміром допомагати з перекладом улюблених іноземних пісень, інструкцій до побутових приладів чи закордонному листуванні.

Значущою умовою успішного навчання студентів є сприятлива атмосфера в учбовому колективі. Тому, запропонувавши студентам визначитися щодо комфортності навчання у своїх групах, ми отримали показові результати. Дані представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Відчуття в майбутніх інженерів-програмістів комфортності
перебування в групі

Виконавці	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
ЕГ	71,8	155	28,2	61	0	0
КГ	71,1	150	28,9	61	0	0

Отримані дані свідчать про відсутність тих, хто погано почувається в групі. Переважна більшість задоволена атмосферою колективу. На нашу думку цей факт сприятиме не лише навчанню, а й формуванню особистостей

студентів, що М. Фіцула визначає як «становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища й виховання на внутрішні сили розвитку» [226, с. 45]. Крім того, як наголошує І. Бех, «духовний поступ особистості відбувається в процесі як ситуативних, так і організованих впливів незалежно від того, чи спрямовано їх безпосередньо на особистість чи на групу, в якій вона перебуває» [14, с. 30]. Тому навчальна група як один із трьох чинників (середовище), крім спадковості й виховання, безпосередньо впливає на розвиток особистості.

Відчуття захищеності й упевненості на заняттях з певної дисципліни пов'язані не лише з психологічним комфортом у групі, а й конкретними знаннями студента. Закономірно, що наступний етап вивчення проблеми готовності майбутніх інженерів-програмістів стосувався дискомфорту при вивченні іноземної мови. Дані подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Наявність у майбутніх інженерів-програмістів дискомфорту
при вивченні іноземної мови (Додаток Б)

Виконавці	Рівні дискомфорту					
	Високий		Середній		Низький	
	%	АЧ	%	%	%	%
ЕГ	13	29	25,5	25,5	61,5	61,5
КГ	17	36	15,2	15,2	67,8	67,8

Як свідчать дані таблиці, певна частина студентів (13 % у ЕГ і 17 % у КГ) відчувається незручно на заняттях з іноземної мови. Однак переважна більшість опитаних (61,5 % у ЕГ і 67,8 % у КГ) отримує задоволення від занять. Тому цілком виправданим є застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання, адже викладач створює студентам як навчальні, так і психологічні умови здобувати знання, а також допомагає утвердитися як особистостям. Метою такого навчання науковець В. Ягупов називає «гармонійне формування і всебічний розвиток особистості українського громадянина, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності» [243, с. 203].

Утім, для успішного освітнього процесу нагальною потребою є вивчення причин існуючого дискомфорту на заняттях з іноземної мови, що й було з'ясовано у студентів (Додаток К). Одержані дані подано в на рисунку 2.4.

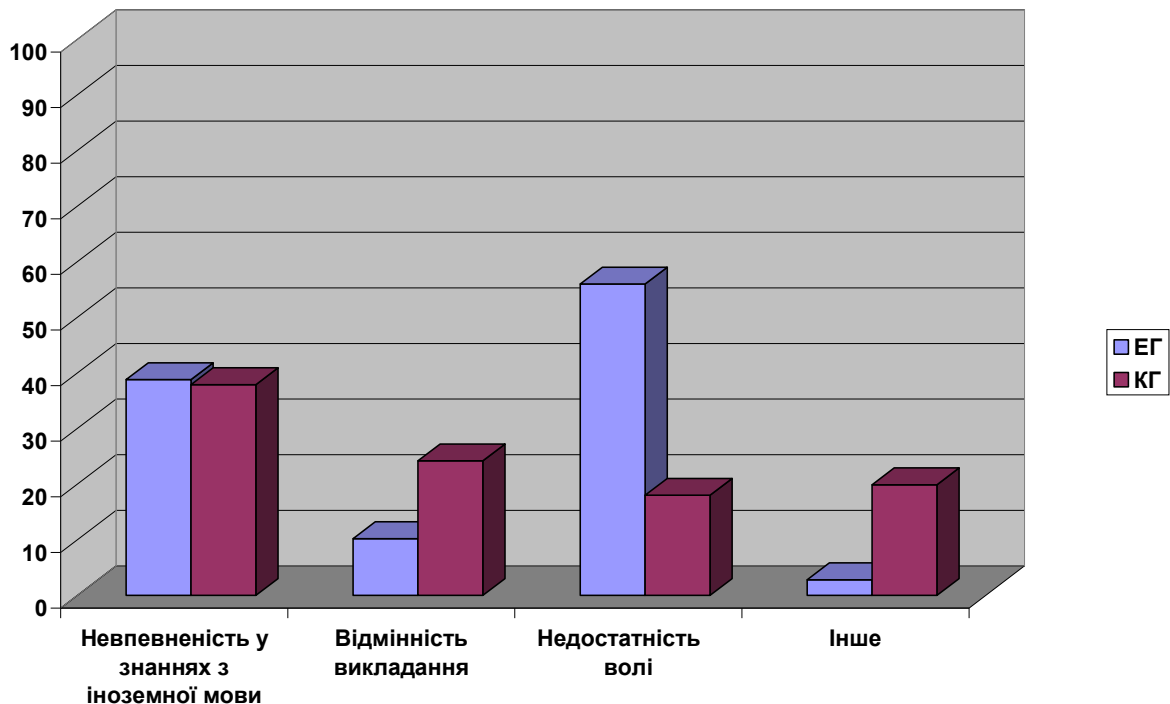


Рис. 2.4. Причини дискомфорту на заняттях з іноземної мови

Із результатів видно, що головними причинами дискомфорту студенти називають невпевненість у знаннях (38,8 % у EG і 37,9 % у KG) і недостатність волі для оволодіння іноземною мовою (33,7 % у EG і 37,9 % у KG).

Формування готовності до використання іноземної мови через впровадження особистісно орієнтованого навчання сприятиме усуненню окреслених проблем. Запропонований підхід не лише допомагає в навчанні, але й скеровує студентів на вибір легшого рівня задля набуття впевненості в знаннях, тобто застосовується психологічна підтримка. Справедливо зазначає дослідник І. Якиманська, що «особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності» [246, с. 18]. Послуговуючись цим принципом, сприяємо психологічному становленню особистості, оскільки зростання

рівня знань призводить до самоповаги й підвищення самооцінки студентів.

Відмінність у викладанні між школою і закладом вищої освіти (19,9 % у ЕГ і 13,7 % у КГ) та інші причини (зокрема, лінгвістичні) становлять значно менший відсоток – 6,9 % у ЕГ та 9,9 % у КГ. У будь-якому навчальному закладі викладачі застосовують різноманітні методики навчання. Однак нарікання на істотну різницю між шкільним і університетським викладанням безпідставні. Студенти швидко звикають до різних способів подачі матеріалу чи форм занять, очікуючи новизни з приходом іншого викладача й появою нової дисципліни, адже усвідомлюють, що слід лише дотримуватися конкретних вимог. Невміння самоорганізуватися призводить до дискомфорту на заняттях з іноземної мови. Як вихід – впроваджувати нескладні справи, які б сприяли ширшому залученню студентів до активності, а також створювати ситуації професійного характеру, що спонукають до прояву самостійності.

Під час дослідження ми враховували психологічний стан студентів, зокрема їхню самооцінку. Студенти визначали її самостійно, обираючи один із трьох варіантів відповідей. Результати запропоновано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Самооцінка майбутніх інженерів-програмістів

Виконавці	Рівні самооцінки					
	Високий		Достатний		Низький	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
ЕГ	6,9	15	80,1	173	13	28
КГ	15,2	32	80,1	169	4,7	10

Характерно, що висока (6,9 % у ЕГ і 15,2 % у КГ) і достатня (80,1 % у обох групах) самооцінки домінують в академічних групах галузі знань «Інформаційні технології». Кількість осіб, які себе недооцінюють, становить відповідно 13 % у ЕГ і 4,7 % у КГ.

Враховуючи отримані дані, припускаємо, що формування готовності студентів через впровадження особистісно орієнтованого навчання іноземної мови відбуватиметься вдало й буде належно сприйняте студентами.

Педагог В. Ягупов відзначає трансформацію функцій навчального

процесу в застосуванні особистісно орієнтованого навчання. Замість «освітньої, як у традиційній системі, тут з'являється виховна, розвивальна й функція самовдосконалення» [244, с. 273].

Оскільки готовність є багатограним явищем, то крім спрямованості, інтересів, бажань і мотивів вона обов'язково включає ще й рівень підготовки (в єдності знань і вмінь). Тому досліджуємо іншомовну готовність у граматичному, лексичному й творчому аспектах. Нижче зупинимось на них детальніше.

Граматичний аспект охоплює: вміння утворювати спеціальні запитання; вживання окремих часових форм; володіння навичками формування ступенів порівняння прикметників; орієнтацію в обставинах, характерних для певних часових груп; знання структури англійських речень та вміння їх будувати.

Лексичний аспект передбачає перевірку знань загальної лексики у поєднанні з термінами, що характерні для галузі знань «Інформаційні технології»; вміння висловитись іноземною мовою, адже комунікативна спрямованість дисципліни, як слушно зауважує О. Вовк, є «основою навчання іноземної мови» [32, с. 114]; відсутність калькувань із рідної мови; знання деяких особливостей функціонування англійської мови. Крім того, оцінюємо творчий розвиток студентів за своєрідністю мислення; чіткістю вираження думки; умінням уникати мовних кліше, які притаманні рідній мові; наявністю власної думки в описах власного комп'ютера й поясненні комп'ютерних ігор.

Обробивши дані контрольного зрізу, ми отримали результати, які подаються відповідно до його структури у таблиці 2.5.

Граматичні вміння майбутніх інженерів-програмістів

Завдання	Рівні виконання					
	Високий		Середній		Низький	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
Експериментальна група						
1. Утворити спеціальні запитання до речень професійного спрямування	79,6	172	18,1	39	2,3	5
2. Утворити ступені порівняння термінологічних прикметників	50,9	110	41,2	89	7,9	17
3. Ужити теперішній неозначений час у реченнях професійного спрямування	81,9	177	15,8	34	2,3	5
4. Ужити минулий неозначений час у реченнях професійного спрямування	92,1	199	5,6	12	2,3	5
5. Ужити теперішній доконаний час у реченнях професійного спрямування	63,9	138	33,8	73	2,3	5
6. Ужити минулий тривалий час у реченнях професійного спрямування	62,1	134	35,6	77	2,3	5
Контрольна група						
1. Утворити спеціальні запитання до речень професійного спрямування	78,2	165	21,8	46	0	0
2. Утворити ступені порівняння термінологічних прикметників	46,9	99	49,3	104	3,8	8
3. Ужити теперішній неозначений час у реченнях професійного спрямування	71,1	150	19,9	42	9	19
4. Ужити минулий неозначений час у реченнях професійного спрямування	79,1	167	15,2	32	5,7	12
5. Ужити теперішній доконаний час у реченнях професійного спрямування	52,1	110	37,9	80	10	21
6. Ужити минулий тривалий час у реченнях професійного спрямування	53	112	35	74	11,8	25

Тема утворення спеціального запитання є значущою у вивченні англійської мови. Зазвичай після текстів подають запитання для перевірки розуміння прочитаного. Відтак уміння складати власні запитання є вкрай важливим. З отриманих результатів випливає, що переважна більшість опитаних справилась із цим завданням: 79,6 % в ЕГ і 78,2 % у КГ. Це насамперед пов'язано з регулярним відпрацюванням теми на заняттях; застосуванням спеціального запитання для найпростішої перевірки пройденого матеріалу; багатогранністю здобутих навичок (до виконання таких завдань залучені й студенти рівня С нашої класифікації). Варто також урахувувати можливість списування чи вгадування. Для надійного засвоєння

матеріалу слід систематично повторювати типи запитань і давати завдання на побудову спеціальних запитань у різних часових формах.

Прикметник використовують для вираження власного ставлення до явищ, описів і характеристик певних дій. Важливо вміти правильно застосовувати цю самостійну частину мови, тому прикметник було включено до переліку тем контрольного зрізу. Як свідчить наше дослідження, близько половини опитаних правильно виконали завдання утворити ступені порівняння прикметників. Кількість знавців цієї теми є дуже малою для порівняно нескладного матеріалу. Низький рівень правильних відповідей пояснюємо кількома причинами: орієнтацією викладачів здебільшого на головні члени речення, виражені переважно іменниками й особовими займенниками (підмет) та дієсловом (присудок); недостатньою кількістю навчального часу на повторення цієї теми; особливостями написання (подвоєння кінцевого приголосного, зміною кінцевого голосного), що пов'язано зі знаннями фонетики – окремим аспектом складнощів у навчанні.

Викладач має детально розкрити цю тему: розповісти про способи утворення ступенів порівняння прикметників і особливості написання; розглянути винятки, порівняти з прикметниками рідної мови; зосереджувати увагу на використанні прикметників, опрацьовуючи лексику; регулярно повертатися до вивченого задля закріплення знань; торкатися зазначеного матеріалу на консультаціях і під час перевірки самостійної роботи.

Пункт уживання часових форм і знання обставин охоплює дещо складнішу тему – дієслово, зокрема його категорію часу. Перш ніж братися за вивчення іноземної мови, дієвішим буде розпочати з рідної. Слід навчитися розрізняти члени речення й частини мови, розумітися на видах керування між двома простими реченнями тощо. Вивчаючи часові форми іноземної мови, ми зазвичай намагаємось відшукати подібні явища в українській мові; тему вважаємо легкою, якщо це вдається, і складною, якщо ні.

Отримані дані свідчать про стабільність знань і вмінь респондентів щодо вживання теперішнього неозначеного часу (Present Indefinite):

більшість студентів справились із завданням – 81,9 % у ЕГ і 71,1 % у КГ правильних відповідей. Тема досить легка й уміщує лише два правила: вживання дієслів для третьої особи однини та всіх інших. Більшість текстів містить чимало речень, вжитих саме в теперішньому неозначеному часі, тобто повсякчас відбувається повторення. Звичайно, існують проблеми з набуттям практичного досвіду. Часом студенти мають складнощі з визначенням особи іменників, також доводиться пригадувати матеріал шкільної програми з української мови. Відтак постає нагальна потреба пригадати й допомогти студентам добре засвоїти особи англійської мови, співставивши їх з українськими відповідниками; навчити визначати особу підмета, вираженого не займенником; через тренувальні вправи виробити навички вживання закінчення «s/es» у всіх дієсловах, що відносяться до підмета у третій особі однини; використовувати вправи з підметами в різних особах для закріплення отриманих знань.

Досить складною є граматична тема «Минулий неозначений час» (Past Indefinite). Студентам слід пам'ятати про два способи його утворення залежно від різновиду дієслова. Окрім знань часової форми, потрібно також орієнтуватися в її складових. Так, для утворення одного з видів користуються таблицею неправильних дієслів. При додаванні закінчення «ed» інколи змінюється кінцева літера, наприклад: study – studied, apply – applied. Успішні показники експериментальної (92,1 %) і контрольної груп (79,1 %) засвідчують високий рівень знань студентів із цієї теми. Серед сприятливих чинників назвемо такі: часте вживання цієї часової форми в оповіданнях і розповідях, що їх застосовують на заняттях; простоту використання порівняно з іншими часовими формами на позначення минулої дії; достатню увагу, що приділяють вивченню цієї теми (як найлегшому способу передачі минулих подій); знання обставин, що характеризують постійну, повторювану чи одноразову дії у минулому.

Зусилля викладача доречно спрямувати на поглиблення знань із цієї теми й вироблення навичок автоматизму при утворенні граматичних форм.

Украй важливо допомогти студентам засвоїти правила подвоєння останньої літери односкладових дієслів із коротким кореневим голосним (приміром: drag (перетягувати) – dragged, ban (забороняти) – banned) і таких, що закінчуються на літери «l» та «r» (наприклад: cancel (відмінити) – cancelled, prefer (віддавати перевагу) – preferred).

Інша часова форма – «Теперішній доконаний час» (Present Perfect). Він часто викликає серйозні складнощі у студентів. Насамперед це пов'язано з особливостями її вживання й відсутністю подібної форми в рідній мові. І все ж, слід вказати на подібність теперішнього доконаного часу англійської мови з доконаним видом дієслів української мови. Вони, як правило, виражаються префіксами на позначення одержаного результату. Наприклад, they have connected – вони приєднали (є результат), he has recorded – він записав, she has transmitted – вона передала (доконаний вид від «приєднувати», «записувати», «передавати» відповідно).

Як свідчать дані, переважна більшість опитаних засвоїла тему «Теперішній доконаний час»: 63,9 % у ЕГ і 52,1 % у КГ. Щоб з'ясувати причини прогалин у знаннях студентів, опишемо фактори складнощів цього матеріалу. Зазначена граматична форма потребує використання двох дієслів – допоміжного й основного; при цьому допоміжне дієслово розмежовується за особами на зразок теперішнього неозначеного часу. Крім того, з-поміж двох дієслів утворення для перекладу має значення тільки основне, інше служить для вираження давності дії. Як і для попереднього минулого часу, в теперішньому доконаному часі слід користуватися двома способами утворення дієприкметника (для правильних і неправильних дієслів).

Іноді важко розмежовувати дію, що подається як факт (Past Indefinite) і доконану дію, що співвідноситься з явищем теперішнього часу (Present Perfect). Має місце й часте скорочення допоміжного дієслова в автентичних текстах: I've made = I have made (я зробив, зробила), he's got = he has got (він має). Співпадіння другої й третьої форм деяких неправильних дієслів призводить до нехтування допоміжними дієсловами при утворенні речень.

Ця форма поширена в усному й писемному мовленні та є дуже важливою для вираження dokonanoї дії. Вивчення й повтор доволі складної теми вимагає серйозних зусиль від усіх учасників навчального процесу. Для закріплення матеріалу доречно підготувати вправи на використання різних граматичних форм минулого часу для порівняння їхнього вживання); застосовувати зворотні дії для визначення інфінітиву від поданих форм минулого часу; акцентувати на скороченнях і відновлювати повну часову форму; навчити студентів зосереджуватись на останньому смислового дієслові, уникаючи перекладу допоміжного, що спотворює сенс речення; вивчити й закріпити на заняттях часто вживані обставини.

Тема «Past Continuous» (минулий тривалий час) зазвичай не спричиняє труднощів. Із таблиці 2.5 видно, що правильно виконали завдання 62,1 % у ЕГ і 53 % у КГ. Причини таких результатів пов'язані, зокрема, з необхідністю використовувати два види дієслів (допоміжне й основне), одне з яких часто опускають; складнощами у вживанні особового займенника «you», який в українській мові має значення «ти» і «ви», а в англійській – відповідає тільки категорії множини; проблемами правопису при додаванні закінчення; існуванням дієслів, які не вживаються у тривалому часі. Оскільки існують прогалини в засвоєнні цієї теми, варто розглянути її докладніше. Слід подати структуру побудови різних дієслівних форм; зосереджувати увагу студентів на перекладі смислового дієслова, не опускаючи допоміжне; допомогти їм засвоїти правила додавання закінчень; визначити характерні обставини; акцентувати на вживанні часових форм; розповісти про можливість використовувати переклад цих форм як підказку до особливостей вживання (скажімо, «downloaded» – завантажив, а «was downloading» – завантажував); запропонувати вправи на порівняння кількох минулих форм.

Як зазначає О. Вовк, «оволодіння знаннями є активним процесом, який реалізує аналітичні, когнітивні та креативні здатності студентів» [34, с. 281]. Тож доцільно перевірити вміння студентів складати речення у зв'язну розповідь через виконання творчої роботи з представлення свого комп'ютера

(My Computer) та опису знань і власного досвіду комп'ютерних ігор (Computer Games). Зведені дані представлено на рис. 2.5.

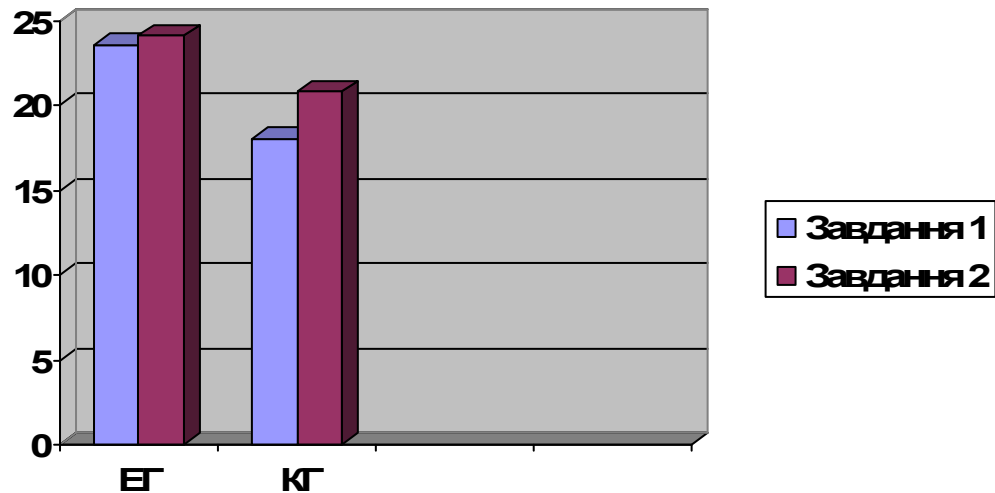


Рис. 2.5. Виконання майбутніми інженерами-програмістами творчих завдань «Мій комп'ютер» і «Комп'ютерні ігри»

Завдання на тему «My Computer» (Мій комп'ютер) не передбачало інструкцій щодо змісту роботи. Студенти сприймали його довільно. Дехто подав мінімальні відомості про комп'ютер, інші, заглибившись у тему, розповіли про параметри й можливості свого улюбленого пристрою досить детально. Цікавим є вираження ставлення до комп'ютера як до важливого аспекту життя. Правильні відповіді склали: 23,6 у ЕГ і 18 % у КГ. Оскільки не всі студенти володіють достатніми навичками письма англійською мовою, чимало з них не виконували поставлене завдання: 2,3 % у ЕГ і 18 % у КГ (таблиця 4 у Додатку Ж). Ми проаналізували всю багатоаспектність цієї теми, починаючи від будови комп'ютера й завершуючи найновішими видами комп'ютерної техніки.

Результат аналізу творчого завдання № 1 свідчить про успішне виконання, але відсутність помилок було зафіксовано найбільше в 23,6 % робіт. Очевидно, що вживання присвійного відмінка іменників, використання теперішнього неозначеного часу в третій особі однини, написання числівників ще не досконале. Серед причин – мала практика подібних

завдань у межах шкільної програми. Учням рідко пропонують написати твір іноземною мовою. 23,6 % у ЕГ й 18 % опитаних у КГ вдалися до цікавого і творчого підходу. Проте запропонована тема може не лише констатувати факти про назву й об'єм пам'яті комп'ютера, а й передбачає вираження власного ставлення, опис різноманітних цілей і можливостей, що забезпечує цей пристрій. Тому кожний відхід від загальної схеми (назва і специфікації) ми розцінювали як потенційні елементи творчості.

Як видно з результатів виконання творчого завдання № 2 на тему «Computer Games» (Комп'ютерні ігри), правильні відповіді становлять 24,1 % у ЕГ і 20,8 % у КГ. Як і в попередній ситуації, частина респондентів (13,9 % студентів у ЕГ і 11,8 % у КГ) взагалі його не виконувала. Рівень виконання робіт дуже різнився. Одні опитані повідомили про свою улюблену гру одним реченням, інші описували захоплено, вдаючись у деталі, порівнювали різні ігри й давали поради новачкам. Твори студентів підтверджували їхній багатий досвід і готовність ним поділитися. Очевидно, що тема їм близька, й вони залюбки її описували. Мовні помилки стосувалися переважно структури речення.

Серед основних причин невисокого рівня виконання творчих завдань – відсутність дисципліни «Загальна англійська мова» (General English) у навчальному плані майбутніх інженерів-програмістів, у процесі вивчення якої повторюють або корегують шкільний курс; недостатнє закріплення вивченої лексики щодо способів виразити власне ставлення до певного явища; брак досвіду написання творів іноземною мовою.

Утім, частина опитаних творчо підійшла до поставленої роботи. Із результатів аналізу випливає потреба виконання наступного: закріпити структуру «there is/there are» (існує/існують) у побудові речень; визначити основні лексичні одиниці теми «Комп'ютерні ігри»; збагачувати студентів побутовою лексикою у процесі навчання; пояснювати загальні правила використання артиклів; сприяти розвитку творчого мислення у висловлюваннях; навчати студентів користуватися простими реченнями,

для уникнення ускладнень різноманітними зворотами й відступами; приділяти увагу логічній побудові речень на заняттях; урахувати розташування обставин; закріплювати вивчення числівників у визначенні конкретної дати й години проведення заняття, повідомленні дня, місяця та року народження студентів, їхніх родичів тощо; навчати підбирати синоніми для вираження однієї й тієї ж думки, заохочуючи альтернативні висловлювання, розробляючи невеликі за обсягом, але ґрунтовні за змістом завдання; намагатись подолати страх студентів виражати свою думку взагалі та засобами іноземної мови зокрема; розвивати творче мислення через виконання творчих завдань, спочатку з використанням готових кліше, як при складанні анотації, а потім самостійно.

Ми вважаємо, що важливо навчити студентів використовувати творчість у виконанні завдань, адже особистісно орієнтоване навчання, на думку науковця Н. Наволокової, має здійснюватися «на основі творчих методів і бути зорієнтоване на колективну та індивідуальну діяльність у групах із метою формування комунікативних навичок» [156, с. 16]. Загалом, очевидний зв'язок між творчістю й активністю, адже, як зазначає Л. Яренчук, «творчий потенціал особи перебуває під активним впливом свідомих спонукань, духовно-моральних чинників, ціннісно-сміслових орієнтацій» [248, С. 81]. Тому, розвиваючи творчі здібності студентів, ми заохочуємо їхній пошук, надаємо їм упевненості, відкриваємо нові перспективи розвитку.

Підтримуємо педагога С. Уфимцеву у висловлюванні, що основне завдання викладача – розпізнати в кожному студентові «талановиту особистість, пробудити в ньому радість і спрагу новизни й творчості, розвивати його здібності, уміння мислити нестандартно, сміливо, наполегливо, утвердити в ньому думку про те, що потрібно максимально використати дароване природою, багато навчатись, працювати для його розквіту й утілення в життя» [222, с. 29].

Розробляючи тему творчості, науковець О. Діденко слушно описує особливості мотиваційної сфери в юнацькому віці (17 – 22 роки), до яких

належить більшість опитаних студентів. Серед них: «загальна активність, готовність до різних видів діяльності разом з викладачами й однолітками; прагнення до самостійності; розширення кругозору, широкі інтереси та їх розмаїтість; зростання визначеності та стійкості інтересів; прагнення до самовдосконалення в різних галузях творчості. До негативних факторів належать: «надмірна активність, що призводить до розпорошеності інтересів; невміння довести розпочату справу до кінця; небажання вивчати нове, незвідане» [65, с. 93]. Тому потрібно вміло спонукати студентів до прояву конструктивних рис і доцільного застосування їхньої активності в освітньому процесі.

Використавши зазначені методи й критерії формування готовності студентів галузі знань «Інформаційні технології», визначаємо якісне співвідношення для характеристики розподілу рівнів готовності.

Загалом ситуація виявилася такою, що студенти-першокурсники мають несистематизовані знання з англійської мови. Подібна ситуація, на думку педагога О. Крючкової, зумовлюється низкою чинників, серед яких: «слабка база викладання у школі; схильність до інших навчальних дисциплін, бажання приділяти весь час тільки улюбленій дисципліні; несформованість навичок самостійної роботи та, як результат, – невміння самостійно впоратися з прогалинами в знаннях з іноземної мови; небажання, невміння долати труднощі; нерозуміння практичного застосування знань з іноземної мови» [125, с. 8].

Високий рівень засвоєння навчального матеріалу передбачає наявність більшості перерахованих знань, володіння вміннями використовувати ці знання та прояв високої навчальної активності. До цього рівня ми зараховуємо 13 % студентів (АЧ – 28 осіб). Середній рівень характеризується достатньою кількістю знань та вмінь, середньою активністю їхнього використання і становить 11,1 % (АЧ – 24 особи). Низький рівень об'єднує сукупність несистематизованих розрізнених знань і вмінь, а також позначений браком активності їхнього використання. Частка таких студентів

складає 75,9 % (АЧ – 164 особи).

Встановивши співвідношення знань студентів за трьома рівнями, використаємо особистісно орієнтоване навчання на основі різнорівневого підходу, щоб сформувати в майбутніх інженерів-програмістів кращу готовність до використання іноземної мови у професійній діяльності.

Висновки до другого розділу

Спрямованість вищої освіти на підготовку всебічно розвиненої особистості, стратегічна орієнтація на європейські норми професіоналізму й складна ситуація з відведенням навчальних годин на непрофільні дисципліни є вагомими передумовами запровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання.

Ефективність сформованої готовності залежить від існуючих рівнів і показників критеріїв. З'ясувавши сутність поняття «рівень», всебічно розглянувши різноманітні ступені сформованості готовності, ми обрали трирівневу модель засвоєння знань, що найбільш точно відображає наявну ситуацію в освітньому процесі.

Сформулювавши три критерії (складність змістового наповнення, зміст навчальної діяльності і професійний критерій) поділу студентів на три рівні (високий, середній і низький) відповідно до якості їхньої підготовки, ми встановили визначальним поєднання психолого-педагогічних та іншомовних аспектів для визначення сформованості готовності до використання іноземної мови.

Через використання вхідного контрольного зрізу для дослідження складових готовності, до яких віднесено бажання, інтерес, мотиви, рівень зацікавлення, відчуття щодо перебування в групі, наявність та причини дискомфорту при вивченні іноземної мови, засвідчуємо усвідомлення більшістю студентів необхідності належного володіння іноземною мовою задля зростання подальшої професійної компетентності. Визначальними

мотивами для опанування іноземною мовою є отримання заліку, новизна, спілкування з іноземцями закордоном.

Проаналізувавши в межах іншомовної готовності знання окремих тем і практичні вміння й навички студентів та дослідивши різні аспекти творчого підходу через виконання творчих завдань щодо описів комп'ютера й комп'ютерних ігор, встановлюємо середній рівень лексико-граматичних знань студентів.

З огляду на одержані результати пропонуємо практичні рекомендації для викладачів. Для підвищення іншомовної готовності конструктивним є вивчення чи повторення окремих граматичних тем; закріплення засвоєного на практиці; систематичне звернення до вивченого як опорного пункту роботи; закріплення правил утворення речень в англійській мові (граматичний компонент). Досить важливим із нашого погляду є збільшення кількості завдань на використання загально-вжиткової лексики; регулярне акцентування на синонімах і антонімах; пояснення вживання лексичних одиниць в окремих ситуаціях (лексичний аспект). Творчого розвитку пропонуємо досягати, розширюючи коло завдань на вияв творчості, заохочення зміни видів роботи чи їхнього змісту, спонукання до самовираження іншомовними засобами; пояснення різниці вживання творчих елементів української й англійської мов. Це зробить заняття цікавішими й змістовнішими.

Загалом відмічаємо неоднорідність знань студентів галузі знань «Інформаційні технології», у цілому визначено їхній середній рівень готовності. Це є додатковим аргументом на користь особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу. Пропонована технологія допомагає спрямувати освітній процес на задоволення особистісних потреб кожного студента. У такий спосіб можливо як досягти зростання зацікавлення до вивчення іноземної мови у слабших студентів, так і утримувати на належному рівні навчально-пізнавальні потреби сильніших.

Зміст розділу представлено в публікаціях автора [96; 101; 103; 110; 112; 113; 115].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПРОГРАМІСТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі описано модель формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності; визначено умови формування готовності; встановлено етапи й завдання дослідження формування готовності майбутніх інженерів-програмістів у процесі здійснення різнорівневого підходу; встановлено організацію і проаналізовано результати формувального експерименту; з'ясовано динаміку формування готовності й зафіксовано позитивні навчальні та психологічні зрушення студентів; підтверджено достовірність отриманих результатів.

3.1. Модель та умови формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності

Формування майбутнього фахівця обумовлюється усвідомленням зорієнтованості на його особистісні та професійні якості. Для цього слід створити цілісне уявлення про структуру його особистості. Серед учених різних галузей немає єдиного підходу до визначення цієї категорії.

Так існує динамічна функціональна структура особистості К. Платонова, яку утворюють: 1) спрямованість особистості, що включає переконання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси й бажання; 2) соціальний досвід, до якого віднесено знання, уміння, навички та звички; 3) індивідуальні особливості психічних процесів, що охоплюють відчуття, сприймання, волю, почуття, емоції, мислення, пам'ять; 4) біопсихологічні властивості, тобто темперамент, статеві ознаки, вікові властивості [179, с. 47].

Дослідник А. Петровський пропонує статичну модель структури особистості, яку складають: 1) інтраіндивідна система – внутрішні психічні прояви: інтелектуальні, вольові процеси та інше; 2) інтеріндивідна система – прояви особистості у системі міжіндивідної взаємодії; 3) надіндивідна система – внески особистості в психіку інших людей [170, с. 182].

Інший підхід використав психолог О. Ковальов, котрий виокремлює чотири компоненти для характеристики особистості: 1) спрямованість особистості або вибіркоче ставлення людини до дійсності, відносячи сюди потреби, інтереси, ідейні й практичні наставлення; 2) можливості особистості, що виявляються у вигляді здібностей; 3) характер чи стиль поведінки людини у соціальному середовищі; 4) система управління, яку позначають поняттям «я»: самосвідомість, що проявляється у формі самоконтролю, корекції діяльності, планування життя, тощо [87, с. 70 – 73].

Ми погоджуємося із трикомпонентною структурою особистості, запропонованою І. Малафійком. Першим компонентом вчений називає спрямованість, що виявляється у потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, мотивах діяльності й поведінки, світогляді. До другого компоненту відносять знання, уміння й навички. Третю групу складають індивідуально-типологічні особливості, які проявляються у характері, темпераменті та здібностях. Науковець слушно зазначає, що «навчання, як шлях зміни особистості, як розвиток та виховання, зводиться до змін компонентів структури особистості, кожного окремо або всіх разом, та до зміни зв'язків між ними» [142, с. 117].

Більш розширено до індивідуальних особливостей підійшла Л. Павлова, котра виокремлює такі фактори характеристики особистості: процесуальні моменти (сприйняття, пам'ять, мислення, мова, уява); емоційно-вольова сфера (почуття, воля); психологічні особливості (темперамент, характер, здібності). Вона зазначає, що «тісний зв'язок і взаємозв'язок психічних процесів, станів і властивостей особистості є єдиним цілим, де кожна риса нерозривно пов'язана з іншими, але має

індивідуальне значення» [165, с. 52]. Тому викладач має спиратися на особистісні аспекти, зважаючи на процеси сприйняття й запам'ятовування та поважаючи почуття студентів. Крім того, як справедливо зазначає А. Гуржій, «рівень розумової працездатності не є сталою величиною, він змінюється упродовж доби» [59, с. 42]. Цю динаміку розумової працездатності слід враховувати, продумуючи часовий розподіл навчального матеріалу.

Наприклад, нову лексику краще запам'ятають на початку заняття, коли сприйняття студентів дуже активне. Водночас граматичну інформацію доцільніше пояснювати в контексті опрацьованого тексту, плавно переходячи від зрозумілого зразка до теорії із подальшим закріпленням за допомогою тренувальних вправ. Якщо ж навести зрозумілий приклад із життя, поняття взагалі легко засвоїться.

Приміром, у реченні «Anti-virus programme cannot help renovating periodically.» (Антивірусна програма не може періодично не оновлюватися.) пояснюємо спосіб передачі двох заперечень української мови в поєднанні з герундієм.

В іншому прикладі «Pressing the left button of a mouse one can easily move a file to another directory.» (Натискаючи на ліву кнопку мишки, можна легко перемістити файл до іншої папки.) яскраво демонструємо одночасність дій – натискати й переміщувати – для застосування неозначеної форми дієприслівника.

Для пояснення попередньої дії й пасивного стану інфінітиву стосовно дії присудка пропонуємо наступне речення: «This application seems to have been created by a very talented programmer.» (Здається, цю прикладну програму розробив дуже талановитий програміст.) Отже, спочатку відбулася розробка прикладної програми (попередня дія), а потім висловили думку.

Як уже зазначалося, значущим компонентом структури особистості є індивідуально-типологічні особливості, до яких належать здібності, характер і темперамент. Психолог О. Ковальов справедливо визначає здібність як «синтез властивостей людської особистості, які відповідають вимогам

діяльності й забезпечують високі досягнення в ній» [87, с. 237]. Учений стверджував, що психіка, зокрема здібності, розвивається в діяльності. Потім у навчанні відбувається формування розумових здібностей, виконуючи спеціальну діяльність, особа набуває спеціальних здібностей. Погодимось із твердженням, що «в діяльності індивід, по-перше, пізнає себе й власні можливості; по-друге, пристосовує свої сили до вимог діяльності; по-третє, формує у собі властивості, яких бракує. Звідси діяльність необхідно розглядати як джерело й фактор формування й розвитку здібностей» [87, с. 256 – 257]. Тому діяльність – визначальна характеристика існування індивіда, ключова причина його розвитку.

Своєю чергою, темперамент і характер тісно пов'язані. Вони впливають на якість виконання навчальних завдань, і на ставлення до навчання. Психолог Є. Рогов зазначає, що «темперамент – це характеристика індивіду з боку його динамічних особливостей» [195, с. 110]. Ширше пояснення сформулював М. Корольчук, стверджуючи, що «темперамент (від лат. *temperare* – змішую в належному співвідношенні) – індивідуально-типологічна характеристика людини й вищих тварин, що виявляється у силі, напруженості, швидкості та зрівноваженості перебігу їхніх психологічних процесів» [117, с. 49]. Тому необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів і сприймати результати їхньої навчальної діяльності відповідно до можливостей їхнього темпераменту. Приміром, флегматичних студентів не слід надмір активізувати, адже це не приведе до очікуваних позитивних результатів.

У формуванні особистості особливої уваги заслуговує поступ індивіда, його особистісні досягнення. Так, О. Асмолов слушно зазначає, що «вивчаючи особистість як суб'єкт діяльності, досліджують те, як особистість перетворює, створює предметну дійсність, у тому числі й саму себе, вступаючи в активне ставлення до свого досвіду, до своїх потенційних мотивів, до свого характеру, здібностей і до продуктів своєї діяльності» [9, с. 309]. Це проявляється в здатності студентів справитися з навчальними

проблемами: змусити себе підготувати переказ тексту, якісно оволодіти новою лексикою, розібратися із граматичним явищем тощо.

Відмітимо, що виробляючи здатності, формується й характер, що, безумовно, важливо для отримання знань і набуття навичок. У цьому аспекті М. Корольчук наголошує, що «знання, уміння і навички – це не фізичні предмети, які можна передавати з рук у руки чи «перекладати» з голови в голову, це форми й результати визначених процесів у психіці людини. Виходить, вони можуть виникати в голові людини тільки в результаті її власної діяльності. Їх не можна просто одержати, вони повинні бути отримані в результаті психічної активності самого учня. Якщо немає його зустрічної активності, то ніякі знання, уміння і навички в нього не з'являться. Отже, відносини «педагог-учень» не можуть бути зведені до відносин «передавач-спадкоємець». У них необхідна активність і взаємодія обох учасників процесу» [117, с. 160]. Тому має бути зворотній зв'язок між суб'єктами освітнього процесу, де спрацьовує віддача й відбувається сприйняття інформації. Активна діяльність в навчанні стоїть на першому місці й вимагає чималих зусиль від обох суб'єктів освітнього процесу.

Поглиблює думку педагог С. Білоконний, який розкриває триєдину суть навчально-виховного процесу. «Взаємодія викладача і студентів – цілісна соціально-психологічна система, яка складається з єдності перцептивного (співсвідомість), комунікативного (спілкування) та інтерактивного (співробітництво, співпраця, співтворчість) компонентів, які взаємопов'язані між собою: викладач може зрозуміти внутрішній світ студента, спілкуючись з ним» [16, с. 16]. Саме у спілкуванні викладач виявляє рівень розуміння теми, з'ясовує незрозумілі моменти, змінюючи спосіб подачі матеріалу, наводить конкретні приклади з життя, поєднуючи теорію із реальним практичним застосуванням явища (навчальний аспект). Не менш важливою сферою є виховний вплив на формування особистості. Спілкуючись, викладач визначає психологічні проблеми, що так чи інакше перешкоджають освітньому процесу. В такому разі шукають їхнє спільне

вирішення (психологічний аспект).

Приміром, якщо через психологічні причини студент не може сприймати інформацію на занятті (дискомфорт у групі, закомплексованість, певні особистісні чинники) необхідно пояснити тему окремо на консультації, підбадьорити студента, похвалити за мінімальні досягнуті здобутки, заохотити до нових звершень. Трапляється, що проста підтримка й похвала надають студентам віри в свої сили, спонукаючи до активності.

Погодимось з думкою О. Цимбал, що педагогічна взаємодія «виражає реальність передачі досвіду поколінь на основі принципу «свідомість від свідомості, особистість від особистості» і свідчить про наявність в історико-культурній реальності усвідомленої й цілеспрямованої діяльності, мета якого – становлення іншого суб'єкта, генезис людської якості, особистості в людині» [230, с. 101]. Досвід убезпечує наступників від багатьох можливих помилок, повідомляє про слабкі сторони явища, надає перспективи подальшої діяльності. Особливо великим є його значення в освітньому процесі, де вплив відбувається на людину. Тому невважена й неправильна його дія може мати глибокі наслідки для формування особистості, котра перенесе набутий досвід на своє оточення. Із цієї причини цей досвід має бути тільки позитивним і творчим.

Крім того, психолог О. Ковальов слушно зауважує, що навчання виховує, формує особистість за дотримання певних умов: «по-перше, коли знання, що їх повідомляють, є науковими, тобто правильно відображають світ, допомагають його пояснити. По-друге, коли знання, що їх повідомляють, так дидактично оброблені, що стають доступними для розуміння учня, і так подані, що викликають певні емоційні переживання. По-третє, коли в процесі навчання засвоювані знання систематизуються, що забезпечує формування цілісності світогляду, єдиної концепції життя і діяльності. По-четверте, коли в процесі навчання формується і вміння самостійно вчитися» [87, с. 290 – 291]. Тому викладач має дотримуватися зазначених умов для доступного, реалістичного й методично

обґрунтованого представлення інформації, яку студент зможе сприйняти, обробити в своїй свідомості й перетворити на засіб власної творчості.

Важливим аспектом навчально-виховної діяльності є паритетні взаємовідносини студентів і викладачів. Як справедливо відмічає науковець О. Волошенко, «філософія партнерства може допомогти усім учасникам освітнього простору в трьох важливих напрямках людської життєдіяльності: самоствердженні, самовираженні, самореалізації» [37, с. 13]. Дійсно, визначальним чинником взаємодії викладача й студента має бути взаємоповага. Навіть за умов слабкої успішності має бути шанобливе ставлення до особистості студента. Адже ми оцінюємо лише знання конкретної теми, а не особу в цілому.

До інших ознак зрілої особистості також зараховують: самосвідомість, відсутність комплексів, індивідуальність, самостійність, своєрідність, сміливість відрізнятись від інших, соціалізація. Науковець Л. Павлова слушно зазначає, що «бажання соціального визнання – одна з найважливіших характеристик активності людини» [165, с. 54]. Соціальний вплив надзвичайно важливий для людини як члена суспільства. Від самого розвитку людина перебуває в середовищі спілкування певного соціуму. Спочатку воно обмежено членами родини, потім додаються спільноти дитячого садочка, школи, навчального закладу й місця роботи. Бути серед людей, бути прийнятим й належно визнаним ними – природне бажання кожного. У спілкуванні й соціальному середовищі відбувається становлення особистості, яка потребує підтримки й схвалення тих, хто поряд.

Розвиток самосвідомості – важливий аспект формування особистості. Дослідник Л. Гримак аргументовано доводить, що «самосвідомість як вершина людської психіки включає три тісно взаємопов'язаних компоненти: самопізнання, самоконтроль і самовдосконалення» [55, с. 294]. Тому вкрай важливо прищеплювати студентам потребу до самопізнання, що тісно пов'язано з необхідністю свідомо контролювати власну діяльність, а, отже, певним чином її вдосконалювати. Ніякий зовнішній фактор не

спроможний так вплинути на особу як вона сама, адже можна сховатися від усіх, але неможливо втекти від самого себе.

Враховуючи окреслені важливі складові структури особистості, доречно продовжувати навчальну практику, яка сприяє гармонійному формуванню особистості студентів, впливаючи на її окремі компоненти й видозмінюючи зв'язки між ними. На це й був спрямований наш формувальний експеримент.

Одним із найважливіших питань реформування національної освітньої галузі в Україні є проблема розвитку якісної професійної освіти, спрямованої на підготовку спеціалістів, здатних розв'язувати фахові ситуації. Науковець В. Лелеко стверджує, що «професійні ситуації моделюються у фаховій підготовці, яка є системою, ефективність якої залежить від ступеня обґрунтованості мети, змісту навчання і принципів організації та контролю навчального процесу» [134, с. 9]. Своєю чергою якісна й доступна професійна освіта – це, як слушно зазначає В. Кремінь, «запорука самореалізації кожної особистості, яка певною мірою впродовж життя бере участь у розподілі суспільних ролей, зокрема на ринку праці, запорука розвитку як персональної кар'єри, так і прогресу українського загалу в цілому [123, с. 5].

Отримані дані контрольного зрізу студентів на констатувальному етапі експериментального дослідження та зорієнтованість на їх особистісні та професійні якості дали змогу окреслити основні об'єктивно-суб'єктивні чинники, які впливають на формування готовності до використання іноземної мови, уточнити психолого-педагогічні умови їхнього формування, а також аргументувати вибір найефективніших методів, форм і засобів організації освітнього процесу з іноземної мови за професійним спрямуванням. Усе це стало підставою для розробки й обґрунтування моделі формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності.

Як відмічають науковці А. Кузьмінський і К. Гнезділова, «проблема створення моделі професійної діяльності фахівця – одна з найактуальніших і

найскладніших проблем у сфері вищої професійної освіти. Це зумовлено тим, що розвиток сучасного суспільства й виробництва висуває все нові вимоги до професійної діяльності майбутнього фахівця, яка, передусім, є тим чинником, що визначає й задає зміст і форми відповідної навчальної діяльності студентів» [127, с. 5].

Розроблена модель (рис. 3.1) містить чотири взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий, змістовий, організаційно-процесуальний і результативний, а також чотири групи умов, дотримання яких є необхідним для формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності.

Концепція представленої моделі полягає в оновленні змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (методологічно-цільовий блок) із метою набуття необхідних компонентів готовності (змістовий блок) через відповідну організацію навчального процесу (організаційно-процесуальний блок) для формування трьох рівнів готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності (результативний блок). Розглянемо детальніше процес формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови й професійній діяльності.

Методологічно-цільовий блок експериментальної моделі описує соціальне замовлення, мету й завдання щодо формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності, а також основні принципи й підходи особистісно орієнтованого навчання. Для виконання наявного соціального замовлення щодо підготовки спеціалістів із високим рівнем професійної компетентності постала мета – сформувати в майбутніх інженерів-програмістів готовність до використання іноземної мови у професійній діяльності. Тому ми визначили необхідні завдання дослідження: 1. сформувати в студентів усі компоненти готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності; 2. організувати й реалізувати освітній процес викладання іноземної мови за

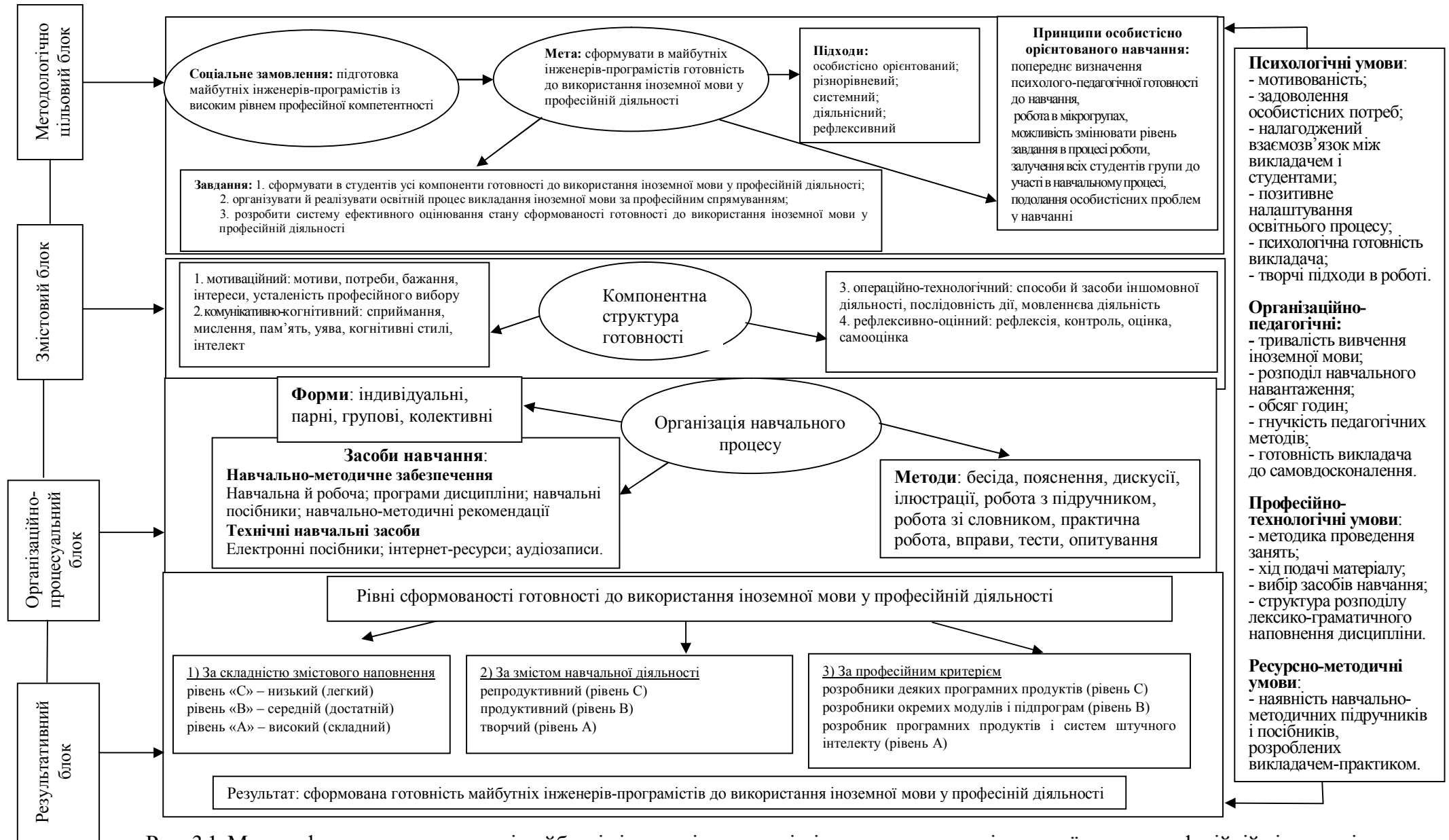


Рис. 3.1. Модель формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності

професійним спрямуванням; 3. розробити систему ефективного оцінювання стану сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності. Для виконання поставлених завдань було використано особистісно орієнтований, різнорівневий, системний, діяльнісний та рефлексивний підходи. Крім загальнонаукових і психолого-педагогічних принципів ми встановили також організаційні принципи особистісно орієнтованого навчання: попереднє визначення психолого-педагогічної готовності до навчання; робота в мікрогрупах; можливість змінювати рівень завдання в процесі роботи; залучення всіх студентів групи до участі в навчальному процесі; подолання особистісних проблем у навчанні.

У **змістовому блоці** представлено структуру компонентів готовності до використання іноземної мови (мотиваційний, комунікативно-когнітивний, операційно-технологічний, рефлексивно-оцінний) та подано їхні складові. За допомогою пізнавальних вправ, цікавих завдань, евристичної бесіди, різних форм занять ми підвищували мотивацію студентів, підкріплювали їхні бажання й інтерес до вивчення іноземної мови, а також усталеність професійного вибору (мотиваційний компонент). Тому в результаті встановлено такий розподіл складових цього компоненту: високо мотивовані студенти, достатньо мотивовані й слабо мотивовані – мотиви; високий рівень, середній та низький – потреби, бажання, інтерес; стійка, достатня й нестійка усталеність професійного вибору.

Через застосування логічних вправ, інтелектуальних завдань, завдань на продовження зазначеної розповіді ми формували в майбутніх інженерів-програмістів сприймання й мислення, тренували пам'ять, розвивали уяву, когнітивні стилі й інтелект (комунікативно-когнітивний компонент). Встановлено такий розподіл складових цього компоненту у студентів: творчі, продуктивні та репродуктивні мислення й когнітивні стилі; стійка, достатня й нестійка пам'ять; багата, достатня й слабка уява; високий, достатній та низький інтелект.

За допомогою правильно організованого навчального процесу ми

реалізували різноманітні способи й надавали засоби іншомовної діяльності (операційно-технологічний компонент). Через індивідуальну й групову роботу з текстовими та електронними зразками, підготовку презентацій, проєктів, створення діалогів і полілогів, розігрування професійних ситуацій, застосування дидактичних ігор і розповідей було встановлено такий розподіл складових зазначеного компоненту на рівні: доцільні, частково доцільні й недоцільні способи й засоби; логічна, частково логічна й нелогічна послідовність дій; правильна, частково правильна й неправильна мовленнєва діяльність.

Через спонукання до рефлексії й самооцінки та застосування контролю й оцінки ми формували у студентів здатність адекватно оцінювати свою готовність до використання іноземної мови (рефлексивно-оцінний компонент). У результаті було встановлено такий розподіл складових цього компоненту на рівні: стійкі, нестійкі та відсутність рефлексії й контролю; висока, достатня та низька оцінка й самооцінка.

Організаційно-процесуальний блок містить вимоги до організації освітнього процесу: методи, форми й засоби навчання майбутніх інженерів-програмістів. Організація навчального процесу включала в себе застосування індивідуальних, парних, групових та колективних форм проведення занять. Ми використовували наступні засоби навчання: навчально-методичне забезпечення (навчальну й робочу програму дисципліни, навчальні посібники, навчально-методичні рекомендації) та технічні навчальні засоби (електронні посібники, інтернет-ресурси, аудіозаписи). Методами навчального процесу стали: бесіда, пояснення, дискусії, опитування, інтерв'ю, робота з підручником, мозковий штурм, ділові й рольові ігри, різнорівневі вправи, тести.

Результативний блок проєктує очікувані результати щодо формування готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності. Після проведеного експерименту ми встановили рівні сформованості готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови, що розрізняються за трьома критеріями

(складністю змістового наповнення, змістом навчальної діяльності та професійним критерієм). За складністю змістового наповнення виокремлюємо: рівень С – низький (легкий), рівень В – середній (достатній) та рівень А – високий (складний). За змістом навчальної діяльності розмежовуємо: репродуктивний (рівень С), продуктивний (рівень В) та творчий (рівень А). За професійним критерієм виділяємо: розробники деяких програмних продуктів (рівень С), розробники окремих модулів і підпрограм (рівень В) та розробники програмних продуктів і систем штучного інтелекту (рівень А).

Взаємодія зазначених блоків здійснювалася з дотриманням чотирьох груп умов, серед яких: мотивованість, задоволення особистісних потреб, зворотній зв'язок між викладачем і студентами, позитивна спрямованість освітнього процесу, психологічна готовність викладача, творчий підхід (психологічні умови); тривалість вивчення іноземної мови, розподіл навчального навантаження, обсяг годин, гнучкість педагогічних методів, готовність викладача до самовдосконалення, педагогічний досвід, мобільність (організаційно-педагогічні умови); методика проведення занять, хід подачі матеріалу, вибір засобів навчання, структура розподілу лексико-граматичного наповнення дисципліни (професійно-технологічні умови) та наявність методичних підручників і посібників, розроблених викладачем практиком (ресурсно-методичні умови).

Кінцевим результатом застосування усіх чотирьох блоків стала сформована готовність у майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності.

Глобалізація і постійна поява нових технологій відчутно впливають на реформи в науці й освіті. Науковець Л. Шелюк стверджує, що зараз «у світі спостерігається інтенсивний процес зміни системних властивостей освітньої системи, підвищення її сприйнятливості до інновацій у науково-технологічній сфері. Цей процес безпосередньо пов'язаний з процесами інформатизації світової спільноти, й відповідно, освіти, що швидко

розвивається, як його невід'ємної частини» [240, с. 73]. Тому нагальною необхідністю стають зміни освітньої парадигми з урахуванням сучасних вимог суспільства й потреб ринку праці.

Оскільки студенти мають різний рівень підготовки на початок вивчення іноземної мови й психофізичні особливості впливають на процес отримання й засвоєння знань, виникла необхідність деяких змін в освітньому процесі майбутніх інженерів-програмістів. Відомо, що частина осіб одразу виявляє активність і готовність сприймати новий матеріал. Інші потребують особливого підходу, спрямованого на навчальну мотивацію і розвиток особистісних характеристик індивідуумів. Це підтверджує науковець Д. Рауфельдер, відмічаючи, що «індивідуальні відмінності особливо важливі для освітньої психології, де основне припущення про однакові можливості навчання за однакових умов ніколи не справджується» [272, с. 80]. Врахування індивідуальних особливостей студентів стають ключовим моментом в особистісно орієнтованому навчанні.

Педагог Л. Павлова справедливо зазначає, що «особистісна орієнтація освіти утверджує нові освітні системи як системи особистісно орієнтовані так само, як моделювання педагогічного процесу навчання і виховання на основі характерологічних і психофізіологічних особливостей студентів, їхніх інтересів, потреб, задатків і здібностей. Саме вони визначають зміст, характер і спрямованість принципово нової педагогічної системи – особистісно орієнтованої» [165, с. 49].

Перед запровадженням в освітній процес особистісно орієнтованого навчання на основі технології різнорівневого підходу було пояснено студентам його доцільність. Дослідник І. Бочан називає технологію освіти «системним методом усвідомлення, застосування і визначення усього процесу викладання і засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти» [24, с. 308]. Погодимось із думкою Н. Арістової, за визначенням якої технологія навчання – це «система взаємозумовленої діяльності викладача й

студентів, що реалізується за визначеними принципами, методами й формами навчання, які впливають на навчально-пізнавальну діяльність студентів і спрямовані на розв'язання поставлених навчально-виховних завдань, що сприяють розвитку, у вищих навчальних закладів згідно з кінцевою метою та ефективним використанням сучасних дидактичних засобів» [8, с. 18].

Метою й ідеєю гуманістичної технології, на відміну від традиційної, учені називають забезпечення переходу від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від контролю до розвитку, від управління до самоуправління. У цьому ракурсі головним завданням викладача І. Бочан слушно розглядає «спілкування, взаєморозуміння зі студентами, їхнє вивільнення для творчості» [24, с. 309]. У цій ситуації студенти як суб'єкти освітнього процесу відчують паритет і повагу, мають можливості для особистісного розвитку, виявляючи таким чином ініціативу й творчість.

На початку освітнього процесу спостерігаємо різні прояви знань першокурсників. Науковці пропонують низку критеріїв для розподілу студентів на категорії. Так, педагог О. Крючкова за рівнем знань, сформованості навичок, умінь і ставленням до дисципліни виокремлює чотири групи студентів:

«1) студенти, що мають систематичні знання з іноземної мови, не відчують особливих труднощів на практичних заняттях, часто бувають незадоволені науково-технічною спрямованістю курсу й неможливістю використати вже набуті знання;

2) студенти, рівень володіння мовою яких майже досягає середнього рівня, часто відчують труднощі, пов'язані з певними видами робіт, намагаються подолати їх самостійно або під керівництвом викладача, активні на заняттях;

3) студенти, рівень володіння мовою яких нижче середнього, стикаються з труднощами майже в усіх видах робіт, намагаються уникати відповідати на заняттях, виконують лише ті завдання, які обов'язково підлягають перевірці, навіть пропускають заняття;

4) студенти з низьким рівнем володіння мовою, які не вміють працювати з додатковою літературою, словниками, не можуть упоратися з домашніми завданнями, здебільшого не прагнуть активно діяти, щоб набути й зміцнити знання, уміння і навички, рідко відвідують заняття» [125, с. 9].

Ураховуючи отриманий педагогічний досвід, ми розподіляємо студентів на три групи. Представники першої групи упевнено відповідають на запитання, легко вступають у дискусію іноземною мовою, цікавляться різними аспектами мови, виявляють готовність до зміни форми заняття, тощо. У разі прогалин знань зі шкільного курсу вони уважно слухають пояснення, одразу запам'ятовуючи на прикладах й проводячи паралелі з подібними явищами української мови. Таких студентів учити найлегше.

Друга категорія першокурсників, зазвичай, достатньо наполеглива в навчанні, однак їх найбільше цікавить навчальний матеріал пізнавального характеру. Представники цієї групи охоче виконують творчі завдання з іноземної мови – складають діалоги, обирають і характеризують певний об'єкт вивчення (скажімо, студенти-біологи описують тварину, студенти-хіміки – лабораторію, студенти-програмісти розповідають про хід виконання певної комп'ютерної операції, принцип дії нових прикладних додатків), включаються в ситуацію й інше. Саме такі студенти найбільш жваво реагують на об'єктивну мінливість навчальних чинників: зміну викладача, початок складної теми, відхід від традиційних методів викладання, лексичне наповнення певного розділу.

Третя група студентів – неоднорідна. До неї належать студенти, котрі: з певних причин не хочуть вивчати іноземну мову; попри всі докладені зусилля не можуть опанувати її на середньому рівні; на початковому етапі вивчення мали за викладача нефахівця; вимоги до їхнього навчання були дуже занижені і т. д. Останні, як правило, бояться усього незнайомого, у тому числі й іноземної мови.

З огляду на зазначене, викладач іноземної мови за професійним спрямування має поєднувати в своїй роботі такі методи викладання, які

оптимально відповідатимуть потребам кожної групи.

Першій категорії слід давати достатньо навчального матеріалу, щоб утримати зацікавлення студентів, поступово збільшуючи вимоги до їхніх знань. Другу – варто захоплювати неординарними підходами до завдань, активізувати ініціативність, частіше зосереджуватися на фаховому чиннику. До третьої категорії молоді маємо поставитись з особливою увагою. Таким студентам (представникам низького рівня) треба давати нескладні завдання, дозволяти користуватися різними методичними засобами. Незацікавлених необхідно залучати до виконання простіших завдань, чітко окресливши обсяг вимог. Закладення основ вивчення мови зі значною кількістю пояснень і уточнень сприятиме впевненості в навчанні. Так, першокурсники, що вивчали інші іноземні мови в школі, цілком пристойно можуть оволодіти англійською мовою за умов наполегливого навчання. Трапляється, що вони починають пояснювати правила своїм одногрупникам, які вивчали в школі англійську мову.

Досягнення якості професійної освіти відбувається через набуття студентами готовності здійснювати фахову діяльність. Зокрема, представники галузі знань «Інформаційні технології» з-поміж іншого мають сформувати готовність до використання іноземної мови як безпосереднього засобу досягнення професійних цілей. Для успішного формування такої готовності студентів необхідно створити належні умови.

У педагогіці поняття «умова» розглядається як «основа, наявність обставин, що сприяють досягненню поставлених цілей, або ж навпаки, перешкоджають їх досягненню» [182, с. 74]. Із точки зору філософії умова є рушійною силою, фактором і причиною будь-якого процесу. Із психологічної точки зору науковець Я. Никорак розглядає умову як «сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища» [159, с. 99].

Ми вважаємо, що в загальному розуміння умова – це сукупність факторів, які впливають на перебіг певного явища, а в контексті формування готовності майбутніх інженерів-програмістів – це чинники,

що безпосередньо пов'язані з освітнім процесом студентів.

Крім того, педагогічні умови включають об'єктивні можливості й обставини, котрі супроводжують освітній процес. Серед умов, що забезпечують професійно-особистісний розвиток студента О. Цимбал називає: «досвід самопізнання та самореалізації; активність життєвої позиції; усвідомлений вибір професії; формування власної концепції та технології навчальної діяльності; діяльнісно-творчий характер навчання» [229, с. 120].

Учені розглядають різні види умов для формування готовності. Так, О. Моїсеєва відмічає, що «формування особистості і її становлення відбувається в процесі навчання, коли дотримуються певних умов: створення позитивного настрою для навчання; відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення особистістю цінності зроблених колективних умовисновків; можливість вільно висловити свою думку й вислухати свого товариша; викладач не є засобом «похвали й покарання», а другом, порадником, старшим товаришем» [151, с. 82 – 83].

В. Бондаренко виокремлює педагогічні й психологічні умови. До складу педагогічних уходять: «цілеспрямована організація професійно-орієнтованої діяльності фахівця, організація неперервної практики, можливість формувати свій індивідуальний стиль, опора на особистий життєвий досвід» [21, с. 42 – 43]. Психологічні умови мають компоненти: «створення внутрішньої соціально-психологічної сфери в науково-педагогічному колективі, що відповідає соціальним, гуманним і професійним цілям підготовки в ньому освічених на світовому рівні професійних кадрів; забезпечення ціленаправленості і цілеспрямованості в формуванні соціально-психологічної атмосфери; впровадження у процес підготовки, навчальний процес соціально-психологічних технологій, спрямованих на формування особистості фахівця» [21, с. 42 – 43].

Л. Хоменко-Семенова до педагогічних умов відносить: формування мотиваційної сфери професійного самовизначення у процесі набуття

спеціальної освіти; формування професійної спрямованості щодо професійної діяльності; використання на навчальних заняттях інтерактивних технологій [297].

Найбільш упорядковану класифікацію умов, на нашу думку, подає В. Бучківська, яка виокремлює психологічні, методичні й професійно-педагогічні умови. На її думку, психологічні умови передбачають необхідність: «розвивати рефлексії вихованців, вміння осмислювати й оцінювати свої вчинки, прогнозувати їхні наслідки; узгоджувати власні бажання, цілі й засоби їхнього досягнення; створювати умови для свободи вибору виду діяльності й способів досягнення мети, формувати розуміння відповідальності за власний вибір» [25, с. 144]. До методичних умов належать: гармонізація бажань і цілей студентів із власними можливостями й вимогами середовища; забезпечення контакту викладача й студентів на основі утвердження людської гідності, поваги, відповідальності; культивування діалогічних форм педагогічної взаємодії; спонукання студентів до вироблення власних моделей діяльності; вміння взаємодіяти з людьми в різних видах діяльності [25]. Третю групу становлять професійно-педагогічні умови, серед яких: «розвиток емпатії як визначальної якості педагога, який забезпечує особистісно орієнтоване виховання; вміння співпереживати, виявляти доброзичливість; вміння бачити в кожному вихованцеві неповторну індивідуальність і розвивати гуманістичні почуття; створення для вихованців ситуації особистісного вибору, довіри, успіху, творчості; здійснення діяльності вихованців у багатоваріантних гнучких формах; постановка зрозумілих і посилюваних вимог у чіткій і доброзичливій формі» [25, с. 144].

Важливою для формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності є готовність викладача до застосування інноваційних технологій у навчанні іноземної мови. Ю. Руднік виокремлює педагогічні умови, необхідні для формування такої готовності: набуття теоретичних знань та практичних вмінь із навчальної дисципліни, опанування методикою його викладання та

педагогічною майстерністю; оволодіння психолого-педагогічними знаннями, зокрема, віковими особливостями та вимогами до застосування інноваційних технологій навчання на заняттях з іноземної мови; вміння застосовувати новітні інноваційні технології у навчально-виховному процесі та ефективно інтегрувати їх з традиційними; здатність до створення власних авторських методів навчання; розвиток пізнавальних інтересів, прагнення до самовдосконалення [293].

Проаналізувавши розглянуті класифікації учених, ми вважаємо, що у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням доречно розподілити умови формування готовності на такі групи: психологічні, організаційно-педагогічні, професійно-технологічні та ресурсно-методичні. Зупинимося на них докладніше.

Психологічні умови охоплюють мотивованість, задоволення особистісних потреб, тісний взаємозв'язок між викладачем і студентами, позитивну спрямованість освітнього процесу, психологічну готовність викладача, творчі підходи в роботі.

Як уже зазначалося, *мотивованість* є основою будь-якої діяльності, в тому числі й навчальної. Умотивований студент має чіткі цілі своєї діяльності. За необхідності така особа виявляє гнучкість у підборі засобів чи методів досягнення мети. Це дуже потужний рушій здійснення навчально-виховного процесу.

Не менш важливим для індивіда в освітньому процесі є *задоволення особистісних потреб*, оскільки вони визначають зміст і характер навчання, ступінь активності студента, ініціативу, тощо. З позиції суб'єкта потребу Н. Іванцова розглядає як «основну детермінанту активності, що обумовлена сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників його соціального буття, як об'єктивне протиріччя між орієнтаціями суб'єкта і реальними умовами його життєдіяльності» [79, с. 183]. Саме у зв'язку з існуючими протиріччями виникає причина цього явища, що зумовлює подальші зміни й спонукає до трансформації певної сфери буття. Говорячи про навчання, маємо на увазі

покращення підготовки до занять, усунення несприятливих для освітнього процесу умов, поліпшене ресурсне забезпечення, ініціатива щодо проведення студентської наукової діяльності тощо.

Загалом, особистісні потреби інтегрують у собі велику сукупність складових. Так, дослідник О. Музика розглядає три види особистісних потреб: соціальні, особистісно-розвивальні (когнітивно-творчі) та екзистенційні потреби. До першої групи науковець відносить потреби у спільноті й належності, у персоналізації й самореалізації, у визнанні, спілкуванні, статусі й престижі, у самоствердженні. Другу групу складають потреби пізнання, розвитку й творчості. Третю групу утворюють потреби у суб'єктності, самоідентичності, сенсі життя. Останні є потребами вищого рівня, які «починають відігравати провідну роль на певному етапі особистісного розвитку та свідчать про високий рівень розвитку особистості» [154, с. 217 – 218]. Тому не можна залишати поза увагою такий важливий аспект особистісного розвитку, який не лише значною мірою впливає, але, подекуди, й визначає сферу й напрям діяльності суб'єкта. Усвідомлюючи власні потреби, особистість встановлює свій, притаманний лише їй, сенс буття й визначає способи його реалізації. Приміром, одній людині погано перебувати окремо від соціуму, вона прагне спілкування і взаємодії. А творчій людині самотність просто життєво необхідна, оскільки уможливорює зосередження, розмірковування й сприяє появі нових ідей. Зрозуміло, що спроба визначити кращий особистісний тип безперспективна, адже вони зовсім різні й кожен має право на існування. Тож варто поважати такі пріоритети й враховувати їхні особливості.

Іншим значущим компонентом психологічних умов є *зворотній зв'язок між викладачами й студентами*, який дає змогу усвідомити існуючі проблеми, знайти спільний спосіб їх вирішення, підтвердити чи спростувати правильність академічної взаємодії. Про значення зворотного зв'язку говорить науковець Ю. Романенко, стверджуючи, що він повідомляє «про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи її кінцевій меті» [196, с. 38]. Відмічаючи позитиви, зворотній зв'язок

підкріплює вибудовану модель навчання. Вказуючи на слабкі сторони, він тим самим допомагає викладачу вносити корективи в освітній процес.

Значною мірою формуванню гармонійної особистості допомагає *позитивна спрямованість освітнього процесу*, виражена позитивним ставленням до студентів і до всього навчального процесу, що ґрунтується на толерантності й оптимізмі. Нові знання й набуті вміння надають впевненості студентам, вселяють надію на їхнє ефективне застосування в майбутньому. Невдачі й прорахунки, яких не уникнути, не повинні зупиняти прогрес, а мають стати лише невеличкою перешкодою, а подекуди й спонудою, на шляху досягнення бажаних результатів. Створення ситуації успіху, підбадьорювання й заохочення студентів є запорукою ефективної освітньої діяльності. Не варто нехтувати відзначенням навіть найменших позитивних зрушень, що здатне допомогти особі віднайти в собі прихований потенціал для наступних звершень.

Важливим аспектом використання зазначеного підходу є *психологічна готовність викладача* до значного збільшення методичного навантаження, пов'язаного з модернізацією освітнього процесу. Підґрунтям цієї думки є окреслені Л. Величком основні орієнтири педагогічної майстерності, одним з яких, зокрема, є «неперервне самовдосконалення (саморозвиток, самоосвіта, критичність мислення, прагнення творчості) в навчанні й вихованні молоді, метою якого є гарантований освітній продукт – людина або, іншими словами, – ціннісно орієнтована особистість» [29, с. 76]. Звичайно, хороший викладач, як і будь-яка творча особа, постійно намагається вдосконалюватися, покращувати форму, зміст, методи й підходи для здійснення фахової діяльності. Саме в динаміці розвитку відкривається зацікавлення, новизна, прагнення й перспектива нових здобутків. Щира відданість і захоплення своєю професією стає прикладом для студентів, спрямовує на досягнення професійної компетенції високого рівня.

На продовження тези доречно звернутися до слів педагога Л. Герасименко, яка зауважила, що «професійне самовдосконалення

педагога відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самоосвіти та самовиховання, що гармонізують одна одну та визначають напрям професійного зростання особистості. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності» [47, с. 133].

На потребі психологічної готовності викладача акцентував, зокрема, Б. Баєв, стверджуючи, що «знання вікових та індивідуальних особливостей студентів є невід'ємним компонентом педагогічної майстерності» [10, с. 4]. При цьому викладач має дотримуватися принципів зрілості й гуманізму, брати за основу потреби студентів, подекуди відмовляючись від спрощених форм і особистої організаційної зручності. Приміром, звичні методики не завжди потребують глибокої підготовки, тоді як різнорівневий підхід до навчання спирається на заздалегідь підготовлені розробки до занять, самостійні і контрольні роботи, розраховані на кілька рівнів опанування дисципліною. Тож викладач має одразу усвідомити рівень відповідальності та правильно організувати свою методичну роботу.

Творчий підхід викладача виявляється у формах і видах завдань, способі подачі інформації, перевірці засвоєння матеріалу і т.п. Приміром, засвоївши тему «Studying IT» (Вивчення інформаційних технологій), творчий викладач дасть завдання не просто переказати опрацьований текст, а підготувати інтерв'ю зі студентом-програмістом. Студент має детально розповісти, де і як можна отримати відповідну освіту, які дисципліни вивчаються, що є предметом їхнього розгляду. При цьому використовується основний обсяг інформації з тексту професійної спрямованості, повторюються способи утворення різних видів запитань, проявляється самотність окремих студентів.

Організаційно-педагогічні умови охоплюють тривалість вивчення іноземної мови, розподіл навчального навантаження, обсяг годин, гнучкість педагогічних методів, готовність викладача до самовдосконалення, наявність педагогічного досвіду, мобільність. Важко переоцінити значення зазначених

складових для опанування іноземної мови.

Від *тривалості навчання* безпосередньо залежить можливість здобуття знань, неодноразове застосування отриманих навичок, виявлення й відпрацювання прогалин. Чим довше триває освітній процес, тим більше можливості доцільно розподілити матеріал вивчення, закріпити інформацію й скорегувати помилки. Тому чотирирічну модель навчання іноземної мови за професійним спрямуванням вважаємо оптимальною у здобуванні професійної освіти майбутніми інженерами-програмістами для формування відповідних знань, умінь і навичок та підготовки їх до наступної мовної дисципліни «*Основи наукової комунікації іноземною мовою*».

Навчальне навантаження суб'єктів освітнього процесу безпосередньо впливає на характер підготовки до заняття. За умови його правильного розподілу студенти мають змогу добре підготуватися, скориставшись додатковими джерелами й застосувавши елементи творчості. У разі надмірного завантаження з фахових дисциплін складається протилежна ситуація – відсутність підготовки або поверхневе ознайомлення із предметом вивчення. Особистісне незадоволення від нестачі часу на освітню діяльність переноситься на дисципліну, цим самим знижується самооцінка й зменшується задоволення від власної діяльності. Так, якщо студенти галузі знань «*Інформаційні технології*» із чотирьох занять на день матимуть три практичні заняття з фаху, котрі вимагають ретельних математичних обрахунків і застосування складних формул, то їхня підготовка з іноземної мови буде слабшою. Тому бажано поєднувати лекційні й практичні заняття та враховувати порядок розташування фахових і загальноосвітніх дисциплін, тим самим даючи змогу студентам приділити належну увагу всім завданням.

Обсяг годин визначає насиченість занять: із достатньою кількістю годин матеріал подається частинами, логічно й послідовно, із браком годин – стисло й узагальнено. Зрозуміло, що представники груп, у яких навчальний план розраховано на тридцять шість практичних годин на семестр, зможуть краще засвоїти матеріал порівняно з тими студентами, де ця цифра становить

двадцять чотири години, що віднедавна стало нормою для першого й другого курсів більшості спеціальностей закладів вищої освіти. Перші мають можливість ретельно відпрацювати граматичні явища, закріпити теорію на прикладах, автоматизувати свої вміння. У їхньому навчальному процесі можливо застосовувати аудіо- та відеоресурси, даючи можливість сприймати іншомовну інформацію, представлену носіями мови.

Відомо, що *гнучкість педагогічних методів викладача*, а також готовність до самовдосконалення покращують заняття, роблять їх жвавими й цікавішими, сприяючи модернізації усього освітнього процесу. За наявності певного педагогічного досвіду можливо передбачити потенційно слабкі сторони нових методів і прораховувати майбутню реакцію, що забезпечує глибше розуміння проблемних ситуацій вже на етапі планування. Тому необхідно поєднувати сучасні технології та враховувати колишні методичні досягнення науки. Крім того, на вибір методики навчання значно впливає склад конкретної групи. Якщо з дружними й ініціативними студентами можна застосовувати творчі підходи й неординарні форми занять, то з млявими й байдужими доречніше чітко визначати зміст завдань та формулювати необхідні освітні вимоги.

Своєрідним способом підвищення пізнавальної активності навчання є *мобільність*. Її називають «важливою якістю європейського простору, яка передбачає обмін суб'єктів освітнього процесу між вищими навчальними закладами й державами» [150, с. 45]. При цьому відбувається збагачення освітнього досвіду й порівняння навчальних систем. Крім того, мобільність сприяє досягненню позитивних результатів у викладанні іноземної мови як засобу здійснення такого навчання. Вона унаочнює необхідність володіння англійською як однією з європейських мов, яку широко вивчають і добре розуміють у всьому світі.

Професійно-технологічні умови включають методику проведення занять, хід подачі матеріалу, вибір засобів навчання, структуру розподілу лексико-граматичного наповнення дисципліни.

Методика проведення занять спирається на принципи змісту, форми та його місце в загальній структурі вивчення іноземної мови. Розмаїття форм занять спрямовують на різні цілі, що виражається у їхньому змістовому наповненні. Тут ураховують місце заняття в межах теми, рівень підготовки групи, технічні можливості здійснення певного виду роботи тощо.

Хід подачі матеріалу залежить від його складності. Так, граматичну тему доречніше розглянути на початку чи всередині заняття, коли студенти більш зосереджені й здатні добре сприймати нову інформацію. Опрацювання текстів, діалогів і виконання інших лексичних завдань варто поєднувати із вправами на використання загального світогляду студентів і їхніх фахових знань. Цікаві факти, інформацію для роздумів, пізнавальний матеріал, котрі спроможні пожвавити й урізноманітнити навчальний процес, варто залишати на кінець, коли увага послаблена й присутній елемент втоми. Утім, завжди існують ситуативні чинники, що можуть вплинути на заплановану структуру й певним чином її видозмінити. З цієї причини викладач має виявляти гнучкість своєї методики й бути готовим до несподіванок освітнього процесу.

Вибір засобів навчання визначає активність роботи групи. Якщо студенти забезпечені всіма необхідними матеріалами, вони з більшою активністю беруться до виконання завдань. Оскільки мова йде про освітній процес майбутніх інженерів-програмістів, зрозуміло, що вони стежать за всіма новинками в галузі інформаційних технологій. Тож і методика роботи й засоби викладання мають відповідати новітнім світовим розробкам у цій сфері. Звідси випливає нагальна потреба переведення методичного забезпечення на цифрові носії, такі як мобільні телефони, планшети, ноутбуки тощо. Тому викладач має насамперед потурбуватися, щоб усі необхідні навчальні ресурси були представлені в електронному вигляді, що дуже зручно для всіх суб'єктів освітнього процесу.

Розглядаючи *структуру розподілу лексико-граматичного наповнення дисципліни*, відмітимо, що навчання відбувається ефективніше, якщо граматичні теми узгоджуються з лексичними, а вправи складені з опорою на

опрацьовану лексику. Приміром, легше сприймається складна тема «Герундій», якщо приклади на його використання зустрічаються також і у фаховому тексті у вигляді зрозумілих для студентів слів connecting (з'єднання), checking (перевірка), providing (забезпечення), browsing (огляд) тощо. Так досягаємо міцного й вдумливого засвоєння лексичних одиниць і, водночас, ретельно відпрацьовуємо граматичні явища.

Ресурсно-методичні умови передбачають наявність навчально-методичних посібників і підручників, розроблених викладачем-практиком. Тому важливим аспектом формування готовності через застосування особистісно орієнтованого навчання є його належне методичне забезпечення. Як справедливо зауважує дослідник О. Голобородько, «технологізація особистісно орієнтованого навчання іноземної мови студентів передбачає спеціальне конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій щодо його використання, типів навчального діалогу, форм контролю у процесі оволодіння знаннями» [50, с. 45]. Науковець називає ряд вимог для розробки дидактичного забезпечення особистісно орієнтованого навчання іноземної мови. Серед них такі:

- «навчальний матеріал (і способи його представлення) повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду студента, включати досвід його попереднього навчання;
- виклад матеріалу в підручнику (викладачем) повинен бути спрямованим не лише на структурування, інтегрування, узагальнення, розширення змісту, а й перетворення досвіду кожного студента;
- активне стимулювання студента до навчальної діяльності повинно забезпечувати йому можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в процесі оволодіння знаннями;
- навчальний матеріал потрібно організовувати так, щоб студенти мали можливість вибору у виконанні завдань;
- стимулювання студентів до самостійного вибору й використання найбільш значущих для них способів опрацьовання навчального матеріалу» [50, с. 45].

Відмітимо, що тематику текстів варто узгоджувати з викладачами фахових дисциплін, щоб співвідносити вивчені поняття рідною й англійською мовою. Важливо враховувати принципи логічності й послідовності при розробці структури подачі матеріалу. Можливість вибору студентів у виконанні завдань реалізовується через застосування різнорівневого підходу, за якого до одного змістового наповнення пропонується три види завдань різного рівня.

Наприклад, студентам пропонуються терміни, а нижче подається ряд визначень, розміщених довільно. До такої вправи застосовуємо наступні різнорівневі завдання.

Level A. Give your own definitions to the following terms. (Рівень А. Дайте власні визначення наступним термінам).

Level B. Match the terms and their definitions. (Рівень В. Співставте терміни та їхні визначення).

Level C. Read and translate the words and their definitions. Match them. (Рівень С. Прочитайте і перекладіть слова та їхні визначення. Співставте їх.).

Нижче подаємо терміни. Terms: backbone, bridge, LAN, router, modem, gateway (магістраль, міст, мережа невеликої місцевості, маршрутизатор, модем, ворота). Потім пропонуються самі визначення.

Definitions: 1. a hardware and software combination used to connect the same type of networks (апаратне обладнання й програмне забезпечення, яке використовують, щоб з'єднати однаковий тип мереж).

2. a special computer that directs communicating messages when several networks are connected together (спеціальний комп'ютер, що спрямовує повідомлення комунікації, коли поєднано кілька мереж).

3. an interface that enables dissimilar networks to communicate (інтерфейс, що уможливорює взаємодію різних мереж).

4. the main transmission path, handling the major data traffic, connecting different LANs together (головний шлях передачі, що працює з основним рухом даних, поєднуючи різні мережі невеликої місцевості).

5. a network contained within a small area (мережа, що міститься на маленькій території).

6. a device for converting digital signals to analogue signals and vice versa (пристрій для перетворення цифрових сигналів у аналогові й навпаки).

Правильні відповіді для цього завдання наступні: 1. gateway, 2. router, 3. bridge, 4. backbone, 5. LAN, 6. modem.

Також доцільно запропонувати завдання складного (творчого) рівня, де студенти надають свої власні визначення певних фахових понять; середнього (репродуктивного) рівня, де потрібно правильно відшукати необхідне пояснення терміну; та низького (елементарного) рівня, у якому спочатку студенти читають і перекладають поняття, усвідомлюють їхнє значення, а вже потім намагаються підібрати визначення чи змінити рівень.

Концептуальні вимоги до підручника як засобу особистісно орієнтованого навчання сформулювала науковець О. Кравчук:

– «необхідно гуманізувати спілкування між автором підручника й читачем, тобто знайти способи й методи для діалогізації мови текстів, дискусійного виду змісту;

– забезпечити діяльнісний характер пізнання, тобто:

а) на основі особливостей пізнання світу в певній галузі знань представити зміст навчальної дисципліни як зміст пізнавальної діяльності студента й зміст пізнавальної співпраці учасників освітнього процесу;

б) висвітлювати систему наукових знань через історію, подолання пізнавальних і соціальних бар'єрів (проблем);

– забезпечити емоційність навчання й створення ситуації взаємного успіху в співпраці різних учасників освітнього процесу;

– підручник повинен стати однією з умов, що забезпечує методичну організацію індивідуальної і колективної роботи над навчальним матеріалом» [121, с. 10].

Тож доцільно дотримуватися зазначених вимог під час укладання підручника з іноземної мови професійного спрямування. Справедливо зазначає О. Голобородько, що навчальний процес повинен «забезпечувати побудову, реалізацію, оцінку навчання як суб'єктної діяльності» [50, с. 45 – 46]. Ось

чому важливим фактором досягнення позитивних результатів у формуванні готовності до використання іноземної мови є наявність дидактичного матеріалу, розробленого викладачем-практиком.

У підготовці змістового наповнення вкрай важливим є дотримання норм новизни. Інформаційні технології перебувають у русі, часто змінюються й оновлюються. Програми, які ще недавно вважалися прогресивними, за кілька років стають морально застарілими. Тож викладач має ретельно відстежувати й використовувати в роботі новітні розробки в цій царині.

Готуючи навчально-методичне забезпечення для студентів галузі знань «Інформаційні технології», доречно спиратися на базові принципи, укладені О. Тарнопольським стосовно побудови підручника з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». До них віднесено: «принцип навчання через зміст базової професійної дисципліни; принцип систематичності викладення професійної інформації; принцип автентичності; принцип забезпечення професійної комунікативності навчальної діяльності; принцип інтегрування видів англомовної діяльності в навчальному процесі; принцип опори на пошук англомовної професійної інформації в інтернеті як складової частини навчальної діяльності студентів; принцип організації кооперативного навчання студентів» [214, с. 29]. Врахування цих важливих аспектів необхідне для організації ефективного освітнього процесу в закладі вищої освіти. У майбутній професійній діяльності в інженерів-програмістів неодноразово виникатиме потреба скористатися автентичною інформацією. Тому варто готувати студентів до цього ще під час здійснення освітнього процесу, пропонуючи опрацювати зразки неадаптованих текстів без пояснень.

У цілому варто зазначити, що наявна неоднорідність знань студентів галузі знань «Інформаційні технології» й слабке засвоєння окремих тем у шкільні роки вкотре засвідчують доцільність застосування особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу. Постійне скорочення навчальних годин змушує викладачів зі свого боку вести пошук якісних

форм організації навчання. Тому під час формувального експерименту в освітній процес викладання іноземної мови за професійним спрямуванням впроваджуємо авторську модель формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності, наприкінці проаналізуємо її вплив на рівень сформованості професійної готовності порівняно з традиційною формою організації навчання студентів. У такий спосіб сподіваємося підвищити мотивацію навчання студентів, підтримати їхню пізнавальну активність і спрямувати увагу на розвиток ініціатив, творчості й самобутності студентів.

Отже, було встановлено суть поняття «умова» з погляду педагогіки, психології й філософії, а також запропоновано власне визначення концепту. Також виокремлено чотири групи умов для формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності. *До них належать психологічні, організаційно-педагогічні, професійно-технологічні та ресурсно-методичні умови.*

Загалом, формування готовності студентів можливе за дотримання зазначених умов через запровадження особистісно орієнтованого навчання. Для його застосування необхідне щире бажання викладача допомогти студентам отримати необхідний багаж знань, а також прагнення викорінювати схоластичні методи педагогічної роботи.

Значущим чинником запровадження особистісно орієнтованого навчання є психологічна готовність викладача до значного збільшення методичного навантаження, пов'язаного з модернізацією освітнього процесу. Тому вдосконалюючись у професійній сфері, особа змінюється також і внутрішньо, зростають її вимоги до себе, оновлюються потреби й бажання, виникає необхідність особистісних змін.

3.2. Етапи й завдання експериментального дослідження розвитку готовності майбутніх інженерів-програмістів у процесі здійснення різнорівневого підходу до організації навчання

Відомо, що основною формою прояву людського буття є діяльність. Науковець О. Касьянова слушно зазначає, що «серед численних і різноманітних видів людської діяльності важливе місце посідає саме професійна діяльність. Вона зумовлена, з одного боку, суспільною природою людини, а з іншого, – постійним поглибленням суспільного поділу праці й усе більш широкою диференціацією видів професійних занять людей» [83, с. 200]. З огляду на це важливо правильно сформулювати готовність для ефективного здійснення професійної діяльності.

Наразі доцільно розглянути алгоритм формування готовності майбутніх інженерів-програмістів. Як і формування будь-якого іншого явища, важливо встановити послідовність її здійснення. Скажімо, при формуванні полікультурної компетенції Л. Воротняк пропонувала чотири етапи діяльності: мотиваційний, операційно-пізнавальний, аналітико-корективний та самостійно-творчий [39]. З. Калмикова для діагностування навченості школярів використовувала попередній, основний і допоміжний етапи. Спочатку досліджуваних готували до набуття мінімуму знань, потім визначали їхню здатність до самостійного відкриття нових закономірностей. Дослідниця стверджувала, що «допоміжний етап був призначений для виявлення зони найближчого розвитку в тих, хто не справився із розв'язанням проблеми» [187, с. 40].

Науковець О. Городиська у своїй експериментальній роботі з формування готовності до педагогічного самоаналізу визначила такі етапи: «1) аналітико-пропедевтичний, який був спрямований на визначення рівнів сформованості вмінь самоаналізу; 2) організаційно-методичний, що передбачав опанування теоретичних знань і дидактико-технологічних умінь здійснювати самоаналіз у процесі вивчення психолого-педагогічних

дисциплін, консультування з досвідченими психологами та педагогами; 3) підсумково-корекційний, який забезпечував визначення рівня готовності до самоаналізу й корекцію результатів формувального експерименту» [278].

Спираючись на експериментальні дані й педагогічний досвід, ми вважаємо, що у процесі формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності через впровадження особистісно орієнтованого навчання ключовими є такі етапи: **початковий, формувальний і аналітичний**. Детально проаналізуємо їх.

I. Початковий етап.

1. Формулювання мети й змісту запровадження особистісно орієнтованого навчання на основі педагогічної технології різнорівневого підходу, теоретичне опрацювання його головних засад.
2. Підготовка основних засобів: розробка контрольних зрізів, здійснення спостереження, проведення опитувань і бесід для визначення початкового рівня готовності студентів до вивчення іноземної мови та з'ясування їхнього ставлення до нововведень, складання критеріїв аналізу отриманих результатів.
3. Модифікація змістового наповнення дисципліни: підготовка методичних матеріалів і вдосконалення наявних засобів контролю.
4. Проведення констатувального експерименту з початковою аналітичною обробкою отриманих даних.

II. Формувальний етап.

1. Поступове впровадження педагогічної технології різнорівневого підходу до освітнього процесу майбутніх інженерів-програмістів.
2. Проведення формувального експерименту через змістове й методичне забезпечення навчального процесу, контролю за його перебігом із використанням анкетування, опитування, бесід і тестування після застосування технології.
3. Визначення дієвості особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу через перевірку засвоєних знань і вмінь студентів за допомогою підсумкового зрізу.

III. Аналітичний етап.

1. Аналіз отриманих навчальних результатів після впровадження технології різнорівневого підходу до навчання.
2. Внесення поправок до методичного забезпечення і формулювання рекомендацій щодо форм і шляхів запровадження технології.
3. Опрацювання одержаних психологічних даних щодо підвищення самооцінки й розвитку особистісних характеристик.
4. Підведення підсумків стосовно доцільності використання особистісно орієнтованого підходу для формування готовності майбутніх інженерів-програмістів використовувати іноземну мову у професійній діяльності.

У ході початкового етапу було розв'язано такі завдання: підбір об'єктів для експерименту; вибір методів для проведення експерименту; розробка критеріїв оцінювання результатів експерименту.

Спочатку розглянемо організацію **констатувального експерименту**.

Експериментальні об'єкти. Дослідно-експериментальна робота щодо формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності проводилась на базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Черкаського інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, Одеської національної академії зв'язку імені О. С. Попова.

Дослідженням було охоплено 427 респондентів, у тому числі 216 студентів у експериментальній групі та 211 студентів у контрольній групі.

Мета і завдання констатувального експерименту.

Проведення педагогічного експерименту потребує чіткого визначення мети й розробку завдань.

Метою проведення констатувального експерименту є визначення рівня готовності до використання іноземної мови через проведення контрольного зрізу знань серед майбутніх інженерів-програмістів, представників експериментальної та контрольної груп закладів вищої освіти.

Завдання констатувального експерименту:

- розробити анкету, тестові запитання, теми творчих завдань, що входять до контрольного зрізу № 1, для з'ясування психолого-педагогічної (мотиваційний і рефлексивно-оцінний компоненти) та іншомовної готовності студентів галузі знань «Інформаційні технології»;
- провести контрольний зріз № 1 серед студентів експериментальної та контрольної груп закладів вищої освіти;
- виконати початковий аналіз отриманих результатів контрольного зрізу № 1 для встановлення доцільності запровадження особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу.

Пр о в е д е н н я е к с п е р и м е н т у . Експеримент проводився шляхом спостереження, опитування, бесід та контрольного зрізу. *Спостереження* здійснювалося на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Після відвіданих занять проводилися *бесіди, опитування* й анонімне *анкетування*, в ході яких респонденти подавали відомості про свою готовність до використання іноземної мови.

Контрольний зріз знань проводився під час опрацювання навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» студентами контрольних і експериментальних груп. Студенти експериментальної групи були ознайомлені з методикою різнорівневого підходу до навчання й використовували її при виконанні аудиторних і домашніх завдань. Студенти контрольної групи не володіли цією методикою, заняття з ними проводилися за допомогою звичайних методів.

Розроблений контрольний зріз містив запитання й завдання, згруповані у два блоки, що відповідають аспектам досліджуваної проблеми: психолого-педагогічній та іншомовній готовності.

Перший блок містить запитання стосовно психологічних і педагогічних складових готовності (мотиваційний і рефлексивно-оцінний компоненти), якими респонденти послуговуються у повсякденній практиці освітнього процесу: інтерес, рівень зацікавлення, бажання й мотиви вивчення іноземної

мови, відчуття щодо перебування у групі, дискомфорт при вивченні іноземної мови, причини наявного дискомфорту, самооцінка.

Другий блок уміщує завдання, які потребують знань і вмінь з граматики англійської мови, певного лексичного запасу і практичних навичок формувати речення у зв'язні й логічно побудовані розповіді. Крім того, студенти мають виявити свої професійні знання певних термінів із галузі інформаційних технологій.

Критерії оцінювання результатів експерименту.

Для обробки результатів контрольного зрізу було визначено критерії показників для відповіді на психолого-педагогічну частину (мотиваційний і рефлексивно-оцінний компоненти), які співвідносилися з поділом на три рівні знань, що зазначено в Додатку А. Так, наявність чіткого бажання, стійкого інтересу, високого рівня зацікавлення, яскраво виражених мотивів було віднесено до високого рівня (рівень А); невизначені бажання й інтерес, середній рівень зацікавлення, достатні мотиви й самооцінка – до середнього рівня (рівень В); відсутність бажання й інтересу, невиражені мотиви та низький рівень зацікавлення й самооцінки – до низького рівня (рівень С). Іншомовна частина передбачала три варіанти відповідей, що узгоджувалися із зазначеними рівнями: правильна (рівень А), часткова (рівень В), неправильна (рівень С). Потім виводилося середнє значення для визначення усіх складників готовності.

Методи й засоби констатувального експерименту.

Експериментальне дослідження здійснювалося через проведення анкетування студентів галузі знань «Інформаційні технології» закладів вищої освіти, контрольного зрізу знань студентів у контрольній і експериментальній групах та експертного оцінювання. Для реалізації експерименту було розроблено відповідні засоби, а саме –

- 1) засоби отримання даних – контрольний зріз знань і вмінь студентів № 1 для визначення рівня готовності майбутніх інженерів-програмістів до вивчення іноземної мови до впровадження особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу (Додаток Б);

- 2) засоби первинної обробки даних – таблиці (загальні й порівняльні), рисунки та діаграми (Додаток Ж).

Результати констатувального експерименту уможливили визначення наявного стану готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови та внесення правок до навчально-методичного забезпечення у процесі впровадження особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу.

Наступний етап – це організація **формульовального експерименту**.

Проведення експерименту. Експеримент проводився шляхом спостереження, опитування, бесід, контрольного та підсумкового зрізів. *Спостереження* здійснювалося на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Після відвіданих занять проводилися *бесіди, опитування* й анонімне *анкетування*, в ході яких респонденти подавали відомості про свою готовність до використання іноземної мови *після* ознайомлення з особистісно орієнтованим навчанням на основі різнорівневого підходу.

Контрольний зріз знань № 2 проводився під час опрацювання студентами контрольних і експериментальних груп навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Студентів експериментальної групи ознайомлені з методикою різнорівневого підходу до навчання, вони використовували її при виконанні аудиторних і домашніх завдань. Зі студентами контрольної групи заняття проводилися за допомогою звичайних методів без використання технології різнорівневого навчання.

Розроблений контрольний зріз передбачав запитання й завдання, об'єднані у два блоки відповідно до складових досліджуваної проблеми: психолого-педагогічної (мотиваційний і рефлексивно-оцінний компоненти) та іншомовної готовності.

До першого блоку вміщено запитання стосовно психологічних і педагогічних складових готовності (мотиваційний і рефлексивно-оцінний компоненти), що відображають щоденну практику освітнього процесу: інтерес, рівень зацікавлення, бажання й мотиви вивчення іноземної мови,

відчуття щодо перебування у групі, дискомфорт при вивченні іноземної мови, причини наявного дискомфорту, самооцінка.

До другого блоку входять лексико-граматичні й фонетичні завдання, спрямовані на виявлення певного лексичного запасу і практичних навичок застосування знань з англійської мови.

Наприкінці навчання передбачено проведення **підсумкового зрізу**, котрий містить два блоки, охоплюючи ті ж аспекти, що зазначені в контрольному зрізі – психолого-педагогічний (мотиваційний і рефлексивно-оцінний компоненти) та іншомовний, але в більш розширеному вигляді.

Перший блок включає запитання стосовно ситуації вивчення іноземної мови (бажання, інтерес, усталеність професійного вибору, виконавець вибору рівня завдань), а також розкриває психологічний стан навчання студентів (відчуття щодо перебування у групі, наявність і причини дискомфорту при вивченні іноземної мови, самооцінка).

Другий блок зосереджено на дослідженні знань і вмінь з англійської мови майбутніх інженерів-програмістів, отриманих у процесі запровадження різнорівневого підходу впродовж здійснення освітнього процесу. Він складається з трьох аспектів: лексичного, де словниковий запас перевіряється різноманітними засобами від співставлення лексичних одиниць до формування цілих речень; граматичного, який спрямований на виявлення граматичних знань різних частин мови та їхніх форм; а також фонетичного, що дозволяє визначити практичне застосування правил вимови англійських слів професійного спрямування та їхніх закінчень.

Необхідною умовою проведення контрольного й підсумкового зрізів є розробка критеріїв оцінювання для визначення стану готовності до та після запровадження методики особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу. Нижче зупинимося на них детальніше.

Критерії оцінювання результатів експерименту. Для обробки результатів зрізів було визначено критерії показників для відповіді на психолого-педагогічну готовність (мотиваційний і рефлексивно-оцінний компоненти)

відповідно до трирівневого поділу знань і умінь (Додаток А). Скажімо, чіткі бажання, стійкий інтерес, високого рівень зацікавлення та яскраво виражені мотиви було віднесено до високого рівня (рівень А); невизначені бажання й інтерес, середній рівень зацікавлення, достатні мотиви й самооцінка – до середнього рівня (рівень В); відсутність бажання й інтересу, невиражені мотиви та низький рівень зацікавлення й самооцінки – до низького рівня (рівень С). Відповіді на іншомовну частину розподілялися між категоріями: правильні (рівень А), часткові (рівень В), неправильні (рівень С).

Проведення педагогічного експерименту потребує чіткого визначення мети й розробки завдань.

Мета і завдання формульовального експерименту.

Метою проведення формульовального експерименту є апробація методики формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності через впровадження особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу в експериментальних групах, а також практичне впровадження в навчальний процес закладу вищої освіти педагогічної моделі формування готовності у процесі професійної підготовки фахівців.

Завдання формульовального експерименту:

- упровадити в освітній процес закладів вищої освіти особистісно орієнтоване навчання на основі різнорівневого підходу з метою поліпшення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів;
- апробувати й перевірити на практиці дієвість методики особистісно орієнтоване навчання на основі різнорівневого підходу, що базується на моделі формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності;
- запровадити модель формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності;

- порівняти стан готовності до використання іноземної мови, наявних у респондентів *до й після* запровадження особистісно орієнтованого навчання на основі технології різнорівневого підходу;
- порівняти рівень сформованості готовності у студентів закладів вищої освіти до використання іноземної мови, продемонстрований в експериментальній і контрольній групах;
- визначити ефективність запровадженої моделі для професійної підготовки студентів галузі знань «Інформаційні технології».

Методи й засоби формувального експерименту. Експериментальне дослідження здійснювалося через проведення спостереження, бесід, опитувань і анкетування студентів галузі знань «Інформаційні технології» закладів вищої освіти, контрольного та підсумкового зрізів знань студентів у контрольній і експериментальній групах та експертного оцінювання. Для реалізації експерименту було розроблено відповідні засоби, а саме:

- 1) засоби отримання даних:
 - а) контрольний зріз знань студентів № 2 для визначення рівня готовності майбутніх інженерів-програмістів до вивчення іноземної мови *після* застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання (Додаток В);
 - б) самостійна робота для з'ясування лексико-граматичних і фонетичних знань і вмінь студентів з англійської мови (Додаток Д);
 - в) контрольна робота для встановлення іншомовної готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності (Додаток Е);
- 2) засоби первинної і кінцевої обробки даних:
 - а) математичні формули;
 - б) таблиці (загальні й порівняльні), рисунки та діаграми.

При обробці даних контрольних та підсумкового зрізів знань студентів експериментальної і контрольної груп було визначено три рівні сформованості практичних умінь і навичок студентів: високий – рівень А,

середній – рівень В і низький – рівень С. Ці рівні встановлювалися відповідно до отриманих відповідей та були однаковими для обох груп.

Результати контрольного зрізу студентів галузі знань «Інформаційні технології» щодо стану початкової готовності послуговуватися іноземною мовою засвідчили середній рівень сформованої готовності у майбутніх інженерів-програмістів використовувати іноземну мову. Тому виникла потреба в активізації їхньої навчальної діяльності.

Активізувати пізнавальну активність студентів можна й треба через змістове наповнення занять. Форми технології різнорівневого підходу до навчання залежать від різновидів навчальної діяльності.

Спочатку розглянемо **лексичний аспект**. На заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням ми пропонували виконувати наступне. Під час опрацювання *тексту фахового спрямування* доречно практикувати: перекази, дискусії, обґрунтування окремих позицій наприклад на тему «Computer Users» (Користувачі комп'ютера) (рівень А); визначення правильності чи хибності тверджень, відповіді на запитання, співставлення варіантів визначення, доповнення речень із професійною термінологією (рівень В); читання й переклад зі словником, пошук відповідей і термінів із галузі знань «Інформаційні технології» в опрацьованому матеріалі (рівень С).

Дієвими різновидами навчальної діяльності на занятті з іноземної мови за професійним спрямуванням є *діалог і мікротекст*. Вони містять структуру речень, мовленнєві зразки й кліше англійської мови. Варіанти роботи з *діалогом і мікротекстом*: складання власного діалогу чи розповіді, приміром на тему «Studying IT» (Вивчення інформаційних технологій) на основі поданих зразків, переклад і відтворення двомовного діалогу, продовження незакінченого діалогу (рівень А); запам'ятовування запропонованого матеріалу й логічне розширення чи завершення розповіді про навчання в галузі знань «Інформаційні технології» (рівень В); часткове відтворення діалогу чи мікротексту фахового спрямування (рівень С).

Перевірка засвоєння *лексики* передбачає: переклад лексичних одиниць

з української мови, наприклад: рідкокристалічний, програмне забезпечення, від'єднати (рівень А); переклад слів і словосполучень з англійської мови: disconnect, software, liquid-crystal (рівень В); співставлення англійських слів з українськими еквівалентами чи усний переклад з української мови: 1. disconnect, 2. software, 3. liquid-crystal та а) програмне забезпечення, б) рідкокристалічний, с) від'єднати, (рівень С).

Розширення словникового запасу відбувається через використання *синонімів та антонімів*, що уможлиблюють альтернативну передачу необхідної думки й надають висловлюванню експресивності. До варіантів роботи із такими лексичними одиницями належать: добір синонімів та антонімів із будь-якої галузі, у тому числі й професійної (рівень А): look for (шукати), deliver (доставляти), ability (здібність); визначення синонімів і антонімів загальної лексики до вивчених термінів (рівень В): search (шукати), transmit (передавати), capacity (здатність); вибір синонімів та антонімів із запропонованих слів (рівень С): transmit, search, capacity, look for, deliver, ability.

Чимало складнощів у студентів викликає наявність в англійській мові *схожих слів та омонімів*. Першу групу складають лексеми на зразок: use /ju:s/ (користь) – us /ʌz/ (нас), science /saɪəns/ (наука) – since /sɪns/ (відтоді, оскільки), layer /'leɪə/ (шар, прошарок) – lawyer /'lɔ:jə/ (адвокат). Вони дуже схожі, проте часто належать до різних частин мови і незначна відмінність у написанні зумовлює відмінні вимову й значення. Друга група представлена такими словами, як weather /'weðə/ (погода) – whether /'weðə/ (чи), saw /sɔ:/ (пиляти) – soar /sɔ:/ (ширяться) – sore /sɔ:/ (хворий), or /ɔ:/ (чи) – ore /ɔ:/ (руда) – awe /ɔ:/ (страх). Вони характеризуються ідентичною вимовою, але відрізняються за написанням і значенням. Опрацьовуючи ці лексичні одиниці, варто здійснювати перевірку: засвоєння й усного оперування у вигляді власних розповідей із застосуванням омонімів і подібних слів (рівень А); правильної вимови й побудови речень із доречним використанням зазначених лексем (рівень В); правильної вимови й часткового засвоєння омонімів (рівень С).

Знання *суфіксів, префіксів і способів словотвору* значно сприяє розширенню словникового запасу студентів. Через афіксацію лексеми трансформуються в чималий ряд похідних, скажімо: depend (залежати) – dependent (залежний) – independent (незалежний) – dependence (залежність) – independence (незалежність) – interdependent (взаємозалежний) – interdependence (взаємозалежність) тощо. Тому вкрай важливою є практика афіксації й словотвору. Доречно пропонувати студентам використовувати різні види діяльності: переклад з української мови спільнокореневих слів (презентуючи – presenting, презентований – presented, презентабельний – presentable, непрезентабельність – unpresentability), самостійне визначення частини мови похідних та їхній переклад (рівень А); визначення частини мови за допомогою таблиці суфіксів і префіксів й адекватний переклад (рівень В): recordable (записувальний) – recording (записуючий, запис) – recorded (записаний) – unrecordable (незаписувальний) – recordability (здатність до запису); встановлення слів із тексту й частковий переклад інших лексем (рівень С).

Поряд із текстами й діалогами раціонально застосовувати й інше змістове наповнення, зокрема *жарти, малюнки й схеми професійного спрямування*. У такій ситуації нерідко вдаються до наступних завдань: пояснити схеми й малюнки, переказати жарти, підготувати розгорнуте повідомлення за схемою (рівень А); створити мікророзповіді за схемами чи малюнками, дати відповіді на запитання, відтворити жарти (рівень В); перекласти написи схем, малюнків і тексту жартів (рівень С).

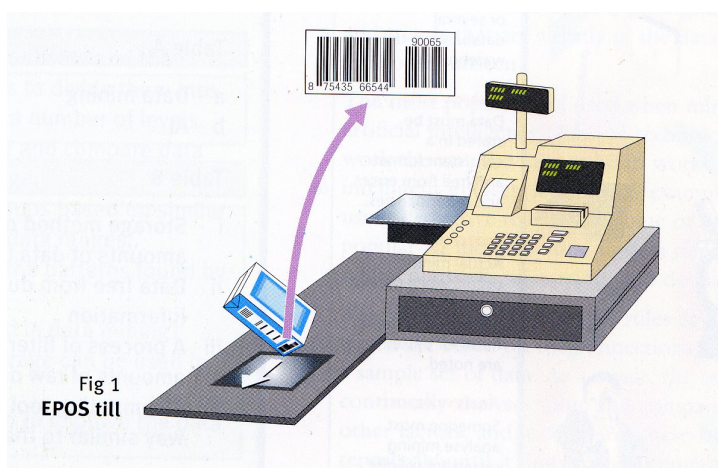
Зразок: Level A. Give the steps of operation in the Passive Voice. (Подайте покрокове виконання вказаної операції із використанням пасивногостану.)

Level B. With the help of this diagram, sequence these steps in the operation of an EPOS till. Then write a description of its operation in the Present passive. (За допомогою цієї діаграми розмістіть кроки виконання цієї операції в касі електронного продажу. Потім напишіть опис операції у пасивному стані.)

Level C. Read and translate the sentences. Put these steps in the proper sequence. (Прочитайте і перекладіть речення. Поставте кроки виконання у правильній

послідовності.)

- a) The scanner converts the barcode into electrical pulses. (Сканер перетворює штрихкод в електронні імпульси.)
- b) The branch computer sends the price and description of the product to the EPOS till. (Галузевий комп'ютер відправляє ціну й опис продукта до каси електронного продажу.)
- c) The scanner reads the barcode. (сканер зчитує штрихкод.)
- d) The branch computer records the sale of the product. (Галузевий комп'ютер записує продаж продукта.)
- e) The till shows the item and price. (Каса показує товар та ціну.)
- f) The checkout operator scans the item. (Касир сканує товар.)
- g) The scanner sends the pulses to the branch computer. (Сканер відправляє імпульси до галузевого комп'ютера.)
- h) The till prints the item and price on the paper receipt. (Каса роздруковує назву товару й ціну на паперовому чеку.)
- i) The branch computer searches the stock file for a product matching the barcode EAN. (Галузевий комп'ютер відшукує у файлі асортименту продукт, що відповідає штрихкоду Європейських номерів товарів.)



Досліджуючи **граматичний аспект**, розглянемо види навчальної роботи з різними частинами мови. Перевіряючи вивчення *іменника*, доречно використовувати наступні завдання: перекласти згруповані парами іменники й

використати за можливості присвійний відмінок: користувач / мишка, студент / папка, верх / екран (рівень А); поставити множину поданих іменників, за можливості утворити присвійний відмінок: the user / the mouse, the student / the directory, the top / the screen (рівень В); вибрати правильну форму множини й присвійного відмінка зазначених іменників із поданих варіантів: the users's mice / the users' mice / the users's mices, the students' directories / the students' directorys / the students' directoryes, the tops' the screens / the tops' screens / the tops of the screens (рівень С).

У роботі з *прикметником* виконують такі завдання: перекласти прикметники професійного спрямування й утворити їхні ступені порівняння (рівень А): високий, потужний, частотний; сформувані ступені порівняння поданих прикметників (рівень В): high, powerful, frequent; вибрати правильні форми ступенів порівняння прикметників із запропонованих варіантів (рівень С): high – higher – the highest / high – more high – the most high / high – more higher – the most highest, powerful – powerfuller – the powerfulest / powerful – more powerful – the most powerful / powerful – more powerfuller – the most powerfulest, frequent – frequenter – the frequentest / frequent – more frequenter – the most frequentest / frequent – more frequent – the most frequent.

Опрацювання *дієслова* охоплює наступні завдання: перекласти речення з української мови в потрібній часовій формі, наприклад у теперішньому неозначеному часі: Комп'ютер – це пристрій, що обробляє дані відповідно до інструкцій. (рівень А); розкрити дужки, ставлячи зазначене дієслово в потрібну форму: A computer (to be) a device that (to process) data according to the instructions. (рівень В); вибрати потрібну часову форму із поданих варіантів: A computer is a device that process data according to the instructions / A computer is a device that processes datas according to the instructions / A computer is a device that processes data according to the instructions. (рівень С).

Перевіряючи засвоєння *неправильних дієслів* доречно застосовувати наступні завдання: перекласти з української мови неправильні дієслова та подати три їхні форми (рівень А); подати три форми поданих неправильних

дієслів і перекласти їх з англійської мови (рівень В); співставити першу форму неправильних дієслів із перекладом (рівень С).

Практикуючи різнорівневий підхід у навчанні англійської мови та використовуючи різноманітні форми застосування іншомовного матеріалу, ми припустили, що загальний рівень готовності студентів поступово покращується. Для доведення цієї гіпотези ми використовували комплекс методів, зокрема бесіди, опитування, тестування, анкетування, контрольний та підсумковий зрізи. Контрольний зріз містив анкету і завдання творчого характеру (Додаток Б). Підсумковий зріз було проведено за допомогою анкети (Додаток В), самостійної (Додаток Д) та контрольної робіт (Додаток Е). Далі проаналізуємо його результати.

3.3. Кількісний та якісний аналіз сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності

У сучасному світі суспільству необхідна людина з універсальними здібностями, яка здатна використовувати знання відповідно до потреб виробництва, освоювати нові технології та самостійно опановувати новітні розробки зі зміною обставин економічного розвитку країни. Учені Н. Базелюк, М. Рибалко й В. Степанов слушно стверджують, що «в інформаційному суспільстві швидко старіють конкретні знання, тому на перше місце виходять уміння знаходити самостійно потрібну інформацію на електронних і паперових носіях, користуватися різноманітною інформацією для вирішення нових практичних завдань» [11, с. 32]. Особливо це актуально для майбутніх інженерів-програмістів, адже нові розробки в галузі інформаційних технологій з'являються здебільшого закордоном, тож здатність простежити й врахувати інновації за допомогою іноземної мови стає запорукою успіху у професії.

Відомо, що в освітньому процесі провідною є навчальна діяльність.

Тому, на думку науковця Б. Баєва, «ставлення до неї, уміння планувати її, організувати тощо – все це недвозначні показники особистості студента, його індивідуальності» [10, с. 9]. Саме це виявляє спрямованість суб'єкта освіти на досягнення конкретних професійних цілей зокрема й побудови успішної кар'єри загалом.

Після запровадження особистісно орієнтованого навчання в освітній процес студентів галузі знань «Інформаційні технології» необхідно перевірити його ефективність і визначити рівень навченості студентів із іноземної мови. Терміном «навченість» учений І. Підласий називає «результати навчання, академічні успіхи, навчальні досягнення студентів тощо» [176, с. 178].

Формувальний експеримент передбачав проведення підсумкового зрізу у вигляді контрольного зрізу № 2, самостійної та контрольної робіт. При цьому застосовано низку науково-педагогічних методів, зокрема усне опитування, тестування, бесіди, спостереження. Не покладаючись лише на педагогічні бесіди й спостереження, доцільно застосовувати їх суміжно з іншими методами. Одним із них є такий дієвий вид опитування як анкетування. Це надійний спосіб дізнатися думку значної кількості людей за короткий час. Припускають, що респонденти щиро відповідають на поставлені запитання, оскільки анкети, як правило, є анонімними.

Іншим методом отримання навчальної інформації є тестування, котре передбачає використання тестів. Воно здійснює перевірку якості засвоєного теоретичного й практичного матеріалу; вносить пожвавлення в навчання як оригінальна форма контролю знань; економить час на опитування й перевірку робіт. Уникнути деяких недоліків тестування можна завдяки поєднанню кількох різновидів тестових завдань. Особливо це важливо під час проміжного контролю. Крім того, в підсумковому контролі практикувати різні види тестових завдань слід виважено, щоб не відволікати увагу студентів від змісту самого завдання. Тести в освітньому процесі мають досить важливе значення, сприяючи активізації навчальної діяльності, своєчасному виявленню й корекції помилок, регулюванню засвоєння знань.

Оскільки тестування не є повсякчасною практикою в роботі зі студентами, цей вид навчальної діяльності викликає жвавий інтерес.

Результати тестового опитування можна використовувати при розподілі програмного матеріалу. Так, на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням лексичне наповнення є сталим, складнішою є специфіка засвоєння граматики. Викладач, як правило, спочатку визначає рівень граматичних знань студентів, а далі розробляє методику навчання. Коли на початкових парах зрозуміло, що тему «Неозначені часи» (Indefinite Tenses) група добре засвоїла, студентам подають наступні складніші теми «Узгодження часів» (Sequence of Tenses), «Форми дієслова» (Verbals) детальніше. І навпаки: якщо група слабо розуміється на неозначеній групі часів, викладач витрачає зусилля на повторне пояснення й відпрацювання навчального матеріалу, нагадуючи студентам особові займенники та особи англійської мови.

Розглянемо отримані результати формувального експерименту. Бажання до вивчення іноземної мови визначалося вже вдруге (спершу цього питання торкалися у вхідному контрольному зрізі), щоб визначити ступінь зацікавлення студентів англійською мовою після застосування особистісно орієнтованого навчання. Ми припустили, що таке бажання зростає з використанням різнорівневого підходу до навчання. Психологічні й навчальні показники підтвердили цю гіпотезу. Загалом, в основі бажання має лежати інтерес, що спонукає до діяльності, породжує подальші наміри, становить істотний чинник покращення навчальної діяльності студентів. Психолог Б. Баєв слушно зауважує, що інтерес є «складною формою вибіркової спрямованості особистості на певні об'єкти, в якій своєрідно поєднуються пізнавальні, емоційні й вольові її риси. Формуючись у процесі навчання, інтереси самі стають важливими стимулами до нього. Де є інтерес, там навчальний процес проходить легко й продуктивно, в учнів посилюється увага, зменшується втомлюваність, активізується уся психічна діяльність» [10, с. 30].

Значну роль у навчанні іншомовного мовлення відіграє також емоційна пам'ять (її забезпечує емоційність, інтерес до іноземної мови, культури,

історії). Погодимось з думкою науковця Л. Вікторової, яка стверджує, що «якість процесів запам'ятовування, збереження і відтворення іншомовної лексики залежить від того, чи з'явиться у студента ланцюжок дій (потреба – бажання – пізнавальний інтерес – мотив)» [31, с. 40].

З огляду на це важливо простежити динаміку появи бажання і зміцнення інтересу до вивчення іноземної мови. Зведені дані подаємо в таблиці 1 (Додаток 3) та на рисунках 3.2 та 3.3.

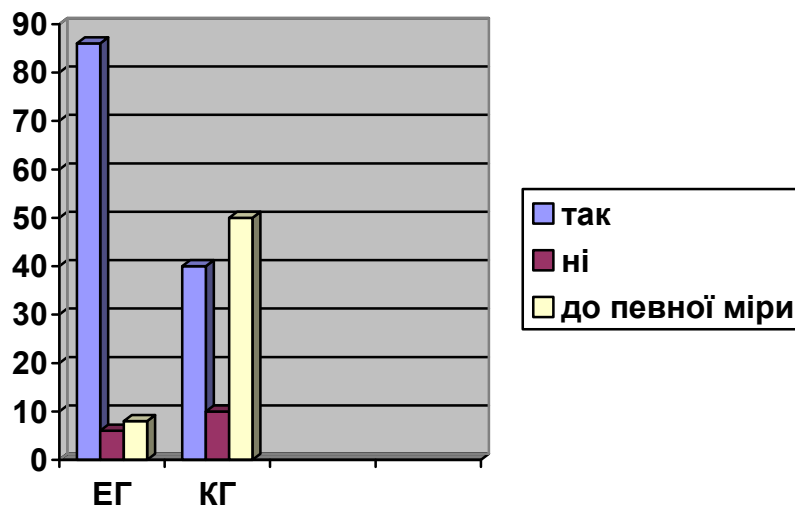


Рис. 3.2. Бажання майбутніх інженерів-програмістів вивчати іноземну мову після застосування різнорівневого підходу

Дані аналізу фіксують спадну динаміку у представників КГ на 42,6 %, водночас відмічаємо зростання бажання до вивчення іноземної мови із застосуванням особистісно орієнтованого підходу на 36,9 % у ЕГ.

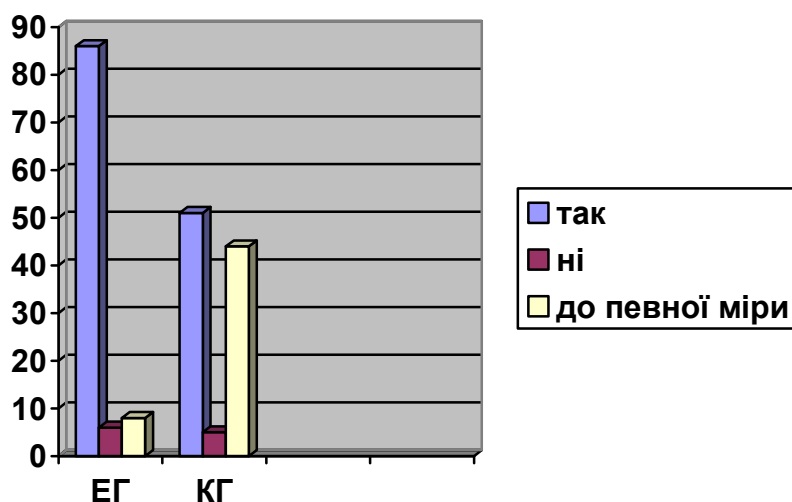


Рис. 3.3. Інтерес майбутніх інженерів-програмістів до вивчення іноземної мови після застосування різнорівневого підходу

Як свідчать результати аналізу, кінцевий рівень зацікавлення збільшився на 32,4 % в ЕГ і зменшився на 22,1 % у КГ. Деякі респонденти змістили свої вподобання в категорію «непевненості» стосовно вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Серед основних причини: помилка в обранні фаху, постійний безпосередній зв'язок іноземної мови зі спеціальністю.

Щоб поживити викладання іноземної мови, варто іноді відходити від спеціальної лексики. Скажімо, граматику доцільніше пояснювати на прикладі загальної англійської мови, яка звичніша і легше сприймається різними категоріями студентів. Для розширення світогляду студентів на початку або в кінці заняття можна використати цікаву інформацію про явища природи, світові рекорди з різних галузей знань. Матеріал подається англійською мовою, тому може з'явитися інтерес як до самої інформації, так і до іноземної мови як засобу її отримання.

В експериментальній групі категорично висловилися проти інтересу до вивчення іноземної мови на 3,7 % менше студентів у кінці року порівняно з початком, а в контрольній – на 6 % більше респондентів. Ряд осіб обережно поставився до цього запитання, зазначивши відповідь «до певної міри». Їхні показники зменшилися на 28,7 % у ЕГ і зросли на 16,1 % у КГ.

Із отриманих результатів випливає висновок, що загалом респонденти позитивно ставляться до застосування технології різнорівневого навчання. Звісно, студенти усвідомлюють важливість такого підходу, що здатний задовольнити їхні навчально-психологічні потреби, адже вони є «фундаментальними властивостями особистості, які мають тенденцію визначати спрямованість особистості, її ставлення до дійсності та власних обов'язків, врешті – визначати спосіб її життя та діяльності», як вважає психолог О. Ковальов [88, с. 119]. То ж вони тісно пов'язані з бажанням, що й пояснює його зростання.

Зростання бажання та інтересу пояснюємо кількома факторами. По-перше, технологія різнорівневого підходу передбачає успішне виконання принаймні одного із трьох завдань, адже важко не подолати мінімальну складність рівня С й отримати певний бал. Тому існує спрямованість на успішне завершення навчального курсу.

Другим чинником зростання інтересу є можливість опрацювання лише частини навчального матеріалу залежно від кількості набраних балів. Легкий матеріал слід опрацьовувати якомога краще, а складний – у міру можливостей.

По-третє, навчальний процес стає цікавим, оскільки студенти беруть безпосередню участь у виборі рівня складності завдання. При цьому немає недооцінки особистості студента, відтак – уникаємо негативних емоцій. Учений В. Галузяк цей чинник називає «включенням студента в самостійний пошук і відкриття нових знань» [43, с. 41]. Він аргументує також врахування четвертого фактора – розв'язування проблемних комунікативних завдань, котрі сприяють формуванню мовленнєвих навичок і безпосередньому використанню набутих знань.

Іншим чинником, що відіграє значну роль у професійному становленні студентів, є їхня усталеність професійного вибору. Через певний час навчання за обраною спеціальністю студенти мають самостійно вирішити, чи не помилилися вони з вибором майбутньої професії.

Оскільки впродовж року ми використовували різнорівневий підхід до

навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, вважаємо доцільним також ознайомитися з думкою студентів стосовно виконавця вибору рівня. Це може бути сам студент, тільки викладач або ж кожен із них по чергово. Зведені дані подаємо в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Усталеність професійного вибору майбутніх інженерів-програмістів та виконавців вибору рівня складнощів завдань (Додаток В)

Виконавці	1. Усталеність професійного вибору					
	Стійка		Невизначена		Достатня	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
ЕГ	66,2	143	15,7	34	18,1	39
КГ	46	97	18	38	36	76
	2. Виконавець вибору рівня складнощів завдань					
	Студент		Викладач		Черговість	
ЕГ	55,1	119	29,1	63	15,8	34
КГ	49,8	105	27	57	23,2	49

Результати засвідчують, що студенти експериментальної групи, як правило, переконані в правильності свого вибору, показник усталеності професійного вибору становить 66,2 % у ЕГ та 46 % у КГ. Характерно, що частина опитаних вважає помилкою вступ на цю спеціальність – 15,7 % у ЕГ та 18 % у КГ. Навчальний процес таких студентів здебільшого є безініціативним, інерційним, хоча нестандартні підходи й методи іноді можуть відновити втрачений інтерес до своєї професії.

Частина студентів вагається стосовно своєї майбутньої професії. Як бачимо з таблиці, показник невизначеного ставлення до спеціальності складає 18,1 % у ЕГ і 36 % у КГ.

Як наголошує психолог Б. Баєв, «життєві цілі, ідеали, переконання характеризують спрямованість особистості учнів. Вони також тісно пов'язані з їхньою навчальною діяльністю. Життєві цілі, які ставить перед собою учень, ідеали, якими він керується, позначаються на його загальному ставленні до навчання» [10, с. 31]. Саме тому важливо сформулювати й зміцнити усталеність професійного вибору вже на початку навчання у закладі вищої освіти.

Заперечна відповідь на поставлене запитання покликана допомогти

студентам визначитися зі своїми вподобаннями. Якщо спеціальність обрано правильно – утверджується потреба в її опануванні. Студенти із чіткою усталеністю в майбутній професії є потужним рушієм навчальної діяльності.

Більшість студентів (55,1 % у ЕГ і 49,8 % у КГ) переконані у здатності самостійно визначати рівень завдання. Деяка частина опитаних покладається лише на викладача – 29,1 %. Існують прихильники почергового варіанту (інколи студент може обирати сам, інколи – покладається на думку викладача), які складають 15,8 % у ЕГ і 23,2 % у КГ.

Підтримуючи певний варіант для визначення виконавця вибору завдання, студенти виявляють особистісні характеристики. До самостійних рішень схильні переважно цілісні особистості, які мають чіткий життєвий план. Науковець Ю. Антонова зазначає, що «особливістю педагогічної діяльності є те, що особистість педагога виступає достатньо важливою умовою її здійснення» [5, с. 6], тож на викладача покладаються дещо невпевнені студенти. Вважаємо, що прихильники почергового вибору краще володіють ситуацією, виявляючи гнучкість у потрібний момент і пристосовуючись до будь-якої ситуації.

Окрім бажання, цікавості й усталеності професійного вибору важливою складовою навчального процесу є мотивація, де найбільше проявляються цінності конкретної особистості.

Психолог О. Асмолов визначає два плани аналізу проявів особистості як суб'єкту діяльності: продуктивний та інструментальний. Під продуктивними проявами особистості він має на увазі «процеси активності особистості, в яких їй доводиться здійснювати вибір між різними мотивами, позиціями й ролями» [9, с. 310]. До інструментальних – відносить характер і здібності. Науковець стверджує, що «індивідуальність особистості – це сукупність смислових ставлень і установок людини у світі, котрі присвоюються в ході життя у суспільстві, забезпечують орієнтування в ієрархії цінностей і набутті поведінки в ситуації боротьби мотивів. Вони втілюються через діяльність і спілкування в продуктах культури, інших

людях, себе самої заради продовження існування способу життя, котрий є цінністю для цієї людини» [9, с. 310 – 311]. Ці особистісні рівні зумовлюють ситуативний вибір індивіда, обумовлюючи поведінку в цілому.

Мотиви вивчення іноземної мови важливі в методичному плані, адже знання студентських спонук уможлиблює правильність розстановки пріоритетів та віднайдення методів зацікавлення дисципліною. У цьому пункті не було суворого обмеження стосовно кількості відповідей, оскільки зазвичай діє ряд мотивів у сукупності. Студенти обирати декілька варіантів, це зумовлює ситуацію, коли загальна сума перевищує 100 %. Таблиця 3.2 допоможе нам наочно ознайомитися з варіантами відповідей студентів.

Таблиця 3.2

Мотивація майбутніх інженерів-програмістів до вивчення іноземної мови

(Додаток В)

Ви- ко- нав ці	Мотиви													
	Вступ до магіст- ратури		Спільне підприє- мство		Робота закор- доном		Спілкуван- ня у по- дорожах		Само- розвиток		Робота з джере- лами		Інше	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
ЕГ	24,1	52	6	13	31,9	69	16,1	34	66,2	143	42,1	91	18,1	39
КГ	8,1	17	2,8	6	27,9	59	37,9	80	39,8	84	25,1	53	7,1	15

Із нашого аналізу випливає, що саморозвиток посідає перше місце серед пріоритетів студентської молоді – за цей мотив висловилося 66,2 % респондентів у ЕГ і 39,8 % у КГ. Щоб набути потрібних навичок, ми застосовуємо такий різновид роботи як анотація англомовних статей із газет чи журналів. Для цього студентам пропонується схема опису й характеристики опрацьованої інформації для полегшення аналізу.

Роботу з іншомовними джерелами відзначили 42,1 % у ЕГ і 25,1 % у КГ. Крім того, студентству, як бачимо, важливим є також спілкування з іноземцями під час подорожей (16,1 % у ЕГ і 37,9 % у КГ) й робота закордоном (31,9 % у ЕГ і 27,9 % у КГ). Запроваджений іспит з іноземної мови для вступу в магістратуру вплинув на додаткову мотивацію у вивченні англійської мови, ставши предметом вибору 24,1 % у ЕГ і 8,1 % у КГ студентів. Деякі опитані планують

вивчати мову, щоб у майбутньому створити спільне підприємство – 6 % у ЕГ і 2,8 % у КГ. Від 7,1 % до 18,1 % студентів називали мотиви, не зазначені в переліку, зокрема: програмні вимоги, цікавість, переконаність, що знання іноземної мови є запорукою успішної кар'єри тощо.

Оскільки значна частина студентів намагається вдосконалювати англійську мову через саморозвиток, викладач має зважати на це в плануванні занять. Дослідник В. Морозов наголошує, що педагогічним процесом керують об'єктивні закони, на які слід обов'язково спиратися в навчанні й вихованні. Він також стверджує, що «теорія дає загальну орієнтацію для дій, пропонує певні зразки розв'язання педагогічних завдань. Але щоразу загальні положення чи принципи потрібно використовувати з урахуванням конкретних обставин, особливостей педагогічної ситуації» [153, с. 39]. Поліпшенню рівня знань студентської молоді сприяє, зокрема, підбір текстів пізнавального характеру для розвитку зв'язного мовлення.

Представники різних спеціальностей мають своє спрямування в предметах зацікавлення. Наприклад, представників галузі знань «Інформаційні технології» може зацікавити опис роботи конкретних комп'ютерних систем, особливості адміністрування, характеристика нової технології цифрового телебачення, переваги й недоліки нової прикладної програми тощо. Студентів напряму підготовки «Біологія» доречно заінтригувати цікавими фактами зі світу тварин і рослин, де вони зможуть використати свої фахові знання, доповнюючи подану інформацію і розширюючи загальний світогляд. Представникам напряму підготовки «Хімія» варто подати пізнавальну інформацію про застосування хімічних речовин у побуті, детально розкрити важливе значення хімії в житті суспільства. Досягнення вчених різних галузей може стати предметом розгляду для інших спеціальностей.

Важливо також подавати інформацію про своєрідність англійської мови, окремі відомості про духовний світ, культуру англійських країн. Багатьох захоплюють цікаві традиції і звичаї інших народів, культурні особливості, виявлені в мові. До прикладу, цікаво дізнатися найдовше англійське слово, де

не повторюється жодна буква алфавіту (uncopywritable – той, що не можна скопіювати), своєрідні порівняння, кліше, тощо. Скажімо вираз на позначення «дуже голодного» англійською звучатиме як «hungry like a horse» (голодний, як кінь) на відміну від українського виразу «голодний, як вовк», вираз «друге дихання» має еквівалент «second wind» (другий вітер), а не буквальный переклад зі словом «breath» (дихання).

Спілкування в закордонних поїздках потребує знань розмовної мови. Тому очевидно, що обмежуватися тільки іноземною мовою за професійним спрямуванням недоцільно, адже туристам необхідно вміти спілкуватися на теми «Погода», «Їжа», «Бронювання квитків», «Подорож різними видами транспорту», «Хвороби» тощо. Відтак пропонуємо користуватися також і англійською мовою загального вжитку. Це доцільно застосовувати насамперед у вивченні граматики, оскільки в цьому випадку студентам не потрібно згадувати терміни, зосереджуючись на засвоєнні граматичного явища; у складанні діалогів на побутову тематику; розігруванні сценки; розв'язуванні різних конфліктних ситуацій, тощо.

Крім ставлення до вивчення іноземної мови, важливо знати, чи немає психологічних проблем у студентів конкретної групи. Адже вони можуть негативно впливати на психо-фізичний стан під час навчання. Передумову такої ситуації іноді становить несприйняття групою певної особи. Тому ми проаналізували відчуття студентів щодо їхнього перебування у групі. Дані опитування подаємо в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Відчуття майбутніх інженерів-програмістів щодо перебування в групі на початку (П) і в кінці (К) експерименту (Додатки Б і В)

Виконавці	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	П		К		П		К		П		К	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
ЕГ	72,2	156	83,8	181	27,8	60	16,2	35	0	0	0	0
Динаміка	+11,6				-11,6				0			
КГ	61,1	121	72,1	152	38,9	82	27,9	59	0	0	0	0
Динаміка	+11				-11				0			

Із результатів аналізу випливає позитивна динаміка зміни відчуттів від перебування в групі. Так, цифри змінилися на користь комфортного відчуття: + 11,6 % (чудово), – 11,6 % (добре) в ЕГ і + 11 % (чудово), – 11 % (добре) у КГ. Отже, атмосфера в групах сприятлива для розвитку навчальних і особистісних характеристик студентів.

Як бачимо з таблиці, переважна більшість студентів упевнено почувається у своїй групі, що сприяє освітньому процесу й налагодженню товариських стосунків серед одногрупників. Відсутні студенти з відчуттям дискомфорту в колективі. Згуртованість у досліджуваних групах ґрунтується на загальній повазі, толерантності та взаємодопомозі. Цьому сприяє звикання до групи й адаптація до начального середовища університету.

Вивченню іноземної мови за професійним спрямуванням може заважати певний дискомфорт на занятті. Дані подаємо в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Наявність у майбутніх інженерів-програмістів дискомфорту при вивченні іноземної мови на початку (П) і в кінці (К) навчального року (Додатки Б і В)

Виконавці	Рівні наявності дискомфорту											
	Високий				Середній				Низький			
	П		К		П		К		П		К	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
ЕГ	13	28	6	13	25,5	55	42,1	91	61,5	133	51,9	112
Динаміка	-7								+16,6			
КГ	17	36	15,1	32	15,2	32	20	42	67,8	143	64,9	137
Динаміка	-1,9				+4,8				-2,9			

Свідченням правильності обраного методу навчання є зменшення психологічного дискомфорту в студентів експериментальної групи на 7 % порівняно з показником контрольної групи в 1,9 %. У зв'язку з ускладненням навчального матеріалу зросла кількість студентів, котрі інколи відчувають дискомфорт на заняттях з іноземної мови: 16,6 % у ЕГ та 4,8 % у КГ. Це набагато краще за постійну стресову ситуацію на заняттях.

Для подолання зазначеної проблеми спробуємо з'ясувати чинники, що її спричиняють. Для цього скористаємося даними таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Причини дискомфорту на заняттях з іноземної мови в майбутніх інженерів-програмістів на початку (П) і в кінці (К) експерименту (Додатки Б і В)

Причини	Відповіді							
	Експериментальна група				Контрольна група			
	П		К		П		К	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
Невпевненість у знаннях	31	67	38,9	84	37,9	80	42,1	89
Відмінність викладання	10,2	22	2,8	6	24,2	51	24,2	51
Недостатність волі для опанування ІМ	56	121	54,2	117	18	38	28	59
Інше	2,8	6	4,1	9	19,9	42	5,7	12

Із таблиці видно, що деякі студенти невпевнені в знаннях (31 % у ЕГ й 38,9 % у КГ) або зізнаються в браку сили волі до навчання (56 % у ЕГ й 54,2 % у КГ). На першому курсі студенти зауважують певну відмінність між викладанням у школі й закладі вищої освіти. Хоча навчально-методичний процес відбувається дещо інакше, але до нього легко при звичаються наполегливі студенти.

Для успішного розвитку особистості чимало важить самооцінка студентів. Вона не лише визначає напрям і спосіб навчальної діяльності, а й керує загальними поведінковими реакціями, в тому числі самоконтролем і самовдосконаленням. Оскільки ми вже проводили опитування на визначення самооцінки на початку експерименту, доцільно простежити її динаміку. Результати аналізу подаємо в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Порівняння самооцінки майбутніх інженерів-програмістів на початку (П) і в кінці (К) експерименту (Додатки Б і В)

Виконавці	Висока				Достатня				Низька			
	П		К		П		К		П		К	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
ЕГ	6,9	15	10,2	22	80,1	173	84,7	183	13	28	5,1	11
Динаміка	+3,3				+4,6				-7,9			
КГ	15,2	32	10	21	80,1	169	83,8	177	4,7	10	6,2	13
Динаміка	-5,2				+3,7				+1,5			

Після застосування особистісно орієнтованого навчання на основі

технології різнорівневого підходу було досліджено зміни в самооцінці студентів і зафіксовано її позитивну динаміку. Отримані показники засвідчують підвищення самооцінки в ЕГ (високої – на 3,3 %, достатньої – на 4,6 %) порівняно з початковими результатами. У контрольній групі спостерігаємо незначне зниження високої самооцінки на 5,2 %, але збільшення достатньої самооцінки на 3,7 %. Ми вважаємо, що на рівень самооцінки особливо впливають результати сесії, усвідомлення складності окремих дисциплін, зміна життєвих пріоритетів та ін. Студенти схильні пов'язувати свої знання і психологічне оцінювання власної особистості.

Крім того, важливо проводити поточний контроль, на чому акцентує Н. Розенберг, стверджуючи, що «крім суто контрольної функції, він значною мірою виконує функцію регулювання ходу засвоєння знань. Аналізуючи відповіді студентів, викладач, з одного боку, виявляє дієвість методичних прийомів, системи викладу навчального матеріалу, а з іншого – визначає, які розумові операції сформовано в певного студента помилково, як слід виправити хибні уявлення» [216, с. 90]. Тому вкрай необхідно здійснювати контроль у самому процесі застосування технології.

Однак, у вивченні іноземної мови професійного спрямування ключовим аспектом є засвоєння фахових термінів та оволодіння граматичними вміннями. Тож розглянемо зведені дані, подані в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Виконання майбутніми інженерами контрольного зрізу (Додатки В і Д)

Завдання	Правильні відповіді			
	ЕГ		КГ	
	%	АЧ	%	АЧ
1.	2.	3.	4.	5.
Лексичні вміння				
1. Співставлення фахової лексики	100	216	85,8	181
2. Вибір синонімів серед термінів	51,4	111	22,7	48
3. Переклад словосполучень професійного спрямування	61,5	132	33,1	70
4. Переклад речень професійного спрямування	38,8	84	18,9	40

1.	2.	3.	4.	5.
Граматичні вміння				
1. Використати теперішній неозначений час у реченнях професійного спрямування	87,1	188	80,1	169
2. Використати теперішній тривалий час у реченнях професійного спрямування	100	216	87,6	185
3. Використати теперішній доконаний час у реченнях професійного спрямування	67,1	145	58,7	124
4. Ступені порівняння термінологічних прикметників	43,9	95	37,9	80
Фонетичні вміння				
1. Вимова закінчень дієслів професійного спрямування	43,9	95	25,1	53

Співставлення колонок з англійськими словами та їхніми українськими еквівалентами дають змогу визначити рівень володіння вивченими лексичними одиницями професійного напряму. Представники експериментальної групи виявили відмінні знання, адже їхні правильні відповіді сягають 100 %. Переважна більшість студентів контрольної групи дали правильні відповіді: 85,8 %. До категорії «правильні» ми зараховували шість-десять влучних співставлень. Часткові відповіді передбачали знання від однієї до п'яти лексичних одиниць, що рідко трапляється серед проаналізованих робіт. Показники підтверджують високий рівень володіння лексикою майбутніми інженерами-програмістами.

Вживання великої кількості синонімів доводить багатство мови, а мовця, що володіє ними, характеризує як фахівця високої кваліфікації. Тож тему включено до змісту перевірки лексичного аспекту іншомовної готовності майбутніх інженерів-програмістів до застосування іноземної мови у професійній діяльності. Спочатку пропонувалося пригадати подібні слова до вивченої лексики. Завдання полегшувалося тим, що називати слід було опрацьовані лексичні одиниці професійного спрямування, підбираючи синоніми до поданих слів загального вжитку. Результати виконання: 51,4 % у ЕГ і 22,7 % у КГ. Студенти звикли до подібних завдань за тривалий час навчальної діяльності, тому легко справились із завданням. Серед чинників

засвоєння: систематичне звертання до цієї теми, пояснення різниці між синонімами, виконання різних вправ на їхнє застосування, особлива увага самотійному відтворення синонімічних рядів.

Наявність неправильних відповідей зумовлена рядом причин. Скажімо, завдання, подане англійською мовою, бентежить студентів під час виконання самотійних робіт. Тому спостерігаємо неправильне виконання, що містять просто переклад запропонованих слів. Це може свідчити не про відсутність знань, а лише про хибне тлумачення завдання, брак часу на виконання, звичайну неухважність, небажання звертатися за поясненням.

Серед опитаних були студенти, котрі помилилися в написанні слів. Правопис в англійській мові – дуже важливий, адже є безліч омонімів, що кардинально змінюють значення слів. Наприклад такі групи омонімів як steel – steal (сталь – красти), sell – cell (продавати – клітина). Проблема полягає не так у запам'ятовуванні, як у правописі вивчених лексем.

Загалом бачимо кілька шляхів усунення таких помилок. Зокрема, акцентування на важливості уточнень незрозумілого, оскільки перепитування сприяє правильному виконанню роботи. Слід не лише пояснювати важливість широкого знання синонімів як альтернативних засобів передачі думки, а й намагатися прищепити студентам бажання вивчити хоча б один-два синоніми до вивченої лексичної одиниці. Залучаючи студентів до таких вправ, варто передбачати можливість добирати синоніми з-поміж поданих слів, а також пропонувати власні варіанти. Це, своєю чергою, сприятиме розвитку творчого мислення. Пригадування вивчених слів, відновлення їхніх семантичних зв'язків, варіювання перекладу речень із застосуванням синонімічних рядів має бути повсякчасною практикою навчального процесу. Усне володіння мовою важливе, однак увагу слід приділяти також написанню лексем.

Не менш важливим аспектом навченості є здатність перекладати словосполучення, що виявляє знання лексичних одиниць і вміння поєднувати їх між собою. Таке завдання є вкрай актуальним, адже становить наступний етап у

формуванні іншомовної готовності студентів. Отримано наступні результати: 61,5 % у ЕГ і 33,1 % у КГ. Достатнє виконання цього завдання підтверджує високий рівень упевненості у своїх силах стосовно перекладу іншомовних слів. Із-поміж іншого, така практика є важливим досягненням у психологічному аспекті навчально-виховного впливу. Хоча ще трапляються помилки, але більшість словосполучень були перекладені. Однак зараховувались лише ті, що мали граматично правильне вживання й написання. Очевидні наполегливість і впевненість при донесенні необхідної думки до адресата.

Причин загальної успішності є декілька. Дається взнаки постійна практика на заняттях у вигляді окремих словосполучень і речень на переклад; відповідей на запитання; самостійних висловлювань іноземною мовою тощо. Крім того, тексти зазвичай вивчають у формі блоків із головним елементом, яким є словосполучення, тому студенти фактично відтворюють вивчене на письмі. Як ми пересвідчилися, до вагомих чинників, що сприяють засвоєнню навичок перекладу належать: часте вживання словосполучень фахової тематики під час виконання усних творчих завдань; логічність і послідовність у подачі матеріалу, де кожен наступний текст пов'язаний із попереднім у лексичному й граматичному аспектах; добре засвоєння студентами опрацьованих лексичних одиниць.

Тому, на нашу думку, рекомендованим напрямом викладацької роботи є повторення головних і службових частин мови, в тому числі прийменників, що слугують зв'язкою між словами в межах словосполучення. Не раз вони відрізняються від українських відповідників, тож їх потрібно чітко запам'ятати. Наведемо приклад: «залежати від» у перекладі звучатиме як «to depend on». Звичайно, існує прийменник «from» (від), але в цьому випадку він недоречний. Уживання такого варіанту засвідчує недостатній рівень володіння мовою, характерний для іноземців.

Оскільки пріоритетом у вивченні іноземної мови завжди є комунікативний аспект, можна обґрунтовано стверджувати, що студенти вміють вправно застосовувати отримані знання насамперед усно. Якщо ж

людина намагається висловитись, то співрозмовник їй, як правило, допомагає, тоді й досягається головна ціль спілкування – обмін інформацією.

Наступною стадією опанування іноземною мовою є переклад речень. Як свідчить практика, це завдання виявляє комплексні знання й уміння студентів. Зокрема, граматичні вміння зв'язувати різні частини мови між собою й будувати речення, лексичні навички підбирати доречні слова й правильно їх розташовувати, здатність запам'ятовувати й передавати іноземною мовою інформацію професійного характеру. Тому за його виконання здебільшого беруться студенти високого й середнього рівнів, представники низького рівня переважно відмовляються від перекладу.

Отримані дані правильних відповідей (38,8 % у ЕГ і 18,9 % у КГ) підтверджують наше припущення щодо появи позитивних результатів навчальної діяльності із застосуванням особистісно орієнтованого навчання на основі технології різнорівневого підходу. Адже до групи виконавців входять і студенти, які спочатку зараховували себе до низького рівня. Виконуючи переклад, вони засвідчили свою готовність до складніших завдань і бажання здобути достатні знання з англійської мови. Потреба в перекладі речень виникає під час пошуку відомостей про новітні іноземні дослідження, написання статті іноземною мовою для українських або закордонних наукових журналів, підготовки анотації, спілкування з іншомовними колегами на міжнародних конференціях і т.п.

Утілюючи досвід викладання в практику, відзначимо чинники, які сприяли успіхам у цьому різновиді роботи: систематичні творчі завдання на використання заданої інформації діалогу чи тексту або складання власної розповіді; логічний зв'язок текстів, який передбачає численне повторення вивченого; граматичні знання, одержані впродовж навчання, які застосовуються під час групування слів у речення; психологічно комфортна ситуація навчання з можливістю власного вибору рівня завдань залежно від засвоєння певної теми; загальне позитивне налаштування освітнього процесу, спрямованого на успішне засвоєння знань; уміння зважено висловлювати

свої думки; навчальний досвід студентів.

Характерно, що назагал опитані справились із завданням успішно й можуть спілкуватися з іноземцями на професійні теми. Це й було метою викладання дисципліни. Адже, як стверджує педагог О. Лучанінова, «особистісно орієнтований підхід не займається формуванням особистості з заданими ознаками, а створює умови для повноцінного прояву й розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу» [291, с. 3]. Отже, йдеться про підвищення психологічних і навчальних показників та створення належних умов для повноцінного розвитку особистості.

Уміння правильно вживати різні категорії часу є важливим аспектом іншомовної комунікації. У завданні акцентувалося на виявленні темпоральних обставин, що характеризують конкретний час дієслова.

Загальна комунікативна спрямованість дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» має на меті навчити студентів спілкуватися іноземною мовлю. Тому граматичний аспект не є пріоритетним у такій ситуації. Більший акцент надається лексичному наповненню заняття, вмінню використовувати професійні словосполучення у фахових ситуаціях.

Часто в молоді спостерігаємо певні психологічні наставлення, які заважають навчанню й нівелюють бажання зрозуміти навчальний матеріал.

Щоб достеменно з'ясувати рівень граматичних знань з англійської мови, ми запропонували студентам використати три найбільш уживані часові форми дієслова (Додатки В і Д). Тема «Теперішній неозначений час» (Present Indefinite) виявилася зрозумілою для більшості студентів (87,1 % у ЕГ і 80,1 % у КГ). Інші, вочевидь, не помітили характерної обставини цієї часової форми й не порівняли запропоновані речення. Існує кілька причин невисоких показників із граматики. З-поміж них виокремлюємо неоднорідний склад груп, за якого студенти мають різну загальноосвітню підготовку. Доки одні повторюють матеріал і засвідчують рівень якісних знань, інші студенти мають вивчати граматичні теми від самого початку, засвоюючи алфавіт і базові правила.

Для покращення рівня засвоєння часових форм дієслова, доцільно

повсякчас повторювати теоретичну частину, а також виконувати вправи, пояснюючи вживання саме обраного граматичного явища. Характерно, що частою помилкою є опускання будь-яких закінчень, тоді як існує лише один виняток – використання закінчення у третій особі однини. Тому відпрацювання цього аспекту є запорукою успішного засвоєння теми.

Часові форми дієслів, як і будь-які граматичні завдання, часто спочатку викликають сум'яття. Але після регулярного виконання таких вправ, пояснення помилок і з'ясування незрозумілого набувається досвід. Неодноразово відмічалось підвищення інтересу в студентів, які зрозуміли принаймні одну з навчальних тем. Зростає їхня самооцінка, з'являється віра у власні сили, виникає бажання навчатися й вдосконалюватися. Це спонукає їх до старанності в навчанні, а викладача – до подальшої підтримки їхнього пізнавального інтересу.

Науковець К. Шаманська пропонує різноманітні прийоми для збільшення пізнавального інтересу. До них включають такі: «демонстрація наочного приладдя, ТЗН; залучення до процесу викладу нового матеріалу яскравих прикладів і фактів; створення проблемних ситуацій, що збуджує внутрішнє протиріччя між новими пізнавальними завданнями і недостатнім рівнем наявних знань для їхнього вирішення; уміння викладача викликати інтерес до винахідливості й могутності людського розуму в пізнанні глибинних явищ природи, розвитку науки й техніки; нетрадиційні форми організації навчального процесу (заняття-змагання, лінгвістичний бій, рольова гра)» [238, с. 135]. Саме використання неординарних форм і змістового наповнення занять здатне пробудити пізнавальний інтерес у студентів і спонукати до глибшого вивчення дисципліни задля розв'язання конкретних пізнавальних завдань.

Дещо кращі результати (100 % у ЕГ і 87,5 % у КГ) показали студенти, продемонструвавши навички вирізняти теперішній тривалий час (Present Continuous). Запропонована тема легше засвоюється через наявність конкретних часових показників. З огляду на результати, робимо висновок, що граматичну дію як процес опанувала переважна більшість студентів.

Найважчою для засвоєння є інша часова форма – теперішній доконаний час (Present Perfect). Ця тема вимагає більших зусиль для розуміння через складність формування й використання двох різних способів утворення дієприкметника. Отримані результати опитування (67,1 % в ЕГ і 58,7 % у КГ) підтверджують цю тезу.

Вочевидь це пов'язано з тривалістю засвоєння матеріалу на момент виконання самостійної роботи. Дається взнаки також складність узгодження часів в англійській мові. При вивченні групи доконаних часів увага акцентується на завершеності дії, що виявляється головним чином через обставини. Проте часто пропонується кілька речень, пов'язаних між собою, які потрібно правильно узгодити. Таким було й запропоноване завдання, де слід звернути увагу на перше речення й узгодити його з другим.

Міцні знання часових форм дієслова, на нашу думку, засвідчують добре володіння іноземною мовою. Серед факторів слабого засвоєння граматики – комунікативна спрямованість навчального процесу, яка основний акцент робить на змісті висловлювання, а не на його граматичних помилках. Підтвердженням цієї тези можуть слугувати факти спілкування з іноземцями, котрі намагаються висловлюватися українською мовою. Часто вони називають неозначену форму дієслова (інфінітив) за необхідності виразити певний час, вживають іменник на позначення множинності в однині, плутають схожі слова, втім це не заважає зрозуміти їхню думку.

Безперечно, помилки слід виправляти, але робити це краще після закінчення повідомлень студентів, щоб не заважати їм висловлюватися далі, не впливати негативно на їхню самооцінку та не псувати бажання взагалі відповідати з остраху за можливі помилки.

Як свідчить практика, запорукою засвоєння граматичних явищ є поєднання теоретичних пояснень побудови й використання граматичних форм із практичними прикладами їхнього вживання. Сприяють засвоєнню також вправи на порівняння часових форм, зокрема перекладу з української мови на англійську. Скажімо, слово «ходив» ми передаємо англійською як

«went» (минулий неозначений час, що означає сам факт дії), а форми доконаного виду «прийшов», «сходив» мають інший відповідник – «has gone» (теперішній доконаний час, де наголошується на результаті дії, її співвіднесенні з теперішньою ситуацією). Так, у першому прикладі відомо, що дію розпочату, а в другому акцентується на її завершенні, на позитивному результаті повернення. Тому вкотре звертаємо увагу студентів на цю різницю, принагідно наводимо відмінності подібних часових груп, пояснюємо типові помилки під час їхнього використання.

Слабка загальноосвітня підготовка дається взнаки тривалий період. Хибні наставлення щодо «непосильної граматики» досить важко подолати. Нерідко трапляється, що студенти закладів вищої освіти засвоюють складні теми, скажімо дієприкметник, але продовжують плутатися у множині іменників. Тому науковець О. Ляшенко вважає, що недостатньо обмежуватися лише вербально-комунікативним і логіко-математичним складниками тесту загальної навчальної компетентності (ТЗНК), «доцільно розширити компетентнісну основу ТЗНК, доповнивши його такими важливими компонентами, як володіння інформаційно-комунікаційними технологіями й комунікативні вміння спілкуватися іноземною мовою» [139, с. 41]. У зв'язку з цим викладачам закладів вищої освіти варто не лише періодично повторювати засвоєного матеріалу, але й пропонувати студентам інші форми використання граматики, такі як підготовка повідомлення, опис фахової дисципліни тощо. При цьому неможливо не використовувати граматичні форми дієслів, водночас зосереджуючись на цікавому змісті.

Виявляючи знання прикметників, студенти мали пригадати способи утворення ступенів порівняння, критерії застосування певного способу, а також деякі особливості їхнього написання. Респонденти показали наступні результати: експериментальна група – 43,9 % правильних відповідей, контрольна – 37,9 %.

Причин незнання ступенів порівняння прикметників убачаємо декілька. Хоча прикметник є самостійною частиною мови, однак належної уваги йому

приділяється мало. Більшість викладачів переважно акцентують на дієслові, котре має різні форми й категорії (час і стан), що формують розуміння будь-якого речення. Інша причина пов'язана з особливостями написання окремих прикметників при утворенні ступенів порівняння. Приміром, heavy – heavier – heaviest (важкий – важчий – найважчий), big – bigger – biggest (великий – більший – найбільший). Тому навіть правильно утворені прикметники (за допомогою додавання суфіксів чи допоміжних слів) містили помилки. Скажімо, не відбулось подвоєння кінцевого приголосного або чергування голосного.

Навчальні прогалини з означеної теми можна й потрібно долати. Під час закріплення теми слід звертати належну увагу на особливості правопису при утворенні ступенів порівняння й засвоювати винятки з правил. Навчаючи категорій дієслова, варто пропонувати також вправи на утворення ступенів порівняння прикметників із використанням активної лексики. До словникового запасу студентів доречно ввести різновиди порівнянь зі сполучниками, як от: as ... as (як ... як), not so ... as (не так ... як) та інші.

Іншим аспектом іншомовної готовності є фонетика. Хоча перевірка фонетичних умінь у письмовому вигляді на перший погляд здається нереальною, це цілком можливо. Для цього ми запропонували студентам розділити дієприкметник другого типу (Participle II) правильних дієслів на три групи відповідно до вимови їхнього закінчення.

Як бачимо з отриманих результатів (таблиця 3.7), більшість студентів виконала фонетичні завдання. Частина студентів (43,9 % в ЕГ і 37,9 % в КГ) зробила його повністю правильно, інша група (41 % у ЕГ і 23 % у КГ) частково справилась із завданням. Одержані дані вважаємо досить непоганими, оскільки фонетичні вміння становлять лише частину від загальних знань і умінь студентів, а набуті вміння – це результат навчального процесу в закладі вищої освіти. Утім, ще трапляються фонетичні помилки, зумовлені рядом причин, у тому числі недостатньою кількістю часу для детального пояснення основних фонетичних норм англійської мови. Доводиться вибирати найважливіші аспекти, зокрема

правильну вимову закінчень дієприкметника другого типу, адже його застосування, крім окремої словоформи, відбувається в доконаному часі, пасивному стані, деяких інфінітивних формах та є ідентичним за формою до вживання правильних дієслів у минулому неозначеному часі.

Оскільки у шкільній практиці здебільшого мало приділяється уваги постановці правильної вимови закінчень, що видно з вимови опитаних, викладачам університету часто доводиться їх перевчати. Порухення усталених стереотипів, як правило, сприймається негативно. Вкрай важко подолати звичку неправильної вимови закінчення «ed», яке слід читати /d/, /t/, /ɪd/ залежно від кінцевого звуку дієслова, але в жодному разі не /ed/, як звикла частина опитаних. Тому ключову роль у такій ситуації грає особа викладача, який має бути доволі гнучким, доводячи правильність своїх тверджень, не ображаючи при цьому вчителів-попередників і самих студентів.

Під час постановки вимови необхідно пам'ятати про поділ звуків на голосні й приголосні, деякі з яких хоча й нагадують відповідники української мови, але не є ідентичними. На заняттях нерідко доводиться приділяти увагу повторенню різних видів голосних (довгі й короткі) й приголосних (дзвінкі й глухі, шиплячі й свистячі, сонорні), пояснюючи різницю між ними.

Не всі студенти можуть одразу зрозуміти й запам'ятати відповідні правила через відмінності в психофізичному розвитку. Одні, опанувавши матеріал, готові одразу послуговуватися ним на практиці, іншим необхідний час і виконання великої кількості вправ для засвоєння інформації на належному рівні. Щоб істотно покращити якість фонетичних знань студентів, викладачу іноземної мови необхідно: навчити студентів виокремлювати закриті й відкриті склади й розрізняти види приголосних англійської мови для засвоєння правильної вимови закінчення після них; постійно тренувати вимову студентів через повсякчасне повторення лексичних одиниць у різних ситуаціях; регулярно повторювати й тренувати правила вимови закінчень.

Поєднанням лексичних і граматичних знань і вмінь студентів виступають творчі завдання. Вони полягали в написанні важливих положень

професійного характеру стосовно вивченого матеріалу. Таке завдання передбачає не лише використання професійної лексики, засвоєної впродовж навчання, а й застосування теоретичних знань і власного досвіду роботи з комп'ютером. Результати подаємо в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Уміння майбутніх інженерів-програмістів
виконувати творчі завдання

Тема завдання	Репродуктивно				Творчо			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
1. Інтернет-послуга	48,1	104	12,8	27	27,8	60	0	0
2. Інтернет-адреса	57,8	125	18	38	43	93	16,1	34

У межах цієї проблеми ми пропонували студентам творчі завдання, покликані допомогти виявити вміння студентів виражати свої думки на фахову тему: описати інтернет-послуги (творче завдання № 1) і пояснити запропоновану інтернет-адресу (творче завдання № 2).

Як свідчать результати аналізу, правильні відповіді склали 48,1 % у ЕГ і 12,8 % у КГ. Частина опитаних належно розтлумачила зміст інтернет-адреси, детально пояснюючи значення кожної складової. Інші зробили все схематично, іноді не дописуючи слова чи подаючи скорочення. Звідси великий відсоток неповних відповідей у виконанні творчого завдання № 1 (детальніші дані подано в Додатку Ж).

Як бачимо, друге завдання серед представників експериментальної групи правильно виконали 57,8 % опитаних, у контрольній групі – 18 %.

Зважаючи на результати, доречно більше уваги приділяти письмовим завданням, тренувати правопис термінів. Близько третини в ЕГ скористалися творчим підходом до тлумачення інтернет-адреси: 27,8 % – ЕГ і 0 % у КГ (перше завдання) та 43 % у ЕГ і 16,1 % у КГ (друге завдання).

Окремі студенти свідомо не виконували творчі завдання. Типовими причинами відмови було: небажання писати з помилками, оскільки у правильності правопису вони не впевнені; брак словникового запасу з

англійської мови на відміну від розповідей на цю тему українською; невпевненість у відповіді; нестача професійних знань; ситуативні причини.

Останнім етапом перевірки дієвості особистісно орієнтованого навчання у зростанні знань і практичних навичок студентів став підсумковий зріз.

Ефективність кожного явища вимірюється певними показниками. Оскільки у вхідному контрольному зрізі ми запропонували досліджувати два аспекти готовності: психологічно-педагогічну складову готовності (мотиваційний і рефлексивно-оцінний компоненти) та іншомовну, то варто порівняти дані двох зрізів, провести бесіди й опитування студентів для з'ясування дієвості запропонованої педагогічної технології, відтак провести тест на визначення рівня навченості в ході експерименту й наприкінці роботи.

При встановленні динаміки зростання психологічної готовності (пожвавлення інтересу, поява або зміцнення бажання, нова мотивація навчання, утвердження переконаності в правильному виборі професії), можна стверджувати, що використання різнорівневого підходу до навчання є ефективним у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням.

У межах підсумкового зрізу ми побудували динаміку рівня знань через поєднання тестових і творчих завдань, які охоплювали три складові вивчення мови: лексичну, граматичну й фонетичну. Підсумковий зріз у вигляді контрольної роботи подаємо в додатку 3.

Оскільки лексика є основою мови, вкрай важливо подавати завдання на співставлення лексичних одиниць та їхнього перекладу, співставлення й групування синонімів із запропонованих слів, співставлення антонімів, утворення похідних, визначення термінів, встановлення істинності чи хибності тверджень, пояснення термінів, визначення зайвих слів із-поміж ряду слів певної тематики, переклад слів і речень професійного спрямування, доповнення визначень тощо. Отримані результати представлено в таблиці 3.9.

Виконання майбутніми інженерами-програмістами лексичних завдань
підсумкового зрізу (Додаток Е)

Завдання	Правильні відповіді			
	ЕГ		КГ	
	%	АЧ	%	АЧ
1. Співставити лексичні одиниці професійного спрямування та їхній переклад	100	216	100	216
2. Співставити синоніми професійного спрямування	82,8	179	63,9	135
3. Згрупувати синоніми професійного спрямування	87	188	63,9	135
4. Співставити антоніми професійного спрямування	98,1	212	62,1	131
5. Утворити похідні від поданих термінів	37,9	82	20,8	44
6. Визначити терміни	96,7	209	88,1	186
7. Встановити істинність / хибність тверджень професійного спрямування	80,1	173	70,1	148
8. Пояснити терміни	41,2	89	18	38
9. Визначити зайве слово з-поміж фахових термінів	54,2	117	34,1	72
10. Перекласти слова професійного спрямування	65,7	142	54,9	116
11. Перекласти речення професійного спрямування	48,1	104	13,7	29
12. Доповнити визначення термінів	27,8	60	25,1	53

Розглянувши отримані дані, можемо зробити такі висновки. Лексичну складову студенти опрацювали досить успішно, адже із запропонованих дванадцяти завдань лише чотири у експериментальній і п'ять у контрольній групах виконано з результатом менше ніж 50 %. Респонденти вміють співставляти лексичні одиниці, оперують синонімами, виокремлюють їх з-поміж запропонованих слів, можуть також співставляти антоніми. Утворення похідних як творче завдання становить певну проблему: правильних відповідей отримано 37,9 % у ЕГ і 20,8 % у КГ. Відносно низька результативність пов'язана з браком належної уваги в студентів до широкого розмаїття префіксів і суфіксів англійської мови.

Визначення і пояснення термінів, а також встановлення зайвого слова потребувало як професійних, так і іншомовних знань. Із перекладом слів професійного спрямування студенти справилися досить добре – 65,7 % правильних відповідей у ЕГ і 54,9 % у КГ. Використати сукупність лексичних і граматичних знань у межах перекладу речень професійного спрямування змогли мало студентів: 48,1 % правильних відповідей у ЕГ і 13,7 % у КГ.

До важливих граматичних тем зараховуємо форми дієслів «to be» (бути) й «to have» (мати), часові форми неозначеного, тривалого й доконаного часів, пасивний та активний стани, різні види запитань, множину іменників, модальні дієслова, обставини часу, інфінітив, герундій і дієприкметник / дієприслівник.

Формулювання завдань і результати перевірки граматичних знань і вмінь студентів подаємо в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Виконання майбутніми інженерами-програмістами
граматичних завдань підсумкового зрізу (Додаток 3)

Завдання	Правильні відповіді			
	ЕГ		ЕГ	
	%	АЧ	%	АЧ
1. Використати різні форми дієслова «to be» у реченнях професійного спрямування	50	108	49,7	105
2. Утворити форми «to have» у реченнях професійного спрямування	46,7	101	46,9	99
3. Визначити час і стан речень професійного спрямування	50	108	30,8	65
4. Використати потрібні часові форми на основі речень професійного спрямування	56	121	36,9	78
5. Утворити минулий неозначений час у реченнях професійного спрямування	73,1	158	58,7	124
6. Побудувати спеціальні запитання до речень професійного спрямування	46,7	101	18	38
7. Утворити множину іменників-термінів	76,8	166	64,9	137
8. Утворити розділові запитання до речень професійного спрямування	35,1	76	34,1	72
9. Ужити допоміжні «do/does, did» при побудові речень професійного спрямування	69,9	151	62,1	131
10. Додати закінчення «s/es» у теперішньому неозначеному часі (3 особа однини) для речень професійного спрямування	82,8	179	80,1	169
11. Перетворити активний стан на пасивний у реченнях професійного спрямування	30,1	65	18	38
12. Перетворити пасивний стан на активний у реченнях професійного спрямування	12,9	28	8	17
13. Використати обставини часу в реченнях професійного спрямування	52,8	114	15,2	32
14. Утворити дієприкметник першого типу від дієслів професійного спрямування	64,8	140	49,7	105

Успішне виконання граматичних завдань представниками ЕГ підтверджене загальним рівнем виконання всіх завдань. Він склав вище

50 % у восьми із запропонованих дванадцяти завдань. Студенти КГ досягли цього у чотирьох завданнях. Як свідчать результати таблиці. Студенти добре засвоїли форми допоміжних дієслів, минулий неозначений час, множину іменників, спеціальні й розділові запитання і т. д. Найбільше складнощів викликала тема пасивного стану (12,9 % у ЕГ і 8 % у КГ) та обставин (52,8 % у ЕГ і 15,2 % у КГ).

Фонетична складова підсумкового зрізу включала вправи на позначення «німих» букв, встановлення вимови літер «с» і «g», визначення вимови закінчення «s/es» у множині іменників і закінчення «ed» у дієсловах, добір та доповнення омонімів, використання подібних буквосполучень al/ar, or/aw, u/o, gh/f. Дані подаємо в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Виконання майбутніми інженерами-програмістами фонетичних завдань підсумкового зрізу (Додаток Е)

Завдання	Правильні відповіді			
	ЕГ		КГ	
	%	АЧ	ЕГ	АЧ
1. Позначити «німі» букви у термінах	77,8	168	65,9	139
2. Встановити вимову літер «с» і «g» в лексиці професійного спрямування	82,8	179	67,8	143
3. Визначити вимову закінчення «s/es» у множині іменників-термінів	33,8	73	21,8	46
4. Визначити вимову закінчення «ed» у дієсловах професійного спрямування	47,2	102	24,2	51
5. Вибрати омоніми до вказаних термінів	76,8	166	53,1	112
6. Доповнити омоніми-терміни	62	134	61,1	129
7. Вставити буквосполучення «ee/ea» у лексичні одиниці фахового спрямування	87	188	84,8	179
8. Вставити буквосполучення «or/aw» у лексичні одиниці фахового спрямування	87	188	84,8	179
9. Вставити буквосполучення «gh/f» у лексичні одиниці фахового спрямування	87	188	82,9	175

Як видно з отриманих результатів, показники експериментальної групи за кожним завданням перевищують дані контрольної групи. Це можна пояснити звичністю виконання таких вправ студентами досліджуваної групи порівняно з однокурсниками. Останніх навчали різні викладачі, не завжди

застосовуючи ідентичну методику викладання. Крім того, лексеми з «німими» літерами й омоніми головним чином не розглядаються на заняттях через відсутність достатнього рівня підготовки студентів. Ми використовуємо ці аспекти для активізації пізнавального інтересу й розкриття привабливості дослідження мови як своєрідного об'єкту вивчення.

Отримані дані свідчать, що студенти назагал знають слова з «німими» буквами (77,8 % у ЕГ і 65,9 % у КГ правильних відповідей) й мають навички правильної вимови літер «с» і «g» (82,8 % у ЕГ і 67,8 % у КГ). Найлегшим виявилось завдання з написання подібних буквосполучень: від 82,9 % у КГ до 87 % респондентів у ЕГ успішно справились із завданням.

Дещо складнішим виявилось завдання з початкового етапу вивчення англійської мови, що вимагало певних фонетичних знань вимови закінчення «s/es» у множині іменників. Лише 54,2 % у ЕГ і 21,8 % у КГ справилися з ним.

Глибоко та всебічно проаналізувавши матеріали підсумкового зрізу, робимо висновок, що не зважаючи на наявність певних навчально-виховних проблем, відбулися позитивні зміни в навчальному й психологічному аспектах освітньої діяльності майбутніх інженерів-програмістів.

Характерно, що упродовж викладання іноземної мови стали очевидними позитивні зрушення завдяки застосуванню особистісно орієнтованого підходу до навчання. Одні проявляються значною частиною правильних відповідей, інші – великим відсотком виконання різних завдань. Студенти стали впевненішими у своїх силах. Звичайно, залишається чимало проблемних аспектів у правописі, вимові закінчень і граматиці, які потребують додаткового розгляду, але загальний поступ спостерігається в емоційній атмосфері груп, позитивному налаштуванні на працю, інтерактивній співпраці викладача й студентів.

Для надолужування упущень у навчальному процесі слід ширше практикувати усні відповіді; давати можливість студентам спиратися не лише на опрацьовані тексти, а й на фахові знання й власний досвід; звертати увагу також на правопис слів, що дуже важливо для механічного запам'ятовування

лексичних одиниць.

Викладачу необхідно проаналізувати наявні фактори й унести зміни в навчально-методичну діяльність для покращення ситуації. Відтак цілком доречним є повтор розглянутих тем, які викликають складнощі в студентів. Не зайвою є цілеспрямована методична діяльність, розрахована на повсякчасне відпрацювання пройденого матеріалу. Це сприятиме кращому засвоєнню знань та набуттю навичок із використання отриманих знань.

Звичайно, у контексті особистісно орієнтованого навчання орієнтуватися виключно на обов'язковість глибоких знань студентів не зовсім коректно. Науковець С. Сафарян подає наступне обґрунтування. По-перше, особистісно орієнтоване навчання покликане сприяти інтелектуальному розвитку особистості через включення її індивідуально-особистісного досвіду до пізнавальної діяльності для самоактуалізації людини й реалізації її потенціалів. По-друге, в такому навчанні оцінюється не стільки рівень засвоєння знань (хоча існує оцінка), скільки здатність молодій особі проявити себе, реалізувати свої потенційні можливості, тобто маємо справу з індивідуальним особистісним зростанням [199].

Після впровадження особистісно орієнтованого навчання ми зафіксували встановлення психологічної стабільності й істотне поживлення в навчально-пізнавальній активності студентів галузі знань «Інформаційні технології». У психологічному плані з'явилося ряд позитивних зрушень. Найважливіші серед них такі:

- відсутність побоювань перед нездоланим завданням через можливість обрати легший варіант, навіть змінюючи вид роботи у процесі виконання;
- поява зацікавлення у студентів низького рівня підготовки у зв'язку з реальною можливістю справитись із завданням;
- зникнення суб'єктивності оцінювання, оскільки студент сам обирає варіант, а відтак і максимальний бал за виконання завдань;
- прозорість накопичення балів упродовж усього періоду навчання;
- можливість зростання в навчально-професійному плані, де вибір рівня

- завдань можна змінювати залежно від міцності знань із конкретної теми;
- демократичність діяльності, коли вибір робить студент, а не викладач, що завжди сприяє отриманню позитивних емоцій;
 - набуття більшої впевненості відповідей порівняно з початковим етапом;
 - зростання самооцінки студентів слабкого рівня через рівні можливості;
 - зменшення відповідальності за незасвоєння складного навчального матеріалу (базуючись на принципах трьох можливих рівнів знань);
 - зниження обсягу неопрацьованого матеріалу, оскільки гірша підготовка до занять означає не відсутність балів, а лише до їхнє зменшення;
 - спрямованість навчальної енергії на виконання складніших завдань із вищим балом оцінювання, тобто самостійне прагнення підвищити рівень володіння мовою;
 - поява здорової конкуренції щодо складнощів виконання завдань.

Загалом, лібералізація, паритетність і демократія в навчанні – важливі чинники формування цілісної особистості. Тому підтримаємо думку науковця Л. Шелюк, котра зауважує, що «демократизація вищої освіти не є кінцевим етапом, а становить водночас невпинний процес і мету, якої необхідно постійно прагнути. Вона по-справжньому буде дієвою тільки тоді, коли викладачі та студенти постійно дбатимуть про неї, укорінятимуть і захищатимуть її, будуть ставитися до неї як до уособлення громадянських прав і свобод» [230, с. 66].

Іншомовна готовність до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням набула чітких рис поліпшення. Про це свідчать навчальні покращення в експериментальній групі:

- усвідомлення реальності засвоєння будь-якого граматичного матеріалу, котрий можна опрацювати хоча б на мінімальному рівні;
- зосередження на лексичній складовій свого рівня;
- засвоєння деяких синонімів, омонімів і схожих лексем у різних варіаціях;
- більші прояви іншомовної комунікативності в освітньому процесі порівняно з початковим етапом;

- збільшення частоти використання іноземної мови у процесі оперування термінами;
- зростання рівня використання похідних і усвідомлення значень окремих суфіксів і префіксів;
- покращення вимови слів загальної англійської мови;
- уточнення й засвоєння правильної вимови термінів.

З огляду на покращення психологічного та іншомовного аспектів готовності після запровадження особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу його дієвість очевидна.

Для визначення зміни готовності студентів галузі знань «Інформаційні технології» ми побудували діаграму – рис. 3.4, які подають дані на початковому й кінцевому етапах експерименту.

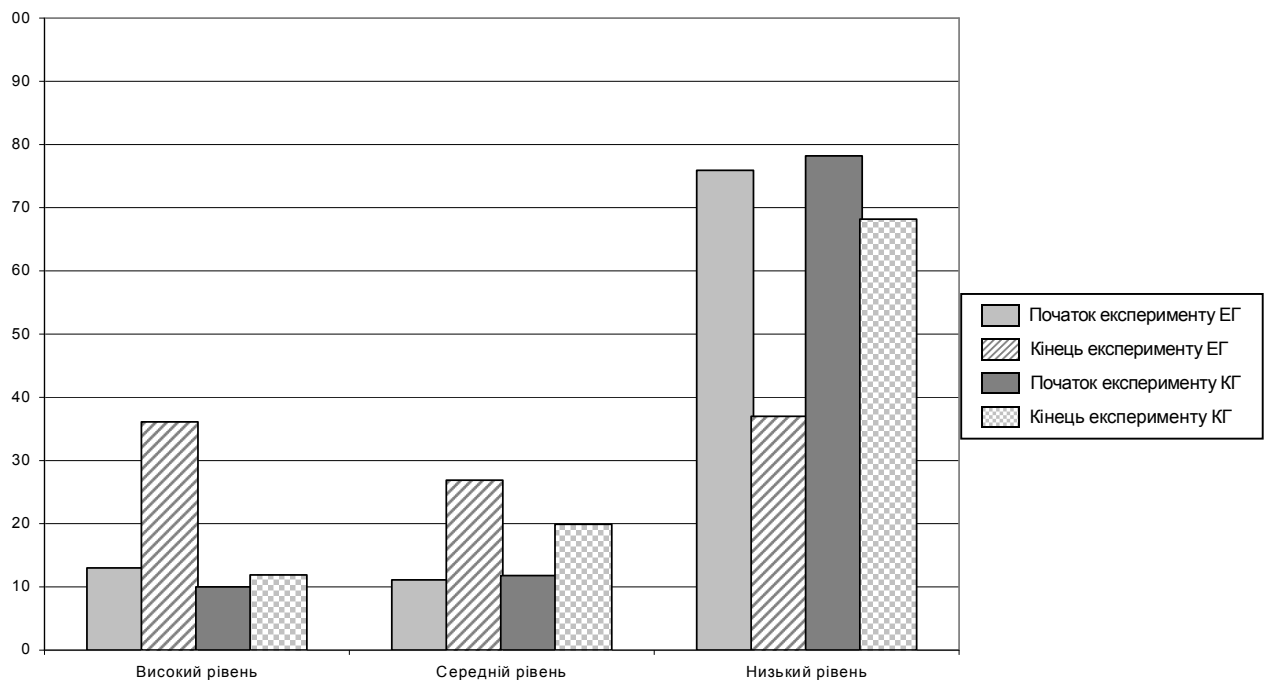


Рис. 3.4. Динаміка формування в майбутніх інженерів-програмістів готовності на початку і наприкінці формувального експерименту

Як видно з діаграми, контрольна і експериментальна групи виявили поступове зростання навчальних показників. Однак суттєвіші покращення відбулися саме в експериментальній групі, де запровадили особистісно орієнтоване навчання: зростання високого рівня на 23,1 % у ЕГ і на 1,9 % у

КГ, зростання середнього рівня на 15,8 % у ЕГ і на 8,1 % у КГ.

Початкові дані дослідження засвідчують низький рівень готовності майбутніх інженерів-програмістів використовувати іноземну мову у професійній діяльності.

Ми врахували мотивацію студентів для створення й упровадження в освітній процес із дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» експериментальної моделі формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності.

Під час викладання іноземної мови відповідно до запропонованої експериментальної моделі формування готовності до застосування іноземної мови у професійній діяльності ми цілеспрямовано:

- зосереджували увагу студентів на можливостях і перспективах використання знань, умінь і навичок із навчальної дисципліни в майбутній професійній діяльності (зможі відстеження нових розробок у галузі інформаційних технологій закордоном, отримання додаткової інформації провідних виробників комп'ютерної техніки, спілкування з іноземними колегами через різноманітні засоби зв'язку тощо);

- повідомляли студентам про потребу знання іноземної мови для використання набутих знань, умінь і навичок у повсякденному житті (зادля орієнтування в інструкціях та описах ліків, побутових приладів і т. ін.);

- пояснювали позитиви іншомовної компетентності, зокрема розуміння новотворів і запозичень з англійської мови (приміром, хафбек – від англ. half back «півзахисник», креативний – від англ. creative «творчий», медійний – від англ. mass media «засоби масової інформації»).

Відтак, після запровадження в освітній процес особистісно орієнтованого навчання на основі технології різнорівневого підходу ми виявили зростання навчальних та особистісних показників. До якісних навчальних показників ми зараховуємо такі зміни: зацікавлення студентів у виконанні навчальних завдань; покращення підготовки до занять; відсутність остраху перед неправильними відповідями; поліпшення пам'яті через

систематичність навчального процесу; зменшення кількості студентів-боржників на час складання заліку; реальне оцінювання власних сил із потенційною кількістю балів; зростання навчального рівня при виконанні лексичних завдань і стабілізація знань щодо граматичних завдань.

Не менш важливим є зростання особистісних показників студентів. Вони виражені в підвищенні самооцінки опитаних; взаємоповазі між студентами; стійкому зворотньому зв'язку студентів із викладачем; становленні критичного мислення; тяжінні до самовдосконалення через поступове підвищення рівня складнощів окремих завдань; зміцнення упевненості у власних силах; реалізації вимог демократичних принципів освітнього процесу; розвитку здібностей і формуванні самосвідомості.

На основі теоретичних даних і практичного досвіду було здійснено розподіл першокурсників на три групи залежно від рівня знань і ставлення до навчального процесу загалом. До першої групи входять сильні й зацікавлені студенти. Друга має досить наполегливих представників, які, віддають перевагу вивченню лише цікавого інтригуючого матеріалу. Третю категорію становлять слабкі студенти й ті, що не хочуть вивчати іноземну мову через брак досвіду, неправильний попередній педагогічний підхід, упередженість чи особисті проблеми. Викладачам доречно застосовувати методи, покликані задовольняти особистісні й навчальні потреби кожної з груп. Зокрема, підвищувати вимоги до представників першої групи, практикувати неординарні методи у виконанні типових завдань і активізувати ініціативу для другої групи студентів. Третя група потребує розробки максимально простих і зрозумілих завдання чітко визначеного обсягу, які містять зразки виконання й необхідні пояснення.

До чинників характеристики особистості зараховуємо: потреби, інтереси, ідеали, переконання, мотиви; знання, уміння й навички; характер, темперамент і здібності. Врахування зазначеного є вкрай важливим для налагодження демократичних взаємин за схемою «викладач – студенти».

Після проведення контрольних і підсумкового зрізів, проаналізувавши

динаміку формування іншомовної готовності на різних етапах проведення експерименту, ми зафіксували зростання навчальних і особистісних показників студентів.

До навчальних показників ми відносимо наступні зміни: зацікавлення у виконанні навчальних завдань, кращу підготовку до занять, відсутність остраху перед неправильною відповіддю, покращення пам'яті через систематичність навчального процесу, зменшення кількості студентів-боржників на час складання заліку, реальне оцінювання власних сил, зростання досвіду у використанні лексики та зміцнення граматичних знань.

Зростання особистісних показників студентів проявляється у вигляді: підвищення самооцінки учасників експерименту, взаємоповаги між студентами, інтерактивного зв'язку студентів і викладача, становлення критичного мислення молоді, прагнення до самовдосконалення через поступове зростання рівня складності окремих завдань, набуття впевненості у власних силах, відтак – утвердження демократичних принципів навчання.

Тому очевидно, що особистісно орієнтоване навчання на основі різнорівневого підходу є нагальною потребою для професійної підготовки й формування зрілої особистості майбутнього інженера-програміста.

3.4. Аналіз достовірності результатів педагогічного експерименту

У контрольній фазі формувального етапу експерименту ми робимо опрацювання отриманих даних на основі проведення підсумкового зрізу. При цьому здійснюється його узагальнення, систематизація і теоретичний аналіз. На цьому ж етапі відбувається опис результатів.

Наше експериментальне дослідження передбачає вирішення таких проблем: статистично підтвердити співпадання початкового стану експериментальних та контрольних груп; встановити відмінність (та підтвердити її статистично) кінцевого стану експериментальних та контрольних груп після проведення формувального експерименту.

На початку формувального етапу експерименту шляхом анкетування ми здійснили оцінювання рівнів сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Динаміка сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів до формувального етапу експерименту

Рівні сформованості готовності	КГ (осіб)	ЕГ (осіб)	КГ (%)	ЕГ (%)
Низький	165	164	78	76
Середній	25	24	12	11
Високий	21	28	10	13
Усього	211	216		

Через анкетування ми визначили кінцевий стан сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів, які навчалися за нашою моделлю в експериментальних групах та у студентів, які навчалися за традиційної організації цього процесу в контрольних групах. Обраховані та узагальнені результати зведено в табл. 3.13.

Таблиця 3.13

Динаміка сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів після формувального етапу експерименту

Рівні сформованості готовності	КГ (осіб)	ЕГ (осіб)	КГ (%)	ЕГ (%)
Низький	144	80	68	37
Середній	42	58	20	27
Високий	25	78	12	36
Усього	211	216		

Метою експериментальної частини нашого дослідження є емпіричне підтвердження справедливості теоретичних результатів, тобто обґрунтування того, що запропонований педагогічний вплив більш ефективний. Для цього

ми показуємо, що, будучи застосованим до того ж об'єкту (до груп студентів), він дає кращі результати, ніж застосування традиційних педагогічних впливів. У цьому випадку експериментальна група порівнюється з контрольною. Різницю ефектів педагогічних впливів буде обґрунтовано, якщо ці дві групи, спочатку однакові за своїми характеристиками, розрізняються після реалізації педагогічних впливів. Отже, потрібно провести два порівняння й показати, що при першому порівнянні (до початку формувального експерименту) характеристики експериментальної та контрольної групи збігаються, а при другому (після закінчення експерименту) – різняться.

Для цього формулюємо статистичні гіпотези: гіпотеза про відсутність відмінностей (так звана нульова гіпотеза); гіпотеза про значимість відмінностей (так звана альтернативна гіпотеза).

Для прийняття рішень про те, яку з гіпотез (нульову або альтернативну) слід прийняти, використовуємо вирішальні правила – статистичні критерії. Тобто, на підставі інформації про результати спостережень (характеристик членів експериментальної та контрольної групи) обчислюємо число, зване емпіричним значенням критерію. Це число порівнюється з відомим (заданим таблично) еталонним числом, яке називається критичним значенням критерію.

Критичні значення наводяться для декількох рівнів значимостей. Рівнем значимості називається ймовірність помилки, що полягає у відхиленні (не прийнятті) нульової гіпотези. Це значить, що є ймовірність того, що відмінності пораховані істотними, а вони насправді є випадковими. Зазвичай використовують рівні значущості (що позначаються α), рівні 0,05, 0,01 і 0,001. У педагогічних дослідженнях зазвичай обмежуються значенням 0,05, тобто, допускається не більше, ніж 5 % можливість помилки.

Для даних, які представлено порядковою шкалою, ми використовуємо критерій однорідності «хі-квадрат» (χ^2), емпіричне значення $\chi_{\text{емп}}^2$ якого обчислюється за такою формулою:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N * M * \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i - m_i}{N - M}\right)^2}{n_i + m_i} \quad (\text{ф.1}),$$

де N – кількість студентів в експериментальній групі,

M – кількість студентів у контрольній групі,

n_i – елементи вибірки в експериментальній групі,

m_i – елементи вибірки в контрольній групі.

Критичні значення $\chi_{\text{емп}}^2$ критерія χ^2 для рівня значущості $0,05$ наведено в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Критичні значення критерію для рівня значимості $\alpha = 0,05$

$L-1$	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	3,84	5,99	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,52	16,92

Алгоритм визначення достовірності збігів і відмінностей для експериментальних даних, представлений порядковою шкалою, полягає в наступному:

1. Обчислити для порівнюваних вибірок $\chi_{\text{емп}}^2$ - емпіричне значення критерію χ^2 за формулою (ф.1) .

2. Порівняти це значення з критичним значенням $\chi_{0.05}^2$, узятим з таблиці 5.3: якщо $\chi_{\text{емп}}^2 \leq \chi_{0.05}^2$, то зробити висновок: «характеристики порівнюваних вибірок збігаються з рівнем значущості $0,05$ », якщо $\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{0.05}^2$, то зробити висновок «достовірність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок складає 95% ».

Застосуємо цей алгоритм для даних з таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Динаміка сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів до і після формувального етапу експерименту в КГ та ЕГ

Рівні знань	КГ до формув. етапу	ЕГ до формув. етапу	КГ після формув. етапу	ЕГ після формув. етапу
Низький	165	164	144	80
Середній	25	24	42	58
Високий	21	28	25	78

Спочатку обчислюємо за формулою (ф.1) емпіричні значення критерію χ^2 . Наведемо розрахунок. Параметри експериментальної групи ($N = 216$) після закінчення експерименту: $n_1 = 80$, $n_2 = 58$, $n_3 = 78$, контрольної групи ($M = 211$) після закінчення експерименту: $m_1 = 144$, $m_2 = 42$, $m_3 = 25$. Підставляючи в формулу (ф.1), отримуємо:

Отже, $\chi^2 = 48,07$ (для ЕГ і КГ після експерименту).

Параметри експериментальної групи до експерименту: $n_1 = 164$, $n_2 = 24$, $n_3 = 28$, контрольної групи до експерименту: $m_1 = 165$, $m_2 = 25$, $m_3 = 21$. Підставляючи у формулу (ф.1), отримуємо:

Отже, $\chi^2 = 0,97$ (для ЕГ і КГ до експерименту).

Параметри експериментальної групи до експерименту: $n_1 = 164$, $n_2 = 24$, $n_3 = 28$, контрольної групи після експерименту: $m_1 = 144$, $m_2 = 42$, $m_3 = 25$. Підставляючи у формулу (ф.1), отримуємо:

Отже, $\chi^2 = 6,32$ (для ЕГ КГ до і після експерименту).

Аналогічно обчислюються всі інші можливі результати парних порівнюваних груп (експериментальна і контрольна групи до початку і після закінчення експерименту). Результати обчислень наведено в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Результати парних порівнюваних груп (експериментальна і контрольна) до початку і після закінчення експерименту

	КГ до	ЕГ до	КГ після	ЕГ після
КГ до	-	0,965	6,14715	-
ЕГ до	0,965	-	6,31992	66,6689
КГ після	6,14715	6,31992	-	48,0656
ЕГ після	-	66,6689	48,0656	-

Дані таблиці 3.16 містять емпіричні значення критерію χ^2 для порівнюваних груп, відповідних рядку і стовпців. Жирним шрифтом виділено результати порівняння характеристик експериментальної та контрольної групи до початку і після закінчення експерименту. Наприклад, емпіричне значення критерію $\chi_{\text{емп}}^2$, яке отримане при порівнянні характеристик контрольної групи до початку експерименту (другий рядок таблиці 3.16) та експериментальної групи до початку експерименту (третій стовпчик таблиці 3.16), складає 0,97.

У нашому випадку $L=3$ (визначено три рівні готовності – «низький», «середній» і «високий»). Отже, $L - 1 = 2$. Із таблиці 3.16 отримуємо для $L - 1 = 2$ $\chi_{0.05}^2 = 5,99$. Тоді з таблиці 3.16 видно, що всі емпіричні значення критерію $\chi_{\text{емп}}^2$, крім результатів порівняння експериментальних та контрольної груп після закінчення експерименту, менше критичного значення.

Відтак *«характеристики всіх порівнюваних вибірок, крім експериментальної та контрольної груп після закінчення експерименту, збігаються з рівнем значущості 0,05»*.

Це дає змогу зробити висновок про несуттєві відмінності в показниках, що характеризують компоненти готовності до застосування нашої моделі формування готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності

в майбутніх інженерів-програмістів у контрольних та в експериментальних групах на початку формувального етапу експерименту (рис. 3.5).

Отже, ми встановили статистичне співпадання у вимірах початкового стану експериментальних та контрольних груп.

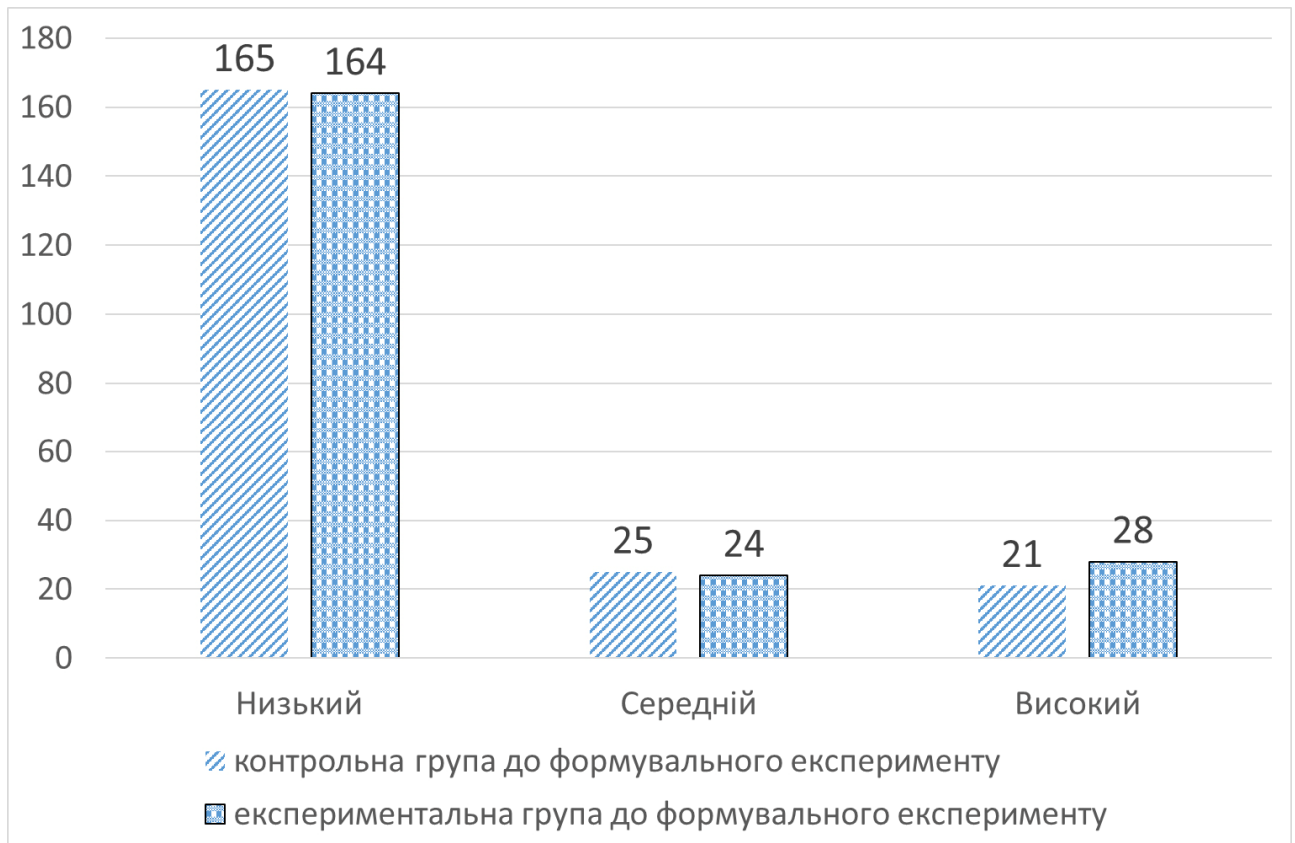


Рис. 3.5. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів до початку формувального етапу експерименту у відсотках у КГ та ЕГ

Так як $\chi^2 = 48,07 > 5,99 = \chi_{0,05}^2$, то «достовірність відмінностей характеристик експериментальної та контрольної груп після закінчення експерименту становить 95%».

Отже, початкові стани експериментальної та контрольної груп співпадають, а кінцеві (після закінчення експерименту) – різняться. Можна зробити висновок, що ефект змін обумовлено саме застосуванням експериментальної методики навчання.

Таким чином, ми статистично підтвердили дієвість запропонованої моделі формування готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів. Отже, можемо стверджувати, що ця модель є дієвою й статистично обґрунтованою.

Наочно зміни у рівнях сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів в експериментальних і контрольних групах на момент закінчення експериментального навчання наведено на рисунку 3.6.

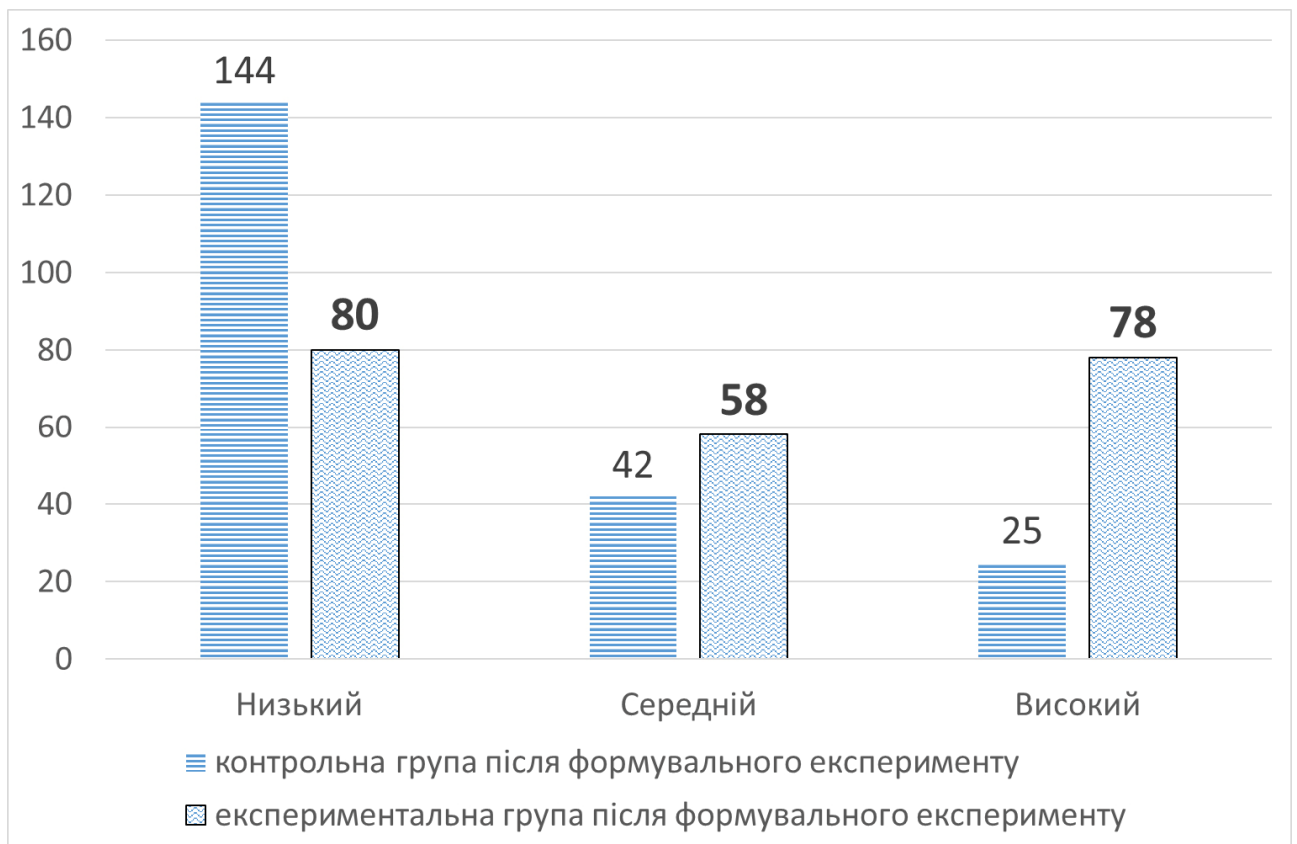


Рис. 3.6. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів після формувального етапу експерименту у відсотках у КГ та ЕГ

Таблиця 3.17

Динаміка сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів до і після формувального етапу експерименту в КГ та ЕГ нашої вибірки

Рівні сформованості готовності	КГ до експ. (осіб)	КГ після (осіб)	КГ до (%)	КГ після (%)	Різниця у відсотках
Низький	165	144	78	68	-10
Середній	25	42	12	20	8
Високий	21	25	10	12	2

Таблиця 3.18

Динаміка сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів до і після формувального етапу експерименту в ЕГ нашої вибірки

Рівні сформованості готовності	ЕГ до (осіб)	ЕГ після (осіб)	ЕГ до (%)	ЕГ після (%)	Різниця у відсотках
Низький	164	80	76	37	-39
Середній	24	58	11	27	16
Високий	28	78	13	36	23

Зауважимо, що традиційна система формування готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів у контрольних групах не спричинила суттєві (статистично значимі) зміни у формуванні компонентів цієї готовності у студентів.

Отже, формувальний етап педагогічного експерименту, проведений зі студентами – майбутніми інженерами-програмістами, показав дієвість системи навчання, яку ми розробили.

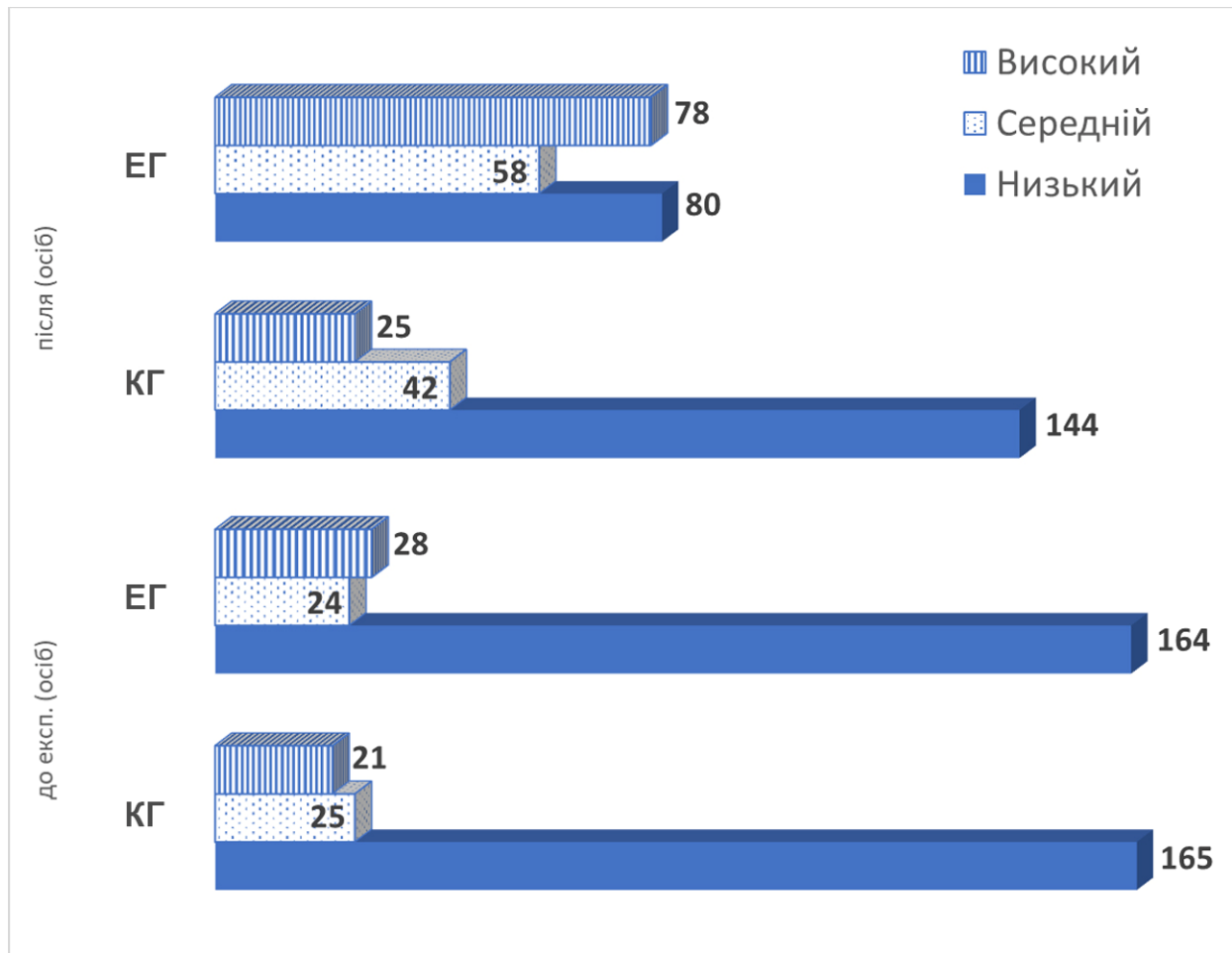


Рис. 3.7. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності в майбутніх інженерів-програмістів до та після формувального етапу в КГ та ЕГ

Завершальний етап експерименту також довів, що більшість студентів експериментальних груп піднялася на вищий рівень у розвитку готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності. За результатами статистичної обробки анкет учасників експерименту ми констатували суттєве підвищення параметрів усіх показників критеріїв, що вимірювалися.

Отже, простежена динаміка формування готовності на початку і в кінці експерименту, яка значно зросла в експериментальній групі порівняно з контрольною, переконує, що розроблена модель формування готовності є не лише ефективною але й достовірною.

Висновки до третього розділу

Для підвищення рівня готовності пропонуємо модель формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності, котра містить чотири взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий (соціальне замовлення, мета, завдання, принципи, підходи); змістовий (структура компонентів готовності); організаційно-процесуальний (методи, форми й засоби навчання) і результативний (очікувані результати).

Для успішного застосування моделі формування готовності слід дотримуватися важливих умов. Дослідивши різні підходи до класифікації умов із позиції педагогіки та психології, ми виокремили авторські умови формування готовності, до яких віднесли: психологічні (мотивованість, задоволення особистісних потреб, налагоджений взаємозв'язок між викладачем і студентами, позитивне налаштування освітнього процесу, психологічна готовність викладача, творчі підходи в роботі); організаційно-педагогічні (тривалість вивчення іноземної мови, розподіл навчального навантаження, обсяг годин, гнучкість педагогічних методів, готовність викладача до самовдосконалення); професійно-технологічні (методика проведення занять, хід подачі матеріалу, вибір засобів навчання, структура розподілу лексико-граматичного наповнення дисципліни); ресурсно-методичні (навчально-методичні підручники й посібники, розроблених викладачем-практиком).

Підвищити рівень готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності цілком можливо, послуговуючись розробленою моделлю та дотримуючись зазначених умов освітнього процесу.

З'ясувавши структуру особистості (за І. Малафіїком), яка включає спрямованість (потреби, інтереси, ідеали, переконання, мотиви діяльності й поведінки, світогляд); знання, уміння й навички; індивідуально-типологічні особливості (характер, темперамент, здібності) й окресливши вплив

індивідуального характеру, темпераменту й здібностей на ефективність здійснення освітнього процесу, ми дійшли висновку про необхідність активної навчальної діяльності студента як єдиного способу набуття знань, умінь і навичок. Відмічаємо важливість тісного зворотнього зв'язку між викладачем і студентом, завдяки якому здійснюється навчальний і психологічний вплив на формування особистості.

Дослідивши алгоритми формування різних видів готовності, ми обрали трикомпонентну процедуру формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до застосування іноземної мови у професійній діяльності, що складається з таких етапів: початкового, формувального й аналітичного. На початковому етапі відбувалася підготовка методичного забезпечення й перевірка вихідного рівня знань і вмінь студентів. Безпосереднє використання педагогічної технології різномірного підходу здійснювалося в межах формувального етапу. Наприкінці експерименту ми провели аналітичну роботу, на що й був спрямований останній етап.

Розкривши мету, завдання, встановивши експериментальні об'єкти, визначивши критерії оцінювання, методи й засоби, ми пояснили організацію констатувального та формувального експериментів.

Для з'ясування ефективності запропонованого підходу до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням наприкінці освітнього процесу було проведено підсумковий зріз. Через використання спостереження, бесід і опитування студентів галузі знань «Інформаційні технології», проведення контрольного зрізу № 2 й самостійної роботи ми виявили покращення у навчальній та психологічній діяльності студентів після застосування особистісно орієнтованого підходу в освітній процес.

Дослідивши бажання, інтерес, мотивацію до вивчення іноземної мови, усталеність професійного вибору, міркування щодо виконавця вибору завдання, відчуття стосовно перебування у групі, самооцінку, наявність та причини дискомфорту на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням, ми з'ясували спосіб для підвищення зазначених показників

через запровадження моделі формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності.

Визначивши змістові компоненти іншомовної готовності, зокрема знання з лексики (переклад і визначення термінів, оперування синонімами, переклад речень, здатність описати певні фахові поняття), граматики (використання допоміжних дієслів, утворення спеціальних та розділових речень, застосування окремих часових форм, утворення закінчень у різних видів дієслів, вживання різних форм дієслова) й фонетики (знання вимови поширених закінчень іменників і дієслів, омонімів та «німих» букв) та врахувавши творчі прояви студентів, ми зафіксували підвищення рівня володіння іноземною мовою після впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання майбутніх інженерів-програмістів.

Опрацьовані результати підсумкового зрізу засвідчують підвищення рівня володіння іноземною мовою на високому (на 23,1 %) і середньому (на 15,8 %) рівнях, що підтверджує ефективність формування готовності через запровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання.

Виокремивши три видові групи студентів, ми визначили переваги й недоліки роботи з кожною з них. Збільшення вимог до представників першої групи, неординарний підхід до звичних методів, форм, видів занять і спонукання до прояву ініціативи для другої і максимально прості й доступні завдання для третьої групи студентів стали основними вимогами для задоволення особистісних і навчальних потреб зазначених категорій.

Простежена динаміка формування готовності на початку і в кінці експерименту, яка значно зросла в експериментальній групі порівняно з контрольною, переконує, що розроблена модель формування готовності є ефективною. Достовірність отриманих даних підтверджується математичними формулами.

Проведений аналіз експерименту підтвердив зростання навчальних і психологічних показників. Зважаючи на позитивні зрушення всіх учасників освітнього процесу, формування готовності майбутніх інженерів-

програмістів через застосування особистісно орієнтованого навчання на основі технології різнорівневого підходу є доречним і перспективним, адже допомагає студентам здобути глибокі знання з іноземної мови.

Зміст розділу представлено в публікаціях автора [93; 104; 108; 114].

ВИСНОВКИ

Результати проведеного наукового дослідження послужили підставою для низки концептуальних висновків.

1. У дисертації висвітлено загальне поняття готовності як двостороннього явища: з одного боку набору якостей, з іншого – психічного стану особистості. Засобами аналізу, через широке залучення науково-педагогічних і методичних джерел з'ясовано місце й роль готовності майбутніх інженерів-програмістів у загальній системі підготовки фахівців. Залежно від критеріїв встановлено такі види готовності як: стала й ситуативна; готовність до дії і готовність до діяльності; психологічна й педагогічна; мотиваційна, особистісна, перцептивно-пізнавальна, операційна, комунікативно-пізнавальна; загальна й професійна.

Розроблено структуру готовності, яка вміщує такі компоненти: мотиваційний (потреби, бажання, інтереси, усталеність професійного вибору); комунікативно-когнітивний (сприймання, мислення, пам'ять, уява, когнітивні стилі, інтелект); операційно-технологічний (способи й засоби іншомовної діяльності, послідовність дії, мовленнєва діяльність); рефлексивно-оцінний (рефлексія, контроль, оцінка, самооцінка).

Готовність майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності крім зазначених компонентів включає також іншомовну готовність. До її складу входять система знань з іноземної мови (базова лексика, професійна лексика, граматики, основи фонетики, словотвір); система вмінь з іноземної мови (рівень користування іноземною мовою, вміння користуватися словниками, вміння складати словник професійної тематики, рівень користування професійною лексикою, визначення граматичних форм і словотвору, вміння розрізняти омоніми, швидкість користування словниками); активність у використанні знань і вмінь (ініціатива у використанні знань і вмінь, творчий підхід, реакції на запропоновані завдання, ініціативність щодо видів роботи, готовність до застосування новизни, прояви гнучкості й мобільності).

2. Як основу формування готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності майбутніх інженерів-програмістів використано особистісно орієнтоване навчання. У дослідженні визначено його основні принципи (загальнонаукові, психолого-педагогічні й організаційні), вимоги до організації заняття, сформульовано переваги й недоліки його впровадження. Проаналізовано особистісні риси викладача як значущого чинника в застосуванні такого навчання.

Виокремлено його дієву технологію – різнорівневий підхід, який розрахований на опрацювання навчальної інформації на трьох рівнях (високому, середньому й низькому) й полягає у використанні різних завдань до одного й того ж навчального матеріалу і, відповідно, потребує різного оцінювання. Застосування різнорівневого підходу спрямоване на врахування індивідуальних особливостей різних категорій студентів.

Установлено складові та критерії прояву показників готовності, які розмежовано за рівнями. То ж бажання, інтерес і мотиви до вивчення іноземної мови виражені в студентів яскраво, достатньо чи слабо. Усталеність у майбутній професії визначається як стійка, достатня чи невизначена. Рівень зацікавлення й самооцінка визначаються як високі, достатні чи низькі. Складові іншомовної готовності розрізняються відповідно до високого, середнього чи низького рівнів знань студентів.

Проведена діагностика готовності студентів до використання фахової іноземної мови уможливила визначення показників, критеріїв і рівнів її сформованості в майбутніх інженерів-програмістів. За результатами дослідження стану готовності студентів галузі знань «Інформаційні технології» до використання іноземної мови у професійній діяльності, зроблено висновок, що більшість студентів має середній рівень.

3. Науково обґрунтовано, розроблено й апробовано експериментальну модель формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності. Запропонована модель містить чотири взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий,

змістовий, організаційно-процесуальний і результативний. Змістова складова моделі полягає в оновленні змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», розробці спецкурсу та запропонованій тематиці до блоку дисциплін професійної підготовки) (методологічно-цільовий блок) із метою набуття необхідних компонентів готовності (змістовий блок) через відповідну організацію навчального процесу (організаційно-процесуальний блок) для формування трьох рівнів готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності (результативний блок).

Ефективність взаємодії зазначених блоків зумовлена дотриманням визначених умов. У межах наукової роботи встановлено психологічні, організаційно-педагогічні, професійно-технологічні та ресурсно-методичні умови для формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності.

4. Аналіз результатів експерименту свідчить, що впроваджена модель формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності є ефективною. Узагальнені дані педагогічного експерименту засвідчують зростання рівня підготовки студентів та зміцнення їхніх знань через формування готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності. Зафіксовано, що частка студентів із високим рівнем готовності зросла на 23,1 % у експериментальній групі. Представники контрольної групи покращили свої результати на 1,9 %. Проведений аналіз засвідчив, що кількість студентів експериментальної групи із середнім рівнем готовності збільшилася на 15,8 %. У контрольній групі – на 8,1 %. Наголошено, що кількість студентів, які мали низький рівень готовності, зменшилася порівняно з констатувальним етапом дослідження в експериментальній групі на 38,9 %, у контрольній групі – на 10 %.

Отже, істотніші зміни відбулися в тих групах, у яких було запроваджено модель формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності. Тому з'ясовано

доцільність застосування особистісно орієнтованого навчання іноземної мови за професійним спрямуванням на основі різнорівневого підходу, оскільки це уможлиблює підвищення рівня знань і сприяє удосконаленню якості професійної освіти студентів галузі знань «Інформаційні технології».

Унаслідок проведеного експериментального дослідження розроблено методичні вказівки [107] та авторський спецкурс «Фахова підготовка майбутніх інженерів-програмістів: англійська мова у програмуванні» (Додаток К), які стануть у нагоді викладачам іноземної мови за професійним спрямуванням для застосування особистісно орієнтованого навчання на основі технології різнорівневого підходу та підвищення професійного рівня майбутніх фахівців.

Результати дослідження доречно використовувати для розробки навчально-методичних комплексів із фахових дисциплін. Пропонована наукова робота не лише розширює уявлення про зміст і структуру готовності до використання іноземної мови у професійній діяльності, але й окреслює параметри впровадження особистісно орієнтованого навчання при підготовці майбутніх інженерів-програмістів.

Водночас зауважимо, що дослідження не вичерпує усіх питань формування готовності до професійної діяльності. Подальшого наукового пошуку потребують проблеми вивчення готовності до використання іноземної мови професійного спрямування на інших спеціальностях, теоретично-методичних засад її формування у майбутніх інженерів-програмістів, а також поглиблення знань про умови оптимізації введення технології різнорівневого підходу в межах особистісно орієнтованого навчання для професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александрова Е. Методика формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов юридических специальностей : дисс. канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Александрова. – Москва, 2009 – 179 с.
2. Александрова Н. Особливості формування іншомовної компетенції за допомогою інформаційних Інтернет-порталів / Н. Александрова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – 2012. – Вип. 45. – С. 78–84.
3. Алексеева Г. Сутність і структура готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності / Г. Алексеева // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія Педагогічні науки. – Бердянськ, 2012. – Т. 2. – С. 9–14.
4. Андреева М. Личность преподавателя вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов / М. Андреева // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. заоч. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – Т. 2. – С. 304–306.
5. Антонова Ю. Профессионально-творческая компетентность в структуре педагогической культуры учителя / Ю. Антонова // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. – Рязань, 2011 – № 2 (31). – С. 5–10.
6. Апанович Т. Модель підготовки майбутніх викладачів природничо-математичних дисциплін до застосування ІКТ у професійній діяльності / Т. Апанович // Вища школа: інтеграція і співробітництво освітніх систем : тези доповідей Міжнар. науково-практ. конф. (Черкаси, 25–26 квіт. 2013 р.) – Черкаси, 2013. – С. 42–44.
7. Арістова Н. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів

- вищих нелінгвістичних навчальних закладів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Арістова. – Київ, 2009.
8. Арістова Н. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Арістова. – Київ, 2008. – 20 с.
9. Асмолов А. Психология личности : учебник / А. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
10. Баєв Б. Психологічне вивчення учнів / Б. Баєв – Київ : Радянська школа, 1977. – 112 с.
11. Базелюк Н. Формирование социальной компетентности в обучении школьников и студентов / Н. Базелюк, Н. Рыбалко, В. Степанов // Труды СГА. – 2012. – № 2. – С. 32–40.
12. Береснев А. Особистісно орієнтовані технології у контексті сучасної парадигми освіти / А. Береснев // Гуманітарні науки. – 2006. – № 1. – С. 11–16.
13. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
14. Бех І. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І. Бех // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2012. – № 1 (74). – С. 30–37.
15. Бекірова Л. Критерії та рівні формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання / Л. Бекірова // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2015. – Випуск 1 (30). – С. 173–177.
16. Білоконний С. Способи організації взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи / С. Білоконний // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2012. – Вип. № 3 (216). – С. 15–18.
17. Богданович Т. Розвиток професійно-комунікативної компетенції при викладанні іноземних мов / Т. Богданович // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог, 2008. – Вип. 9. – 508–512.
18. Бодалев А. Психология о личности / А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та,

1988. – 188 с.
19. Болотов В. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе / В. Болотов, В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
20. Бондаревская Е. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. Бондаревская // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 29–36.
21. Бондаренко В. Психологічні умови формування фахівців по роботі з персоналом до надання психологічної допомоги прикордонниками та членам їхніх сімей / В. Бондаренко // Психологічні науки: зб. наук. пр. – 2012. – Вип. 2 (103). – С. 40–45.
22. Бондаренко Л. Роль тестирования в формировании предметных компетенций школьников / Л. Бондаренко // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. заоч. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб., 2012. – Т. 1. – С. 154–156.
23. Ботвіна А. До проблеми вивчення особистісно-зорієнтованого підходу у навчально-виховній роботі з учнями сучасної загальноосвітньої школи / А. Ботвіна // Перший крок науку: матеріали Всеукраїн. науково-практ. конф. – Луганськ, 2010. – Т. 3. – С. 14–17.
24. Бочан І. Впровадження самостійної, індивідуальної роботи студентів як важливого чинника формування особистісно орієнтованої системи навчання / І. Бочан // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Наук.-метод. центр вищої освіти; редкол.: В. Зайчук (гол. ред.) та ін. – Київ, 2002. – Вип. 34. – С. 307–316.
25. Бучківська В. Сутність особистісно орієнтованого підходу в педагогічній теорії / В. Бучківська // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія Педагогічна. – 2002. – № 9. – С. 142–161.
26. Варзацька Л. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості / Л. Варзацька, О. Янчук // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 2. – С. 13–18.
27. Васильєв А. Інноваційні аспекти ІТ-підготовки та підвищення кваліфікації фахівців: досвід українських університетів / А. Васильєв // Вища освіта України.

- Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2014. – № 2 (53). – С. 21–28.
28. Васьков Ю. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект) / Ю. Васьков. – Харків : Скорпійон, 2000. – 420 с.
29. Величко Л. Теоретичні і практичні аспекти педагогічної майстерності та методичної культури педагога / Л. Величко, М. Савчин // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2013. – № 4 (81). – С. 43–51.
30. Витковский А. Идея педагогической поддержки / А. Витковский // Відкритий урок. Плеяди. – 2007. – № 2-3. – С. 52–57.
31. Вікторова Л. Психолого-педагогічні умови навчання майбутніх юристів іншомовного професійно спрямованого мовлення / Л. Вікторова // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози : матеріали міжнар. наук. конф. (26 – 27 травня 2011 р.). Ч. 2. – Умань, 2011. – С. 40–42.
32. Вовк О. Когнітивно-комунікативна діяльність як основа навчання іноземної мови / О. Вовк // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Київ, 2013. – Вип. 42. – С. 114–121.
33. Вовк О. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма / О. Вовк. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2013. – 500 с.
34. Вовк О. Теоретичні і методичні основи формування комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх філологів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / О. Вовк. – Черкаси, 2014. – 627 с.
35. Волков І. Вчимо творчості / І. Волков. – М. : Педагогіка, 1982. – 126 с.
36. Волковська Т. Особистісно зорієнтоване навчання / Т. Волковська, Т. Коляда, Л. Овчаренко // Відкритий урок. – 2004. – № 21-24. – С. 10–18.
37. Волошенко О. Партнерство як засіб гармонізації взаємодії в освітньому просторі / О. Волошенко // Педагогічний вісник. – 2015. – № 1. – С. 12–13.
38. Вольф Е. Проектно-текстовая технология как средство профессиональной саморегуляции в иноязычном образовании экономистов : автореф.... дисс. к. п. н. : 13.00.08 / Е. Вольф. – Ростов-на-Дону, 2009. – 24 с.

- 39.Воротняк Л. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис.... канд. пед. н. : 13.00.04 / Л. Воротняк; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Київ, 2008. – 20 с.
- 40.Вострокнутов Е. Сущность понятия «творческие компетенции» в спектре категориально-понятийного поля педагогики / Е. Вострокнутов, С. Разуваев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 2 (117). – С. 13–19.
- 41.Вульфсон Б. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы / Б. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.
- 42.Выготский Л. Педагогическая психология / Л. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
- 43.Галузьяк В. Педагогіка : навч. посіб. / В. Галузьяк, М. Сметанський, В. Шахов. – Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
- 44.Галушак І. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх економістів / І. Галушак // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39 (3). – С. 120–125.
- 45.Гарус С. Особистісно орієнтований урок / С. Гарус // Управління школою. – 2005. – № 4. – С. 20–22.
- 46.Гаряча С. Компетентнісний підхід у викладанні навчальних предметів / С. Гаряча // Педагогічний вісник. – 2015. – № 1. – С. 9–11.
- 47.Герасименко Л. До проблеми мотивації професійного самовдосконалення викладачів іноземної мови в льотних навчальних закладах / Л. Герасименко // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2012. – № 20 (233). – С. 132–137.
- 48.Герасімова Н. Я-концепція як динамічна система уявлень особистості / Н. Герасімова, І. Герасімова // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2014. – № 25 (318). – С. 18–24.
- 49.Гладких В. Формирование профессиональной педагогической готовности бакалавра технологического образования как научная проблема /

- В. Гладких, М. Емец // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2 (121). – С. 133–139.
50. Голобородько О. Технологія особистісно орієнтованого навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів / О. Голобородько // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози : матеріали міжнар. наук. конф. (26–27 травня 2011 р.). – Умань, 2011. Ч. 2. – С. 43–47.
51. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
52. Горбань В. Використання евристичної бесіди на заняттях із зарубіжної літератури / В. Горбань // Вітчизняна філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення наукових праць. – Черкаси, 2011. – Вип. 2. – С. 192–199.
53. Гребеник Т. Формування готовності студентів вищих навчальних закладів до реалізації професійної кар'єри / Т. Гребеник // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2014. – № 25 (318). – С. 34–40.
54. Григоровська Л. Соціально-психологічна компетентність педагога як рефлексивний механізм утілення дитиноцентризму в освіті / Л. Григоровська // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2014. – № 3 (84). – С. 33–38.
55. Гримак Л. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности / Л. Гримак – М. : Политиздат, 1989. – 319 с.
56. Грищенко Е. Структура профессиональной компетентности специалиста-лингвиста / Е. Грищенко // Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання : зб. матеріалів Міжнар. науково-практ. конф., (29-30 жовтня 2009 р.). – Черкаси, 2009. – С. 34–35.
57. Гузик Н. Обучение органической химии: книга для учителя / Н. Гузик. – М. : Просвещение, 1988. – 224с.
58. Гура В. Особистісно зорієнтовані медіаосвітні ресурси / В. Гура // Відкритий урок. – 2009. – № 5. – С. 25–26.
59. Гуржій А. Засоби навчання: навчальний посібник для студентів вузів та

- слухачів курсів підвищення кваліфікації / А. Гуржій, Ю. Жук, В. Волинський. – Київ : Знання, 1997. – 208 с.
60. Гуртовенко Н. Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності / Н. Гуртовенко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». – 2014. – Вип. 30. – С. 55–58.
61. Гуртовенко Н. Умови формування готовності до професійної діяльності педагогів у процесі вузівської підготовки / Н. Гуртовенко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Психологія і педагогіка. – 2013. – Вип. 40 (1). – С. 90–95.
62. Гусак П., Гусак Л. Компетенції і компетентності у підготовці фахівця / П. Гусак, Л. Гусак // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2015. – Вип. 43. – С. 7–10.
63. Денчук Є. Особистісно орієнтоване навчання на уроках у сучасній школі / Є. Денчук // Управління школою. – 2009. – № 33. – С. 28–29.
64. Десятов Т. Інтерналізація та транснаціоналізація – закономірні вияви глобалізаційних процесів у сфері вищої освіти / Т. Десятов // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2014. – № 25 (318). – С. 40–46.
65. Діденко О. Креативність у структурі професійної готовності офіцера-прикордонника: суперечливий характер, компонентний склад і зміст / О. Діденко // Вища освіта України. – 2013. – № 1 (52). – С. 88–98.
66. Добромислова Т. Формирование готовности обучающихся к чтению иноязычных научно-популярных текстов как к текстовоспринимающей деятельности на этапе предпрофильной подготовки (английский язык. основная школа): дисс. ... канд. пед. н. : 13.00.02 / Т. Добромислова. – М., 2015. – 190 с.
67. Добрянський І. Адаптація першокурсників у приватному ВНЗ: складові психолого-педагогічного супроводу / І. Добрянський, І. Кузнецова //

- Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2012. – № 4 (77). – С. 17–22.
68. Драч І. Показники ефективності управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / І. Драч // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2013. – № 13 (266). – С. 83–88.
69. Дудорова Л. Формування готовності майбутніх учителів до організації шкільного туризму (теоретико-методичний аспект) / Л. Дудорова : монографія. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2014. – 424 с.
70. Дьяченко М. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М. Дьяченко, Л. Кандыбович, В. Пономаренко : Минск : Университетское, 1985. – 208 с.
71. Дьяченко М. Психологический словарь-справочник / М. Дьяченко, Л. Кандыбович. — Минск : Харвест; М. : АСТ, 2001. — 576 с.
72. Ефимцова И. Ценностно-мотивационная сфера студентов-первокурсников психологических специальностей / И. Ефимцова // Перший крок у науку : матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. (Луганськ, 20 березня 2012 р.). – Луганськ, 2012. – Т. 3. – С. 22–25.
73. Жванія Т. Готовність до професійної діяльності в психології: теоретичний аналіз / Т. Жванія // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». – 2015. – Вип. 50. – С. 69–79.
74. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д. пед. н. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
75. Закон України «Про освіту». № 1556-VII від 01.07.2014 // Вісник Верховної Ради. – 2014. – № 37-38. – ст. 2004.
76. Зарицька В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності / В. Зарицька // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». – 2014. – Вип. 49. – С. 42–51.

77. Зеленська О. Особистісно орієнтовані технології навчання та виховання в структурі культурологічної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України / О. Зеленська // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2012. – № 37 (250). – С. 43–49.
78. Зінченко В. Проблема формування мовно-мовленнєвої компетенції учнів старших класів профільної школи як об'єкт теоретичного аналізу / В. Зінченко // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 9. – P. 59–63.
79. Іванцова Н. Динаміка потреб студентів у структурі професійної спрямованості студентів-психологів / Н. Іванцова // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2013. – Вип. 22. – С. 182 – 193.
80. Іванова Е. Развитие личностной компетентности студентов при переходе на новые стандарты педагогического образования / Е. Иванова // Труды СГА. – 2012. – № 2. – С. 77–87.
81. Каменський О. Іншомовна компетентність як компонент змісту професійної підготовки фахівця економічного профілю / О. Каменський // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 120. – С. 109–114.
82. Картава Ю. Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку професійної компетентності вчителів-філологів / Ю. Картава // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4 (30). – С. 191–198.
83. Касьянова О. Підвищення ефективності підготовки фахівців у ВНЗ засобами моделювання / О. Касьянова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2013. – № 4 (30). – С. 198–206.
84. Кіян А. Психологічні особливості структурних компонентів готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками / А. Кіян // Теоретичні і прикладні проблеми психології, 2013. – № 3 (32). – С. 130–137.

- 85.Клименко Н. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Клименко; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.
- 86.Книш А. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів / А. Книш // Теорія і практика управління соціальними системами, 2014. – С. 84–91.
- 87.Ковалев А. Общая психология / под ред. В. В. Богословского. – М. : Просвещение, 1981. – 358 с.
- 88.Ковалев А. Психология личности. – изд. 3, перераб. и доп. / А. Ковалев. – М. : Просвещение. – 1969. – 391 с.
89. Ковальчук О. Структура готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності / О. Ковальчук // Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 15. – С. 45–49.
- 90.Кодола В. Я так думаю / В. Кодола // Педагогічний вісник. – 2013. – № 2. – С. 41–42.
- 91.Кокун О. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія / О. Кокун. – Київ : ДП “Інформ.-аналіт. агенство”, 2012. – 200 с.
- 92.Колісник В. Англійська мова для студентів технічних спеціальностей (заочна форма навчання) : навч. посіб. / В. Колісник, Н. Соколан. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – 88 с.
- 93.Колісник В. Вплив особистісно орієнтованого навчання на психологічний стан майбутніх інженерів-програмістів / В. Колісник // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2013. – № 4 (30). – С. 216–223.
- 94.Колісник В. Ю. Готовність як психолого-педагогічне поняття / В. Ю. Колісник // Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі : Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конф. (17 листоп. 2017 р.). – Суми, 2017. – С. 161–165.
- 95.Колісник В. Граматичний аспект іншомовної готовності студентів /

- В. Колісник // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2011. – № 209.– Ч. 1. – С. 30–34.
96. Колісник В. Граматично-фонетичний аспект готовності майбутніх інженерів-програмістів при застосуванні особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови / В. Колісник // Сборник статей научно-информационного центра «Знание» по материалам X международной заочной научно-практической конференции: «Развитие науки в XXI веке» (15.02.2016). – Харьков, 2016. – 3 часть. – С. 60–66.
97. Колісник В. Деякі аспекти дієвості особистісно орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови / В. Колісник // Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції ТНЕУ (7–8 квіт. 2011 р.). – Тернопіль, 2011. – С. 297–299.
98. Колісник В. Методичні вказівки із застосування особистісно орієнтованого навчання іноземної мови за професійним спрямуванням на основі технології різнорівневого підходу / В. Колісник. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2015. – 32 с.
99. Колісник В. Навчання студентів іноземної мови професійного спрямування як фактор мобільності випускників ВНЗ / В. Колісник, В. Король // Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Харьков, 16-19 нояб. 2010 г.) / М-во образования и науки Украины, Харьк. облгосадминистрация, Совет ректоров вузов Харьк. региона, Нар. Укр. Акад. ; [редкол.: В. И. Астахова и др.] – Харьков, 2010. – С. 172–179.
100. Колісник В. Науково-педагогічні основи готовності студентів природничо-технічних напрямів до використання знань з іноземної мови в професійній діяльності / В. Колісник // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2010. – Вип. 15. – С. 312–316.
101. Колісник В. Основні відмінності між традиційним і особистісно

- орієнтованим навчанням / В. Колісник // Мова. Наука. Культура : зб. наук. пр. за матеріалами міждисциплінарної науково-практ. конф., присвяченої 85-річчю Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка (Харків, 10 червня 2015) / ХНТУСГ імені Петра Василенка. – Харків, 2015. – С. 459–469.
102. Колісник В. Основні засади різнорівневого підходу до навчання іноземної мови студентів немовних факультетів / В. Колісник // Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання : зб. матеріалів Міжнар. науково-практ. конф., (29-30 жовтня 2009 р.) – Черкаси, 2009. – С. 82–84.
103. Колісник В. Психологічні аспекти вивчення іноземної мови майбутніми інженерами-програмістами / В. Колісник // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2012. – Вип. № 3 (216). – С. 49–52.
104. Колісник В. Психолого-педагогічна готовність студентів до вивчення іноземної мови як запорука рівня їх навчальних досягнень / В. Колісник // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2010. – № 189. Ч. 1. – С. 99–103.
105. Колисник В. Разноуровневый подход как вид личностно-ориентированного обучения иностранному языку / В. Колисник // Актуальные проблемы современной науки и образования. Филологические науки : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Уфа, 2010. – Т. V. – С. 215–219.
106. Колісник В. Реалізація різних видів готовності у навчанні іноземної мови майбутніх інженерів-програмістів / В. Колісник // Актуальные научные исследования в современном мире : сб. науч. тр. XXXIII Междунар. науч. конф., (26–27 января 2018 г.) – Переяслав-Хмельницкий, 2018. – Вып. 1 (33), ч. 6. – С. 59–64.
107. Колісник В. Рекомендації із застосування особистісно орієнтованого навчання іноземної мови за професійним спрямуванням / В. Колісник // Управлінсько-педагогічні аспекти професійної діяльності викладача вищої

- школи : зб. матеріалів Перших науково-практ. педагог. читань (15 груд. 2016 р.). – Черкаси, 2016. – С. 74–77.
108. Колісник В. Рівень навченості іноземної мови за професійним спрямуванням після застосування особистісно орієнтованого навчання / В. Колісник // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2 (15), Issue : 30. – Budapest, 2014. – С. 45–49.
109. Колісник В. Різномірний підхід до навчання студентів вищих навчальних закладів / В. Колісник // *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. – Черкаси, 2009. – № 164. – С. 103–106.
110. Колісник В. Ставлення майбутніх інженерів-програмістів до вивчення іноземної мови / В. Колісник // *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. – Острог, 2013. – Вип. 23. – С. 268–271.
111. Колісник В. Структурний аналіз готовності студентів до використання знань з іноземної мови / В. Колісник // *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. – Черкаси, 2011. – № 199. – Ч. 1. – С. 80–85.
112. Колісник В. Творчі завдання як вияв рівня підготовки студентів з іноземної мови / В. Колісник // *Викладач і студент: розвиток ефективного співробітництва : зб. матеріалів Міжнародної науково-практ. конф., (21–22 жовт. 2010 р.)* – Черкаси, 2010. – С. 116–119.
113. Колісник В. Форми різномірного підходу під час викладання іноземної мови за професійним спрямуванням / В. Колісник // *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. / редкол.: Ю. Л. Бошицький, О. В. Чернецька, С. Я. Українець*. – Рівне, 2016. – С. 167–169.
114. Колісник В. Ю. Формування психолого-педагогічної готовності майбутніх інженерів-програмістів у процесі здійснення різномірного підходу в навчанні іноземної мови / В. Ю. Колісник // *Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко (голова) [та ін.]*. – Херсон, 2016. – Вип. 30. – С. 133–138.
115. Колісник В. Шляхи подолання проблем студентів при вивченні іноземної

- мови / В. Колісник // Перший крок у науку : матеріали Всеукраїнської науково-практ. конф. – Луганськ, 2010. – Т. 3. – С. 47–50.
116. Кольба С. Теоретичні засади формування професійно-значущих якостей сучасного вчителя / С. Кольба // Управління школою. – 2016. – № 7–9 (487–489). – С. 36–40.
117. Корольчук М. Психофізіологія діяльності: підручник для студентів вищих навчальних закладів. – 2-е вид, випр. та доп. / М. Корольчук. – Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 400 с.
118. Костенко А. Застосування мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови учнів початкової школи / А. Костенко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2014. – 158 с.
119. Костенко А. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання мультимедійних технологій у початковій школі : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04 / А. Костенко. – Черкаси, 2015. – 225 с.
120. Кравченя А. Теоретичний аналіз моделі процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики / А. Кравченя // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2014. – № 25 (318). – С. 71–76.
121. Кравчук О. Деякі проблеми і перспективи шкільного підручникотворення на основі особистісно орієнтованої парадигми навчання / О. Кравчук // Географія та основи економіки в школі. – 2006. – № 6. – С. 10–13.
122. Кремінь В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Кремінь. – Київ : Грамота, 2003 – 216 с.
123. Кремінь В. Формування глобально конкурентоспроможного людського капіталу – найважливіше завдання професійної освіти / В. Кремінь // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України – Київ, 2015. – № 4 (89). – С. 5–10.
124. Крутецкий В. Основы педагогической психологии / В. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
125. Крючкова О. Особливості викладання іноземної мови у немовному

- вищому закладі освіти / О. Крючкова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. / за заг. ред. академіка АПН України М. Б. Євтуха; уклад. О. В. Михайличенко. – Київ, 2003. – Вип. 24. Ч. 2. – С. 7–11.
126. Кузнецов М. Учитель и ученик в личностно ориентированном образовательном процессе / М. Кузнецов // Відкритий урок. – 2004. – № 21-24. – С. 21–25.
127. Кузьмінський А. Моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інтеграції України в європейський освітній простір : навч. посіб. / А. Кузьмінський, К. Гнезділова. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. – 84 с.
128. Кушнір М. Технології індивідуалізованого навчання / М. Кушнір, Л. Липова, С. Ренський // Рідна школа. – 2001. – №8. – С. 16–19.
129. Лавриш Ю. Педагогічна культура викладача іноземної мови у реаліях вищої освіти / Ю. Лавриш // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2013. – № 4 (30). – С. 230–236.
130. Лапханова Н. Формирование профессионально-ценностных ориентаций у студентов университета к профессии учителя (На примере естественно-географического факультета) : дисс.... канд. пед. н. : 13.00.08 / Н. Лапханова. – Курган, 2000. – 194 с.
131. Латуша Н. Наукові підходи до формування чинників професійної мобільності студентів ВНЗ / Н. Латуша // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2015. – № 1 (334). – С. 81–89.
132. Левченко О. Анотивність як складова комплексу професійних компетентностей викладача в процесі формування студента-гуманітарія / О. Левченко // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2012. – № 4 (77). – С. 23–30.
133. Лелеко В. Інноваційні технології у фаховій освіті сучасного вчителя-мовника : навч.-метод. посіб. / В. Лелеко. – Черкаси : «ІнтралігаТОР», 2014. – 152 с.
134. Лелеко В. Педагогічні умови реалізації інноваційних технологій у

- професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04 / В. Лелеко. – Черкаси, 2015. – 247 с.
135. Луговська Е. Поняття «компетенція» і «компетентність» у педагогічній теорії / Е. Луговська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2012. – Вип. 24. – С. 200–208.
136. Лузік Е. Особистісно-діяльнісний підхід до формування ключових компетентностей майбутніх фахівців авіатранспортної галузі / Е. Лузік, І. Борець // Вища школа. – 2012. – № 10. – С. 33–38.
137. Лук'янова Ю. Критерії та показники ефективності формування готовності майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язберігаючих технологій / Ю. Лук'янова // Проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 5. – С. 51–54
138. Лякішева А. Психологічні та соціально-педагогічні особливості функціонування студентської групи / А. Лякішева // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2012. – № 4 (77). – С. 69–74.
139. Ляшенко О. Тест загальної навчальної компетентності: новий погляд на стару проблему / О. Ляшенко // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2015. – № 4 (89). – С. 38–43.
140. Мазур Н. Поняття «готовності» та визначення структурних компонентів готовності майбутніх учителів інформатики / Н. Мазур // Наукові записки. Серія Педагогічні науки. – Кіровоград, 2013. – Вип. 121. Ч. 2. – С. 288–292.
141. Макаренко О. Психологічна готовність випускників ВНЗ до працевлаштування / О. Макаренко, С. Кравчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2013. – Т. 5, Вип. 13. – С. 183–190.
142. Малафійк І. Дидактика : навч. посіб. / І. Малафійк. – Київ : Кондор, 2009. – 395 с.
143. Маркова А. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя / А. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 194–218.

144. Мельник О. Післяіндустріальний світ: нові виклики до професійної орієнтації дітей та учнівської молоді / О. Мельник // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2014. – № 1 (82). – С. 24–30.
145. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2002. – 328 с.
146. Мильруд Р. Компетентность в изучении языка / Р. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–37.
147. Миронова В. Як навчати сьогодні: (Риси сучасної освіти – неперервність і особистісна орієнтація) / В. Миронова // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2003. – № 15. – С. 1–5.
148. Мілютіна З. Інноваційні технології викладання англійської мови в школі / З. Мілютіна // Управління освітою. – 2006. – № 19–21. – С. 47–51.
149. Мірошніченко В. Школа молодого вчителя / В. Мірошніченко // Відкритий урок. – 2014. – № 1. – С. 53–57.
150. Мовчан Л. Основні проблеми професійної підготовки фахівців аграрної освіти в Україні / Л. Мовчан // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2011. – Вип. 209, ч. 1. – С. 43–47.
151. Моїсеєва О. Вдосконалення якості освіти у ВНЗ шляхом впровадження інтерактивних технологій / О. Моїсеєва // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2015. – № 1 (334). – С. 81–89.
152. Мойсеюк Н. Педагогіка : навч. посіб. – 3-тє вид., допов. / Н. Мойсеюк. – Київ : ВАТ «КДНК», 2010. – 608 с.
153. Морозов В. Педагогічний процес як просвітництво і дослідницька діяльність / В. Морозов // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – № 1 (52). – С. 36–41.
154. Музика О. Взаємодія потреб і здібностей у розвитку творчо обдарованої особистості / О. Музика // Актуальні проблеми психології. – Київ, 2014. – Том 12 : Психологія творчості, вип. 20. – С. 213–228.
155. Мурашко І. Потенціал особистості як багатовимірний феномен /

- I. Мурашко // Збірник наукових праць. Психологічні науки. – Том 2. – 2012. – Вип. 8. – С. 181–186.
156. Наволокова Н. Характеристика педагогічних технологій у схемах / Н. Наволокова // Педагогічна майстерня. – 2013. – № 11. – С. 15–18.
157. Наумов М. Філософсько-педагогічні ідеї В. Сухомлинського / М. Наумов // Відкритий урок. – 2008. – № 2. – С. 22–26.
158. Нечипорук О. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога / О. Нечипорук // Педагогічний пошук. – 2014. – № 2 (82). – С. 16–18.
159. Никорак Я. Педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до науково-дослідницької діяльності у вищих навчальних закладах / Я. Никорак // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 98–102.
160. Образцов П. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учебное пособие / Под ред. П. Образцова. – Орел : ОТУ, 2005. – 114с.
161. Огієнко О. Напрями самореалізації особистості в контексті життєвого шляху / О. Огієнко // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2013. – № 1 (254). – С. 87–91.
162. Огієнко О. Теоретичні засади інноваційної педагогічної системи / О. Огієнко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2014. – № 37. – С. 147–151.
163. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : колективна монографія / автори: В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов [та ін.]; за заг. ред.: В. Андрущенко, В. Лугового. – Київ : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.: іл.
164. Павленко А. Компетентнісний підхід у навчанні: орієнтація на якісно новий особистісний освітній результат / А. Павленко // Сучасні проблеми та перспективи навчання дисциплін природничо-математичного циклу :

- матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., (Суми, 21 – 22 березня 2012 р.). – Суми, 2012. – С. 77–78.
165. Павлова Л. Психологічне супроводження особистісно орієнтованого навчання / Л. Павлова // Управління школою. – 2006. – № 31-32. – С. 49–63.
166. Палієнко А. Формування іншомовної медіакомпетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. Палієнко. – Черкаси, 2016. – 367 с.
167. Палієнко А. Специфіка сприйняття медіаінформації / А. Палієнко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія Педагогічні науки. – Полтава, 2014. – Вип. 14. – С. 202–208.
168. Пальчевський С. Педагогіка : навч. посіб. / С. Пальчевський – Київ : Каравела, 2007. – 576 с.
169. Пасько О. Концептуалізація рівнів готовності до діяльності / О. Пасько // Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія Юриспруденція. – 2014. – № 9–10. – С. 218–220.
170. Пахомова Т. Рефлексія фахової діяльності вчителя іноземних мов / Т. Пахомова, Н. Голоднюк // Педагогічний вісник. Спецвипуск. – № 3. – 2015. – С. 64–65.
171. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов / С. Самыгин, М. Буланова-Топоркова, А. Духавнева и др. – Ростов н /Д : Феникс, 2002. – 544 с.
172. Перепелиця П. Особистісно орієнтовані підходи у підготовці учнівської молоді до управлінської діяльності / П. Перепелиця // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. у 4 ч. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків, 2002. – Ч. 1. – С. 377–380.
173. Першукова О. Модернізація навчання іноземних мов у Європейському освітньому просторі / О. Першукова // Порівняльно-педагогічні студії : Науково-педагогічний журнал. – № 1 липень-вересень 2009. – С. 93–104.

174. Петровський А. Психологія / А. Петровський, М. Ярошевський – М. : Академія, 2002. – 512 с.
175. Пехота О. Педагогічні технології з позицій педагогіки розвитку дитини / О. Пехота // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 2. – С. 103–111.
176. Підласий І. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І. Підласий : навч. посіб. – Київ : Україна, 1998. – 343 с.
177. Підласий І. Поблажлива технологія / І. Підласий // Управління школою. – 2009. – № 5. – С. 2–23.
178. Пінчук О. Комплексна методика оцінювання результатів навчальної діяльності учнів: компетентнісний підхід / О. Пінчук / Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2012. – № 13 (226). – С. 112–116.
179. Платонов К. Структура и развитие личности / К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 352 с.
180. Плигин А. Личностно-ориентированное образование: история и практика: монография / А. Плигин. – М. : КСП+, 2003. – 432с.
181. Побірченко Н. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3 (152). – С. 24–31.
182. Подласый И. Педагогика начальной школы : учебное пособие для студентов пед. колледжей / И. Подласый – М. : ВЛАДОС, 2000. – 400 с.
183. Подмазин С. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. Подмазин – Запорожье : Просвита, 2000. – 349 с.
184. Подмазин С. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : рукопис. дисерт. ... доктора філософ. наук : 09.00.03 / С. Подмазин. – Дніпропетровськ, 2006. – 418 с.
185. Полат Е., Бухаркина М., Моисеева М. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / под ред. Е. Полат. – М. : Знание, 2009. – 272 с.

186. Поліщук І. Роль професійного потенціалу державних службовців у вітчизняній системі професіоналізації керівних кадрів / І. Поліщук // Теорія та практика державного управління. – 2014. – Вип. 4 (47). – С. 1–8.
187. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / [под ред. З. Калмыковой]. – М. : Педагогика, 1975. – 208 с.
188. Прокоф'єва М. Аналіз поняття «готовність вчителя початкових класів до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу» / М. Прокоф'єва // Достижения науки за последние годы. Новые наработки. – 2016. – № 12. – С. 72–73.
189. Прокоф'єва М. Критерії та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів / М. Прокоф'єва // Психологія і педагогіка професійної освіти. – 2013. – № 39 (1). – С. 150–157.
190. Процесс социального исследования. Вопросы методологии, методики и организации марксистско-ленинских социальных исследований. – М. : Прогресс, 1975. – 576 с.
191. Психологічне консультування: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / [В. Г. Панок, І. М. Зварин, Я. В. Чаплак, О. М. Чернописький]. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 272 с.
192. Рабочая книга социолога / [М. Руткевич, В. Андреенков, А. Кабыща и др. Редкол.: Г. Осипов (отв. ред.) и др.] – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Наука, 1983. – 477 с.
193. Ревина И. Исследование готовности школьников к осознанному профессиональному выбору / И. Ревина // Педагогическое обозрение. – 2007. – № 3. – С. 263–268.
194. Решетник С. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ міністерства внутрішніх справ України до службової діяльності / С. Решетник // Збірник праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 2 (8). – С. 217–223.

195. Рогов Е. Психология человека / Е. Рогов – М. : ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
196. Романенко Ю. Методика корекції знань та вмінь як важіль управління діяльністю студентів через моніторинг / Ю. Романенко // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2012. – № 1 (74). – С. 38–42.
197. Савченко О. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О. Савченко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – Київ : Знання, 1997. – С. 126–132.
198. Саєнко Н. Періодична преса як засіб оволодіння іноземною мовою студентами вищих технічних навчальних закладів: дис.... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н. Саєнко ; Харк. держ. пед. ін.-т. ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2003. – 174 с.
199. Сафарян С. Теорія та практика особистісно орієнтованого навчання / С. Сафарян // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 5. – С. 19–23.
200. Сафарян С. Теорія та практика особистісно орієнтованого навчання / С. Сафарян // Іноземні мови в сучасній школі (продовження). – 2013. – № 2. – С. 5–13.
201. Сбруєва А. Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського союзу / А. Сбруєва // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 89–95.
202. Семенюк Е. Диагностика достижений студентов – основной элемент учебного процесса в высшей школе / Е. Семенюк // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы Междунар. заоч. науч. конф., (Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа, 2011. – С. 117–120.
203. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності / О. Сергійчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 4, ч. 2. – С. 198–206.
204. Сисоєва С. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. Сисоєва, Н. Батечко. – Київ : ВДЕКМО, 2011. – 344 с.

205. Словарь по социальной педагогике : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
206. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. Пустовіт [та ін.] – Київ : Довіра, 2000. – 1018 с.
207. Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів / за ред. А. Кузьмінського. – Черкаси : Видавництво ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. – 112 с.
208. Сמיד Р. Групповая работа с детьми и подростками / Р. Сמיד. – М. : Генезис. – 2000. – 272 с.
209. Сорокина А. Психологические особенности профессиональной мобильности молодых специалистов РФ / А. Сорокина // Актуальные проблемы изучения профессиональной мобильности и правосознания молодых специалистов : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 27 – 28 сентября 2013 г. – М., 2013. – С. 72–74.
210. Соціально-психологічні чинники самореалізації творчої індивідуальності у полікультурному світі : [монографія] / за наук. ред. І. М. Зварича. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 656 с.
211. Ставицька І. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень / І. Ставицька // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2013. – № 4 (30). – С. 280–285.
212. Степанов Е. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности / Е. Степанов // Воспитание школьников. – 2003. – № 2. – С. 2–5.
213. Стефаненко П. Навчання в співробітництві як педагогічна технологія особистісно орієнтованого підходу / П. Стефаненко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 3. – С. 30–40.
214. Тарнопольський О. Принципи побудови професійно орієнтованого підручника англійської мови для факультетів психології / О. Тарнопольський // Іноземні мови. – 2009. – № 1. – С. 27–31.

215. Терентьєва Н. Основні тенденції розвитку сучасної університетської освіти: європейський вимір / Н. Терентьєва // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2012. – № 3 (76). – С. 22–27.
216. Тестова перевірка знань учнів / [за ред. Н. Розенберга] – Київ : Радянська школа, 1972. – 168 с.
217. Тичинська Н. Продуктивне та традиційне навчання у вітчизняних ВНЗ: порівняльний аналіз / Н. Тичинська // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2015. – № 13 (346). – С. 104–108.
218. Трофімова Є. Особливості використання компетентнісного підходу в освітньому процесі сучасної початкової школи / Є. Трофімова // Перший крок у науку : матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф., (Луганськ, 20 березня 2012 р.). – Луганськ, 2012. – Т. 3. – С. 242–246.
219. Труш Н. Формування методичних компетентностей майбутніх вчителів математики / Н. Труш, В. Петренко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – 2012. – Вип. LIX., ч.2. – С. 17–24.
220. Узнадзе Д. Общая психология / Д. Узнадзе ; пер. с грузинского Е. Т. Чомахидзе ; под ред. И. В. Имедадзе. – М. : Смысл; Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 413 с.
221. Уйсімбаєва Н. Розвиток творчої активності студентів / Н. Уйсімбаєва // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2012. – Вип. № 1 (214). – С. 124–127.
222. Уфімцева С. Вірте в талант і творчі сили кожного вихованця!... / С. Уфімцева // Педагогічний вісник. – № 4. – 2015. – С. 29–30.
223. Фасоля А. / Особистісно-зорієнтоване навчання: шлях становлення / А. Фасоля // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 5. – С. 45–49.
224. Федорчук А. Готовність майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю / А. Федорчук // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – № 20 (231). – С.137–144.
225. Федченко Ю. Сутнісна характеристика понять «саморозвиток» та

- «професійний саморозвиток» магістрантів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах / Ю. Федченко // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2015. – № 15 (348). – С. 111–118.
226. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2006. – 350 с.
227. Фридман Л. Психологический справочник учителя / Л. Фридман, И. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
228. Хомуленко Б. Характеристика рольових профілів особистості психолога / Б. Хомуленко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія Психологічні науки. – 2014. – № 13. – С. 223–227.
229. Цимбал О. Вивчення проблеми реалізації сприятливого освітнього середовища у ВНЗ / О. Цимбал // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2015. – № 15 (348). – С. 118–124.
230. Цимбал О. Особливості педагогічної взаємодії в структурі особистісно орієнтованого навчання / О. Цимбал // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2012. – № 15 (228). – С. 97–103.
231. Цина А. Організаційно-педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованої допрофільної підготовки учнів у процесі трудового навчання / А. Цина // Психолого-педагогічний супровід профілізації освіти: теорія і практика : матеріали Всеукраїн. науково-практ. конф., (Полтава, 10-11 грудня 2008р.) – Полтава, 2008. – С. 52–54.
232. Чаплак Я. Формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної взаємодії зі старшокласниками, схильними до правопорушень : монографія / Я. Чаплак, Н. Гаркавенко, І. Солійчук. – Чернівці : Чернівецький нац. Ун-т, 2011. – 232 с.
233. Чемерис І. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / І. Чемерис. – Київ, 2008. – 244 с.
234. Чепелева Н. Самопроектирование как фактор развития личности /

- Н. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – Київ, 2014. – Т. 2, вип. 8. – С. 4–15.
235. Чиханцова О. Формування психологічної готовності до оволодіння іноземними мовами / О. Чиханцова // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 2, ч. 7. – С. 111–117.
236. Чобітько М. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура / М. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 48–56.
237. Чорна Н. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Чорна // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2012. – № 1 (17). – С. 192–196.
238. Шаманська К. Шляхи формування пізнавального інтересу школярів до вивчення іноземних мов / К. Шаманська // Перший крок науку : матеріали Всеукраїн. науково-практ. конф., (Луганськ, 18 березня 2010 р.). – Луганськ, 2010. – Т. 3. – С. 133–136.
239. Шелюк Л. Зміст і проблеми впровадження демократичної вищої освіти / Л. Шелюк // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2014. – № 3 (54). – С. 64–68.
240. Шелюк Л. Якість освіти як роіоритет її розвитку в Україні / Л. Шелюк // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2014. – № 1 (52). – С. 72–78.
241. Шмиголь І. Мотивація навчання як чинник формування загальнопредметних компетентностей у студентів ВНЗ / І. Шмиголь // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : матеріали II щорічної Всеукр. наук.-практ. конф., (Київ, 19 квіт. 2012 р.) – Київ, 2012. – С. 170–176.
242. Щукина Г. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. Щукинка – М. : Педагогика, 1971. – С. 22–33.
243. Ягупов В. Компетентнісний підхід у професійній освіті / В. Ягупов // Вища освіта України. – 2012. – № 3 (додаток 1), Тематичний випуск

- «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології», Т. 1. – С. 197–205.
244. Ягупов В. Педагогіка / В. Ягупов – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.
245. Якиманская И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. Якиманская – М. : Сентябрь. Изд. 2, 2000. – 96с.
246. Якиманська І. Планування та технологія зорієнтованого уроку / І. Якиманська, О. Якуніна // Відкритий урок. – 2006. – № 19/20. – С. 17–20.
247. Яновицька О. Нова дидактика і 1000 дрібниць : пер. з рос. / О. Яновицька, М. Адамський – Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 112 с.
248. Яренчук Л. Деякі аспекти проблеми педагогічного діагностування мотиваційно-ціннісного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів технологій / Л. Яренчук // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2012. – № 15 (228). – С. 80–85.
249. Ярмаченко М. Педагогіка / М. Ярмаченко. – Київ : Вища школа, 1986. – 544 с.
250. Ярыгин О. Модель компетентности как метода / О. Ярыгин // Проблемы подготовки современного учителя : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 3. – С. 202–214.
251. Яценко С. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназіях : автореф... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Яценко. – Київ, 2008. – 24 с.
252. Coffey, B. (1985). ESP: English for specific purposes. Cambridge : Cambridge University Press. – 216 p.
253. Dudley-Evans, T., and St. John, M. (1998) Development in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press. – 176 p.
254. English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine. A Baseline Study. – Kyiv, 2003. – 122 p.
255. Fricz, J.M., Zita, H. (2010) Harmonising (L2/SP) competencies with labour market needs // ESP World, Issue 1 (27). – Volume 9. – <http://www.esp-world.info>
256. Gray, J. (2003) Motivation: going back to basics. – Issues # 174 Aug-Sep. – P. 10–11.
257. Gurian, M., Stevens, K., Henley, P., Trueman, T. (2011). Boys and Girls Learn Differently. A guide for teachers and parents. – Rev. 10th anniversary ed.

- Jossey-Bass A Wiley Imprint.
258. Howard, R. (1997). LSP in the UK. In *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*. – 214 p.
259. Howard, R. and Brown, G. (Eds.) (2011). *Multilingual Matters English for Specific Purposes* World ISSN 1682-3257. – Issue 33, Volume 11.
260. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge University Press. – 304 p.
261. Johns, A. M. & Dudley-Evans, T. (1991). *English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose*: TESOL Quarterly 25 : 2, 297-314.
262. Johnson, E., O'Brien, K. (2013). "Self-compassion soothes the savage ego-threat system: Effects on negative affect, shame, rumination, & depressive symptoms". *Journal of Social and Clinical Psychology*. 32 (9): 939–963.
263. Jones, G. (1990). ESP textbooks: do they really exist? *English for Specific Purposes*, pp. 89-93.
264. Kennedy, C. (1979). *The Training of Teachers for ESP*. In S. Holden (Ed.) *Teacher Training*. Modern English Publications. – 142 p.
265. Kolisnyk, V. (2011) *English for Biologists*. Колісник В. Ю. Англійська мова для біологів: навчальний посібник / В. Ю. Колісник. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – 392 с.
266. Kolisnyk, V. (2011) *Peculiarities of Teaching ESP for Science and Technology Students / The First Regional ELT Conference EAP/ESP Curriculum Revisited: Abstract Book*. – Izeh, Iran. – May 5. – P. 29 - 30.
267. Kolisnyk, V. (2016) *Principles of Person Oriented Approach in Teaching ESP // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. Випуск № 14. – С. 48–53.
268. Komarova, A. & Lipgart, A. (1994). *What is the English We Teach?* ATEFL ESP SIG Newsletter. – 215 p.
269. Lightbown, P., Spada, N. (2012). *How Languages are Learned*. Forth Edition. Oxford University Press.
270. Moll, T. (1999). *A Linguistic Needs Analysis for EFL at the University*

- Level // Revista Alicantina de Estudios Ingleses 12. – P. 117 – 125.
271. Phillips, B. (1994). Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom. – Taipei : Crane Publishing Ltd. – 729 p.
272. Raufelder, D., Jagenow, D., Hoferichter, F. (2013) The Person-Oriented Approach in the Field of Educational Psychology // Problems of Psychology in the 21st Century. – Volume 5. – P. 79 – 89.
273. Robinson, P. (1991). ESP today: a practitioner's guide. England: Prentice Hall International. – 218 p.
274. Sterba S., Bauer, D. (2010) Matching Method with Theory in Person-Oriented Developmental Psychopathology Research // Development and Psychopathology, Issue 22. – P. 239 – 254.
275. Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), ESP: State of the art (1-13). SEAMEO Regional Language Centre. – 102 p.
276. Sysoev, P. (2000). Developing an English for Specific Purposes Course Using a Learner Centered Approach: A Russian Experience // The Internet TESL Journal. – Vol. VI. – No. 3. – 204 p.
277. Wiwczarowski, T. (2006): Road to Nowhere? : Foreign Language Education in Hungarian Universities. PORTA LINGUA 2006: Utak, perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban eszkutatásban. Debrecen, 285 – 290 p.
278. Городиська О. Формування готовності студентів вищої педагогічної школи до самоаналітичної діяльності: результати експериментального дослідження / О. Городиська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України [Електронний ресурс] : електрон. наук. фах. вид. / [Голов. ред. Л. М. Романишина]. – Хмельницький, 2011. – Вип. 1. – Дата звернення 28 лютого 2016 р. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_1/11gomred.pdf
279. Дудорова Л. Готовність майбутнього менеджера до професійно-туристичної діяльності. [Електронний ресурс] / Л. Дудорова. – Режим доступу: er.knutd.com.ua/bitstream/123456789/653/1/20160203_105.pdf. – Дата звернення 25 червня 2015 р.

280. Дьяченко Е. Обучение чтению в неязыковом вузе. [Электронный ресурс] / Е. Дьяченко. – Режим доступа: <http://technomosty.ru/dyachenko.html>. – Дата обращения 5 января 2012 г.
281. Егорова Л. Метапредметный и компетентностный подходы в целостном педагогическом процессе. [Электронный ресурс] / Л. Егорова // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0325-02.htm>. – Дата обращения 15 января 2012 г.
282. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. [Электронный ресурс]. / И. Зимняя. – Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2013. – Дата обращения 20 апреля 2013 г.
283. Зимняя И. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. [Электронный ресурс] / И. Зимняя. – Режим доступа: http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf – Дата обращения 20 июня 2016 г.
284. Зубкова М. Особистісно-орієнтований і персоналізований підходи в процесі навчання у вищій школі. [Электронный ресурс] / М. Зубкова – Режим доступа: www.nbu.gov.ua/portal/soc-gum/pspo/...2/.../Zubkova_st.pdf. – Дата звернення 16 березня 2012 р.
285. Кобзар В. Готовність майбутніх менеджерів туризму до міжкультурної комунікації та її компоненти. [Электронный ресурс] / В. Кобзар // Науковий вісник Донбасу, 2011. – № 1 (13), –. Режим доступа: edu.ua/archiv/NN13/11knvtyk.pdf
286. Когнітивний стиль. Психологія. Енциклопедія практичної психології. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychologis.com.ua/kognitivnyy_stil.htm. – Дата звернення 26 червня 2016 р.
287. Колисник В. Особенности обучения иностранному языку профессиональной направленности будущих инженеров-программистов. [Электронный ресурс] / В. Колисник // tea4cher. – Режим доступа:

- <http://tea4cher.ru/home/volume6>. – Дата обращения 30 января 2015 г.
288. Короткая М. Особенности использования индивидуального подхода при обучении IT-студентов английскому языку. [Электронный ресурс] / М. Короткая. – Режим доступа: <http://tea4cher.ru/home/volume5>. – С. 936. – Дата обращения 3 февраля 2015 г.
289. Левитов Н. Психологическое состояние беспокойства, тревоги. [Электронный ресурс] / Н. Левитов // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 131–138.
290. Лозицька Т. Сутність готовності майбутніх учителів до використання медіа у професійній діяльності. [Електронний ресурс] / Т. Лозицька // Науковий вісник Донбасу. – № 1 (13), 2011. — Режим доступу: edu.ua/archiv/NN13/11tyupad.pdf
291. Лучанинова О. Особистісно орієнтований підхід як необхідна умова формування мотивації навчальної діяльності студентів технічних вищих навчальних закладів. [Електронний ресурс] / О Лучанинова. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Pfto/2012_1/files/ped_01_09_Luchaninova.pdf. – Дата звернення 20 квітня 2012 р.
292. Нечіпор С. Проектування предметної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника. [Електронний ресурс] / С. Нечіпор // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук. журнал. – 2012. – №5. – С. 73–82. — Режим доступу до журналу : http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2012_5/Nechypor.htm
293. Руднік Ю. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкової школи. [Електронний ресурс] / Ю. Руднік // Вісник психології і педагогіки. – Випуск 17. – Київ, 2015. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_17
294. Сидоренко Н. Диференційоване навчання як засіб реалізації особистісного підходу у навчанні математиків в старшій школі. [Електронний ресурс] / Н. Сидоренко. – Режим доступу: URL: <http://>

- conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php?t=622&view=next&sid=4a433b3dc1aa611087c938788341134.7. – Дата звернення 10 січня 2013 р.
295. Спасский С. Предложения по реформе средней школы. Двухуровневый подход. [Електронний ресурс] / С. Спасский. – Режим доступа: – vsevolodozich@fromru.com. – Дата обращения 10 января 2013 г.
296. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Компетенции и критерии оценки. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : www.relod.ru/teachers/teachers_english/clauses/complement/. – Дата обращения 14 января 2014г.
297. Хоменко-Семенова Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. [Електронний ресурс] / Л. Хоменко-Семенова. – Режим доступа: www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.19.252.pdf. – Дата звернення 24 червня 2016 р.
298. Штученко Я. Особливості формування психологічної готовності студентів до професійної діяльності. [Електронний ресурс] / Я. Штученко // Науковий огляд. – 2014. — Режим доступа: <http://наукаjournal.org>.
299. Юцкевич О. Проблеми викладання професійно орієнтованої іноземної мови. [Електронний ресурс] / О. Юцкевич. – Режим доступа : <http://studentbooks.com.ua/content/view/144/46/1/35>. – Дата звернення 18 січня 2014 р.
300. Anthony, L. (2012) ESP: What does it mean? Why is it different? / L. Anthony // ESP World, Issue 2. – Volume 10. Access : <http://antpl1ce.ous.ac.ip>
301. Gatehouse, K. Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development The Internet TESL Journal. – Vol. VII, No.10, October 2001. – Access: <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>
302. Grossman R. The Care and Feeding of High-Potential Employees / Robert J. Grossman // HR Magazine. [Електронний ресурс]. – 2011. – № 8. – Access:

[http://www.shrm.org/publications/hrmagazine/
editorialcontent/2011/0811/pages/0811grossman.aspx](http://www.shrm.org/publications/hrmagazine/editorialcontent/2011/0811/pages/0811grossman.aspx).

303. Kavaliauskiene G. (2009) Role of Mother Tongue in Learning English for Specific Purposes // ESP World, Issue 1 (22). – Volume 8. – Access: <http://www.esp-world.info>
304. Rayan, A. (2013). Making Engineering Students Speak: MAP formula and Commutainment Activities / Online Journal for Teachers. Access : <http://esp-world.info>
305. Tar I., Varga C. and Wiwczarowski, T. (2009). Improving ESP Teaching through Collaboration: The Situation in Hungary // ESP World, Issue 1 (22), Volume 8. – Access : [http://www. esp-world.info](http://www.esp-world.info).

ДОДАТКИ

Додаток А

Критерії визначення психолого-педагогічної готовності (мотиваційний компонент)

Складові	Рівні складнощів		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1. мотиви вивчення іноземної мови	Яскраво виражені	Достатні	відсутні або слабо виражені
2. інтерес до вивчення іноземної мови	стійкий, існує зацікавленість у навчанні	Нестабільний, залежить від багатьох чинників	мінімальний, поодинокі прояви зацікавлення
3. бажання вивчати іноземну мову	яскраво виражені, сумлінне ставлення до навчання	Достатні, стабільні прояви бажання	відсутнє бажання виконувати навіть нескладні завдання
4. усталеність у професії	Стійка, наполегливе досягнення мети	Достатня, задоволення від майбутньої професії	Невизначена усталеність, професійного вибору, готовність до зміни профілю

Критерії визначення іншомовної готовності

Складові	Рівні складнощів		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мовна готовність			
Система знань з іноземної мови			
1.	2.	3.	4.
1. Базова лексика включає: знання й володіння лексикою, висловлювання з таких тем: «Сім'я», «Місто», «Будинок», «Україна», «Спорт», тощо.	Стійкі знання й володіння лексикою, творчий характер висловлювання.	Достатні знання й володіння лексикою, частково творчий характер висловлювання.	Відсутні або слабо виражені знання базової лексики, репродуктивний характер висловлювання.
2. Професійна лексика передбачає знання й володіння професійною лексикою, застосування лексичних одиниць, оперування термінами.	Стабільні знання, вільне володіння проф. лексикою, доцільне застосування лексичних одиниць, правильне оперування термінами.	Нестабільні знання, залежить від багатьох чинників, частково доцільне застосування лексичних одиниць і термінів.	Мінімальні знання проф. лексики, недоцільне застосування лексичних одиниць, слабе оперування термінами.
3. Знання тем: іменник, прикметник, неозначені, тривалі й доконані часи, пасивний стан, модальні дієслова, дієприкметник і дієприслівник, герундій	Глибокі знання утворення, вимови і застосування граматичних форм.	Достатні знання утворення, вимови й застосування граматичних форм.	Початкові знання утворення, вимови й застосування граматичних форм.
4. Основи фонетики: володіння й знання вимови закінчень правильних дієслів у минулому неозначеному часі, закінчень множини іменників і дієслів 3 особи в теперішньому неозначеному, неправильних дієслів, правил читання	Вільне володіння й знання вимови закінчень іменників і дієслів; міцні знання основних правил читання.	Достатнє володіння й знання вимови закінчень іменників і дієслів; достатні знання основних правил читання.	Слабке володіння й знання вимови закінчень іменників і дієслів; початкові знання основних правил читання.

Продовження Додатку А

1.	2.	3.	4.
5. Словотвір: знання й володіння суфіксами й префіксами, їхнє вживання з визначеними частинами мови, розуміння окремих значень суфіксів і префіксів, утворення новотворів.	Високі знання, вільне володіння суфіксами й префіксами, їхнє правильне вживання, вільне утворення новотворів.	Достатні знання й володіння суфіксами й префіксами; достатні вміння їхнього вживання; доцільне утворення похідних.	Часткове володіння словотвором й початкові знання суфіксів і префіксів: значення окремих суфіксів і префіксів, часткове знання утворення похідних.
Мовленнєва готовність			
1. Система вмінь користування іноземною мовою			
1. Рівень користування іноземною мовою: вміння й знання доцільності вибору мовних засобів; користування граматиною; вимова лексичних одиниць	Чіткі вміння й знання, правильність користування граматиною, правильна вимова більшості лексичних одиниць	Достатні вміння вибору мовних засобів, достатнє користування граматиною, частково правильна вимова лексичних одиниць.	Недостатні вміння вибору мовних засобів; часткові граматичні вміння; неправильна вимова лексичних одиниць.
2. Уміння користуватися словником визначається за критеріями: знання алфавіту; знання системи розміщення букв у словах; знання полісемії; знання структури й скорочень словника; використання транскрипції; наявність правила невідкладного фіксування знайденого слова	Хороші знання алфавіту, системи розміщення букв у словах, полісемії, структури і скорочень словника; використання транскрипції; наявність правила невідкладного фіксування знайденого слова	Достатні знання алфавіту, системи розміщення букв у словах, полісемії, структури і скорочень словника; частково правильне використання транскрипції; часткове фіксування знайденого слова	Низькі вміння: слабкі знання алфавіту й системи розміщення букв у словах; часткові знання або незнання полісемії; слабкі знання структури й скорочень словника; поодинокі використання словника.
3. Засвоєні вміння скласти словник професійної тематики: вміння вибирати лексичні одиниці професійної тематики; вміння фіксувати значення різних частин мови; використання синонімів і антонімів	Міцні вміння швидко й правильно вибрати лексичні одиниці професійної тематики; вміння фіксувати значення різних частин мови; вміння використати антонім і три-чотири синоніми до певного слова	Достатні вміння правильно вибрати лексичні одиниці професійної тематики, фіксувати значення різних частин мови; доцільне вживання антонімів і синонімів; уміння називати 1-2 синоніми.	Часткові вміння вибирати лексичні одиниці професійної тематики; слабкі вміння використовувати один синонім до слова, слабкі вміння вирізняти антоніми й орієнтуватися в їхніх значеннях.
4. Рівень користування професійною лексикою: вміння використовувати професійну лексику, розуміння різниці між професійною й загальною лексикою; володіння основними знаннями майбутньої професії.	Хороші вміння доцільно використовувати професійну лексику; розуміння різниці між професійною й загальною лексикою; володіння основними знаннями майбутньої професії.	Достатні вміння використання професійної лексики; достатнє розуміння різниці між професійною й загальною лексикою; володіння основними знаннями майбутньої професії.	Часткові вміння використовувати професійну лексику, слабе розуміння різниці між професійною й загальною лексикою, початкове володіння основними знаннями майбутньої професії.

Продовження Додатку А

1.	2.	3.	4.
5. Визначення граматичних форм і словотвору: вміння визначати час; уміння розрізняти подібні граматичні форми; оперування допоміжними дієсловами й знання варіантів їхнього перекладу; орієнтація в загальноприйнятих скороченнях; знання словотворчих афіксів й їхніх значень; використання певних суфіксів і префікси з конкретними частинами мови.	Хороші вміння визначати час речення; вміння розрізняти подібні граматичні форми; оперування допоміжними дієсловами і знання варіантів їхнього перекладу; орієнтація в загальноприйнятих скороченнях; знання словотворчих афіксів і їхніх значень; правильне використання певних суфіксів і префіксів із конкретними частинами мови.	Достатні вміння визначати час речення і розрізняти подібні граматичні форми; знання допоміжних дієслів і варіантів їхнього перекладу; достатня орієнтація у скороченнях; достатні знання словотворчих афіксів і їхніх значень; часткові знання використання певних суфіксів і префіксів із конкретними частинами мови.	Слабкі вміння визначати час речення; невпорядковані знання допоміжних дієслів; слабка орієнтація в загальноприйнятих скороченнях; часткові знання словотворчих афіксів; недоцільне використання певних суфіксів і префіксів із конкретними частинами мови.
6. Уміння розрізняти омоніми: знання про наявність омонімів у мові; здатність самостійно формулювати пари омонімів і визначати різницю між запропонованими омонімами; знання правила вимови омонімів; знання омонімів української мови	Знання про наявність омонімів у мові; здатність формулювати пари омонімів; визначати різницю між запропонованими омонімами; знання омонімів української мови.	Достатні знання й готовність самостійно сформулювати пари омонімів; знання вимови й стійкі вміння визначати різницю між запропонованими омонімами; достатні знання омонімів української мови.	Слабкі вміння розрізняти омоніми: початкові знання про омоніми; нездатність сформулювати пари омонімів; часткові вміння визначати різницю між запропонованими омонімами; слабкі знання вимови в парах омонімів; загальне знання омонімів української мови.
7. Швидкість користування словником: висока швидкість пошуку початкової букви; звичка записувати значення й транскрипцію; знання алфавіту напам'ять; орієнтації у структурі подачі перекладу	Висока швидкість пошуку початкової букви; наявність звички записувати значення й транскрипцію; використання алфавіту напам'ять; висока орієнтація в структурі подачі перекладу.	Достатня швидкість пошуку початкової букви; часткова звичка записувати значення й транскрипцію; часте використання алфавіту напам'ять; достатня орієнтація в структурі подачі перекладу.	Низька швидкість пошуку початкової букви; відсутність звички записувати значення й транскрипцію; використання алфавіту за таблицею або пошук навмання.
2. Активність у використанні знань і вмінь.			
1. Ініціатива у використанні знань з іноземної мови: бажання негайного застосування отриманих знань на практиці; творчість для кращого засвоєння матеріалу; прагнення втілювати незвичні завдання.	Висока ініціатива: стійке бажання негайного застосування отриманих знань на практиці; постійна творчість для кращого засвоєння матеріалу; прагнення втілювати незвичні завдання.	Достатня ініціатива: прагнення застосувати отримані знання на практиці; часткова творчість навчальної діяльності; достатнє бажання виконувати незвичні завдання.	Низька ініціатива: недостатність прагнень застосувати отриманих знань на практиці; відсутність творчості в навчальній діяльності; небажання виконувати незвичні завдання.

Продовження Додатку А

1.	2.	3.	4.
2. Творчий підхід при виконанні завдань: творче мислення; нетиповий підхід до звичайних завдань; оригінальність; вишуканість добору лексичних одиниць.	Високий рівень творчого підходу: творче мислення; нетиповий підхід до звичайних завдань; оригінальність; вишуканість добору лексичних одиниць.	Частковий творчий підхід: достатнє володіння творчим мисленням; відхід від стандартного виконання звичайних завдань; достатня оригінальність; часткова вишуканість добору лексичних одиниць.	Початкові елементи або відсутність творчого підходу при виконанні завдань: слабе володіння творчим мисленням; поодинокий відхід від стандартного виконання звичайних завдань; слабка оригінальність.
3. Реакція на запропоновані завдання: готовність до швидких дій для виконання завдання.	Висока реакція на запропоновані завдання: висока готовність до швидких дій для виконання завдання.	Достатня реакція на запропоновані завдання: достатня швидкість дій для виконання завдання.	Низький ступінь або відсутність реакції на запропоновані завдання: неготовність до швидких дій.
4. Власна висока ініціативність: продукування ідей щодо форм і видів роботи для новизни й підвищення рівня зацікавленості.	Висока ініціативність: продукування ідей стосовно форм і видів роботи на занятті.	Достатня ініціативність: часткове створення власних ідей щодо форм і видів роботи на занятті.	Слабка ініціативність: небажання продукувати ідеї стосовно форм і видів роботи на занятті
5. Готовність до застосування нового: сприйняття новизни як засобу прояву набутих знань і вмінь; миттєве перелаштування на виконання нового завдання; наявності зустрічних пропозицій з оновлення видів роботи.	Стійка готовність до застосування нового: високий ступінь сприйняття новизни; миттєве перелаштування на виконання нового завдання; наявність зустрічних пропозицій з оновлення видів роботи.	Достатня готовність до застосування нового: достатній рівень сприйняття новизни; швидке перелаштування для нового завдання; наявність зустрічних пропозицій з оновлення видів роботи.	Неготовність до застосування нового: сприйняття новизни як ускладнення навчання, довге перелаштування на виконання нового завдання, відсутність пропозицій з оновлення видів роботи.
6. Прояви гнучкості й мобільності: можливість працювати за незвичним планом; готовність до зміни видів роботи; зацікавлене сприйняття перегрупувань студентів; підтримка варіативності завдань; готовність застосування досвіду при розв'язанні навчальних завдань; відсутність остраху щодо зміни звичних видів роботи.	Високі прояви гнучкості й мобільності: висока готовність працювати за незвичним планом; готовність до зміни видів роботи; зацікавлене сприйняття перегрупувань студентів; активна підтримка варіативності завдань; готовність застосування власного досвіду при розв'язанні навчальних завдань; відсутність остраху щодо зміни звичних видів роботи.	Достатні прояви гнучкості: можливість працювати за незвичним планом; готовність до зміни видів роботи; частково зацікавлене сприйняття перегрупувань студентів; підтримка варіативності завдань; готовність застосування власного досвіду при розв'язанні навчальних завдань; частковий острах щодо зміни звичних видів роботи.	Слабка гнучкість у роботі й мобільність: низька можливість працювати за незвичним планом, неготовність до зміни видів роботи; протидія варіативності завдань, небажання застосовувати власний досвід; постійний острах при зміні звичних видів роботи.

КОНТРОЛЬНИЙ ЗРІЗ № 1
ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО
ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Психолого-педагогічна готовність

1. Чи цікаво Вам вивчати іноземну мову?

Так _____, ні _____, не знаю _____

2. Визначте свій рівень зацікавлення іноземною мовою.

а) Низький _____, б) достатній _____, в) високий _____

3 Чи хочете Ви вивчати іноземну мову?

Так _____, ні _____, не знаю _____

4. Чому Ви вчите іноземну мову?

а) для отримання заліку (екзамену) _____

б) щоб дізнатися щось нове про англомовні країни _____

в) щоб їздити за кордон і вільно спілкуватися _____

г) заставляють батьки _____

д) інше _____

5. Як Ви почуваетесь у групі?

Чудово _____, добре _____, погано _____

6. Чи викликає у Вас дискомфорт вивчення іноземної мови?

Так _____, ні _____, іноді _____

7. Назвіть причини дискомфорту:

а) невпевненість у знаннях з іноземної мови

б) відмінність викладання у школі та в університеті

в) недостатній рівень власної волі для оволодіння іноземною мовою

г) Ваш варіант _____

8. Яка у Вас самооцінка?

Висока _____, достатня _____, низька _____

ІНШОМОВНА ГОТОВНІСТЬ

1. Виберіть правильну відповідь:

1) When ___ you come yesterday?

a) was b) were c) did d) do

2) She speaks French ___ than we do.

a) bad b) worse c) more bad d) badder

2. Співставте колонки:

1) He works

a) in 1990

2) She was born

b) when Peter arrived

3) They have seen this film

c) hard

4) Ann was working

d) already

1) ... 2) ... 3) ... 4) ...

3. What can you tell me about your computer?

4. What do you know about computer games?

КОНТРОЛЬНИЙ ЗРІЗ № 2

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІСЛЯ ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

Психологічна готовність

1. Чи підвищилось Ваше бажання вивчати іноземну мову після виконання різнорівневих завдань? так _____, ні _____, до певної міри _____, не виконував _____.
2. Чи цікаво Вам вивчати іноземну мову за Вашою спеціальністю?
так _____, ні _____, до певної міри _____
3. Якби Ви зараз стояли перед вибором, чи обрали б свою спеціальність знову?
так _____, ні _____, не знаю _____
4. Що легше: самому вибирати рівень завдання чи довіритися думці викладача?
а) самостійний вибір _____, б) вибір викладача _____,
в) самостійний вибір чергується з вибором викладача _____.
5. Чому Ви вчите іноземну мову?
а) для вступу до магістратури _____
б) для створення спільного підприємства _____
в) для роботи за спеціальністю за кордоном _____
г) для спілкування під час закордонних поїздок _____
д) для саморозвитку _____
е) для роботи з іншомовними джерелами _____
є) інше _____
6. Як Ви почуваетесь у групі? Чудово _____, добре _____, погано _____
7. Чи викликає у Вас дискомфорт вивчення іноземної мови?
Так _____, ні _____, іноді _____
8. Назвіть причини дискомфорту:
а) невпевненість у знаннях з іноземної мови
б) відмінність викладання у школі та в університеті
в) недостатній рівень власної волі для оволодіння іноземною мовою
г) Ваш варіант _____
9. Як Ви себе оцінюєте? Високо _____, достатньо _____, низько _____

Продовження додатку В

Іншомовна готовність

I. Перекладіть.

- 1) Каси супермаркетів утворюють частину комп'ютерної системи з різними периферійними пристроями вводу та виводу.
- 2) Операційна система – це ряд комп'ютерних програм, котрі дозволяють користувачу виконувати основні завдання такі, як копіювання, перенесення, збереження та друк файлів.

II. Співставте колонки.

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| 1. numeric keypad | a) вихід із системи |
| 2. expansion slot | b) оновлювати |
| 3. floppy disc | c) керівна програма |
| 4. resolution | d) зображення |
| 5. artificial intelligence | e) цифрова клавіатура |
| 6. supervisor | f) сумісний |
| 7. logout | g) роздільна здатність |
| 8. icon | h) штучний розум |
| 9. update | i) гніздо розширення |
| 10. compatible | j) дискета |
1. ___ 2. ___ 3. ___ 4. ___ 5. ___ 6. ___ 7. ___ 8. ___ 9. ___ 10. ___

III. Виберіть правильний варіант.

1. The supervisor program ... in memory all the time that the computer is operating.
a) remain b) remaining c) remains d) is remained
2. If you press this button it ... the necessary data.
a) deletes b) deleted c) delete d) will delete
3. The student ... the sequence of operations already.
a) changes b) is changing c) has changed d) had changed
4. The teacher ... test-papers yesterday at 6 o'clock.
a) checked b) checks c) will check d) was checking

IV. Поставте прикметники у вищій та найвищій ступені порівняння:

Educated, fat, bad, small, complicated, little.

САМОСТІЙНА РОБОТА

1. Give synonyms to the words, using the learnt vocabulary:

- | | |
|-------------------|---------------------|
| 1) quantity _____ | 5) store _____ |
| 2) look for _____ | 6) require _____ |
| 3) show _____ | 7) deliver _____ |
| 4) ability _____ | 8) repetition _____ |

2. Translate the word-combinations:

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| 1) тривимірний графік | 5) клацнути мишкою |
| 2) штучний розум | 6) гнучкий диск |
| 3) цифрова клавіатура | 7) гніздо розширення |
| 4) рідкокристалічний | 8) блок суміжної інформації |

3. Translate the sentences.

- 1) Комп'ютер – це пристрій, що обчислює дані відповідно до інструкцій.
- 2) Існують різні типи комп'ютерів різного розміру та потужності: головний комп'ютер обчислювального центру, настільний комп'ютер, ноутбук та інші.
- 3) Ці сканерні пристрої, що приєднані до кас, зчитують штрихкоди.
- 4) Каси супермаркетів утворюють частину комп'ютерної системи з різними периферійними пристроями вводу та виводу.
- 5) Цифрова камера дозволяє ввести фотографії в комп'ютер для редагування.
- 6) Дві головні риси при купівлі цифрової камери це якість зображення чи роздільна здатність і кількість зображень, які камера може зберегти.
- 7) Дані передаються між процесором і пам'яттю вздовж системної шини.
- 8) Комп'ютери використовують, щоб забезпечити готівку користувачам і обробляти банківські картки.

4. Use the necessary form of the verb.

- 1) He ... dinner every day. a) is cooking b) cook c) cooks
- 2) Look! The sun ... a) shines b) is shining c) has shone
- 3) We are free now. We ... our work. a) wrote b) had written c) have written

5. Do the following tasks.

- 1) Explain any of the Internet services.
- 2) Explain the given Internet address: <http://www.hw.ac.uk/Hb WWW/irn/irn.html>

6. Put the verbs into three groups according to their ending pronunciation.

Looked, dictated, tried, cancelled, wanted, attached, controlled, washed, carried.

ПІДСУМКОВИЙ ЗРІЗ

Контрольна робота

1. Співставте слово та його переклад.

- | | | | |
|----------------|---------------|----------------------|------------------|
| 1. compatible | 5. bandwidth | a) смуга пропускання | e) буфер обміну |
| 2. spreadsheet | 6. clipboard | b) споживач | f) диспетчер |
| 3. update | 7. supervisor | c) знаряддя | g) модернізувати |
| 4. tool | 8. consumer | d) сумісний | h) таблиця |
1. __, 2. __, 3. __, 4. __, 5. __, 6. __, 7. __, 8. __.

2. Співставте синоніми.

- | | | | |
|------------|--------------|------------|-----------|
| 1. afford | 5. influence | a) remain | b) speed |
| 2. perform | 6. require | c) safe | d) allow |
| 3. secure | 7. package | e) execute | f) demand |
| 4. stay | 8. rate | g) suite | h) impact |
1. __, 2. __, 3. __, 4. __, 5. __, 6. __, 7. __, 8. __.

3. Згрупуйте синоніми.

Слова: 1. save, 2. basic, 3. obvious, 4. trashcan, 5. succession, 6. actual, 7. floppy disc, 8. amount, 9. diskette, 10. recycle bin, 11. proceed, 12. paste, 13. main, 14. sequence, 15. insert, 16. convert, 17. continue, 18. quantity, 19. store, 20. evident, 21. transform, 22. real.

4. Співставте антоніми.

- | | | | |
|---------------|-----------|--------------|--------------|
| 1. afford | 5. secure | a) fail | b) extra |
| 2. expansion | 6. cope | c) disappear | d) forbid |
| 3. entry | 7. basic | e) exit | f) natural |
| 4. artificial | 8. emerge | g) dangerous | h) reduction |
1. __, 2. __, 3. __, 4. __, 5. __, 6. __, 7. __, 8. __.

5. Утворіть від поданих слів похідні за допомогою суфіксів та префіксів.

Наприклад: Possible – possibility – impossible – impossibility - impossible.

Слова: depend, store, base, apply, act.

6. Визначте, якому з перерахованих термінів відповідає визначення.

Терміни: a) digital camera, b) bus, c) handheld computers, d) PIM - personal information manager, e) office suites, f) viruses, g) the system tray, h) an operating system, i) storage devices, j) personal computers.

1. A special set of programs, called ... provides an interface for the user and allows applications programs to communicate with the hardware.

Продовження додатку Е

2. ... are harmful programs that can reproduce themselves and attach themselves to other programs.
3. The computers designed for use by one person at a time are known as ...
4. ... that can be carried around by the user.
5. A ... allows photographs to be input to a computer for editing.
6. A set of connectors used for carrying signals between the different parts of a computer is a ...
7. ... is an application program for keeping track of appointments, address book and task list.
8. ... such as Microsoft Office are sets of interrelated office programs.
9. ... are used to store data and programs that are not being used by the processor.
10. At the far right of the taskbar is a special area called ... where icons are displayed showing what resident programs are continuously running in the background

7. Погодьтесь або заперечте.

1. A “+” sign used between the names of keyboard keys means that the user should press both keys simultaneously. a) true b) false
2. Unix is a command driven operating system used on all sizes of computers. a) true b) false
3. There is some delay in getting pictures from digital cameras because there is a film requiring chemical processing. a) true b) false
4. Computer systems become more intelligent and they are used in a wider variety of work situations where previously it was necessary to employ people. a) true b) false
5. Handheld computers are the most powerful type of desktop, used for graphic design. a) true b) false
6. A floppy disc is a set of aluminium disks coated in a magnetic material and enclosed in a vacuum-sealed case. a) true b) false
7. MP3 is a standard way of storing compressed, digital audio files. a) true b) false
8. A broadband is a connection with a high signal capacity. a) true b) false

8. Дайте визначення наступних термінів.

1. Applications programs
2. Multimedia
3. A mouse

9. Визначте зайве слово.

- | | | | |
|-----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1. a) desktop | b) laptop | c) power station | d) modem |
| 2. a) developer tools | b) suite | c) word processor | d) payroll |
| 3. a) loudspeaker | b) barcode reader | c) monitor | d) printer |
| 4. a) magnetic tape | b) floppy disk | c) video camera | d) CD-ROM |
| 5. a) headphones | b) keyboard | c) scanner | d) digital camera |

Продовження додатку Е

10. Перекладіть слова.

1. тло _____; 2. сенсорний екран _____; 3. шина _____;
4. частота _____; 5. гніздо _____; 6. оновлювати _____;
7. довільний _____; 8. рідкокристалічний _____;
9. вихід із системи _____; 10. рядок-підказка _____.

11. Перекладіть речення.

1. Недоліки цієї системи включають потребу в широкосмуговому зв'язку або орендованій лінії і залежність від постачальника прикладних послуг, щоб забезпечити надійну послугу.
2. МПЗ-плеєри дозволяють користувачу групувати пісні у списки програвань і робити вибір випадковим.
3. Три головні функції операційної системи: керувати комп'ютерними ресурсами, встановлювати користувацький інтерфейс і виконувати та забезпечувати послуги для прикладного програмного забезпечення.
4. Панель завдань зображена вздовж низу робочого столу, показуючи, які програми, файли і папки зараз відкриті.
5. Найважливішою частиною комп'ютера є процесор, який обробляє дані і контролює комп'ютер.

12. Поділіть слова на групи за способом читання літер "c" та "g".

- "c" 1. /k/ _____
2. /s/ _____
- "g" 1. /g/ _____
2. /dʒ/ _____

Слова: since, generate, consumer, gradually, intelligent, tag, carry, clipboard, graphics, process, range, frequency, compatible, generally.

13. Доповніть визначення різних видів комп'ютера.

1. _____ is a computer, which can be held in one hand.
2. _____ is the most powerful type of mainframe.
3. _____ is the most powerful type of desktop, used for graphic design.
4. _____ is a large portable computer, which can be rested on user's lap.
5. _____ is a size of a sheet of notebook paper.
6. _____ is a computer, whose main input device is an electronic pen.
7. _____ is a computer, which can be used by many people at the same time.
8. _____ is a computer of suitable size for sitting on an office desk.
9. _____ is a computer for a single user.

Продовження додатку Е

14. Підкресліть букви, що не вимовляються у поданих словах.

Through, knife, character, whose, might, vehicle, light, except, should, foreign.

15. Згрупуйте дієслова за вимовою закінчення.

Divided, linked, discovered, believed, crowded, produced, separated, washed, joined, looked.

/d/

/t/

/ɪd/

16. Згрупуйте іменники за вимовою закінчення "s/es".

Devices, purposes, sockets, words, spaces, parts, sciences, patterns, amounts, bases.

/s/

/z/

/ɪz/

17. Поставте спеціальні запитання до речень без запитань до підмета.

1. This adventure game has already appeared in various versions.
2. An ASP rented applications to users.
3. The term PC refers to an IBM compatible personal computer.
4. Storage devices are used to store the programs that are not being used now.
5. This information will be referred to in the next article.
6. A large number of data had been processed before the PC was switched off.

18. Підкресліть омоніми із запропонованих слів.

1. some (sum, same, Sam)
2. new (now, know, knew)
3. wood (wude, would, woold)
4. weigh (wait, wage, way)
5. bread (breed, Brad, bred)

19. Доповніть омонімічні групи.

1. whether – _____, 2. were – _____, 3. write – _____, 4. meat – _____,
5. here – _____, 6. bye – _____, 7. sun – _____, 8. blew – _____,
9. no – _____, 10. their – _____.

20. Зробіть розділові запитання.

1. The dictation is being written by the students now, _____
2. We have changed the content of this site, _____
3. The users will be provided with a remote access in some time, _____
4. Doctors used a variety of computer hardware, _____
5. The program allows the user to do various types of work, _____
6. The children will have decorated the room by 10 o'clock, _____

Продовження додатку Е

21. Вставте буквосполучення “ee” або “ea” у слова.

Rel__se, scr__n, proc__d, f__ture, m__sure, exc__d, cr__te, sp__d, spr__dsheet, k__p.

22. Вставте буквосполучення “are” або “ere” у слова.

Sh____, m____ly, aw____, w____, th____fore, comp____, softw____, wh____ver, hardw____, r____.

23. Вставте буквосполучення “al” або “or” у слова.

Inst__l, pitf__l, aff__d, st__age, perf__m, sm__l, rec__d, ____though, __dinary, __so.

24. Утворіть множину іменників.

Scale - _____, datum - _____, capacity - _____, science - _____,
 approach - _____, property - _____, technology - _____,
 vehicle - _____, service - _____, amount - _____.

25. Додайте закінчення “s/es” у третій особі однини у Present Indefinite.

To clean - _____, to try - _____, to make - _____, to carry - _____,
 to watch - _____, to explore - _____, to rely - _____,
 to cause - _____, to catch - _____, to measure - _____.

26. Утворіть третю форму від поданих дієслів.

to produce - _____, to give - _____, to contain - _____,
 to grow - _____, to lay - _____, to vary - _____, to write - _____,
 to surround - _____, to measure - _____, to dig - _____.

27. Додайте закінчення “ing” при утворенні Continuous Tenses.

To blossom - _____, to transfer - _____, to separate - _____, to
 explore - _____, to live - _____, to apply - _____, to travel -
 _____, to arrange - _____, to ban - _____, to carry - _____.

28. Вставте пропущені форми дієслова “to be”.

1. They ... students now. 2. He ... in this town already. 3. Next year this girl ... a schoolgirl. 4. It ... cold yesterday. 5. Our friends ... here by 5 o'clock tomorrow. 6. Don't switch on the light. It ... not dark here. 7. The man ... a good teacher by the end of his life. 8. We ... absent yesterday. 9. I ... happy to be here.

29. Вставте дієслово “to have” у потрібній формі.

1. We ... many books. 2. She ... a nice dress yesterday. 3. I think my sister ... many friends at her new school next year. 4. Usually this man ... a black suit and a hat. 5. The students ... five exams soon. 6. They ... a dog and a cat with them, when we met.

Продовження додатку Е

30. Визначте час і стан речень.

Наприклад: They are called icons. – Present Indefinite, Passive

1. The basic tasks were performed by the user.
2. An operating system has been installed in the PC.
3. A user usually moves the selected items to the necessary place.
4. This symbol will appear after the combination of some keys.
5. A large number of operations had been made by that time.
6. The students are making an experiment.

31. Утворіть Past Indefinite від дієслів.

Inhabit - _____, lie - _____, carry - _____, explore - _____,
 grow - _____, study - _____, take - _____, produce - _____,
 fly - _____, perform - _____.

32. Виберіть правильний варіант.

1. They ... the room already. a) have cleaned b) cleaned c) were cleaning
2. He ... this house at 2 o'clock tomorrow. a) will visit b) will have visited c) will be visiting
3. The letter ... by the boy at the moment. a) is writing b) is being written c) is written
4. This singer ... all over the world. a) was known b) knows c) is known
5. The key ..., so we couldn't open the box. a) had been lost b) has lost c) has been lost
6. Last year he... morning exercises. a) did b) was doin c) had done

33. Вставте допоміжні do, does або did.

1. A touchscreen allows the user to select icons, _____ not it?
2. They displayed the output on the monitor screen, _____ not they?
3. An OS provides an interface for their communication, _____ not it?
4. We performed different tasks, _____ not we?
5. This service allows people to telecommute, _____ not it?
6. Advanced systems enable computers to think like experts, _____ not they?

34. Розподіліть номери обставин часу відповідно до часових форм.

Обставини: 1) every day, 2) last year, 3) recently, 4) in 1945, 5) usually, 6) now, 7) at 3 o'clock tomorrow, 8) already, 9) in 2 hours, 10) 3 days ago, 11) at present, 12) by 7 o'clock, 13) by the time he comes, 14) from 2 till 3, 15) by tomorrow, 16) regularly, 17) soon, 18) next year, 19) yesterday at 9 o'clock, 20) when he came, 21) the whole evening yesterday, 22) just, 23) by the next summer.

Продовження додатку Е

1. Present Indefinite _____
2. Past Indefinite _____
3. Future Indefinite _____
4. Present Continuous _____
5. Past Continuous _____
6. Future Continuous _____
7. Present Perfect _____
8. Past Perfect _____
9. Future Perfect _____

35. Перетворіть речення з активного стану на пасивний.

1. We use anti-virus programs to remove viruses.
2. They gave us instructions how to work in a laboratory.
3. I had done some preparatory work before we started.
4. The students are writing a test-paper now.
5. We shall learn the new topic next month.

36. Перетворіть пасивний стан на активний.

1. Yesterday we were shown the new function of this program.
2. Results will have been presented by the end of the year.
3. This is done by pressing a button on the mouse.
4. Every working place has already been prepared.
5. Some devices were being studied at that moment last Monday.

Результати контрольного зрізу майбутніх інженерів-програмістів

Таблиця 1

Визначення бажання й інтересу до вивчення іноземної мови

Предмет дослідження	Рівні					
	Високий		Низький		Середній	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
	Експериментальна група					
Бажання	55,1	119	2,8	6	42,1	91
Інтерес	63	136	6	13	31	67
	Контрольна група					
Бажання	83,8	177	3,9	8	12,3	26
Інтерес	80,1	169	3,8	8	16,1	34

Таблиця 2

Мотивація до вивчення іноземної мови

Виконавці	Мотиви до вивчення іноземної мови									
	Залік		Новизна		Спілкування закордоном		Примушування		Інше	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
ЕГ	45,8	99	27,7	60	68,9	149	0	0	17,5	38
КГ	36	76	29,8	63	50,7	107	0	0	14,7	31

Таблиця 3

Причини дискомфорту при вивчення іноземної мови

Виконавці	Причини дискомфорту									
	Невпевненість у знаннях з ІМ		Відмінність викладання		Недостатність волі для оволодіння ІМ		Інший варіант			
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ		
ЕГ	38,8	84	10,2	22	56	121	2,8	6		
КГ	37,9	80	24,2	51	18	38	19,9	42		

Таблиця 4

Уміння виконувати творчі завдання

	Відповіді											
	Виконано		Ні		Правильно		Помилково		Творчо		Неповно	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
	1. «My Computer» (Мій комп'ютер)											
ЕГ	97,7	211	2,3	5	23,6	51	74,1	160	23,6	51	5,1	11
КГ	81,9	173	18	38	18	38	63,9	135	18	38	10,9	23
	2. «Computer Games» (Комп'ютерні ігри)											
ЕГ	86,1	186	13,9	30	24,1	52	62	134	23,6	51	10,2	22
КГ	88,2	186	11,8	25	20,8	44	66,8	141	18	38	19,9	42

Результати підсумкового зрізу

Таблиця 1

Інтерес і бажання до вивчення іноземної мови на початку (П)
і в кінці (К) навчання (Додатки Б і В)

Виконавці	Відповіді											
	Високий				Низький				Середній			
	П		К		П		К		П		К	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
1) Інтерес												
ЕГ	63	136	95,4	206	6	13	2,3	5	31	67	2,3	5
Динаміка	+32,4				-3,7				-28,7			
КГ	80	169	57,9	122	3,9	8	9,9	21	16,1	34	32,2	68
Динаміка	-22,1				+6				+16,1			
2) Бажання												
ЕГ	55,1	119	92	199	2,8	6	2,8	6	42,1	91	5,1	11
Динаміка	+36,9				0				-36,9			
КГ	83,8	177	41,2	87	3,9	8	9,9	21	12,3	26	48,9	103
Динаміка	-42,6				+6				+36,6			

Таблиця 2

Уміння перекладати речення професійного напрямку

	ЕГ		КГ	
	%	АЧ	%	АЧ
1. Виконано	81,9	177	90	190
Не виконано	18,1	39	9,9	21
2. Повністю (2 речення)	44,9	97	39,8	84
Частково (1 речення)	24,1	52	19,9	42
3. Правильно	7,9	17	1,9	4
1 помилка	33,7	73	19,9	42
Помилково	39,8	86	29,8	63

Таблиця 3

Динаміка формування в майбутніх інженерів-програмістів готовності
на початку і в кінці формувального експерименту

Виконавці й період	Рівні готовності					
	Високий		Середній		Низький	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
ЕГ (початок)	13	28	11,1	24	75,9	164
ЕГ (кінець)	36,1	78	26,9	58	37	80
Динаміка	+23,1 %		+15,8 %		-38,9 %	
КГ (початок)	10	21	11,8	25	78,2	165
КГ (кінець)	11,9	25	19,9	42	68,2	144
Динаміка	+1,9 %		+8,1 %		-10 %	

Навчально-методичний комплекс дисципліни

«Фахова підготовка майбутніх інженерів-програмістів: англійська мова у програмуванні»

1. Опис спецкурсу

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		Денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 1	Галузь знань 12 – інформаційні технології	Нормативна	
	Напрямок підготовки: 6.050101 – Інформаційні технології		
Модулів – 1	Спеціальність (професійне спрямування):	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 2		4-й	–
Індивідуальне науково-дослідне завдання: презентація реферату		Семестр	
Загальна кількість годин – 32		7-й	–
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 1 самостійної роботи студента – 2	Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр	8 год.	–
		Практичні, семінарські	
		8 год.	–
		Самостійна робота	
		14 год.	–
		Індивідуальні завдання	
		2 год.	
Форма контролю: залік			

2. Мета та завдання спецкурсу

Загальною **метою** вивчення спецкурсу «Фахова підготовка майбутніх інженерів-програмістів: англійська мова у програмуванні» є підготовка спеціалістів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки спеціалістів фахового спрямування галузі знань «Інформаційні технології». Цей спецкурс сприяє набуттю фахових знань, формуванню навичок і вмінь та розвитку здатностей, необхідних у професійній діяльності майбутніх інженерів-програмістів.

Завдання:

- поглибити знання студентів щодо формування професійної компетентності у процесі професійної підготовки студентів – майбутніх інженерів-програмістів;
- ознайомити студентів із правилами створення програмних продуктів засобами іноземної мови;
- надати студентам теоретичні знання щодо методів одержання та опрацювання фахової інформації з галузі знань «Інформаційні технології»;
- сформувати у студентів професійні навички і вміння створювати програмні продукти через використання іноземної мови.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент має **знати**:

- базові поняття, зв'язані з формуванням професійної компетентності;
- основи створення текстів фахового спрямування через застосування правил побудови англійських речень;
- норми спілкування у чатах за допомогою англійських скорочень.

Студент має **вміти**:

- професійно орієнтуватись у різноманітних проблемних фахових ситуаціях і знаходити ефективні рішення їхнього розв'язання;
- правильно добирати доцільні методи набуття й опрацювання інформації;

- застосовувати необхідні методи, прийоми та засоби у процесі професійної підготовки.

3. Програма спецкурсу

Робоча програма навчальної дисципліни «Фахова підготовка майбутніх інженерів-програмістів: англійська мова у програмуванні» складається із двох змістових модулів.

3.1. Перелік модулів та їхній зміст

Змістовий модуль 1.

СУЧАСНИЙ СТАН ІСНУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ГАЛУЗІ ЗНАТЬ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ»

Тема 1.1. Категорії англійських термінів із галузі знань «Інформаційні технології».

Тема 1.2. Побудова англійських речень на основі комп'ютерної термінології.

Тема 1.3. Спілкування в чатах за допомогою англійських скорочень.

Змістовий модуль 2.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМОТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПРОГРАМІСТІВ

Тема 2.1. Побудова професійно спрямованих висловлювань у сфері програмування при використанні безособових речень.

Тема 2.2. Створення іншомовних фахових речень із галузі знань «Інформаційні технології» при вираженні подвійного заперечення.

Тема 2.3. Утворення зразків програмних продуктів через використання пасивного стану англійської мови.

4. Структура спецкурсу

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин						
	Усього	Аудиторні				Самостійна робота	Індивідуальна робота
		Лекції	Практичні	Семінарські	Контрольні		
Змістовий модуль 1. Сучасний стан існування фахової термінології у галузі знань «інформаційні технології»							
Тема 1.1. Категорії термінів із галузі знань «Інформаційні технології»	4	1	1			2	
Тема 1.2. Побудова англійських речень на основі комп'ютерної термінології	4	2	2			3	
Тема 1.3. Спілкування в чатах за допомогою англійських скорочень	4	1	1			2	
Разом за змістовим модулем 1	12	4	4			7	2
Змістовий модуль 2. Методика формування іншомовної грамотності у процесі фахової підготовки майбутніх інженерів-програмістів							
Тема 2.1. Побудова професійно спрямованих висловлювань у сфері програмування при використанні безособових речень	7	1	1			2	
Тема 2.2. Створення іншомовних фахових речень із галузі знань «Інформаційні технології» при вираженні подвійного заперечення	6	1	1			2	
Тема 2.3. Утворення зразків програмних продуктів через використання пасивного стану англійської мови	7	2	2			3	
Разом за змістовим модулем 2	20	4	4			7	
Усього годин	32	8	8			14	2

5. Зміст лабораторних робіт

Лабораторні роботи програмою не передбачаються.

6. Зміст самостійної роботи

Назва теми	Кількість Годин
Категорії англійських термінів із галузі знань «Інформаційні технології».	2
Побудова англійських речень на основі комп'ютерної термінології.	2
Спілкування в чатах за допомогою англійських скорочень.	2
Побудова професійно спрямованих висловлювань у сфері програмування при використанні безособових речень.	2
Створення іншомовних фахових речень із галузі знань «Інформаційні технології» при вираженні подвійного заперечення.	2
Утворення зразків програмних продуктів через використання пасивного стану англійської мови.	4
Разом	14

7. Методи навчання

Під час вивчення навчальної дисципліни «Фахова підготовка майбутніх інженерів-програмістів: англійська мова у програмуванні» використовуються комплексні методи навчання:

- 1) адитивні;
- 2) вербальні: бесіда (вступна, поточна, евристична, підсумкова), пояснення, лекція, інструктаж (поточний, підсумковий);
- 3) візуальні: ілюстрація, Power Point презентація;
- 4) практичні: практичні завдання, вправи (тренувальні, проблемні, евристичні);
- 5) письмові: написання рефератів на запропоновану тему.

8. Методи контролю

Знання студентів із дисципліни «Фахова підготовка майбутніх інженерів-програмістів: англійська мова у програмуванні» оцінюються за модульно-рейтинговою системою наприкінці 7 семестру.

Модульно-рейтингова система дозволяє оцінювати знання і

диференціювати студентів за рівнем їхніх знань. Рейтингове оцінювання проводиться через накопичення балів на семінарах упродовж усього навчального періоду. Студентів ознайомлюють із системою рейтингового оцінювання на початку 7 семестру, а загальну суму балів повідомляють наприкінці 7 семестру.

Модульний контроль упродовж усього курсу здійснюється через:

- фіксацію відвідування лекцій;
- фронтальне усне опитування на лекціях;
- опитування на семінарських заняттях;
- перевірку виконання письмових рефератів;
- перевірку виконання практичних завдань;
- демонстрацію фрагментів уроку із застосуванням Power Point презентації.

9. Розподіл балів, які отримують студенти

Знання студентів із навчальної дисципліни «Фахова підготовка майбутніх інженерів-програмістів: англійська мова у програмуванні» оцінюються за 100-бальною шкалою за допомогою підсумкової оцінки, яка складається із суми балів за всі види робіт. Максимальна підсумкова оцінка 100 балів обчислюється таким чином:

- максимальний бал за кожне семінарське заняття – 15 (за 4 заняття – 60 балів);
- максимальний бал за письмовий реферат – 20;
- максимальний бал за письмовий тест – 20.

Поточне тестування та самостійна робота						Сума
C1	C2	C3	C4	P	T	100
15	15	15	15	20	20	

C1, C2 ... – семінарські заняття.

P – письмовий реферат.

T – письмовий тест.

Якщо студент не набирає 60 балів, йому потрібно скласти усний залік із дисципліни. До усного заліку допускають студентів, які отримали на

семінарських заняттях не менше 35 балів.

9.1. Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	Відмінно	зараховано
82-89	B	Добре	
75-81	C		
68-74	D	задовільно	
60-67	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
1-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

10. Методичне забезпечення

1. Колісник В. Англійська мова для студентів технічних спеціальностей (заочна форма навчання) : Навчальний посібник / В. Колісник, Н. Соколан. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – 88 с.
2. Computer Science. Elango S, Jothi A, Malaiarasu P, Ramachandran V., Rhymend Uthariaraj. Government of Tamilnadu. First Edition, 2005. – 200 p.
3. English for Computer Science Students: Учебное пособие / Сост. Т. В. Смирнова, М. В. Юдельсон; Науч. ред. Н. А. Дударева. – 3-е изд. – Москва: Флинта: Наука, 2003. – 128 с.: 9 ил.
4. Eric H. Glennading, John McEwan. Oxford English for Information Technology. Oxford University Press, 2002. – 225 p.

11. Рекомендована література

Базова

1. Верба Л. Г. Граматика сучасної англійської мови. Довідник / Г. В. Верба, Л. Г. Верба – Київ, Логос, 2000. – 352 с.
2. Вовк О. І. Інтенсивне навчання англійської мови : [навч. посіб.] / О. І. Вовк. – Черкаси : САН, 2010. – 192 с.
3. Голіцинський Ю. Б. Граматика. Збірник вправ / Ю. Б. Голіцинський. – Київ, Вища школа, 2002. – 477 с.
4. Куліш І.М. Дидактичні ігри з іноземних мов / І. М. Куліш. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – 2001. – 76 с.
5. Куліш І.М. Англійська мова для студентів немовних факультетів / Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2004. – 144 с.
6. Eastwood John. Oxford Practice Grammar. – Oxford University Press, 1992. – 334 p.

Допоміжна

1. Alexander L.G. Longman Advanced Grammar. Longman group, UK, 2000.
2. Alexander L.G. Longman English Grammar Practice. - Longman. USA, 1999.
3. Harris N., Mower D., Sikorzunska A. Opportunities Intermediate. – Longman, England, 2000.
4. Heaton J.B.. Longman Dictionary of Common Errors.- Longman, 1991.
5. Hornby A.S. Oxford Progressive English for Adult Learners, Books I-IV.- Oxford University Press, 1992.
6. Lofflier H., Goldman L. English Synonyms and How to Use Them. – Leipzig, 1986.

12. Інформаційні ресурси

1. Нормативна база.
2. Джерела Інтернет.
3. Електронні адреси бібліотек.

ПЕРЕЛІК

вищих навчальних закладів, в освітній процес яких впроваджено основні положення, висновки й рекомендації дисертації

1. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (довідка № 120/03-а від 8 квітня 2015 р.).
2. Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини (довідка № 666/01 від 05 березня 2015 р.).
3. Черкаський інститут післядипломної освіти педагогічних працівників (довідка № 112/01-16 від 17 березня 2015 р.).
4. Одеська національна академія зв'язку імені О. С. Попова (акт про впровадження результатів дисертаційної роботи).